

минає. І лише тоді, коли донька виносить з дому дуже коштовну прикрасу, цінну для матері, як пам'ять, – лише тоді виникає запитання і певний сумнів.

Наступною характерною особливістю є специфічний прояв почуттів турботи та любові до дитини з боку батьків. Незважаючи на вік, дитина завжди залишається для батьків – дітям. Але все ж, не дивлячись на острах та небажання відпустити від себе власне чадо, – необхідно це здійснювати. Однак у випадку взаємин у сім'ї, де є наркозалежний, необхідність і можливість молодшої людини самостійно дорослішати – не усвідомлюється батьками, як обов'язкова, нагальна необхідність. Вони продовжують опікувати власних дітей у будь-якій ситуації, не дозволяючи їм самостійно приймати рішення та відповідати за їх наслідки. Тобто, необхідний і природний процес сепарації від батьків зазнає значних ускладнень і приводить до вкрай негативних наслідків.

Наступною спільною особливістю є небажання змінюватись самим та змінювати власне життя. В кращому випадку, батьки привозять дорослу людину до лікаря-нарколога, або в реабілітаційний центр з проханням, щоб лікар чи працівники центру допомогли «дитині». Інформація про те, що реабілітація є можливою та ефективною лише за умов участі у реабілітаційному процесі обох батьків, а при необхідності і дружини наркозалежного, – викликає помітне невдоволення і небажання. Слід сказати, що така поведінка властива не лише батькам наркозалежних, а всім батькам, які з різних причин змушені звертатись по допомогу до психолога. Вони радше приведуть до спеціаліста дитину в надії, що психолог допоможе, самі ж батьки погоджуються змінюватись та розвиватись в останню чергу, якщо ситуація їм здається дійсно небезпечною. Ми перерахували далеко не всі особливості батьків, діти яких є наркозалежними, але на наш погляд, вказали на найголовніші з них.

Висновки. Таким чином, можливо констатувати, що небезпечна проблема вживання молодшою людиною наркотичних засобів, може бути вирішена за умов реалізації комплексного підходу, в якому будуть враховані соціальні, фізіологічні та психологічні чинники. Стосовно останніх незайвим буде наголосити на тому, що гармонізація стосунків між членами родини є досить вагомим фактором збереження як фізичного, так і психологічного здоров'я всієї сім'ї.

#### Література

1. Бабаян З.А., Гонопольский М.Х. Наркология. – М.: Медицина, 1990. – 336 с.
2. Битенский В. С. Подростковая наркология. – Л.: Медицина, 1991. – 194 с.
3. Братусь Б.С. Психология, клиника й профилактика раннего алкоголизма. – М.: Медицина, 1984. – 245 с.
4. Березин, В. Подростковый наркотизм: семейные предпосылки. Самара: Самар. ун-т, 2001, –237 с.
5. Данилин А., Данилина Й. Как спасти детей от наркотиков, – М.: ЗАО Издательство Центрполиграф, 2001. – 348 с.
6. Ершов О.Ф. Жизнь без наркотиков. – СПб.: 000 «Издательство АСТ», 201.–160с.
7. Иванец М.Н. Руководство по наркологии. – М.: Мед-Практика, 2002. – 450с.
8. Короленко ЦЛ., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе. – Новосибирск.: Мир, 2006. – 210с.
9. Личко А.Е., Битенский В.С. Подростковая наркология. – М.: Медицина, 1991.–301с.
10. Лекции по наркологии. – Изд. 2-е, переработанное и расширенное / Под ред. Н. Н. Иванца. –М.: Нолидж, 2000. – 161 с.
11. Молодёжь и наркотики (социология наркотизма) / Под ред. В. А. Соболева, И. П. Рущенко. – Харьков: Торсинг, 2000. – 432 с.
12. Нестеренко Т. Повернення до людей. – Львів, 2004. – 460 с.
13. Пятницкая И.Н. Наркология. – М.: Медицина, 1999. – 320 с.
14. Сурнов К. Г. Динамика установки на трезвость в процессе лечения больных алкоголизмом. – Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология, 1981, № 3, 48–53.
15. Толстых А.В. Возрасты жизни. – М.: "Молодая гвардия", 1988. – 176 с.
16. <http://psychology.net.ru/articles/content/1099318667.html>

**Аннотація.** Стаття посвящена анализу психологических факторов, обуславливающих возникновение наркотической зависимости в период ранней взрослости.

**Ключевые слова:** ранняя взрослость, наркотическая зависимость, семья, родители, сепарация, инфантильность.

**Summary.** This article analyzes the psychological factors stipulating the emergence of drug addiction in early adulthood.

**Key words:** early adulthood, drug addiction, family, parents, separation, infantilism.

УДК 378.147:811.111

Орлова Н. В.

## ФУНДАМЕНТАЛЬНІ СКЛАДОВІ АФЕКТИВНОЇ СФЕРИ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

**Анотація.** Стаття торкається окремих провідних складових афективної сфери процесу вивчення іноземних мов, намагаючись визначити їх роль і місце в успішності оволодіння іноземними мовами. Стаття представляє також спроби виокремлення і категоризації афективних чинників для більш глибокого розуміння і покращення процесу вивчення іноземних мов.

**Ключові слова:** афективна сфера, самооцінка, самоефективність, готовність до комунікації, інгібіція, ризикування, тривожність.

**Актуальність.** Без сумніву, вивчення іноземної мови (ІМ) є довготривалим і складним за своєю структурою та наповненням процесом. Багато складових залучені до нього і виступають запоруками його успішності. Серед питань, що постійно обговорюються і досліджуються вченими різних країн, варто назвати лінгвістичні фактори, методологічні та теоретичні проблеми, когнітивні особливості, соціокультурні аспекти, включаючи комунікативну компетенцію, вікові чинники та психологічні фактори. Кожна з названих складових є невід'ємною частиною процесу вивчення ІМ. Недоцільно віддавати перевагу одному або іншому фактору. Під час розробки теорії вивчення ІМ або методики навчання ІМ, що базуються лише на лінгвістичному або когнітивному підґрунті, викладачі не зможуть урахувати психологічні фактори, до складу яких входять егоцентриські фактори, мотивація, окремі соціокультурні чинники, – тобто ті елементи, що можливо об'єднати у афективну сферу процесу вивчення ІМ, яка складається із зовнішніх факторів (соціокультурних показників) і внутрішніх факторів (особистісних чинників). Певною мірою афективну сферу процесу вивчення ІМ важко описати з точки зору точної науки. Велика кількість даних, що беруться до уваги, впливають з емоційної сторони людської поведінки і є достатньо складними для точного, релевантного і об'єктивного вимірювання і оцінювання. Ще одним проблематичним аспектом спроб описати і пояснити успішність процесу вивчення ІМ з точки зору афективної складової є намагання виокремлення і категоризації самих її складових елементів. Частину термінів, що використовуються у цій царині, складно визначити чітко та емпірично. Серед них такі абстрактні концепти як емпатія, агресія, екстраверсія тощо. Проте, саме розпливчата природа окремих понять стимулює вчених, як лінгвістів, так і педагогів й психологів, до уважного і систематичного дослідження ролі афективних факторів, а також до узагальнення і доведення до широкого кола викладачів результатів досліджень. Цей процес сприятиме більш глибокому розумінню процесу вивчення ІМ та покращенню його результатів після урахування висновків досліджень під час розробки навчальних методик і технік.

**Метою** даної статті є спроба проаналізувати складові афективної сторони процесу вивчення ІМ з точки зору її місця у покращенні цього процесу.

Термін «афект» (від латинського *affectus* – щирсердне хвилювання) відноситься до емоцій або почуттів. Афективний стан належить до станів задоволення чи невдоволення; пов'язаний з відчуттями, емоціями, пристрастями, почуттями, думками. [1, с. 35] Отже, афективна сфера – це емоційна сторона людської поведінки, що може впливати на будь-яку діяльність. Що собою являє афективна сфера? Серед найбільш уживаних на сьогоднішній день дефініцій варто виокремити таксономію Бенджаміна Блума (Benjamin Bloom), яку він із колегами розробив ще у 1964 році. Згідно з нею існує декілька рівнів формування і становлення афективності.

1. Перший, фундаментальний рівень. Розвиток афективності починається із сприймання, або отримання інформації (*receiving*). Людина повинна ознайомитись з оточуючим середовищем, усвідомити і відчувати ситуації, явища, людей, об'єкти навколо, мати бажання отримувати інформацію, а не уникати стимули, а також приділяти цьому контрольовану або вибіркочу увагу.

2. Другий рівень. Тут людина має перейти від сприймання до відреагування, або надання відповідної реакції (*responding*), залучають хоча б малою мірою до подій, явищ і осіб. Відреагування має поступово ускладнюватися і переходити на вищий рівень, коли людина прагне реагувати спонтанно, без примусу і тиску, а потім отримувати задоволення від наданої реакції.

3. Третій рівень афективності включає оцінювання (*valuing*): усвідомлення вартості речі, вчинку або особи. Оцінювання спирається на особливості поглядів, соціальних атитюдів, адже цінність є поняттям внутрішнім, суб'єктивним і духовним.

4. Четвертий рівень афективної сфери – це упорядкування цінностей в певну систему переконань, визначаючи відносини між ними і створюючи ієрархію в межах цієї системи.

5. З рештою, людина характеризує і розуміє себе з точки зору власної системи цінностей. Особа діє послідовно, відповідно до цінностей, які вона усвідомила, і об'єднує в єдине ціле свої переконання, ідеї, ставлення, утворюючи власну філософію або світобачення. Саме на цьому рівні особа підходить до вирішення проблем, спираючись на повну, послідовну і самодостатню систему. [2, 153]

Таксономія Блума була розроблена з едукативною метою, але використовується для загального розуміння афективної складової людської поведінки. Фундаментальні поняття отримання інформації, реагування, оцінювання є універсальними. Студентам, які вивчають ІМ, треба бути сприйнятливими як до тих, з ким вони спілкуються, так і до самої мови; відповідно реагувати на людей і на контекст комунікації, а також мати бажання і здатність робити певну оцінку комунікативного акту з погляду інтерперсонального обміну. Отже, одним з надзвичайно важливих аспектів вивчення ІМ є афективність, тобто розуміння того, як людські істоти відчують, реагують, оцінюють і систематизують. Серед

специфічних афективних факторів людської поведінки, що безпосередньо впливають на вивчення ІМ, виокремлюють самооцінку, атрибутивність і самоефективність, бажання і готовність до комунікації, інгібіцію, ризикування, тривожність, емпатію, екстраверсію, мотивацію та особистісні типи. Яким же чином ці фактори співвідносяться з вивченням ІМ?

Самооцінка є, можливо, найбільш впливовим аспектом людської поведінки. Можна з легкістю стверджувати, що жодна успішна діяльність не відбудеться без певної долі самооцінки, самовпевненості, усвідомлення себе та самоефективності – віри у власні сили впоратися з цією діяльністю. Броніслав Маліновський відмічав, що всі людські істоти мають потребу у фатичному зв'язку – усному спілкуванню, що має більші наміри передати почуття, або встановити настрої спілкування, ніж передати інформацію або ідеї. Фатичний зв'язок також залучає становлення або визначення себе, встановлення власної особистісної концепції, акцептації себе, рефлексії себе у взаємодії з оточуючими. В цьому чітко проявляється фатична (контакто-встановлююча) функція мови, яка слугує для зав'язування, продовження або завершення спілкування. В цьому світлі, визначення самооцінки Куперсміта є добре прийнятним. «Під самооцінкою ми розуміємо судження, яке люди роблять і підтримують з повагою до самих себе. Самооцінка виражає ставлення до схвалення або осудження, визначає міру, до якої особистість вірить у себе, у свої можливості, успішність і цінність. Коротко кажучи, самооцінка – це особистісне судження про свою вартість, що виражається у ставленні до самого себе. Це суб'єктивний досвід, який особа передає оточуючим вербальними засобами або іншими демонстративно-експресивними поведінковими проявами.» [4, с. 4-5] Самооцінка, як почуття, формується у людей після накопичення досвіду як власного, так і людей навколо, а також оцінки оточуючого світу. У літературі описуються три загальних рівня самооцінки для демонстрації багатогранності цього концепту:

1. Загальна, або глобальна, самооцінка є відносно стабільною якістю дорослої людини. Вона є стійкою до змін, за виключенням впливу активних і тривалих терапевтичних заходів. Це загальна оцінка, яку робить людина стосовно власної цінності з плином часу і під впливом багатьох ситуацій. В певному сенсі з нею можна співвіднести середньостатистичний рівень загального самосхвалення.

2. Ситуаційна, або специфічна, самооцінка відноситься до самооцінки людини у конкретних життєвих ситуаціях, таких як соціальна інтеракція, робота, освіта тощо; або стосується певних дискретно-визначених рис, до яких можна віднести інтелект, комунікативні здібності, атлетичні якості, а також особистісних характеристик: товарищескість, емпатію, пристосованість. Рівень специфічної самооцінки може змінюватися в залежності від ситуації або окремої риси, згаданої вище.

3. Самооцінка, що пов'язана з виконанням завдання, відноситься до поставленого завдання в межах специфічної ситуації. Наприклад, у межах освітньої галузі, цей вид самооцінки може мати відношення лише до реалізації окремої мети. Специфічна самооцінка може торкатися опанування ІМ взагалі, тоді як завданнева самооцінка може відноситися до особистого оцінювання себе в окремих аспектах процесу вивчення ІМ, як то говоріння, письмо, окремих видах роботи на заняттях, або, навіть, під час виконання певної справи.

Результати досліджень, проведених у різні роки вченими і групами вчених таких, як Аделаїда Гайде, Гарднер та Ламберт, Воткінс, Біггс та Ремі, підтвердили той факт, що самооцінка є важливою складовою процесу опанування ІМ. Очевидним є взаємний зв'язок та залежність успішності у вивченні ІМ і рівня самооцінки. Результати досліджень Аделаїди Гайде показали, що викладачі у змозі позитивно впливати як на підвищення якості знань, так і на емоційне благополуччя студентів. Висновки Андрес також підтверджують, що правильно підібрані й використані методики і техніки допоможуть студентам «розправити крила». [2, 155] Отже, для успішності навчального процесу викладачам потрібно приділяти оптимальну кількість уваги як лінгвістичним цілям, так і особистостям своїх студентів.

В основі проблем і питань стосовно ролі самооцінки під час опанування ІМ лежать фундаментальні концепції атрибуції та самоефективності. Базуючись на працях психолога Бернарда Вайнера, можна стверджувати, що теорія атрибуції концентрується на тому, як люди пояснюють причини власних успіхів і невдач. Науковці розглядають атрибутивну теорію в межах визначених чотирьох основних причин успішності або провалу у досягненні особистої мети: здатність, зусилля, усвідомлення складності завдання і фактор везіння. Два з цих чотирьох факторів належать до внутрішньо-особистісних, притаманних окремим студентам, – здатність і зусилля. Інші два відносяться до зовнішньо-ситуативних, непритаманних студентам, – складність завдання і везіння. Згідно з Вайнером, студенти схильні приписувати, тобто атрибуувати, власні успіхи саме цим чинникам. В залежності від особистості кількість каузальних детермінантів може бути різною. Так провал у отриманні високої оцінки на останньому іспиті з ІМ для перших може бути наслідком поганої власної підготовки або недостатніми докладеними зусиллями; для других – результатом складності завдань під час іспиту, а треті, взагалі, звинуватять власну погану вдачу. Тут настає момент для концепту «самоефективність». У ній мається на увазі

переконаність індивідуума в тому, що вона може керувати своєю поведінкою так, щоб вона була результативною. У соціально-когнітивній теорії – судження людей щодо їхньої здатності поводитися релевантно до специфічної задачі або ситуації.[1, 469] Інше визначення вважає самоефективність здатністю досягати бажаних результатів. Усвідомлена самоефективність включає переконання особистості у здатності або компетентності щодо бажаних результатів. Це поняття стало широко відомим у 1980-1990х роках, більшою мірою завдяки впливу американського психолога Альберта Бандури та його книги «Самоефективність: Тренування контролю» [3, 681]. Таким чином, коли студент відчуває здатність впоратися із завданням, іншими словами, коли студент має високий рівень самоефективності, ним буде докладено достатню кількість зусиль для досягнення успіху. У разі, якщо їм не вдається виконати завдання, вони віднесуть поразку до поганої підготовки. Дуже рідко подібні студенти будуть називати причиною погану вдачу або невезіння. Навпаки, студенти з низьким рівнем самоефективності з легкістю будуть атрибуувати будь-які невдачі до зовнішніх чинників, що є відносно нездоровим психологічним атипідом до виконання завдання. Такі студенти можуть пояснювати власні поразки або провали вихідною нестачею здібностей. Ці останні види атрибуції можуть сприяти появі самосправданого відчуття або наврочення провалу ще до початку виконання завдання. Підсумовуючи, варто відмітити, що для людини, яка вивчає ІМ, важливо вірити у власні сили, у себе для успішності навчання. Оволодіння ІМ є надто насиченим, всеохоплюючим, а інколи приголомшливим процесом. Тому студенти в певний момент стикаються з численними за проявами формами сумнівів у собі. Одна з найважливіших ролей викладача в цьому контексті полягає у фасилітації, у сприянні підвищенню рівня самоефективності своїх студентів, застосовуючи серед інших і принцип посиленості.

Наступним фактором, що пов'язаний з атрибуцією і самоефективністю і який розглядається у науковій дослідницькій літературі як нова хвиля зацікавлення, є ступінь, до якого студенти демонструють свою готовність спілкуватися під час вивчення ІМ. Готовність до комунікації можна визначити як намір ініціювати спілкування. Відмітивши, що високий рівень комунікативних здібностей не обов'язково відповідає високому ступеню готовності до комунікації, Макінтайер запропонував кілька когнітивних і афективних факторів, що лежать в основі готовності до спілкування. Це – мотивація, особистість, клімат всередині групи, а також два рівня впевненості у собі: по-перше, віри у власні здібності, судження або рішення взагалі, по-друге, упевненості у собі в специфічних ситуаціях або діяльності. Перший рівень, що нагадує описану раніше ситуаційну самооцінку, є реактивною ситуаційною самовпевненістю. Другий рівень – це всеохоплюючий глобальний рівень, що має назву «іншомовна самовпевненість». Обидва рівня самовпевненості суттєво впливають на ступінь готовності студента до комунікації. Попри підтвердження низкою інших досліджень факту зв'язку самоефективності та самовпевненості, потрібно урахувати міжкультурні особливості, певним чином пов'язані з колективісткою або індивідуалістичною орієнтацією суспільства. Більшість досліджень показали, що вищий рівень готовності до комунікації мають студенти, які відчувають підтримку громади, особливо друзів, що доводить силу соціальних складових «Я-концепції» особистості.

Ще одним складовим елементом, що тісно пов'язується з самооцінкою і самоефективністю, є поняття інгібіції. Концепт інгібіції (від латинського *inhibeo* – утримую) означає погіршення продуктивності діяльності, а також її швидкості та якості. Усі люди за власним усвідомленням вибудовують ряд захисних механізмів для охорони «єго». Новонароджена дитина ще не має «Я-концепції», але поступово вона вчиться ідентифікувати себе, відрізняючи від оточуючих «інших». Протягом дитинства, зростаючі рівні процесів усвідомлення, реагування і оцінювання починають призводити до створення системи афективних характеристик, що ототожнюються індивідуумами з самими собою. У підлітковому віці фізіологічні, емоційні та когнітивні зміни будують захисні інгібіції для охорони ще слабкого «єго», для того, щоб відгородитися від ідей, досвіду і почуттів, що загрожують зруйнувати систему цінностей і переконань, на схваленнях якої базується самооцінка. Процес будови захисних механізмів триває до дорослого віку. Окремі люди – з високою самооцінкою і сильним «єго» – більш здатні протистояти загрозам їх існування, і тому мають нижчий рівень захисту. Ті, які мають низьку самооцінку, створюють інгібіційні мури для захисту того, що самі вони сприймають як слабке «єго», або брак самовпевненості в окремих ситуації чи під час виконання завдання.

Людське «єго» включає у себе так зване мовне «єго», яке Олександр Гіора визначив як дуже особисту, егоїстичну структуру в природі вивчення ІМ. Змістовний процес вивчення ІМ певною мірою включає конфлікт ідентичності у студентів через необхідність «приміряти» на себе нову ідентичність з новими засвоєними компетенціями (знаннями). Адаптивне мовне «єго» допомагає студентам знизити рівень інгібіції, яка може перешкоджати успішності процесу оволодіння ІМ. Одне із досліджень Ермана у 1999 році продемонструвало важливість інгібіцій та захисних механізмів, що будуються між особою і оточуючими людьми, як факторів, що роблять внесок в успішність процесу вивчення ІМ. Його

дослідження студентів з тонкими (проникними) та щільними (недуже проникними) кордонами «его» підтримали поважну роль мовного «его». Він продемонстрував, що відкритість, уразливість і толерантне ставлення до невизначеності людей з тонкими кордонами «его» створюють напрями до успішного вивчення ІМ, на відміну від осіб важких на підйом, систематиків-перфекціоністів з щільними кордонами «его». Ці результати, поєднані з ранньою працею Гіора, дали поштовх до розробки технік і методик, що зменшили б інгібіції у процесі опанування ІМ. Підходи до викладання ІМ протягом останніх десятиліть характеризується створенням контекстуальних ситуацій, у яких студенти заохочуються іти на ризик, робити припущення, і таким чином руйнувати бар'єри, які часто стають причиною небажання намагатися розмовляти новою мовою. Кожна людина, яка опановує ІМ, повністю усвідомлює неминучість помилок як важливу складову цього процесу. Дорослі, які вивчають ІМ, мають робити помилки, аби, виправляючи їх, вчитися і вдосконалюватися. Якщо вимагати від них бездоганно грамотних речень, вони ніколи не будуть здатні на продуктивне спілкування. При цьому важливо пам'ятати, що кожна помилка може розглядатися як загроза для «его» студента. Загрози можуть бути як внутрішніми, так і зовнішніми, таким чином демонструючи зв'язок з атрибутивною теорією. Говорячи про внутрішню загрозу, маємо на увазі ситуацію-конфлікт між власним критичним «я» і власним виконавчим «я»: студент, виконуючи завдання неправильно, відразу критикує власні помилки. Що стосується зовнішньої загрози, тут підходить ситуація, у якій студент сприймає оточуючих як критично-налаштованих людей. Будь-яка загроза з рештою стає причиною відчужування у різних формах. Ерл Стевік описує декілька форм відчужування: відчужування між критичним «я» і виконавчим «я»; відчужування між рідною культурою і культурою мови, що вивчається; відчужування між студентом і викладачем; відчужування між студентом і рештою групи.

Відчужування виникає з захисту, що зводиться студентами навколо себе. Захисні механізми гальмують навчальний процес, і тому їх усунення допоможе створити сприятливі умови для вивчення ІМ, що включає залучення студентів до використання інших складових, однією з яких є здатність робити розумні здогадки. Студентам необхідно бути до певної міри імпульсивними, азартними, готовими використовувати мовну інтуїцію, а також готовими до ризику помилятися. Проте саме здатність готовності до ризику є спірним питанням педагогіки і методики викладання ІМ. Багато негативних факторів можуть сприяти появі страху перед ризикуванням як на заняттях, так і у повсякденному житті. Серед них погані оцінки, невдача під час іспиту, догана від викладача, підсміювання одногрупників, покарання або розгубленість, нав'язані іншими. За межами класної кімнати студенти стикаються з іншими негативними наслідками їх помилок: вони бояться виглядати нерозумно, бояться порожнього, нічого нерозуміючого погляду співрозмовника, який явно підтверджує їх провал у спробі комунікації, і через це тривожаться відчужування. І що найгірше, студенти бояться втратити власну ідентичність. Для того, щоб уникнути цього, бажано створювати адекватну афективну структуру заняття, спрямовану на те, щоб студенти почувалися комфортно. Це означає створювати атмосферу акцептації, що буде стимулювати впевненість у собі, заохочувати учасників навчального процесу до експериментування і відкриттів у ІМ, які дозволять їм ризикувати без почуття зніяковілості. Інколи мовчазний студент на занятті якраз і не бажає стати посміховиськом через свої помилки. Ураховуючи різні ступені ризикування, викладачу потрібно бути вкрай тактовним для того, щоб підбадьорювати студентів з низьким рівнем ризику, а також стримувати тих, у кого рівень є занадто високим, у їх інколи беззмістовному вербальному виверженню. До того ж викладач має показувати студентам їхню цінність як особистості, яка здатна піти на достатній ризик під час опанування ІМ.

Тісно переплетеною з самооцінкою, самоефективністю та здатністю іти на ризик є складова тривожності, що грає важливу афективну роль у процесі оволодіння ІМ. Навіть, якщо урахувати, що всі знають, що таке тривожність, і обов'язково відчували її у своєму житті, концепт «тривожність» все ще складно визначити чітко. Так, наприклад, Спілбергер визначив тривожність як «суб'єктивне почуття тиску, недоброго передчуття, нервування, неспокою, які асоціюються із збудженням нервової системи» [6, 1].

Деякі українські джерела визначають тривожність як готовність до страху – «стан доцільного підготовчого підвищення сенсорної уваги і моторної напруженості в ситуації можливої небезпеки, що забезпечує відповідну реакцію на страх» [1, 577]. Андрю Колман, у свою чергу, визнає, що тривожність – це «стан занепокоєння, що супроводжується дисфорією, соматичними ознаками і симптомами тиску, і фокусується на можливих провалах, невдачах, або небезпеці» [3, 46]. Артуром Ребером наголошується на комплексності концепту «тривожність». У більш загальному сенсі, це – неприємний невизначений емоційний стан з ознаками побоювання, жаху, виснаження і занепокоєння. Тривожність часто відрізняється від страху безпричинністю, тоді як страх має визначений специфічний об'єкт, особу або подію. У теоріях обумовлювання цей термін використовується для означення вторинного, або

обумовленого, стимулу, який слугує для умотивування реакції уникнення. Щодо теорії за Фрейдом, вона визначає тривожність відповідно до загального визначення, з додатковим припущенням, що тривожність є сигналом того, що небезпека для психіки є результатом несвідомого бажання реалізуватися. В екзистенціалізмі, це – емоційний супровід раптового усвідомлення безцільності, недосконалості та хаотичності природи світу, в якому ми живемо. В усіх визначеннях можна прослідити цікаву часову особливість. У перших двох визначеннях тривожність розглядається як наслідкова емоція, навчена реакція, що є результатом певного стану речей. За Фрейдом тривожність вбачається як передчасна реакція, походження якої лежить на рівні несвідомого конфлікту. В останньому випадку, жоден із згаданих елементів не роздвляється, замість цього її вважають чистим, безпосереднім наслідком життя на білому світі [5, 48]. Більш спрощено тривожність асоціюється з почуттям занепокоєння, розчарування, сумнівів у собі, недоброго передчуття і неспокою. Досліджуванням тривожності займалися багато науковців: Горвіц, Оксфорд, Спілбергер та інші. Ці дослідження показують, що, як і самооцінка, тривожність може мати різні ступені. На найглибшому, або глобальному, рівні довгострокова, актуальна особистісно-специфічна тривожність є більш постійною схильністю до перебування у тривожному стані. На більш моментальному рівні ситуаційно-визначена, або реактивна, тривожність відчувається по відношенню до певних подій або дій. Як і у випадку з самооцінкою, під час заняття викладачам важливо детермінувати природу тривожності студентів та її рівень. Особистісно-специфічна тривожність саме через її глобальну природу не дуже корисна у прогнозуванні успішності вивчення ІМ. Нещодавні дослідження мовної тривожності сконцентрувалися на реактивній тривожності з її ситуативним характером. Були визначені три компоненти тривожності, пов'язаної з вивченням ІМ. Першим компонентом є побоювання комунікації, що виникає через нездатність особи адекватно висловлювати обмірковані думки та ідеї. Другим – страх перед негативною оцінкою соціального середовища, що з'являється через потребу у студента справляти лише позитивне враження на оточуючих. Третім компонентом виступає тестова тривожність, або страх перед іспитами, як передчуття і побоювання негативного оцінювання академічних знань. Після двадцяти років досліджень вчені узагальнили необхідність відокремлення іншомовної тривожності від інших видів тривожності і підтвердили припущення щодо її негативного впливу на процес вивчення ІМ [2, 162]

Вагомим у розумінні тривожності є також усвідомлення відмінностей між дебілітативною (послаблюючою) і фасилітативною (сприяючою) тривожністю. Однією з сучасних тенденцій, що з'явилися завдяки працям Шпілман і Раднофскі, є напрямок, що віддає перевагу визначенню терміна «напруженість» як більш нейтральному поняттю для описання можливості як дисфорійного (шкідливого), так і ейфорійного (корисного) впливу на процес вивчення ІМ. За звичкою, ми можемо розглядати тривожність як негативний фактор, який треба уникати за будь-яку ціну. Проте усвідомлення наявності фасилітативної тривожності, або ейфорійної напруженості, надає більшої позитивності у сприйнятті тривожності як позитивного афективного чинника у процесі вивчення ІМ. Фасилітативна тривожність є однією з ключових причин успішності у вивченні ІМ, що тісно пов'язується з конкуренцією. Конкуренція, спричиняючи появу корисної тривожності, умотивовує студентів старанніше вивчати матеріал під час виконання домашнього або додаткового завдання для того, щоб почуватися спокійніше під час усної роботи на заняттях. Викладачам необхідно розрізняти, появу саме якої тривожності вони стимулюють під час занять. Адже дебілітативна тривожність, або дисфорійна напруженість, абсолютно не результативна і призводить до негативних наслідків. Навіть за наявності окремих суперечностей щодо причин і наслідків мовної тривожності, а також відкритих для подальших досліджень питань стосовно того, як уникнути або послабити вплив дебілітативної тривожності під час занять з ІМ, вчені відмічають прогрес у бік кращого розуміння явища тривожності та його ролі й місця у процесі оволодіння ІМ. Дослідники продовжують вивчати випадки появи тривожності в залежності від об'єкта спілкування, від кваліфікації викладача і його вміння трансформувати тривожність у бік ейфорійної напруженості, від схильності особистості до перфекціоналізму з постановкою наймовірно високих стандартів, а також від обізнаності усіх учасників навчального процесу у кореляційних зв'язках низького рівня самооцінки, компетентності та розумових здібностей у провокуванні появи тривожності. Як видно, самооцінка, самоефективність і атрибутивність є ключами до афективних компонентів, особливо тривожності.

#### Література

1. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х.: Прапор, 2009. – 672 с.
2. Brown, H. Douglas (5th ed.) (2007) *Principles of language teaching and learning*. White Plains, NY: Pearson Education
3. Colman, A.M. (3d ed.) (2009) *A dictionary of psychology*. Oxford: Oxford University Press
4. Coopersmith, S. (1967) *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman
5. Reber, Arthur S. (2009) *Penguin Dictionary of Psychology* London: Penguin Books Ltd.
6. Spielberger, C. (1983) *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press

**Анотація.** Стаття кається отдельных значительных составляющих аффективной сферы процесса изучения иностранных языков, стремясь обозначить их место и роль в успешности освоения иностранных языков. Стаття представляє також попытки подразделения и категоризации аффективных составляющих для большего понимания и улучшения процесса изучения иностранных языков.

**Ключевые слова:** аффективная сфера, самооценка, самоэффективность, готовность к коммуникации, ингибция, риск, тревожность.

**Summary-** The article tackles upon the fundamental variables of the affective domain of foreign language learning process striving for the affective explanation of language success. It presents endeavours of subdividing and categorising the factors of the affective domain.

**Key words:** affective domain, self-esteem, self-efficacy, willingness to communicate, inhibition, risk taking, anxiety

Любченко І. І.

УДК 373.21 : 159.95

## ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ У ДИТИНСТВІ: ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ

**Анотація.** В статті розглядається формування особистості дитини, навчання дітей творчо мислити, виховання активного ставлення до здобуття знань, розвиток їх інтелектуальних і творчих здібностей, логічного мислення, моральний розвиток, патріотизм, засвоєння етичних норм – завдання, важливість яких визначається вимогами часу.

**Ключові слова:** особистість дитини, навчання дітей, творчі здібності.

Сьогодні важливо в найкоротший час забезпечити пошук оптимальних варіантів з питань виховання основ моральної та правової культури, формування активної та позитивної внутрішньої позиції вихованців, вивчення сфери міжособистісних відношень, оволодіння вихованцями глибинними національними скарбами мудрості, досягненнями науки, інтеграції гуманітарного комплексу в усіх сферах життя дітей, гуманізації відношень, для саморозвитку, розвитку логічного мислення, пам'яті, старших дошкільників.

Формування особистості дитини, навчання дітей творчо мислити, виховання активного ставлення до здобуття знань, розвиток їх інтелектуальних і творчих здібностей, логічного мислення, моральний розвиток, патріотизм, засвоєння етичних норм – завдання, важливість яких визначається вимогами часу.

Проблема розвитку мислення домінує у дослідженнях присвячених становленню інтелектуальної сфери особистості старшого дошкільника. Вивченню різних аспектів цієї проблеми торкалося чимало вітчизняних і зарубіжних психологів і педагогів. Зокрема, М. Поддяков у праці "Мислення дошкільника" розкрив шляхи керування процесом розвитку мислення дитини. Жан Піаже у працях: "Психологія інтелекту", "Мовлення та мислення дитини", "Генеза елементарних логічних структур" досліджував внутрішні логічні механізми мислення дитини. Відомий науковець Блез Паскаль зазначав: „Людина явно створена для мислення, у цьому вся її гідність. Уся ж її заслуга й весь обов'язок – це мислити як належить. Отже, порядок мислення такий – розпочинати від себе, свого Творця і своєї цілі” [1, 4].

До числа найскладніших наукових проблем, над якими працюють К. Блер, Л. Войтко, В. Зеньковський, Рубінштейн, О. Лурія, В. Штерн, належить мислення, зокрема, питання індивідуальних особливостей, джерел активізації та функціонування, розвитку, активізації, визначення сутнісних механізмів, методів діагностики. Тому піднята нами проблема є актуальною і має безперечне практичне значення. Прийнято вважати, що мислення є активний пізнавальний процес, коли шляхом міркування формуються нові поняття і судження, виявляються нові зв'язки, відношення і властивості об'єктів і явищ, потрібні для більш успішної оцінки ситуації і досягнення кінцевого результату. Нові зв'язки, відношення і властивості об'єктів (явищ) можуть формуватися як інтуїтивно, так і шляхом логічних операцій. При цьому інтуїтивні підсвідомо служать основою для логічних операцій. У той же час, логічні операції можуть стати джерелом інтуїтивно-підсвідомої інформації для логічного процесу. Інтуїтивні зв'язки представляють таким чином багатий резерв для логічних операцій. Мислення виконує підготовчу аналітико-синтетичну діяльність і мобілізує практичну активність [5, 36].

Один з відомих філософів Р.Декарт висунув формулу „Я мислю, значить я існую”. Якщо залишити в стороні філософський сенс формули та роздивлятися її лише в конкретно-психологічному плані, то стає очевидним, що дана формула висуває мислення на перший план в психологічному житті людини, вважаючи мислення ознакою існування людини: нічого, на думку автора, так переконливо не доводить існування людини, як акт мислення [4, 8].

Формування особистості дитини, навчання її творчо мислити, виховання активного ставлення до здобуття знань, розвиток її інтелектуальних і творчих здібностей, логічного мислення – завдання, важливість яких визначаються вимогами часу. Тому у своєму дослідженні ми будемо користуватися такими термінами як, мислення, логічне мислення, міркування, визначимо вплив розвитку мислення дитини на розвиток мови.