

10. Онуфрієва Л.А. Роль навчального співробітництва у навчанні іноземній мові / Актуальні проблеми психології “Психологічна теорія і технологія навчання” / Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, М.Л.Смульсон. – К.: Міленіум, 2006. – Т.8. – Випуск 2. – С. 196-206.
11. Піроженко Т.О. Мовленнєва здібність людини та її формування в освітніх закладах //Обдарована особистість – пошук, розвиток, допомога. – К.: Гнозис, 1998.
12. Путляева Л.В. Психологические аспекты проблемного обучения: Сб. Игровые формы контекстного обучения / Ред. А.А. Вербицкий. – М.: Знание, 1983.
13. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974.
14. Apelt W. Grundlagen der Motivation im Fremdsprachenunterricht, Wissenschaftliche Zeitschrift. – 1984. – № 28.

Psychological peculiarities of pedagogical cooperation, which are to be taken into consideration in the organization of foreign language lessons are discussed in the article.

**Key words:** pedagogical cooperation, pedagogical influence, mutual educational cooperation, pedagogical communication, style of communication, interpersonal relation.

*Отримано: 2.10. 2008.*

**УДК 376.42:37.04**

*О.М. Приданнікова*

## **Особливості здатності розумово відсталих підлітків до самовиховання**

У статті висвітлюється проблема впровадження самовиховання у виховний процес допоміжної школи: визначена актуальність проблеми, проведено короткий аналіз наукових досліджень з питання самовиховання. Здійснено аналіз співвідношення між “я-реальним” та “я-ідеальним” розумово відсталих підлітків.

**Ключові слова:** самовиховання, поведінка, розумово відсталі підлітки.

Статья отображает проблему внедрения самовоспитания в воспитательный процесс вспомогательной школы: обозначена актуальность проблемы, приведён краткий анализ научных исследований по вопросу самовоспитания. Совершен анализ соотношения “я-реального” и “я-идеального” умственно отсталых подростков.

**Ключевые слова:** самовоспитание, поведение, умственно отсталые подростки.

Метою виховного процесу у допоміжній школі є формування у її вихованців самостійності, яка проявлятиметься у їхньому вмінні вирішувати життєві питання. Для цього необхідним завданням є формування у розумово відсталих учнів позитивних і подолання негативних особистісних якостей.

На жаль, загальноприйнятих виховних методів, які використовуються у допоміжній школі, іноді недостатньо, щоб сформувані повноцінну особистість учня. Суб'єкт-об'єктні стосунки, які часто є прийнятими між вихователями і вихованцями, не сприяють тому, щоб моральні норми чи етичні правила стали присвоєними вихованцями.

Для досягнення мети привласнення вихованцями моральних норм багато дослідників загальної педагогіки (О.Г. Ковальов, О.І. Кочетов, В.І. Селіванов та ін.) застосовували методи впливу, в результаті чого потреба самовдосконалення ставала актуальною для вихованців. Тобто, виховний вплив на учнів стимулював їх до самовиховання.

Самовиховання – це розвиток особистістю самої себе, який відбувається відповідно до інтересів людини та суспільних вимог, які ставляться перед нею.

Узгодження виховного впливу з самовихованням сприяє найбільш гармонійному розвитку особистості. Тому стимуляція самовиховання розумово відсталих учнів є необхідною частиною виховного процесу, яка сприятиме підвищенню активності, самостійності та дотримання моральних норм випускниками і після закінчення школи.

Проблема самовиховання звучить у працях Я.А. Коменського, який зазначав, що самостійність учнів в усіх ланках їхнього розвитку є головною основою для досягнення ними успіху; Ж.-Ж. Руссо, який відмічав, що людина здатна до самовиховання у будь-якому віці і самовиховання є найважливішим способом формування особистості та ін.

У розробці методики вивчення здатності до самовиховання у розумово відсталих підлітків ми виходили з того, що самовиховання полягає у формуванні та розвитку позитивних рис власної особистості та викоріненні негативних її рис.

Здатність розумово відсталих підлітків займатися самовихованням обумовлена їхнім усвідомленням різниці між тим, якими вони є і тим, якими хочуть бути, прагненням набути позитивних особистісних рис.

Виходячи з цього положення, здатність підлітків до самовиховання обумовлена сформованістю їхнього “я-образу”. Нами вивчались такі сторони “я-образу” як глибина та випуклість.

Глибина “я-образу” визначається як вміння підлітка описати власну особистість за різними модальностями “я-образу” (“моральне-я”, “фізичне-я”, “інтелектуальне-я”, “емоційне-я”, “трудова-я”), при цьому виділивши як позитивні, так і негативні риси та обґрунтувати, чому саме таким він себе вважає. Випуклість “я-образу” – це вміння описати себе відразу за двома або більше модальностями “я-образу”.

Для вивчення глибини та випуклості “я-образу” нами були використані такі методи: спостереження, бесіда, методика “Контрольних списків” [1; 5].

Зміст бесіди розроблений для вивчення особливостей уявлень досліджуваних про себе, співвідношення їхнього “я-реального” та “я-ідеального”, наявності прагнення покращити власну поведінку, усвідомлення способів її покращення, рівня саморегуляції поведінки.

Аналіз результатів бесіди дозволяє виявити уявлення досліджуваного а) про себе, б) про свою сім’ю, в) про друзів, стосунки з ними, г) про своє минуле та майбутнє. Кожній групі запитань передувало одне загальне запитання, відповідь на яке вимагало роздумів досліджуваного та виявлення, наскільки дана тема є для них актуальною [5].

Метою методики “Контрольних списків” було вивчення особливостей уявлення підлітків про себе, співвідношення їхнього “я-реального” та “я-ідеального”.

Методика проводилась наступним чином: досліджуваному пропонувався набір із 50 карток із прикметниками, які позначають позитивні і негативні риси особистості й за значенням поділяються на 5 груп: фізичні, інтелектуальні, моральні, комунікативні, трудові риси.

Дослідження проводилось індивідуально у 4 етапи після попередньої роз'яснювальної роботи. Спочатку учень добирав знайомі йому слова і пояснював їхнє значення. На другому етапі він добирав слова, які відносив до “я-ідеального”, відповідаючи на запитання: “Яким ти хочеш бути?”. Третій етап полягав у тому, що досліджуваний підбирав слова, які він відносив до “я-реального”, відповідаючи на запитання: “Який ти є?”. На четвертому етапі підліток за допомогою карток описував друга, а також однокласника, який не подобається. Після кожного етапу завданням досліджуваного було обґрунтувати свою думку. Відповіді дітей фіксувалися у протоколі. Аналіз результатів передбачав з'ясувати такі питання:

1. Обсяг “я-образу”. Ми визначали загальну кількість понять, які обрав досліджуваний для самохарактеристики.
2. Диференційованість “я-образу”, незадоволеність собою. Ми порівнювали “я-реальне” з “я-ідеальним” учнів, з'ясовували суперечності між ними.
3. Послідовність “я-образу”. Ми визначали наявність суперечностей всередині “я-реального” і всередині “я-ідеального” підлітків.
4. Адекватність “я-образу”. Ми співставляли “я-реальне” та “я-ідеальне” учнів з їхніми описами друга та однокласника, який не подобається.
5. Випуклість “я-образу”. Ми визначали особистісні риси, які мають переважне значення для досліджуваного.

Для чіткої оцінки міри прояву кожної з властивостей, від яких залежить здатність до самовиховання, нами були розроблені наступні критерії:

- 1) здатність обґрунтувати приписані собі якості;
- 2) співвідношення усвідомлення позитивних та негативних якостей в “я-образі”.

Випуклість “я-образу” оцінювалась за кількістю одночасно названих і обґрунтованих рис, які характеризують різні модальності “я-образу”.

Здатність до самовиховання буде більш виразною в тих учнів, у яких спостерігається різниця між тим, якими вони бажають бути і тим, якими вони є насправді.

Наявність здатності до самовиховання оцінювалась на основі співвідношення “я-реального” та “я-ідеального” підлітків і позначалося наступним чином:

Я-ід < я-реал – до “я-реального” включені лише позитивні якості і їхня кількість перевищує обсяг “я-ідеального”;

Я-ід = я-реал – “я-ідеальне” та “я-реальне” не відрізняються за змістом та кількістю названих якостей;

Я-ід > я-реал – кількість позитивних якостей у “я-реальному” є меншою, ніж у “я-ідеальному”;

Я-ід >> я-реал – “я-реальне” відрізняється від “я-ідеального” меншою кількістю позитивних якостей, а також наявністю негативних.

Перший та другий варіанти співвідношення між “я-реальним” та “я-ідеальним” означають недиференційованість “я-образу” і свідчать про те, що респондент не критично ставиться до себе, не робить внутрішній світ об’єктом пізнання, і тому не здатен до самовиховання.

Третій та четвертий варіанти передбачають наявність певної самокритичності, що може бути ознакою усвідомлення невідповідності власного “я” ідеальному образу і психологічної готовності до самовиховання.

Водночас, серед підлітків, у яких “я-реальне” якісно і кількісно відрізняється від “я-ідеального”, є невелика кількість з негативним самоставленням (до “я-реального” вони не включають жодної позитивної якості) і переважанням мотивації уникнення невдачі. Таких учнів також можна вважати не готовими до самовиховання, оскільки цьому процесу перешкоджатиме комплекс неповноцінності та психологічні захисні механізми деструктивного характеру.

Якщо в “я-реальному” підлітка наявні і негативні, і позитивні якості, це свідчить про критичне, але позитивне ставлення його до себе.

Якщо до “я-реального” включені лише негативні ознаки, це свідчить, що критичність призводить до негативного ставлення підлітка до власної особистості.

Нами було визначено рівні здатності до самовиховання:

**Високий** – підліток усвідомлює деякі власні негативні риси, в його “я-ідеальному” присутні риси, якісно протилежні рисам в “я-реальному” (наявність в “я-реальному”: “Я не уважний, бо не можу весь час слухати вчительку” та одночасно в “я-ідеальному”: “Хочу бути уважним”). Підлітки цієї групи вважаються здатними до самовиховання.

**Середній** – підліток не розуміє, або поверхово відмічає наявність у себе рис, які необхідно змінювати; в його “я-

ідеальному” та “я-реальному” наявні суперечності (наявність у “я-ідеальному” виключно негативних моральних якостей; повторення одних і тих же якостей в “я-реальному” і в “я-ідеальному”). Щоб підготувати підлітків даної групи до самовиховання, необхідно сформувати у них критичний позитивний “я-образ”.

**Низький** – “я-реальне” та “я-ідеальне” у цієї групи підлітків відрізняється недиференційованістю. При цьому до “я-реального” учні включають лише позитивні ознаки і їхня кількість перевищує обсяг “я-ідеального”. Щоб підготувати підлітків даної групи до самовиховання, необхідно диференціювати їхній “я-образ”.

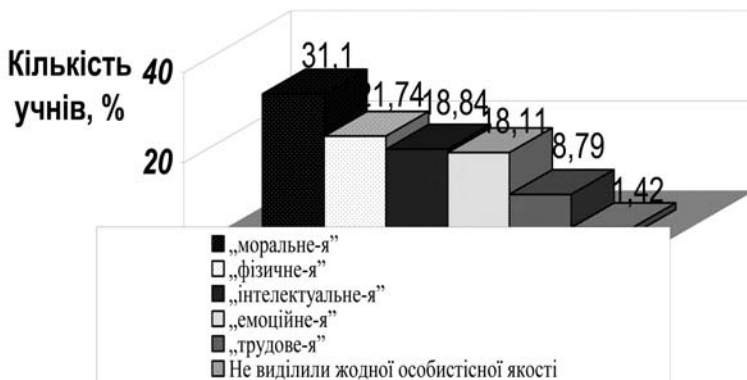
У процесі дослідження було виявлено, що 51,41% розумово відсталих підлітків здатні описати себе відразу за різними модальностями “я-образу”. Є респонденти, які взагалі не відмічають у собі ніяких особистісних рис (1,45%). У більшості описів власної особистості (47,2%) домінує лише одна модальність, риси якої вказуються найчастіше.

Розглянемо особливості опису підлітками власної особистості, а саме глибини та випуклості “я-образу”.

Результати вивчення глибини “я-образу” розумово відсталих підлітків представлено на рис. 1.

Як видно з рисунка, описуючи власну особистість, головну увагу розумово відсталі підлітки акцентують на моральних рисах (31,1%). Вони називають себе “добрими”, “чесними”, “неввічливими”, “чуйними” та ін. Великого значення досліджувані надають фізичним рисам (21,74%). Підлітки називають себе “сильними”, “низькими”, “товстими”, “хворобливими” та ін. Приблизно однакова кількість учнів звертають увагу на власні інтелектуальні та емоційні риси (відповідно 18,84% і 18,11%). Вони характеризують себе як “розумний”, “нерозумний”, “неуважний”, “відмінник”, “веселий”, “сумний”, “плаксивий”, “щасливий” та ін. На трудові риси особистості вказують 8,79% респондентів. Найчастіше учні називають себе “трудолюбивими”, “роботящими”, “не трудолюбивими” та ін. Не змогли виділити в собі ніяких особистісних рис найменше підлітків (1,42%).

У ході дослідження виявлено, що 51,45% розумово відсталих підлітків, акцентуючи увагу на одній із модальностей “я-образу”, здатні охарактеризувати себе одночасно й за іншими модальностями.



*Рис. 1. Дані про глибину “я-образу” розумово відсталих підлітків*

Особливості випуклості “я-образу” представлено на рис. 2.

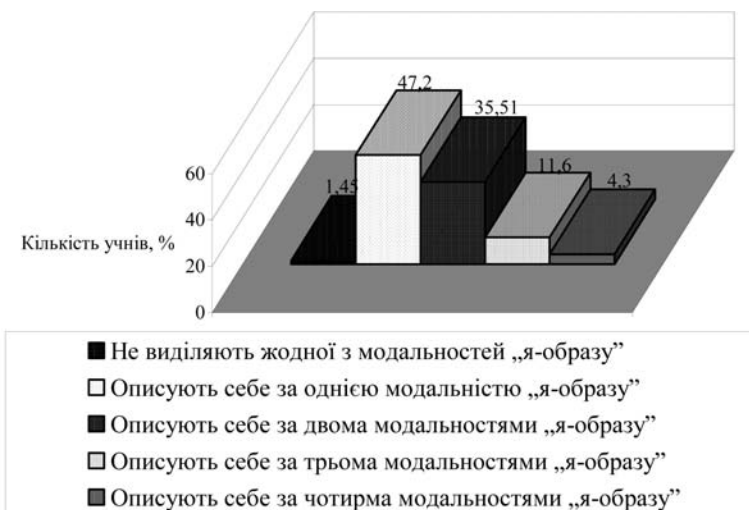
Як видно з рисунка, найбільша кількість досліджуваних (35,51%) здатна охарактеризувати себе за двома, 11,59% досліджуваних характеризують себе за трьома і лише 4,35% підлітків здатні охарактеризувати себе за чотирма модальностями “я-образу”.

Зокрема, в самохарактеристиках підлітків переважають моральні і фізичні, рідше – емоційні та інтелектуальні якості. На трудові якості особистості вказують лише підлітки, що здатні були описати себе за 3 – 4 модальностями “я-образу”.

Дослідженням виявлено, що майже половина учнів 6-8 класів (48,55%) виявили недостатній рівень усвідомлення себе як особистості. З них 1,45% учнів взагалі не здатні виділити в собі ніяких особистісних рис. А решта досліджуваних лише поверхово описують себе як особистість за однією модальністю “я-образу”. Особистісні риси, які вони собі приписують, є недостатньо, або взагалі необґрунтованими. “Я-образ” таких учнів є недиференційованим, дуже часто їхні уявлення про себе не відповідають дійсності. Ця група підлітків потребує психолого-педагогічного впливу, спрямованого на підвищення їхнього рівня глибини та випуклості “я-образу”.

Разом з тим, серед розумово відсталих підлітків є частина таких, які виявили порівняно високий рівень самоусвідомлення: вони здатні охарактеризувати себе за 2-ма і більше модальностями “я-образу”, їхні оцінки певних особистісних якостей переважно є усвідомленими, що підтверджено також і

їхньою поведінкою. Є підстави вважати, що за умови цілеспрямованого педагогічного впливу такі учні здатні до самовиховання.



*Рис. 2. Дані про випуклість “я-образу” розумово відсталих підлітків*

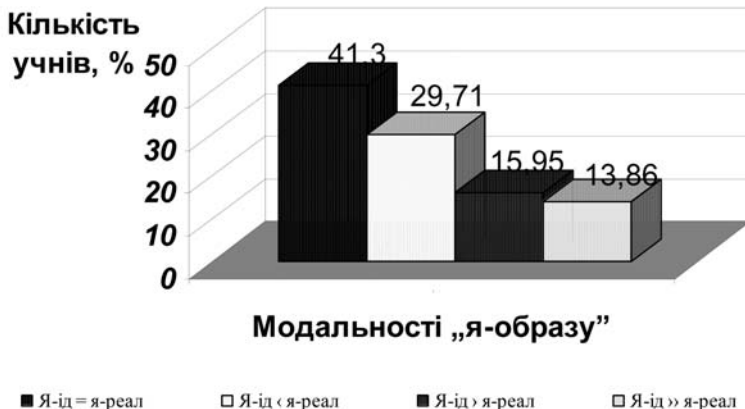
Вивчення співвідношення між “я-реальним” та “я-ідеальним” у розумово відсталих підлітків представлено на рис. 3.

Як видно з графіка, серед досліджуваних переважають (41,3%) такі, в яких “я-реальне” та “я-ідеальне” не відрізняються за змістом і кількістю названих якостей. 29,71% респондентів включали до “я-реального” лише позитивні якості і кількість цих якостей була більшою за кількість якостей в “я-ідеальному”. Частина підлітків, у яких кількість позитивних якостей у “я-реальному” була меншою, ніж у “я-ідеальному”, становить відповідно 15,95%.

Учнів, у яких “я-ідеальне” відрізняється від “я-реального” більшою кількістю позитивних якостей і при цьому окремі якості прямо протилежні відповідним якостям з “я-ідеального” виявлено 13,86%.

Якісний аналіз результатів дослідження дозволяє відмітити певні особливості співвідношення “я-реального” та “я-ідеального” у підлітків з недорозвитком інтелекту.





*Рис. 3. Дані про співвідношення між “я-реальним” та “я-ідеальним” у розумово відсталих підлітків*

Серед учнів, які до “я-реального” включили лише позитивні ознаки, і яких було більше, ніж в “я-ідеальному”, виявились такі, що не уявляли, якими вони хочуть бути, оскільки могли до “я-ідеального” включити негативні якості, не мали уявлення про власне майбутнє, не ставили перед собою ніяких цілей, а також такі, що ставили перед собою недосяжні цілі (“Хочу стати відомим космонавтом” – Ю.Н., 6кл.), були переконані, що в майбутньому їх чекає “знамените”, “шикарне” життя, що свідчить про завищену самооцінку та неадекватний рівень домагань. Досліджувані, у яких “я-ідеальне” та “я-реальне” не відрізнялося за змістом та обсягом, і до “я-реального”, і до “я-ідеального” відносили ті ж самі позитивні якості. Варто відмітити окремі випадки одночасного включення до переліку “я-реального” та “я-ідеального” негативних особистісних якостей. Причиною цього могло бути, по-перше, неадекватне розуміння змісту виділеної якості, сприймання її як позитивної (“Впертий” – той, до всього добивається); по-друге, оцінка учнем якості не з соціальних моральних, а з егоцентричних позицій (“Брехливий” – іноді, якщо скажеш правду вчительці, тебе обізвуть “ябедою”; “Жадібний” – коли я роздам дітям те, що в мене є, мені нічого не залишиться”); по-третє, відсутність стійких установок, неухважність, коливання мотивації до виконання завдання.

Отже, підлітки, у яких “я-реальне” та “я-ідеальне” не відрізняється за кількістю названих якостей, переважно вважають, що вони є такими, якими і хочуть бути. “Я-образ” у них недиференційований, оскільки в ньому “я-ідеальне” та “я-реальне” не відокремлені один від одного.

Порівняно вищий рівень здатності до самовиховання продемонстрували підлітки (15,95%), які до “я-реального” включили меншу кількість понять, ніж до “я-ідеального”. При цьому у більшості таких учнів у “я-реальному” фігурує хоча б одна негативна якість. До “я-ідеального” таких підлітків були включені винятково позитивні якості.

Всього у 13,86% досліджуваних підлітків “я-ідеальне” відрізняється від “я-реального” більшою кількістю позитивних якостей, при цьому окремі якості прямо протилежні відповідним якостям з “я-ідеального”. Також до цієї групи ми включили учнів, у “я-реальному” та “я-ідеальному” яких наявна була однакова кількість прямо протилежних якостей: негативних в “я-реальному” і позитивних в “я-ідеальному”.

Про досить високий рівень здатності до самовиховання даної групи підлітків свідчать такі факти:

1. На відміну від інших, вони більш усвідомлено обґрунтовують позитивні і негативні якості власної особистості.
2. “Я-ідеальне” містить позитивні якості, прямо протилежні негативним в “я-реальному”.
3. Загальний набір якостей в “я-ідеальному” не є спонтанним, як у підлітків попередніх описаних груп. Аналіз даних обстеження таких підлітків свідчить, що вони наводять набір особистісних якостей, яких прагнуть набути для досягнення певної мети. Включають до “я-ідеального” не всі позитивні якості підряд, а лише ті, які відносяться до певної модальності “я-образу”: (“Уважний, з хорошою пам’яттю, старанний, розумний” – О.В., 8кл. – для досягнення пізнавальної мети; “Добрий, чесний, ввічливий, щедрий, терплячий” – Н.Г., 7кл. – набір виключно моральних ознак, які дитина вважає за необхідне набути для того, щоб її любили).

У залежності від співвідношення “я-реального” та “я-ідеального” по-різному проявляється у підлітків здатність до самовиховання (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Дані про рівні виразності здатності до самовиховання у  
розумово відсталих підлітків**

Властивості, які обумовлюють здатність	Рівні здатності до самовиховання		
	I (порівняно високий)	II (середній)	III (низький)
Глибина „я-образу”	Відзначають у себе як позитивні, так і негативні особистісні риси, здатні обґрунтувати їх наявність у себе	Переважно позитивно характеризують власну особистість, удаються до ситуативних, неадекватних пояснень наявності у себе певних рис	Не відзначають, або приписують собі переважно позитивні особистісні риси, не здатні пояснити їх наявність у себе
Випуклість „я-образу”	Здатні описати власну особистість за 3-4-ма модальностями „я-образу”	Здатні описати власну особистість за 1-2-ма модальностями „я-образу”	Не здатні виділити жодної якості власної особистості

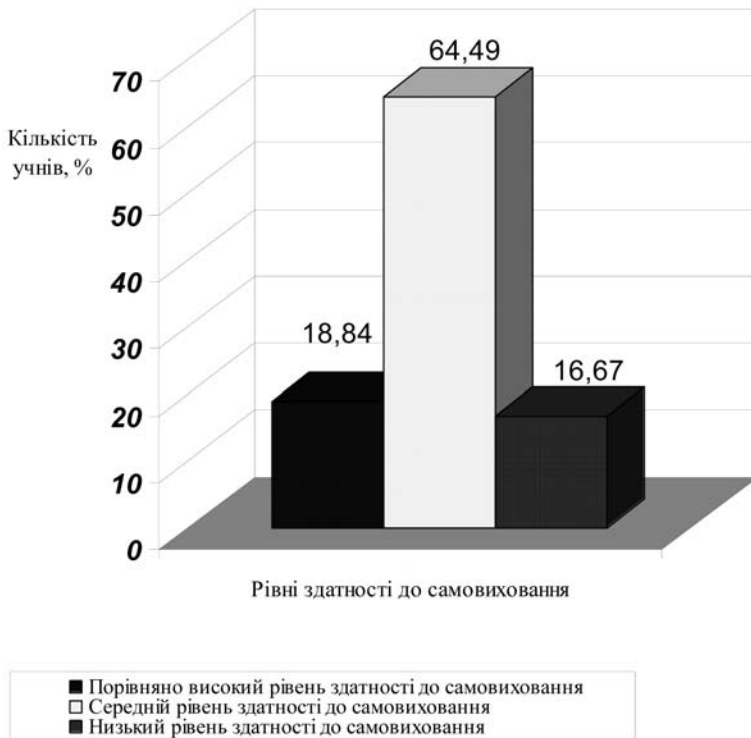
Співвідношення кількості підлітків з різними рівнями здатності до самовиховання відображено на рисунку 4.

Як видно з рисунка, із загальної кількості досліджуваних у 64,49% – середній рівень здатності до самовиховання, що обумовлено відповідним рівнем розвитку їхньої самосвідомості. Ці учні потребують педагогічного впливу, спрямованого на підвищення рівня самосвідомості. Такий вплив має включатися в загальну роботу керівництва над самовихованням учнів.

18,84% підлітків мають порівняно високий рівень здатності до самовиховання. Цих учнів можна спонукати до роботи над удосконаленням власної особистості, поєднуючи виховання із самовихованням.

Підлітки з низьким рівнем здатності до самовиховання (16,67%) є не готовими до роботи над собою. Щоб приступити до самовиховання цих підлітків, із ними необхідно провести

пропедевтичну психолого-педагогічну роботу, спрямовану на розвиток їхньої самосвідомості, формування знань про моральну поведінку, засвоєння лексичного значення слів, що позначають особистісні риси тощо. Така робота має передувати педагогічному впливу, спрямованому на керівництво самовихованням розумово відсталих підлітків.



*Рис. 4. Дані про співвідношення кількості підлітків із різними рівнями здатності до самовиховання*

У загальному, можна зробити висновок про здатність до самовиховання більшості учнів 6-8 класів допоміжної школи.

#### **Список використаних джерел**

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: Пер. с англ./ Под ред. К.М. Гурьевича, В.И. Лубовского. – М.: Педагогика, 1982. – Книга 2. – 296 с.
2. Карпенчук С.Г. Самовиховання особистості: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 216 с.

3. Ковалев А.Г. О потребности самовоспитания у школьника // Ученые записки ЛГУ, №244. – Л., 1957. – С.28-132.
4. Ковалев А.Г. Самовоспитание школьников, – М.: Просвещение, 1967. – 160 с.
5. Матвеева М.П. Особливості “я-образу” розумово відсталих підлітків: Дисс. ...канд.псих.наук. 19.00.10 – К., 1994. – 163 с.
6. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина – М.: МГУ, 1987. – 304 с.

The article deals with the problem of introduction of the self-education into the educational process of the supplementary school; the relevance of the problem is determined, the short analysis of the scientific investigations concerning the question of correlations between “I-real” and “I-ideal” of the mentally-retarded teenagers is done.

**Key words:** self-education, behavior, mentally-retarded teenagers.

Отримано: 15.10.2008.

УДК 37.036

*О.П. Прокопова*

## **ПСИХОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ**

Стаття присвячена актуальним питанням естетичного виховання та розвитку естетичної культури підростаючого покоління. Проблема естетичного виховання розглядається в естетичному, педагогічному, психологічному, філософському аспектах. Публікація містить різні погляди стосовно форм, засобів та шляхів формування естетичних смаків та естетичних ідеалів школярів.

**Ключові слова:** виховання, естетичне виховання, естетичні смаки, естетичне сприйняття, естетичний ідеал, естетична культура.

Статья посвящена актуальным вопросам эстетического воспитания и развития эстетической культуры подрастающего поколения. Проблема эстетического воспитания рассматривается в эстетическом, педагогическом, психологическом, философском