Грейлих О.А.
Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация
В статье для анализа избран психолингвистический аспект развития способностей детей дошкольного возраста, в частности в процессе обучения на иностранном языке. По нашему убеждению, ведущими образовательными темам, которые наиболее часто обсуждаются в социуме последнее время, есть проблемы совершенствования умений детей по общению и коммуникации. В результате анализа обосновано позицию, согласно которой для успешного развития способностей детей дошкольного возраста средствами иностранного языка необходимы системные шаги по усовершенствованию умений общения и коммуникации как важнейших в этом контексте, а также применение индивидуального подхода при развитии способностей у детей к выявлению общих понятий, способности к построению логических связей, классификации понятий, обобщению материала, высокого уровня интеллектуальной лабильности, большого объема ассоциативной памяти и высокого уровня развития фонематического слуха.
Ключевые слова: развитие способностей, ребенок дошкольного возраста, общение, коммуникация, интеллектуальная лабильность, ассоциативная память, развитие фонематического слуха.

УДК.159.954.2

ВПЛИВ АТРИБУЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ НА РОЗВИТОК САМООЦІНКИ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Загурська І.С.
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті розглядається вплив атрибуції навчальної успішності, як диспозиційної характеристики, яка формується в навчальній діяльності, на розвиток самооцінки творчих здібностей першокласників. Встановлено, що атрибуція відносно старанності зумовлює спрямованість дітей на розвиток здібностей в репродуктивних видах діяльності. Атрибуція навчальної успішності відносно здібностей стимулює розвиток самооцінки творчих здібностей учнів першого класу.
Ключові слова: атрибуція навчальної успішності, самооцінка, старанність, учбові здібності, творчі здібності.

Постановка проблеми. Усвідомлення розвитку власних здібностей має безпосередній зв'язок із самооцінкою. Приписування власним здібностям динамічних характеристик зумовлює розвиток диференційованої, адекватної самооцінки. Статичність у розумінні здібностей корелює з низькою, недиференційованою особистісною самооцінкою. У психологічній літературі підкреслюється значимість причинної обумовленості процесу самооцінювання. Найбільш повно ця проблема розглядається в зарубіжній психології, де причинну обумовленість того чи іншого явища позначають терміном «атрибуція».

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. На основі локальних досліджень, які представлені в зарубіжній психології (Г. Гекгаузен, Д. Клейн), можна виділити чотири основні типи атрибутивних механізмів самооцінки в ситуації успіху та невдачі: атрибуція відносно здібностей, старанності, відносно складності завдання та везіння [1; 5]. Більш поширеною є атрибуція самооцінки відносно здібностей та відносно старанності.

Виділення не вирішених раніше частин аналізованої проблеми. У вітчизняній психології атрибутивні механізми розвитку самооцінки в ситуації успіху та невдачі є предметом досліджень Г.І. Ліпкіної, Л.А. Рибак та П.М. Якобсон [2; 3; 4]. Встановлено, що відсутність успіху в учбовій ситуації частіше пояснюється лінню, а не рівнем здібностей чи вміннями. Для учнів також важливо, що є більшою цінністю для вчителя: здібності, кмітливість чи старанність.

Формулювання завдань дослідження. Метою нашого дослідження є аналіз впливу атрибуції успішності як диспозиційної характеристики, що формується в учбовій діяльності, на розвиток самооцінки творчих здібностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. До вибірки досліджуваних увійшли дві групи першокласників. В одній із них учні навчалися за розвивальною системою Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова, а в іншій – за традиційною системою навчання. Метою першого етапу дослідження був аналіз вибору першокласниками завдання в залежності від повідомлення про атрибутивний успіх чи невдачу їх однолітків та рівень складності завдання (експериментальна схема Дж. Ніколса [1]).

На другому етапі дослідження молодші школярі оцінювали власні роботи за самостійно виділеними критеріями (процедура оцінювання побудована за принципом методики Дембо-Рубінштейн). У *ситуації регламентованого оцінювання* перед учнями ставилося завдання проаналізувати та оцінити малюнки. У *ситуації спонтанного нерегламентованого* оцінювання тим самим учням не пропонувалося оцінювати власні роботи, натомість вони мали просто переглянути малюнки однокласників.

Аналіз результатів дослідження проведемо за такими напрямками:

1. *Характер атрибуції успішності та рівень усвідомлення розвитку власних здібностей*. Аналізувалося пояснення учнями причин власного успіху чи невдачі під час виконання завдань.

2. *Використання правила про допомогу*. В аналізі враховувався зміст звернень за допомогою та пояснення відмови від будь-якої допомоги.

© Загурська І.С., 2014

3. *Характер спонтанної оцінки робіт однокласників у процесі малювання*. Фіксувалося схвалення-несхвалення чи ігнорування робіт інших учнів.

4. *Рівень та характер самооцінки учнів у ситуації регламентованого оцінювання власних робіт* (використання шкал оцінок за принципом методики Дембо-Рубінштейн). Аналізом передбачено врахування кількості та диференційованість назв шкал для оцінки власної роботи, позначення на всіх шкалах оцінок рівня самооцінки та його обґрунтування.

5. *Рівень та характер самооцінки учнів у ситуації спонтанного нерегламентованого оцінювання власних робіт у процесі перегляду малюнків однокласників*. В аналізі враховувалася наявність чи відсутність змін у кількості та назвах шкал для оцінок власної роботи. Аналізувалися зміни в рівнях та характері самооцінок учнів з урахуванням спонтанних оцінних висловлювань молодших школярів стосовно переглянутих малюнків однокласників.

На рис. 1 змодельована залежність самооцінки від атрибуції успішності відносно старанності та відносно здібностей з урахуванням результатів дослідження у двох групах першокласників за виділеними вище напрямками аналізу.

Встановлено, що за умови високого рівня старанності та низького рівня усвідомлення власних здібностей (I квадрант) переважає атрибуція успішності відносно старанності, яка зумовлює спрямованість дитини на розвиток здібностей в репродуктивних видах діяльності. Це проявляється у таких формах самооцінки: самооцінка старанності (врахування передусім рівня докладених зусиль); самооцінка вміння відтворювати зразок (критерієм є точність копіювання); некритично-наслідувальна самооцінка власних здібностей (приписування собі самооцінки здібностей референтних ровесників).

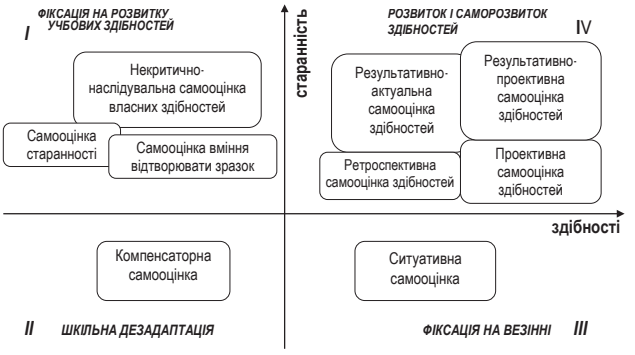

Рис. 1. Залежність самооцінки від атрибуції успішності відносно старанності та здібностей

Самооцінка старанності та самооцінка вміння відтворювати зразок була виявлена в ситуації регламентованого оцінювання власних робіт. Основним критерієм оцінки власної роботи слугувала акуратність, старанність та точність відтворення запропонованого зразка малюнка («Бо я дуже-дуже старався», «Бо я все точно так намалював, як на дошці» тощо). Для учнів, у яких виявлено такі форми самооцінки, була характерна відмова від допомоги з боку ровесників, причиною якої є відсутність довіри до них («Хіба вони можуть допомогти? Тільки зіпсують!» тощо). Спонтанне схвалення робіт однокласників у процесі малювання також не було помічене. Коментарі стосовно малюнків однокласників містили швидше зауваження, ніж схвалення («Краще потрібно малювати, а не як курка лапою», «Фарбу розтер на малюнку»).

Некритично-наслідувальна самооцінка власних здібностей була виявлена в ситуації спонтанного нерегламентованого оцінювання. Першокласники наслідували рівень самооцінки референтних ровесників («Поставлю собі позначку так, як поставив Микола. Раз він думає, що він акуратно намалював, то і я так буду думати про свій малюнок» тощо). Відсутність критичного ставлення до власної роботи та до робіт однолітків є однією із причин недиференційованої самооцінки здібностей, оскільки учні у цьому випадку відчувають труднощі у виділенні критеріїв для оцінювання.

Низький рівень старанності та низький рівень усвідомлення здібностей (II квадрант) є однією із причин шкільної дезадаптації, ознаками якої є страх перед школою, страх перед зовнішнім оцінюванням, страх перед усними відповідями («Найбільше боюся, коли мене запитають, а я не знаю, що сказати», «А раптом вчителька не скаже до мене «молодець»? тощо). Атрибуція успішності у цьому випадку зумовлюється таким ситуативним фактором як везіння, яке не стимулює розвиток здібностей та позбавляє самооцінку функцій регулятора розвитку і робить її компенсаторною.

Компенсаторна самооцінка вибудовується на засадах нетривкої ситуативної підтримки, на тимчасовій симпатії чи антипатії, а не на основі успіхів у діяльності. Про компенсаторність та ситуативність самооцінки свідчать, зокрема, висловлювання учнів на етапі вибору завдання для виконання («Бо я чула, що це завдання дуже просте. Ми ж не на уроці, раптом пощастить і я гарно його виконаю», «Це ж не урок, ніхто сварити не буде», «Ви сказали, що найпростіше і ніхто погано оцінювати не буде, тому я справлюся», «Навіщо довго думати, якщо можна найпростіший малюнок перемалювати? Тоді точно пощастить» тощо). Компенсаторність та ситуативність самооцінки здібностей відмічена як у ситуації регламентованого оцінювання, так і в ситуації спонтанного нерегламен-тованого оцінювання («Хоч літери погано знаю, але ось малюнок гарний», «Не знаю, що сказати про свій малюнок. Ніби гарний», «Зараз подобається, а завтра може не подобатися» тощо).

Аналогічно до ситуації, змодельованої у першому квадранті, учні не охоче зверталися за допомогою до ровесників. Спонтанне схвалення робіт однокласників стосувалося лише тих ровесників, які обрали для виконання ідентичне завдання («Ти обрала (звертається до ровесника) такий малюнок як і я. Він гарний», «Такий малюнок як у мене! Правда у нас правильно?!?»).

Поєднання достатньо високого рівня усвідомлення здібностей та низької старанності (III квадрант) також зумовлює атрибуцію успішності відносно везіння та ситуативну самооцінку. Однак на противагу описаній вище ситуації, таке поєднання не призводить до дезадаптації, оскільки усвідомлення можливостей розвитку здібностей у кризових ситуаціях стає основою ефективної саморегуляції. Атрибуція успішності відносно везіння була виявлена на етапі вибору завдання для виконання («Семеро дітей виконали успішно третє завдання, а з першим завданням п'ятеро не справилися. А я все одно візьму перше завдання, щоб довести, що і з ним можна справитися. А раптом пощастить?» тощо), у ситуації регламен-тованого оцінювання («Я не старався, хоча можу краще намалювати. Як захочу, то навчуся. Мені завжди щастить» тощо) та в ситуації спонтанного нерегламентованого оцінювання («А може, я більш була стараннішою? Добре, хай буде так, наступного разу пощастить намалювати краще, бо я вмію»). Для учнів з високим рівнем усвідомлення розвитку власних здібностей характерним було спонтанне схвалення робіт однокласників у процесі малювання («Оленка взяла зразу третій малюнок на фантазію! Я теж наступного разу так зроблю. Правда у неї гарний малюнок?») та соціальне співробітництво («Ми один одному допомагаємо», «Я краще зрозумію, коли мені допоможе учень»).

Високий рівень усвідомлення розвитку власних здібностей, підкріплений високим рівнем старанності (IV квадрант), свідчить про атрибуцію успішності відносно здібностей, яка стимулює розвиток творчих здібностей, що відображається в таких формах самооцінки: ретроспективна, проективна, результативно-актуальна та результативно-проективна самооцінка учбових здібностей і творчих здібностей. Ретроспективна самооцінка формується на основі аналізу розвинутих раніше здібностей («Я раніше вже вмів так малювати, тому і зараз у мене вийде» тощо). В основі проективної самооцінки лежить аналіз та проекція можливостей розвитку учбових і творчих здібностей по відношенню до різних сфер життя («Я хочу, щоб хоч пізніше мій малюнок так оцінювався, тому що я стараюся і можу навчитися рівно малювати будинки», «Я ще зможу зайнятися малюванням у майбутньому й навчитися малювати людей» тощо). Результативно-актуальна самооцінка в своїй основі має усвідомлення розвитку здібностей з урахуванням досягнень у певному виді діяльності («За фантазію оцінюю себе найвище, бо зумів намалювати такий малюнок, якого не було на дошці. За активність – високо, бо малюнок не вийшов за межі сторінки і кожен листочок намальований чітко, кольори правильно підібрані. За допомогу іншим – на найвищому рівні, бо поважаю своїх однокласників..»). При результативно-проективній самооцінці враховуються можливості розвитку здібностей лише за умови досягнення позитивного результату в певному виді діяльності («Якщо наступного разу виконаю складніші завдання, то поставлю позначки вище», «Якщо намалюю гарно дерево, то почну вчитися малювати людину» тощо). Встановлено, що для першокласників, які проде-монстрували високий рівень усвідомлення розвитку власних здібностей, підкріплений високим рівнем старанності, характерний високий рівень рефлексії дій і розумових операцій. У ситуації регламентованого та спонтанного нерегламентованого оцінювання показовим є спонтанне схвалення та визнання успіхів інших («Чому це Петро так низько себе оцінив за старанність? Я думаю, що він найбільш старанний!», «За фантазію я б Оленці поставила позначку вище» тощо).

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті дослідження ми дійшли висновку, що на розвиток самооцінки творчих здібностей впливає атрибуція успішності – диспозиційна характеристика, що формується в учбовій діяльності. Атрибуція відносно старанності зумовлює спрямованість дітей на розвиток здібностей в репродуктивних видах діяльності, що відображається у таких формах самооцінки учбових здібностей: самооцінка старанності, самооцінка вміння відтворювати зразок, некритично-наслідувальна самооцінка власних здібностей. Атрибуція відносно здібностей стимулює розвиток творчих здібностей, що відображається у таких формах самооцінки: ретроспективна, проективна, результативно-актуальна та результативно-проективна самооцінка учбових та творчих здібностей.

Для першокласників, які навчаються за розвивальною системою, характерними є процеси, описані в межах третього та четвертого квадрантів. Усвідомлення можливостей розвитку здібностей у цій ситуації є основним регулятором розвитку самооцінки творчих здібностей. Процеси, змодельовані в першому та другому квадранті, переважають у першокласників, що навчаються за традиційною системою.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів складної та багатопланової проблеми розвитку самооцінки творчих здібностей. Перспективи дослідження вбачаються у подальшому ґрунтовному аналізі рівнів та умов розвитку самооцінки творчих здібностей у молодшому шкільному віці.

Список літератури:

1. Гекгаузен Г. Мотивация и деятельность. В 2 т. / Гекгаузен Г.; пер.с нем. Б.М. Величковского; предисловие Л.И. Анцыферовой, Б.М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.
2. Липкина А.И. Самооценка школьника / Липкина А.И. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
3. Липкина А.И., Рыбак Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А.И. Липкина, Л.А. Рыбак. – М.: Просвещение, 1968. – 141 с.
4. Якобсон П.М. Некоторые особенности развития оценки у ребенка первоклассника / П.М. Якобсон // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 217–285.
5. Klein D.C., Fencil-Morse E., Seligman M. E. P. Learned helplessness, depression, and the attribution of failure // Journal of Personality and Social Psychology. – 1976. – P. 33-39.

Загурская И.С.
Житомирский государственный университет имени Ивана Франко

ВЛИЯНИЕ АТРИБУЦИИ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ НА РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Аннотация
В статье рассматривается влияние атрибуции учебной успешности, как диспозиционной характеристики, которая формируется в учебной деятельности, на развитие самооценки творческих способностей первоклассников. Установлено, что атрибуция относительно старательности обусловливает направленность детей на развитие способностей в репродуктивных видах деятельности. Атрибуция учебной успешности относительно способностей стимулирует развитие самооценки творческих способностей учеников первого класса.
Ключевые слова: атрибуция учебной успешности, самооценка, старательность, учебные способности, творческие способности.

Zagurska I.S.
Zhytomyr Ivan Franko State University

INFLUENCE OF ATTRIBUTION RELATIVE TO PROGRESS IN STUDIES TO THE DEVELOPMENT OF SELF-APPRAISAL OF FIRST-FORMERS' CREATIVE ABILITIES

Summary
In the article the influence of study progress attribution, as a dispositional characteristic, which is formed during learning activity, to the development of first-formers' creative abilities self-appraisal is examined. It has been established that, children's orientation towards the development of abilities in reproductive forms of activities is conditioned by attribution relative to diligence. The development of self-appraisal of first-formers' creative abilities is stimulated by attribution of progress in studies relative to abilities.
Keywords: attribution of progress in studies, self-appraisal, diligence, learning abilities, creative abilities.

УДК 316.6

МЕТОДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ УЧАСНИКАМ АТО

Мульована Л.І.
Чернігівський національний технологічний університет

У статті розглядається проблема психологічної корекції посттравматичних стресових розладів в учасників АТО. Визначено, що психологічний дебрифінг є одним з дієвих методів соціально-психологічної підтримки. Охарактеризовано основні завдання та структуру психологічного дебрифінгу.
Ключові слова: учасники АТО, учасники бойових дій, стрес, посттравматичні стресові розлади, соціально-психологічна дезадаптованість, психологічний дебрифінг.

Постановка проблеми. Всі учасники військових дій на Сході України відчувають значну психологічну і емоційну напругу, з якою досить важко впоратись. В багатьох учасників бойових дій виникають проблеми з психічним здоров'ям.

Дослідники проблематики учасників бойових дій, зокрема, Т.П. Паронянц, В.О. Лесков, В.С. Сідак, Н.В. Павлик стверджують, що для більшості з них адаптація до цивільного життя супроводжується важкими відчуттями краху перспектив, ізоляції та відчуження від суспільного життя, оскільки в реальному житті їх досвід та знання часто виявляються незатребуваними [1, 2].

Якщо ветерани бойових дій із посттравматичними стресовими розладами стають об'єктом уваги лікарів, психологів, психіатрів, соціальних працівників, то особам з екзистенційними розладами, втратою ідентичності, орієнтації у власній ціннісній системі особистості приділяється набагато менше уваги. Відтак, проблема повноцінної соціальної інтеграції учасників бойових дій в суспільство, сприяння активному включенню їх в процес соціального функціонування, реалізації свого особистісного потенціалу набуває особливого значення.

Необхідність соціальної підтримки при вирішенні цілої низки проблем, таких як: адаптація до нових умов соціального середовища, наявність несприятливих психологічних факторів, незадоволення новим соціальним та професійним статусом, гостра потреба для багатьох учасників бойових дій у соціально-психологічному захисті та психологічній реабілітації, – зумовлює актуальність теми дослідження.

Мета даної публікації полягає у стислій характеристиці деяких можливостей при застосуванні методів соціально-психологічної підтримки, зокрема, дебрифінгу, для подолання психологічних наслідків дії стресових факторів та попередження розвитку посттравматичних стресових розладів в учасників АТО.

Теоретичний аналіз проблеми. За підрахунками Кабінету Міністрів за час проведення АТО в операції прийняли участь понад 50 тисяч бійців. Всім їх, крім медичної, потрібна і психологічна допомога.

Аналіз досліджень [3; 4] дозволяють стверджувати, що учасники бойових дій і особливо інваліди відчувають стійку ситуаційну соціально-психологічну дезадаптованість. Це зумовлено наявністю у них травматичних та посттравматичних стресових розладів. Їх основними проявами є:

– симптоматичні повторення (нав'язливі спогади трагедії, що повторюються; сновидіння, що повторюються; відтворення переживань у формі ілюзій, галюцинацій,флешбек-епізодів);

– симптоми уникнення (намагання втекти від розмов, думок, почуттів, місць, людей – всього, що може нагадувати про трагедію; блокування пам'яті; відсторонення від близьких);

– симптоми збудження (труднощі у засипанні; роздратованість; підвищена пильність; необґрунтовані вибухи злості).

Дієвими формами соціально-психологічної підтримки є індивідуальні консультації для учасників бойових дій і членів їх сімей, організація бесід стосовно особливостей переживання і подолання людиною кризових станів і кризових і надзвичайних ситуацій, психологічний дебрифінг, а також проведення соціально-психологічних тренінгів екзистенційної спрямованості [3, с. 371].

Відносно новим засобом зменшення психологічних наслідків пережитого стресу для учасників бойових дій в Україні є застосування психологічного дебрифінгу.

Метод «дебрифінг критичного інциденту» розроблений американським психологом Дж. Мітчелом у 1983 році для працівників «небезпечних професій» (рятівники, пожежники, військовослужбовці під час бойових дій та ін.).

Дебрифінг являє собою психолого-педагогічний груповий метод дискусії під керівництвом підготовленого фахівця. Це – особливим чином організоване групове обговорення, спрямоване на те, щоб допомогти

© Мульована Л.І., 2014