

**Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
Інститут психології ім. Г.С. Костюка
АПН України**

**ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ
ПСИХОЛОГІЇ**

Збірник наукових праць

**Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка,
Інституту психології
ім. Г.С. Костюка АПН України**

Випуск 4

**Кам'янець-Подільський
„Аксиома”
2009**

УДК 378 (082) :159.9
ББК 74.58+88я43
П 68

Рецензенти:

- Н.А. Побірченко** - доктор психологічних наук, професор, завідувач відділом профорієнтації і психології професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України
- М.В. Савчин** - доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
- В.О. Моляко** - доктор психологічних наук, професор, академік АПН України (Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України)
- М.Л. Смульсон** - доктор психологічних наук, професор (Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України)

Редакційна колегія:

Максименко С.Д., дійсний член АПН України, доктор психологічних наук, професор (відповідальний редактор); *Балл Г.О.*, член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор; *Болтівець С.І.*, доктор психологічних наук, професор; *Боришевський М.Й.*, член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор; *Онуфрієва Л.А.*, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар); *Чепелева Н.В.*, член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор; *Шинкарюк А.І.*, доктор психологічних наук, професор (заступник відповідального редактора)

Друкується за ухвалою вченої ради

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

(протокол № 5 від 28 квітня 2009 р.)

Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України

(протокол № 3 від 28 травня 2009 р.)

П 68

Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 4. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 522 с.

У збірнику наукових праць висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної психології, представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних дослідників. Здійснено аналіз проблем, умов і труднощів психологічного розвитку, вікових та індивідуальних особливостей становлення особистості та психології навчання.

Збірник наукових праць адресований професійним психологам, докторантам і аспірантам, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

УДК 378 (082) :159.9
ББК 74.58+88я43

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія
КВ №14574-3545Р від 11.11.2008 р.*

*Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з психології
(Постанова Президії ВАК України № 1-05/2 від 27 травня 2009 року)*

© Автори статей, 2009

© “Аксіома”, видання, 2009

УДК 159.923.2

С.Д. Максименко

ПРОЕКТУВАННЯ МЕХАНІЗМІВ ФУНКЦІОНУВАННЯ І РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Стаття розкриває проблеми прогнозування психічного розвитку особистості, а також механізми її функціонування.

Ключові слова: індивід, психічний розвиток, саморозвиток особистості, прогнозування, механізми функціонування.

Статья раскрывает проблемы прогнозирования психического развития личности, а также механизмы ее функционирования.

Ключевые слова: индивид, психическое развитие, саморазвитие личности, прогнозирование, механизмы функционирования.

Особистість є складною системою, що саморозвивається, тобто – сама моделює і реалізує власну генезу. Існування (функціонування, розвиток) окремих ліній розвитку особистості (змістовних "вузликів" її структури) має досить жорстку подвійну обумовленість – детермінованість.

Розвиток особистості є визначальним і випереджальним відносно окремих психічних структур і механізмів. Лише дослідження розвитку цілісної особистості може пояснити особливості розвитку її частин, і аж ніяк не навпаки. Розвиток особистості полягає в організації та інтегруванні людиною свого внутрішнього світу. Це є шлях до себе, шлях самопізнання й самоусвідомлення. Власне кажучи, психічний розвиток тільки тоді стає розвитком особистості, коли він починає являти собою рефлексію людиною власного досвіду. З цього моменту людина сама визначає напрями власного розвитку, контролює його і несе за нього відповідальність.

Особистість створюється (в тому сенсі, що вона – *є твір*) двома іншими, люблячими особистостями, і як така вона є постійним продовженням і довічним рухом-розвитком людського духу, культури, цивілізації. Так довічне існування особистості при „конечності” життя окремої людини виводить в дуже актуальну

площину – проблему часу. Його дійсними вимірами є соціально не дослідженими в психології. Між тим, воно є неоднорідним і біологічним в людині. Співвідношення цих двох феноменів також виявляється змінним: вихідна одиниця будь-якого соціального – взаємодія – визначає *початок* руху нової особистості. *Соціальне стає біологічним*, і це є кардинальний момент у світлі якого і соціалізація, і виховання є процесами обов'язковими. Дослідження особистості, як *само-руху* унікальної цілісності не може бути достатнім, якщо не вирішується проблема вихідних рушійних сил цього довічного і водночас такого короткого плину.

Що ж є цією силою? Наш аналіз дозволяє припустити, що нею є *нужда*. Це особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення, що є носієм і чинником соціальної життєвої сили людини. Її основі суперечлива єдність могутніх біосоціальних процесів, яка „запліднює” собою і визначає нескінчений рух людського життя у Всесвіті. Енергетичне й інформаційне сплавляється в єдність в *нужді*, чим забезпечує не просто рух, але і розвиток.

Особистість існує як цілісна структура, що забезпечує реалізацію функції саморозвитку, саморуху. Отже, як з'являється дана функція? Всебічний поглиблений аналіз людського існування, а також численних теоретичних уявлень про нього дозволяє нам визначитись в цьому аспекті: витком саморозвитку (а отже, і особистості в цілому) є *нужда* як енергетично-інформаційна сутнісна якість, що забезпечує експансію життя в онто- і філогенезі. *Нужда* виступає як єдина вихідна інтенційна сила, діяльність якої "запускає" складну систему "особистість" і забезпечує її розвиток як саморозвиток. Вона, ця сила, є унікальним носієм динаміки життя, зокрема, життя людини. *Нужда* породжує не просто існування і не просто онтогенез; саме *нужда* зумовлює унікальне явище життя і його розвитку: еволюція життя виявляється спрямованою, і спрямована вона в бік постійного ускладнення і прогресу. Таким чином, *нужда* визначає наявність в біологічній еволюції детермінанти: розвиток виявляється детермінованим не наявним рівнем морфологічної, анатомічної будови чи функціонування.

Генетична психологія досліджує особистість в її реальному саморусі і тим самим долає проблему редукціонізму та „елементності” підходу. Генетична психологія відкриває цікавий і невідомий аспект існування особистості. Генетико-моделюючий метод дозволяє виявляти дійсні психологічні механізми становлення цілісної особистості та її окремих структурно-функціональних одиниць.

Зрозуміти особистість це відповісти на одне з ключових питань: „З чого починається життя?“, „Що конститує саме по собі життя людини?“ Не менш важливим є питання: „Що є механізмом розвитку особистості?“

Аналізуючи емпіричні результати, отримані за допомогою експериментально–генетичного методу, який був обґрунтований Л.С.Виготським, враховуючи закономірності співвідношення навчання, виховання і психічного розвитку (Г.С. Костюк), спираючись на природу встановлених в експериментальних дослідженнях механізмів конструювання і проектування соціальних здібностей (В.В.Давидов), враховуючи положення теорії поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін), аналізуючи роботи з біології і генетики, ми дійшли висновку, що силою, яка породжує людське життя, є *нужда*.

Наголосимо, що *нужда* є тим генетично вихідним відношенням, яке конститує в єдиній дихотомічній парі дозрівання біологічної особини і психологічний вияв соціальних впливів, що й породжує особистість.

Нужда виступає як стрижень, що пронизує особистість в її житті, з'єднуючи у складну цілісність біологічне і соціальне. Вона – це той вектор на якому сходяться і виявляються в єдиному вихідному біологічне і соціальне. *Нужда* завжди виступає конституантом – і в соціальному середовищі, і в самому існуванні, і в тілесній організації людини. Вона є дійсно тим вихідним, тим вододілом, що дає можливість по-новому подивитися на всі теорії, і ця категорія вмщує в собі всі парадигми і несе в собі ту хвилю нового підходу до розуміння особистості, який не вичерпується мотиваційно-потребовою сферою та іншими окремими частинами цього грандіозного і чудового утворення.

Для того, щоб науково дослідити цей процес, а отже, й дослідити саму особистість, ми маємо створити такі способи і форми вивчення, які б не переривали й не зупиняли його штучно, а викликали, співіснували б із ним. В ідеалі – це є співіснування за принципом сполучальності: ми повинні дати змогу особистості (об'єкту вивчення) вільно функціонувати і розвиватися за власними законами, але водночас надавати їй керовано такі можливості (природні та соціальні), які підлягають емпіричній фіксації і верифікації.

Як встановити в аналізі змістовні «одиниці» особистості? Звернемося знову до «точної фантазії»: *генеза, існування, оформлення, саморозвиток особистості забезпечуються особливою й унікальною біосоціальною силою – нуждою. Нужда як*

*суперечлива, рухлива і енергетична єдність біологічного і соціального, як втілення і можливість подальшого нескінченного втілення людського у людське, як те, що моделює і реалізує рух особистості, і є вихідною всезагальною одиницею – носієм особистісної природи психіки людини. В своєму "розгортанні" нужда "зустрічається" із соціальними і біологічними факторами оточення людини і задає змістовні точки – одиниці тезаурусу особистості. Вони, ці одиниці, є і вузликами структури, і водночас – лініями розвитку особистості. **І саме вони є „пусковими деталями”, що створюють рух складного механізму розвитку особистості.***

Генетико-моделюючий метод не є, власне, аналізом. Разом з тим, він, як і будь-який науковий метод, обов'язково має аналітичну складову. Не на підставі тільки даних чуттєвого досвіду, і не на підставі тільки емпіричного мислення, а в результаті поєднання цих двох складових з третьою – "точною фантазією" (або – креативністю), ми повинні виокремити в цілісній особистості такі змістовні одиниці, які були б *самостійними і самодостатніми*, несли в собі всю цілісність і забезпечували в своїй сукупності її (цілісності) саморозвиток і функціонування. Останнє – головне і суттєве: "одиниця" системи, що саморозвивається і саморегулюється, принципово відрізняється від тих "одиниць", що встановлювались в експериментально-генетичному методі. Образно і, разом з тим, абсолютно точно кажучи, – вона має бути живою.

Особистісний розвиток здійснюється виключно в площині активної діяльній взаємодії людини з оточуючим світом. Розв'язання цієї суперечності полягає в одночасному "утриманні" цих двох ліній розвитку. Людина, яка зосереджується на собі, відсторонюючись від світу, є дисгармонійною особистістю, а її розвиток деформується. Але людина, не здатна до глибокої рефлексії і саморегуляції, теж є дисгармонійно-поверховою, безвідповідальною і неперспективною. Адже така позиція зумовлює недостатність саморегуляції та кризи відповідальності. Врешті-решт уся особистість може бути зведена лише до зовнішніх виявів, являючи собою простий набір соціальних ролей-масок.

Для нас важливо зупинитися на проблемі прогнозування психічного розвитку, яка є, з одного боку, складовою предмета генетичної психології, а з іншого – системоутворюючим чинником психічного буття особистості. Останнє є, звісно, абстракцією, оскільки людина майже ніколи не прогнозує власний розвиток. Насправді вона прогнозує дещо інше – досягнення, життєві ситуації, умови існування з іншими людьми, особливості життя

своїх дітей тощо. Це можна назвати "метапрогнозуванням".

Ми звертаємось до проблеми прогнозування психічного розвитку, тому що прогнозування є неодмінно включеним у процес розвитку особистості, який здійснюється завдяки дії біосоціальної сили нужди.

Будь-яка активність індивіда виявляється тісно пов'язаною із прогнозуванням: від елементарних сенсорно-перцептивних актів відображення до складних особистісних акцій, коли треба спрогнозувати наслідок певного вчинку. Виявляється, що майбутнє набагато більше детермінує розвиток особистості, ніж минуле (на цьому наполягали такі різні автори, як А.Адлер, Л.Виготський, Г.Олпорт).

Визначення того факту, що прогнозування є обов'язково притаманним і всезагальним чинником життя особистості, є дуже важливим для постановки проблеми і завдань прогнозування психічного розвитку індивіда. З одного боку, слід досліджувати саме явище прогнозування як функцію особистості. З іншого боку, ми маємо врахувати, що побудова прогнозу розвитку особистості обов'язково має ґрунтуватися на тому, що й сама особистість прогнозує своє життя. У будь-якому разі, "метапрогнозування" особистістю власного життєвого шляху повинно бути одним із центральних предметів діагностики під час розв'язання завдань прогнозу розвитку в межах генетичної психології. Така думка дещо змінює центральний аспект проблеми – прогнозуватися має життєвий шлях, і лише у його контексті – розвиток. Але так буде тільки на тих етапах становлення особистості, коли вона сама може визначити цей шлях. Прогнозування розвитку в дитячому віці повинно мати, у зв'язку з цим, суттєві відмінності. Тут воно буде специфічним проектуванням об'єктивації, експлікації різноманітних можливостей, зокрема й анатомо-фізіологічних задатків індивіда.

Ми можемо лише визначити деякі моменти, що актуалізуються у зв'язку із прогнозуванням психічного розвитку.

Прогнозування передбачає ретельне вивчення індивідуальної історії розвитку і виховання особистості. Чи не вперше спробу пов'язати минуле і майбутнє особистості здійснив А. Адлер (увага до ранніх дитячих спогадів і, водночас, – "фіктивний фіналізм", креативне "Я", "соціальний інтерес" – тобто все, що детермінує життя з боку майбутнього). Результати, отримані А. Адлером, є дуже цінними.

Виховання, на думку Л.Виготського, – це суспільне оволодіння природним процесом розвитку. Отже, історія виховання покаже нам, що стало для суб'єкта природним і комфортним. Іншими

словами, ця історія покаже нам витoki і перспективи характеру та індивідуального стилю діяльності особистості. Німецький педагог О.Рюле зазначав, що розвиток і формування особистості дитини – це єдиний соціально-спрямований процес. Оскільки з плином часу всі душевні функції починають працювати у зворотному напрямку, утворюється сума тактичних прийомів, прагнень і здібностей, що й окреслюють життєвий план. Це й називається характером, – зазначає О.Рюле. Якщо все це детермінується майбутнім, то нам обов'язково слід знати й витoki, щоб прогнозувати особистість у її власному майбутньому. Але це можливе лише з генетико-психологічної позиції: новоутворення психіки (здібності, характер тощо) виробляються самою особистістю, коли та прагне до свого майбутнього.

Предметом прогнозування може бути тільки цілісна особистість, і аж ніяк не окремі її елементи. Будь-яку здібність ніколи не можна прогнозувати саму по собі. Здібність існує поруч із особистісними структурами, серед яких найважливішими є такі, що не мають поки що чіткої верифікованості в науковій психології. Ми маємо на увазі душевні якості людини. Добре відомі процеси компенсації і надкомпенсації зовсім неможливо пояснити, якщо базуватися тільки на здібностях. Ми маємо виходити із загального прагнення будь-якої особистості до повноцінного соціального існування. І лише в цьому контексті можна зрозуміти і прогнозувати взаємодію здібностей. Відоме у віковій психології явище переструктуризації здібностей у старшому шкільному віці пояснюється не лише прагненням до соціальної повноцінності та тим, що майбутнє стає у цьому віці своєрідним "афективним центром" особистості, як це помітила Л.Божович. Річ у тім, що в даному віці вперше домінуючу роль починають відігравати, власне, душевні якості самих дітей, а також оточуючих їх людей. Виявляється, що це може кардинально змінити здібності особистості.

З іншого боку, цілісний підхід до прогнозування розвитку особистості передбачає звернення уваги на анатомо-морфологічні та фізіологічні якості. Нам ще треба досліджувати й усвідомлювати справжнє місце і значення цих якостей у житті особистості. Слід сказати, що історично їм "не поталанило", мабуть, найбільше. Вітчизняна педологія свого часу нібито визначилася з цим важливим питанням, але це не сподобалося владі. Тут ми бачимо необхідність залучення історико-психологічних, генетичних і навіть кібернетичних досліджень для вирішення завдань прогнозування. Свого часу Г.Костюк говорив, що навчання впливає

навіть на анатомо-фізіологічні задатки людини.

Найскладніша проблема прогнозування, на наш погляд, зосереджується у площині "особистість – соціальне оточення". Щодо цього можемо лише зазначити, що дана площина завдань прогнозування дає змогу зовсім інакше поглянути на цю проблему. Ми вважаємо, що виховання та навчання як процеси, що започатковують розвиток психічних структур, матимуть своє пояснення в контексті вирішення нашої проблеми. Так, зона найближчого розвитку як реальний простір прогнозування становлення особистості в дитячому віці є системою взаємодії дитини з дорослим, який, фактично, підказує подальший рух. Але ця "підказка" зосереджує в собі не тільки образ еталона розвитку в цьому віці, а й знання індивідуально-генетичних тенденцій конкретної дитини. Таким чином, увага до цих особливостей кожної дитини повинна стати обов'язковою під час прогнозування її розвитку.

Ще одна важлива проблема в контексті прогнозування пов'язана з часовими параметрами динаміки розвитку. Нині є багато досліджень психологічного часу особистості, але вони мають зовсім інший вигляд у контексті проблеми прогнозу. Останній, як уже зазначалося, є процесом індивідуальним. Отже, індивідуальною має стати і зона найближчого розвитку.

Загалом, наш попередній аналіз засвідчує, що проблема прогнозування не просто може бути вирішена в межах генетичної психології, а й формує інші погляди на процес розвитку взагалі.

Ми можемо окреслити загальну картину нашого підходу до прогнозування розвитку особистості. Передусім, слід окреслити простір аналізу: ми говоримо про цілісну особистість, що перебуває у постійному русі – становленні. Далі ми розглядаємо цілісність не лише як атрибут особистості, а й як систему її єдності із соціальним оточенням, з одного боку, та з біолого-генетичними особливостями – з іншого. Суттєвим компонентом цієї структури є динамічний показник часового плину життя. Важливо відокремити прогнозування як спільну діяльність дослідника і дорослої особистості від прогнозування в дитячому віці, коли віддалені життєві перспективи ще не розвинені на належному рівні і прогностична функція не притаманна індивіду.

Проектування-перспектива має базуватися на тих самих показниках, що й реконструкція, але тут визначальну роль відіграють соціальні та вікові чинники. Особливо важливо мати на увазі власне особистісний чинник (людина як така, що сама прогнозує і здійснює свій життєвий шлях, завдяки дії

універсального енергетично-інформаційного утворення, що є носієм і чинником соціальної життєвої сили людини, – нужди).

The article investigates problems of psychic personal development prediction and its functional methods.

Key words: person, psychic development, personal self-development, prediction, functional methods.

Отримано 03.03.2009

УДК 372.32

І.М. Біла

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗУМІННЯ ДОШКІЛЬНИКАМИ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ

У статті розглядаються проблема розуміння дошкільниками творчих завдань, особливості процесу розуміння, рівні, критерії та умови його розвитку.

Ключові слова: процес розуміння, мисленнєва діяльність, дошкільник.

Рассматриваются проблема понимания дошкольниками творческих заданий, особенности процесса понимания, уровни, критерии и условия его развития.

Ключевые слова: процесс понимания, мыслительная деятельность, дошкольник.

Постановка проблеми. Сучасна психологія досліджує процес розуміння, його структуру, особливості перебігу, умови досягнення ефекту розуміння, особливості розуміння творчих завдань (В.В.Знаков, А.Б.Коваленко, Ю.К.Корнілов, Л.А.Мойсеєнко, Н.В.Чепелева та ін.) Окремий напрям складають дослідження розуміння в генетичному плані, дослідження вікових особливостей інтелектуального розвитку дітей та дорослих (Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, А.О.Чазова, Г.Д.Чистякова). Водночас до цього

часу ще не сформувалась загальноприйнята цілісна психологічна теорія розуміння, немає єдності у трактуванні загально методологічних основ дослідження розуміння, особливо, що стосується саме дошкільного віку. У вітчизняній психологічній науці проблема розуміння дошкільниками нової інформації у різних формах ще мало досліджена, крім фрагментів деяких розробок Г.С.Костюка, його учнів, Н.А.Ваганової. Особливо відчутний цей недолік у дослідженнях розуміння творчих завдань, на що звернули увагу відомі дослідники цієї проблеми (А.Б.Коваленко, Л.А.Мойсеєнко, В.О.Моляко, Н.В.Чепелева та ін.).

Метою статті є теоретико-методологічний аналіз характерних особливостей розуміння дошкільниками творчих завдань.

Аналіз досліджень з означеної проблеми. Загальновідомо, що у віці 3-6 років відбувається інтенсивне формування, розвиток навичок та вмінь, які сприяють вивченню навколишнього середовища, аналізу властивостей предметів і явищ, розв'язанню проблемних завдань [7, 12]. Активна інтелектуальна діяльність починається з прагнення дитини зрозуміти незрозуміле. Від того, як дитина зрозуміє умову нової задачі, залежить точність і адекватність утворюваних уявлень, понять, свідоме засвоєння знань та правильне розв'язання задач.

Особливо важливими для вивчення проблеми розуміння творчих задач є ідеї В.О.Моляко про стратегіальний характер творчого пошуку [10]. Дослідження процесу розуміння з позицій стратегіальної теорії дозволяє виокремлювати вузлові етапи цього процесу, з'ясувати деформацію розуміння на різних етапах його протікання, а також з'ясувати загальні та індивідуальні особливості протікання розуміння в дошкільників. У контексті стратегічної теорії розв'язання творчих задач у вигляді стратегічної тенденції, її основними системоутворюючими складовими є розуміння умови задачі; гіпотетичне розуміння того, як можна розв'язати задачу, розуміння задачі як кінцеве її розв'язання [16, с.291-355].

Сутність реалізації стратегічної тенденції розуміння дошкільників складається у співставленні інформації, яка поступає з уже наявними у них знаннями, еталонами, в пошуку та встановленні аналога або варіанту комбінації і наступним перенесенням їх у нову ситуацію. Встановлення відомого аналога або варіанта комбінації і є виникнення розуміння.

На думку вчених (Л.С. Виготського, О.В. Запорожця, С.Л. Рубінштейна та інших), процеси розуміння визначають мисленнєву діяльність від найпростішого рівня, коли перші практичні узагальнення дошкільника мають у своїй основі

розуміння, до вищого рівня, коли розумінням завершується процес мислення – осмислення та включення нового матеріалу в систему наявних знань [2, 7, 14]. Відмінності у якості розуміння, пов'язані з розвитком мислення, проаналізував А.О.Смирнов. Більш глибоким буде розуміння, на його думку, тоді, коли осмислюються не тільки загальні, але й специфічні особливості предмета, що відрізняють його від тих, що схожі з ним. Глибину розуміння характеризують не тільки багатство й різносторонність зв'язків та відношень дійсності, а головне – їх закономірність. При цьому А.О.Смирнов виділив декілька ступенів розуміння: від початкового, коли предмет належить до загальної категорії, до найвищого: розуміння як осмислення загальних і специфічних особливостей даного предмета.

Розуміння тісно пов'язане з розвитком інтелектуальної сфери дитини. Інтелект як сукупність усіх психічних процесів від відчуттів, сприймань до мислення – одна система, що забезпечує і увагу, і розуміння нового матеріалу, і його запам'ятовування. Так, Л.Л.Гурова, розглядаючи розуміння як інтелектуальну здібність, вказує на залежність розуміння від інтелектуального розвитку і пояснює механізм розуміння через осмислення: щоб смисл інформації міг бути зрозумілий дитиною, необхідна наявність у неї певного рівня розвитку інтелекту [5].

Значне місце аналіз процесів розуміння в інтелектуальному розвитку дітей займає в працях П.П.Блонського. Ним були виявлені можливі рівні розуміння в залежності від розумового розвитку дитини. Перша стадія – стадія впізнавання, найменування, віднесення до родового поняття, тобто генералізація, узагальнення; друга – специфікація понять, з'ясування смислу того, що відбувається; третя – пояснення через «приведення до відомого» і четверта – пояснення на основі «генезису», пошуку причин того, що відбувається.

П.П. Блонським з'ясовано, що дитині зрозумілі тільки такі пояснення, які відповідають рівню його власних, його досвіду. Мислення дошкільника пов'язує окремі сприймання, переведені в поняття, в єдине судження, однак сприйняте є не тільки змістом мислення, але й вихідною точкою мислення, що вже відходить від сприйнятого [1].

На думку вчених (П.П.Блонського, Л.С.Виготського, Р.Г.Натадзе), розуміння є не тільки результатом розвитку понять, але й умовою, стимулом розвитку мислення в поняттях [1, 3]. Розуміння, як вид мислення, проходить складний шлях розвитку від окремого сприймання розрізнених явищ до більш-менш

узагальненого абстрактного пояснення й розкриття прихованих смислів. На основі елементарних сенсорних процесів згодом виникають складні просторові уявлення, розуміння причинної залежності, абстрактні поняття. У процесі розуміння суб'єкт здійснює складну аналітико-синтетичну діяльність, під час якої користується такими розумовими операціями, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення.

Ж. Піаже, вивчаючи розвиток мислення на різних вікових етапах, аналізує інтелект як сукупність операцій, що складаються, формуються поступово в ході розвитку дитини. Самі операції – це інтеріоризовані дії, скорочені, скоординовані у цілісній системі. На стадії репрезентативного інтелекту і конкретних операцій в інтелектуальному розвитку дитини залежність від дії змінюється використанням розумових репрезентацій цих дій. Здібність до репрезентацій дозволяє дитині оперувати уявленнями, поняттями, символами об'єктів, що сприяє розвитку мислення, процесу розуміння [11].

Близько до вказаного розвивалась також система дослідження мислення як становлення і формування розумових дій та операцій, що забезпечують можливості розв'язання мисленнєвих задач «в умі» (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Тализіна), де розвиток розумових дій чітко представлено на основі психологічних закономірностей («механізмів») інтеріоризації [4]. На думку Л.С.Виготського, розвиток внутрішнього плану дій сприяє виникненню інтелектуальних дій, розмірковування, узагальнення, що сприяє розвитку функції розуміння. За допомогою експериментально-генетичного методу дослідження він довів роль інтеріоризації як механізму становлення вищих психічних функцій [3].

Я.О.Пономарьов у своїх дослідженнях теж пов'язує особливості інтелектуального розвитку дитини з рівнем розвитку її внутрішнього плану дій. Але, щоб діяти «в умі», перетворювати образи предметів та явищ, дитина спочатку має зрозуміти, осмислити загальну схему дії, її окремі елементи. Тобто внутрішня дія як результат інтеріоризації лежить в основі розуміння зовнішньої дії як цілісного осмисленого утворення [13].

На думку Л.А.Венгера, О.В.Запорожця, А.П.Усової, М.М.Подьякова, важливою умовою розвитку мислення дитини, її процесу розуміння є оволодіння нею діями заміщення і наочного моделювання. У дитини, що засвоїла зовнішні форми заміщення і наочного моделювання (використання умовних позначень, схематичних малюнків тощо), з'являється можливість застосовувати замітники і наочні моделі в умі, уявляти собі за їх

допомогою те, про що розповідають дорослі, бачити наперед можливі результати власних дій. Механізм розвитку здібності до наочних форм опосередкування, на думку науковців (В.В.Брофман, Л.А.Венгера та інших), влаштований так, що дозволяє використовувати для розв'язання пізнавальних задач готові, вже наявні засоби й конструювати на стадії створення творчого задуму нові моделі [6].

Варто відмітити, що процес розуміння завжди включає асоціації та спирається на них. Асоційовані між собою образи, поняття – це та конкретна форма, в якій вони зберігаються в пам'яті. За Л.С.Виготським, перехід до вищого типу мислення полягає в тому, що замість “незв'язної зв'язності”, що лежить в основі синкретичного образу, діти починають об'єднувати однорідні предмети в загальну групу, комплектувати їх за законами об'єктивних зв'язків, які відкриваються їм у предметах, явищах. В основі асоціативного комплексу лежить будь-який асоціативний зв'язок з будь-якою з ознак, що були помічені дитиною в предметі, який є ядром, навколо якого дитина може в майбутньому побудувати цілий комплекс, включаючи до нього різні предмети: одні на підставі того, що вони мають тотожний з даним предметом колір, другі – форму, треті – розмір, четверті – ще якусь ознаку, що впадає в око дитині [3].

Фізіологічною основою асоціативних зв'язків, як це довів І.П.Павлов, досліджуючи умовні рефлекси, є тимчасові нервові зв'язки, що утворюються в корі великих півкуль головного мозку. Утворення цих зв'язків та їх подальше використання є необхідною передумовою розуміння. Більш того, на перших етапах останнє має переважно асоціативний характер. Діти звертають увагу на відоме, знайоме, в процесах розуміння переважає впізнавання, як ведуча пізнавальна дія, яка базується на знаннях дитини. «Мислити для дитини – значить згадувати, тобто спиратися на свій попередній досвід, на його видозміни. Досвід дитини, задокументований в пам'яті, визначає всю структуру дитячого мислення» [3, с.392]. Впізнавання, на думку І.М.Сеченова, включає порівняння, умовисновки та інші елементи розсудковості. Вони набувають більшої розгорненості при ускладненні пізнавальних завдань, спрямованих на розкриття глибшої суті явищ, їх закономірних зв'язків [8, с.46].

С.Л.Рубінштейн також вважав, що у міркуваннях дітей значне місце займають судження “наявного буття”, посилення на приклад. Мисленнєва операція порівняння, як обґрунтовано вказував С.Л.Рубінштейн, є видовою формою основної родової операції

мислення – “опосередкування”, тобто розкриття більш суттєвих об’єктивних зв’язків та відношень [14]. Переважаючим принципом порівняння для дошкільника, що пізнає оточуючий світ є відмінність і розмежування. Коли дитина вказує в предметах відмінні ознаки, починає, крім них, знаходити ознаки однакові, це свідчить про її розумовий розвиток. Пошуки схожого складають основу її мисленнєвої стратегічної тенденції (Л.Г. Вержиківська, О.В. Проскура, К.Д. Ушинський).

Дослідження форм дитячого мислення В.Штерна, зокрема трансдукції, тобто переходу від одного часткового випадку до іншого, також показали, що це „не що-інше, як згадка іншого аналогічного випадку” [3]. Мислення оперує відомостями, попередньо організованими й упорядкованими (частково ще в процесі сприймання). Характер асоціативних зв’язків обумовлює, обмежує і визначає хід мисленнєвого процесу, взаємодіючи із сприйняттям дійсності. “Світ думки дитини, – відмічає Селлі, – включає в себе так багато незв’язного, незакономірного, що було б не зрозуміло, як дитина може справитись із завданням мислення й осягнення.” “Дитя прагне все засвоїти, воно намагається в знайомій сфері діяльності знайти те, що підкаже шлях до пізнання нових й незрозумілих речей, і тому воно завжди і всюди шукає подібності” [15].

Порівняння допомагає дитині уявити і зрозуміти предмети та явища, що виходять за рамки її життєвого досвіду та недоступні для її уяви. Порівняння, на думку К.Д.Ушинського, є основою всякого розуміння та мислення. Щоб який-небудь предмет зовнішньої природи був зрозумілий ясно, то варто відрізнити його від найбільш схожих з ним предметів, знайти в ньому схожість з найвіддаленішими від нього предметами: тільки тоді можна з’ясувати всі істотні ознаки предмета, а це і значить зрозуміти предмет [8, с.21].

Згідно з результатами досліджень у дітей дошкільного віку в основному переважають спрощені варіації прояву аналогізування й комбінування як тенденції, які з часом можуть трансформуватися у більш чіткі стратегії та тактики мислення, творчого пошуку. Вивчаючи мислення, В.В.Зеньковський зауважував, що дитячі аналогії, звичайно, дуже часто виявляються поверхневими, деколи навіть беззмістовними, але це не повинно послабити в наших очах значення тієї великої роботи, яка здійснюється у мисленні за аналогією: дитина намагається знайти єдність у дійсності, встановити найважливіші подібності й відмінності. П.П.Блонський зазначав, що все мислення дитини пройняте судженнями за

аналогією й підкреслював, що аналогії ведуть до проблематичних суджень, які активно впливають на розвиток дитячого мислення [1]. Принцип аналогії визначає собою роботу фантазії у дітей; пізнавальне мислення, що виростає з емоційного мислення, йде тим шляхом, яким працює фантазія, приєднуючись до тієї форми, яку вона виробила.

Знаходження дитиною причинно-наслідкових зв'язків є складнішим і глибшим виявленням її розуміння. При цьому розуміння як мисленнєва діяльність проявляється в розкритті істотних властивостей, взаємозв'язків між предметами та явищами. Найкраще ж розуміння дітей характеризується відкритістю до нової інформації та пошуком смислових, а не зовнішніх, формальних зв'язків у матеріалі, фактах.

На думку М.М.Поддьякова, формування евристичної структури досвіду дошкільників є ключовим моментом розвитку їх творчого мислення. Дана структура виступає як продукт певним чином організованої пізнавальної діяльності дітей (особливу роль у цьому процесі відіграють різні форми пошукової діяльності), і одночасно вона виступає як основа вдосконалення та розвитку цієї діяльності. На певному етапі свого становлення евристична структура, що безперервно збагачується та розвивається, починає визначати не тільки особливості дитячої діяльності (її пошуковий, творчий характер), але й ставлення дошкільників до оточуючого їх світу, способи його розуміння та перетворення, а також особливості свідомості дітей, спрямованість їх особистості [12].

На думку А.А.Мелик-Пашаєва, щоб «зрозуміти не вербалізоване до кінця змістовне «ядро» твору, його ціннісне значення, недостатньо пізнавати твір зовні. Потрібно мати досвід «бування» (М.М.Бахтін) в позиції автора». Тільки маючи спільний досвід, знання можна зрозуміти автора. Думка може бути засвоєна або зрозуміла тільки тоді, коли вона входить ланкою у склад особистого досвіду, що формується на основі вибіркового ставлення дитини до світу. Цей досвід, упорядковану систему знань про оточуючі її предмети, про себе, інших людей О.М.Леонтьєв назвав «образом світу». Ця суб'єктивна картина світу включає знання, що складаються на протязі розвитку пізнавальної діяльності дитини. Чим багатший запас образів, тим повніший їх зміст, тим більше можливостей для їх видозміни, перетворення, тобто успішного оперування ними. Особливу роль образ світу як інтегральне утворення особистості відіграє в опосередкуванні діяльності в об'єктивно реальному світі, її прогнозуванні тощо [9].

Нові знання усвідомлено чи не усвідомлено включаються в усі

наявні знання, поступово переусвідомлюючись, узагальнюються, збагачуються і розвиваються. В процесі переосмислення знання можна виділити перехідний період, коли воно вже втрачає першочерговий смисл, а новий смисл тільки формується. В цей період знання втрачають свою чіткість, ясність, щоб потім набути ці якості на новому, більш високому рівні. Таким чином, розвиток знань йде від стійкості до нестійкості, від неї знову до стійкості і так багаторазово, що в результаті призводить до суттєвої якісної перебудови знання і до більш глибокого його розуміння. Способи співвіднесення нового зі старим бувають різними залежно не тільки від об'єму знань суб'єкта, а й від характеру задачі, в розв'язання якої включається розуміння. Співвіднесення нового з старим може здійснюватись мимовільно й довільно, може набувати різного ступеня розгорнутості. Інколи переосмислення знань в неочікуваному аспекті розгортається як лавиноподібний процес, в ході якого у відносно короткий термін відбуваються суттєві зміни і перебудова загальної структури всіх масивів знань. При цьому, на думку Г.С.Костюка, однією з найважливіших умов правильного і глибокого розуміння пізнаваних об'єктів є систематичність у навчанні [8, с.33].

Л.С. Виготський зробив глибокий аналіз проблеми співвідношення навчання і психічного розвитку дитини, продемонстрував обумовленість розвитку дитини навчанням. Згідно з положенням Л.С. Виготського про “зону найближчого розвитку”, важливо здійснювати навчання у межах інтелектуальних можливостей дитини, на доступному для неї рівні [3].

Процеси розуміння, формування смислів опосередковують зв'язок пізнання та діяльності, надають знанням особистісний смисл, цільову орієнтацію (Л.Л.Гурова, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв). Особистісний аспект, що включений у структуру всього творчого мислення, на думку І.М.Семенова, задає цілісність мисленнєвому процесу (через його осмислення та усвідомлення) і виводиться з тих позицій власного «Я», котрі займає суб'єкт по відношенню до розумового змісту та пошукового руху. Він проявляється здебільшого у запитаннях, коментарях, що нерідко відображають не тільки суб'єктивність думки дитини, а й правильність розуміння, прагнення до більшої ясності, чіткості знання. Ставлячи запитання, діти аналізують матеріал, виділяють головне, шукають нові зв'язки, знаходять у себе слабкі місця, намагаючись їх заповнити.

Характерною рисою розуміння в дитячому віці є опора на зовнішні яскраві ознаки предметів, явищ. Враховуючи образність і

конкретність мислення дошкільників, для оптимізації процесів розуміння необхідно супроводжувати нову інформацію наочностю, яка в залежності від змісту самої інформації може виконувати роль об'єкта розуміння, може допомагати усвідомити запитання дорослого, може бути опорою “внутрішніх” дій у процесі розуміння, підтримувати абстрагування суттєвих якостей об'єктів від несуттєвих. Показ, на думку К.Д.Ушинського, слід супроводжувати поясненнями, які допоможуть дитині краще зрозуміти те, що демонструють, полегшать виконання завдання [8].

За відсутності необхідного досвіду, наочності, ефективним засобом подолання невизначеності нової інформації у дітей може бути її широке доповнення своїми фактами, уява та фантазування. Уява є фундаментальним психологічним новоутворенням (Давидов В.В., Кудрявцев В.Т.), що компенсує, долає недосконалість мислення та обмеженість досвіду дитини. Витворами її уяви є образи не тільки буденних розумінь, подій, предметів, а й фантастичні, казкові образи.

У мотивації розуміння істотну роль відіграє усвідомлення дітьми суперечності між думками, висновками, що склалися у них, і новими фактами або іншими відомими їм положеннями. Усвідомлення цієї суперечності, почуття сумніву спонукає дітей не заспокоюватись на досягнутому, а думати далі, з'ясовувати неясне, дошукуватися істини [8].

Зауважимо, що на якість розуміння, крім мотиваційних чинників, впливав і ряд індивідуальних рис особистості, зокрема її розумові, емоційно-вольові якості, а саме: її самостійність, критичність, гострота, швидкість мислення, її наполегливість, сміливість, віра в свої сили, працьовитість тощо. На думку С.Д.Максименка, індивідуальні відмінності у розумінні задач тісно пов'язані з співвідношенням наочно-образних і словесно-логічних компонентів мисленнєвого розвитку, а також рівнем їх розвитку.

Індивідуалізовані форми розуміння однієї й тієї ж ситуації пояснюються й тим, що перевод умов на предметний (суб'єктивний) код, що відбувається зразу після вербалізації забезпечує можливість трансформації, доповнення і перетворення інформації, що поступає у вигляді задачі у відповідності з індивідуальним об'ємом інформації, яка зберігається в пам'яті. Тому керуючи розумінням у навчальній роботі, важливо зважати на ці індивідуальні особливості, поповнювати об'єм знань дітей, виховувати якості, необхідні для успішного перебігу розуміння [8].

Варто враховувати й те, що у дошкільників переважає суб'єктивне розуміння, що виявляється у неповноті, неточності,

неадекватності чи неправильності. Взагалі, на думку Н.А.Ваганової, розуміння у дітей може бути примітивним (спрощеним, зведеним до одного) або ускладненим; загальносмысловим (розуміння загального смислу) або детальним (аналітичним). У розумінні нових завдань дітьми старшого дошкільного віку, на її думку, варто розрізняти два основні типи: а) “умовно об’єктивний” тип: розуміння в цілому відтворює умову нового завдання, основні їх елементи, називання зображених предметів, їх форми, колір та т. ін.; б) “творчий” тип, коли розуміння-імпровізація з наданням свого сенсу, приписуванням, фантазуванням до об’єктивного змісту завдання; наявністю асоціацій, які виникають у дітей, в більшій чи меншій мірі пов’язаних з характером та змістом нового завдання [2].

При цьому характерними рівнями розуміння дошкільників є:

1) розуміння-впізнавання; 2) розуміння смислу, логічних зв’язків між предметами; 3) розуміння-пояснення – від фрагментарного сприймання картини до розгорнутого пояснення-інтерпретації зображеного. Процес розуміння у дітей проходить складний шлях розвитку від сприймання-ознайомлення – впізнавання – до пояснення і розкриття причинності, смислу, підтексту повідомлюваної інформації. Кожен із рівнів розуміння характеризується такими показниками, як повнота, синтетичність, аналітичність, адекватність та ситуативна суб’єктивність [16, с.286].

Розуміння є опосередкованим процесом, який здійснюється за допомогою ряду розумових дій, операцій, що мають різний ступінь розгорнутості в залежності від змісту і складності завдання. Так, розгорнутий процес розуміння дітьми нових завдань в контексті мисленнєвої діяльності, як складна пізнавальна діяльність, включає декілька етапів: сприймання – ознайомлення з новим об’єктом; спроба впізнавання загального сенсу чи окремих частин – первинний синтез або аналіз в залежності від стратегіальної тенденції суб’єкта; оцінювання в цілому або по частинах, інтерпретація, власне судження, пояснення; спеціальне ознайомлення, вивчення матеріалу під керівництвом дорослого; вторинний синтез або аналіз; прийняття рішення про розуміння, неповне розуміння або нерозуміння; перевірка правильності розуміння (розв’язання завдання, переказ своїми словами, здібність пояснити іншому, дати словесну конструкцію).

Більшою мірою процес розуміння залежить від об’єктивного змісту того, що потрібно зрозуміти, складності тих зв’язків, які треба при цьому усвідомити. Від того, яке саме питання перед ними постає, яка задача ними усвідомлюється, залежить напрям роботи їх

думки, характер тих розумових процесів, які при цьому активізуються. При цьому важливими є не тільки фактичні знання, а й якісні показники сформованості компонентів мисленнєвої діяльності: аналітико-синтетичних операцій, здібності висувати гіпотези, робити умовиводи тощо (С.Л.Рубінштейн). Тому важливо вчити дітей правильно розуміти нові завдання, аналізувати факти, виділяти в них головне та другорядне, порівнювати їх, узагальнювати, ставити аналітичні та роз'яснювальні питання, варіювати їх у задачах, робити самостійні висновки і використовувати їх на практиці. Враховуючи те, що розуміння потребує активізації наявних уявлень і понять, співвіднесення нового з попереднім досвідом варто постійно поповнювати знання дітей про навколишні об'єкти; конкретизувати інформацію, матеріал шляхом дії з предметами; застосовувати предметно-аналітичну ілюстрацію; вчити дітей використовувати заміники предметів; здійснювати «опредмечування» невизначених предметів; створювати різноманітні образи на основі словесного опису або неповного словесного зображення. Варто заохочувати розвиток у дітей і спеціальних мисленнєвих тенденцій, розумових дій, зокрема аналогізування комбінування та реконструювання.

Невід'ємним моментом у керівництві розвитком мисленнєвої діяльності дошкільників є перевірка їх розуміння, що стосується різних його етапів: усвідомлення задачі, вибору шляху її розв'язання, часткових результатів, що здобуваються на окремих етапах цього процесу, і кінцевого результату, його повноти, чіткості, обґрунтованості та глибини. Усвідомлення дитиною свого власного процесу мислення є однією з необхідних передумов вироблення у неї самоконтролю в процесі розуміння. Найпоширенішими показниками самоконтролю розуміння дошкільників, розвитку їх рефлексивних процесів є коментарі, відповіді на запитання, переказ, малюнки та різні дії. Оволодіння основами розумово-теоретичного мислення, усвідомлення власних розумових дій виникає не само собою, а породжується правильно побудованою пізнавальною діяльністю дитини, керованою педагогом.

Керівництво розвитком розуміння дітей варто здійснювати, починаючи з раннього віку. Адже, найперша здібність до розуміння проявляється у безпосередньому контакті дитини з світом, як предметним, так і зі світом взаємодії та спілкування з дорослим. І саме перші впливи на дитину наштовхуються на кращу чи гіршу здібність розуміння. Успіх подальшого навчання також залежить від того, якою мірою світ знань стає надбанням розуміння, інакше

він не може бути сприйнятий.

На думку А.А.Мелік-Пашаєва, позиція творця, що створює свої задуми та позиція суб'єкта, що розуміє творчу інформацію, у дитини формується одночасно. Важливо розвивати ці важливі процеси – творіння і розуміння, як дві сторони однієї медалі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз проблеми розуміння дошкільниками задач дозволив не тільки переконатися у важливості та необхідності формування такої розумової здібності як адекватне розуміння творчих задач, але й дозволив узагальнити та виділити характерні особливості її розвитку. Врахування педагогами, психологами усіх вищевказаних характеристик процесу розуміння дітей є запорукою його ефективного розвитку. Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням передумов розуміння дошкільниками творчих завдань.

Список використаних джерел

1. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х т. – М.: Просвещение, 1979. – Т.2. – с.5-117.
2. Вага нова Н.А. Розуміння старшими дошкільниками нової інформації у вербальній та візуальній формах: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2006. – 201с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4: Детская психология. – 432 с.
4. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР: В 2 т. – М., 1959. – Т.1. – С.441-469.
5. Гурова Л.Л. Процессы понимания в развитии мышления // Вопр. психологии. – 1986. – №2. – С.126 -137.
6. Диагностика умственного развития дошкольников. – М.: Педагогика, 1978. – 248 с.
7. Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Психология детей дошкольного возраста: Развитие познавательных процессов. – М.: Просвещение, 1964. – 352 с.
8. Костюк Г.С. Про психологію розуміння // Наукові записки НДІ психології УРСР. – Т.П. – К., 1950. – С.7-57.
9. Леонтьев А.Н. Избранные психол. произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2 (Т.1).
10. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – Рад. школа, 1983. – 94 с.

11. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психол. труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
12. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. – М.: Педагогика, 1977. – 272 с.
13. Пономарёв Я.А. Знание, мышление и умственное развитие. – М.: Просвещение, 1967. – 264 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.
15. Сели Ждемс. Очерки по психологии детства. Пер. с англ. – М., 1999. – 456 с.
16. Стратегії творчої діяльності: школа В.О.Моляко / За загальною ред. В.О.Моляко. – К.: Освіта України, 2008. – 702 с.

The problem of understanding of creative tasks under-fives, features of process of understanding, levels, criteria and terms of his development, is examined.

Keywords: process of understanding, cogitative activity, preschool child.

Отримано 16.03.2009

УДК 159.9.07- 053.6

А.М. Гельбак

РЕЗУЛЬТАТИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ПО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ НЕДИРЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ (ЕКОФАСИЛІТАЦІЇ)

У статті викладаються результати розвивального експериментального втручання вчителя-фасилітатора у процес розвитку комунікативних навичок (їх складових), що активно формуються у підлітковому віці.

Ключові слова: екологічна фасилітація, принцип екологічності, ситуація невизначеності, недирективне навчання, учитель-фасилітатор, комунікативні навички підлітків.

В статті излагаються результати розвиваючого експериментального втручання учителя-фасилітатора в процес розвитку комунікативних навичок (їх складових), які активно формуються в підлітковому віці.

Ключеві слова: екологічна фасилітація, принцип екологічності, ситуація неопределенності, недирективне навчання, учитель-фасилітатор, комунікативні навички підлітків.

Проходячи в дитинстві школу виховання і навчання, дитина має навчитися сприймати і розуміти оточення, легко і швидко налагоджувати міжособистісний контакт у взаємодії, опанувати вміння прогнозувати і регулювати (через взаємовплив) поведінку інших людей і, нарешті, усвідомити, що кожен її вчинок чи діяння позначаються на оточуючих, тому варто поважати інтереси та гідність інших людей. Все це вимагає постійного розвитку самосвідомості і підвищення особистісної значущості вміння спілкуватися для пізнання навколишнього світу і своїх можливостей у ньому, подолання життєвих випробувань і виниклих проблем.

Основа формульованого експерименту нашого дослідження склала розроблена нами концептуальна модель розвитку комунікативних навичок підлітків в умовах педагогічної фасилітації. Теоретико-методологічним підґрунтям для проведення формульованого експерименту, спрямованого на розвиток комунікативних навичок учнів підліткового віку в умовах екологічної фасилітації, стали: концепція особистісної зміни П. Лушина, загальнотеоретичні положення наукової психології про сутність особистості, закономірності її становлення й розвитку (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Б. Теплов), теорія особистісно-орієнтованого виховання (І. Бех, Л. Варзацька, В. Ляудис, К. Роджерс, Дж. Фрейберг), вихідні положення гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, К. Юнг), ідеї гуманізації навчання в психолого-педагогічному аспекті (Г. Балл, С. Максименко, А. Чебикін), теоретичні положення діалогічного суб'єкт-суб'єктного спілкування (О. Бодальов, С. Братченко, І. Васильєва, М. Боришевський, Г. Ковальов, Б. Ломов, М. Савчин, І. Слободянюк та ін.), положення психологічної концепції розвивального навчання (В. Давидов, Г. Костюк, С. Максименко, О. Скрипченко, Ю. Швалб).

Розроблена нами тренінгова програма спрямована на розвиток

міжособистісної вербальної та невербальної комунікації. Завдяки розвитку вищезазначених комунікацій змінюється загальна спрямованість особистості, налагоджується спілкування, долаються комунікативні бар'єри, активізуються механізми емпатії, урегульовуються прояви агресії.

Психокорекцію комунікативних навичок підлітків ми проводимо у тісному взаємозв'язку з корекцією агресивності. Адже підлітковий вік характеризується змінюваністю емоційної поведінки, почуттєвою неврівноваженістю, несформованістю механізму саморегуляції. Як зазначає О. Корніяка, підліток є невпевненим щодо вибору форм поведінки, емоційних реакцій на зовнішній і внутрішній впливи. Поява нових почуттів ще не набула адекватних способів вираження. Підліток, прагнучи до дорослості та самостійності, стикається з обмеженнями середовища і очікуваннями оточення. Наслідками цих протиріч є прояви агресивності у взаємодії з оточенням, неприйняття усталених соціальних норм, законів етикету, комунікативних правил [2]. Саме тому, розроблений нами корекційно-розвивальний тренінг спрямований і на подолання агресивних тенденцій.

Мета формувальної частини дослідження – розвиток комунікативних навичок у підлітків в умовах екопсихологічного фасилітаційного впливу за допомогою психологічного тренінгу та визначення рівня розвитку бажаних структурних компонентів комунікативних навичок за наслідками формувального експерименту.

Завдання формувального експерименту:

1. Розробка, апробація, впровадження в практику навчання психологічного тренінгу з розвитку комунікативних навичок у підлітків в умовах недирективного психолого-педагогічного управління.
2. Створення ситуації невизначеності за рахунок організації навчання підлітків в умовах екологічної фасилітації.
3. Формування навичок конструктивної взаємодії з однолітками.

Критеріями вимірювання ефективності формувального впливу ми визначили:

1. Трансформація комунікативно негативних навичок підлітків у соціально схвалювані.
2. Набуття навичок проектування на навчальний контекст значимих для підлітків соціально важливих проблемних переживань з подальшим їх колективним обговоренням, але не з метою остаточного вирішення, а перетворення їх в зону

можливостей для найближчого зросту і розвитку.

Процедура формувальної частини дослідження.

Формувальний етап дослідження включав:

- проведення психологічного тренінгу з розвитку комунікативних навичок підлітків;
- порівняльний аналіз результатів контрольної та експериментальної груп;
- перевірку ефективності формувального експерименту.

Досліджувані. Формувальний експеримент проводився протягом 2008-2009 навчального року. У ньому взяли участь учні

7-8 класів, які виявили у констатувальному експерименті середній та слабкий рівні розвитку комунікативних навичок. Деякі з них мали підвищений рівень агресії, що досить часто ставало головною причиною конфліктів з однолітками. Зазначимо, що при формуванні корекційної групи ми керувалися науковими даними про те, що групи, які включають подібних учасників (гомогенні групи), демонструють більшу успішність у завданнях удосконалення навичок [1, с.128]. Оскільки наш тренінг мав на меті розвиток комунікативних навичок, тренінгові групи були підібрані з урахуванням вищезазначених даних. У формувальному експерименті взяли участь 43 учні середніх класів. До контрольної групи увійшли діти підліткового віку з різними рівнями комунікативних навичок в кількості 58 осіб.

Експериментальна база дослідження – навчально-виховний комплекс “Кіровоградський колегіум – спеціалізований загальноосвітній навчальний заклад I-III ступенів – дошкільний заклад – центр естетичного виховання” міста Кіровограда.

Аналіз результатів формувального експерименту.

Статистичні дані, отримані у ході корекційної роботи, засвідчили відсутність суттєвих відмінностей у показниках рівнів комунікативних навичок учнів 7-х та 8-х класів, тому аналіз результатів ми здійснювали не розводячи досліджуваних за віком. Про ефективність використання тренінгу, спрямованого на розвиток комунікативних навичок у підлітків в умовах педагогічної фасилітації, свідчать позитивні якісні та кількісні зміни в учнів експериментальної групи за рівнями розвитку комунікативних схильностей, організаторських схильностей і особливо уміння слухати. Разом з тим, відмічаємо зниження рівня агресивності.

Так, одержані дані щодо комунікативних схильностей показали, що середня оцінка розвитку комунікативних схильностей в експериментальній групі після експерименту збільшилась на 0,36 бала і набула значення 3,68 бала. Проведена в експериментальній

групі робота сприяла посиленню інтересу до комунікативної діяльності, кращому усвідомленню значущості комунікативних навичок.

Завдяки використанню методів активного впливу під час тренінгу учні експериментальної групи у ході групових дискусій демонстрували зацікавленість, творчий підхід при вирішенні проблемних ситуацій, взаємоповагу та толерантність.

Нами був здійснений порівняльний аналіз результатів розподілу рівнів комунікативних схильностей підлітків у експериментальній та контрольній групах. Його результати представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл підлітків за рівнями розвитку комунікативних схильностей до і після експерименту (у %)

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту
дуже низький	13,63	9,09	7,14	14,29
низький	13,63	13,63	3,57	3,57
середній	27,28	18,19	17,86	10,71
високий	18,19	18,19	35,71	3,57
дуже високий	27,28	40,91	35,71	67,86
Всього	100	100	100	100

Як бачимо, відсоток учнів з низьким і дуже низьким рівнями комунікативних схильностей у контрольній групі менший відсотка дітей з аналогічними рівнями комунікативних схильностей в експериментальній групі (різниця – 16,55%). Так само відсоток підлітків з високим і дуже високим рівнями комунікативних схильностей в контрольній групі більший за відсоток дітей з такими ж комунікативними схильностями в експериментальній групі (різниця – 25,95%). Таким чином, в результаті психокорекційного втручання різниця в області малих значень розвитку комунікативних схильностей зменшилась до 4,86%, а в області високих значень ця різниця зменшилась до 12,33%. Окрім того, відзначаємо зменшення відсотка підлітків експериментальної групи із дуже низьким рівнем комунікативних схильностей і, навпаки, збільшення – в контрольній групі.

Варто зауважити, що особливої трансформації у результаті формувального експерименту зазнав рівень уміння слухати. Особливо наглядною є характеристика розподілу рівнів уміння

слухати у підлітків експериментальної групи як відносно попередніх значень, так і відносно розподілу рівнів розвитку даного уміння в учасників контрольної групи.

Таблиця 2

Розподіл підлітків за рівнями розвитку уміння слухати до і після експерименту (у %)

Рівень	Експериментальна група		Контрольна група	
	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту
низький	54,55	31,82	17,86	28,57
не достатній	45,45	40,91	57,14	42,86
добрий	0	22,73	21,43	28,57
високий	0	4,54	3,57	0
Всього	100	100	100	100

Як бачимо, після формувального експерименту серед підлітків, що були учасниками тренінгу з'явився відсоток дітей з добрим і високим рівнями уміння слухати (27,27%). Учні з такими рівнями розвитку уміння слухати до тренінгу взагалі не було. Дослідження контрольної групи на початку експерименту виявило 3,57% дітей з високим рівнем уміння слухати, а при останньому тестуванні такий рівень розвитку не продемонстрував жоден із підлітків означеної групи. Кількість учнів контрольної групи з низьким рівнем умінням слухати зросла на 10,71%.

Нагадаємо, що наша психокорекційна робота була спрямована на розвиток уміння слухати, оскільки емпіричний етап дослідження виявив досить низький рівень (нижче середнього) розвитку даного уміння у підлітків. Вважаємо, що такі результати стосовно зростання рівня уміння слухати свідчать про правильність розробленої нами моделі розвитку комунікативних навичок в умовах екологічної фасилітації.

Таблиця 3 демонструє відсоток середніх арифметичних значень комунікативних рис підлітків до і після експерименту. Зауважуємо, що у даній таблиці ми застосували такі скорочення: КС – комунікативні схильності, ОС – організаторські схильності, ІА – індекс агресивності, ІВ – індекс ворожості, СК – самоконтроль, УС – уміння слухати.

Таблиця 3

Середні арифметичні значення комунікативних рис підлітків до і після експерименту (у %)

Комунікативні риси	Контрольна група			Експериментальна група		
	до експерименту	після експерименту	різниця	до експерименту	після експерименту	різниця
КС	3,92	4,09	4,34	3,32	3,68	10,84
ОС	3,41	3	-12,02	2,96	3,09	4,39
ІА	68,04	72,41	6,42	70,46	69,71	-1,06
ІВ	53,73	50,19	-6,59	63,18	69,89	10,62
Емпатія	1,97	1,78	-9,65	1,96	1,73	-11,74
СК	2,11	2,41	14,22	2,32	2,46	6,04
УС	2,09	2	-4,31	1,46	2	36,99

Отже, середні арифметичні значення комунікативних схильностей зросли в обох групах: в контрольній групі – на 4,34%, в експериментальній – на 10,84%. Слід відмітити, що наслідком експерименту, в першу чергу, стало значне зростання уміння слухати: в експериментальній групі воно становить 36,99%, при зменшенні цієї характеристики в контрольній групі на 4,31% і незначне зменшення агресивності (на 1,06%), у той час, як у контрольній групі індекс агресивності зріс на 6,42%.

Результати аналізу кореляційних зв'язків, співпадають з результатами кореляційного аналізу, проведеного на емпіричному етапі дослідження. Розрахунки проводились окремо для експериментальної та контрольної груп. У трьох випадках

(КС – ОС, КС – УС, ОС – Емпатія) існування кореляційного зв'язку встановлено з імовірністю похибки $p = 0,01$. В інших випадках

(КС – Емпатія, ІА – ІВ, ІВ – СК, Емпатія – УС) існування кореляційного зв'язку встановлено з імовірністю похибки $p = 0,05$. Крім того, в порівнянні з дослідженнями кореляційних зв'язків до проведення формуального експерименту, встановлено новий статистично достовірний кореляційний зв'язок – між індексом ворожості (ІВ) та самоконтролем (СК) при імовірності похибки $p = 0,05$. Фактично, кореляційний аналіз комунікативних рис підлітків експериментальної групи встановив утричі менше кореляційних зв'язків в порівнянні з кількістю кореляцій учнів контрольної групи. Вважаємо це є логічним результатом психокорекційної роботи. Оскільки психологічні характеристики підлітків

контрольної групи не піддавались такому стрімкому і активному тренінговому впливу (як це сталося у дітей з експериментальної групи), через те, кореляційні зв'язки між комунікативними рисами контрольної групи не були порушені. У підлітків експериментальної групи під впливом проведених тренінгів максимальних змін зазнали лише окремі навички (наприклад, уміння слухати підвищилось майже на 37%), а пов'язані з ними інші складові, можемо припустити, будуть змінюватися з часом.

Оцінка достовірності змін в значеннях досліджуваних рис перевірялась за допомогою критерію G знаків та критерію Т. Вілкоксона. Критерій G знаків ми застосували в зв'язку з тим, що в наших розрахунках є рангова градація значень п'яти досліджуваних ознак. Крім того, це достатньо простий у застосуванні спосіб встановлення статистичної достовірності змін. Застосований разом з критерієм Т Вілкоксона, він дає нам більш точні визначення статистичної достовірності змін. Як бачимо з даних табл.3, у двох із трьох випадків (самоконтроль дітей контрольної групи та уміння слухати дітей експериментальної групи) обидва критерії показують однакові результати – імовірність похибки в обох випадках співпадає ($p = 0,05$). Для аналізу індексу агресивності (ІА) та індексу ворожості (ІВ) критерій G знаків ми застосувати не можемо, тому в обох випадках ми обмежились застосуванням критерію Т. Вілкоксона. Для значень підлітків експериментальної групи критерій Т. Вілкоксона показав статистичну достовірність з імовірністю похибки $p = 0,05$ підвищення індексу ворожості після проведення експерименту. Середнє арифметичне значення індексу ворожості дітей експериментальної групи зросло на 10,62%, в той час, коли це значення у дітей контрольної групи зменшилась на 6,59%.

У процесі аналізу результатів формувального експерименту підтверджено статистично достовірні зміни у контрольній групі для організаторських схильностей (ОС) та самоконтролю (СК). В першому випадку достовірність встановлено лише за допомогою критерію G знаків при імовірності похибки $p = 0,05$, а в другому – статистичну достовірність змін встановлено за допомогою обох критеріїв з однаковою імовірністю похибки $p = 0,05$.

Найбільш достовірними виявилися зміни уміння слухати (УС) (зростання на 37%) у підлітків експериментальної групи. Ці зміни підтверджено за допомогою обох критеріїв при мінімальній імовірності похибки $p = 0,01$. Зауважимо, що статистично достовірні зміни з імовірністю похибки $p = 0,01$ відбулись лише в учнів експериментальної групи з ознакою «Уміння слухати», тому

можемо стверджувати, що вони є результатом контрольованого впливу.

Вважаємо, що різниця в змінах комунікативних рис підлітків контрольної та експериментальної груп свідчить про результативність психокорекційного впливу.

Висновки. У результаті реалізації формувального етапу психологічного дослідження здобула експериментальне підтвердження обґрунтована нами правомірність застосування **“екофасилітаційного” підходу** щодо розвитку комунікативних навичок підлітків. Використовуючи можливості двох основних методологічних підходів до навчання спілкуванню (поведінково-тренувального і особистісно-розвивального), цей підхід поєднує розвиток особистості з наступним виробленням у неї психоконунікативних навичок. Згідно з “фасилітаційним” підходом у навчанні підлітків спілкуванню першочергова увага має приділятися розвитку їх як особистостей, зокрема поглибленню комунікативного змісту і моральної спрямованості особистісної мотивації, що є підґрунтям формування комунікативних умінь і навичок.

Розробка концептуальної моделі розвитку комунікативних навичок підлітків в умовах педагогічної фасилітації обумовила необхідність перетворення традиційного навчально-виховного процесу на недирективну ситуацію невизначеності, переживання якої акумулює процеси творчого пошуку групи, осмислення і переосмислення особистісної позиції, прийняття позицій інших учасників групового процесу, спільне вирішення назрілих конфліктів і, тим самим, формування нового колективного

суб’єкта – атмосфери, що поєднує. Згідно даної системи, формувальний експеримент було побудовано у формі спеціально організованого інтенсивного групового навчання – психологічного тренінгу. Метою тренінгової роботи було, по-перше, підвищення рівня розвитку комунікативних навичок в умовах педагогічного фасилітаційного впливу (екофасилітації) і, по-друге, оволодіння учнями практичними навичками застосування прийомів недирективного способу психолого-педагогічного управління (екофасилітації).

На основі даних спостереження за змінами в груповій динаміці, а також даних проведеного тестування було встановлено, що створені умови сприяли виникненню позитивних змін в рівнях розвитку досліджуваних комунікативних структурних компонентах більшої частини підлітків. Спостерігалось зростання активності й прийняття підлітками на себе відповідальності за власне навчання.

Порівняльний аналіз даних до і після формувального експерименту показав, що зміни в розвитку комунікативних навичок у підлітків відбулися як в контрольній, так і в експериментальній групі. Проте дані зміни мають різний характер.

Як виявив аналіз результатів формувального експерименту, середні арифметичні значення комунікативних схильностей зросли в обох групах: в контрольній групі – на 4,34%, в експериментальній на 10,84%. Наслідком експерименту, в першу чергу, стало значне зростання уміння слухати: в експериментальній групі воно становить 36,99%, при зменшенні цієї характеристики в контрольній групі на 4,31%. Слід відмітити і незначне зменшення агресивності (на 1,06%), у той час, як у контрольній групі індекс агресивності зріс на 6,42%.

У результаті проведення рангової кореляції r_s Спірмена статистично достовірні зміни були встановлені як у експериментальній, так і у контрольній групах.

Оцінка достовірності змін в значеннях досліджуваних рис перевірялась за допомогою критерію G знаків та критерію T Вілкоксона. Аналіз результатів формувального експерименту підтвердив статистично достовірні зміни у контрольній групі для організаторських схильностей (ОС) та самоконтролю (СК). Що стосується експериментальної групи, то найбільш достовірними виявилися зміни уміння слухати (УС) (зростання на 37%). Зауважимо, що статистично достовірні зміни з імовірністю похибки $p = 0,01$ виявилися лише у підлітків експериментальної групи з уміння слухати, тому можемо стверджувати, що вони є результатом контрольованого впливу.

Вірогідність здобутих результатів забезпечується обґрунтованістю вихідних положень дослідження, опрацюванням значного обсягу науково-методичних джерел, комплексним застосуванням методів, відповідних меті, об'єкту, предмету, гіпотезі і завданням дослідження, ґрунтовним кількісним та якісним аналізом експериментальних даних.

Таким чином, результати нашого формувального експерименту підтвердили, що умови екологічної фасилітації, в рамках запропонованої нами моделі недирективного навчання, є сприятливими для розвитку комунікативних навичок у підлітків.

Список використаних джерел

1. Глас Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии: Пер. с англ. / Общ. ред. Ю.П. Адлера. –

М.: Прогресс, 1976. – 496 с.

2. Жуков Ю.М. Методы практической социальной психологии: Диагностика. Консультирование. Тренинг / Ю.М. Жуков. – М., 2004. С.128

3. Ковалев Г.А. “Активное социально-психологическое обучение” как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения. – М.: Институт психологии АПН СССР, 1980. – 259 с.

4. Корніяка О.М. Психологія комунікативної культури школяра / Олена Миколаївна Корніяка. – К.: Міленіум, 2006. – 336 с.

5. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2006. – 350с., ил.

The article states the results of the correctional interference of the teacher-facilitator into the process of the development of the communicative skills (and their constituents), which are intensively formed during teenage years.

Keywords: ecological facilitation, ecological principles, undetermined situation, non-directive education, teacher-facilitator, communicative skills of teenagers.

Отримано 24.03.2009

УДК 376.1-056.34:37.035

Н.М. Гончарук

ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ

У статті розглядаються психологічні аспекти формування соціальних навичок у розумово відсталих підлітків. Автор описує прийоми корекційної роботи з розвитку міжособистісних стосунків та спілкування.

Ключові слова: соціальні навички, взаємодія, міжособистісні стосунки, спілкування.

В статье рассматриваются психологические аспекты формирования социальных навыков у умственно отсталых подростков. Автор описывает приемы коррекционной работы по развитию межличностных отношений и общения.

Ключевые слова: социальные навыки, взаимодействие, межличностные отношения, общение.

Головним завданням психологічної служби допоміжних навчально-виховних закладів є соціальна адаптація дітей з особливими потребами до умов соціуму. У психологічному аспекті це здійснюється через формування готовності до самостійного життя та навичок соціальної взаємодії. Допомога в успішній адаптації здійснюється шляхом проведення комплексу психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності, здатності встановлювати міжособистісні стосунки, формування соціальної поведінки.

Комплекс заходів опирається на особливості розумово відсталих школярів. У допоміжній школі існує своя специфіка, яка, з одного боку, ускладнює, з іншого – полегшує застосування корекційно-розвивальних методів. Вона зумовлена меншою наповненістю класів, присутністю у групах дітей з різною структурою дефекту, рівнем розумового розвитку. Багато розумово відсталих мають негативний досвід перебування у колективі однолітків. До цього призводить невдала адаптація до умов навчання у масовій школі, ігнорування однолітками дітей з особливими потребами у повсякденних іграх [3,с.120]. Неоднорідність психічного та фізичного рівня дітей у шкільних групах (різна структура дефекту, рівень розумового розвитку, вік) зумовлюють неоднаковий рівень соціального розвитку.

Специфіка розвитку залежить від впливу зовнішнього середовища – соціуму, в якому перебувають школярі. У допоміжній школі соціальні умови мають свої особливості. У класах, де навчаються розумово відсталі, стосунки лабільні, угруповання та діади нестійкі. Нестабільним є соціальний статус – він залежить від ситуативних факторів. Тут менша кількість лідерів. Як свідчить Н.Л.Коломинський, у молодших класах іноді взагалі не визначаються високі статусні категорії [4]. Проте набагато більша кількість дітей, ізольованих у колективі. А.Д.Виноградова наводить у 3-4 рази вищі цифри, ніж у масовій школі [5,с.51]. Типовими рисами міжособистісних стосунків у допоміжній школі є недостатній рівень усвідомлення власної позиції у колективі та

байдуже ставлення до свого положення.

Результати експериментальних психологічних досліджень свідчать, що особливості міжособистісних взаємин розумово відсталих залежать від рівня їх розумового розвитку, структури дефекту, індивідуально-типологічних та вікових особливостей, а також однорідності складу груп. Це необхідно враховувати у корекційно-розвивальній роботі, здійснюючи індивідуальний та диференційований підхід. Учні з порушенням динаміки нервових процесів, несформованістю емоційно-вольової сфери, психопатоподібними рисами поведінки, грубими розладами особистості мають, зазвичай, низький соціальний статус [7,с.47]. Несприятливе положення у колективі займають діти з виразним недорозвитком мовлення [2,с.64].

Проте є й збережені аспекти соціального розвитку. У допоміжній школі взаємостосунки більш відкриті, тоді як у масовій мають тенденцію до прихованого, завуальованого характеру. Підтверджуючи це, Н.Л.Коломинський наводить статистичні дані досліджень: якщо у масовій школі уявлення вчителів про особливості взаємостосунків у класі співпадають з реальними показниками на 30-40%, то у допоміжній ці показники становлять 60-80%. Крім того, розумово відсталі проявляють вищий ступінь довіри до педагога, що зумовлено високим рівнем сугестивності [2,с.62]. Їхні взаємостосунки мають швидше емоційний характер, ніж аналітичний. Тому при їх формуванні здійснюють опір на емоції школярів. І, звичайно, позитивним чинником, який допомагає у корекційно-розвивальній роботі, є менша кількість учнів у класах допоміжної школи.

Перераховані фактори створюють сприятливі психологічні умови для проведення психокорекційної роботи з формування навичок соціальної взаємодії у розумово відсталих учнів. Її проводили в умовах шкільної підліткової групи Кам'янець-Подільського багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру. Основною формою була групова робота. Вона сприяла розвитку згуртованості, ціннісно-орієнтаційної єдності, оптимізації емоційної атмосфери колективу.

Найбільш результативними виявились прийоми статусної психотерапії. Вони передбачали спрямоване переміщення дітей у межах однієї або різних груп з метою підвищення соціального статусу. Й хоча у допоміжних школах менше умов для використання цього методу, оскільки немає (або мала кількість) паралельних класів, його можна успішно реалізувати у межах однієї шкільної групи. Були втілені методи, які дозволяли здійснити

статусне переструктурування в умовах одного колективу. Ми застосовували їх у корекційній роботі.

Ефективним виявився прийом *закріплення провідних ролей* в окремих видах діяльності, який допомагав школярам розвивати й тренувати організаторські здібності. Керівник групи планував таку групову взаємодію, під час якої діти мали можливість продемонструвати свої вміння та успіхи. Наприклад, під час виконання психологічного малюнку обирали найкращих художників. Пізніше дозволяли їм провести самостійно конкурс психологічних малюнків, допомогти іншим учням під час малювання. Це сприяло формуванню лідерських рис та якостей взаємодопомоги. Малопопулярні та ізольовані підлітки демонстрували особливе натхнення в улюблених видах діяльності. Особливо це проявлялось в умовах позитивного підкріплення та колективного визнання.

Коли необхідно було підтримати впевненість у своїх силах, застосовували прийом *організації успіху*. Він додавав ентузіазму та активності, стимулював до більш ефективного виконання розвивальних завдань. У підлітковому віці оцінка однолітків багато важила, визнання товаришів було надзвичайно цінним. Тому цей прийом став досить важливим в аспекті підвищення соціальної активності. Членів групи спонукали оцінювати досягнення одне одного, давати позитивну оцінку діям однолітків. Це стимулювало до саморозвитку.

Позитивні наслідки у плані формування кола друзів принесло використання прийому *допомоги у виборі товаришів*. Психолог спеціально підбирав пари, які могли існувати не лише під час тренінгу, а й за його межами. Працюючи у них, учні мали змогу ближче познайомитись та зрозуміти один одного. Вони вивчали інтереси та уподобання товариша, намагались збагнути його характер та мотиви поведінки. Особливо ефективними виявились вправи “Барометр” (мета – визначення рівня розуміння свого співрозмовника за допомогою малюнка), “Спинкою до спинки” (формування навичок використання ефективних типів висловлювань у діалозі), психодрами “Годування”, “Допомога другові”, які застосовувались для розвитку дружніх, емоційних взаємин.

Підкріплювало результативність цього прийому виконання дітьми спільних домашніх завдань. Їх умовою було застосування доручень, які мали незначний рівень трудомісткості, не забирали багато часу і не потребували письмового виконання. Завдання мали бути цікавими і привабливими. Наприклад, пропонували до

наступного заняття якомога більше дізнатись про смаки товариша. А під час години корекції проводили “конкурс взаєморозуміння”. Діти брали у ньому участь попарно і відповідали на запитання на зразок: “Який улюблений колір у твого товариша?”, “Чим він любить займатись у вільний час”, “Яка цікава історія з ним трапилась останнім часом?”. Така спільна праця стала ефективним засобом зародження дружніх особистих взаємин.

Для формування кола спілкування дійовим виявився прийом *створення мікрогруп*. Його застосовували в умовах моделювання життєвих ситуацій, сюжетно-рольових, рухливих ігор, психодрами. Поділ на мікрогрупи вводили під час ігор-змагань. Ми передбачали, що основним механізмом поведінки учнів стане почуття колективізму: вболівання за колектив, відстоювання його інтересів. Проте ефективність його була не настільки великою, як під час роботи у діадах. Це пояснювалось тим, що змагання вносили елемент конкуренції. Він активізував учнів, але у групах, які не перемогли у психологічних змаганнях, дух колективізму падав. Тому ми обмежувались констатацією заслуг кожної підгрупи: “Перша команда виконала завдання швидше, зате друга більш ретельно”. Це підвищувало задоволеність розумово відсталих підлітків від виконання запропонованих вправ.

Результативною у психокорекційній роботі виявилась тактика *періодичної зміни лідерів*. Організаторські здібності дитина могла закріпити лише тоді, коли мала навички їх використання. Тому програмою експерименту було заплановано тренування лідерських вмінь. Психолог на кожне заняття закріплював роль лідера за іншим підлітком. Діти виконували нескладні поточні організаторські завдання. Головним було повідомлення правильної психологічної установки, яка передбачала творчу активність, а не виконавський підхід: “організувати психологічне малювання”, а не “роздати аркуші та олівці”; “провести рухливу гру”, а не “кидати м’яч по колу”. Важливою була постановка дітей у ситуацію успіху. Організаторські досягнення кожного обов’язково відмічали. Завдання пропонували із врахуванням рівня інтелектуальних здібностей: учням із виразним ступенем розумової відсталості пропонували прості завдання, іншим – більш складні.

Отже, у плані використання статусної психотерапії найбільш ефективними виявились прийоми закріплення провідних ролей в окремих видах діяльності, допомоги у виборі товаришів, створення мікрогруп, періодичної зміни лідерів. Вони сприяли підвищенню соціального статусу у колективі однолітків та формуванню кола спілкування. Крім засобів статусної психотерапії, застосовували

інші прийоми корекційної роботи. Це моделювання життєвих ситуацій, емоційно насичена діяльність, підкреслювання умовного внеску.

Емоційно насичена діяльність виконувала регулюючу та стимулюючу роль в організації соціальних взаємин. Вона допомагала продемонструвати ефект переваг від спільної взаємодії. Як емоційно забарвлену діяльність ми використовували метод психодрами, постановку казок, лялькових вистав. Ці методи виробляли у дітей емоційне ставлення до різних аспектів соціальної взаємодії та моральні еталони поведінки. У результаті експериментальних досліджень Т.А.Процко та О.Т.Кітіна визначили, що емоційно забарвлена діяльність підвищувала коефіцієнт задоволеності спілкуванням з 63% до 84%; самооцінка соціометричного статусу змінювалась у бік адекватної (68% учнів порівняно з попередніми 32%) [6,с.42]. Результати нашого використання методу дозволили зробити висновок, що цей вид діяльності дав поштовх до переструктурування системи стосунків у групі. Діти виявили у себе нові здібності та можливості, вони формували групи за інтересами та стилем поведінки. Спільне переживання емоцій згуртовувало колектив.

Для закріплення отриманих соціальних навичок застосовували метод *моделювання життєвих ситуацій* [1,с.79]. Він полягав у тренуванні навичок ефективної поведінки, закріпленні знань про особливості соціальної взаємодії та формуванні необхідних навичок. Наприклад, один з учнів запрошував усіх на “званий вечір”. Діти вчилися приймати гостей, задавати відповідні, доречні, запитання та відповідати на них. Звертали увагу на формування навичок особистісного спілкування з друзями (у парах) та у групі однолітків, особливості побудови успішної взаємодії з дорослими та батьками. Особливу роль відводили аналізу поведінки у конфліктних ситуаціях – опануванню прийомів зняття психологічної напруги, переструктурування ситуації, застосуванню технік розв’язання конфлікту. Це допомагало використати отримані навички у повсякденних ситуаціях та довести їх до досконалості.

Важливим у психокорекційній роботі з розумово відсталими підлітками був прийом *підкреслювання умовного внеску*, запропонований А.С.Белкіним [2,с.82]. Він застосовувався винятково у допоміжній школі для тих членів колективу, які через певні причини (наприклад, особливості дефекту) не здатні зробити внесок у спільну діяльність колективу, проте виявляли бажання це зробити. Таким дітям давали доручення від імені колективу, у виконанні якого допомагав ведучий (чи інші діти). Після виконання

завдання психолог підкреслював досягнуті успіхи перед учасниками групового процесу. Це здійснювалось для того, щоб зміцнити віру дітей у свої сили, сформувані позитивну мотивацію до колективної діяльності.

Отже, за результатами корекційно-розвивальної роботи з розвитку навичок соціальної взаємодії учнів допоміжної школи можна зробити висновок, що корекційно-розвивальні можливості підлітків достатні, хоча й обумовлені специфікою психічних функцій (загальний культурний недорозвиток, затримка на інфантильній стадії поведінки, мовленнєва неповноцінність, відсутність достатньої активності та ініціативи, низький рівень емпатії тощо). Формуючи навички соціальної взаємодії необхідно використовувати прийоми, основою яких є переструктурування стосунків та емоційний вплив на школярів. Найбільш ефективними з них є закріплення провідних ролей в окремих видах діяльності, допомога у виборі товаришів, створення мікрогруп, періодична зміна лідерів створення ситуації успіху, моделювання життєвих ситуацій, емоційно насичена діяльність, підкреслювання умовного внеску. В умовах групової психокорекційної роботи вони допомагають оволодіти навичками соціальної взаємодії та підвищити соціальний статус підлітків.

Список використаних джерел

1. Антропов А.П. Взгляды ученых США на проблемы социальной адаптации детей и подростков с отклонениями в развитии // Дефектология. – №2. – 1991. – С. 75-80.
2. Белкин А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1977. – 112 с.
3. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.
4. Коломинский Н.Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. – К., 1978.
5. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка / Сост. А.Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.
6. Процко Т.А., Китина О.Т. Значение совместной деятельности умственно отсталых школьников для формирования межличностных отношений в классном коллективе // Дефектология. – №1. – 1991. – С. 38-42.
7. Тарасун В.В. Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку. – К.: Правда Ярославовичів, 1998. – 256 с.

In article psychological aspects of formation of social skills at mentally retarded teenagers are considered. The author describes receptions of correctional work on development of interpersonal relations and dialogue.

Keywords: social skills, interaction, interpersonal relations, dialogue.

Отримано 25.03.2009

УДК 316.46.058.5

Н.В. Гребінь

МОТИВАЦІЙНІ УСТАНОВКИ ОСІБ ІЗ СХИЛЬНІСТЮ ДО МАНІПУЛЮВАННЯ У МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКАХ

У даній статті проаналізовано психологічний зміст понять маніпуляція, маніпулятор. Описані причини, які, на думку різних авторів, пояснюють застосування маніпулятивних прийомів у поведінці та впливають на формування особистості маніпулятора. Досліджено мотиваційні установки осіб із високою тенденцією до маніпулятивного ставлення у міжособистісних стосунках. Знайдено зв'язок між мотиваційною установкою на результат діяльності та схильністю до маніпулювання.

Ключові слова: маніпуляція, маніпулятор, макіавеллізм, мотиваційна установка.

В данной статье проанализировано психологическое наполнение понятия манипуляция, манипулятор. Описаны причины, которые, по мнению разных авторов, объясняют использование манипулятивных приемов в поведении и влияют на формирование личности манипулятора. Исследованы мотивационные установки личностей с высокой склонностью к манипуляциям в межличностных отношениях. Найдена связь между мотивационной установкой на результат деятельности и склонностью к манипулированию.

Ключевые слова: манипуляция, манипулятор, макиавеллизм,

мотивационная установка.

Визначення проблеми. Маніпулювання особистістю, використання різноманітних засобів та технологій психологічного впливу на людину – достатньо звичне явище у повсякденному житті, не виключенням є і сфера міжособистих відносин. Кожен з нас хоча б раз у житті вдавався до маніпуляції та підпадав під маніпулятивний вплив. Маніпулюємо ми, маніпулюють нами – це незаперечний факт. Відкритими залишаються питання як часто ми це робимо, наскільки вдало, в яких життєвих ситуаціях. Серед цих питань надзвичайно важливим є питання: ЧОМУ людина вдається до маніпулятивних дій, якою є її мотивація.

Для забезпечення захищеності життєвого простору важливим є вміння ідентифікувати маніпулятора, виявляти його істинні мотиваційні установки, адже це, по-перше, запускатиме механізм протидії – людина матиме більше шансів не підпасти під маніпулятивний вплив. По-друге, у нашій роботі ми акцентуємо увагу саме на мотиваційних установках, оскільки вони є стійкими, ригідними утвореннями, що закріплюються при частому задоволенні мотиву (чи потреби, що за ним стоїть). Виявлення мотиваційних установок дозволить ідентифікувати потреби маніпуляторів, які вони задовольняли найчастіше та найуспішніше, а це допоможе зрозуміти природу маніпулятивної поведінки та формування особистості маніпулятора. Та, відтак, ми матимемо змогу розробляти стратегії ефективної корекційної чи психотерапевтичної роботи із особами – маніпулянтами, які потребують допомоги.

Аналіз джерел і публікацій. Слово “маніпулювання”, чи “маніпуляція”, походить від латинського *Manipulus*, та має два значення: 1) горсточка (наповнювати рукою), 2) маленька група, невеликий підрозділ воїнів [2, с.44-45]. У своєму первинному сенсі термін *Manipulare* означає у суто позитивному розумінні “керувати”, “управляти із знанням справи, допомагати”.

У сучасній літературі під маніпуляцією чи маніпулюванням, розуміють мистецтво керувати поведінкою за допомогою цілеспрямованого впливу на психіку, на свідомість та інстинкти людини. Німецький вчений Г. Франке під маніпуляцією розуміє “своєрідний психічний вплив, який здійснюється приховано”.

Найпростішим прикладом маніпулятивних дій є реклама: “Від улесливого, прохаючого, вимагаючого голосу реклами йде м’який, спокійний тиск, який буває тим більш дієвим, коли менш відчутний. Він не лише спонукає людину, котра знаходиться під

цим тиском, робити те, що бажають інші, а й змушує її бажати це робити!”

О. Безсонов вважає, що маніпуляція – форма духовного впливу, прихованого володарювання, котра здійснюється насильницьким шляхом [1, с.81].

На думку П. Таранова, маніпуляція – це сповнена підступності, але ззовні прийнятна і чиста, вишукана за способами здійснення, зазвичай театралізовано обставлена акція однієї людини чи групи людей з намірами порушити чи зруйнувати чийсь інтереси задля перемоги власних. Таку думку можна вважати радикальною у розумінні етичності та виправданості маніпулювання, тобто маніпуляція тут розглядається як злочинна інтервенція у психічну сферу особистості.

Узагальнюючи вище наведене, під маніпулюванням слід розуміти специфічну форму духовного впливу, що має вираз у формі прихованого, анонімного панування, яке здійснюється “ненасильницьким” чином. Але це визначення не можна вважати вичерпним. Воно вказує лише на одну характерну рису маніпулювання: на його прихований характер, але зовсім не дає відповіді на питання: хто здійснює маніпуляцію, на кого вона спрямована, яка її мета. Очевидно, ці питання вирішуються ситуативно, розглядаючи кожну ситуацію маніпулювання окремо.

Є.Л. Доценко наводить п’ять ознак маніпулятивної поведінки: 1) психологічний вплив; 2) ставлення маніпулятора до іншого як до засобу досягнення власних цілей; 3) прагнення отримати односторонній виграв; 4) прихований характер впливу; 5) використання психологічної сили, гра на слабкостях [2, с.51].

Е. Шостром підкреслює, що всі люди є маніпуляторами [8, с.20]. Маніпулятор – це людина, яка добре озброєна. А ставлення до озброєної людини може бути різним: якщо вона нас охороняє, ми її любимо, але, якщо вона на нас нападає, ми кричимо: “Гвалт!”

Вченими виділено чотири основні типи маніпулятивних систем.

1) Активний маніпулятор – намагається керувати іншими за допомогою активних методів. Він уникає демонстрації власної слабкості та завжди грає роль людини, що сповнена сил. Як правило, він користується власним соціальним статусом чи рангом (батько, вчитель тощо).

2) Пасивний маніпулятор – може прикидатися безпорадним, нерозумним, в’ялим. “Дозволяючи” іншим працювати за себе, пасивний маніпулятор перемагає у своїй поразці

3) Маніпулятор, який змагається – сприймає життя як

постійний бій, чергу програвів та перемог. Грає роль “уважного бійця”, для нього життя – постійна боротьба, а люди – потенційні чи реальні суперники. Він являє собою суміш попередніх двох типів.

4) Байдужий маніпулятор – прагне уникнути контактів. Грає у байдужість та індиферентність, та насправді йому далеко не байдуже, інакше б він не починав свою складну маніпулятивну гру.

Автори приділяли увагу різним причинам формування людини-маніпулятора. Ф. Перлз вважає, що причина, через яку людина вдається до маніпулятивних дій лежить у внутрішньо особистісному конфлікті – довіряти собі чи зовнішньому середовищу. Людина ніколи повністю собі не довіряє, іншим – також, тому чіпляється за них, прагне контролювати. Якщо у ранньому дитинстві батьки блокують природний процес сепарації, не даючи дитині можливостей приймати самостійних рішень, весь час перепроверяють, контролюють кожен крок, такій дитині буде важко повірити у власні сили. Зростатиме людина- маніпулятор, яка шукатиме підтримки ззовні, маніпулюючи людьми задля досягнення внутрішньої узгодженості.

За Е. Фромом, чинником маніпулятивної поведінки є нездатність людини любити, нерозуміння сутності істинної любові, яка передбачає досягнення продуктивної орієнтації. В цій орієнтації людина долає всемогутнє нарцистичне бажання експлуатувати інших, маніпулювати ними, набуває віру у власні сили, покладається на себе. Якщо у людини бракує цих рис – вона боїться віддавати себе, – а відтак, любити [7]. Бути завжди найкращим – це завдання не з легких, та мотиваційна орієнтація на перфекціонізм змушує виборювати собі вкрай необхідні любов та прийняття, застосовуючи маніпулятивні стратегії поведінки.

Екзистенціалісти розглядають невизначеність та ризикованість нашого життя як основну причину формування маніпулятивної особистості. Людина залишається безпомічною перед даною проблемою і в цей момент обирає або активну, або пасивну маніпулятивну стратегію. Пасивний маніпулятор займає позицію: “якщо я не можу щось контролювати, то не буду нічого контролювати, хай це роблять за мене інші”. Тоді як активний маніпулятор прагне зробити усіх довкола залежними від себе та панувати, тим самим знижувати тривогу по відношенню до непередбачливого життя.

Відчуття безпорадності, страх тісних міжособистісних стосунків (Е. Берн), некритичне прагнення отримувати схвалення від світу (А. Еліс) також можуть стати причинами формування

людини-маніпулятора, який родом із раннього дитинства. У цей період дитина набуває відчуття безпеки (чи базальної тривоги*), через яке сприймає навколишній світ як безпечний чи ворожий, а відтак, виробляє певну тактику взаємодії із ним.

Людина не народжується маніпулятором, на думку Е. Шострома, вона стає ним, але дуже рано. Дитина вчиться маніпулювати у своїх батьків, перші маніпулятивні сценарії – завжди сценарії батьківської поведінки. Спостерігаючи за взаєминами у родині, дитина вбирає в себе прийоми маніпуляції, особливо ті, які виявилися ефективними, а в подальшому пробує застосувати їх будуючи власні стосунки. Звісно, велику роль у тому відіграють й інші важливі інститути соціалізації, та сімейні сценарії – первинні, дуже міцно закріплюються у підсвідомості та повторюються від покоління до покоління. В певних випадках дитина може зламати батьківський сценарій та обрати власну долю, та для цього їй доведеться багато попрацювати над розвитком своєї особистості.

У нашому дослідженні ми акцентуємо увагу на мотиваційних установках осіб із схильністю до маніпулювання. Під мотиваційною установкою розуміється готовність до задоволення потреби, реалізації наміру. Мотиваційна установка, вважає Є.П. Ільїн, закріплюється під час задоволення мотиву (потреби). Це певна форма поведінки, яка сформована заздалегідь та є готовою до використання у момент появи потреби чи аналогічної ситуації. Вона, оскільки є автоматичною дією, заміщує собою мотиваційне утворення, формування мотиву, тому її можна розглядати як згорнуту в дію мотиваційну основу.

Аналізуючи сучасні дослідження даної проблеми, ми зустрілися із широким застосуванням терміну “макіавеллізм”, яким часто підміняють поняття маніпулювання. Ця підміна, на нашу думку, не є абсолютно відповідною. Макіавеллізм як особистісна ознака відображає позицію недовіри до більшості людей, що вони можуть бути альтруїстичними, незалежними, мати сильну волю. Переконавання у тому, що людьми можна управляти застосовуючи будь-які засоби, допомагає макіавеллісту успішно маніпулювати, не відчуваючи докорів сумління.

На думку одного з творців Мак-шкали (шкала, яка вимірює рівень макіавеллізму) Р.Крісті та його учениці Ф. Грейс,

* Базальна тривога – почуття безпомічності перед ворожим світом, яке людина прагне пом'якшити, виробляючи захисні стратегії (гонитва за любов'ю, прагнення до влади тощо).

макіавеллізм – схильність людини маніпулювати іншими у міжособистісних стосунках заради власної вигоди; це переконання, що людьми **маніпулювати потрібно**. Тоді як маніпулювання само по собі може бути й неусвідомленим засобом досягнення своєї мети. У своїй роботі ми вирішили зосередити свою увагу на особах із маніпулятивною тенденцією у поведінці, не загострюючись на тому, чи є ця поведінка усвідомленою, чи застосовується несвідомо [3, с.16-22; 4, с.78-89].

Викладення основного матеріалу дослідження. У нашому дослідженні взяли участь 60 осіб, з яких 38 осіб жіночої статі, 22 – чоловічої. Вік досліджуваних становив від 18 до 30 років. Дослідження відбувалося з використанням методу тестування, обробка результатів передбачала застосування методів математичної статистики, що здійснювалося у середовищі програми STATISTICA 6.1.

Мета дослідження – вивчення мотиваційних установок у соціально-психологічній сфері осіб із тенденцією до маніпулятивної поведінки*.

Об'єктом виступає особистісно–мотиваційна сфера, *предметом* – особливості мотиваційних установок осіб із тенденцією до маніпулятивного ставлення до інших у міжособистісних стосунках

У дослідженні були застосовані методика діагностики соціально–психологічних установок особистості у мотиваційній сфері О.Ф. Потьомкіної [5, с.641-648], шкала маніпулятивного ставлення Банта [6].

Гіпотези.

1. Ми припускаємо, що особи із тенденцією до маніпулятивної поведінки мають мотиваційну установку на результат.

2. Ймовірно, що для осіб, яким притаманна тенденція до маніпулятивної поведінки, характерна мотиваційна установка на владу.

3. Ймовірно, що особи із альтруїстичною мотиваційною установкою характеризуються низькою тенденцією до маніпулятивної поведінки.

У результаті нашого дослідження виявилось, що серед досліджуваних 21 особа (35% від загального числа опитаних) має середню та високу тенденцію до маніпулятивної поведінки, 39 осіб (65%) – нижче середнього. Для порівняльного аналізу результатів дослідження ми здійснили поділ нашої групи на дві підгрупи за

* Під тенденцією до маніпулятивної поведінки ми розуміємо маніпулятивне ставлення особи до інших у між особистих стосунках

шкалою маніпулятивного ставлення (шкала Банта). Першу групу (**група 1**) склали досліджувані із високою (та вище середнього) тенденцією до маніпулювання – середнє значення за шкалою – 75 балів (75% від максимально можливого результату). Другу групу (**група 2**) досліджуваних склали особи із тенденцією до низького (та нижче середнього) рівня маніпулювання – середнє значення за шкалою Банта – 49 балів (49% від максимально можливого результату). Значимий t-критерій (13,051 при $K_{\text{критичне}} = 3,476$ на 0,99 рівні значимості) підтвердив статистично відповідний поділ групи на дві підгрупи за шкалою маніпулятивного ставлення.

На графіку (див.рис.1) представлені результати дослідження окремо для першої групи (група 1) та другої групи (група 2).

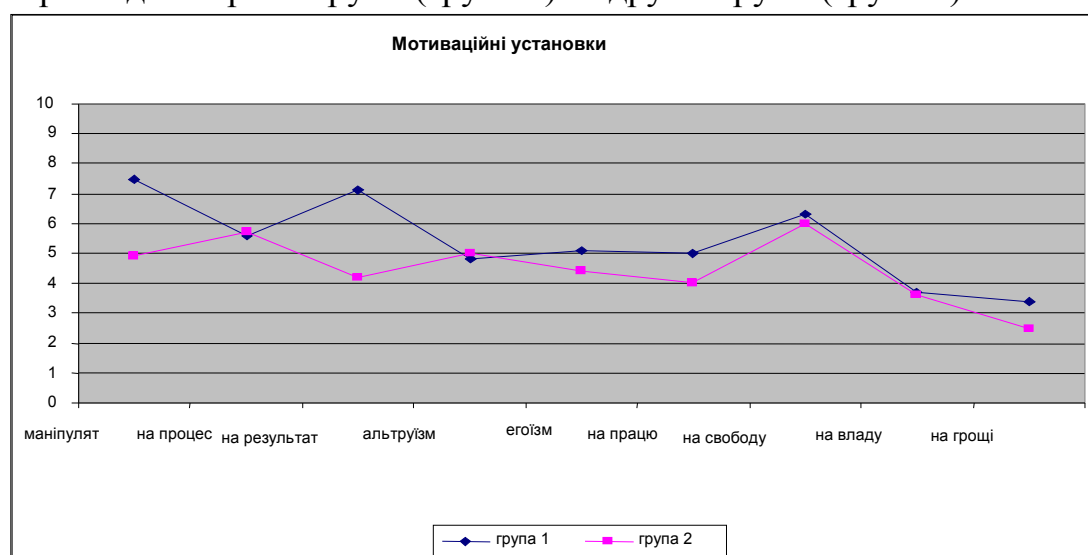


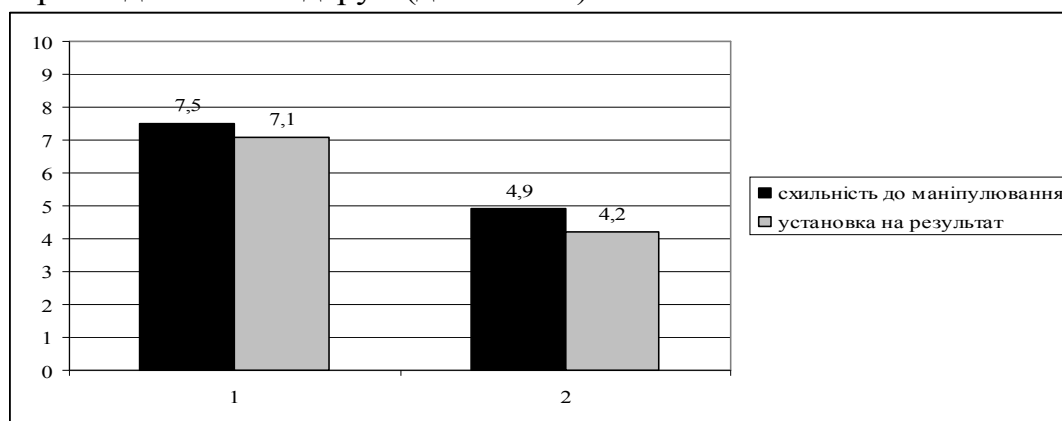
Рис. 1 Порівняльний графік результатів в групі 1 та групі 2

Даний графік демонструє, що особи із схильністю до маніпулювання (**група 1**) мають вищий показник орієнтації на результат діяльності 7,1 (71% від максимально можливого), ніж особи із слабкою тенденцією до маніпулятивної поведінки (**група 2**) – 4,2 (42% від максимально можливого результату). Статистично значимий коефіцієнт t-критерію (9,0607 при $K_{\text{критичне}}=3,476$ на 0,9 рівні значимості) підтверджує достовірність даної відмінності. Решта відмінностей виявилися незначними – досліджувані обох груп продемонстрували середній рівень мотиваційної установки на процес (56% - група 1, 57% - група 2), на альтруїзм (48% та 50% відповідно), на егоїзм (51% та 44%), на працю (50% та 40%), на свободу (63% та 60%). Середні показники мотиваційних установок на владу (37% та 36%) та на гроші (34% та 35%) є нижче середнього у обох підгрупах.

У результаті статистичної обробки даних перша гіпотеза підтвердилася: досліджувані із тенденцією до маніпулятивної

поведінки демонструють високий ступінь мотиваційної установки на результат (коефіцієнт лінійної кореляції Персона є значимий $K=0,747$ при $K_{\text{критичне}}=0,333$). Тобто такі люди прагнуть досягати результату своєї діяльності будь-що, за будь-яких обставин, незважаючи на невдачі, перешкоди. Інші люди можуть ставати на шляху до мети – застосування різноманітних маніпуляцій у міжособистісних стосунках, очевидно, покликане для нейтралізації такого роду перешкод. За Е. Фромом зв'язок між маніпулятивними тенденціями у поведінці та установкою на результат можна пояснити бажанням людини бути успішною, високо результативною, а відтак – такою, яку люблять. Але досягати результату не завжди вдається, тому особа може користуватися маніпуляціями задля досягнення цілі. Вміло застосована маніпуляція може також сприяти досягненню міжособистісного взаєморозуміння, але якщо інша особа відчує (зрозуміє, буде поінформована тощо), що на неї впливали, та ще й приховано – очевидно, слід чекати від неї негативної реакції.

На поданій нижче діаграмі графічно зображені результати за шкалою маніпулятивного ставлення та установки на результат окремо для обох підгруп (див. Рис.2) :



1. Особи із високою (та вище середнього) схильністю до маніпулювання

2. Особи із низькою (та нижче середнього) схильністю до маніпулювання

Рис. 2. Порівняльна діаграма для обох підгруп.

Також ми припускали, що люди, схильні до маніпулятивної поведінки, орієнтуються на владу (друга гіпотеза). Тобто ведучою мотиваційною установкою, за нашим припущенням, є вплив на інших (чи на суспільство загалом). Але статистично гіпотеза не підтвердилася. Очевидно, маніпулятивна поведінка здебільшого не є самоціллю, хоча й не виключені й такі випадки, а є засобом досягнення мети. Маніпуляція не заради отримання задоволення від

самого процесу, а задля отримання бажаного результату.

Ми не підтвердили статистично припущення про те, що альтруїстично орієнтовані особи не виявляють маніпулятивних тенденцій у поведінці. Вважається, що альтруїзм є найбільш важливою соціальною мотивацією, але люди із альтруїстичними мотиваційними установками також схильні до маніпулювання у міжособистісних стосунках. Проте не у власних корисних інтересах, а заради інших. Прикладом може виступати застосування маніпуляції (з альтруїстичною метою) лікарем, який хоче підвести пацієнта під усвідомлення важливості лікування. Відтак, лікар, застосовуючи, наприклад, відому маніпулятивну техніку «нога в дверях» поступово змушує свого пацієнта розпочати (чи продовжити) лікування.

Цікаво зазначити, що альтруїзм як соціально-психологічна установка особистості обернено корелює із орієнтацією на владу ($K = -0,445$). Тобто люди із альтруїстичними цінностями не мають наміру впливати та підкорювати інших, а якщо маніпулюють – то із соціально корисною метою.

У результаті статистичної обробки та аналізу результатів дослідження ми не виявили зв'язку між приналежністю досліджуваних до певної статі та схильністю до маніпулювання. Це дає підставу стверджувати, що представники обох статей схильні до маніпулювання. Скоріш за все, відмінність між жінками та чоловіками не у кількісному параметрі маніпулювання, а у якісному: жінки і чоловіки застосовують різні маніпулятивні прийоми, що є перспективною для наших подальших досліджень.

Підсумовуючи вище наведені результати теоретичного та практичного аналізу, слід зазначити, що маніпулятивна поведінка може виступати як засобом досягнення мети, так і самоціллю людини. Орієнтуючись лише на результат своєї діяльності, людина може застосовувати різні тонкі маніпулятивні прийоми задля плідної праці, та з часом маніпуляція перестає діяти: оточуючі зрозуміють, що їх використали та набудуть «іммунітет» проти маніпулятора. Доцільно розширяти коло своїх соціально-психологічних установок: це може сприяти покращанню міжособистісних стосунків та знизить ризик взаємного маніпулювання.

Маніпуляція набуває своєї небезпеки в залежності від мети, мотиваційної установки особи, що її застосовує. Та наслідки застосування маніпуляції, навіть з альтруїстичних міркувань, можуть бути непередбачуваними.

Список використаних джерел

1. Грачев Г.В. Личность и общество: информационно – психологическая безопасность и психологическая защита. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 304 с.
2. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М.: Черо, 1997. – 344 с.
3. Знаков В.В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования // Психологический журнал. – 2000. – № 5. – С.16-22
4. Калуцкая И.Н., Поддьяков А.Н. Представления о макиавеллизме: разнообразие подходов и оценок // Культурно–историческая психология. – 2007. – № 4. – С. 78-89.
5. Методика диагностики социально – психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф.Потемкиной // Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие Ред. и сост. Райгородский Д.Я. – Самара: б.в., 2001. – С. 641-648.
6. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально– психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с. <http://lib.druzya.org/sociologia/fetiskin.txt>
7. Фромм Э. Искусство любить //Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика, 1992. – С.109-178
8. Шостром Э. Анти –Карнеги, или Человек – манипулятор./Перев. с англ. А.Малышевой. – М.: Дубль-В, Дельта-92, 1998. – 128 с.

The article deals with psychological sense of such terms as manipulation, manipulator. It describes reasons for using manipulative methods and causes which have an influence on forming manipulative person. Attention is focused upon motivational attitudes of person with high tendency to manipulation. It was founded connection between purpose of activity and tendency to manipulation.

Key words: manipulation, manipulator, Machiavellianism, motivational attitudes

Отримано 16.04.2009

УДК 159.9 і 005.71

В.Т. Грубляк, А.В. Кузьмін

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-УПРАВЛІНСЬКОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ КЕРІВНОГО СКЛАДУ В ЇХНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Проведено аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури, що розкриває специфіку психологічного консультування керівного складу промислового підприємства з проблем формування психологічної готовності до управління.

Ключові слова: 1) актуальність дослідження, 2) психологічне консультування, психологічна готовність до управління.

Проведен анализ зарубежной и отечественной литературы, раскрывающей специфику психологического консультирования руководящего состава промышленного предприятия по проблемам формирования психологической готовности к управлению.

Ключевые слова: 1) актуальность исследования, 2) психологическое консультирование, психологическая готовность к управлению.

Сьогодні в Україні існує проблема наявності нових, підготовлених і освічених керівниках організацій та підприємств, а також потреба у психологах, які можуть надавати управлінцям кваліфіковану допомогу.

Основним видом такої допомоги є психологічне консультування. Проблеми психологічного консультування як виду психологічної допомоги, присвячена велика кількість праць зарубіжних і вітчизняних авторів.

Щодо проблеми психологічного консультування керівників організацій та підприємств з проблеми управління, то останнім часом з'являються роботи, де висвітлюються деякі питання цієї проблеми і аспекти, що пов'язані з нею, це роботи, присвячені діагностиці, впровадженню активних технологій навчання керівників, здійсненню корекції якостей керівника, реалізації консультування.

Але фундаментальних розробок саме із проблеми

психологічного консультування керівників промислових підприємств і організацій, їх управління, в тому числі і формування в них психологічної готовності до управління, у вітчизняній літературі поки що недостатньо.

Метою нашого дослідження є проведення аналізу зарубіжної та вітчизняної літератури, де автори провели відповідні дослідження з вивчення теорії управління та психологічного консультування керівного складу підприємств та організації.

Об'єкт і методи дослідження. У сучасній світовій теорії управління та психологічного консультування існує два основних напрямки досліджень щодо визначення змісту та основних завдань психологічного консультування керівників з проблем. На погляд Л.М. Карамушки, яка дослідила дане питання (2000, 2003), ці напрямки можна назвати як **управлінсько-консультативний та психолого-консультативний.**

Психологічне консультування керівників з проблем управління у рамках першого напрямку досліджень розглядається як один із видів управлінського консультування (а більш ширше – як один із методів удосконалення практики управління), у рамках другого напрямку – як один із видів психологічного консультування (а більш ширше – як один із видів психологічної допомоги особистості, групі, організації). Проаналізуємо особливості кожного із напрямків дослідження.

Зазначимо, що на думку Л.М. Карамушки (2003), в зарубіжній теорії управління та консультування „управлінсько-консультативний” підхід найповніше представлений у книзі „Управлінське консультування” (Management Consulting), підготовку та видавництво якої було здійснено Міжнародною організацією праці (International Labor Organization) у 1976 році у Женеві. Ця книжка, авторами якої є відомі фахівці даної галузі консультування Д. Дей, Дж. Канавті, М. Кубр, Ф. Латам, Ф. Нек, Д. Роулінсон, Д.І. Елліота, А. Гладстоун, К. Гутрі, А.С. Попхам, Е.Х. Шейн та інші, після першого видання англійською мовою була перевидана більше десяти разів різними мовами світу, і зокрема у 1992 році вийшла у вигляді двотомника російською мовою.

Ця праця, яка власне була першим повним дослідженням із зазначеної проблеми, на сьогодні є одним із найвідоміших у світі підручників з управлінського консультування, а підходи, відображені в ній, досить повно відтворюють суть та призначення даного виду консультування і широко використовуються консультантами в усьому світі.

Оскільки згадані підходи є повною мірою фундаментальними

щодо розуміння суті управлінського консультування, то розглянемо їх детальніше, формулювання такого найважливішого, на думку Л.М. Карамушки (2003), положення, що певним чином уточнюють і конкретизують їх.

1. Управлінське консультування є похідним від „консультування” – більш загального виду діяльності, під яким розуміють надання допомоги у будь-якій формі щодо змісту, процесу виконання або структури завдання чи серії завдань, за якого консультант сам не відповідає за виконання завдання, але допомагає людям, які несуть таку відповідальність.

2. Консультування (як метод удосконалення соціальної практики та вид професійної діяльності) може здійснюватися з різних питань і, відповідно, можна виділити такі основні види консультування в організаціях: юридичне; економічне (бухгалтерське); інженерно-технічне; управлінське; інші види.

3. Управлінське консультування слід розуміти як метод удосконалення практики управління, який може використовуватися різними організаціями (приватною фірмою, державною організацією, інститутом підготовки керівників тощо) та їх керівниками. Основне призначення такого методу полягає в забезпеченні допомоги організаціям та керівним працівникам у процесі вдосконалення практики управління, підвищення індивідуальної продуктивності і ефективності діяльності організації в цілому.

4. Управлінське консультування є також професією, різновидом професійної діяльності, що здійснюється окремими особами та консультаційними фірмами і вимагає спеціальної глибокої та серйозної підготовки від фахівців, які проводять це консультування.

5. Управлінське консультування може здійснюватися з метою оптимізації управління найрізноманітнішими соціальними сферами. Вперше застосоване у сфері приватного бізнесу, сьогодні управлінське консультування дедалі більшу роль відіграє в державному секторі (у процесі діяльності центральних та місцевих органів влади, лікарень та клінік, університетів, шкіл, агентств із соціального страхування, профспілок тощо). Таким чином, можна говорити про консультування з проблем управління малими підприємствами, державними установами, освітою тощо.

6. Управлінське консультування може застосовуватися в найрізноманітніших сферах управління діяльністю будь-якої організації. Відповідно до них виділяються такі типи консультування:

- консультування із загальних питань управління (визначення стратегії розвитку організації, основних етапів розвитку, формування організаційної культури тощо);

- консультування з проблем управління фінансовою діяльністю (формування фінансової структури організації, аналізу проектів капітальних вкладень, інвестування тощо);

- консультування з проблем управління маркетингом (визначення стратегії маркетингу, вибору й обґрунтування заходів щодо здійснення маркетингу тощо);

- консультування з питань застосування ЕОМ в управлінні (визначення галузей використання ЕОМ, навчання користувачів ЕОМ, використання ЕОМ в управлінських системах тощо);

- консультування з проблем управління людськими ресурсами та їх розвитку (управління кадрами тощо).

7. Консультування з проблем управління людськими ресурсами та їх розвитку як один із видів управлінського консультування передбачає надання консультаційних послуг керівникам у процесі вирішення таких питань: планування людських ресурсів; комплектування штатів та їх підбір; пошук керівних працівників; забезпечення позитивної мотивації працівників та впровадження системи винагород; розвиток кадрового потенціалу (забезпечення кар'єрного росту працівників та розвиток організації); регулювання трудових відносин між адміністрацією та працівником тощо.

Отже, підсумовуючи викладені вище особливості управлінського консультування, можна, на думку Л.М. Карамушки, позицію якої ми поділяємо і дотримуємось в даній роботі, зробити такі висновки:

1. Управлінське консультування стосується оптимізації діяльності організаційних систем (організацій), які є одним із різновидів соціальних систем.

2. Спираючись на результатів аналізу основних підсистем організації (2003), можна говорити про те, що управлінське консультування може проявлятися у наданні консультантом допомоги щодо забезпечення функціонування всіх основних структурних підсистем, які прийнято виділяти в організації:

а) цілей та завдань організації; б) структури організації;

в) людей (персоналу і керівництва); г) технологій та методів діяльності організації.

3. Основні види управлінського консультування можна розподілити, на наш погляд, на дві основні групи. Першу групу складають види управлінського консультування, які стосуються

діяльності організації в цілому.

Саме про цю групу видів консультування доцільно говорити як про організаційне консультування. До неї належать види консультування, які стосуються:

- а) визначення цілей та завдань організації, стратегії її розвитку;
- б) обґрунтування та оптимізації структури організації;
- в) вибору технологій та методів діяльності організації.

До другої групи належить консультування з проблем управління людськими ресурсами. Цей вид консультування доцільно визначати як консультування з проблем управління персоналом (або власне психолого-управлінське консультування).

4. Найбільш „психологічним” за своєю сутністю, або власне психолого – управлінським консультуванням, є, на наш погляд, консультування з проблем управління людськими ресурсами та їх розвитку (консультування, яке стосується такої структурної підсистеми організації, як люди). Це обумовлене такими причинами:

- а) основним об'єктом аналізу та впливу у процесі здійснення цього консультування виступає не технічний аспект роботи і відповідні матеріально-економічні ресурси, як це спостерігається здебільшого у разі застосування інших видів консультування, а „людський фактор”, тобто конкретні люди або групи людей, що характеризуються неповторними індивідуально-психологічними особливостями, які значною мірою впливають на ефективність управління;

- б) методи впливу, які використовує консультант під час здійснення цього виду консультування, також мають специфічний характер: пов'язані з дією, насамперед, на психіку людей (їхні потреби, мотиви, цінності, здібності, особливості характеру та темпераменту тощо), а не з виконанням технічних завдань, на відміну від методів, які стосуються збільшення обсягу економічних ресурсів, запровадження нових виробничих фондів;

- в) здійснювати такий вид консультування мають спеціально підготовлені фахівці – психологи-консультанти.

5. Слід враховувати, що певне „психологічне навантаження” несуть й інші види управлінського консультування, які стосуються функціонування інших структурних підсистем діяльності організації: цілей та завдань організації (оскільки вони можуть бути нерозривно пов'язані з потребами та мотивами діяльності окремих особистостей, передусім керівництва); структури організації (оскільки вона теж може стосуватися спрямованості особистості

керівників); технології та методів (оскільки серед методів, що забезпечують функціонування та розвиток організації, значне місце відводиться методам управління, які є „психологічними” за своєю сутністю).

Але водночас не можна не погодитися з тим, що найбільш „рельєфно” психологічний зріз управлінського консультування простежується на рівні консультування, яке стосується провідної системи будь-якої організації – людей.

Отже, можна стверджувати, що в системі різних видів управлінського консультування існує спеціальний вид консультування, основна мета якого полягає в сприянні з боку психолога-консультанта розв'язанню керівником психологічних проблем (пов'язаних із функціонуванням та розвитком власної психіки і психіки працівників), що впливає на ефективність управління.

Управлінське консультування зародилось під час промислової революції, коли з'явилися сучасні фабрики, що зумовило певні інституціональні та суспільні перетворення (2003). Управлінське консультування має спільні корені з управлінням, як окремою галуззю діяльності людини. Разом з розвитком управління, менеджменту, управлінське консультування пройшло кілька етапів свого становлення з певними особливостями на кожному з них.

Щодо сьогоденного стану управлінського консультування, слід зазначити, що даний вид консультування на Заході досить часто відомий під назвою консультування з проблем розвитку організацій – Organizational Development (O.D.), хоча, як вважає Л.М. Карамушка (2003), така назва відображає лише один із наведених вище напрямків управлінського консультування – із загальних проблем управління (організацією в цілому). Сьогодні у більшості країн Західної Європи існують професійні асоціації консультантів з питань управління, а в США таких об'єднань більше десяти. Подібні об'єднання управлінських консультантів існують також в окремих країнах Азії, Африки, Латинської Америки. Основне призначення таких асоціацій – забезпечення підвищення професійного рівня та сприяння професійному росту, обміну досвідом, захисту професійних прав тощо.

З початку 90-х років ХХ століття організаційне консультування через об'єктивні причини, пов'язані з трансформацією авторитарного суспільства у демократичне, переходу до ринкових відносин, почало розвиватись і в країнах колишнього СРСР.

Найбільш активно цей процес проходить у Росії та країнах

Прибалтики, де активно працюють професійні об'єднання управлінських консультантів, видаються фахові журнали, з кожним роком росте кількість консалтингових компаній.

Щодо фахового складу, то слід зазначити, що управлінське консультування в Росії здійснюється, здебільше, економістами, соціологами, спеціалістами у сфері соціальних конфліктів.

На наш погляд, впровадження управлінського консультування в Україні проходить значно повільніше, проте і в нас вже є певний досвід створення і діяльності консультативних фірм з управлінських проблем.

Проведений нами аналіз літератури з проблем управлінського консультування дає підстави для деяких висновків. У західній літературі є багато наукових та практичних джерел з менеджменту, в яких різною мірою висвітлені проблеми управлінського консультування. Цьому напрямку приділяють увагу М.Армстронг (1998), Ф.Бурнард (2002), К.Вудкок (1991), Л.Джуелл (2001), П.Ф. Драккер (1993), Р.Камерон, Р.Куїні (2001), Б.Карлофф (1991), С.Стаут (2002), Б.Швальбе (1995) та інші.

Питання управлінського консультування розглядають і російські автори А.Н.Занковський (2002), П.Капустін (2002), М.В.Кларін (2000) С.И.Макшанов (1997), Т.О.Соломанідіна (2003), В.А.Чикер (2003) В.В.Щербина (1996) та інші.

Останнім часом з'явилося декілька праць з проблем управлінського консультування українських авторів, насамперед, В.А.Верби, Т.І.Решетняк (2000), Ю.В.Чернова (2003), Г.В.Щокіна (2002) та інші. Але глибоких аналітичних публікацій, в яких був би висвітлений накопичений досвід, а також особливості управлінського консультування в Україні, поки замало.

Як стверджує Л.М.Карамушка (2003), немає також і спеціальних наукових підрозділів, які фахово досліджували б цю проблему, та ВНЗ, де готували б фахівців у сфері управлінського консультування. Таким чином, можна говорити про актуальність та недостатню опрацьованість проблем управлінського консультування у вітчизняній управлінській літературі та консультативній практиці.

Щодо другого напрямку досліджень, психолого-консультативного, то в його рамках, як було зазначено, консультування керівників організацій розглядається як один із видів психологічного консультування, або як одна з галузей застосування психологічної допомоги. Започаткований у 70-ті роки 20 ст., до сьогодні цей вид соціально-психологічної допомоги має ширший спектр можливостей, що містять допомогу в прийнятті

управлінських рішень, комунікативних вмінь, відстежування та розв'язання конфліктів, роботу з персоналом та інше.

Консультативна робота з керівниками організацій в рамках психолого-консультативного напрямку досліджень проводиться практичними психологами і полягає в наданні допомоги керівникам з питань здійснення ефективного управління організацією (добору кадрів, оцінки їх професійної придатності, визначення шляхів оптимізації управлінської взаємодії тощо). Аналіз різних видів психологічної допомоги керівникам організацій показує, що у процесі „взаємодії” практичних психологів з конкретними психолого-управлінськими проблемами (аналіз запиту керівника, визначення психологічної проблеми, вибір адекватної технології розв'язання проблеми тощо) психологічне консультування керівників часто виступає як один із найбільш універсальних видів психологічної допомоги здоровим людям, який включає в себе інші типи психологічної допомоги.

Що ж стосується стану розвитку даного виду консультування в зарубіжній психології управління та теорії психологічного консультування, то необхідно сказати, що цей напрямок консультування сьогодні досить успішно реалізується на Заході, в основному в США та Західній Європі, але разом з тим починає поступово розгортатися і в країнах третього світу, і, зокрема в пострадянських країнах.

Із зарубіжних джерел, за оцінкою Л.М.Карамушки (2000), найбільш повно зміст цього напрямку досліджень представлений у російському перекладі книги Л.Тобіаса „Психологічне консультування і менеджмент: погляд клініциста”.

Щодо розробки проблем даного виду консультування в пострадянських країнах, то слід зазначити, що останнім часом російськими вченими підготовлено рід праць з цієї проблеми.

Так, М.К.Тутушкіна (1994), дослідила актуальність психологічного консультування у сфері управління, визначила його зміст, завдання та види, обґрунтувала основні напрямки психологічної допомоги в сфері управління (індивідуальна, групова, самостійна психологічна допомога).

Т.Ю.Базаров визначив основні підходи до роботи з персоналом в організації – зміст і призначення такого виду консультування, основні парадигми та етапи роботи, актуальні проблеми; наводить конкретні приклади кадрового консультування в різних організаціях.

Також позначені деякі практичні напрямки психолого-управлінського консультування у роботах А.А.Бодальова (2001),

А.Я.Кібанова (2003), А.Огнева (2003), М.Ю.Шейніса (2003), С.В.Шекшні (1997), В.М.Шепеля (1992) та інших. Але на думку Л.М.Карамушки, (2002), спільне для цих праць полягає в тому, що більшість з них, роблячи певний внесок в розвиток психолого-управлінського консультування у вітчизняних організаціях, все ж здебільшого базуються на вихідних позиціях, започаткованих на Заході, в них не обґрунтовуються оригінальні ідеї та підходи. Такі підходи можуть з'явитися лише тоді, коли буде накопичено великий досвід консультування у сфері менеджменту і виокремлено його особливості з урахуванням соціокультурних і національних особливостей пострадянських країн.

В Україні в останні роки багато уваги дослідженню проблем психолого-управлінського консультування приділяє Л.М. Карамушка (2000,2003). Висвітлюються ці питання у роботах О.В.Винославської (2002), М.В.Войтович, (2002,2007), Н.Л.Коломінського (2002, М.І.Пірен (2000). Але в цих роботах, в основному аналізуються заклади освіти, тоді як дослідження питання психолого-управлінського консультування у других важливих сферах, особливо у виробничій, потребує подальшого вивчення.

Висновки. Вивчення літературними джерелами досліджень, проведених зарубіжними та вітчизняними вченими, відносно особливостей психолого-управлінського консультування керівного складу промислового підприємства розкриває основні теоретичні положення, які стосуються змісту та завдань психологічного консультування. Проаналізовано зміст, структуру, характеристику основних компонентів психологічної готовності до управління керівного складу промислового підприємства, розкрито специфіку психологічного консультування керівного складу промислового підприємства з проблеми формування психологічної готовності до управління, що дає можливість використовувати дані дослідження в практичній діяльності.

Список використаних джерел

1. Армстронг Р. Основы менеджмента: Как стать лучшим руководителем. – Ростов-на-Дону, 1998. –512с.
2. Базаров Т.Ю. Практика работы с персоналом в организациях // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – М.: Смысл.1996. – С. 68-86.
3. Бондарчук О.І. Експериментальна психологія: Курс лекцій. –К.: МАУП, 2003. –120 с.

4. Бурнард Ф. Тренинг навчових консультированія. - СПб.:Питер.2002. –256 с.
5. Верба В.А, Решетняк Т.І. Організація консалтингової діяльності: Навч. посіб. –К.: КНЕУ, 2009. –244 с.
6. Винославська О.В. Основні запити управлінського персоналу комерційних організацій щодо психологічної допомоги з проблем управління //Актуальні проблеми психології. – Том1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2002. Частина 6. – С.182-186.
7. Войтович М.В. Особливості конструювання технологій психологічної допомоги в організаціях //Актуальні проблеми психології. –Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2002. – Частина 6, - С. 259-254.
8. Вудкок К., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика Пер. с англ. – М.: Дело, 1991. –320 с.
9. Джуэлл Л. Индустриально-организационная психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
10. Драккер Питер Ф. Управление, нацеленное на результаты: Пер. с англ. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1992. – 192 с.
11. Занковский А.Н. Организационная психология: Учебн. пособ. для вузов. – 2-е изд. – М.Флинта: МПСИ, 2002. – 648 с.
12. К.Камерон, Р. Куинн. Диагностика и изменение организационной культуры / Пер. с англ.– СПб.: Питер, 2001.–320 с.
13. Капустин П. Управленческое консультирование для руководителей. – СПб.: Издательский дом «Бизнес-пресса», 2000. - 160с.
14. Карамушка Л. М. Психологія управління: Навч. посіб. - К.:Міленіум.2003. –344 с.
15. Карамушка Л. М. Філь О. А. Формування конкурентоздатної управлінської команди освітньої організації як інноваційний напрям практичної психології управління. – К.: Міленіум, 2003. – 40 с.
16. Карамушка Л.М. Дослідження актуальних проблем психології управління та організаційної психології у період трансформаційних процесів в Україні (до 10-річчя лабораторії психології управління) // Актуальні проблеми психології. – Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – К.: Міленіум,

2003. – Частина 9. – С. 91-100.

17. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія. – К.: Ніка-Центр, 2000. – 332 с.

18. Карамушка Л.М., Войтович М.В. Особливості здійснення психолого-управлінського консультування в ситуації організаційного конфлікту // Актуальні проблеми психології. – Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – К.: Міленіум, 2002. – Частина 8. – С. 258-263.

19. Кларин М. В. Корпоративный тренинг от А до Я: Науч.-практ. пособие. – М: Дело, 2000. – 224 с.

20. Карлофф Б. Деловая стратегия, концепция, содержание, символы: Пер. с англ. - М: Экономика, 1991. – 239 с.

21. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально- психологічний аспект): Монографія. – К.: МАУП, 2000. – 288 с.

22. Макшанов С.И. Психология тренинга. – СПб, 1997. – 205 с.

23. Огнев А. Организационное консультирование в стиле коучинг. – СПб.: Речь. 2003. – 192 с.

24. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ. 2003. – 400 с.

25. Основи психолого-управлінського консультування: Навч. посіб./Л.М.Карамушка, Н. Л. Коломінський, М. В. Войтович та ін.: За наук, ред Л. М. Карамушки. –К.: МАУП. 2002. –138 с.

26. Основи психолого-управлінського консультування: Навчальна програма. / Укл. Карамушка Л. М. – К.: Міленіум, 2003. – 48 с.

27. Пірен М.І. Конфлікт і управлінські ролі: соціопсихологічний аналіз: Навчально- практичний посібник. – К.: УАДУ. 2000. – 200 с.

28. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под. ред.

А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Д.Л. Лаптева. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 640 с.

29. Советы психолога менеджеру: Учебное пособие / Под ред. М.К.Тутушкиной. – СПб: СПб ГАСУ. 1994. – 195 с.

30. Соломанидина Т. О. Организационная культура компании. - М.: ООО «Журнал «Управление персоналом»», 2003. – 456 с.

31. Стаут С. Управленческий тренинг. – СПб.: Питер.

2002. – 256 с.

32. Управление персоналом организации: Учебник / Под ред. А. Я. Кибанова. – 2-е изд. доп. и перераб. – М.: ИНФРА - М, 2003. – 638 с.

33. Управленческое консультирование / Под ред. М.Кубра; Пер. с англ. 2-е.

34. Чернов Ю.В., Фомишин С.В., Тищенко А.И. Управленческое консультирование: Учеб. пособ. – Херсон: ОЛДИ-плюс, 2003 – 272 с.

35. Чикер В. А. Психологическая диагностика организации и персонала. – СПб.: Речь. 2003. –176 с.

36. Швальбе Б., Швальбе Х. Личность, карьера, успех: Психология бизнеса Пер. с нем. – М: Прогресс 1993. – С. 156-173.

37. Шекшня С. В. Управление персоналом современной организации: Учебно-практич. пособ. – М.: ЗАО „Бизнес-школа «Интел-Синтез», 1997. –336 с.

38. Шепель В.М. Настольная книга бизнесмена и менеджера. (Управленческая гуманитарология). – М.: Финансы и статистика, 1992. –240 с.

The analysis of foreign and domestic literature is conducted where authors rotined in the researches the specific of the psychological advising of leading composition of industrial enterprise from the problem of forming of psychological readiness to the management.

Keywords: 1) research actuality, 2) psychological advising, psychological readiness to the management.

Отримано 07.04.2009

УДК 614.7:613:312.6(477)

***В.Т. Грубляк,
А.В. Михальський,
В.В. Грубляк***

ЕКОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАХВОРЮВАНОСТІ СТУДЕНТІВ

Вивчено стан захворюваності студентів за період 2005-2007 років та дію екологічних факторів на рівень захворюваності.

Визначені найбільш несприятливі місяці року, несприятливі для стану здоров'я середньомісячні показники вологості, температури, швидкості вітру, в умовах погіршення екології та збільшення забруднення зовнішнього середовища. Показано важливе значення впливу екології в поєднанні з іншими факторами ризику, особливо гіподинамією, недостатнім фізичним навантаженням і недостатнім перебуванням на свіжому повітрі, а також з порушеннями режиму дня, якості харчування, гігієни розумової праці, з незнанням принципів психологічного розвантаження та боротьби з перевтомленням. Розроблені пропозиції щодо покращання стану здоров'я і зниження захворюваності студентів: покращання екології, стану навколишнього середовища, а також виховання у студентів прагнення до здорового способу життя, фізичного, морально-духовного та психологічного здоров'я.

Ключові слова: фактори зовнішнього середовища, екологія, захворюваність.

Изучено состояние заболеваемости студентов за период 2005-2007 гг. и действие экологических факторов на уровень заболеваемости. Определены наиболее неблагоприятные месяцы года, неблагоприятные для состояния здоровья среднемесячные показатели влажности, температуры, скорости ветра, в условиях ухудшения экологии и увеличения загрязнения внешней среды. Раскрыто важное значение влияния экологии в совокупности с другими факторами риска, особенно гиподинамией, недостаточной физической нагрузкой и недостаточным пребыванием на свежем воздухе, а также с нарушениями режима дня, качества питания, гигиены умственного труда, с незнанием принципов психологической разгрузки и борьбы с переутомлением. Разработаны предложения относительно улучшения состояния здоровья и снижения заболеваемости студентов: улучшение экологии, состояния окружающей среды, а также воспитание у студентов стремления к здоровому способу жизни, физического, морально духовного и психологического здоровья.

Ключевые слова: факторы внешней среды, экология, заболеваемость.

Проблеми здоров'я населення, особливо молоді, мають важливе значення в умовах зростання смертності і зниження репродуктивності населення в більшості країн світу. Цьому питанню присвячені окремі розділи у документах Європейського

регіонарного бюро ВООЗ (проект робочого документа для консультації ВООЗ, Копенгаген, 1997). Зокрема наголошується, що до 2020 року молодь повинна бути більш здорова і мати більш сприятливі умови і можливості повного самовираження у соціальному і економічному плані.

Немає ніяких сумнівів у тому, що фактори зовнішнього середовища, які оточують нас, мають прямий або упосередкований вплив на життєдіяльність людини [1,с.3]. Умовно їх поділяють на біотичні та абіотичні. До біотичних факторів належать взаємовідношення, в тому числі психологічні особливості відношень, між окремими людьми або групами людей (поведінка людини, фізична активність, дотримання здорового способу життя, а також конкуренція, боротьба за владу, за людину, яка подобається, за матеріальні блага, джерела існування та ін.) [2]. Абіотичні – це фактори неорганічної природи, які впливають на здоров'я людини: світло, температура, опади, атмосферний тиск, вологість повітря, швидкість руху повітря та ін. [2; 4; 5]. Крім цього, до абіотичних факторів слід віднести: якість води, маємо на увазі жорсткість, вміст фтору, хлору (гранично допустимі концентрації або перевищення їх), наявність мікроорганізмів, якість повітря, парціальний склад кисню, водяних парів, вуглекислоти, а також пилу, домішок, отруйних речовин [4; 6]. Продукти харчування, отруєні ядовитими, хімічними, радіоактивними речовинами теж є абіотичними факторами, які суттєво впливають на стан здоров'я людини [4].

Мета дослідження. Вивчити вплив деяких екологічних факторів на стан здоров'я, захворюваність молоді віком від 18 до 26 років, студентів вищого навчального закладу; визначити взаємозв'язок між захворюваністю та екологією, метеорологічними показниками в окремі місяці року. Розробити заходи по втіленню здорового способу життя, зміцненню імунітету, фізичного, морально-духовного і психологічного здоров'я.

Матеріал і методи дослідження. Дія біотичних факторів, конкретних умов життя, психологічного стану проводилась за допомогою анкетування 2 456 студентів віком 18-26 років. Стан здоров'я оцінювався за динамікою показників медичного огляду студентів 2005-2007 років (карти спортсмена), амбулаторних карток за період спостереження і річних звітів по диспансеризації та захворюваності студентів по місяцях за роки. Для оцінки стану еколого-кліматичних факторів за період 2005-2007 років використовували дані метеостанції м. Кам'янець-Подільський. Санітарно-гігієнічну оцінку зовнішнього середовища здійснювали

за даними санепідстанції: склад домішок у повітрі, жорсткість води, вміст фтору, хлору, патогенних мікроорганізмів та ін. у порівнянні із гранично допустимою концентрацією (ГДК).

Анкетування проводилось з метою визначення ставлення до дотримання студентами режиму дня, особливо тривалості сну, відпочинку, режиму і якості харчування, дотримання гігієни розумової праці, захворюваність протягом року, відношення до фізичної активності та участь в громадському житті, ставлення до друзів, рідних, батьків, вирішення конфліктних ситуацій, готовність надати допомогу незнайомій людині, друзям, рідним, а також оцінка матеріального забезпечення студентів. Застосовані методи динамічного спостереження і диференційованого аналізу показників річних звітів, а також визначення середніх статистичних показників за Ст'юdentом.

Для оцінки стану здоров'я і фізичних можливостей використані річні звіти по диспансеризації за період 2005-2007 років; проведено порівняльний аналіз структури хвороб диспансерних груп, а також структури хвороб по захворюваності; визначено середньомісячну захворюваність.

Вивчення еколого-кліматичних особливостей проводилось за даними метеостанції Кам'янець-Подільського щомісячно, визначалися середньомісячні показники: середньодобова відносна вологість у відсотках, середньодобова температура повітря в градусах, середньодобове коливання барометричного тиску в мм рт. ст., швидкість вітру в метрах за хвилину.

Результати дослідження і їх обговорення. За даними анкетування студентів 28% (688 осіб) вважають, що забезпечені матеріально достатньо, задовільно – 40% (982), недостатньо – 32% (786). Харчуються 3-4 рази на добу 59% (1 449 студентів), 2 рази – 28% (688), 1 раз – 13% (319). Використовують молочнокислі продукти 48% (1 178), студентів, овочі в харчуванні – 32% (786). Сон 6-8 годин у 59% - (1 449), менше 6 годин – 41% (1 007 осіб). Систематично займаються спортом 25% (614 осіб), фізичною культурою і спортом – 84% (1 178), недостатньо займаються спортом (вважають самі) – 25% (614). Хворіють більше 2 разів на рік 38% (933 студенти), 1-2 рази – 42% (1031), не зверталися до лікаря, не хворіли – 20% (491). Вважають себе доброзичливими, готовими надати допомогу іншим – 58% (1 424 студенти). Беруть участь у громадському житті, заходах в університеті та місті – 48% (1 178). Палять юнаки (у 2005р. – 65% (643 осіб), 2007 – 72% (798) й дівчата (у 2005 – 38% (511), 2007 – 46% (619); знають про шкідливість паління всі, що свідчить про те, що між знаннями і

практичним (свідомим) їх застосуванням у молоді існують розбіжності.

За даними медичних оглядів 2005-2007 років, за станом здоров'я студенти розподілені по диспансерних групах. Спостерігається зменшення кількості студентів основної групи і збільшення підготовчої і спеціальної груп. Так, у 2005 році в основній групі – Д 1 було 45,6% (1 353 студента), в підготовчій, Д 2 – 47,3% (1 403,) в спеціальній Д 3 – 7,1% (211), а в 2007 в основній групі Д 1 – 43% (1 555 студента), в Д 2 – 49% (1 772), Д 3 – 8 % (290).

В структурі хвороб студентів диспансерної групи - Д 3 на першому місці хвороби ЛОР-органів (ринофарингіт, тонзиліт, гайморит, ларингіт та ін.) і органів дихання (трахеїт, бронхіт, пневмонія та ін.), що вказує на вплив оточуючого середовища (у 2005 році – 13,7% (34 спостереження), 2007 – 16,8% (49). Умови особистого розвитку, харчування та генетичні особливості обумовили наявність астенії, астено-вегетативного синдрому, гіпотрофії. Як бачимо, на другому місці серед хвороб диспансерної групи, вегето-судинна дистонія, захворювання і вади серця (у 2005 – 9,7% (24 спостереження), 2007 - 13,8% (40); на третьому місці - захворювання органів травлення: гастрит, гастродуоденіт, виразкова хвороба шлунку і ДПК, хронічний холецистит, дискінезія жовчних шляхів (у 2005 – 16 спостережень, 2007 – 37); на четвертому - наслідки ушкоджень, яких було в 2005 – 19, 2007 – 32, хвороби нирок (у 2005–12, 2007 – 22), очей і зору (19 і 23, відповідно), наслідки черепно-мозкових травм (11 і 12) і нейроінфекції.

Дослідження погодно-кліматичних умов 2005-2007 років показало, що найбільш несприятливою для здоров'я молоді була погода у лютому (захворюваність $86 \pm 10,5$ випадків) при відносній вологості повітря більше 60 відсотків ($65,8 \pm 7,2\%$), середній добовій температурі повітря $+2,1 \pm 0,6$ °С, середньодобовому коливанні барометричного тиску від $86,5 \pm 6,4$ мм рт. ст. до $120,0 \pm 11,5$ мм рт.ст., середній швидкості вітру 12-16 м/хв., а також у березні ($218 \pm 6,4$ випадків) при відносній вологості більше 70% ($78,5 \pm 3,6\%$), середньодобовій температурі $+4,2 \pm 0,8$ °С, середньодобовому коливанні барометричного тиску від $82,8 \pm 9,3$ до $125 \pm 12,8$ мм рт. ст., середньої швидкості вітру 10-18 м/хв.

В осінній період найбільша захворюваність, студентів у вересні, жовтні і листопаді, в перехідну пору року, особливо серед студентів перших курсів (65%), тому що проходить період адаптації щодо нових вимог і умов розумової праці на фоні вікових

особливостей (астенії, астено-вегетативного синдрому, юнацької гіпотрофії та ін.). Так, у вересні із-за хвороби звернулось $315 \pm 7,8$ студентів при кліматичних показниках погоди: відносній вологості повітря більше 60% (від $62 \pm 5,8$ до $72 \pm 3,1\%$), середньодобовій t° повітря $18,2 \pm 4,5$ °С, середньодобовому коливанні барометричного тиску від $88,4 \pm 5,3$ до $130 \pm 10,2$ мм рт.ст., швидкості вітру 10-22 мм/хв. Захворюваність у жовтні ($236 \pm 6,5$ випадків) реєструвалась при відносній вологості повітря більше 65% (від $65 \pm 4,6\%$ до $78 \pm 6,3\%$), середньодобовій t° повітря $11,5 \pm 3,6$ °С, змінах середньодобового барометричного тиску від $92,5 \pm 8,2$ мм рт.ст. до $145,0 \pm 12,4$ мм рт.ст., середній швидкості вітру 8-25 м/хв. У листопаді захворюваність студентів складала $227 \pm 4,5$ випадків при відносній вологості повітря більше 70% ($70 \pm 5,3\%$ до $85 \pm 9,2\%$), середньодобовій температурі повітря $8,5 \pm 3,2$ °С, барометричному тиску більше 90 % (від $95,2 \pm 5,4$ до $148,0 \pm 13,1$ мм рт.ст.), середній швидкості вітру 12-22 м/хв.

Таким чином, визначена дія екологічних факторів на зростання захворюваності студентів, яка в 2005 складала 1 734 випадків (58,4%), в 2007 – 2212 (61%). Не можна не враховувати особливості імунної системи молодого людини в період дії наведених факторів ризику, а також збільшення розумово-психологічного навантаження під час адаптації до навчання, пізніше – за рахунок впливу заліків і екзаменів.

Вивчення структури хвороб, якими хворіють студенти, підтверджує спостереження: екологічні фактори суттєво впливають на стан здоров'я молодого людини, зокрема студентів. Через хвороби в 2005 році звернулося 1 867 осіб (56,6%), 2007 – 2212 (61%). Забруднення повітря є важливим екологічним фактором ризику. Серед хвороб, якими хворіють студенти, на першому місці хвороби верхніх дихальних шляхів: гострі респіраторні захворювання, аденовірусні інфекції, грип (2005 – 933 випадків (50%), 2007–1238 (61%), на другому - хвороби ЛОР-органів (2005-37, 2007–93) і хвороби органів дихання (2005–43, 2007–36), що складає в 2005 – 80 спостережень, 2007 – 129; на третьому місці - травматичні ушкодження (2005 – 23, 2007 – 28), на четвертому - хвороби очей (2005 – 23, 2007 – 30), на п'ятому - хвороби шкіри (2005 – 22, 2007 –24 спостереження). При цьому, за даними МСЕС, у 2005 році наявність домішок у повітрі складала $1,4$ мг/м³, 2007 - $1,6$ мг/м³, при гранично допустимій концентрації (ГДК) $0,5$ мг/м³, жорсткість води - відповідно - $9,7$ мг-екв. і $10,5$ мг-екв., при ГДК не більше 10 мг-екв., вміст фтору у 2005р. - $0,5$ мг/л, 2007 - $0,46$ мг/л при ГДК не менше $0,7$ мг/л.

Висновки:

1. Стан здоров'я молоді залежить від екології, яка в сукупності з іншими факторами ризику (астенія, гіпотрофія, гіподинамія, обмеження фізичного навантаження та перебування на свіжому повітрі, порушення режиму і якості харчування, психоемоційні стреси та ін.), сприяє порушенню стану здоров'я, зростанню захворюваності та збільшенню кількості студентів у диспансерних групах Д-2, Д-3, Д-4.

2. Найбільш несприятливою для стану здоров'я студентів є погода у лютому (середня захворюваність $386 \pm 10,5$ випадків) при відносній вологості повітря більше 60%, середньодобовій температурі повітря $+2,1 \pm 0,6$ °С, середньодобовому коливанні барометричного тиску від $86,5 \pm 6,4$ мм рт.ст. до $120,0 \pm 11,5$ мм рт.ст., середній швидкості вітру 12-16 м/хв., а також у березні ($218 \pm 6,4$ випадків) при відносній вологості більше 70%, середньодобовій температурі повітря $+4,2 \pm 0,8$ °С, середньодобовому коливанні барометричного тиску від $82,2 \pm 9,3$ до $125 \pm 12,8$ мм рт.ст., середній швидкості вітру 10-18 м/хв. В осінню пору року студенти більше хворіють у вересні ($315 \pm 5,8$ випадків), менше у жовтні ($236 \pm 6,5$ випадків) і листопаді ($277 \pm 4,5$).

3. Покращання стану здоров'я молоді потребує покращення екології: чистоти повітря, якості води, контролю за чистотою харчових продуктів, а також виховання в молоді вибору здорового способу життя, дотримання санітарних і гігієнічних норм і санітарної культури використання природи, виховання любові до природи і прагнення покращувати своє здоров'я і оточуючого середовище.

4. З метою збереження і зміцнення здоров'я студентів доцільним було б обов'язкове вивчення дисциплін «Екологія і здоров'я» та «Психологія здоров'я» у вищих навчальних закладах.

Список використаних джерел

1. Бойко М. К. Особливості розвитку запального процесу при різних формах хронічного бронхіту і методи диференційованого лікування: Автореф. дис. док. мед. наук. - К., 2003. – 35 с.

2. Вейн А.М. Вегетативные расстройства, клиника, диагностика, лечение / А.М. Вейн, Т. Г. Вознесенская, О. В. Воробьева; Под ред. А. М. Вейна. – М.: Мед. информ. агентство, 2003.

3. Медведовська Н. В. Захворюваність органів зору //

Вісник наукових досліджень. – 2000. – Т.17, №1. – С. 15-17.

4. Сусликов В. П. Геохимическая экология болезни: В, 4, т. 2: Атомовиты. – М.: Гелиос АВВ, 2000. – 672 с.

5. Романенко Н.В. Стан нервової системи у підлітків з вегето-судинною дистонією, які проживають на радіоактивно забруднених територіях // Буковинський медичний вісник. - 2001. – Т. 5, № 3. – С. 196-198.

6. Хроническая обструктивная патология легких у взрослых и детей: Руководство /Под ред. А. Н. Косова. – СПб: Спец. лит., 2004. – 304 с.

The state of morbidity of students is studied for period 2005-2007 years and operating of ecological factors on the level of morbidity . The most unfavorable months of year, unfavorable for the state of health indexes of average monthlies of humidity, temperature, speed of wind in the conditions of worsening of ecology and multiplying contamination of external environment, are certain. The important value of influencing of ecology is shown in combination with other factors of risk, especially hypodynamia, insufficient physical loading and stay on fresh air, and also with violations of the mode of day, quality of feed, hygiene of mental work with ignorance of principles of the psychological unloading and fight with overdrive. Developed suggestion in relation to the improvement of the state of health and decline of morbidity of students: improvement of ecology, state of environment, and also education for the students of aspiring to the healthy method of life, physical, morally spiritual and psychological health.

Keywords: factors of external environment, ecology, morbidity.

Отримано 10.03.2009

УДК 316.6-055.1:305

В. А. Гупаловська

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАДОВОЛЕННЯ ЖИТТЯМ ЧОЛОВІКІВ

Розглядається вплив гендерної ідентичності чоловіка на задоволеність роботою, шлюбом, життям загалом. За допомогою

статистичного аналізу емпіричних даних з'ясовано, що суб'єктивне благополуччя чоловіків більшою мірою пов'язане з рівнем їх фемінності. Найбільш задоволені професійною діяльністю чоловіки із переважанням фемінності, найбільш задоволені шлюбом і життям андрогінні чоловіки. У маскулінних опитаних спостерігається найнижчий рівень суб'єктивного благополуччя.

Ключові слова: маскулінність, фемінність, гендер, задоволення сімейним життям, задоволення роботою, суб'єктивне благополуччя.

Рассматривается влияние гендерной идентичности мужчины на удовлетворение работой, браком, жизнью в целом. С помощью статистического анализа эмпирических данных выявлено, что субъективное благополучие мужчин в большинстве случаев связано с уровнем их феминности. Наиболее удовлетворены профессиональной деятельностью мужчины с преобладанием феминности, наиболее удовлетворены браком и жизнью андрогинные мужчины. У маскулинных опрошенных наблюдается наиболее низкий уровень субъективного благополучия.

Ключевые слова: маскулинность, феминность, андрогиния, гендер, удовлетворение семейной жизнью, удовлетворение работой, субъективное благополучие.

На суб'єктивному рівні досягнення найвищої точки, вершини розвитку— “акме” —, якої прагне людина, переживається нею як відчуття повноти буття, задоволеності життям, суб'єктивного благополуччя. Усі вищевказані характеристики стану людини В. Татаркевич [6], М. Аргайл [1] об'єднують у понятті щастя. Досягнення цього стану, потреба у ньому тісно пов'язані із сенсом життя, сенсом людського існування. Загальновідомою вважається індивідуально-психологічна забарвленість переживання людиною ставлення до свого життя відповідно до сенсу власного існування. Симптомокомплекси гендерних властивостей особистості, ймовірно, накладатимуть відбиток на ставлення до себе, власного життя і задоволення ним. У психологічній літературі в такому ракурсі не розглядалось суб'єктивне благополуччя чоловіків та жінок. Тому метою нашої роботи буде встановлення можливих взаємозв'язків між маскулінністю-фемінністю сучасних чоловіків і суб'єктивним благополуччям, задоволенням професійною діяльністю і сімейним життям та їх складовими.

Під щастям В.Татаркевич розуміє стан найбільшого

внутрішнього задоволення умовами існування, повноти і осмисленості життя, здійснення свого людського призначення. Переживання щастя має виражену суб'єктивну забарвленість: людина витлумачує для себе зміст щастя залежно від того, як вона розуміє своє призначення і сенс. Уявлення про щастя носить одночасно і нормативно-ціннісний характер, оскільки характеризує не лише об'єктивну ситуацію і суб'єктивні переживання людини з цього приводу, а містить уявлення про те, яким повинно бути життя людини. Формуючи свої власні уявлення про щастя, людина враховує більшою чи меншою мірою цінності оточення, суспільні норми [6], до яких належать суспільна гендерна стратифікація.

Згідно з визначенням щастя за В. Татаркевичем, С. Кучерою, переживання щастя можна вважати термінальною цінністю людського існування. Щастя не є застиглим ідилічним станом, а передбачає прагнення до кращого майбутнього, долання перешкод на шляху до нього, повноту розвитку і використання власних здібностей у свідомій, цілеспрямованій, творчій діяльності [3; 6].

На основі емпіричного дослідження М. Аргайл виділяє низку параметрів, які описують феномен щастя: 1) загальна задоволеність (що складається із задоволеності особистим життям, роботою, здоров'ям, власною значимістю, компетентністю, самовираженням); 2) благополуччя (почуття душевного підйому і переважання позитивних емоцій); 3) психологічний дистрес (оцінка відсутності тривожності, нещастя, невдач, незадоволення); 4) здоров'я душевне і фізичне [1]. Тобто можна увиразнити два аспекти щастя – когнітивний (рефлексивне почуття удоволеності) і емоційний (переважання позитивних емоцій), які є взаємопов'язаними. Переживання задоволеності життям загалом, загальна рефлексивна оцінка людиною свого минулого і теперішнього, а також частота й інтенсивність позитивних емоцій і є щастям.

У сучасній психологічній літературі існує такий показник, як рівень суб'єктивного благополуччя, що відповідає задоволеності життям. Рівень суб'єктивного благополуччя описується за допомогою низки критеріальних ознак: 1) нормативність: критерієм благополуччя є система цінностей, прийнята в даній культурі; 2) суб'єктивність: задоволеність життям у кожного конкретного індивіда складається на основі його уявлень про те, що є хорошим життям і за допомогою індивідуальної системи оцінювання позитивності-негативності подій; 3) переважання позитивних емоцій над негативними – буденне розуміння щастя. Приємні емоційні переживання можуть або об'єктивно переважати у житті

людини, або ж людина суб'єктивно схильна до них [7, с. 468]. Як бачимо, параметри щастя і рівня суб'єктивного благополуччя співпадають. Тому показник “рівень суб'єктивного благополуччя (емоційного комфорту)” або рівень задоволеності життям [1; 7] можна вважати операційними аналогами щастя.

Найбільш вагомими факторами задоволеності життям є задоволеність сімейними стосунками, роботою, здоров'ям і власною значимістю.

Суб'єктивне благополуччя, щастя розглядаються у сучасній психології окремими напрямками в якості основних конструктивів. Зокрема у позитивній психології виділяються три основні розділи:

1) суб'єктивне відчуття щастя (позитивні емоції – насолода, задоволення життям, відчуття близькості, конструктивні думки про себе і своє майбутнє – оптимізм, впевненість в собі, наповненість енергією, «життєвою силою»);

2) вищі індивідуально-психологічні людські якості (мудрість, духовність, чесність, сміливість, доброта, творчість, відчуття реальності, пошуки сенсу, пробачення і співчуття, гумор, щедрість, емпатія і т.ін.);

3) позитивні соціальні інститути (демократія, здорова сім'я, вільні засоби масової інформації, здорове середовище на робочому місці, здорові локальні соціальні співтовариства) [9].

Тобто позитивна психологія – галузь психологічної науки і психологічної практики, в центрі якої знаходиться позитивний потенціал людини (як індивіда і як члена різних людських спільнот). Мета цієї науки безпосередньо пов'язана із тим, щоб допомогти людині наблизитись до щастя, а саме – науково-психологічне дослідження оптимального функціонування людини, пошук чинників, які сприяли б благополучному існуванню і розквіту індивідів та співтовариств.

На думку засновників позитивної психології – американського психолога Мартіна Селігмана і його колег Дж.Вейланта, Д.Канемана, Е.Дінера, М.Чиксентміхалі і ін., хоча ідеї позитивності в психології і психотерапії обговорювалися і раніше, – людське щастя не є результатом «роботи генів» або «роботи долі». Людина може жити щасливо, використовуючи властиві їй і складові її якісної специфіки і сильні якості. Лише зрозумівши і адекватно використовуючи їх, можна дійсно допомогти людині досягти задоволення життям, реалізувати всі можливості, які дарує доля, більше реально функціонувати у приватному житті (наприклад для своєї сім'ї), в своїй професійній діяльності, для суспільства (локального співтовариства і людства загалом). Вищі людські

якості складають також необхідний ресурс для подолання негативних психічних станів (напр., депресії) [9].

У концепції «поток» (flow), запропонованій М.Чиксентміхалі [8], говориться про те, що для кожної людини існують види діяльності, які дають змогу робити саме те, що їй хочеться, наближаючи таким чином людину до щастя. Це стан оптимального переживання людини, повного злиття зі своєю справою, поглинання нею, коли людина відчуває часу, самої себе, коли замість втоми виникає постійний прилив енергії. Психолог Міхай Чиксентміхайі виявив його, досліджуючи життя творчих осіб, але «потік» не є винятковим надбанням якихось особливих людей.

Час ніби зупиняється, і людина лише мріє про те, щоб ця діяльність ніколи не припинялася. Коли ж вона робить те, що їй не хочеться і у неї часто все погано виходить, – тоді, можна сказати, що вона перебуває «поза потоком».

Автор концепції пише: «Щастя – це зовсім не те, що з нами трапляється. Це не результат везіння або щасливої випадковості. Його не можна купити за гроші або досягти силоміць. Воно залежить не від подій, що відбуваються довкола, а від того, як ми їх інтерпретуємо. Щастя – це стан, до якого кожен повинен готуватися, вирощувати його і зберігати усередині себе. Люди, що навчилися контролювати свої переживання, зможуть самі впливати на якість свого життя. Лише так кожен з нас може наблизитися до того, щоб бути щасливим» [8]. Отже, все в руках людини.

М. Чіксентміхалі у процесі досліджень і порівнянь дійшов певного висновку, що як саме оптимальне переживання, так і умови його виникнення однакові для всіх культур і народів, і важливим у контексті щастя є почуття поглинутості улюбленою справою.

Макс Люшер (Max Lusher), швейцарський психотерапевт, професор, творець клінічного колірною тесту, вважає, що чотири почуття (самоповага, внутрішнє задоволення, внутрішня свобода і впевненість) утворюють фундамент нашої внутрішньої рівноваги. При правильному ставленні до навколишнього світу людина звільняється від невпевненості. Завдяки розвиненим контактам і прив'язаностям зникає самотність, а успіхи зміцнюють упевненість в собі. «Щоб бути щасливим, потрібно уміти бути задоволеним», – зазначає Макс Люшер [4].

Як відзначалось М. Люшер виокремлював чотири основні почуття себе: самоповага, внутрішнє задоволення, внутрішня свобода, упевненість в собі. Коли ми втрачаємо нормальні почуття себе, вони розпадаються на протилежності. Протилежності множаться, взаємно посилюються, і, врешті-решт, утворюють

зачароване коло. Є дві негативні протилежності внутрішнього задоволення:

- *переоцінка себе (завищена самооцінка)* у вигляді балощів себе: їжею, солодощами, алкоголем, наркотиками, покупками (одягу, машин), все заради задоволення власних бажань;

- *недооцінка себе як незадоволення собою*. Незадоволена собою людина хоче, щоб все було по-іншому, хоче мати більше. Вона відчуває зневагу до себе самої і відчувається від себе самої.

У ставленні до інших незадоволення собою виражається у внутрішньому дистанціюванні, у відчуженні, в бажанні втекти, занепокоєнні, дратівливості і в пошуку об'єкту для невичерпної критики. Гіпертрофована потреба в задоволенні веде до самозадоволення і самрозпеченості. Самозадоволення незрідка втілюється в давно минулій або в жаданій майбутній любові. Окрім сексуального задоволення відшукуються різні джерела балощів себе. Надмірна їжа, зайва ситість часто заповнюють духовну порожнечу незадоволених людей.

Хтось дуже багато палить, щоб відсутність інтимних душевних стосунків замінити вдиханням тютюнового диму. Хтось п'є багато алкоголю, щоб одурманити себе і не відчувати туги незадоволених бажань.

Якщо зачароване коло обертається все швидше, то і кількість балощів себе зростає до самозадурманення. Улещування себе солодощами ще можна віднести до балощів себе, але завзяте куріння, алкоголізм і регулярне вживання снодійних засобів і наркотиків – це вже абсолютне самозадурманювання.

Задоволення приходить зсередини. Тому слід відучити себе від очікування, що інша людина із власної волі зробить те, чого ми хочемо. Набравшись терпіння і готовності до розуміння, треба постаратися зрозуміти іншу людину, захотіти належати партнерові, відчувати себе пов'язаним з партнером, замість того, щоб принижувати прискіпливою критикою і відштовхувати.

Багато хто непохитно упевнений: чим більше грошей, тим більше щастя. Хто думає так, простуватиме по життю в натовпі нещасливих. Людині, що заблукала, потрібно все більше і більше, вона біжить на щастя все швидше і швидше, але залишається на тому ж нещасливому місці. Щоб бути щасливим, потрібно уміти бути задоволеним. Маніакальна незадоволеність всім веде людей повз щастя. І повз життя.

Хто сприймає красу заходу, кого захоплює звучання мелодії, кого вражає органічна природність людини, той не вимагає нічого більш за ці цінності. Він наповнений життям і тим задоволений.

Той, хто задоволений своєю справою і своїми переживаннями, відчуває постійне щастя. Але така відкритість до світу, його сприйняття й переживання за гендерною забарвленістю більше притаманна андрогінній або фемінній особистості. Тому постає питання про задоволення життям маскулінних чоловіків.

Психологічні дослідження, проведені у Великобританії та США, повідомляють про міжнаціональні відмінності у задоволенні життям та професійною діяльністю серед громадян цих двох країн. Логічно припустити, що розуміння і оцінка того, наскільки людина вважає себе щасливою, залежить від ментальності, особистої, національної, гендерної ідентичності й різниться у представників різних культур і народів. Тобто в українців віднесення себе до щасливих чи не задоволених життям може відрізнятися від такого в американців чи британців.

Ми поставили перед собою завдання здійснити емпіричне дослідження задоволеності сімейним життям і професійною діяльністю – чинниками задоволення життям чоловіків. З огляду на особливості українського менталітету та гендерної стратифікації нашого суспільства, ми висунули такі **гіпотези**:

- 1) припускаємо, що маскулінні та андрогінні чоловіки більше задоволені життям, ніж фемінні;
- 2) задоволення життям у чоловіків пов'язане із задоволенням роботою більше, ніж задоволення шлюбом;
- 3) задоволення сімейним життям впливає на задоволення життям загалом у фемінних чоловіків більше, ніж у маскулінних.

З метою виконання цього завдання і перевірки гіпотез ми провели емпіричне дослідження суб'єктивного благополуччя чоловіків, їх задоволення сімейними стосунками і професійною діяльністю, а також співставляли ці дані із гендером (рівнем маскулінності і фемінності) досліджуваних.

В якості досліджуваних виступили 45 чоловіків віком від 18 до 52 років, яких ми опитували в індивідуальному порядку. Середній вік досліджуваних – 30,5 років. Серед опитаних 26 одружених, 11 неодружених і 8 розлучених чоловіків. Кожен досліджуваний одержував листи-опитувальники із чотирма методиками. Процедура опитування однієї людини тривала 30 хвилин. Стільки ж часу займала обробка результатів.

З метою діагностики гендерних особливостей задоволення життям чоловіків ми використали такі психологічні методики:

- 1) статево-рольовий опитувальник С. Бем (BSRI, 1974) [2];
- 2) шкала суб'єктивного благополуччя [7, с. 467-470];
- 3) опитувальник “Інтегральне задоволення працею” [7, с. 470-

473];

4) опитувальник “Задоволення сімейним життям”.

Людина, яка набрала більше ніж 90 балів за шкалами і маскулінності, і фемінності вважається андрогінною, тобто такою, в якій виражені і чоловічі, і жіночі риси. Сандра Бем зазначала, що андрогінія є бажаною рисою, оскільки це добре – увібрати в себе найкраще від обох гендерних ролей. Той, хто набрав високий бал за шкалою жіночості (фемінності, експресивності) і низький – за шкалою маскулінності (інструментальності), вважається фемінним. Той, чий результат за шкалою маскулінності значно перевищує дані за шкалою фемінності, вважається маскуліним.

Терміном “недиференційований” гендерний тип (недиференційована гендерна роль) у цьому опитувальнику позначають тих, хто набрав однаково низькі бали за шкалами маскулінності і фемінності.

Статеві типізованим (гендерно типовим) називають тих, чиє самовизначення і поведінка співпадають з тим, які властивості в його спільноті вважаються такими, що відповідають стереотипові чоловічої чи жіночої ролі.

Первинні дані підлягали математичному опрацюванню з використанням кореляційного аналізу, факторного аналізу і порівняльного аналізу за Т-критерієм Ст'юдента (у програмі Statistica 6.0.). Розглянемо результати аналізу окремо за кожним методом.

Нас цікавило, з якою гендерною перевагою в самоописі та поведінці досліджуваних – з маскулінністю чи з фемінністю – більшою мірою пов'язане суб'єктивне благополуччя (щастя) і задоволення професійним та сімейним життям у чоловіків.

Розглянемо деякі дані кореляційного аналізу (взаємозв'язки маскулінності і фемінності з іншими показниками), приведені у таблиці 1.

Таблиця 1

Кореляційні взаємозв'язки маскулінності, фемінності і суб'єктивного благополуччя з усіма показниками ($r=0,30$ при $p \leq 0,05$) в усій групі

	Маскулінність	Фемінність	Шкала суб'єктив. Благополуччя
Маскулінність	1,00	0,15	-0,20
Фемінність	0,15	1,00	-0,40*
Задоволення ПРАЦЕЮ	0,27	0,30*	-0,36*
Інтерес до роботи	0,13	0,36*	-0,51*

Задоволення досягненнями	0,32*	0,21	-0,41*
Задоволення взаєминами зі співробітниками	0,13	0,59*	-0,50*
Взаємини з керівництвом	-0,01	0,20	-0,40*
Рівень вибагливості	0,44*	-0,03	-0,04
Перевага інтересу до роботи над заробітком	0,14	0,33*	-0,50*
Задоволення умовами праці	0,04	0,41*	-0,45*
Професійна відповідальність	-0,21	-0,43*	-0,15
Задоволення ШЛЮБОМ	-0,13	0,35*	-0,44*
Задоволення ЖИТТЯМ	-0,20	-0,40*	1,00
Напруження-чутливість	-0,14	-0,29	0,67*
Психоемоційна симптоматика	-0,18	-0,05	0,73*
Зміни настрою	-0,28	-0,43*	0,80*
Значимість соціал. оточення	-0,02	-0,40*	0,78*
Самооцінка здоров'я	-0,32*	-0,32*	0,81*
Задоволення повсякденною діяльністю	-0,16	-0,39*	0,74*

Як видно з табл.1, маскулітність на значущому рівні ймовірності корелює лише зі шкалами "Задоволення досягненнями" і "Рівень вимогливості" питальника "Інтегральне задоволення працею" і зі шкалою "Самооцінка здоров'я" із "Опитувальника суб'єктивного благополуччя". Слід зазначити, що Опитувальник суб'єктивного благополуччя сформований таким чином, що чим нижчий показник людина отримує, тим більше вона задоволена життям. Тому коефіцієнти кореляції зі знаком "мінус" свідчать не про зворотній взаємозв'язок, а про пряму кореляційну залежність.

Значно більше значущих взаємозв'язків було виявлено у показника фемінності з усіма іншими шкалами. Фемінність опитаних чоловіків значимо корелює і усіма основними (інтегральними) показниками: задоволення професійною діяльністю, сімейним життям, суб'єктивного благополуччя. Крім того, виявлено ще низку значимих кореляцій показника фемінності чоловіків із допоміжними шкалами: із "Задоволенням взаєминами зі співробітниками", "Професійною відповідальністю", "Задоволенням умовами праці", "Інтересом до роботи", "Перевагою інтересу до

роботи над заробітком", зі "Змінами настрою", "Значимістю соціального оточення", "Задоволенням повсякденною діяльністю", "Самооцінка здоров'я".

Отже, чим вищий показник фемінності у чоловіків, тим більше вони задоволені стосунками на роботі, тим більш значимим для них є соціальне оточення, вони більше задоволені умовами праці, мають більший інтерес до роботи, який переважає над значимістю заробітку. Такі чоловіки менше підлягають змінам настрою і більше задоволені своєю повсякденною діяльністю. Маскуліність і фемінність однаковою мірою пов'язана із самооцінкою здоров'я. З підвищенням рівню фемінності зменшується професійна відповідальність, а маскуліність додає чоловікам вимогливості і підвищує задоволення досягненнями.

Отже, саме з фемінністю пов'язані, за даними кореляційного аналізу, усі інтегральні показники задоволення життям, роботою і сім'єю, а також більшість часткових показників задоволення вищевказаними сферами життя.

Слід зазначити, що середні показники маскуліності і фемінності в усій групі досліджуваних становлять 106 балів і 92 бали відповідно. Тобто в середньому група андрогінна, хоча рівень маскуліності відчутно переважає.

Також із табл.1 видно, що сумарний показник шкали суб'єктивного благополуччя значимо корелює з показником задоволення сімейним життям і з усіма шкалами опитувальника задоволення роботою, крім професійної відповідальності і рівня вибагливості. При чому задоволення шлюбом у всій вибірці більше впливає на задоволення життям ($r=0,44$, $p\leq 0,05$), ніж загальний рівень задоволення роботою ($r=0,36$, $p\leq 0,05$), хоча усі інші шкали опитувальника задоволення роботою тісніше пов'язані із суб'єктивним благополуччям (значущі коефіцієнти кореляції знаходяться в межах від 0,40 до 0,51).

Отже, частково підтвердилася друга гіпотеза: насправді задоволення сімейним життям тісніше пов'язане із задоволенням життям, ніж загальний показник задоволення роботою.

З метою перевірки третьої гіпотези – що задоволення сімейним життям впливає на задоволення життям загалом у фемінних чоловіків більше, ніж у маскуліних, ми розділили досліджуваних на підгрупи: з переважанням маскуліності (18 чоловіків) і з переважанням фемінності (5 чоловіків), група андрогінних чоловіків (18 досліджуваних), група з недиференційованою гендерною роллю (6 чоловіків).

Коефіцієнт кореляції між задоволенням сімейним життям і

суб'єктивним благополуччям у групі з переважанням фемінності $r=-0,54$, $p\leq 0,05$, а у маскулінній групі $r=0,31$. Отже, третя гіпотеза не підтвердилась. Справдились протилежні до гіпотези очікування: задоволення сімейним життям більше впливає на задоволення життям взагалі у маскулінній групі, а не у фемінних чоловіків.

У досліджуваних з переважанням фемінності (див. рис.1) суб'єктивне благополуччя пов'язане першочергово із задоволенням роботою ($r=0,72$, $p\leq 0,01$), найміцніше – із рівнем вибагливості ($r=0,80$, $p\leq 0,001$) й ігноруванням досягнень в роботі ($r=-0,70$, $p\leq 0,01$), задоволенням взаєминами зі співробітниками ($r=0,52$, $p\leq 0,05$). Для них неважливий інтерес до роботи, оскільки $r=-0,56$, $p\leq 0,05$. Суб'єктивне благополуччя (СБ) фемінних чоловіків корелює із рівнями маскулінності ($r=0,69$, $p\leq 0,01$) і фемінності ($r=0,74$, $p\leq 0,05$) і значимо – з іншими показниками шкали суб'єктивного благополуччя: самооцінкою здоров'я ($r=0,90$, $p\leq 0,001$), задоволенням повсякденною діяльністю ($r=0,91$, $p\leq 0,001$). У зв'язку з малочисельністю цієї групи ми не можемо узагальнювати результати і назвати їх статистично

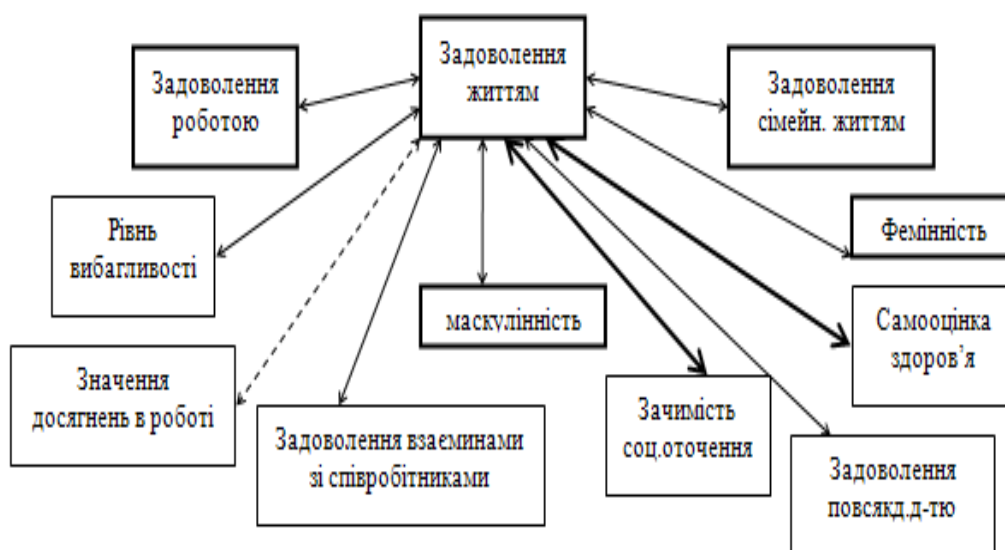


Рис. 1. Кореляційні зв'язки показника задоволення життям у групі чоловіків з переважанням фемінності.

Позначення на рисунку: \leftrightarrow статистично незначимий прямий кореляційний зв'язок; \longleftrightarrow статистично значима кореляція; \leftrightarrow статистично незначимий зворотний кореляційний зв'язок.

значущими, вони потребують перевірки на більшій кількості досліджуваних.

У досліджуваних з переважанням маскулінності (див. рис.2) суб'єктивне благополуччя пов'язане першочергово із задоволенням

шлюбом $r=0,31$, із рівнем маскулінності ($r=0,44$) і зовсім не корелює із задоволенням роботою, крім вдовлення стосунками із керівництвом ($r=0,21$). Найтісніше на значущому кореляційному рівні ($r_{\text{крит.}}=0,47$ при $p < 0,05$) задоволення життям маскулінних чоловіків пов'язане із іншими шкалами суб'єктивного благополуччя: самооцінкою здоров'я ($r=0,85$, $p \leq 0,001$), стійким настроєм ($r=0,83$, $p \leq 0,001$), позитивною психоемоційною симптоматикою ($r=0,63$, $p \leq 0,01$), задоволенням повсякденною діяльністю ($r=0,58$, $p \leq 0,05$), значимістю соціального оточення ($r=0,55$, $p \leq 0,05$), напруженістю і чутливістю ($r=0,55$, $p \leq 0,05$). Маскулінність у цій групі значимо корелює із задоволенням досягненнями ($r=0,57$, $p \leq 0,05$) і напруженням та чутливістю ($r=0,49$, $p \leq 0,05$).

Ми з'ясували також, що у фемінних чоловіків задоволення життям ($r=0,74$, $p \leq 0,01$) і роботою ($r=0,66$, $p \leq 0,01$) пов'язані з фемінністю, а з маскулінністю зворотно корелює задоволення сімейним життям ($r=-0,54$, $p \leq 0,05$). У маскулінних чоловіків задоволення життям ($r=0,44$, $p \leq 0,05$), шлюбом ($r=-0,31$, $p \leq 0,05$) і роботою ($r=0,26$, $p \leq 0,05$) більше пов'язані

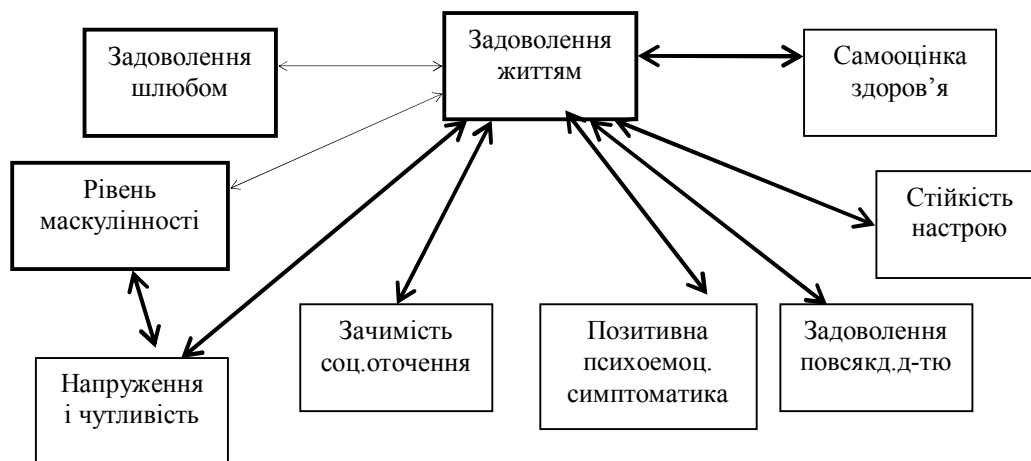


Рис. 2. Кореляційні зв'язки показника задоволення життям у групі маскулінних чоловіків.

Позначення на рисунку: \leftrightarrow статистично незначимий прямий кореляційний зв'язок; \longleftrightarrow статистично значима кореляція; \rightleftarrows статистично незначимий зворотний кореляційний зв'язок.

із маскулінністю. Зазначимо, що із задоволенням шлюбом спостерігається зворотна кореляція. Отже, із зростанням фемінності фемінних чоловіків і маскулінності у маскулінних чоловіків збільшується задоволення роботою і життям загалом. Чим вищий рівень маскулінності, тим менше чоловіки задоволені сімейним

ЖИТТЯМ.

З метою перевірки **першої гіпотези** дослідження про те, що **маскулінні та андрогінні чоловіки більше задоволені життям, ніж фемінні**, необхідно було здійснити порівняльний аналіз у виокремлених нами групах: андрогінній (АГ) (36% опитаних), маскулінній (МАСК) (40%), фемінній (ФЕМ) (13%) і з недиференційованим гендерним типом (НА) (11%). Результати порівняльного аналізу середніх арифметичних за Т-критерієм Ст'юдента приведено у табл. 2 і 3. Як видно із табл.2, андрогінні чоловіки дійсно більше задоволені життям і шлюбом, ніж фемінні. Однак, фемінні більше задоволені професійною діяльністю загалом, у них статистично значимо вищий інтерес до роботи ($p=0,048$), дещо вища самооцінка здоров'я і значимість соціального оточення.

Таблиця 2

Деякі результати порівняльного аналізу за Т-критерієм Ст'юдента у групах андрогінних і фемінних чоловіків

	Ф ЕМ	А Г	t- value	f	p
Маскулінність	9 1,6**	1 11,31	- 3,11714	9	74 0,0056
Фемінність	1 04,6	1 05,62	- 0,19855	9	22 0,8447
Задоволення ПРАЦЕЮ	6 9,8	6 5,84	0,4 7657	9	04 0,6391
Інтерес до роботи	5, 8*	4, 68	2,1 0394	9	31 0,0489
Задоволення ШЛЮБОМ	3 1,8	3 4,31	- 0,51359	9	61 0,6134
Задоволення ЖИТТЯМ	4 5,8	4 3,62	0,3 0000	9	35 0,7674

** - відмінність статистично значуща на рівні $p \leq 0,01$; * - відмінність статистично значуща на рівні $p \leq 0,05$

Тепер порівнюємо показники фемінної і маскулінної груп. Результати порівняння із застосуванням Т-критерію Ст'юдента приведено у таблиці 3.

Таблиця 3

**Результати порівняльного аналізу за Т-критерієм
Ст'юдента у групах фемінних і маскулінних чоловіків**

	М Фе	М АСК	t- value	f	p
Маскуліність	91, 6**	11 3,6	- 3,58397	1	0,0 01749
Фемінність	10 4,6***	81, 1	4,8 6065	1	0,0 00083
Задоволення РОБОТОЮ	69, 8	60, 9	1,6 8667	1	0,1 06467
Інтерес до роботи	5,8 **	3,9	3,1 9340	1	0,0 04370
Рівень вибагливості	2,2	2,8 9	- 1,31424	1	0,2 02940
Професійна відповідальність	0,6	1,0 6	- 1,18500	1	0,2 49254
Задоволення ШЛЮБОМ	31, 8	23, 6	1,9 9029	1	0,0 59734
Задоволення ЖИТТЯМ	45, 8*	58, 89	- 2,29597	1	0,0 32071
Напруження- чутливість	8,8	11, 39	- 2,01924	1	0,0 56408
Зміни настрою	6,3	8,3 3	- 1,02670	1	0,3 16241
Значимість соціал. оточення	7,0 *	10, 28	- 2,46235	1	0,0 22534
Самооцінка здоров'я	6,9	8,8 3	- 0,95724	1	0,3 49337
Задоволення повсякденною діяльністю	7,6	10, 44	- 1,63194	1	0,1 17599

*** - відмінність статистично значуща на рівні $p \leq 0,001$;

** - відмінність статистично значуща на рівні $p \leq 0,01$;

* - відмінність статистично значуща на рівні $p \leq 0,05$.

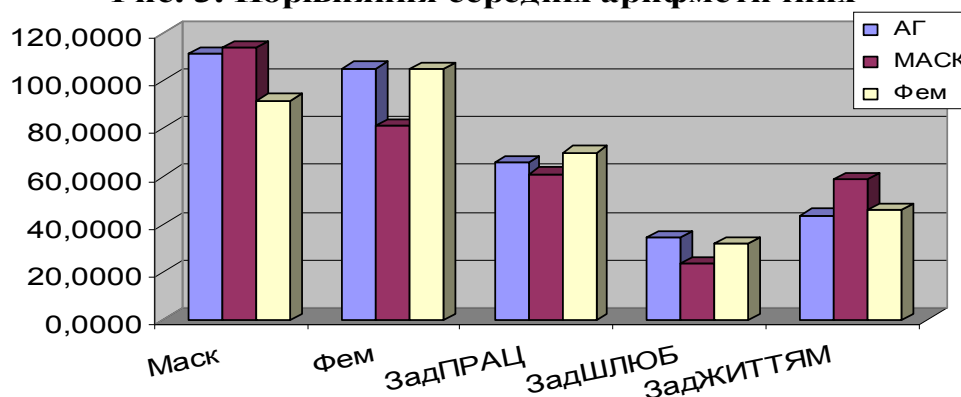
Як видно із таблиці, чоловіки із переважанням фемінності більше, ніж маскулінні, задоволені і працею, і шлюбом, і життям загалом. У фемінній групі виявлено статистично вищі показники фемінності ($p=0,00008$) задоволення життям ($p=0,032$), інтересу до роботи ($p=0,004$) і значущості соціального оточення ($p=0,022$). У групі із переважанням маскулінності вищі показники спостерігаються лише за шкалами "Рівень вибагливості" у професійній діяльності, "Професійна відповідальність" і "Маскуліність" (статистично значима відмінність при $p=0,0017$).

Якщо зіставити результати, приведені в таблицях 2 і 3, то можна помітити, що фемінні чоловіки надають великого значення професійній діяльності, оскільки саме там вони отримують

контакти із соціальним оточенням, яке для них є таким значимим. Через це у них найвищий серед усіх груп рівень задоволення професійною діяльністю.

Підсумувавши результати порівняння середніх арифметичних, можна також зробити висновок, що перша гіпотеза (**маскулінні та андрогінні чоловіки більше задоволені життям, ніж фемінні**) справдилась частково. Андрогінні чоловіки (див. рис. 3) дійсно більше задоволені життям і сім'єю, ніж фемінні, однак фемінні більше задоволені роботою, ніж усі інші із досліджуваних груп. З'ясувалося також, що маскулінні чоловіки менше задоволені

Рис. 3. Порівняння середніх арифметичних



усіма сферами життя (сім'єю, роботою і життям загалом), ніж фемінні. Якщо розташувати групи у порядку спадання суб'єктивного благополуччя, то найкращий результат в андрогінній групі, на другій позиції фемінна група, останнє місце у маскулінній.

Якщо спробувати пояснити, чому чоловіки із переважанням маскулінності виявились найбільш незадоволеними своїм життям, то, ймовірно, рівень вибагливості, який може відображати загальний рівень домагань і є у маскулінних найвищий серед усіх порівнюваних груп, не дає змоги оцінити позитивно свою діяльність і відчутти себе задоволеним, оскільки вимагає все нових і нових досягнень. Також можливо, що маскулінна гендерна орієнтація накладає нереалістичні очікування і бажання відповідати стереотипові чоловічої ролі стосовно успішності, знижуючи таким чином, рівень задоволення життям.

Наші емпіричні дані стосовно андрогінної групи підтверджують дані зарубіжних дослідників (Шон Берн, Сандра Бем і ін.) про те, що душевне благополуччя не повинно мати гендеру, а андрогінія позитивно впливає на психологічне благополуччя людини. Зарубіжними вченими був виявлений зв'язок андрогінії з гнучкістю (Вонк і Ешмор, 1993), високою

самоповагою (Малліс і Мак-Кінлі, 1989), мотивацією досягнень (Спенс і Хілмріч, 1978), хорошим виконанням батьківської ролі (Баумрінд, 1982), суб'єктивним відчуттям благополуччя (Лабінські, 1981) [2, с.71].

Ще до 70-х років прояви "маскулінних" рис у жінок і "фемінних" рис у чоловіків викликали неспокій і неприйняття серед психологів. Однак психологічні дослідження, проведені впродовж останніх трьох десятиліть, **не підтверджують** положення про те, що відхилення від статево-рольових стандартів тягне за собою психологічну неузгодженість (О'Хірон, Орлофські, 1990). Свідчення цього ми бачимо і в наших результатах. Адже не традиційні, маскулінні чоловіки, а нетипові, фемінні, демонструють вищий рівень психологічного благополуччя.

Групи задоволених життям і незадоволених статистично різняться за усіма показниками, окрім рівня вибагливості і професійної відповідальності. Як видно із рисунка 4, задоволені життям чоловіки мають вищий рівень маскулінності, фемінності, задоволення роботою і шлюбом. Зазначимо, що в групі досліджуваних задоволені життям 19 чоловіків – 42 %, не задоволені життям 15 чоловіків (33 %). Суб'єктивне благополуччя середнього рівня у 11 чоловіків, що становить 24 %.

Нагадаємо, що високі показники шкали суб'єктивного благополуччя свідчать про низьке задоволення життям і його складовими. Зазначимо, що найбільші відмінності спостерігаються за усіма шкалами питальника суб'єктивного благополуччя, шкалою інтересу до роботи, задоволення стосунками зі співробітниками і перевагою інтересу до роботи над заробітком.

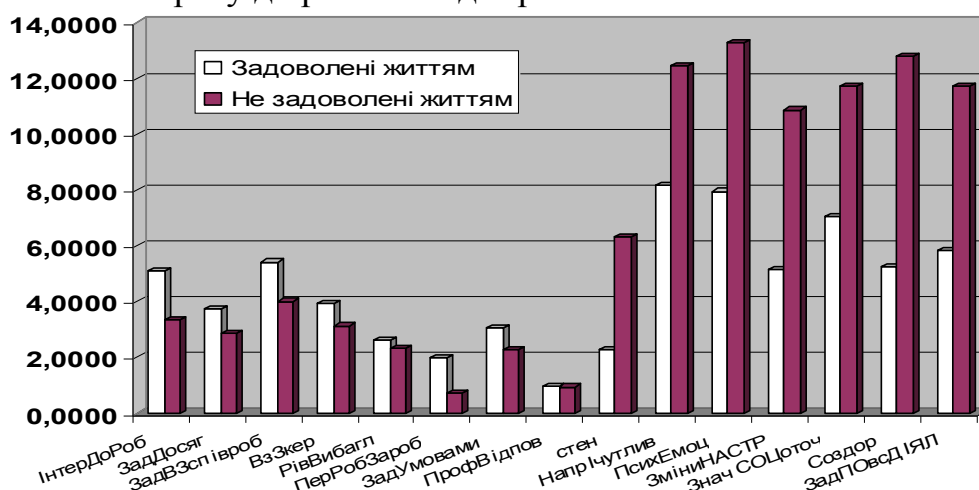


Рис 4. Порівняння показників задоволення роботою і шкали суб'єктивного благополуччя у групах задоволених і не задоволених життям чоловіків

Зовсім не відрізняється у вищеназваних груп рівень професійної відповідальності і незначна відмінність спостерігається у рівнях вибагливості. Останнє свідчить про те, що задоволення життям і роботою загалом не залежать від рівня домагань. При однакових життєвих досягненнях одні чоловіки можуть бути більше задоволені життям, інші – менше. Отже, як показав порівняльний аналіз, усі три висунуті нами гіпотези справдилися частково.

Для підтвердження результатів кореляційного і порівняльного аналізу, а також з метою виявлення основних, найвагоміших чинників задоволення життям чоловіків доцільно провести факторний аналіз.

Після варимакс-обертання ми виділили сім нормалізованих факторів. До складу **першого фактора "задоволення життям"** із найбільшими факторними внесками увійшов сумарний показник суб'єктивного благополуччя (0,88), й інші шкали опитувальника визначення задоволення життям. Саме ці показники є визначальними в самооцінці суб'єктивного благополуччя.

До **другого фактора** увійшли показники, які належить переважно до шкали оцінки задоволення трудовою діяльністю. Це свідчить про те, що після самооцінки здоров'я, загального фону настрою у повсякденні за важливістю при оцінці суб'єктивного благополуччя слідує задоволення трудовою діяльністю, а саме її цікавості і стосунків зі співробітниками. Задоволення шлюбом увійшло аж до сьомого, заключного фактора. Отже, **факторний аналіз вказує на те, що професійна діяльність є загалом важливішим фактором щастя для чоловіків, ніж задоволення шлюбом.** Другий фактор логічно було б назвати фактором **інтересу і значимості соціальних контактів.**

До третього фактора увійшли показники: рівень вибагливості (0,91), інтегральний показник задоволення роботою (0,60), маскуліність (0,45). Участь показника маскуліності зумовлена поліфакторною взаємодією. Маскуліність із невисоким факторним внеском входить до трьох факторів: третього, п'ятого і шостого.

З підвищенням рівня фемінності у чоловіків зменшується професійна відповідальність. **Четвертий фактор** називатиметься **"професійна відповідальність"**.

П'ятий фактор містить показники, які свідчать, що чим більш маскулінні чоловіки, тим менше вони задоволені власними стосунками із керівництвом. Фактор так і назвемо – **"стосунки із керівництвом"**.

Шостий фактор "задоволення досягненнями" свідчить, що

маскулінність додає чоловікам більше напруженості і чутливості, але й підвищує задоволення досягненнями.

І нарешті, **сьомий фактор "задоволення шлюбом"**, вплив якого пояснюється взаємодією двох факторів – першого і сьомого, містить показники задоволення умовами праці (0,85), задоволення шлюбом (0,57), психоемоційної симптоматики (0,53). Тобто емоції чоловіків все ж пов'язані із задоволенням шлюбом, хоча більше – із умовами праці і здоров'ям.

Узагальнюючи дані факторного аналізу, можна сказати, що професійна діяльність для чоловіків є важливим чинником щастя, особливо цікава робота, яка дає змогу мати якісні соціальні контакти. Фемінність загалом пов'язана із бажанням мати приємне соціальне оточення і з безвідповідальністю. Маскулінність додає напруження, чутливості і задоволення досягненнями, однак псує стосунки із начальством.

Отже, після проведених кореляційного, порівняльного і факторного аналізу вдалося виявити, що чим вищий показник фемінності у чоловіків, тим більше вони задоволені стосунками на роботі, тим більш значимим для них є соціальне оточення, вони більше задоволені умовами праці, мають більший інтерес до роботи, який переважає над значимістю заробітку. Такі чоловіки менше підлягають змінам настрою і більше задоволені своєю повсякденною діяльністю. Маскулінність і фемінність однаковою мірою пов'язана із самооцінкою здоров'я. З підвищенням рівню фемінності зменшується професійна відповідальність, а маскулінність додає чоловікам вимогливості і підвищує задоволення досягненнями, але не життям загалом.

Таким чином, саме з фемінністю пов'язані усі інтегральні показники задоволення життям, роботою і сім'єю, а також більшість часткових показників задоволення вищевказаними сферами життя.

Задоволення сімейним життям тісніше пов'язане із задоволенням життям, ніж загальний показник задоволення роботою, і це найбільш виражено у маскулінній групі. Із зростанням фемінності фемінних чоловіків і маскулінності у маскулінних чоловіків збільшується задоволення роботою і життям загалом. Чим вищий рівень маскулінності, тим менше чоловіки задоволені сімейним життям.

Андрогінні чоловіки більше задоволені життям і шлюбом, ніж фемінні. Однак фемінні більше задоволені професійною діяльністю загалом, ніж усі інші із досліджуваних груп. У них статистично значимо вищий інтерес до роботи, дещо вища самооцінка здоров'я і

значимість соціального оточення. Через це у них найвищий серед усіх груп рівень задоволення професійною діяльністю і життям.

Професійна діяльність для чоловіків є важливим чинником щастя, особливо цікава робота, яка дає змогу мати якісні соціальні контакти. Фемінність загалом пов'язана із бажанням мати приємне соціальне оточення і з безвідповідальністю. Маскулінність додає напруження, чутливості і задоволення досягненнями, пов'язана із незадоволенням стосунками із начальством.

Як показує наше дослідження, задоволення чоловіків життям і роботою загалом не залежать від рівня домагань. При однакових життєвих досягненнях одні чоловіки можуть бути більше задоволені життям, інші – менше. Виявлено, що маскулінні чоловіки менше задоволені усіма сферами життя (сім'єю, роботою і життям загалом), ніж фемінні. Чоловіки з високим рівнем фемінності демонструють вищий рівень психологічного благополуччя.

Отже, проведене емпіричне дослідження підтверджує дані зарубіжних досліджень про переваги андрогінії у сучасному світі. Також сприятливою для чоловіків у ракурсі задоволення життям виявилась фемінність, яка збалансовує гіпергендерну маскулінну орієнтацію, що часто несе у собі загрозу психічній рівновазі чоловіків. Перспективою подальшого наукового пошуку є виявлення чинників задоволення життям жінок і їх порівняння із такими у чоловіків.

Список використаних джерел

1. Аргайл М. Психология счастья. – СПб., 2003.
2. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 320 с.
3. Кучера С. Счастье // Философский энциклопедический словарь. – М., 1989.
4. Люшер М. Самоуважение, удовлетворение, внутренняя свобода и уверенность в себе. – <http://psylive.ru/?mod=articles&gl=7&id=358>
5. Обуховский К. Потребность в смысле жизни / Галактика потребностей: Психология влечений. – http://www.liveinternet.ru/users/kliniki_2007/post69_771067.
6. Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека. – М., 1981.
7. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и

малых групп. – М., 2002.

8. Чиксентмихали М. Лучшие моменты нашей жизни.

http://www.psychologies.ru/themes/personality/archive/personality_495.html

9. Шапиро А. Позитивная психология. –

<http://www.krugosvet.ru/articles/117/1011716/1011716a1.htm>

Influence of gender identity of man is examined on satisfying with work, by marriage, by life on the whole. It is exposed by the statistical analysis of empiric data, that subjective prosperity of men in a greater measure is related to the level them femininity. Most satisfied professional activity of man with predominance of femininity, androgyny men are most satisfied marriage and life. At masculinity polled there is the lowest level of subjective prosperity.

Keywords: masculinity, femininity, androgyny, gender, satisfying by marriage, satisfying with work, subjective prosperity.

Отримано 18.03.2009

УДК.37.004:64

Л.Й. Дерев'яна

КРЕАТИВНІСТЬ ОСОБИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЯК СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ

У статті аналізується поняття креативності в професійному становленні соціальних педагогів, досліджуються проблеми активізації розвитку креативності особистості майбутніх соціальних педагогів, характеризується факультативний спецкурс «Креативність в соціально-педагогічній діяльності» та питання розвитку креативності в процесі професійної підготовки особистості у ВНЗ.

Ключові слова: креативність, творчість, творчі здібності, соціальний педагог, професійна діяльність.

В статье анализируется понятие креативности в профессиональном становлении социальных педагогов, исследуется

проблема активизации развития креативности личности будущих социальных педагогов, характеризуется факультативный спецкурс «Креативность в социальнопедагогической деятельности» и вопрос развития креативности в процессе профессиональной подготовки личности в вузе.

Ключевые слова: креативность, творчество, творческие способности, социальный педагог, профессиональная деятельность.

Актуальність дослідження. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери у ВНЗ пов'язана з оволодінням студентами професійною діяльністю. Дана професійна діяльність пов'язана з наданням допомоги людині з метою забезпечення її нормального соціального функціонування. Соціальна педагогіка – це наука та сфера діяльності, яка вивчає соціальне виховання в контексті соціалізації особистості в соціумі. Фахівцю соціальної сфери потрібні знання у різних сферах діяльності, які повинні бути направлені на вирішення завдань, пов'язаних із вмінням створювати сприятливі умови для соціалізації особистості, розвитку людини та запобігти деструктивному впливу соціальних чинників на особистість, наданням допомоги людині в складній життєвій ситуації. Для того, щоб використовувати отримані знання, уміння, навички в рамках своєї професійної діяльності, гнучко перебудовуватися під різноманіття вирішуваних проблем і умов, фахівець соціальної сфери повинен бути креативним у своїй діяльності. Необхідність впровадження в професійну підготовку соціальних педагогів знань про креативність, креативні технології, розвиток креативності особи майбутнього фахівця обумовлений вимогами до даної професійної діяльності. Широкий спектр вирішуваних проблем, різні категорії клієнтів, з якими доводиться працювати, різноманіття сфер застосування своїх можливостей, а також обмеженість ресурсів, необхідних для виконання своїх обов'язків, зумовлюють потребу в оволодінні соціальними педагогами певним набором креативних технологій, які дозволять йому найефективніше виконувати обов'язки, а також необхідність розвитку творчого потенціалу особи соціального педагога для того, щоб на основі одержаних знань майбутній фахівець зміг модифікувати відомі технології виходячи із своїх професійних потреб, а також знайти нові рішення проблем, що дозволяють оптимізувати роботу фахівця соціальної сфери, зробити її найбільш ефективною. Крім того, постійно змінні умови економічної, соціальної сфери примушують соціального педагога діяти

оперативно в будь-якій ситуації. Тому **метою** нашої статті є аналіз креативності особи соціального педагога як структурного компонента майбутньої професійної діяльності.

Основні функції соціальної педагогіки [6] в нових умовах сучасної України також припускають креативний підхід в їх реалізації:

– комунікативна (виявляється в забезпеченні налагодження взаємодії особистості, соціальної групи та державних і недержавних організацій, що слугують клієнтами, волонтерами та спонсорами і партнерами соціального педагога, креативно-успішного контактування та володіння педагогічними технологіями): в рамках даної функції креативність необхідна для оптимізації даного процесу, удосконалення форм соціальної підтримки відповідно індивідуальним особливостям клієнтів;

– прогностична (виконує змістові, цільові, організаційні, методичні завдання; передбачає результати зусиль соціального педагога щодо різних аспектів його професійної діяльності; різноманітне прогнозування варіантів технологій соціально-педагогічної діяльності на вибір серед них тих, що зможуть надати максимальні результати): застосування креативних технологій, введення нових форм і методів роботи в свою діяльність дозволяють знайти найбільш оптимальний вихід з складної життєвої ситуації, що створилася;

– діагностична (покликана виявити певні соціальні аномалії окремої людини, сім'ї або соціальної групи, які опинилися в складній життєвій ситуації): діагностика може здійснюватися за допомогою креативних технологій, використання особистого потенціалу клієнта дозволяє ефективніше вирішувати наявні проблеми;

– попереджувально-профілактична (полягає у виявленні, запобіганні та обмеженні асоціальних явищ, причин соціальної дезадаптації, допомозі в поліпшенні взаємин між окремими людьми і їх оточенням, консультування і т.п.): безпосередня робота по наданню допомоги клієнту вимагає від соціального педагога вміння швидко ухвалювати рішення в будь-яких умовах з урахуванням ситуації, що склалася, вибирати оптимальні методи вирішення проблеми, можливості відійти від стереотипів мислення при взаємодії з клієнтом;

– організаторська (координація діяльності різних державних і недержавних організацій і установ по наданню допомоги потребуючим соціальної підтримки громадянам, участь в роботі по формуванню соціальної політики, розвитку мережі

установ соціального обслуговування населення): оптимальна організація діяльності установ соціального обслуговування також пов'язана із спробою позбавитися стереотипного мислення, пошук нових форм соціального захисту припускає креативний підхід у соціально-педагогічній діяльності;

– охоронно-захисна (спрямована на відстоювання прав та інтересів дітей і молоді на основі державних і міждержавних документів, з метою забезпечення гарантованих їм прав та умов життєдіяльності): застосування креативних технологій практично неможливе без розкриття особистого потенціалу соціального педагога, в процесі професійної діяльності відбувається розвиток особи фахівця, що є одним з аспектів подальшого професійного становлення фахівця;

– корекційно-реабілітаційна (полягає в роботі по зміні та вдосконаленню особистих якостей клієнта, особливостей його життєдіяльності та створенні умов для розвитку потенційних можливостей активного суспільного життя).

Креативність є важливою рисою, що допомагає розкритися особі в професії і виявити творчий потенціал соціального педагога. Окрім того, професійна підготовка соціальних педагогів, направлена на розвиток їх креативності, визначається успішним оволодінням студентами теоретичними психолого-педагогічними основами розвитку креативності особи і формуванням у них навчальних креативних професійних умінь і навичок. Метою професійної підготовки студентів, направленої на розвиток креативності, є формування високого рівня креативної компетентності, яка, ґрунтуючись на наявній сукупності знань, умінь, навичок в області професійної соціальної роботи, дає фахівцю можливість прогресивного перетворення дійсності і психологічної готовності до такого перетворення в сучасних екстремальних зовнішніх і внутрішніх умовах індивідуального трудового колективу. Відповідно визначається завдання професійного навчання студентів: розкрити роль креативності в професійній діяльності фахівця соціальної сфери; розглянути теоретико-методологічні знання з проблеми креативності; допомогти усвідомити особі себе як креативної; навчити застосовувати на практиці основні креативні технології для найбільш оптимального рішення проблем в професійній діяльності; сформувати мотиваційну установку на подальший розвиток креативності (у тому числі і професійної).

Виходячи з цілей і завдань професійної підготовки, ми розробили факультативний спецкурс «Креативність в соціально-

педагогічній діяльності». Даний спецкурс направлений не тільки на оволодіння студентами спеціальності «соціальна педагогіка» технологій розвитку креативності в процесі взаємодії з клієнтами, але і розвиток креативності особи студента. Особливістю цього курсу є двосторонній процес, з одного боку, оволодіння креативними технологіями в рамках професійної діяльності, а з іншого боку, особистісний розвиток студента в процесі оволодіння ним даними технологіями. У рамках даного спецкурсу студенти засвоюють теоретичні аспекти проблеми креативності, досліджують основні етапи творчого процесу, методи розвитку креативності, основні технології, направлені на розвиток креативності клієнтів, специфіку креативності в рамках професійної діяльності фахівця соціальної сфери. Окрім того, важливим компонентом спецкурсу є можливість особи оцінити власний творчий потенціал, розкрити свої творчі здібності. На заняттях реалізується можливість переходу теоретичних знань в практичні уміння через систему практичних завдань, вправ, самостійних проєктів. Одержані на лекціях теоретичні знання осмислюються і застосовуються на практиці в процесі семінарів і практичних занять. Система теоретичних і практичних занять по даній дисципліні направлена не тільки на оволодіння певними знаннями, уміннями і навичками, але і на формування мотивації на подальший розвиток креативності, оскільки даний процес не обмежується рамками професійної підготовки у ВНЗ, а повинен проходити через всю професійну діяльність фахівця. Включення даного спецкурсу в навчальний процес може вважатися одним з важливих компонентів підготовки фахівця-професіонала в своїй сфері діяльності. Даний факультативний спецкурс є основою для розвитку творчої спрямованості майбутніх фахівців соціальної сфери. Загальний об'єм курсу складає 60 годин, з них лекційні заняття – 24 години, семінарські заняття – 20 години, самостійна робота – 16 годин. Даний спецкурс складається з декількох взаємопов'язаних блоків, кожний з яких сприяє досягненню мети курсу і професійній підготовці соціального педагога в цілому: **мета** курсу полягає у формуванні уявлень про цілі і завдання курсу, виявленні уявлень про креативність; виявленні мотивації особи студента до творчого розвитку та професійного зростання.

У першому блоці курсу для того, щоб визначити цілі, завдання курсу, а також виявити очікування студентів від нового предмета, дізнатися уявлення учнів відносно такого явища, як креативність, сформувані позитивне ставлення до вивчення даної дисципліни на початковому етапі, проводиться вступне заняття у вигляді лекції-

прес-конференції. Заняття присвячене виокремленню цілей і завдань курсу «Креативність в соціально-педагогічній діяльності». Студенти виробляють правила, якими керуватиметься група при спільній діяльності на заняттях по предмета, серед яких можна виділити: правило позитивного зворотного зв'язку (не критикувати, а спочатку сказати, що було добре, а потім відзначити, що можна було б поліпшити), «тут і тепер» (говорити тільки про те, що відбувається в цьому місці в цей час), правило «психологічної безпеки» (не виносити особисту інформацію про учасників за межі групи), правило піднятої руки (якщо хочеш висловитися, підними руку; дослухай того, хто говорить, а потім вислови свою думку) і. т. д. Окрім того, студенти висловлюють свої очікування щодо курсу, визначаючи, виконання яких очікувань залежить від них самих, а які – від групи і викладача. У процесі обговорення також виявляється мотивація студентів до творчого розвитку в рамках професійної підготовки. У рамках занять цього блоку також обговорюється поняття «креативність», його значення, асоціації, пов'язані з даним поняттям. Проводиться дискусія з питання про те, чи повинен соціальний педагог бути креативним.

Другий блок курсу розкриває суть поняття «творчість», «креативність», етапи творчого процесу, аспекти креативності і т.д. Заняття цього блоку направлені на роз'яснення поняття «креативність» і взаємозв'язаних з ним категорій. Даний блок є основою для подальшого розвитку креативності особи і вивчення креативних технологій в соціально-педагогічній діяльності.

Третій блок занять направлений на дослідження особового потенціалу студентів. Вивчаються основні якості особи, властиві креативній людині, виділяються бар'єри, що заважають розвитку креативності, визначаються умови середовища, сприяючі розвитку креативності. Досліджується специфіка креативності фахівця соціальної сфери. Розглядаючи особисті якості творчої людини, ми визначаємо креативну особу як соціально бажаний тип особи, що прагне до соціальної зрілості і характеризується оптимальним співвідношенням соціалізації і індивідуалізації. Відповідно креативність в соціально-педагогічній діяльності – це не тільки мета, але і засіб рішення проблем клієнтів за допомогою зміни сприйняття оточуючого середовища і себе, переходу на вищий рівень особового функціонування, зняття тиску некритично засвоєних, привнесених ззовні поведінкових стереотипів [8].

Четвертий блок занять присвячений вивченню технологій, пов'язаних з розвитком креативності клієнтів. Креативні технології в соціально-педагогічній діяльності – це сукупність методів і

прийомів, видів діяльності, пов'язаних з актуалізацією творчого потенціалу клієнта як способу вирішення його проблем і створенням умов для самозміни, саморозвитку, самореалізації [8]. Одним з важливих аспектів діяльності соціального педагога є не тільки особовий розвиток креативності, але й уміння розкрити творчий потенціал клієнтів, розвинути їх креативність.

Методологічною базою спецкурсу є [8]:

- системний підхід в пізнанні і діяльності має на увазі використання адекватної педагогічної системи в рамках професійної підготовки соціальних педагогів, де окремі компоненти розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, у розвитку та русі.

- цілісний підхід визначає спрямованість педагогічного процесу на інтеграційні характеристики особи. Особа розуміється як цілісність, як складна система, що має свою структуру, функції і внутрішню будову.

- особистісний підхід – в рамках даного підходу професійна підготовка повинна орієнтуватися при здійсненні педагогічного процесу на особу як мета, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності.

- діяльний підхід – перетворюючи природу, людина перетворить і самого себе, виявляючись як суб'єкт свого розвитку. Всі види матеріальної і духовної діяльності творчо перетворюють навколишній світ, що також визначає розвиток особи.

- полісуб'єктний підхід – суть людини значно багатша, різностороння, чим її діяльність.

- культурологічний підхід (творчий аспект) – у рамках даного підходу індивід визначається як носій культури. Професійна підготовка соціальних педагогів спонукає до того, щоб творити, стаючи суб'єктом історичної творчості.

При складанні цього спецкурсу ми опиралися на загально педагогічні принципи [6;4; 8;10]:

- принцип науковості – відповідно до даного принципу педагогічна взаємодія повинна бути направлена на розвиток у студентів пізнавальної активності, креативного мислення, творчості, ознайомлення їх із способами наукової організації навчальної праці;

- принцип виховуючого навчання та виховання в процесі навчання, пов'язане з інтелектуальним розвитком і, перш за все, з розвитком креативності індивідуальних пізнавальних здібностей з урахуванням інтересів студентів;

- принцип практичної спрямованості навчання –

фундаментальність у навчанні припускає науковість, повноту і глибину знань, обумовлену характером сучасної науково-технічної революції, що вимагає від людини високоінтелектуальної мобільності, дослідницького складу мислення і уміння постійно поповнювати свої знання. У той же час практичні знання розширюють діапазон можливостей і збагачують особистий досвід, роблять теоретичні знання ґрунтовнішими і затребуваними у повсякденному житті, а не тільки в навчальних ситуаціях;

– принцип спадкоємності, послідовності і систематичності – обумовлений об'єктивно існуючими етапами пізнання, взаємозв'язком раціонального і ірраціонального, свідомого і несвідомого;

– принцип єдності групового і індивідуального навчання – принцип припускає оптимальне поєднання даних форм роботи, що обумовлено тим, що індивід стає особою дякуючи як своєму спілкуванню і взаємодії з іншими людьми, так і своєму прагненню до відособлення;

– принцип свідомості і творчої активності – даний принцип визначає творчу активність студентів, розкриває їх особистий потенціал, ініціативу, самостійність мислення;

– принцип доступності навчання при достатньому рівні його важкості – даний принцип припускає побудову навчального процесу так, щоб у студентів з'явилося бажання подолати труднощі і пережити радість успіху, досягнення, що допомагає зняти тривожність і невпевненість в успіху при вирішенні навчальних завдань;

– принцип продуктивності і надійності навчання – цей принцип зобов'язує викладача здійснювати вибір форм і методів навчання відповідно до його цілей, удосконалювати їх на користь гарантованого досягнення мети;

– принцип оптимальності – він допускає поєднання різних методів, засобів, форм організації навчального процесу, а також створення необхідних умов для його функціонування.

Важливий чинник, який враховувався нами при створенні курсу «Креативність в соціально-педагогічній діяльності», – це особливості креативного середовища. У створеному креативному середовищі протікатиме безпосередньо процес життєдіяльності студента, і у педагога з'являється можливість впливати на процес формування і розвитку креативності, як властивості особи, через зміну соціального сприйняття творчої діяльності і націленості процесу навчання і виховання на творчий продукт. Виходячи з орієнтації на особистісно- зорієнтований підхід, а також на основі

аналізу психолого-педагогічної літератури і досвіду проведення занять, ми виділили декілька ознак креативного середовища, при врахуванні яких навколишні умови, на наш погляд, максимально сприятимуть розвитку креативності особи:

- формування умови, що будь-хто здатний бути креативним, що креативність сумісна практично з будь-якою діяльністю (професійна діяльність, побутові аспекти, особисте життя);

- створення атмосфери схвалення особи, підтримка, визнання людини і його діяльності (відсутність грубої критики, заохочення особових проявів);

- забезпечення співпраці: при розвитку креативності, суперництво гальмує даний процес, прагнення бути першим може негативно впливати на виконання творчих завдань, також часто зростає настороженість до решти учасників, з'являється відчуття конкуренції; у багатьох випадках найбільш креативні ідеї, які були висунуті при сумісному обговоренні;

- організація занять так, щоб були відсутні жорсткі тимчасові обмеження при виконанні завдань: жорсткий ліміт часу не дає зосередитися і людина може вибрати стандартне, найбільш йому знайоме рішення просто для того, щоб встигнути вчасно.

Соціальному педагогу доводиться мати справу з різними категоріями клієнтів, і не залежно від віку, соціального статусу, матеріального положення соціальний педагог повинен поставити в центр своєї професійної діяльності особу клієнта, його інтереси. Дотримання принципів особистісно-зорієнтованого підходу, створення сприятливої атмосфери в процесі навчання дозволить не тільки розвивати творчі здібності студентів, але і передавати майбутнім фахівцям на практиці принципи роботи з людьми, направлені на створення сприятливих для людини умов. Орієнтування на клієнта є одним з найважливіших принципів соціальної роботи. Таку взаємодію з людьми студентам необхідно пізнавати не тільки в теорії, але також і на практиці, виходячи зі свого досвіду. Таким чином, створення відповідних умов дозволить майбутньому фахівцю розвивати свою професійну і особисту креативність, оскільки необхідно створювати креативне середовище, в якому особа мимоволі захоче творити, а не пояснювати: як бути творчим.

Вибір форм і методів також є важливим аспектом розвитку креативності особи соціального педагога в рамках професійної підготовки. Під педагогічною формою розуміється «стійка завершена організація педагогічного процесу в єдності всіх його

компонентів» [9, с.85]. Основним критерієм відбору форм навчання студентів була їх відповідність меті професійної підготовки. Таким чином, нами були визначені такі педагогічні форми: лекційні, практичні та тренінгові заняття і самостійна робота студентів.

Вживані нами в рамках спецкурсу ділові ігри імітують виробничі, економічні, психологічні або інші процеси в соціальній сфері, мають на меті пошук і обґрунтування оптимальних рішень поставлених проблем у штучно відтворених умовах. Вони є прообразом майбутньої професійної діяльності соціальних працівників і допомагають оцінити креативний потенціал учасників гри в нестандартних ситуаціях. У діловій грі, як і в реальній практичній соціальній роботі, головний підсумок полягає в ухваленні якнайкращого оперативного рішення, у пошуках якого учасники використовують різні креативні прийоми, методи і техніку. Учасники ділової гри одержують навички ухвалення нетривіальних управлінських рішень в умовах невизначеності сучасної соціально-економічної ситуації, різнохарактерного контингенту клієнтів соціальних служб. Властивий грі дух змагальності, прагнення одержати визнання серед своїх колег і схвалення викладача заохочує слухачів до можливо повнішого використання накопичених ними знань і досвіду.

Характеризуючи педагогічні методи розвитку креативності майбутніх соціальних педагогів, відзначимо, що в педагогічній літературі немає єдиної думки щодо ролі і визначення поняття «метод навчання». Ми дотримуємося точки зору Ю.К. Бабанського, який вважає, що «методом навчання називають спосіб впорядкованої взаємозв'язаної діяльності викладача і учнів, направленої на рішення задач освіти» [1]. Під методами розвитку креативності розуміються «методи, що активізують креативне мислення, допомагають виробити вміння вирішувати нові проблеми і сприяють продуктивнішій розумовій діяльності, цілеспрямованому свідомому пошуку вирішення проблеми» [1, с.235].

Висновок. Погляд на соціальну креативність як універсальну рису особистості людини, зокрема, майбутнього соціального педагога, завданням якого є активізація творчого потенціалу, передбачає визначення поняття творчості. Творчість розуміється нами як процес створення чогось нового, причому процес не запрограмований, непередбачуваний і раптовий. При цьому до уваги не береться цінність результату творчого акту і його новизна для великої групи людей, для суспільства або для людства. Головне, щоб результат був новим і значущим для «творця».

Самостійне, оригінальне вирішення завдання, яке вже має відповідь, буде творчим актом, а його самого вже варто оцінювати як креативну особистість.

Перспектива. Актуальність проблеми зумовлює потребу у подальшому дослідженні креативності соціальних педагогів як однієї із структурних складових професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Бабанський Ю.К. Вибрані педагогічні праці / Ю. К. Бабанський. – М.: Педагогіка, 1989. – 558 с.
2. Базилевич Е.М. Розвиток креативності студентів в навчальній образотворчій діяльності. – Х., 2003. – 222 с.
3. Барышева Т.А. Креативність. Діагностика і розвиток / Т.А. Барышева. - СПб: видавництво РГПУ ім. А.І. Герцена, 2002. – 205 с.
4. Безпалько У.П. Педагогічної технології / В. П. Безпалько. – М.: Педагогіка, 1989. – 192 с.
5. Викторова Л.Р. Про педагогічні системи /Л.Р. Викторова. – К.: вид-во КРУ, 1989. –132с.
6. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. – М.: Академия, 1990. –256 с.
7. Дахин А. Н. Педагогічне моделювання: суть, ефективність і ... невизначеність /А. Н. Дахин // Педагогіка. – 2003. – № 4. – С.21-26.
8. Дорфман Л.Я. Основні напрями креативності в науці і мистецтві /Л.Я. Дорфман // Питання психології. – 1999. – № 2. – С. 101-110.
9. Ермолаєва-Томіна Л.Б. Досвід експериментального вивчення творчих здібностей /Л.Б. Ермолаєва-Томіна // Питання психології. – 1977. – №4. – С.74-84.
10. Кузьміна Н. В. Професіоналізм педагогічної діяльності / Н.У.Кузьміна. – СПб., 1993. – 54 с.

In the article the concept of creative is analysed in the professional becoming of social teachers, the problems of activation of development of creative of personality of future social teachers are investigated, the optional special course is characterized «Kreativnist' in socialpedagogical activity» and question of development of creative in the process of professional preparation of personality in the institute of higher.

Keywords: creative, creation, creative capabilities, social teacher, professional activity.

Отримано 14.04.2009

УДК 159.923.2:371

Н. М. Дідик

ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті описуються особистісні якості, що важливі для психолога. Проаналізовано результати дослідження характеристик особистості майбутніх психологів. Запропоновано шляхи розвитку особистісних якостей студентів даної спеціальності.

Ключові слова: особистісна характеристика, майбутній психолог.

Статья описывает личностные качества, которые важны для психолога. Проанализированы результаты исследования характеристик личности будущих психологов. Предложены пути развития личностных качеств студентов данной специальности.

Ключевые слова: личностная характеристика, будущий психолог.

Професія психолога належить до групи професій “людина-людина”, де особистісні якості займають вагоме місце у професійній діяльності даного спеціаліста. Професія психолога досить специфічна: особистість є об’єктом і суб’єктом психологічного впливу. Психолог працює з особистістю і, водночас, сам є особистістю, яка впливає на особистість клієнта. Таким чином, особистість психолога – основний інструмент психологічної допомоги. Тому успіх професійної діяльності психолога залежить не лише від його професійних знань, умінь та навичок, але і від особистісних характеристик. Від особистісного розвитку суб’єкта психологічної діяльності залежать результати професійного впливу психолога на людину.

Особистість практичного психолога вважається найбільш

цілющим засобом консультування. Англійський психоаналітик

М. Балінт наголошував, що психотерапія – це не теоретичне знання, а навички особистості. Такої ж думки дотримується представник гуманістичної психології К. Роджерс, вважаючи, що теорія і методи психоконсультанта є менш важливими, ніж виконання ним своєї ролі. З. Фройд був переконаний, що критеріями успішності психотерапевта є не медична освіта, а спостережливість і вміння проникати в душу клієнта. На думку А. Адлера, техніка лікування закладена у психотерапевті, тобто основним засобом, стимулюючим вдосконалення особистості клієнта, є особистість консультанта. Р. Кочюнас вважає, що ефективність консультанта визначається властивостями особистості, професійними знаннями і спеціальними навичками; “не принижуючи значення теоретичної і практичної підготовки, ми разом з тим схильні віддати перевагу фактору особистості консультанта” [3, с. 26].

Дослідники різних психологічних теорій особистості звертають увагу на такі вимоги до особистості практичного психолога: прагнення до самоактуалізації, гармонійність, цілісність та інтегрованість особистості, вміння жити у злагоді з собою, жити справжнім, відповідним внутрішній сутності життям. Найбільше про це говорили представники гуманістичного напрямку (А. Маслоу, Р. Мей, Дж. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл та ін.), психодинамічного (А. Адлер, З. Фройд, К. Юнг та ін.). Професійно важливою рисою практичного психолога є гуманістична спрямованість його особистості: “альтруїстичні позиції, високий рівень мотивації до професії, переважання пізнавальних, альтруїстичних або емпатичних мотивів у роботі з клієнтами, готовність до співробітництва та націленість на його позитивний результат” [8, с. 234]. Необхідні якості не природжені, а розвиваються протягом життя. М. Балінт вважав, що цінність навичок роботи психотерапевта обмежена без вдосконалення його особистості [3].

На думку Р. Кочюнаса, особистісні якості ефективного консультанта такі: аутентичність, відкритість власному досвіду, розвиток самопізнання, сила особистості та ідентичність, толерантність до невизначеності, ухвалення особистої відповідальності, глибина відносин з іншими людьми [3]. Р. С. Немов виділив такі якості психолога-консультанта: здатність до емпатії, відвертість, вираження особистої турботи про клієнта з допомогою співпереживання, доброзичливість, безоціночне ставлення до клієнта, відмова від нав'язування клієнтові власних

порад, довіра до клієнта, готовність консультанта спрямувати переживання клієнта в конструктивні прагнення [5, с. 98], уміння тримати оптимальну психологічну дистанцію між собою і клієнтом, уміння вселяти в клієнта впевненість і рішучість змінити себе [6].

Л. В. Скрипко визначила найважливіші особистісні характеристики, які утворюють основу спеціальних здібностей психологів-практиків, та об'єднала ці здібності у три блоки: *1. Інтелектуальний блок:* високий загальний рівень інтелектуального розвитку, висока пізнавальна потреба; рефлексивність; висока креативність; аналітичність і критичність мислення. *2. Емоційний блок:* емоційна стабільність, впевненість, високий рівень самоприйняття, адекватні самооцінка та рівень домагань, високий рівень самоконтролю, фрустраційна толерантність. *3. Комунікативний блок:* гуманістична спрямованість, альтруїзм, комунікабельність, зовнішня експресивність поведінки, уміння прогнозувати комунікативну ситуацію, домінування, широкий репертуар поведінкових реакцій [4].

Е. Аллан описав десять основних характеристик кваліфікованого психолога: орієнтація клієнта в його цілях як нових можливостях; варіативність вербальних і невербальних реакцій на ситуації; уникнення оцінних суджень; розуміння складності предмета дослідження та неможливості опису його у рамках однієї концепції; здійснення психологом культурної продуктивності не на основі власної Я-концепції, а на основі свого ставлення до професії практичного психолога; розуміння міри відповідальності всіх учасників ситуації та володіння юридичними нормами регуляції відповідальності; реальна оцінка психологом своїх можливостей та рівня кваліфікації, прагнення до їх поліпшення; усвідомлення психологом міжособистісного впливу в процесі взаємодії з клієнтом; повага людської гідності клієнта; створення і розвиток власної концепції психологічної допомоги; ставлення до власної концепції як способу мислення, який зумовлений його культурною і статевою приналежністю [1].

Модель особистості практикуючого психолога, запропонована Н. В. Чепелевою та Н. І. Пов'якель, включає такі складові:

1. *Мотиваційно-цільова підструктура особистості* – сформована позитивна мотивація до професійної діяльності, до надання психологічної допомоги, прийняття себе та інших. Базовою особистісною якістю є діалогізм (діалогічна готовність, безумовне прийняття іншого, особистісна рефлексія, розвинена система особистісних смислів, орієнтованість на досягнення

взаєморозуміння). 2. *Когнітивна підструктура* – сфера знань особистості: особистісне знання, знання себе й інших; Я-концепція фахівця (адекватність і сталість самооцінки, емпатичність, асертивність, відсутність хронічних внутрішньоособистісних конфліктів, які зумовлюють проєкції та психологічні захисти тощо); професійно важливі якості пізнавальних процесів (уважність, спостережливість, вміння помічати деталі вербальної і невербальної поведінки, гнучкість, пластичність та динамічність мислення, вміння виділяти суттєве та узагальнювати, прогнозувати реакції та дії клієнта, моделювати наслідки роботи). Базовими особистісними якостями когнітивної підструктури є професійна рефлексія та професійний інтелект. 3. *Операційно-технологічна підструктура* – володіння основними професійними вміннями і навичками, які забезпечують практичне використання наявних теоретичних знань. Найважливішим компонентом цієї підструктури є практичний інтелект. 4. *Комунікативно-рольова підструктура* включає соціально-когнітивні і комунікативні уміння (слухати іншого, розмовляти та вмовляти, встановлювати соціальний контакт, переконувати іншого, навіювати тощо). Базовою особистісною якістю є професійна ідентифікація та соціальний інтелект (здатність у процесі спілкування визначати будь-які відхилення від нормального функціонування або розвитку людини, яка є найважливішою складовою спеціальних здібностей до психологічної діяльності). 5. *Регулятивна підструктура* забезпечує толерантність до фрустрацій, високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності до збудження та швидкого виснаження. Провідним компонентом виступає професійна саморегуляція [11].

На думку П. П. Горностая, практичний психолог, незалежно від спеціалізації, повинен мати такі якості: доброзичливість і низька агресивність, спрямованість на проблему, емпатія, гнучкість мислення, творча інтуїція. Велику роль відіграє високий рівень інтелекту (особливо в психодіагностичній та експертній функціях), перцептивні здібності, спостережливість, уміння помічати на перший погляд малозначущі деталі, комунікативні, сугестивні, експресивні, організаторські здібності [3].

С. Собкова виділяє наступні особистісні риси, бажані для практичного психолога: концентрація на клієнті, бажання і здатність йому допомогти; відкритість до поглядів і суджень, які різняться від власних, гнучкість і терпимість; емпатійність, сприйнятливність, здатність створювати атмосферу емоційного комфорту; аутентичність поведінки; ентузіазм і оптимізм, віра у

клієнта; впевненість у собі, позитивне самоствавлення, адекватна самооцінка, усвідомлення власних конфліктних потреб, мотивів; багата уява, інтуїція; високий рівень інтелекту, врівноваженість, терпимість до фрустрації і невизначеності, високий рівень саморегуляції [11]. Про важливість саморегуляції говорить також Н. І. Пов'якель. Саморегуляція виступає як система дій, яка, базуючись на самооцінці, є засобом самовиховання, саморозвитку, самоактуалізації й самореалізації особистості психолога. Л.П.Шумакова відмічає серед професійних якостей практичних психологів афектотимію, емоційну стійкість, високий рівень самоконтролю поведінки.

В. В. Гусейнов, Т. І. Федотюк називають високий показник інтелекту (особливо його вербального компонента) важливою умовою професійної успішності психолога-практика [4]. Інтелект допомагає аналізувати якості особистості, долати професійні та особистісні установки, розуміти поведінку клієнта, на думку

В. Г. Панка, Н. В. Чепелевої [8, с. 233].

Таким чином, аналіз досліджень з даної проблематики показав, що необхідними особистісними якостями ефективного практичного психолога є: відповідальність (Е. Аллан, Р. Кочюнас), емпатійність (П. П. Горностай, Р. Кочюнас, Р. С. Немов, Н. В. Чепелева та ін.); діалогізм, соціальний інтелект, рефлексія, асертивність (Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелева); комунікативна компетентність (П. П. Горностай, Р. Кеттелл, Н. В. Чепелева); аутентичність, конгруентність (Колшед, К.Роджерс); безоціночне ставлення (Е. Аллан, Р. С. Немов, К. Роджерс та ін.), саморегуляція мислення (Н. І. Пов'якель) та ін.

Проблема особистісних якостей практичного психолога вивчена досить ґрунтовно, проте особистісні якості майбутніх психологів досліджені недостатньо. Це призвело до вибору теми і мети статті – вивчити особливості особистісних характеристик майбутніх психологів.

Особистісні характеристики майбутніх психологів вивчалися за допомогою 16-факторного особистісного опитувальника

Р. Кеттелла (16PF). Особистісні характеристики майбутніх психологів розподілялися на 16 факторів, значення яких зображено у таблиці 1, де “+” за фактором означає високий рівень його розвитку, а “-” – низький.

Таблиця 1

Значення факторів за опитувальником Р. Кеттела

№з/п	Фактор	Значення фактора
1	A+ A-	Афектотимія: відкритість, легкість, комунікабельність Шизотимія: усамітненість, стриманість, скритність
2	B+ B-	Високий інтелект: високі загальні мислительні здібності, логічне мислення, кмітливність, освіченість Низький інтелект: низькі загальні мислительні здібності, низький розвиток логічного мислення, неосвіченість
3	C+ C-	Сила “Я”: емоційна стійкість, спокійність, наполегливість Слабкість “Я”: емоційна нестійкість, тривожність, безвольність
4	E+ E-	Домінантність: наполегливість, незалежність Конформність: покірливість, залежність
5	F+ F-	Сургенсія: безтурботність, життєрадісність, оптимізм Десургенсія: занепокоєність, песимізм
6	G+ G-	Сила “Над-Я”: совісність, відповідальність, дисциплінованість Слабкість “Над-Я”: недобросовісність, безвідповідальність
7	H+ H-	Пармія: сміливість, комунікабельність Тректія: боязливність, сором’язливість, обережність
8	I+ I-	Премсія: м’якосердність, ніжність Харрія: суворість, жорстокість
9	L+ L-	Протенсія: підозріливість, заздрісність Алаксія: довірливість, безкорисливість
10	M+ M-	Аутія: мрійливість, оригінальність Праксернія: практичність, звичайність
11	N+ N-	Проникливість: практичність, обачність Безпосередність: наївність, простота
12	O+ O-	Гіпотимія: схильність до почуття провини Гіпертимія: впевнена адекватність
13	Q1+ Q2-	Радикалізм: гнучкість Консерватизм: ригідність
14	Q2+ Q2-	Самодостатність: самостійність Соціабельність: залежність від групи
15	Q3+ Q3-	Контроль бажань: високий самоконтроль поведінки Імпульсивність: низький самоконтроль поведінки
16	Q4+ Q4-	Фрустрованість: напруженість Нефрустрованість: розслабленість

Отже, для майбутніх психологів ідеальними є такі результати дослідження: високий рівень інтелекту, афектотимія, сила “Я” і “Над-Я”, доміантність, сургенсія, пармія, премсія, аутія, проникливість, радикалізм, самодостатність, контроль бажань, алаксія, гіпертимія і нефрустрованість.

Р. Кеттел стверджує, що для психотерапевта характерні легкість у спілкуванні, вміння слухати і підтримувати розмову. Р. Кеттел у спеціальній моделі визначив особистісні риси ефективного практичного психолога за допомогою “рівняння

ефективності” психодіагноста і психотерапевта на основі 16-факторного опитувальника. “Психотерапевт” = $0,72A + 0,29B + 0,29H + 0,29N$, “Психодіагност” = $0,31A + 0,78B + 0,47N$, де А, В, Н, N – фактори опитувальника (відкритість, логічне мислення, сміливість, тактовність відповідно), що впливають на ефективність роботи психолога [7].

Результати дослідження особистісних характеристик майбутніх психологів за багатофакторним особистісним опитувальником Кеттелла подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Результати дослідження особистісних характеристик майбутніх психологів за багатофакторним особистісним опитувальником Кеттелла

Фактори	Низький рівень (у %)	Середній рівень (у %)	Високий рівень (у %)
A	3,8	53,2	43
B	30,7	62,1	7,2
C	13,9	55,7	30,4
E	11,4	69,6	19
F	10,1	57	32,9
G	26,6	63,3	10,1
H	3,8	68,4	27,8
I	13,9	70,9	15,2
L	8,9	63,3	27,8
M	8,9	78,5	12,6
N	12,6	72,2	15,2
O	10,1	69,6	20,3
Q1	2,2	56,3	41,5
Q2	49,4	43	7,6
Q3	10,1	54,4	35,5
Q4	8,9	72,1	19

Отже, спираючись на дані таблиці 2, можна зробити висновок, що найбільш високі показники за високим рівнем вираженості мають такі фактори: А (43%), Q1 (41,5%), Q3 (35,5%), F (32,9%), що свідчить про відкритість, гнучкість, контроль бажань і безтурботність більшості майбутніх психологів. Найбільш високі показники за середнім рівнем вираженості належать таким факторам: М (78,5%), N (72,2%), Q4 (72,1%), I (70,9%), О (69,6%), Е (69,6%), Н (68,4%), що характеризують мрійливість, проникливість, фрустрованість, м'якосердність, почуття провини, домінантність, сміливість майбутніх психологів. Найбільш високі показники за низьким рівнем вираженості отримано такими факторами: Q2

(49,4%), В (30,7%), G (26,6%), що свідчить про соціабельність, недостатнє логічне мислення, недобросовісність досліджуваних. Фактори L і С знаходяться на середньому рівні вираженості, характеризуючи особистісні характеристики майбутніх психологів за шкалами “підозріливість-довірливість” та “емоційна стійкість-емоційна нестійкість” відповідно.

Таблиця 3

**Результати середнього значення
за факторами опитувальника Р. Кеттелла**

Фактори	Середнє значення (у стенах)
A	6,73
B	4,15
C	6,01
E	6,04
F	6,51
G	4,97
H	6,42
I	5,33
L	6,34
M	5,75
N	5,44
O	6,13
Q1	6,96
Q2	3,99
Q3	6,33
Q4	5,54

Отже, дані таблиці 3 дозволяють зробити висновок, що найбільш високі середні значення мають фактори Q1 (6,96), A (6,73), F (6,51), а найнижчі – фактори Q2 (3,99), B (4,15) і G (4,97), що свідчить про гнучкість, відкритість, безтурботність більшості майбутніх психологів. Дані риси є бажаними для фахівців даної спеціальності. Разом з тим, у більшості досліджуваних присутні соціабельність, низький розвиток логічного мислення, недобросовісність, що є небажаними для майбутніх психологів.

Отже, за результатами дослідження виділено такі особливості особистісних характеристик майбутніх психологів: відкритість, гнучкість, контроль бажань, безтурботність, мрійливість, проникливість, м'якосердність, доміантність, сміливість, емоційна стійкість. Дані риси є бажаними для моделі особистості майбутнього психолога. Разом з тим, у більшості досліджуваних присутні фрустрованість, почуття провини, соціабельність, низький розвиток логічного мислення, недобросовісність, незначна підозріливість, що є небажаними для майбутніх психологів.

Психолог повинен постійно вдосконалювати власні особистісні характеристики, корегувати не бажані для нього якості, щоб зменшити негативний вплив контртрансферу. На думку

З. Фрейда, жоден психоаналітик не просунеться далі у своїй роботі, ніж йому дозволять власні проблеми і внутрішній опір. Бачити людей через призму власних забобонів – ось головний камінь спотикання для особистості консультанта, на думку Р. Мея [6].

Тому потрібно корегувати небажані для психолога особистісні характеристики. Цього можна досягти за допомогою відвідування майбутніми психологами різного роду тренінгів, аутотренінгу, АСПН, важливими є релаксація, психогімнастика, психомалюнок, ігрові методи (ситуаційно-рольові, творчі), ведення рефлексивного щоденника, виконання вправ для розвитку логічного мислення та ін. Ефективним є формування прагнення у майбутніх психологів до самовдосконалення власних професійних та особистісних якостей, які взаємопов'язані у даній професії: вдосконалюючись особистісно даний фахівець стає більшим професіоналом і навпаки.

Отже, перспективами у дослідженні даної проблеми є створення корекційно-розвиваючої програми для виправлення небажаних особистісних якостей майбутніх психологів і вдосконалення важливих професійних характеристик, що потрібно для підвищення ефективності надання психологічної допомоги та попередження можливих труднощів у психологічній роботі.

Список використаних джерел

1. Аллан Е. и др. Консультирование и психотерапия – сочетание методов, теории и практики Пер. с англ. – Новосибирск, 1987. – 268 с.
2. Горностай П. П. Компетентність психолога: досвід чи творча обдарованість? // Практична психологія і школа: матеріали Міжнародної конференції. – К., 1993. – С. 43–49. – Режим доступу: http://users.i.com.ua/~p_gorn/publ01d.html
3. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования Пер. с лит.– М.: Академический проект, 1999. – 240 с.
4. Литовченко Н. Ф. Розвиток здатності до самопізнання як компонент готовності особистісної підготовки майбутніх практичних психологів // Психологічна газета. – 2004. – №24. –

Режим доступу:

http://www.glavnyk.com.ua/PG_UKR_24_11_2004.htm

5. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Пер. с англ. Т. К. Кругловой. – М.: Класс. – Режим доступу: http://ihtik.lib.ru/psychology_20sept2007/psychology_20sept2007_1936.rar

6. Немов Р. С. Основы психологического консультирования: Учеб. Для студ. педвузов. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 394 с.

7. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин. СПб.: Речь, 2000. – 440 с.

8. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.

9. Роджерс К. О становлении личности. Психотерапия глазами психотерапевта / Е. И. Исенина. – М.: Прогресс, 1994. – http://ihtik.lib.ru/psychology_20sept2007/psychology_20sept2007_1362.rar

10. Собкова С. Допоможу іншим людям. Становлення психолога-фахівця // Психолог. – 2006. – № 34 (226). – С. 6–10

11. Чепелєва Н. В., Пов'якель Н. І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога // Психологія: Збірник наукових праць. – Вип. 3. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – С. 35–41

The article describes personality qualities which are important for a psychologist. The results of research of descriptions of personality of future psychologists are analyzed. The ways of development of personality qualities of students of this specialist are offered.

Key words: personality description, future psychologist

Отримано 10.04.2009

УДК 373:37.037:613

*Е.О. Жигульова,
А.В.Заїкін,
Г.А.Усов*

АКТУАЛЬНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ В СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Розглянуто психолого-педагогічні підходи до проблеми здоров'я і розвитку особистості в системі шкільної освіти. Наведено дані щодо розробки стратегії покращання здоров'я підростаючого покоління відповідно до сучасного розвитку освіти. Обговорюються сучасні підходи до організації валеологічної служби в освітніх закладах.

Ключові слова: шкільна освіта, здоров'я, валеологічна служба.

Рассмотрены психолого-педагогические подходы к проблеме здоровья и развития личности в системе школьного образования. Приведены данные по разработке стратегии улучшения здоровья подрастающего поколения в соответствии с современным развитием образования. Обсуждаются современные подходы к организации валеологической службы в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: школьное образование, здоровье, валеологическая служба.

Постановка проблеми. Безперечно, здоров'я людини - це життєва цінність, яка займає найвищий щабель в ієрархічній системі якісних проявів кожної особистості. Стан здоров'я людини впливає і одночасно обумовлює всі сторони і сфери життєдіяльності особистості з біологічної, духовної і соціальної точок зору.

І хоча здоров'я, як фізичне, так і психічне, залежить від багатьох чинників, особливе місце у розв'язуванні цього питання належить педагогам. Збереження фізичного і психічного здоров'я підростаючого покоління – одне з найважливіших завдань нашого суспільства в цілому і, насамперед, системи освіти.

Але навчати людей бути здоровими не так вже й просто. Здоров'я далеко не завжди займає перше місце в системі життєвих цінностей людини. Особливо це стосується молоді, яка своєю поведінкою веде себе не до здоров'я, а від нього. Характерними явищами стали недбале ставлення до власного здоров'я та санітарно-гігієнічне безкультур'я значної частини населення, відсутність у багатьох людей пріоритету здоров'я і, що найгірше, - лавиноподібне поширення серед школярів і молоді паління, вживання алкоголю, наркотичних та психотропних токсичних речовин, збільшення захворювань, що передаються статевим шляхом, випадків девіантної поведінки [2,с.4-6].

Отже, одна з головних причин нездоров'я в свідомості людини, в її психології. Ось чому питання валеологічної освіти та виховання учнівської молоді набуло особливої актуальності в останні роки, бо пріоритет здоров'я над іншими цінностями нашого життя повинен закладатися в свідомості людей ще з дитинства, і хто, як не вчитель з його авторитетом і знаннями повинен стати прикладом здорового способу життя для учнів [14; 15].

Враховуючи вищенаведене, практична реалізація ідеї впливового управління станом здоров'я людини має пріоритетне значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Останнім часом поняття здоров'я поєднується та пов'язується з фізичною культурою та фізичним вихованням [3]. В окремих випадках учителя фізичної культури в школі ототожнюють з "учителем здоров'я". На це є досить вагомі підстави під узагальнюючою істиною "рух – це життя" [1]. Оскільки стан здоров'я людини багато в чому обумовлюється її особистим ставленням до здоров'я, формування правильного ставлення до нього є загальною умовою оздоровлення суспільства. Саме зі школи починається цей шлях – через навчально-виховний процес формується мотивація оздоровчого способу життя [5].

Отже, у сучасних умовах зростає значення загальноосвітньої школи не лише як навчального, а й масового оздоровчого закладу для дітей і підлітків, оздоровчий ефект якого визначається організацією всього життя, виховання, навчання учнів відповідно до вимог української національної школи. Одним із пріоритетних напрямків реалізації є спрямування педагогічного процесу на оптимальний розвиток і реалізацію духовного, інтелектуального і фізичного потенціалу учнів

Успішне розв'язання завдань, які поставлені перед системою освіти, неможливе без відповідної зміни форм і методів навчання в

усіх ланках освіти [9]. Поряд з педагогічними завданнями формування нового рівня знань, які відповідають світовим стандартам, зміщення акцентів у вихованні дітей на формування індивідуальності особистості, одним з найголовніших завдань усіх ланок освіти проголошено формування та збереження здоров'я дітей, підлітків, студентської молоді [6].

Оскільки здоров'я – не самоціль, а засіб розвитку особистості і колективу, однією з причин різкого зниження рівня здоров'я народу України є відставання наявної в Україні системи, принципів, методів і способів охорони та зміцнення здоров'я від вимог сьогодення, розходження системи знань, якими оперує національна освіта, і реалій, які ми сьогодні маємо

Формування цілей статті. Метою нашої роботи було визначення психолого-валеологічних та педагогічних підходів до проблеми здоров'я і розвитку особистості в системі шкільної освіти.

У відповідності з метою дослідження спрямовувалось на вирішення таких завдань:

1). Теоретично дослідити питання, пов'язані з проблемами розробки стратегії покращення здоров'я підростаючого покоління відповідно до сучасного розвитку освіти.

2). Визначити сучасні підходи до організації валеологічної служби в освітніх закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, здоров'я людини формується в дитячому віці на основі генетичних факторів, способу життя та екологічних умов. Практично весь цей час дитина перебуває під безпосереднім впливом батьків, вихователя дитячого садка або вчителя у школі, які повинні не тільки виховувати і вчити дітей, а й дбати про їхнє здоров'я [7].

Ефект навчання та виховання суттєво знижується, якщо вчитель ігнорує стан здоров'я учнів і не використовує в повному обсязі гігієнічні правила організації проведення навчально-виховного процесу в школі. Саме від учителя багато в чому залежить формування особистості, висока розумова й фізична працездатність учня та стан його здоров'я [8]. Важливі спільні зусилля з питань збереження та зміцнення здоров'я дітей в школі та вдома вчителів, лікарів, батьків та самих дітей.

Для розв'язання проблеми оздоровлення учнів в умовах навчання потрібно створювати відповідні умови, для здійснення навчально-виховного та одночасно оздоровчого процесів [4]. Програма оздоровлення повинна бути персонально спрямована та індивідуальна для кожного школяра, передбачати як профілактичні,

так і лікувально-оздоровчі заходи. Ідеологія індивідуального підходу до питань зміцнення здоров'я складає основу концепцій медичної і педагогічної валеології, що мають різні завдання [7].

Якщо зміст медичної валеології – це діагностика і прогнозування здоров'я, з'ясування механізмів і закономірностей формування здоров'я, профілактика захворювань, санітарна освіта, розробка способів збереження і зміцнення здоров'я, то основними засобами педагогічної валеології є виховання потреби здоров'я, навчання методам і способам його збереження, розробка навчальних програм, педагогічних технологій, режимів навчальних занять, профілактика дидактогеній, оцінка роботи вчителя на основі валеологічних принципів [7].

Багато педагогів турботу про здоров'я учнів розглядають як справу медиків, тоді як останні навчальну діяльність вважають тільки справою педагогів. На цьому і ґрунтується роз'єднаність педагогів і медиків [7]. Подоланню роз'єднаності і досягненню взаєморозуміння в будь-якій конкретній практичній ситуації може служити, зокрема, єдине семантичне поле, загальне для валеологів, вікових фізіологів, психологів, педагогів, гігієністів. Вікова фізіологія разом з педагогікою реалізують принцип відповідності можливостей учня і пропонованих до нього вимог, а шкільна гігієна разом з валеологією та педагогікою – принцип єдності стану здоров'я й успішності навчання [4].

Педагогічна валеологія – це нова область наукових знань, яка зароджується на стику загальної педагогіки і валеології, що несе здоров'я, визначає принципи і шляхи досягнення тілесного, духовного і соціального благополуччя, збільшення резервних можливостей організму й особистості [1]. Педагогічна валеологія має нерозривний зв'язок і наступність з віковою фізіологією, шкільною гігієною і педагогікою; разом з тим, це новий напрямок у педагогічних науках [2].

Загальна валеологічна освіта повинна розглядатися як альтернатива санітарній освіті. Гігієнічне виховання в рамках профілактики хвороб і боротьби зі шкідливими звичками повинне поступитися місцем різнобічному підходу до особистості, що розвивається, на основі формування здоров'я і здорового способу життя педагогічними методами [9].

Розробка педагогічних технологій валеологічної освіти, орієнтованих на зміцнення здоров'я дітей і створення у них стійкого життєвого здоров'я, повинна ґрунтуватися на врахуванні інтелектуальної, емоційної, рухової і діяльної сфер життєдіяльності дітей при погоджених діях освітніх установ і батьків. З цих позицій

валеологічно обґрунтована система освіти повинна дати комплекс знань з різних аспектів здоров'я, допомогти виробити індивідуальну стратегію і тактику розвитку і збереження власного здоров'я, тому що тільки на цій основі можна формувати потребу в здоров'ї у дітей [1].

Метою педагогічної валеології є усвідомлення кожним учнем індивідуальних потреб і особливостей розвитку, лише на основі яких можливе створення індивідуального здорового способу життя. Ця мета може бути досягнута впровадженням розумного сполучення психолого-педагогічного, медико-біологічного й екологічного виховання й освіти [7].

Залучення школярів до проблеми збереження свого здоров'я - це, насамперед, процес соціалізації особистості, створення високого рівня духовного комфорту, що закладається з дитинства на все життя [3]. Валеологічна освіта покликана, з одного боку, сформулювати в учнів спеціальні знання, уміння, навички щодо збереження і зміцнення свого здоров'я, конструювання індивідуального способу життя, з іншого боку – уроки фізичної культури з елементами валеології повинні бути для учнів своєрідним „дослідним полігоном” для здійснення перших спроб самостійної роботи над собою, своїм тілом, психікою, емоціями, над розвитком своїх комунікативних здібностей, вихованням гуманного ставлення до світу, до самого себе та людей, що оточують їх [8].

На думку авторів [1; 9] система шкільної валеологічної освіти включає чотири підсистеми:

- 1) формування валеологічної грамотності;
- 2) валеологічний підхід до навчального процесу;
- 3) оздоровча робота в навчальний та позанавчальний час;
- 4) система внутрішньошкільного валеологічного керування.

Центральною ланкою в системі валеологічної освіти є формування валеологічної грамотності учнів на уроках фізичної культури й валеології, біології і психології, де учні одержують знання про фізичне, психічне, духовне здоров'я, про будову людського тіла, опановують необхідні гігієнічні навички з догляду за своїм тілом, керування фізичним станом і психікою, одержують навички самоконтролю і прогнозування свого стану, захисту і правил поведінки в різних надзвичайних ситуаціях.

Впровадження педагогічної валеології передбачає два напрямки: проведення уроків здоров'я, починаючи з першого класу, і валеологізацію всієї системи освіти [7]. Останнє припускає, що кожен урок і будь-який шкільний захід повинен містити в собі

оздоровчий ефект, перешкоджати розвитку перевтоми, не погіршувати здоров'я, а сприяти його розвитку. Це може бути досягнуто рішенням проблем шкільного харчування, оптимізацією рухового режиму, загартовуванням, проведенням повноцінних уроків фізкультури, дотриманням гігієнічних вимог [4].

Ефективність освітнього процесу значною мірою залежить від характеру виконання перерахованих компонентів шкільного режиму життя. Поряд з навчальними формами валеологічної освіти, велике значення можуть мати наукові товариства учнів, позакласні заходи: бесіди, диспути, ігри, тренінги, спільні оздоровчі заняття [2].

Психолого-валеологічні і педагогічні підходи до проблеми здоров'я і розвитку особистості в системі освіти варто розглядати на основі принципів комплексності, системності, поетапності і безперервності, використовуючи валеолого-фізіологічні, соціально-педагогічні, психологічні характеристики з урахуванням вікової періодизації й особливостей психосоматичної конституції [5].

При формуванні напрямків педагогічної валеології потребують аналізу і практичної реалізації такі питання:

1) співвідношення біологічного і соціального в людині у зв'язку з проблемами освіти і принципами формування здорового способу життя;

2) неоднорідність фаз онтогенезу та критичні періоди розвитку;

3) індивідуально-типологічна мінливість на рівні організму та особистості;

4) біологічний і паспортний вік, акселерація, ретардація розвитку;

5) роль мотивацій у формуванні особистості, відношення до здоров'я як духовної і біологічної цінності;

6) упровадження методології оцінки здоров'я як цілісного стану організму [7].

Особлива увага повинна приділятися специфічній ролі педагогічної валеології в процесі формування активної мотивації на потребу в здоровому способі життя, особливо в режимі рухової активності. Надмірна напруга фізіологічних і психологічних ресурсів у процесі навчання робить надзвичайно актуальною організацію в освітніх установах режиму рухової активності, тому що фізична активність є головним джерелом зміцнення і розвитку здоров'я, відновлення життєвих ресурсів організму.

Застосування різних режимів рухової активності може бути широко використане в практичній валеології з метою оздоровлення

і є необхідною умовою підтримання і поліпшення здоров'я суб'єктів освітнього процесу, разом з тим проблема індивідуального дозування рухової діяльності з обліком інтегрального функціонального стану організму вимагає подальшого вивчення [9].

Серед завдань медико-біологічної валеології в даний час варто виділити діагностику особливостей індивідуального здоров'я різних груп населення, консультативну роботу з питань корекції здоров'я, практичне проведення оздоровчих процедур, підготовку фахівців з валеології, розробку методичних рекомендацій зі зміцнення і корекції здоров'я засобами здорового способу життя, створення шкіл і семінарів з різних питань формування здоров'я і здорового способу життя [5].

Необхідна негайна розробка і впровадження науково-обґрунтованих критеріїв донозологічної діагностики стану організму дітей з метою обґрунтування комплексу профілактичних заходів, розробки і впровадження системи контролю і раннього виявлення спадкових передумов щодо психофізичних аномалій розвитку для вирішення питань диференційованого навчання.

Необхідність включення подібного діагностичного комплексу в систему роботи різних структур освіти обумовлена також упровадженням нових форм і методів навчання, що повинні відповідати віковим, гігієнічним і психофізіологічним можливостям школярів, облік яких дозволить створити систему розвитку творчої і гармонійної особистості.

У цьому ж контексті варто розглядати проблеми дитячого і юнацького спорту, оскільки постійне наростання фізичних навантажень в процесі тренувальної і змагальної діяльності вимагає проведення діагностики, спрямованої на розпізнавання функціональних станів організму і прогнозування рівня фізичної працездатності спортсменів різної спеціалізації з урахуванням індивідуальних особливостей їхньої морфо-функціональної конституції [7].

Виділення в процесі навчання груп ризику і проведення диференційованого оздоровлення з використанням функціональної музики, оздоровчого бігу, загартовування, вправ, спрямованих на зняття зорової і статичної втоми, комплексу універсальних адаптогенів і вітамінів може дозволити запобігти у школярів розвитку виражених невротичних реакцій і неврозів, зберегти гостроту зору, значно зменшити частоту недостатнього збільшення маси тіла і гостру респіраторну захворюваність, а також зберегти на високому рівні їхню розумову працездатність і емоційний тонус [2].

Оздоровча робота в сучасній системі освіти, побудована з урахуванням основних принципів педагогічної і медико-біологічної валеології, може привести до досить ефективних результатів, до яких можна віднести введення реабілітаційних компонентів в режим дня; апробацію технологій, що зберігають здоров'я учнів в процесі навчання; впровадження авторських освітніх програм з валеології, побудованих на профілактичній ідеї; розробку рекомендацій щодо дотримання гігієнічних вимог до організації навчальних занять і побудови навчання з урахуванням психофізіологічних особливостей учнів; проведення освітньої роботи з профілактики табакопаління, алкоголізму, наркоманії, відхилень у сексуальній поведінці, індивідуалізацію підходу у фізичному вихованні, який сприяє посиленню потреби в заняттях фізичними вправами, що в цілому характеризує найбільш актуальний для всіх учнів процес – формування здоров'я [3].

У свою чергу формування стійкої мотивації на потребу в здоров'ї варто здійснювати як через зміст освіти (предмети навчального циклу), так і через елементи прикладної валеології, використовуючи наявні діагностичні й оздоровчі засоби [8].

Одним з головних завдань, спрямованих на формування здоров'я особистості, суб'єктів освітнього процесу, є створення технологізованих систем спільних дій валеолога, педагога, психолога, медичного працівника з оздоровлення умов життя в школі, відновлення оздоровчого статусу освітніх установ [5].

Утвердження цінностей особистісного розвитку зумовлює широке гуманістичне розуміння якості освіти. У співвіднесенні цілей і досягнутих результатів якість освіти виступає як інтегрований підсумок всієї організації навчально-виховного процесу. Визначаючи ці результати, маємо домогтись в теорії і практиці управлінської діяльності (хоча б на рівні атестації кожної школи), щоб брався до уваги поряд з іншими показниками і особистий розвиток учнів, стан їх здоров'я. На педагогічному і психологічному рівні це потребує передбачення і зведення до мінімуму негативних наслідків організації навчально-виховного процесу.

Такий підхід, на жаль, ще не став об'єктом наукових досліджень, мало цьому приділяється уваги і у перепідготовці керівних кадрів [6].

Ставлячи у центр управлінської діяльності емоційне, фізичне, соціальне благополуччя дітей, керівники усіх типів навчальних закладів мають навчитися проектувати і прогнозувати освітні результати в інтересах здоров'я дітей, упереджуючи негативні

наслідки.

Одним із магістральних шляхів такого управління є різнобічне врахування відомого усім нам, але й досі слабо реалізованого принципу природовідповідності. Коли мова йде про педагогічні інновації, їх виконавці завжди говорять про зміст, методи, а не про вплив на здоров'я дітей. Вчителів мають оволодіти технологією різнорівневого навчання, яке передбачає право учнів на різний темп навчання, різний рівень навчальних досягнень.

Не забуваймо, чим в складніших умовах досягає дитина результатів, тим вони цінніші і значущі для неї. Страх, відраза до школи, перевтома, негативний життєвий досвід стосуються конкретної дитини, причина їх виникнення теж конкретна. Тож виключно важливо, щоб у новій ситуації реформування школи в атестації навчальних закладів у підсумковій оцінці якості навчально-виховного процесу закладалися показники, що характеризують здоров'я вихованців у його широкому значенні.

Нагальною проблемою вдосконалення управління школою є забезпечення нормативів для моніторингу найважливіших показників стану здоров'я учнів молодшого шкільного віку, підлітків, юнаків і дівчат. Очевидно, що якісно виконати таке дослідження можна лише за умов міжгалузевого, комплексного підходу, обробки експериментального матеріалу з різних регіонів України [6].

Безумовно, тільки зацікавлений педагог, колектив однодумців, які на власному досвіді пізнали (або починають освоювати) цінність здорового способу життя, цілеспрямованої роботи над своїм здоров'ям, можуть повною мірою передати валеологічні знання учням і створити в школі або іншій освітній установі здорове середовище й умови навчання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Сучасні вимоги до психолого-педагогічних підходів щодо проблеми здоров'я і розвитку особистості в системі шкільної освіти обумовлюють необхідність нового підходу до організації навчально-виховної діяльності у школі, де з медиками педагогів єднає найцінніше – дитина, її фізичне, духовне, соціальне благополуччя.

Отже, з метою поліпшення здоров'я школярів і вчителів, а також підвищення ефективності оздоровчої і навчально-виховної роботи (через урочну, позаурочну, позакласну форми роботи) необхідна інтеграція засобів і методів педагогічної і медико-біологічної валеології шляхом створення валеологічної служби в різних освітніх установах.

Список використаних джерел

1. Адамчук Н. Валеологічна освіта – шлях до зміцнення здоров'я учнів // Біологія і хімія в школі. –1997. – №2. – С.29-31.
2. Алифанова Л.А. Новые формы профилактической и оздоровительной работы в школе // Физкультура в профилактике, лечении и реабилитации. – 2006. – №1 (16). – С. 4-9.
3. Бех І.Д. Проблеми фізичного виховання і розвитку школярів та забезпечення їхнього здоров'я // Журн. АМН України. – Київ: Т.7. – №3. – 2001. – С. 494-503.
4. Бирюкова Н.А. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательных учреждениях // Гигиена и санитария. – 2006 - №1. - С. 76-78
5. Зайцев Г.К. Валеологический анализ и обеспечение здоровья педагогическими средствами в системе образования // Валеология. – 1997. – №4. – С. 16 -18.
6. Коренев Н.М. Проблемы формирования здоровья учащихся в современной школе // Журн. АМН України. – Київ: т.7, №3, 2001 – С. 479-487.
7. Кравченко В., Перседін М. Співдружність педагогів і медиків у викладанні валеології // Поч. школа. – 1999. – №1. – С. 61-62.
8. Кучма В.Р. и др. Проблемы формирования здорового образа жизни у учащихся в образовательных учреждениях // Гигиена и санитария. – 2000. – № 3. – С. 52-56.
9. Самошкіна К.М. Основні напрямки валеології в системі шкільної освіти // Валеологія: методичний бюлетень. - № 10. - Харків, 1995. –С.5-9.

The psychological and pedagogical approaches to the problem of the person's development and health in the school educational system have been analyzed here. Data dealing with elaboration of the strategy of the improving of the young generation's health according to the modern development of the education have been given in the work. Modern approaches to the valeological service organization in the educational institutions have been discussed here.

Key words: school education, health, valeological service

Отримано 23.04.2009

УДК 159.92.943.946

Н.В. Жилияк

ПОГЛЯДИ М.О.БЕРНШТЕЙНА НА РІВНІ ПОБУДОВИ РУХІВ ТА ЗМІСТ МОТОРНИХ ЗАВДАНЬ, ЩО ВОНИ ВИРІШУЮТЬ

У даній статті відображено теоретичний аналіз питання взаємозв'язку моторики і психіки з позиції рухової активності людини, що забезпечується рівнями побудови рухів, автором вчення про які є М.О.Бернштейн.

Ключові слова: рівні побудови рухів, ланки центральної нервової системи, смислові завдання.

В статті отобразен теоретический анализ вопроса взаимосвязи моторики и психики с позиции двигательной активности человека, которая обеспечивается уровнями построения движений, автором учения о которых является Н.А. Бернштейн.

Ключевые слова: уровни построения движений, отделы центральной нервной системы, смысловые задания.

Складний діалектичний взаємозв'язок між фізичною і психічною активністю людини як суб'єкта [4] реалізується на основі циклічної, багатоієрархічної, матричної структури та функціональної специфічності рівнів та відділів ЦНС [1; 2; 4].

Теоретичний аналіз літературних джерел свідчить, що чимало експериментальних та теоретичних розробок присвячено вивченню біомеханічних, фізіологічних, педагогічних і філософських основ побудови та управління рухами. Ряд науковців, які розробляли свої теорії, висували гіпотези, припущення щодо здатності людини керувати надскладними психомоторними діями рухами (П.К.Анохін, Л.В.Чхайдзе, С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, О.В.Запорожець, Р.Граніт, Г.Шеперд, В.В.Клименко, О.М.Ткаченко, А.І.Шинкарюк та ін.). Серед них фундаментальна теорія, розроблена М.О.Бернштейном [2]. Автор розглядає п'ять рівнів побудови рухів і позначає їх літерами – А, В, С, D, Е.

На сучасному рівні розвитку науки є ряд науковців, які критикують такий розподіл нервової системи на рівні через умовний характер поділу, на що вказував і сам дослідник, але в

цілому його підхід отримав підтвердження у психофізіології і може застосуватись як теоретико-методологічна основа аналізу психомоторної активності людини [3; 4].

М.О.Бернштейн здійснив обґрунтування своєї теорії та визначив ряд відмінних від інших вчених (Б.Г. Ананьєв, О.В.Запорожець, О.М.Леонтьєва, О.Р. Лурія та ін.) трактувань авторських рівнів нервової системи [2], а саме:

а) автор підкреслює, що в матеріальному субстраті кожного з центрально-нервових координаційних рівнів обов'язково містяться як ефекторні, так і свої особливі рецепторні утворення;

б) М.О.Бернштейн встановлює як причину висування того чи іншого з рівнів на роль провідного по даному руху зміст і структуру моторного завдання, що належить розв'язати.

в) він дає конкретний перелік координаційних рівнів, що спостерігаються, і їх детальний опис.

Метою нашого теоретичного дослідження є науково-психологічний аналіз рівнів побудови рухів, виділених

М.О. Бернштейном, уточнення функцій ланок центральної нервової системи, на основі яких вони (рівні) ґрунтуються, та змісту моторних завдань, що вирішуються на них.

Рівень А, або рубро-спинальний рівень палеокінетичних регуляцій, що розміщений найнижче та має функціональну автономію. Дослідження автора свідчать, що філогенетично цей рівень сформувався першим і дозріває першим. Щодо анатомічного розміщення, то це частина спинного мозку і найнижчі відділи мозочка з їх нервовими центрами (червоні ядра та інші). Аналіз праць М.О.Бернштейна свідчить, що рівень А отримує пропріорецепторну аферентацію, що несе в мозок інформацію про величину і напрямок м'язових напружень та про силу і напрямок тиску на глибинні м'язові тканини. Аферентація рубро-спинального рівня дозволяє визначити людині відносне розташування ланок тіла і положення самого тіла в просторі. Цей рівень забезпечує збудливість м'язових груп і тонус м'язів, він підтримує їх у такому стані, щоб вони були оптимально готові до виконання команд-імпульсів з вищих рівнів [2].

Щодо властивостей найнижчого рівня нервової системи, то провідним рівень А є в рухах на прийняття і збереження пози (керуючи тонусом м'язів тулуба і шиї), в тремтінні в наслідок певних подій (переляк, холод тощо), ритмічних вібраціях і здриганні. Як показують дослідження, фоновим цей рівень виступає практично для всіх моторних дій, реалізуючи свою функцію в регуляції тонусу і збудливості м'язів, які не можуть безпосередньо

визначатись свідомістю.

Патологія рівня палеокінетичних регуляцій викликає дистонію, гіпердинамічні чи гіподинамічні порушення. Гіподинамія рівня А викликає гіпотонію, тремтіння в довільних рухах (інтенціональний тремор), перерозгинання суглобів, гіперметрію. Гіпердинамія цього рівня викликає збільшення тремору спокою, супроводжується недотягуванням до цілі (гіпометрією рухів), підвищенням пластичного тону (ригідна гіпертимія), надмірним збереженням за часом просторового розташування біологів тіла [4, с.8].

Щодо самостійності рубро-спинального рівня палеокінетичних регуляцій сам автор пише так: «Навряд чи можна впевнено знайти у здорової людини бодай один самостійний рух, що очолюється рівнем палеокінетичних регуляцій як провідним. Найбільш чисті випадки самостійних виступів цього рівня, коли в силу його фонові ролі, він все ж висувається на передні плани – це, по-перше, мимовільні рухи тремтіння: тремтіння від холоду, стукотіння зубами з переляку, здригання і т.п., а в сфері довільної моторики – швидкі ритмічні вібраційні рухи за механізмом «рефлекторного кільця»; по-друге, рухи, пов'язані з прийняттям і утримуванням певної пози. До перших належать, вібрації пальців лівої руки у скрипалів...тощо. Друга група найчіткіше спостерігається тоді, коли рівень А виявляється у провідній ролі в одній з фаз складного ланцюгового моторного акту: наприклад, у фазі польоту, стрибка у довжину або висоту, лижного стрибка, стартового стрибка у воду ... і т.п. З характеристик патологічних проявів першої групи рухів, де рівень А виступає в дійсно чистому провідному вигляді, повинен бути названим «тремор спокою» паркінсоніків, мимовільний, чітко ритмічний, що протікає за бездоганно вірними синусоїдами» [2, с.59-60].

Рівень В - таламо-палідарний рівень синергій або рівень співдружних рухів і стандартних штампів. На думку автора, морфологічно цей рівень утворюється найбільшими підкірковими ядрами глибинних відділів мозку (бліди тіла, зорові горбки). Аферентація рівня пропріорецепторна і танго рецепторна, яка інформує мозок про взаєморозташування частин тіла і всього тіла, про величину кутів, що утворюють суглоби, напрямок і швидкість їх роботи та створює загальну просторово-динамічну картину всього тіла в центральній нервовій системі [1; 2; 4].

О.М Бернштейн у своїй праці “О ловкости и ее развитии” пише: “За таламо-палідарною системою вже доволі давно й добре вивченою, рахуються три найважливіші координаційні якості, що відрізняють її від інших кінетичних систем організму людини.

Перша з них є пристосованість рівня В до широких м'язових синергій, тобто здатність вести добреузгоджені рухи всього тіла, що залучають до узгодженої роботи багато десятків м'язів” [2, с.67].

Аналізуючи другу координаційну якість, що характеризує стиль роботи рівня В, автор зазначає, що це “... здатність так само струнко й злагоджено вести рух і в часі, забезпечуючи правильне чергування, наприклад, перехресне чергування рухів всіх кінцівок при локомоціях, об'єднувати в спільному ритмі, що дотримується з точністю до мілісекунд, рухи багатоланкових маятників кінцівок, що мають дуже різноманітні та складні спектри власних частот коливань і т.д. Ця якість стоїть, ймовірно, в найтіснішому зв'язку з першою”[2, с.68]. М.О.Бернштейн підкреслює також, що смислова сторона рухів рівня В в силу того, що вони спрямовані на власне тіло безвідносно до зовнішнього світу, схильна до ритмічних повторів різноманітних і складних рухів, але таких, що точно відтворюються від спроби до спроби [4].

Аналізуючи третю якість таламо-палідарного рівня, автор вчення пише, що це «... схильність його до штампів, і очікуваної повторюваності рухів, безвідносно, ритмічних чи однократних, але схожих один на одного, як дві монети» [2, с.69].

Рівень В відіграє провідну роль, на думку О.М.Бернштейна, у керуванні: пластичністю довільних рухів людини, напівмашиналийними індивідуально засвоєними мімікою, жестами, пантомімікою та іншими мимовільними проявами емоцій на м'язах. Автор пише: “При всій винятковій досконалості аференцій і багатстві координаційних можливостей рівня синергій він зберіг у людини дуже мало самостійних ... рухів. На першому місці серед них потрібно поставити «тріаду» рухів виразної міміки, пантоміміки і пластики, тобто сукупність не символічних, а безпосередньо емоційних рухів обличчя, кінцівок і всього тіла. В дуже великій мірі сюди відносяться хореографічні рухи, не стільки західного, локомоторного, скільки східного, пластичного танцю. В цілому моторний акт танцю будується вище рівня, що розглядається, як і всі взагалі рухи з екзогенним ритмом. Рівень синергій, при його бідних зв'язках з телерецепторикою, не пристосований до використання ні зорового, ні слухового контролю і управління.

Майже не виходячи за межі рівня, що характеризується, протікають багато з рухів вільної безснарядової гімнастики: нахили тулуба, згинання, відкидання тіла, різноманітні пластико-ритмічні рухи. На завершення, сюди ж відійде група напівдовільних рухів - потягування всім тілом, розправлення членів, рухів пестення

(обнімання, поцілунки і т.п.), звичних монотонно-машинальних рухів і т.п.” [2, с.71].

Отже, ми можемо зробити висновок, що таламо-палідарний рівень синергій, або рівень співдружніх рухів і стандартних штампів не володіє повноцінною інформацією про навколишнє середовище тому його орієнтувально-пошукова активність обмежується забезпеченням узгодженості в співдружніх рухах десятків і сотень м'язів.

Проведений нами аналіз літературних джерел свідчить, що рівень В відповідає за боротьбу з інерційними і реактивними силами щодо залучення, використання їх в інтересах вирішення моторного завдання; цей рівень відповідає за динамічно стійкий рух у силовому полі дії. З боку часової структури дії таламо-палідарний рівень забезпечує необхідну послідовність і тривалість роботи м'язових груп [1, с.4].

Рівень С – пірамідно-стріарний рівень просторового поля, який анатомічно розташований у підкірковій та кірковій зонах головного мозку. Аналіз психологічної літератури свідчить, що цей рівень поділяється на нижчий стріарний підрівень екстрапірамідної системи (анатомічно це підкіркове ядро – «смугасте тіло») та вищий пірамідний підрівень кортикальної системи, який розташований в гігантопірамідному полі кори великих півкуль. На основі аналізу наукових досліджень М.О.Бернштейна, А.І.Шинкарюка та ін. ми можемо зробити висновок, що морфологічно і функціонально рівень С знаходиться між найдавнішими та найновішими структурами мозку людини. Пірамідно-стріарний рівень просторового поля відповідає за рівновагу, отримує інформацію як про зміни в м'язах і суглобах, так й інформацію від зорових аналізаторів, на основі чого є те що надає можливість керувати, з одного боку, філогенетично давніми співдружніми і мимовільними рухами м'язових груп, а з другого боку, довільними складними діями [1; 4].

Автор, описуючи сутність рівня С, зазначав: “Рухи рівня просторового поля мають насамперед чітко виявлений цільовий характер, вони ведуть звідкись, кудись і для чогось. Ці рухи екстравертовані, зверненні на зовнішній світ і не меншою мірою, ніж рухи рівня синергій інтровертовані. Рухи рівня С несуть, давають, тягнуть, беруть, рвуть, перекидають. Відповідно з цим вони мають початок і завершення, приступ і досягнення, замах і кидок або удар. Рухи в просторовому полі завжди за своєю суттю переміщувальні; якщо їх зовнішнє оформлення іноді за необхідністю і циклічне в силу побудови наших кінцівок (ходьба,

біг), то за своєю смисловою структурою описувальні рухи так само аперіодичні, як і сам простір, в якому вони протікають.

Переміщувальні рухи за своєю суттю передбачають прикладання до умов того зовнішнього простору, в якому вони протікають. Ця пристосувальність до простору, опанування простором є третьою характерною рисою рухів рівня, що розглядається, абсолютно далекою від рівнів побудови, що лежать нижче” [2, с. 83-84].

Аналіз авторських праць М.О.Бернштейна свідчить, що цей рівень володіє телерецепторною, пропріорецепторною і тангорецепторною аферентацією та узгоджує, наприклад, дрібні рухи (письма, малювання) з зовнішнім простором, точно оцінює і регулює форму та розміри письмових знаків (літер), відстань між ними та фіксує на папері. Він може також суттєво змінювати рухи письма без втрати кінцевого результату. Тобто варіативність, гнучкість рівня С дозволяє змінювати власні рухи, наслідувати і повторювати рухи інших. Водночас, у найрізноманітніших умовах і за допомогою будь-яких приладів для письма людина пише слова притаманним їй почерком (навіть тоді, коли позбавлена обох рук і вимушена писати ногою). Функціональні можливості рівня просторового поля визначаються насамперед тим, як фіксуються рухи в навколишньому середовищі.

Пірамідно-стріарний рівень просторового поля функціонує на двох підрівнях. М.О.Бернштейн про механізми регуляції ходьби людини пише так: “Стріарний підрівень адаптує цей акт до рельєфу і консистенції дороги, нахилів, заокруглень, ковзких місць, до численних дрібних колізій, про які боса нога могла би багато розповісти взутій. Всі ці зміни і прилагоджування - прилагоджування вже до зовнішнього поля, а не до власного тіла і його динаміки, як це було на рівні синергій, технічно необхідні для того, щоб ходьба могла стати реальним, практично застосованим актом. Цю групу пристосувань можна визначити як проекцію моторного процесу на зовнішній реальний простір з його силами та об'єктами. На верхньому рівні С та ж пристосувальність до зовнішнього простору стає тоншою і спеціалізованішою, набуваючи більшого цільового, або фінального, характеру, перетворюючись в проекцію руху на його кінцеву точку в зовнішньому просторі, з установкою на точність або влучність. Цей підрівень значною мірою індиферентний до траєкторій, способу і характеру виконання проміжних етапів переміщення, повністю переносючи корекційний наголос в кінцевий пункт, в який, як у фокус, повинні зібратись всі можливі ... траєкторії руху.

Надалі, оскільки опанування зовнішнім простором неможливе без уміння справлятися з зовнішніми силами, - до рухів рівня просторового поля належать і рухи силові: підняття ваги ...”

[2, с.84].

Теоретично узагальнюючи властивості рівня С, можна зазначити, що функціонально він забезпечує пристосування рухів до зовнішнього середовища, орієнтує та переміщує тіло в просторі та часі, враховуючи особливості останніх, обходить перешкоди на шляху до мети. Орієнтувальна активність на рівні просторового поля характеризується як наявністю “непорушності поля” (досягнення цілі в просторі), так і гнучкістю, пластичністю, різними варіантами пошуку нових шляхів вирішення знайомих і незнайомих моторних завдань. А.І.Шинкарук зазначає, що орієнтувально-пошукова активність пірамідно-стріарного рівня забезпечує можливості для генерації “пізнавальних гіпотез”. Якщо розширити це положення на всі функції психіки – тонічно-спонукальну, регуляторно-практичну, мімічну та інші, то можна припустити, що орієнтувально-дослідницька активність дозволяє генерувати гіпотези всіх сторін цілісного акту відображення [4, с.12].

Аналіз літературних джерел свідчить, що провідним рівень С є у всіх видах переміщень частин тіла і речей, ударних і кидкових рухах, рухах письма та прицілювання, його рухи завжди “ведуть звідкись, кудись і для чогось”. Цей рівень виступає фоновим в усіх складних смислових діях, де є переміщення предметів (кидання м'яча). При патології рівня С знижується точність рухів у просторі. Психомоторні можливості рівня просторового поля можна визначити за показниками точності різноманітних стрибків на певну задану відстань, точності метань предметів по цілі та на задану відстань, точності стрільби в ціль.

Рівень D – тім'яно-премоторний рівень предметної дії, або смислових ланцюгів, анатомічне знаходження його — вищі відділи кори головного мозку. Цей рівень, за даними психологічної літератури, притаманний лише людині, вищі тварини мають тільки окремі його задатки. Щодо смислових завдань, які вирішуються на рівні смислових ланцюгів, то відповідно до своєї телерецепторної аферентації рівень D забезпечує дії з предметами.

На основі теоретичного аналізу літературних джерел слід зазначити, що орієнтувально-дослідницька активність на рівні предметної дії характеризується тим, що головною інформацією на ньому виступають не розміри предмета, а його топологічні якості (схема, що пояснює смислове, якісне співвідношення окремих частин цілого). Наприклад, на письмі – це нахили, поєднання,

пересічення чи замкнутість ліній, що утворюють літеру. Так, топологічні властивості букви, завдяки роботі рівня предметної дії будуть залишатися постійними незалежно від того, якого розміру її надрукувати чи написати [1-2, 4].

М.О.Бернштейн з цього приводу пише так: “Провідним мотивом в рівні дій є, власне, не предмет сам по собі, як геометрична форма, як дещо з певною масою, консистенцією і т.п. ..., а смисловий бік дії з предметом - все одно, чи фігурує предмет в цій дії як її об'єкт або ще і як її знаряддя” [2, с.120].

Отже, тім'яно-премоторний рівень дозволяє здійснювати смислове використання предмета на основі розуміння його якостей і функціонального призначення. Для керування діями, у регуляції яких рівень D відіграє провідну роль, важливе значення має функціональна асиметрія мозку і можливість утворення автоматизмів на основі вправ. Рівень предметної дії забезпечує взаємовплив предметів одних на інші, з урахуванням їх якостей, і здатен цілеспрямовано змінювати середовище, у відповідності з баченням “бажаного майбутнього”.

А.І.Шинкарюк зазначає, що у всіх смислових діях тім'яно-премоторний рівень є провідним і тільки в таких символічних рухах, як мовлення і письмо, він виступає як фоновий “найвищий автоматизм”. Орієнтувальна активність на цьому рівні проявляється у віднаходженні нових аспектів смислу дій, у смисловій доцільності ланцюгової послідовності будови дій [4].

Патологія рівня предметної дії впливає більшою мірою на смислову структуру дії, аніж на координаційні характеристики рухів.

Сам автор писав так: “Рухи на рівні предметної дії являють собою смислові акти, тобто це не стільки рухи, скільки вже елементарні вчинки, що визначаються смислом поставленого завдання. Одягнути і застебнути пальто, змазати лижі мазю, загнати футбольний м'яч у ворота суперника, культурно з'їсти яйце ... – ось ряд прикладів найпростіших предметних дій; і кожна з них являє собою сукупність рухів, які в цілому вирішують певне смислове завдання. В переважаючій кількості випадків ці дії будуються як сукцесивні ланцюги, більш чи менш складні за будовою і такі, що мають у якості зв'язків між складовими елементами не просторові (кінетичні, геометричні), а смислові мотиви, що не зводяться до простих переміщень речей у просторі або подолання сил” [2, с.129].

Рівень E - найвищий кортикальний рівень, який властивий тільки людині. Анатомічне місце розташування – найвищі

прошарки кори головного мозку. На думку вчених, цей рівень завжди відіграє тільки провідну роль, керуючи вищими символічними координаціями – мовленням і письмом [1, 4]. Найвищий кортикальний рівень відповідає за конкретну думку, яку потрібно викласти, створює мотив для рухів письма і здійснює його основну смислову корекцію. На рівні Е здійснюється порівняння реальних рухів з моделлю “бажаного результату”, яка була сформована до початку дії.

Відповідно до складної смислової аферентації, зазначає А.І.Шинкарук, можливості рухів на цьому рівні – це можливості усних і письмових мовленнєвих дій (влучність, гнучкість, швидкість створення і передачі відповідного тексту) [4, с.14].

Внаслідок еволюційного процесу перетворень нервових функцій, на думку вчених, рівень Е підпорядковує собі всі попередні рівні [1, 3, 4].

Таким чином, функціональні можливості цього рівня є найвищими, що проявляється в орієнтувальній активності як в змістовних особливостях мовлення, так і у відповідних моторних компонентах, а також у впливі мовлення на всі без винятку моторні дії, незалежно від того, який рівень побудови рухів в їх регуляції є провідним. Аналіз літературних джерел свідчить, що на рівні Е активність психомоторики набуває найвищих проявів, порівняно з іншими рівнями, саме завдяки цьому рівню

Е стає можливим найбільш далекий вихід за рамки конкретного простору і часу, а м'язові рухи найбільш згорнуті, переведені у внутрішній план [1, 4]. Патологія цього рівня руйнує усне і писемне мовлення, систему спонукань до активності та контроль за її перебігом [4, с.15].

М.О.Бернштейн розглядав навіть не рівень, який лежить вище рівня дій, а рівні групи Е. Автор писав так: “Загальні характеристики суттєвих рис рухів і дій рівня D ... якісно показують, що ще не всі вищі інтелектуальні моторні акти можуть знайти собі місце в цьому рівні. У координаційний рівень дій не потрапляють, наприклад, символічні або умовні смислові дії, до яких насамперед відносять не технічні-виконавчі, а провідні в смисловому плані координації мовлення і письма ...” [2, с.144].

Аналізуючи цілісну схему рівнів побудови рухів за М.О.Бернштейном, можна зробити висновок, що:

1. Розглянута ціла ієрархія різних ланок центральної нервової системи, на яких здійснюється організація, програмування та керування всіма психомоторними діями.

2. Постійно діє принцип динамічної субординації в

ієрархічній взаємодії рівнів центральної нервової системи, що забезпечують рівні побудови рухів.

Аналіз проблеми ієрархії рівнів побудови рухів та моторних завдань, що вони вирішують, дав змогу дійти висновку: що вивчаючи багатофункціональність та ієрархічність будови дій і рухів, О.М.Бернштейн довів, що в залежності від смислової частини моторного завдання, схожі за формою психомоторні дії можуть регулюватися різними відділами нервової системи, в залежності від того, який склад та якість аферентних синтезів, що включаються в цю регуляцію.

Одним з напрямків нашого подальшого дослідження є вивчення рівнів побудови рухів і символічних або умовних смислових завдань, що вирішуються на них з метою ефективної регуляції моторними діями людини.

Список використаних джерел

1. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активности / Под. ред. О.Г.Газенко. Изд. подгот. И.М. Фейгенберг. – М.: Наука, 1990. – 495 с.
2. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
3. Котелова Ю.В. Закономерности восстановления двигательных функций верхних конечностей в процессе трудовой терапии (из опыта Великой Отечественной войны 1941-1945 г.г.) // Психологический журнал. – 2004. – №3. – С. 84-87.
4. Шинкарюк А.І. Рівні побудови рухів і смислова структура дій: Монографія. – Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2008. – 200 с.

In this article the theoretical analysis of question of intercommunication of моторики and psyche is represented from position of motive activity of man, which is provided the levels of construction of motions the author of which is M.O. Bernshteyn.

Keywords: even constructions of motions, link of cns, semantic tasks.

Отримано 02.04.2009

УДК 159.922.8

І.О.Корнієнко

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАЛЕЖНОСТІ КОПІНГ- ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ ВІД СПЕЦИФІКИ НАВЧАННЯ І СТАТІ

У статті обговорюються результати дослідження опанувальної поведінки студентів молодших курсів в залежності від напряму підготовки та від статі студента. Визначено основні особливості опанування важкими ситуаціями студентами молодших курсів. Проведено порівняння результатів дослідження, з позицій особистісних та ситуативних детермінант опанування.

Ключові слова: форми опанування, ресурси, юнацтво, співробітництво, стать, стилі реагування.

В статті обговорюються результати досліджень соціальної поведінки студентів молодших курсів в залежності від спеціальності і пола студента. Визначаються основні особливості опанування соціальною ситуацією студентами молодших курсів. Проведено порівняння результатів дослідження виходячи з позицій особистісних і ситуативних детермінант опанування.

Ключевые слова: формы совладания, ресурсы, юношество, сотрудничество, пол, стили реагирования.

Проблема діагностики опанувальної поведінки особистості студента має суперечливий характер і є актуальною для дослідників копінг. Інтеріндивідуальні, інтраіндивідуальні та особистісно-орієнтовані методи досліджують окремі виміри феномену опанування, ефективність яких доводиться науковцями з відчутними різницями у підходах [6; 10]. Жоден не здатний адекватно вимірювати і надавати адекватну інтерпретацію опануванню, незалежно від ситуації. Найбільш оптимальним для дослідження копінг поведінки є інтегративний, або СОРЕ-підхід, який враховує вплив як особистісних, так і ситуативних факторів при виборі стратегій поведінки у ситуації неуспіху [4]. Розвиток процесу опанування розглядається у взаємозв'язку особистісних та ситуативних параметрів. Спроба інтегративного використання, притримуючись принципу взаємодоповнюваності ситуативного та

особистісного підходів, знайшла своє відображення у авторській методиці дослідження опанувальної поведінки, яка оперує п'ятьма шкалами-факторами, і була апробована у Мукачівському державному університеті. Авторська методика базується на основі опитувальника SACS «Стратегії подолання стресових ситуацій», CISS «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях», WCQ «Опитувальник способів опанування», та ACS «Юнацька копінг-шкала» [5]. У ході дослідження були помічені певні відмінності у особливостях опанування як у респондентів з різних факультетів, так і різної статі. Враховуючи актуальність та не розробленість зазначеної проблеми, **метою даної статті** є психологічний аналіз та експериментальне вивчення особливостей копінг-поведінки у студентів молодших курсів в залежності від напрямів підготовки та статі.

Експериментальною групою виступили студенти факультетів туризму, економіки і менеджменту та технологічного факультетів, спеціальностей туризм, готельне господарство, фінанси і аудит, облік і аудит, маркетинг, швейні вироби, взуття, шкіргалантерейні та лимарні вироби. Перед тим, як перейти до аналізу результатів, необхідним кроком є визначення норм шкал авторського опитувальника: «Пошук соціальної підтримки» $X_{\text{сер.вираженість}} = 22,50$; «Асоціальні дії» $X_{\text{сер.вираженість}} = 17,00$; «Вирішення проблеми» $X_{\text{сер.вираженість}} = 18,93$; «Ігнорування» $X_{\text{сер.вираженість}} = 9,26$; «Самозвинувачення» $X_{\text{сер.вираженість}} = 12,57$.

Перейдемо до аналізу результатів за факультетами. Середні значення факультету туризму подані на рисунку 1. Як бачимо студенти факультету туризму демонструють занижені показники за шкалою «Пошук соціальної підтримки» – $X_{\text{сер}} = 20,58$, «Асоціальні дії» – $X_{\text{сер}} = 16,33$, «Вирішення проблеми» – $X_{\text{сер}} = 17,26$, «Самозвинувачення» – $X_{\text{сер}} = 10,69$ та завищені показники за шкалою «Ігнорування» – $X_{\text{сер}} = 10,35$.

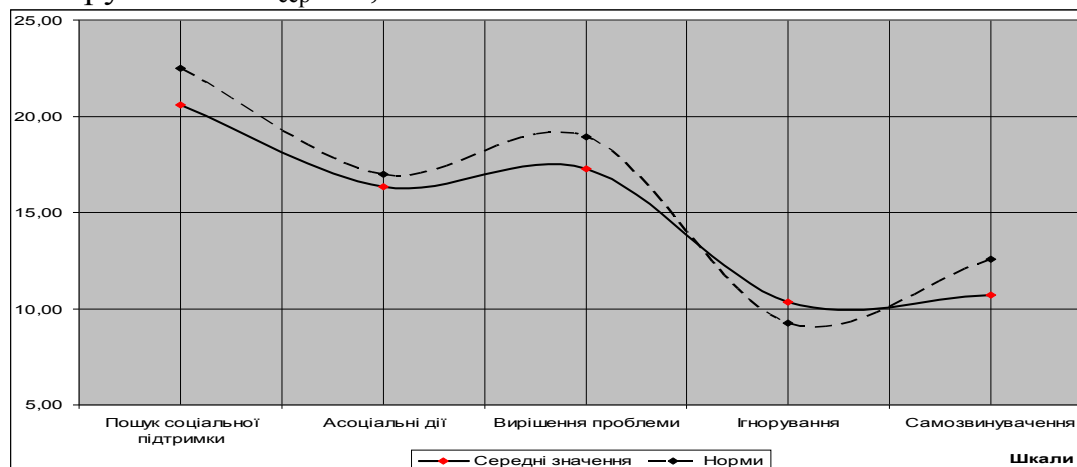


Рис. 1. Розподіл середніх значень досліджуваних факультету туризму.

Студенти факультету економіки і менеджменту демонструють занижені показники за шкалою «Вирішення проблеми» – $X_{\text{сеп}}=17,90$, «Самозвинувачення» – $X_{\text{сеп}}=11,30$, завищені показники за шкалою «Ігнорування» – $X_{\text{сеп}}=10,00$ і майже нормативні показники за шкалами «Пошук соціальної підтримки» – $X_{\text{сеп}}=22,5$, «Асоціальні дії» – $X_{\text{сеп}}=16,8$. Наочно розподіл за факультетом економіки і менеджменту подано на рис.2

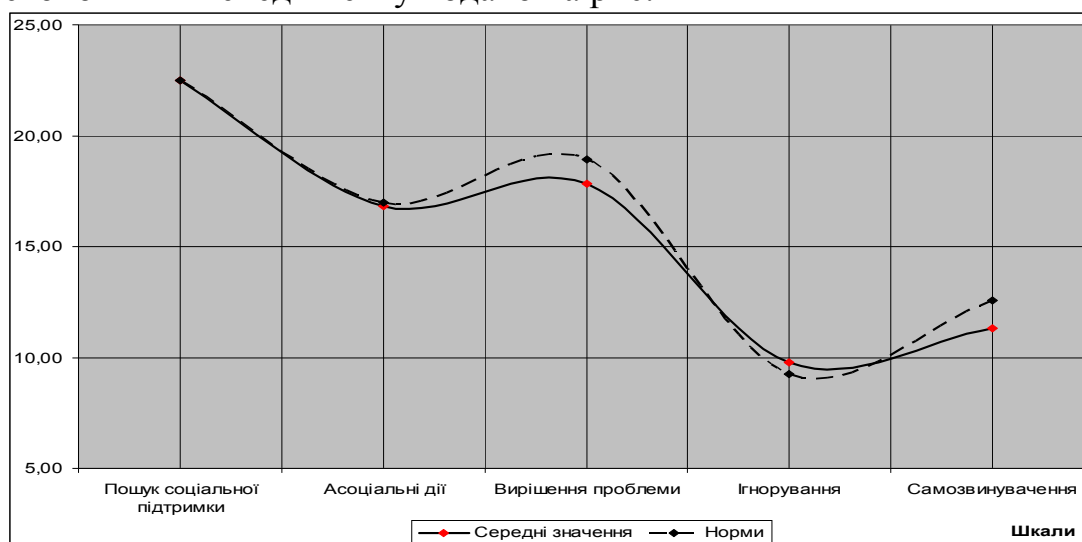


Рис. 2. Розподіл середніх значень досліджуваних факультету економіки і менеджменту.

Студенти технологічного факультету демонструють занижені показники за шкалами «Асоціальні дії» – $X_{\text{сеп}}=15,7$, «Ігнорування» – $X_{\text{сеп}}=8,80$, завищені показники за шкалою «Пошук соціальної підтримки» – $X_{\text{сеп}}=24,10$ і майже нормативні показники за шкалами «Вирішення проблеми» – $X_{\text{сеп}}=19,10$, «Самозвинувачення» – $X_{\text{сеп}}=13,11$.

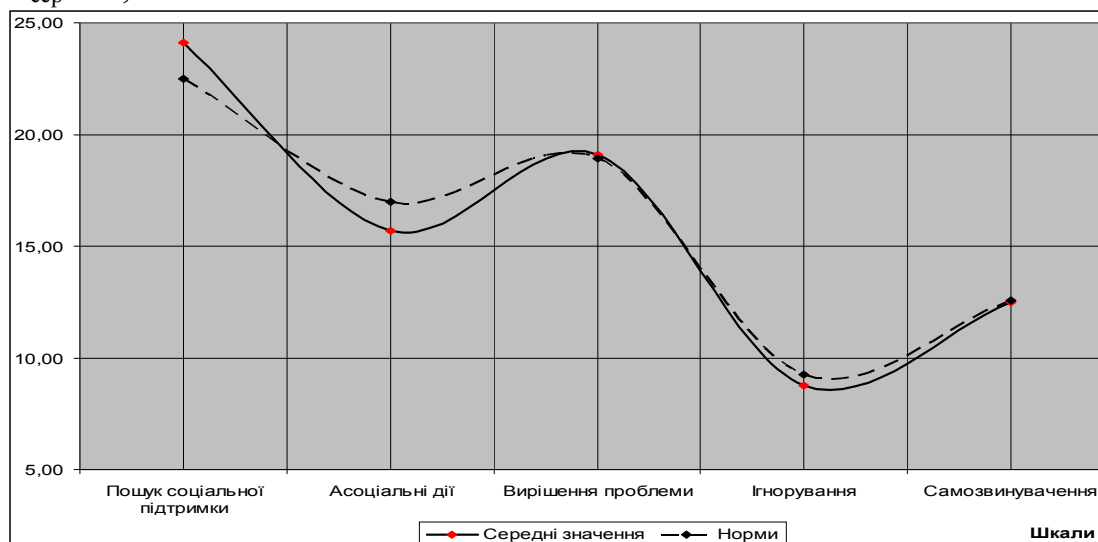


Рис. 3. Розподіл середніх значень досліджуваних технологічного факультету.

Для того, щоб статистично перевірити наявність або відсутності залежності стратегій опанування та специфіки навчання було застосовано аналіз ANOVA. Перед застосуванням дисперсійного аналізу для перевірки гомогенності вибірок був застосований тест Лівена, результати якого свідчать, що статистично достовірних відмінностей дисперсій не спостерігається (див. таблицю 1), а це означає, що дисперсійний аналіз можна використовувати для даних сукупностей.

Таблиця 1

**Перевірка гомогенності дисперсії вибірок за факультетами
(за критерієм Лівена)**

Шкали	Критерій Лівена	df1	df2	Рівень знач. (2-ст.)
Пошук соц. підтримки	1,026	2	141	,361
Асоціальні дії	,329	2	141	,720
Вирішення проблеми	1,555	2	141	,215
Ігнорування	,246	2	141	,782
Самозвинувачення	1,341	2	141	,265

Для вирішення задачі порівняння середніх значень студентів трьох факультетів використовуємо дисперсійний аналіз ANOVA. Даний метод дозволяє порівнювати вибірки більш ніж за одним критерієм, коли поділ вибірки робиться за декількома номінативним змінними, кожна з яких має дві або більше градацій (див таб. 2).

Таблиця 2

Дисперсійний аналіз ANOVA за факультетами

Шкали		Сума квадратів	Ступені вільності df	Середній квадрат	F	Значимість
Пошук соц. підтримки	Між групами	125,930	2	62,965	4,581	,012
	В середині груп	1937,896	141	13,744		
	Разом	2063,826	143			
Асоціальні дії	Між групами	26,249	2	13,124	,744	,477
	В середині груп	2488,390	141	17,648		
	Разом	2514,639	143			
Вирішення проблеми	Між групами	29,621	2	14,811	1,314	,272
	В середині груп	1589,018	141	11,270		
	Разом	1618,639	143			
Ігнорування	Між групами	21,087	2	10,544	1,132	,325
	В середині груп	1313,072	141	9,313		
	Разом	1334,160	143			
Само звинувачення	Між групами	57,894	2	28,947	2,267	,107
	В середині груп	1800,099	141	12,767		
	Разом	1857,993	143			

Результати дисперсійного аналізу за факультетами відповідають прогнозованим. Рівні значимості за всіма шкалами більше за 0,05 (див. таблицю 1). Міжгрупова варіативність значно менша внутрішньогрупової. Таким чином статистично достовірно спростована гіпотеза про наявність зв'язку специфіки навчання і особливостями опанувальної поведінки. Тим не менш значення першої шкали звертає на себе увагу. Середнє значення зростає починаючи від факультету туризму – $X_{\text{сер}}=20,67$, факультету економіки і менеджменту – $X_{\text{сер}}=22,60$ до технологічного факультету – $X_{\text{сер}}=24,15$. Причини зростання середнього значення та найменше отримане значення рівня значимості ($p=0,12$) потребувало подальшого з'ясування.

Обґрунтуванням відповіді є те, що на технологічному факультеті навчаються переважно дівчата, що, можливо, і спричинило таку варіативність середніх значень по відношенню до інших факультетів. Для того, щоб перевірити це припущення, а також визначити можливі подальші впливи статі респондентів на репертуар опанувальної поведінки, ми розділили всі анкети за статтю і зробили дисперсійний аналіз.

Перед тим, як перейти до аналізу результатів, зупинимось нижче на аналізі специфіки сприйняття, переживання і опанування ситуаціями неуспіху юнаками та дівчатами. Чи існує специфіка «жіночих» та «чоловічих» стресорів, а також стилів реагування на них? Огляд літератури показує її наявність, але однозначної відповіді нема.

На сьогодні не існує переконливих доказів, які б свідчили, хто краще, чоловіки або дівчата справляються з ситуаціями неуспіху. Індивідуальні відмінності і діапазон можливих стресорів, важких ситуацій, ситуацій неуспіху і способів реагування в них настільки великий, що грубий поділ за статевою ознакою не завжди правомірний. Кількісні дані свідчать, що у жінок частота емоційних порушень більша, тоді як передчасна смерть або важкі хвороби, які безпосередньо пов'язані з дією різних стресорів, більше розповсюджені серед чоловіків [2; 3].

Питання про відмінності між чоловічою та жіночою статтю пов'язане з подвійною детермінацією ознак, які вивчаються. Врахування еволюційно-біологічного фактору призводить до розуміння статі, як конституційної координати, що обумовлює відмінності між групами людей різної статі з боку несоціальних впливів. Розуміння людської поведінки, як соціального феномену, що постійно зазнає впливу культурного контексту, призводить до розуміння гендерної або сексуальної ролі, яка приписується

суб'єкту як члену групи. У цьому випадку йде мова про статево рольові стереотипи, або гендерні відмінності, що обумовлюють жіночий або чоловічий тип поведінки.

Вважається, що потреба у підтримці, прояву емоцій і намагання розділити їх з іншими більш властива жінкам, що і яскраво підтверджують результати нашого дослідження. Чоловіча схема поведінки включає прагнення бути фізично і інтелектуально активним, емоційно незалежним, не проявляти ознак слабкості, наприклад, обговорюючи свої проблеми або поганий настрій з іншими людьми. Тенденція «емоційного співробітництва» серед чоловіків проявляється більш рідко. Разом з тим, виявляється все більше доказів обмеженості, пагубності типово чоловічої моделі поведінки у складних життєвих ситуаціях [6; 7]. Успішний опір життєвим труднощам, емоційна стабільність неможливі без наявних близьких відносин, які необхідні більшості як чоловіків, так і жінок.

Стили реагування чоловіків і жінок проявляються при виборі копінг- стратегій. Є.С.Балабанова зокрема, відмічає, що жінка, яка переживає труднощі, намагається міркувати про можливі причини такого свого стану, тоді як чоловік намагається відгородитися від депресивних емоцій, концентруючись на чомусь іншому, збільшуючи фізичну активність для того щоб таким чином вивести себе з негативного стану. Модель також передбачає, що жіноча реакція «докладно обміркувати» характеризується нав'язливою тенденцією до фокусування на проблемі, збільшує її уразливість до депресії [1].

Дослідники довели, що юнаки і дівчата дають різні оцінки одним і тим важким ситуаціям та ситуаціям неуспіху. Так, дівчата оцінюють їх у чотири рази більш загрозливо, ніж юнаки такого ж самого віку. Вони описують одну і ту саму проблему як більш складну, і навіть після її закінчення продовжують думати про неї. Юнаки ж такої активності не демонструють, втягуються у ситуацію не так сильно, намагаються подолати стрес самостійно і швидше забувають про виниклі труднощі [8]. Дівчата більш схильні до впливу, в першу чергу із свого соціального оточення, міжособистісні стосунки викликають у них набагато більший інтерес ніж у юнаків. Е.Фрайденберг визначила, що дівчата частіше використовують такі стратегії опанування, як пошук соціальної підтримки, фантазування, мрії, зняття напруги по відношенню до юнаків, які проявляють вищу активність, зокрема фізичну [11].

За Тейлором, ступінь потреби у співробітництві, об'єднання з іншими є однією з найбільш істотних статевих відмінностей, контрольованих на гормональному рівні. Типово жіночу поведінку

у ситуації неуспіху можна охарактеризувати, як пасивне, орієнтоване на виживання і пошук соціальної підтримки. Такій стратегії відповідають низька самооцінка, завищений рівень тривожності, невпевненість у власних силах [9].

С.О.Хазова, вивчаючи специфіку опанування обдарованих старшокласників, отримала дані про те, що у важких ситуаціях дівчата частіше орієнтуються на підтримку інших, мріють про чудо, звертаються до релігії і частіше хвилюються про наслідки. Така модель поведінки передбачає високу емоційність, нерішучість, підтримує схильності до хвилювання, тобто орієнтована на емоційне опанування і отримання соціальної підтримки. Поведінка юнаків пов'язана з замкненістю, не розголошенням своїх проблем. Встановлені кореляції між маскулинністю і використанням рухової активності, схильністю об'єднуватися з тими, хто має схожі проблеми. Від'ємно пов'язані з маскулинністю такі стратегії, як пошук підтримки, надія на чудо, хвилювання про майбутнє, отримання соціального схвалення [4; 5]

Повертаючись до результатів даного дослідження, зауважимо, що перш ніж розглянути показники дисперсійного аналізу доцільно проаналізувати статистичні дані. Отже, юнаки демонструють занижені показники за шкалою «Пошук соціальної підтримки» – $X_{\text{сеп}}=21,50$, «Вирішення проблеми» – $X_{\text{сеп}}=17,80$, «Самозвинувачення» – $X_{\text{сеп}}=10,20$ та завищені показники за шкалами «Асоціальні дії» – $X_{\text{сеп}}=17,90$, «Ігнорування» – $X_{\text{сеп}}=10,10$. Наглядно показники для юнаків представлені на рисунку 4.

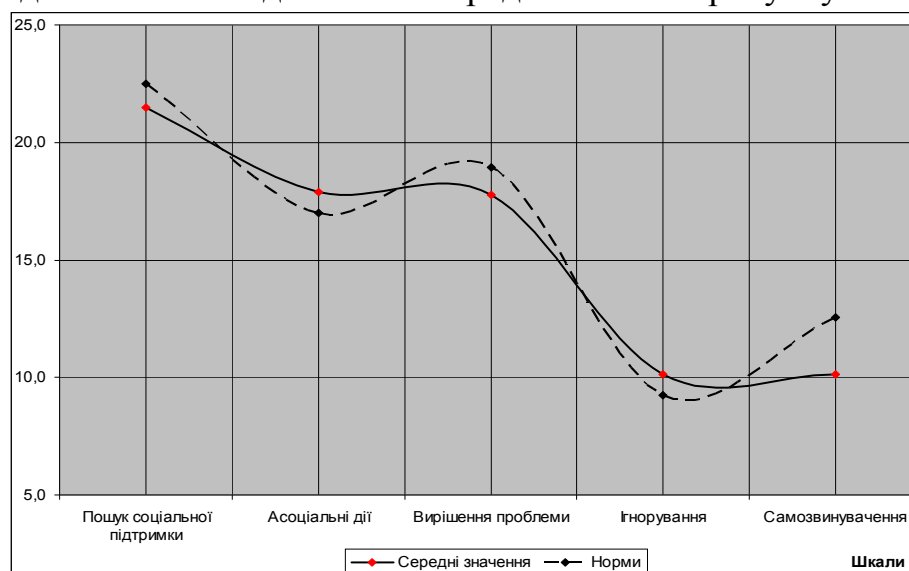


Рис. 4. Динаміка показників у групі – юнаки.

Дівчата демонструють занижені показники за шкалами «Асоціальні дії» – $X_{\text{сеп}}=16,4$, «Самозвинувачення» – $X_{\text{сеп}}=11,4$,

завищені показники за шкалою «Пошук соціальної підтримки». (див. рис. 5).

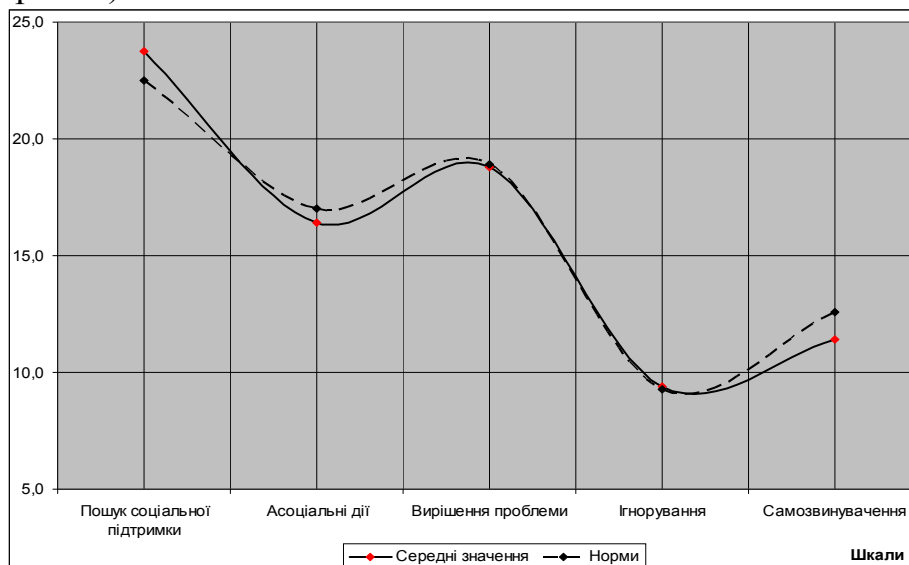


Рис. 5. Динаміка показників у групі – дівчата.

Так само, як і при дисперсійному аналізі за специфікою навчання, з самого початку перевіряємо гомогенність дисперсій за критерієм Лівена для того, щоб підтвердити адекватність результатів (таблиця 3).

Таблиця 3

**Перевірка гомогенності дисперсії вибірок за статтю
(за критерієм Лівена)**

	Критерій Лівена	df1	df2	Sig.
Пошук соц. підтримки	6,206	1	142	,014
Асоціальні дії	2,468	1	142	,118
Вирішення проблеми	,194	1	142	,661
Ігнорування	1,357	1	142	,246
Самозвинувачення	2,793	1	142	,097

Тест Лівена свідчить, що статистично достовірних відмінностей дисперсій не спостерігається, $p > 0,05$, тому дисперсійний аналіз може бути використаний на цих вибірках. Якісно-кількісний аналіз результатів свідчить, що статистично достовірних відмінностей за шкалами 2-5 не спостерігається. Проте за шкалою «Пошук соціальної підтримки» спостерігається суттєва

статистично значима розбіжність за статтю. Див. розшифрований дисперсійний аналіз за статтю у таблиці 4.

Таблиця 4

Дисперсійний аналіз ANOVA за статтю

Шкали		Сума квадратів	Ступені вільності df	Середній квадрат	F	Значимість
Пошук соц. підтримки	Між групами	180,782	1	180,782	11,540	,001
	В середині груп	2224,524	142	15,666		
	Разом	2405,306	143			
Асоціальні дії	Між групами	76,424	1	76,424	4,609	,034
	В середині груп	2354,569	142	16,581		
	Разом	2430,993	143			
Вирішення проблеми	Між групами	62,831	1	62,831	6,298	,013
	В середині груп	1416,725	142	9,977		
	Разом	1479,556	143			
Ігнорування	Між групами	19,452	1	19,452	2,833	,095
	В середині груп	975,103	142	6,867		
	Разом	994,556	143			
Само-звинувачення	Між групами	57,305	1	57,305	4,702	,032
	В середині груп	1730,521	142	12,187		
	Разом	1787,826	143			

Отже, за шкалою «Пошук соціальної підтримки» у юнаків середнє значення $X_{\text{сер}} = 21,5$, в той час коли у дівчат $X_{\text{сер}} = 23,8$, на рівні значимості $p = 0,01$. Це свідчить про те, що ключовими змістовними характеристиками дівчат є потреба в соціальній підтримці, постійному схваленні оточуючими їх дій. Даний результат є прогнозований, про що свідчить ряд досліджень, проведених психологами у напрямку гендерних особливостей, зокрема дослідження Крюкової Т.Л., яке повністю підтверджує отриманий результат [4; 5]. Таким чином, у нас є достатньо підстав зробити висновок, що специфіка навчання на різних факультетах, на відміну від статі, не впливає на формування у студентів різного репертуару опанувальних стилів. Отримані результати підтвердили факт гомогенності вибірки.

Список використаних джерел

1. Балабанова Е.С. Гендерные различия стратегий совладания с жизненными трудностями / Е.С. Балабанова // Социологические исследования. – 2002. – № 1.
2. Джидарьян И.А. Проблема общей удовлетворенности

жизнью: теоретическое и эмпирическое исследование. Сознание личности в кризисном обществе / И.А.Джидарьян, Е.В.Антонова. – М.: Институт психологии РАН, 1995. – С. 76 - 94.

3. Дикая Л.Г., Махнач А.В. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования / Л.Г.Дикая, А.В. Махнач // Психол. журнал. –1996. – №3. – С. 137–148.

4. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтык Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними: Монография / Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтык Е.В.– Кострома: РЦОИ «Эксперт-ЕГЭ», 2004. – 478 с.

5. Крюкова Т.Л. О методологии исследования и адаптации опросников диагностики совладающего поведения / Психология и практика. Сост. В.А. Соловьева, Крюкова Т.Л. – Кострома: Изд-во КГУ им. Некрасова, 2001. –С. 66 - 72.

6. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейской, российской и американской традиций / Либин А.В. – М.: Смысл: Per Se, 2000. – 558 с.

7. Либина А., Либин А. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами? Стиль человека: психологический анализ / А.Либина, А.Либин. – М.: Смысл, 1998. –С. 190 – 204.

8. Seiffge - Krenke I. Stress, Coping and Relationships in Adolescence / Seiffge - Krenke I. – Lawrence Erlbaum Ass. Inc., Publishers. 1995.

9. Taylor, Sh. E. Health Psychology / Taylor, Sh. E. – McGraw-Hills, Inc. 1995.

10. Stress, Coping and Resiliency in Children and Families /Ed. by E.M. Hetherington, E.A. Blechman – Lawrence Erlbaum Ass. Inc., Publishers. Mahwah, New Jersey. 1996.

11. Frydenberg, E., Lewis, R. Adolescent coping styles and strategies. Is there functional and dysfunctional coping? / E.Frydenberg, R.Lewis. – Australian J. of Guidance and Counseling, 1991.

The thesis of coping behavior in reliant to sex and students' specialty is reviewed in the article. The characteristics of specific situations that junior students cope are given as a complex of personal and situational.

Keywords: coping styles, recourses, adolescence, cooperation, sex, reacting patterns.

Отримано 05.03.2009

УДК: 159.923.2

Р. С. Кулаков

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ДОМАГАНЬ ТА САМООЦІНКИ УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті обґрунтовується сутність психологічного супроводу формування самооцінки й професійних домагань учнів 10-11 класів у процесі профільного навчання, ефективне здійснення якого можливе за умови ведення кожним учнем старшої школи портфоліо навчальних та особистісних досягнень.

Ключові слова: професійне самовизначення, професійні домагання самооцінка, портфоліо.

В статье обосновывается сущность психологического сопровождения формирования самооценки и профессиональных притязаний учеников 10-11 классов в процессе профильного обучения, эффективное осуществление которого возможно при условии ведения каждым учеником старшей школы портфолио учебных и личностных достижений.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональные притязания, самооценка, портфолио.

Постановка проблеми. Інтеграція України в світовий економічний простір, зростання темпів науково-технічного прогресу та розвиток ринкових форм господарювання вимагають підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних спеціалістів, здатних ефективно працювати у новій соціально-економічній ситуації. Забезпечити це має система професійної орієнтації населення, ефективного функціонування якої значною мірою залежить від діяльності психологічної служби загальноосвітніх навчальних закладів. Саме цим і визначається актуальність та соціальна значущість дослідження проблеми формування в учнів 10-11 класів професійних домагань та самооцінки, оскільки у профільній старшій школі передбачається організувати диференційоване навчання, яке має враховувати освітні потреби, нахили і здібності учнів відповідно до їх бажань,

можливостей та попиту ринку праці на окремі категорії фахівців. Крім того, напрями профільного навчання старшокласників та окремі профілі у межах кожного напрямку задають сферу їх майбутньої професійної діяльності через поглиблене вивчення ними профільних навчальних предметів, курсів за вибором, індивідуальних, групових та колективних творчих завдань, що потребує здійснення психологічного супроводу професійного самовизначення особистості у ранній юності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження професійних домагань особистості і їхньої адекватної самооцінки вже не одне десятиліття перебуває в центрі уваги вітчизняних вчених. Пов'язане це, передусім, з необхідністю виявлення психологічних особливостей їх функціонального перебігу, що, на думку сучасних вчених (І. Булах, Л. Долинська, С. Максименко, Р. Павелків, Н. Побірченко, Н. Пов'якель, Ю. Приходько, О. Скрипченко та ін.), дозволить створити умови для активізації рефлексивних механізмів професійного самовизначення старшокласника у навчально-виховному процесі сучасної школи.

Відзначимо, проведений нами аналіз досліджень свідчить, що професійне самовизначення особистості вивчається науковцями за кількома напрямами. Згідно першого напрямку досліджуються особистісні характеристики, які визначають детермінанти професійного становлення особистості у різних вікових періодах її розвитку (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Асмолов, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, В. М'ясищев, С. Рубінштейн та ін.).

Представники другого напрямку (Є. Климов, К. Платонов, Л. Долинська, Н. Побірченко) зосереджуються на вивченні зовнішніх факторів, які впливають на ефективність професійного самовизначення особистості. Отримані результати використовуються для удосконалення навчально-виховного середовища розвитку дитини старшого шкільного віку, в якому відбувається процес визначення і усвідомлення ними свого місця у майбутньому професійному світі.

Відповідно до третього напрямку вченими (В. Носков, В. Тарасун, І. Булах, Л. Фомічова, Н. Коломинський, Н. Пов'якель, О. Скрипченко, П. Лушин, Р. Павелків, Ю. Приходько) досліджуються сенситивні періоди професійного розвитку особистості в онтогенезі та філогенезі й визначаються напрями активізації рефлексивних механізмів професійного самовизначення особистості. Саме результати досліджень вчених цього напрямку є надзвичайно важливими для дослідження психологічних

особливостей формування професійних домагань учнів 10-11 класів та їх адекватної самооцінки. Оскільки вони є тією основою, завдяки якій здійснюється диференціація та індивідуалізація змісту, форм і методів психологічного супроводу професійного самовизначення сучасних старшокласників. Але до цього часу як предмет спеціального дослідження у межах вікової та педагогічної психології проблема виявлення специфіки функціонального перебігу самооцінки й професійних домагань особистості як домінантного вектора їх професійного самовизначення умовах профільного навчання учнів ще не виступала.

З огляду на означене вище *метою статті* є обґрунтування сутності психологічного супроводу формування самооцінки й професійних домагань учнів 10-11 класів у процесі профільного навчання, ефективного здійснення якого можливе за умови ведення кожним учнем старшої школи портфоліо навчальних та особистісних досягнень.

Результати дослідження. Оскільки у своєму дослідженні ми оперуємо поняттям “старшокласник”, то розкриємо його сутність. Вітчизняні дослідники виокремлюють вікові періоди розвитку особистості залежно від соціальної ситуації, провідної діяльності та новоутворень в структурі самосвідомості особистості. Соціальна ситуація розвитку – це неповторне поєднання внутрішніх процесів у розвитку дитини та зовнішніх умов, у яких відбувається цей розвиток у певному віковому періоді. Провідна діяльність особистості – це діяльність, яка, з-поміж інших, найповніше узгоджує вимоги актуального соціального середовища та суб’єктивні потреби школяра. Досягнення відповідності між вимогами оточуючого середовища і можливостями особистості, які формуються під впливом провідної діяльності у конкретно визначеній соціальній ситуації розвитку, впливає на процеси свідомості й самосвідомості особистості і призводить до формування новоутворень в її структурі.

Отже, “старшокласник” – це віковий період психічного розвитку особистості, який охоплює старший підлітковий та молодший юнацький вік. У віковій і педагогічній психології це поняття використовується для зручності дослідження проблем, пов’язаних, зокрема, з вивченням вікових закономірностей перехідного етапу від дитинства до дорослого члена суспільства.

Підтвердженням такого розуміння сутності цього поняття знаходимо в численних працях, предметом дослідження яких є вікові закономірності розвитку особистості в онтогенезі. Так, Л. Божович цей віковий період розвитку особистості називає

перехідним періодом від дитинства до дорослості, оскільки продовж цього часу ламаються і перебудовуються всі ставлення дитини до оточуючого світу та самої себе. Вчена розподіляє його на дві фази. Для першої фази (12-15 років) характерним є те, що інтенсивно розвиваються процеси самосвідомості і самовизначення, які врешті решт призводять до вироблення учнем тієї життєвої позиції, з якою він розпочинає свою самостійну діяльність. Другу фазу (15-17 років) вона називає періодом ранньої юності [1, с. 229].

Отже, терміном “старшокласник” позначають старший підлітковий і молодший юнацький вік. До старшого шкільного віку належать діти, які навчаються у 8-11 класі сучасної загальноосвітньої середньої школи, для яких характерні вікові та індивідуальні особливості психічного розвитку, а в умовах профільного навчання головним і специфічним новоутворенням є спрямованість особистості у майбутнє і, зокрема, у професійне. Тому закономірним видається те, що для раннього юнацького віку визначальними змінами у житті є близьке завершення середньої освіти й об’єктивно задана необхідність обрати майбутню професію або ж професійний навчальний заклад для продовження освіти. Таке соціальне середовище розвитку старшокласника спонукає його до активної пошукової діяльності, яка спрямована на визначення й усвідомлення свого місця в майбутньому. Саме тому до закінчення школи у дитини диференціюються, індивідуалізуються і стають усвідомленими інтереси до різних видів діяльності, формується образ „Я у майбутньому світі професій”.

Зміна соціальної позиції старших учнів у школі, оволодіння новими й ускладненими формами навчання, практичні спроби своїх сил у визначених видах діяльності стають детермінантами розвитку якісно вищої форми самосвідомості особистості, яка характеризується її узагальненим характером.

Необхідність у професійному самовизначенні і спрямування планів у майбутнє, потреба у самоусвідомленні себе як цілісної особистості, оцінка своїх можливостей у виборі майбутньої професії, самоусвідомлення своєї життєвої позиції, стійкість інтересів, поява професійних намірів, визначення свого місця у суспільстві, формування світогляду і становлення характеру є найсуттєвішими особливостями вікового розвитку особистості у старшому шкільному віці. Особистість прагне і потребує активної участі у житті не тільки свого колективу, але й суспільства в цілому.

Варто враховувати, що старший шкільний вік є перехідним

періодом у професійному розвитку людини. І, як кожне перехідне явище, такий вік характеризується нестійкістю внутрішнього стану та поведінки дитини. Це час докорінних трансформацій у внутрішньому світі особистості, у загальній структурі її індивідуально-психологічних особливостей. Але соціально-психологічні властивості і становлення особистості загалом все ще знаходиться на етапі вирішальних перетворень. Тому юності притаманна певна внутрішня дисгармонія і протиріччя у поведінці, які суттєво впливають на процес професійного самовизначення.

До таких протиріч, перш за все, належать прагнення проявити себе у декількох видах діяльності і необхідність остаточно визначити свою життєву позицію, обрати для себе конкретну професію. Наступним, і не менш значущим протиріччям, є самооцінка своїх можливостей і придатності до певної праці та практичними можливостями у реалізації своїх намірів. Важливим є також протиріччя між результатами пізнання обраної професії і першими практичними уявленнями дитини про неї, сформованими раніше із розповідей осіб з близького оточення, з книг, кінофільмів і т.д.

Отже, професійне самовизначення у ранній юності є результатом тривалого процесу розвитку особистості, а свідомий і обґрунтований вибір майбутньої професії його етапом у старшому шкільному віці. Об'єктивно задана потреба у здійсненні після закінчення загальноосвітньої школи вибору будь-якого виду професійної діяльності, незалежно від його реалізації на практиці (може бути лише у формі наміру індивіда), свідчить про необхідність підготовки дитини до оволодіння у майбутньому тією чи іншою професією. Така готовність базується на глибокому пізнанні себе та пізнанні вимог бажаної у майбутньому професії. Саме адекватна самооцінка й професійні домагання забезпечують усвідомлений та обґрунтований професійний вибір дитини, який узгоджений з бажанням і можливостями та потребою ринку праці у фахівцях.

Розкриємо сутність поняття “професійні домагання старшокласника”. Вперше поняття “рівень домагань” у науковій дослідженні було введено німецьким дослідником К.Левиним. Домагання особистості, на думку вченого, є її особистісним утворенням, яке детермінує будь-яку активність і тому визначає не лише поведінку людини в певних умовах, а й стимулює її до процесів самоформування [10].

Зазначимо, перше експериментальне дослідження рівня домагань особистості було здійснено Ф.Хоппе, в результаті якого

було сформульовано сутність цього поняття у загальному вигляді як ціль наступної дії. В процесі експериментів дослідник прийшов до висновку про тісний взаємозв'язок рівня домагань особистості й рівня „Я”, тобто рівня самооцінки. Людина прагне споконвічно зберегти досить високий рівень самооцінки, доводить Ф. Хоппе, яка виявляється подвійно: у прагненні уникати невдачі й прагненні досягати успіху в діяльності при максимально високих домаганнях. Саме страх невдачі спонукує людину встановлювати низький рівень домагань і підвищувати його після успіху поступово, а бажання реалізувати гранично можливий успіх продукує високий початковий рівень домагань [9].

У вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях також наголошується на важливості формування у особистості домагань у різних видах активності. Так, на думку Б.Ананьева, рівень домагань пов'язаний з оцінними потребами особистості, які характеризують її домагання на відповідну оцінку соціуму. В працях Є.Серебрякової домагання особистості визначаються як потреба в певній самооцінці, яка прийнята і схвалена індивідом [8].

У дослідженнях Н. Коломинського рівень домагань особистості розглядається як модель власного самоздійснення, як складова прийнятного для себе „Я-образу”. Проте, відзначає вчений, узгодження самооцінки й рівня домагань особистості фіксується далеко не в 100% випадків. Домагання здебільшого виявляються значно нижчими ніж їх вербальна самооцінка [3].

Наголошуючи на самопізнанні, як найголовнішому змісту розвитку дитини старшого шкільного віку, Л. Божович стверджує про становлення у цьому віці стійкої самооцінки, яка базується на рівні домагань. Саме це, на її думку, породжує потребу в дитині бути не лише на рівні вимог оточуючого середовища, а й на рівні власних вимог і власної самооцінки. Дослідницею було виявлено, що нездатність дитини задовольнити сформовані домагання спонукають її до гострої потреби зниження самооцінки, результатом якої стають негативні переживання й афективна поведінка [1, 176].

Обґрунтовуючи сутність поняття “рівень домагань” переважна частина вітчизняних вчених виділяють дві його змістові складові. Перша відображає ставлення до себе як до особистості і друга виявляється у зовнішньому прояві такого ставлення через встановлений рівень вимог до себе. Співвідношення означених вище складових рівня домагань особистості характеризує адекватність, стійкість і гармонійність її самооцінки, яка безпосередньо визначає саморегуляцію поведінки у різних сферах

діяльності.

Оскільки закінчення загальноосвітньої середньої школи дитиною передбачає необхідність зміни соціального статусу, то цілком закономірним є також вирішення в цей період проблеми професійного самовизначення. При цьому сформованість самооцінки й рівня професійних домагань старшокласника визначають його прагнення обрати професію й досягнути в майбутньому цілей певної складності. Тобто можна стверджувати, що професійні домагання є якісною характеристикою ефективності професійного самовизначення особистості у старшому шкільному віці, яка відповідним чином оцінюється.

Зважаючи на означені вище вікові особливості розвитку дитини старшого шкільного віку, постає проблема психологічного супроводу формування самооцінки й професійних домагань у процесі профільного навчання. Нижче пропонуємо результати та методику використання у роботі практичного психолога "портфолію", яка розглядається нами як один із засобів забезпечення обґрунтованого й усвідомленого професійного самовизначення старшокласника на основі формування адекватної самооцінки його особистісних і навчальних досягнень та розроблення реалістичних професійних домагань.

Портфолію є документом, у якому зібрані навчальні й особистісні досягнення учня впродовж певного періоду (півріччя, рік тощо) та його активності (навчальної, трудової, громадської та ін.). Представлені у портфолію результати навчальних, практичних, самостійних, дослідницьких і творчих робіт дитини репрезентують її цілеспрямовану, систематичну та безперервну оцінку і самооцінку особистих досягнень, динаміку самозростання і самовдосконалення, а обрані пріоритетними певні види діяльності свідчать про розвиток у старшокласників інтересів до певної групи професій, їх схильності та здібності, які проявилися у процесі виконання проектних та проектно-технологічних роботах. Така проектна діяльність, яку ми називаємо професійне самовипробування, дозволяє апробувати дитині свої сили безпосередньо виконуючи елементи професійних дій.

Ведення учнем цього документу, оформленого у вигляді накопичувальної папки, призначене, передусім, для розвитку рефлексії, усвідомлення й оцінки старшокласником результатів своєї діяльності, які, в разі потреби, є можливість продемонструвати. Для цього у ній розміщуються довідки, дипломи, грамоти, сертифікати, рукописи, короткі нотатки, ксерокопії, фотографії, малюнки, схеми, таблиці тощо, які

супроводжуються короткими коментарями його власника (висновки, актуальне сьогодення, плани на майбутнє та ін.). Тобто все те, що характеризує в той чи інший спосіб дитину, яка досягнула на початок закінчення загальноосвітньої профільної школи певного рівня свого розвитку. Такий рівень, представлений учнем через різнобічну інформацію про себе у портфоліо, свідчить, зокрема, про професійні домагання учня, які оцінені безпосередньо в практичній діяльності.

Тривале збирання учнем старшої школи відомостей про власні навчальні та особистісні досягнення одночасно переслідує дві мети. Першою з них є та, що завдяки зібраній у портфоліо інформації, суттєво полегшується організація психологічного супроводу професійного самовизначення всіх старшокласників загальноосвітнього навчального закладу, оскільки практичному психологові не потрібно щоразу розпочинати професійну консультацію з вивчення особистості учня й формулювання проблеми над якою варто розпочинати працювати. Адже зібрані у такому документі діагностичні дані дозволяють, після їхнього аналізу, перейти відразу до конкретних і цілеспрямованих практичних спільних дій.

Другою метою ведення портфоліо є те, що така самодіяльність старшокласників, яка виконується під умілим керівництвом практичного психолога, спонукає їх до формування адекватної самооцінки й вироблення програми самовдосконалення до рівня вимог обраної (або ж бажаної) у майбутньому професії. До того ж рівень, до якого намагається досягнути учень в найближчому та перспективному майбутньому, задається вимогами професійної освіти та професії. А це і є тією динамічною характеристикою професійного самовизначення, яка відображає рівень професійних домагань особистості.

У визначенні, наведеному нами вище, ми наголосили на тому, що портфоліо є не лише документом, у якому фіксуються навчальні досягнення учня, сформованість у нього умінь та навичок, а й особистісні надбання, які характеризують його наполегливу роботу над собою по формуванню професійно-важливих якостей, які необхідні для майбутньої професії.

У структурі портфоліо, як свідчить наш досвід, мають бути обов'язковими такі складові підрозділи:

– самопрезентація (відомості про учня, фотокартка, коротка розповідь про себе й інші офіційні дані), яка свідчить про адекватність самооцінки старшокласника і яка базується не лише на уявленні учня про власні можливості і здібності, а й окреслює

напрями роботи над собою;

- мета ведення портфолію та включені до нього документи, що може виступати показником рівня сформованості професійних домагань та обґрунтованістю здійснених самостійно старшокласником практичних кроків у досягненні поставленої мети;

- коротка історія успіхів, навчальних і особистісних досягнень, які характеризують рівень включення дитини впродовж тривалого часу в різноманітні види навчально-практичної діяльності;

- систематизовані результати різноманітних видів робіт, заповнення якого свідчить про усвідомлення учнем старшої школи необхідності наполегливої роботи над собою для досягнення того рівня професійних домагань, який сформований ним самостійно;

- досягнення (посвідчення, сертифікати, грамоти, характеристики тощо) характеризують накопичені дитиною ресурси (особистісні, навчальні), які складають основу для планування майбутньої професійної кар'єри;

- мій портрет (життєве кредо, мої професійно-важливі якості, навчальні досягнення та ін.), глибина і ґрунтовність якого розкривають психологічні особливості самооцінювання старшокласника, його результати самопізнання;

- програма самовдосконалення на далеку та близьку перспективу, яка свідчить про розроблення учнем індивідуальної освітньої траєкторії та напрямів майбутнього професійного зростання.

Висновок. Отже самооцінка й рівень домагань старшокласника визначають сформованість його готовності до обґрунтованого професійного самовизначення і досягнення у майбутньому професійного успіху в обраній діяльності. При цьому вікові особливості розвитку дитини старшого шкільного віку не повною мірою дають змогу обґрунтовано й усвідомлено обрати майбутню професію самостійно. Тому й була нами запропонована методика психологічного супроводу формування самооцінки й професійних домагань у процесі профільного навчання через ведення кожним старшокласником портфолію, в якому фіксуються їх навчальні й особистісні досягнення. Окреслена нами вище структура такого документу є орієнтовною, а складові підрозділи можуть бути змінені залежно від типу навчального закладу та напряму профільного навчання у старшій школі.

Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование). - М.: Просвещение, 1968. – 452 с.
2. Васильев В.В. Система адаптації робітників до професійної діяльності. - Дніпропетровськ: ДДУ, 1999. – 300 с.
3. Коломинский Н.Л. Самооценка и уровень притязаний учащихся старших классов вспомогательных школ в учебной деятельности и межличностных отношениях: Автореф. дис. канд. психолог. наук – Минск, 1972 – 21с.
4. Крягжде С.П. Управление формированием профессиональных интересов //Вопросы психологии. – 1985. - №3. - С. 45 - 53.
5. Платонов К.К. Вопросы психологии труда (2-е изд. доп). – М.: Медицина, 1970. – 264 с.
6. Праця в Україні 2002: Статистичний збірник. – К.: Держкомстат, 2003. – 413 с.
7. Психологическая энциклопедия /Под ред. Р.Корсини и А.Ауэрбаха – Санкт – Петербург, 2003. – 862 с.
8. Серебрякова Е.А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников: Автореф. дис. канд. психолог. наук. – М.,1955 – 16 с.
9. Heckhausen H. The anatomy of achievement motivation. – N.Y. – London: Academy press, 1967 – 215p.
10. Lewin K., Dembo T., Festinger I., Sears P. Levels of aspiration //Personality and the Behavior Disorders. – N.Y.: The Ronald Press Company 1944. – P.

In clause the essence of psychological support of formation of a self-estimation and professional claims of pupils of 10-11 classes is proved during profile training, which effective realization possible under condition of conducting by each pupil of the senior school of a portfolio of educational and personal achievements.

Key words: professional self-determination, professional claims, a self-estimation, a portfolio.

Отримано 30.03.2009

УДК 159.923.2:17.022.1

А.І. Куриця

ПРОБЛЕМА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ ПСИХОЛОГА

У статті автор обґрунтовує актуальність вивчення проблеми становлення і особливостей формування життєвих та професійних цінностей психолога.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, професійне становлення.

В статье автор обосновывает актуальность изучения проблемы становления и особенности формирования жизненной и профессиональной ценности психолога.

Ключевые слова: ценностная ориентация, профессиональное становление.

Ціннісні орієнтації є одним із найважливіших утворень у структурі свідомості й самосвідомості людини і зумовлюють низку її характеристик як особистості. Не менш суттєвим моментом, що зумовлює психологічну значущість системи цінностей, є її співвіднесеність із конкретно-історичними, суспільно-політичними, ідеологічними умовами, за яких складається певна система ціннісних орієнтацій у суспільстві в цілому та в кожній окремій особистості.

Ціннісна орієнтація – це і є вибір особистістю такого типу поведінки (вчинку), в основі якого лежать певні, з тою чи іншою глибиною усвідомлені (чи взагалі неусвідомлені) цінності.

Якщо для одних людей практиковані в суспільстві цінності самоочевидні й вони схильні в своїй поведінці орієнтуватися саме на них цілком усвідомлено, то для інших ці цінності можуть бути незрозумілими, недосяжними або, що зовсім не рідко, уявлятися формальними, декларативними. В цьому випадку справжні морально-ціннісні орієнтації особистості можуть бути нею недостатньо усвідомленими і встановити їх можна лише за поведінкою людини протягом ряду років. Саме лінія поведінки, моральне самопочуття особистості дають достатню підставу стверджувати, що морально-ціннісна орієнтація свідомості стійкіше виражає моральний сенс ціннісних координат у виборі вчинків і дій

особистості, ніж окремі спонукання чи оцінки.

Дослідження системи цінностей та ціннісних орієнтацій особистості, груп, соціальних верств в нових історичних умовах є дуже важливим, оскільки дозволяє науково керувати соціальними, соціально-психологічними процесами в суспільстві. Молоді, в тому числі студентській, належить особлива роль у суспільстві, адже саме її представники сьогодні – це керівники держав, урядів, науковці, економісти, юристи і т. д. – те покоління, яке буде творити історію завтра. І тому від того, якими є цінності і ціннісні орієнтації сучасної молоді, залежить її майбутнє і майбутнє суспільства в цілому. Тому дослідження цієї проблеми є дуже актуальним на сучасному етапі. В умовах певної кризи соціальних ідеалів, зневіри частини населення у оптимістичні перспективи для України і світу в цілому дуже важливим є виховання молоді на засадах тих суспільно-корисних цінностей, які є загальнозначущими, вічними, неперехідними – Добро, Благо, Любов.

Ціннісні стимули зачіпають особистість, структуру самосвідомості, особистісні потреби.

Справжнє самоствердження можливе тільки тоді, коли особистість, діючи в ім'я ідеалів-цінностей, здатна звільнитися від влади потреб, подолати свою підлеглість їм, стати вище за них. Свобода людини є завжди звільненням від влади нижчих цінностей, вибір вищих цінностей і боротьба за їх утілення. Безсумнівно, що людина, в мотивації діяльності якої домінують лише найнеобхідніші потреби, завжди перебуває під контролем зовнішніх обставин і не може бути вільною [3].

Потреби тісно пов'язані з інтересами. Інтереси, як і потреби, являють собою особливий вид суспільних відносин і не існують самі по собі, поза тими особами, соціальними групами, які виступають їхніми носіями. Як об'єкти інтересу постають матеріальні та духовні цінності, соціальні інститути й суспільні відносини, звичаї, побут. В інтересах відображується соціальне становище індивідів, що власне й зумовлює їхню роль як надзвичайно важливих спонукальних стимулів дії та рушійних сил суспільного розвитку. Тому вони є реальною силою, з якою необхідно рахуватися.

Крім того, інтереси є також і підвалинами ідеології, котра відображує певні соціальні інтереси. Ідеологія виробляється теоретиками й політичними діячами і через визначення окремих понять, філософські спори, дискусії про моральність, оцінки тих чи інших творів мистецтва, судження про політичні події, що

відображають боротьбу різних концепцій, які, у свою чергу, пов'язані з реальними інтересами, діючими в соціально-економічній і політичній сферах. Процес вираження інтересів в ідеологічній формі ускладнюється як ступенем розвитку інтересів, так і здатністю ідеології в завуальованій формі приховати інтереси тих або інших соціальних груп чи класів.

Інтереси також пронизують собою й усю систему цінностей, культури суспільства. Оскільки кожна соціальна група вибірково ставиться до всієї сукупності духовних багатств, накопичених людством, інтереси й потреби тої чи іншої групи виступають як критерії добору цінностей даної соціальної групи й дістають своє завершення через певні форми символізації, котрі діють уже як безпосередні спонукання діяльності, як мотиви .

Потреби, інтереси, цінності справді лежать в основі людських дій, учинків, думок, проявляються в різній сукупності практичних мотивів дії й самі, в свою чергу, мають підґрунтям систему історично провідних типів і способів діяльності, що виникають у зв'язку з матеріальним виробництвом і базисними виробничими відносинами. Та не тільки. У відповідності з матеріалістичним розумінням людини й світу людини суспільна реальність, у тому числі й прояви духовного життя, складаються як результат цілепокладаючої, раціональної діяльності людей, проте в кінцевому підсумку поза й незалежно від їхньої свідомості та волі— як система матеріальних відносин з приводу виробництва свого життя.

Ціннісна орієнтація, виражена в моральних потребах, по суті проймає всю психіку людини, через мислення, почуття, підсвідомі спонуки, дає можливість людині вибирати навіть на інтуїтивному рівні ту лінію поведінки, яка впливає з прийнятих нею цінностей.

Безумовно, найзначнішу роль відіграє усвідомлена ціннісна орієнтація, оскільки вона посилює регулятивні можливості самої моралі, бо підкорює всі компоненти моральної свідомості єдиній меті й посилює здатність людини передбачати результати своїх дій.

Як рушійні мотиви поведінки, ціннісні орієнтації особистості дають можливість визначити крізь призму суб'єктивного сприйняття своєрідність і найхарактерніші риси сучасної епохи, пізнати й зрозуміти, наскільки людина володіє моральною здатністю відповідати потребам розвитку суспільства, наскільки вона творчо активна або пасивна і байдужа людина, саме конкретна людина, а не конкретно-історичний тип особистості.

Особливості формування особистості на сучасному етапі полягають у тому, що цей процес відбувається в умовах соціально-економічної кризи суспільства, розширення соціальної

самостійності та ініціативи молоді. Це зумовлює критичне осмислення досвіду попередніх поколінь, формує нові уявлення про своє професійне майбутнє та майбутнє суспільства, призводить до переоцінки як загальнолюдських, так і професійних цінностей, оскільки нова ситуація в суспільстві змінює і традиційне ставлення до багатьох професій. Це стосується і професії психолога. Сучасний етап розвитку психологічної науки вимагає самовизначення психолога щодо своєї екзистенційної позиції (гуманістичний підхід). Адже надати реальну психологічну допомогу людині, яка потребує емпатії та підтримки, може лише той психолог, у системі особистісних та професійних цінностей якого домінує гуманістична складова. Таким чином, становлення і розвиток гуманістичної спрямованості особистості практичного психолога виступає як пріоритетне завдання підготовки майбутніх фахівців.

Така ситуація визначає актуальність вивчення проблеми становлення і особливостей формування життєвих та професійних цінностей психолога, який безпосередньо впливає на світогляд тих, з ким йому доводиться працювати.

Ціннісні орієнтації виступають як системоутворюючий компонент у структурі особистості. Вони пов'язані із розвитком самосвідомості, усвідомленням місця власного "я" в системі суспільних відносин, а також належать до найважливіших компонентів структури особистості, по рівню сформованості якої можна говорити про загальний рівень її розвитку.

Проблема цінностей особистості, зокрема її ціннісних орієнтацій, привертала увагу дослідників і вивчалась в аксіологічному, філософському, соціологічному, педагогічному та психологічному напрямках. Аналіз робіт свідчить про відсутність єдиного підходу до проблеми цінностей. Однак різні визначення, класифікації цінностей та ціннісних орієнтацій в цілому не суперечать одне одному, а взаємодоповнюють і дозволяють розглядати їх з різних позицій.

У вітчизняній психології цінності розглядалися як такі, що були тотожні соціальним нормам, механізм дії яких не був опосередкований особливостями внутрішнього та зовнішнього світу особистості. Починаючи з 60-70-х років ХХ ст., з'являються нові підходи до вивчення ціннісно-сислової сфери особистості. Дослідження сутності самих понять "цінність", "ціннісні орієнтації" Д.О.Леонтьєвим, В.О.Ядовим, Е.Л.Носенко; визначення функції ціннісних орієнтацій М.І.Лапіним; аналіз динаміки ціннісних орієнтацій І.С. Коном, Ю.Л.Трофімовим, М.Н.Корневим; визначення особистістю стратегії її життєдіяльності в роботах

К.А. Абульханової-Славської, І.Г.Белявського, О.Ф.Бондаренко, О.Б.Старовойтенко, Т.М.Титаренко), психології вчинку (В.А.Роменець, І.П.Маноха), розгляду дослідження взаємовпливу процесу навчання і розвитку особистості (С.Д.Максименко) мають важливе значення в процесі аналізу формування і трансформації ціннісних орієнтацій особистості.

Цінності суспільства й особистості вивчаються в тісному зв'язку з проблемами професіоналізації особистості (З.І.Рябікіна), як прояв процесу соціалізації та соціально-психологічної організованості (В.П.Казмиренко). Особливе місце в дослідженні проблеми ціннісних орієнтацій в сучасних умовах мають роботи О.В.Сухомлинської, яка активно займалась проблемами виховання, зокрема духовно-морального виховання молоді, вивчала цінності освіти та виховання. Проблема ціннісних орієнтацій була предметом вивчення таких дослідників, як В.Б.Ольшанський, що вказував на індивідуальну систему цінностей особистості та взаємообумовленість її груповою свідомістю, В.Ю.Бойко, О.Л.Краєва, котрі досліджували трансформацію ціннісної свідомості суспільства та зміни моральних орієнтирів і мотиваційної сфери діяльності.

В останній час проблема ціннісних орієнтацій вивчалась в контексті аналізу їх динаміки як індивідуальних еталонів оцінки В.О.Белоусовою, В.Ю.Болотіною; як регулятор діяльності в суб'єкт-об'єктних відносинах Т.В.Корніловою та іншими вченими. Однак, незважаючи на значний доробок вітчизняних і зарубіжних вчених, деякі аспекти проблеми залишаються недостатньо розробленими. Так, більшість досліджень, що присвячені вивченню проблеми ціннісних орієнтацій, не дають цілісного уявлення про структуру ціннісно-сміслової сфери особистості. Не повністю розкриті питання про сутність та ієрархічну структуру ціннісних орієнтацій молоді на новому етапі розвитку суспільства. Зокрема це стосується студентства, в тому числі, і майбутніх психологів.

Професія «психолог» – це особливий вид діяльності, який, окрім відповідних знань, вимагає ще й особливої структури світогляду та певних особистісних якостей. Тому студенти, котрі здобувають дану професію, безумовно, потребують комплексного психолого-педагогічного підходу до створення умов особистісного розвитку.

Список використаних джерел

1. Лисенко В.П. Особливості ціннісної структури підростаючої особистості // Цінності освіти і виховання / За заг.

ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997.

2. Максимчук Н.П. Особливості ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя // Психологія: Зб. наук. праць. – Вип. 2(5). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1999. – С.137-202.

3. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. – М., 1972.

4. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. – М., 1977.

5. Шевчук М.В. До проблеми класифікації ціннісних орієнтацій особистості // Вісник Одеського інституту внутрішніх справ. Випуск 1. – Одеса, 1999. – С. 177 – 182

In this article an author grounds actuality of study of problem of becoming and features of forming of vital and professional values of psychologist.

Key words: valued orientations, professional becoming.

Отримано 24.03.2009

УДК 005.32:159.942

Д.І. Куриця

ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ НА ОСОБИСТІТЬ

У даній статті висвітлюється проблема професійного стресу; зазначається, що стрес є одним з головних факторів, що впливають на зниження працездатності, плинність кадрів, появу фізіологічних змін в організмі.

Ключові слова: стрес, професійний стрес.

В статті аналізується проблема професійного стресу; отмечается, что стресс является одним из главных факторов, влияющих на уровень трудоспособности, текучку кадров, появления физиологических изменений в организме.

Ключевые слова: стресс, профессиональный стресс.

Враховуючи той факт, що метою нашого дослідження є виявлення рівня стійкості до стресу в осіб котрі виконують певні

професійні обов'язки, зосередимось на самому понятті „професійний стрес”.

Професійний стрес – поняття дуже складне. Стрес, пов'язаний з роботою, відбивається на людині в цілому. І тут також очікує проблема, оскільки будь-який працівник приходиться на роботу зі схильністю до стресу.

Існує декілька джерел стресу. Одні пов'язані з роботою. Інші – з роллю найнятого в конкретній організації, треті – з кар'єрним зростанням, четверті – з відношенням до роботи і п'яті – із структурою і кліматом в організації.

Безліч досліджень показали, що професійний стрес супроводжується фізіологічним збудженням. Наприклад, було виявлено, що робоче середовище пов'язане з гіпертензійним синдромом, підвищеним вмістом холестерину в крові, збільшенням маси лівого шлуночка, високою концентрацією катехоламінів, високою концентрацією фібрinогенів в плазмі і чинниками ризику в поведінці, такими, як вживання тютюну і алкоголю.

Було проведено багато досліджень впливу професійного стресу на розвиток хвороб. Враховуючи підвищення артеріального тиску, вміст холестерину в крові, а також вміст катехоламінів і плазмових фіброгенів, не дивно, що професійний стрес веде до ішемічної хвороби серця.

У додаток до ішемічної хвороби серця професійний стрес несе за собою підвищення тиску, діабет і виразку шлунка. Цей стрес настільки вимотує, що, за даними дослідників, найбільша кількість інфарктів спостерігається щопонеділка, в перший робочий день тижня, а найменше – в п'ятницю, останній робочий день.

Професійний стрес спричиняє також і психологічні наслідки. Наприклад, було виявлено, що в результаті професійного стресу знижується упевненість в собі, зростає напруга на роботі, а задоволеність роботою знижується. Дев'яносто шість інших досліджень психологічних наслідків свідчать про те, що прогули і погана продуктивність праці також пов'язані зі стресом на роботі.

Професійний стрес зростає, коли незрозумілі цілі роботи, коли висуваються суперечливі вимоги, коли роботи дуже багато або дуже мало, коли працівники в кращому разі можуть здійснювати незначний вплив на ухвалення рішень і несуть відповідальність за професійний розвиток інших людей.

Стресори швидше вносяться в роботу, а не з'являються в результаті, але у будь-якому випадку вони – невід'ємна частина професійного стресу. Позаорганізаційні стресори з'являються з сімейних проблем, життєвих криз, фінансових труднощів і чинників

навколишнього середовища. Всі разом створюють труднощі зі здоров'ям, що може спровокувати розвиток серйозного захворювання.

Велика кількість уваги професійному стресу приділяється в зв'язку з пробудженням інтересу до турботи про добробут працівника. Відомо, що стрес на роботі виливається в збитки, рівні мільйонам доларів.

Міжнародна організація праці оцінила збитки в результаті стресу в двісті більйонів доларів щорічно. Сюди входить оплата лікарняних, вартість госпіталізацій і амбулаторне лікування, а також витрати у зв'язку зі зниженням продуктивності праці. Виросли також витрати на професійне удосконалення [3].

Працівники навчаються протягом довгого часу і на це йде багато коштів. Але в будь-який момент стрес на роботі може зламати їх. Вони можуть приймати невірні рішення, прогулювати роботу, почати зловживати алкоголем і наркотиками або просто померти – і тоді на їх місця приходять інші працівники, яких також необхідно навчати. Все це виливається в додаткові витрати.

Наприклад, в звіті вищезгаданої Міжнародної організації праці про несанкціоновані прогули за 1999 рік відмічено, що прогули через стрес збільшилися в три рази в період з 1995 (6%) по 1999 рік (19%). До того ж, відсутність на роботі, що приписується «правовому менталітету» (працівники говорять, що вони хворі, але насправді це не так: їм просто необхідний час побути поза роботою), зросла з 9 до 19%. Тільки у період з 1995 по 1996 рік спостерігалось стовідсоткове збільшення прогулів з причини психічного нездоров'я. У 1999 році більш ніж в трьох чвертях випадків працівники позначалися «хворими», коли такими не були.

Рівень стресу постійно росте. У 1983 році 55% людей щонеділі стикалися із стресом. У 1992 році вже кожен третій випробовував стрес щодня або кілька разів на тиждень, що на 20% більше, ніж десять років раніше. Пізніше, в 1996 році, вже 75% людей щодня випробовували стрес.

У результаті числених досліджень американські психологи з'ясували, що з усіх видів стресу, яким піддаються громадяни їхньої країни, 78% скарг на стрес через роботу. Лише 35% отримують задоволення від власної роботи [3].

Визнаючи той факт, що професійний стрес властивий не тільки американцям, Всесвітня Організація охорони здоров'я називає його «хворобою двадцять першого століття», тому що цей вид стресу зустрічається в будь-якій професії і набув розмірів «глобальної епідемії».

Таке стрімке зростання професійного стресу спровоковане різними чинниками, не останнім з яких є технічний прогрес. Хоча

американцям і подобається те, що вони скрізь досяжні для всіх – у них є стільникові телефони, телефони в машинах, факси і портативні комп'ютери, електронні адреси і пейджери, сам факт того, що вони «завжди на телефоні», є сильним стресором. Розміри цієї проблеми стали очевидними після проведення ряду досліджень, згідно з якими працівники в середньому отримують 190 повідомлень на день: по телефону, електронній пошті, голосовій пошті, звичайній пошті, факсу, крім того, є ще і записки, повідомлення на автовідповідач, пейджер, стільниковий телефон і т.д.

Наслідки стресу, пов'язаного з роботою, привернули до бізнесу велику увагу. Наприклад, компанії пропонують своїм працівникам гнучкий графік, що дозволяє їм самим складати свій розклад, враховуючи пріоритети і стиль життя. Це допомагає при наборі співробітників, оскільки 80% молодих людей у віці від 20 до 39 років говорять, що гнучкий графік дозволяє їм більше часу проводити з сім'єю, що набагато важливіше за роботу і високий заробіток. До того ж все більше і більше компаній пропонують програми по догляду за дітьми, щоб понизити стрес, пов'язаний з тривалою відсутністю батьківського нагляду за дітьми через роботу. Аналіз показав, що це значною мірою заощаджує організаціям кошти. Справжня економія стала можливою внаслідок того, що батькам не доводиться пропускати роботу через необхідність турбуватися про стан дитини. Це дозволяє їм краще концентруватися на завданні; вони також менше хворіють, оскільки рівень стресу, викликаного неспокоєм за благополуччя дитини, значно знижується.

Є й інші заходи, що дозволяють працівникам понизити рівень професійного стресу. Унікальний підхід використовується на Техаському заводі в Далласі. Дана організація пропонує послуги конс'єржів, щоб влаштувати дні народження для дітей. Працівники оплачують вечірку, але самі послуги конс'єржів оплачує завод. Близько 1 500 працівників скористалися послугами протягом першого місяця після появи нововведення. Тепер така програма існує на багатьох інших великих підприємствах.

Інша причина, чому бізнесменів стало цікавити самопочуття їх працівників, полягає в тому, що саме вони несуть відповідальність за здоров'я підлеглих, яке погіршується внаслідок професійного стресу.

Дослідник Роберт Карасек і його колеги, вивчаючи професійний стрес, виявили професії, де рівень стресу та вимоги до працівників дуже високі, а можливість ухвалення рішень украй низька. Нижче перераховані види діяльності з найбільш високим і найменш низьким рівнем стресу.

Максимальний рівень стресу: електрик, фальшивомонетник, касир, електрик, кухар.

Мінімальний рівень стресу: архітектор, дантист, лісник, терапевт.

Дослідження, що проводилися в Європі, показали, що професійний стрес є основною проблемою, що турбує людей на робочому місці. Коли Європейська організація поліпшення умов життя і роботи (European Foundation for the Improvement of Living and Working Condition) організувала дослідження, виявилось, що кожен четвертий працівник випробовує стрес на роботі, кожен п'ятий випробовує стомлення, а кожен восьмий страждає головними болями.

Дослідження також показало, що в різних країнах стрес виражається по-різному. Наприклад, для 50% данських працівників стресовим був високий темп роботи. В Англії близько 67% працівників визнало, що стрес – головна проблема їх професійного життя. Більш того, британські лікарі і медсестри переконані, що стрес зростає і в 20% випадків провокує суїцид. Вчителі в Англії також випробовують сильний стрес. Більше половини з них вирішила змінити професію. Шведські вчителі відчувають приблизно те ж саме. Фактично 75% шведських вчителів вважають, що психологічні вимоги до їх діяльності дуже високі [3].

Висновок, який був зроблений в результаті Другого європейського дослідження, полягає в тому, що стрес на роботі – загальна проблема, яка вимагає особливої уваги. Стрес повинен бути понижений заради збереження здоров'я і благополуччя працівників

Зв'язок професійного стресу із захворюваннями важко довести, оскільки все ускладнюється індивідуальними характеристиками працівників і стресорами, що не належать до роботи. Проте існують підтвердження того, що професійний стрес пов'язаний з хворобою і захворюванням. Це свідочить про двох видів: фізіологічні наслідки професійного стресу і хворобливі стани, що з ним пов'язані.

Отже, безперечно, стрес є одним з головних факторів, що впливають на зниження працездатності, плинність кадрів, появу фізіологічних змін в організмі. Існує декілька джерел стресу. Одні належать до роботи. Інші пов'язані з роллю найнятого в конкретній організації, треті – з кар'єрним зростанням, четверті – з відношенням до роботи і п'яті – із структурою і кліматом в організації. Стрес дійсно стає повсякденним явищем у бурхливому буденному житті. У людини як великих, так і малих стресів часом буває велика кількість. Потрібно сказати, що метою управління стресом не є повне виключення його дії. Життя було б дуже нудне без приємних стресорів, до яких потрібно пристосовуватися. Більш

того, часто стрес є стимулом до найбільш продуктивної діяльності. Головна мета – обмежити шкідливий ефект стресу, підтримуючи якість і активність способу життя.

Список використаних джерел

1. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М.: МГУ, 1976. – 192 с.
2. Китаев-Смык Л.Я. Психология стресса. – М., 1983.
3. Психология и работа / Д.Шульц, С.Шульц. – 8-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 560 с.
4. Селье Г. Стресс без дистресса / Пер. с англ. – Рига: Виеда, 1992. – 109с.
5. Семиченко В.А. Психічні стани. – К.: Магістр – S, 1998. – 208 с.
6. Урбанович А.А. Психология управления: Учебное пособие. – Мн.: Харвест, 2004. – 640 с.

The problem of professional stress lights up in this article; marked, that stress is one of main factors, which influence on the decline of capacity, fluidity of shots, appearance of physiology changes .

Keywords: stress, professional stress.

Отримано 14.04.2009

УДК: 159.9.072:159.922.72+159.942

В.И. Кучерявенко

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ УВЛЕЧЁННОСТИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

У статті викладаються результати дослідження структури емоційного інтелекту, а саме: особливості міжособистісного та внутрішньоособистісного інтелекту підлітків з різним ступенем захопленості комп'ютерними іграми, а також з різним стажем

комп'ютерної ігрової діяльності

Ключові слова: емоційний інтелект, міжособистісний та внутрішньоособистісний інтелект, комп'ютерні ігри, комп'ютерна ігрова діяльність, підлітки-«геймери».

В статье излагаются результаты исследования структуры эмоционального интеллекта, в частности особенности межличностного и внутриличностного интеллекта подростков с различной степенью увлечённости компьютерными играми, а также с различным стажем компьютерной игровой деятельности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект (ЭИ), межличностный и внутриличностный интеллект, компьютерные игры, компьютерная игровая деятельность (КИД), подростки - «геймеры».

Данная статья продолжает цикл публикаций, посвящённых исследованию взаимосвязи игровой компьютерной деятельности и интеллектуального развития подростков.

Анализ публикаций и постановка проблемы. В психологии уже давно ведутся поиски способностей, которые в отличие от традиционно выделяемого общего интеллекта связаны с социально-эмоциональной сферой психики. Ведущие специалисты в области психологии интеллекта, такие, как Э. Торндайк, Ч. Спирмен,

Д. Векслер, Дж. Гилфорд, утверждали, что люди различаются по способности понимать других людей и управлять ими, т. е. действовать разумным образом в человеческих отношениях (Thorndike, 1920, p. 227). В отечественной психологии идея единства аффекта и интеллекта изначально возникла в трудах

Л.С. Выготского, который открыл существование динамической смысловой системы, представляющей собой единство аффективных и интеллектуальных процессов [3, с. 21-22, 357-358.]. В настоящее время идею единства аффективных и интеллектуальных процессов отражает термин "эмоциональный интеллект" (ЭИ), который в общем виде определяется как совокупность ментальных способностей к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей и к управлению эмоциональной сферой [7, с. 29 – 36; 13]. Одним из первых понятие «эмоциональный интеллект» ввёл Д. Гоулмен, определивший его как способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей [12, с. 352].

Современные теоретические и эмпирические исследования эмоционального интеллекта отражены в работах И.Н. Андреевой, Д. В. Люсина, М. Манойловой, С. Петровской, R. Bar-On, R. Boyatzis, D. Caruso, R. Cooper,

D. Goleman, G. Matthews, J.D. Mayer, R. Roberts, P. Salovey, A. Sawaf, M. Zeidner и др. Большинство исследователей, работающих над проблемой эмоционального интеллекта, он рассматривается как подструктура социального интеллекта, которая включает способность наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями [14]. ЭИ характеризуется как целостность, единство когнитивных, эмоциональных и регуляторных функций, отражает диалектическое единство аффекта и интеллекта в познании и деятельности. Это совокупность эмоциональных, коммуникативных, регуляторных личностных свойств и способностей, обеспечивающих осознание, принятие и регуляцию состояний и чувств других людей и себя самого, опосредующих уровень продуктивности деятельности, успешность межличностных взаимодействий и личностное развитие человека [8, с. 17]. Для многих авторов характерными являются парциальные определения понятия ЭИ, которые взаимно дополняют друг друга. Общей чертой существующих подходов ЭИ стало понимание данного конструкта как способности к опознанию, пониманию эмоций и управлению ими; имеются в виду, как собственные эмоции субъекта, так и эмоции других людей [9, с. 24].

С момента возникновения идеи ЭИ перед исследователями встал вопрос о том, в рамках какой модели его рассматривать. В связи с этим появились модели способностей и смешанные модели ЭИ. К моделям способностей относится концепция эмоционального интеллекта, предложенная

J. Mayer, D. Caruso, P. Salovey. Они определяют эмоциональный интеллект как способность воспринимать, вызывать эмоции, повышать эффективность мышления с помощью эмоций, понимать эмоции и эмоциональные знания, и рефлексивно регулировать эмоции для эмоционального и интеллектуального развития, т.е. эмоциональный интеллект трактуется как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик [15, с. 396-420]. Смешанные модели ЭИ включают когнитивные, личностные и мотивационные черты, благодаря чему они оказываются тесно связанными с адаптацией к реальной жизни и процессами совладания (R. Bar-On, D. Goleman, R. Cooper).

В настоящее время актуальны исследования прогностического

значения эмоционального интеллекта. Авторы модели способностей рассматривают ЭИ как предпосылку просоциального поведения [13], сторонники смешанных моделей – как ключевой фактор успеха в общении и деятельности [12].

В отечественной психологии исследованием ЭИ, его структуры и особенностей занимаются И. Андреева, С. Дерев'янку, Д. Люсин, М. Манойлова, С. Петровская, И. Филиппова и др. М. Манойлова полагает, что в структуре ЭИ выделяются два аспекта: внутриличностный и межличностный, или социальный (иными словами, способность управлять собой и способность управлять отношениями с людьми). Первый аспект образуют следующие компоненты: осознание своих чувств, самооценка, уверенность в себе, ответственность, терпимость, самоконтроль, активность, гибкость, заинтересованность, открытость новому опыту, мотивация достижения, оптимизм. Во второй аспект входят такие компоненты, как коммуникабельность, открытость, эмпатия, способность учитывать и развивать интересы другого человека, уважение к людям, способность адекватно оценивать и прогнозировать межличностные отношения, умение работать в команде [8, с. 17]. Похожую модель структуры ЭИ предлагает Д. Люсин, однако межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ) и внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ) он наполняет другими составляющими. В межличностный эмоциональный интеллект он включает понимание чужих эмоций и управление чужими эмоциями. Внутриличностный эмоциональный интеллект он рассматривает через понимание своих эмоций и управление своими эмоциями. Способность к пониманию эмоций, по мнению Д.Люсина, означает, что человек может: 1) распознать эмоцию; 2) идентифицировать эмоцию, т.е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для неё словесное выражение; 3) понимать причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт. Способность к управлению эмоциями означает, что человек может: 1) контролировать интенсивность эмоций; 2) контролировать внешнее выражение эмоций; 3) вызывать при необходимости ту или иную эмоцию [6, с. 3-23]. Как видим, в основе всех определений ЭИ лежит способность к пониманию. Это роднит ЭИ с теорией общего интеллекта. Однако, по мнению С. Петровской, существует закономерность, согласно которой степень структурной организованности ЭИ в группах с различной мерой выраженности ЭИ значимо различна. Зависимость организованности структуры ЭИ является противоположной по сравнению с зависимостью

стандартного IQ. Сам по себе ЭИ развиваться не может, он не относится к числу врождённых характеристик [1, с. 7-11]. Немалую роль в развитии ЭИ в подростковом возрасте играет общение и различные виды совместной деятельности. В последние десятилетия одним из основных видов досуговой деятельности современных подростков является компьютерная игровая деятельность. «Геймеры» – любители компьютерных и видеоигр и игр on-line (в сети Интернет) уже не редкость и составляют значительную часть подросткового сообщества. Однако Ю. Бабаева и А. Войскунский, характеризуя психологические последствия информатизации, отмечают, что применение, например, Интернета может способствовать аутизации детей и подростков, вести к неадекватным эффектам в процессах социальной перцепции [2, с. 89-100]. А. Шмелёв отмечает, что «...пока не сформировался Образ Реального Мира, как интегративная основа элементарного здравого смысла, воздействие условных игр может оказаться в случае впечатлительного ребенка до определенной степени «шизофренирующим»...[11, с. 356]. Некоторые исследователи полагают, что коэффициент эмоционального интеллекта (EQ) имеет большую прогностическую ценность, чем IQ (R.Соррег, D.Goleman). D.Goleman (1998) в своих исследованиях ЭИ показал, что жизненный успех человека определяется не столько общим уровнем умственного развития, сколько теми особенностями его разума, которые определяют способность к самопознанию и эмоциональной саморегуляции, умение выражать свои чувства, понимать и тонко реагировать на состояние других людей. Именно уровень эмоционального развития определяет жизненную и профессиональную успешность людей. В современных условиях, когда компьютер становится необходимым атрибутом повседневной жизни, когда интерес к игровой компьютерной деятельности становится тотальным [4, с. 368-374], исследования развития ЭИ в подростковом возрасте особенно актуальны. Если учесть, что разработчики компьютерных игр делают всё возможное, чтобы герои компьютерных игр обладали такими же поведенческими навыками и эмоциональными проявлениями, как и обычные люди, то проблема очевидна. Например, в книге Алекса Дж. Шампандара излагаются возможные способы «обучения» виртуальных персонажей реагировать на внешние воздействия, формируя у них реалистичные формы поведения. Автор полагает, что компьютерных персонажей можно научить интеллектуально реагировать на происходящие события, предлагая определённым образом усложнять и обогащать искусственный интеллект в

компьютерных играх [10, с. 768]. В современной психологии не имеется исследований, в которых освещалась бы проблема развития эмоционального интеллекта подростков, увлекающихся компьютерными играми. В связи с этим, проблема развития ЭИ подростков-«геймеров» может быть сформулирована в виде следующих вопросов: 1) может ли компьютерная игровая деятельность способствовать развитию ЭИ? 2) можно ли в компьютерной игре научиться распознавать эмоциональные состояния и чувства, как это возможно в обычной игре или в «живом» общении? 3) одинаково ли развивается ЭИ у подростков увлекающихся и не увлекающихся КИ? 4) чем различаются у них структура ЭИ? 5) как влияет на развитие ЭИ стаж (т.е. продолжительность увлечения) компьютерной игровой деятельностью?

Цель работы и методы исследования. С целью изучить особенности структуры ЭИ подростков с различной степенью увлечённости КИ, было проведено его исследование посредством применения опросника ЭИИн (Д.В. Люсин), шкалы и субшкалы которого отображены в табл. 1

Таблица 1. Структура опросника ЭИИн.

	МЭИ:межличностный ЭИ	ВЭИ:внутриличностный ЭИ
ПЭ:понимание эмоций	МП: понимание чужих эмоций	ВП: понимание своих эмоций
УЭ:управление эмоциями	МУ: управление чужими эмоциями	ВУ:управление своими эмоциями ВЭ:контроль экспрессии

Примечание: более подробно шкалы и субшкалы опросника описаны в статье Д.Люсина «Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭИИн»//Психологическая диагностика. – 2006. – №4, с. 3-23.

Полученные результаты были подвергнуты анализу средних значений и факторному анализу при помощи вычисления коэффициента корреляции Пирсона.

Характеристика выборки и организация исследования. В исследовании участвовали 424 подростка общеобразовательных школ № 5, 7, 17 г. Тирасполя, а также посетителя ряда интернет-клубов. Возраст испытуемых варьировался в пределах от 11 до 14 лет. В экспериментальные группы были отобраны испытуемые, не увлекающиеся компьютерными играми, а также подростки,

проявляющие интерес к таким играм, как: 3D-шутерам (Doom, Quake, Unreal, Counter-Strike, Star Wars и др.), аркадам (Need for Speed, Trackmania, Mortal Kombat, Pac-Man, Grand Theft Auto) стратегиям (WarCraft, Caesar, Zeus, Civilization, StarCraft), а также к ролевым компьютерным играм (Wizardsry, Ultima, Fallout, Baldur's Gate, Diablo, Blood Omen, Dark Sun 1,2; Dragon Lord, Dragon Wars и др.). На начальном этапе исследования для комплектации экспериментальных групп был применён метод анкетирования, беседы и метод наблюдения, после чего было выявлено, что группы необходимо сформировать в соответствии с двумя критериями: степень увлечённости КИ и стаж компьютерной игровой деятельности. При совмещении этих двух критериев были сформированы экспериментальные группы.

Таблица 2.

Группы испытуемых в зависимости от степени увлечённости и стажа игровой компьютерной деятельности.

Усл. обознач. группы	Степень увлечённости	Стаж компьютерной игровой деятельности	N
А	Сверхвысокая, признаки аддиктивного поведения	4-5 лет и более	33
В	Высокая, аддикция отсутствует;	От 3 до 4 лет	148
С	Высокая-средняя	От 1 до 3 лет	117
Д	Средняя	От 0 до года	102
Е	Низкая	Нет игрового стажа	24
			Σ 424

Примечание: подробно о критериях и показателях увлечённости КИ в более ранней публикации автора [5, с.154-159].

Анализ результатов исследования. Для начала были проанализированы средние значения по шкалам опросника ЭМИн.

Таблиця 3.

Выраженность средних значений компонентов структуры ЭИ у подростков с различной степенью увлечённости компьютерными играми

	МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ	МЭ И	ВЭИ
А	14,8	13,3	15,7	12,4	12,4	28	40,2
В	23,2	16,5	15,8	13,5	13	39,7	42,3
С	24	20	19	13,2	13,9	44	46
Д	24,4	22	22,8	16,1	15,5	46,4	54,4
Е	24,7 5	18,5	21,8	14,4	15,5	43,3	51,6

Анализ средних значений показывает, что по шкале МП (понимание чужих эмоций) в группе А наблюдаются наименьшие значения. По мере уменьшения интереса к компьютерной игровой деятельности увеличиваются значения по шкале МП. Особенно высоки средние значения в группах Д и Е, участники которых имеют либо небольшой стаж компьютерной игровой деятельности (от 0 до года), либо вообще его не имеют. Разница с группой А у них составляет 10 баллов (гр. А – 14, 8 балла, гр. Д – 24,4 б., гр. Е – 24,75 б.). В соответствии с выраженностью средних значений по этой шкале мы можем говорить о том, что способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений или интуитивно может быть выше у тех испытуемых, которые имеют наименее выраженный интерес к КИ и малый стаж компьютерной игровой деятельности. По шкале МУ (управление чужими эмоциями) наибольшие значения наблюдаются в группах С и Д, участники которых имеют высокую и среднюю степень увлечённости КИ и стаж компьютерной игровой деятельности до 3 лет. У участников из группы А наблюдаются наименьшие значения. Т.е. полученные средние значения показывают, что в среднем способность вызывать у других людей те или иные эмоции, склонность к манипулированию людьми, возможно, более развиты у подростков, чей стаж КИД небольшой, но интерес к КИ достаточно выражен. Среднее значение по этой шкале в группе А может говорить о том, что у подростков, интенсивно увлекающихся КИ эти способности менее выражены.

Наиболее высокие значения по шкале ВП (понимание своих эмоций) наблюдаются в группах Д и Е ($\bar{x} = 22,8$, $\bar{x} = 21,8$ соответственно). В группах А и В наблюдаются почти одинаковые

наименьшие средние значения. Понимание своих эмоций связано со способностью к осознанию своих эмоций, с их распознаванием и идентификацией, со способностью к их вербальному описанию. В соответствии с полученными средними значениями можно говорить о том, что, возможно, у подростков интенсивно увлекающихся КИ менее развиты способности к осознанию своих эмоций, их распознаванию и идентификации. Причиной этого может являться недостаточное развитие рефлексии вследствие частого пребывания в виртуальной реальности и поглощённости игровыми событиями. Средние значения по шкалам ВУ (управление своими эмоциями) и ВЭ (контроль экспрессии) во всех группах отличаются незначительно, имея чуть более выраженные значения в группах D и E. Это может говорить о том, что способность и потребность управлять своими эмоциями, держать под контролем эмоциональное состояние, а также способность контролировать внешние проявления своих эмоций развиты в одинаковой степени, независимо от стажа компьютерной игровой деятельности и степени увлечённости КИ. Значения по шкалам МЭИ и ВЭИ формируются как компонентная оценка шкал МП и МУ (шкала МЭИ) и ВП, ВУ и ВЭ (шкала ВЭИ). В соответствии с полученными средними значениями по этим суммарным шкалам мы можем говорить о том, что в наибольшей степени МЭИ (межличностный эмоциональный интеллект) и ВЭИ (внутриличностный эмоциональный интеллект) развит у испытуемых в группах C, D и E, т.е у подростков имеющих среднюю и низкую степень увлечённости КИ и стаж компьютерной игровой деятельности до 3 лет. Среднее значение по шкале МЭИ в группе A является наименьшим ($\bar{x} = 28$). Таким образом, при анализе средних значений отчётливо прослеживается тенденция к их уменьшению в связи с ростом степени увлечённости КИ и увеличением продолжительности компьютерной игровой деятельности.

Анализ корреляционных связей. Для выявления корреляционных связей между шкалами опросника ЭМИн (факторами ЭИ) полученные данные были обработаны посредством вычисления коэффициента корреляции Пирсона.

Таблиця 4.

**Выраженность корреляционных связей между шкалами
опросника ЭМИн в группах А и В.**

		Группа А (n=33)						
		МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ	МЭИ	ВЭИ
Г р у п п а В п = 1 4 8	МП		- ,132	- ,041	- ,160	- ,257	,709**	,093
	МУ	,105		-,416*	- ,113	- ,071	,604**	-,444**
	ВП	,173*	,099		- ,138	,055	-,263	,736**
	ВУ	- ,056	- ,027	- ,167*		- ,131	-,209	,368*
	ВЭ	- ,054	- ,038	- ,096	- ,135		,155	,389*
	МЭИ	,78**	,704**	,086	- ,058	- ,063		-,240
	ВЭИ	,073	,04	,649**	,345**	,46**	,078	

Примечание: ** - при $p < 0,01$ * - при $p < 0,05$

При анализе корреляционных связей в группе А можно увидеть, что шкалы МП, МУ и МЭИ имеют положительную корреляционную связь ($r = 0,709$, при $p < 0,01$; $r = 0,604$, при $p < 0,01$), что является очевидным, т.к. данные субшкалы являются компонентами шкалы МЭИ. Таким же образом положительно коррелируют шкалы ВП, ВУ, ВЭ и ВЭИ. Однако, значения по шкалам МУ и ВП имеют отрицательную корреляционную зависимость ($r = -0,416$, при $p < 0,05$), т.е. мы можем сказать, что возможно, у испытуемых из этой группы способность к управлению чужими эмоциями, снижать интенсивность нежелательных эмоций обратно пропорциональна способности к пониманию своих эмоций, к их распознаванию и идентификации. В соответствии с полученным значением коэффициента мы можем говорить о том, что с увеличением способности управлять чужими эмоциями у подростков из данной группы может уменьшаться способность к пониманию своих эмоций, и наоборот. Данное утверждение может быть подтверждено и отрицательным значением коэффициента корреляции между шкалами МУ и ВЭИ ($r = -0,444$, при $p < 0,05$).

В группе В также наблюдается положительная корреляционная связь между компонентными оценками по шкалам МЭИ, ВЭИ и оценками по субшкалам, входящим в них (МП, МУ, ВП, ВУ, ВЭ). Между значениями шкал ВП и МП наблюдается положительная корреляционная связь ($r = 0,173$, при $p < 0,05$). Это может говорить

о том, что с ростом способности к пониманию своих эмоций и испытываемых из данной группы может расти способность к пониманию чужих эмоциональных состояний. Однако, между значениями шкал ВП и ВУ прослеживается отрицательная корреляционная зависимость ($r = -0,167$, при $p < 0,05$).

Табл. 5. Выраженность корреляционных связей между шкалами опросника ЭМИн в группах С и D.

		Группа С (n=117)						
		МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ	МЭИ	ВЭИ
Г р у п п а D n = 1 0 2	МП		-,036	,112	,096	,123	,732**	,042
	МУ	,076		,233*	,085	,015	,654**	,123
	ВП	,069	,014		,055	,029	,244**	,669**
	ВУ	,078	,041	,009		,052	,131	,465**
	ВЭ	,176	,16	,054	,034		,082	,539**
	МЭИ	,774*	,069	,059	,082	-,228		,052
	ВЭИ	,001	-,047	,65**	,549**	,465**	-,032	

Примечание: ** - при $p < 0,01$ * - при $p < 0,05$

Табл. 6. Выраженность корреляционных связей между шкалами опросника ЭМИн в группе E.

		Группа E (n=24)						
		МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ	МЭИ	ВЭИ
	МП		,035	,072	,052	,214	,751**	,226
	МУ			-,166	,301	-,247	,685**	,112
	ВП				-,344	-,05	,057	,529**
	ВУ					-,001	,237	,322
	ВЭ						,007	,617**
	МЭИ							,091
	ВЭИ							

Примечание: ** - при $p < 0,01$ * - при $p < 0,05$

В группе С наблюдается такая же положительная

корреляційна зв'язь между компонентними оцінками по шкалам МЭИ, ВЭИ и оцінками по субшкалам, входящим в них (МП, МУ, ВП, ВУ, ВЭ). Если в групі А между значеннями шкал МУ и ВП наблюдалась отрицательная корреляційна зв'язь, то в этой групі мы наблюдаем положительную корреляційну зв'язь этих шкал ($r = 0,233$, при $p < 0,05$). Это может говорить о том, что у испытуемых со средней степенью увлеченности КИ и со стажем компьютерной игровой деятельности до 3 лет с увеличением способности к пониманию своих эмоций может расти способность к управлению чужими эмоциями. Это может подтверждаться и наличием положительной корреляційной зв'язи между значеннями шкал ВП и МЭИ ($r = 0,244$, при $p < 0,01$), т.е. с увеличением способности к осознанию своих эмоций, их распознаванию и идентификации может расти способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими.

В группах D и E не наблюдается выраженных корреляційных зв'язей, однако следует заметить, что по сравнению с группами А, В и С положительной корреляційной зв'язи нет и между компонентными оцінками по шкалам МЭИ, ВЭИ и оцінками по субшкалам, входящим в них (МП, МУ, ВП, ВУ, ВЭ), т.е. не все субшкалы коррелируют с основными шкалами.

На основе описания и анализа полученных данных мы можем сделать следующие **выводы и обозначить перспективы дальнейшего исследования:**

- Структурная организация эмоционального интеллекта у подростков, имеющих различный стаж компьютерной игровой деятельности и различную степень увлеченности КИ, будет различаться в связи с различием в факторах, влияющих на формирование их ЭИ и в первую очередь в связи с продолжительностью вовлеченности в игровую компьютерную деятельность.

- В соответствии с полученными данными можно говорить о том, что возможно у подростков, интенсивно увлекающихся КИ менее развиты способности к осознанию своих эмоций, их распознаванию и идентификации. Причиной этого может являться недостаточное развитие рефлексии вследствие частого пребывания в виртуальной реальности и поглощенности игровыми событиями.

- Способность и потребность управлять своими эмоциями, держать под контролем эмоциональное состояние, а также способность контролировать внешние проявления своих эмоций у испытуемых развиты в одинаковой степени, независимо от стажа компьютерной игровой деятельности и степени увлеченности КИ.

Это может быть связано с возрастными особенностями эмоционально-волевого развития.

- У испытуемых из группы со сверхвысокой степенью увлечённости КИ, с признаками аддиктивного поведения, способность к управлению чужими эмоциям и снижению интенсивности нежелательных эмоций обратно пропорциональна способности к пониманию своих эмоций, к их распознаванию и идентификации. Возможно, с увеличением способности управлять чужими эмоциями у подростков из данной группы может уменьшаться способность к пониманию своих эмоций, и наоборот.

- У испытуемых со средним и низким уровнем развития интереса к компьютерной игровой деятельности наблюдается следующая тенденция: с ростом способности к пониманию своих эмоций у испытуемых может расти способность к пониманию и управлению чужими эмоциональными состояниями. Данное явление не прослеживается в группах со сверхсильной и сильной степенью увлечённости КИ.

- В целом, у подростков со средним и низким уровнем развития интереса к компьютерной игровой деятельности обнаруживается более гибкая структура ЭИ, чем у подростков с сильной степенью увлечённости КИ, у которых прослеживается более тесная связь между компонентами ЭИ. Об этом свидетельствует высокая положительная корреляция между субшкалами и шкалами ЭИ в группах с сильной степенью увлечённости КИ и малая корреляция между шкалами в группах с низким и средним уровнем интереса к КИ. В случае с компьютерной игровой деятельностью мы можем говорить о том, что её воздействие на развитие ЭИ может быть всеохватывающим, влияющим на общий уровень развития ЭИ, а не только на отдельные факторы.

С учётом полученных данных, в перспективе необходимым представляется разработка специальной программы социально-психологического тренинга, направленного на коррекцию и развитие ЭИ у подростков с сильной степенью увлечённости КИ, а также на снижение степени увлечённости игровой компьютерной деятельностью, на переключение подростковых интересов на другие формы общественно-полезной деятельности.

Список использованных источников

1. Андреева И.Н. Биологические и социальные предпосылки развития эмоционального интеллекта // Когнитивная

психологія. – Минск: БГПУ, 2006. – С.7-11.

2. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Психологические последствия информатизации // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 1. – С. 89-100.

3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т./ Под ред. А.В. Запорожца и др. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – С.21-22, 357-358.

4. Иванов М. С. Личностные предпосылки формирования игровой компьютерной аддикции // Сибирская психология сегодня. – Кемерово, 2004. – С. 368-374

5. Кучерявенко В.И. Исследование динамики интереса подростков к компьютерным играм // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології обдарованості: Збірник наукових праць. – Т.6 – Вип. 3. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 154-159

6. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта : опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. – 2006. – №4. – С. 3-23

7. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29 - 36.

8. Манойлова М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. – Псков: ПГПИ, 2004. – 60 с.

9. Петровская А.С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: Автореф. дисс. ... канд психол. Наук. – Ярославль, 2007. – 27 с.

10. Шампандар Алекс Дж. Искусственный интеллект в компьютерных играх: как обучить виртуальные персонажи реагировать на внешние воздействия. – Вильямс, 2007. – 768 с.

11. Шмелев А.Г. Компьютерные игры. Обучение и психологическая разгрузка. – М., 1988. – 356 с.

12. Goleman D. Emotional intelligence. N.Y. Bantam Books, 1995. – 352 p.

13. Mayer J.D. Emotional intelligence information. [Electronic resource]. – 2006. Mode of access: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/

14. Mayer J.D., Salovey P. Emotional intelligence. [Electronic resource.] 2005. Mode of access: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/

15. Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. Models of Emotional

Intelligence In R. J. Sternberg (Ed.) Handbook of Human Intelligence (2nd ed.), 2000, New York: Cambridge - pp. 396-420.

16. Thorndike E.L. Intelligence and its uses. Harper's Magazine. 1920. 140. P. 227–235.

In article results of research of structure of emotional intelligence of teenagers with various degree of enthusiasm for computer games, and also with the various experience of computer game activity are stated.

Key words: emotional intelligence, interpersonal and intrapersonal intelligence, computer games, computer game activity, teenagers - "gamers"

Отримано 13.03.2009

УДК 378.637

Н. І. Левус

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ НА ЕТАПІ НАВЧАННЯ У ВНЗ

У статті розглядаються теоретико-методологічні підходи до дослідження процесів професійної ідентифікації як компонента загальної соціалізації особистості з метою виявлення специфіки її механізму й рівнів індивідуальної професійно-рольової диференціації.

Аналізуються психологічні проблеми стимулювання професійної діяльності та мотивації праці, проблеми успішності, працездатності та професійного потенціалу сучасного працівника, самореалізації особистості у різних видах професійної діяльності в сучасних соціокультурних умовах.

Ключові слова: професійна ідентифікація, професійна ідентичність, професійна соціалізація, професійне самовизначення, профорієнтація.

В статье рассматриваются теоретико-методологические подходы к исследованию процессов профессиональной идентификации как компонента общей социализации личности с целью выявления специфики ее механизма и уровней

індивідуальної професійно-ролевої диференціації.

Аналізуються психологічні проблеми стимулювання професійної діяльності і мотивації роботи, проблеми успішності, трудоспособності і професійного потенціала сучасного працівника, самореалізації особистості в різних видах професійної діяльності в сучасних соціокультурних умовах.

Ключеві слова: професійна ідентифікація, професійна ідентичність, професійна соціалізація, професійне самоопределення, профориєнтація.

Постановка проблеми. В наш час формуються якісно інші принципи організації життя й діяльності людей, на перший план виходять питання соціальної активності, гнучкості, здатності адаптуватися до мінливих умов соціального середовища. Структурні й функціональні суспільні зміни передбачають реальне розширення індивідуальних свобод особистості, збільшення відповідальності людини у визначенні власної долі.

Проблема професійної ідентифікації – це, у першу чергу, проблема особистісного й соціального розвитку майбутнього фахівця як суб'єкта соціальної дії. Сучасний професіонал повинен бачити свою професію у всій сукупності її широких соціальних зв'язків, розуміти зміст і специфіку своєї професійної діяльності, орієнтуватися в колі професійних завдань і бути готовим розв'язувати їх у мінливих соціальних умовах. Всі необхідні професійні знання, уміння й навички, норми поведінки й ціннісні орієнтири, ідеали й внутрішні структури особистості формуються в процесі професійної соціалізації особистості.

Становлення висококваліфікованого, мобільного, активного і конкурентоспроможного професіонала можливе лише за умов всебічного розвитку молоді, її здібностей та творчого потенціалу, адже в цьому віці загострюються потреби особистості у самопізнанні, самоусвідомленні і саморозумінні, актуалізуються процеси особистісного і професійного самовизначення. Крім того, відбувається радикальна перебудова внутрішнього світу особистості, зміна співвідношення компонентів емоційного і раціонального.

Оскільки усвідомлення свого призначення, смислу життя та професійний вибір спрямовують процес розвитку молоді і визначають їх майбутнє, рівень самовизначення реалізується через складний комплекс їх відчуттів, особливостей сприймання

дійсності та індивідуальне сприймання світу, через образ „Я” та ставлення, що формуються в індивідуальному досвіді молодих людей і мають суттєвий вплив на їх стосунки, рішення і вчинки.

Однак дотепер відсутні спеціальні соціологічні дослідження проблем професійної ідентифікації молоді – майбутніх фахівців в сучасних умовах. Недостатньо приділяється уваги компетентному підходу в професійній підготовці фахівця. Наукового рішення вимагають питання визначення форм і засобів підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, ступеня готовності до професійної діяльності, результативності трудової соціалізації.

Описувані процеси й визначили **актуальність** нашого дослідження психологічних чинників трудової соціалізації молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної соціалізації особистості, специфіка професійного становлення, питання підготовки кадрів постійно перебувають у центрі уваги багатьох дослідників, що не можна сказати про професійну ідентичність та ідентифікацію.

Ще К. Д. Ушинський, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт,

Н. А. Рибніков та ін. ставили проблеми морального й трудового виховання, розвитку в молоді загальних основ працездатності, формування вольових якостей, ділових здібностей, готовності молоді до трудового життя, до вибору професій [за: 5].

У наш час проблематика становлення й розвитку особистості професіонала, а також питання професійної соціалізації активно досліджуються А. К. Марковою, Є. О. Климовим, О. Г. Носковою, О. В. Ромашовим, В. Д. Шадріковим [1; 4].

Проблема самовизначення в ході професійної соціалізації досліджувалася Л. І. Божович, М. Р. Гінзбургом, Є. І. Головахою, А. В. Мудриком, які вивчають її у зв'язку з життєвими перспективами особистості і плануванням майбутнього.

Т. М. Афанасьєва, Д. І. Фельдштейн розглядають професійне самовизначення під призмою соціального самовизначення.

К. А. Абульханова-Славська, Є. О. Климов, М. С. Пряжніков наголошують на зв'язку професійного самовизначення із розвитком особистості [4; 5]. Психологія формування готовності до професійної діяльності вивчалася рядом українських дослідників, зокрема ці питання досліджували: Г. О. Балл, Г. С. Костюк, В. О. Моляко, П. С. Перепилиця, М. Л. Смульсон та ін [6].

Мета дослідження. Актуальність теми дослідження і необхідність вдосконалення трудової соціалізації молоді визначили постановку мети і завдань, вибір теми дослідження, об'єкта і предмета дослідження.

В роботі висувається мета провести аналіз особливостей професійної ідентифікації молоді, і зокрема студентів вищої школи, в ході їх професійної соціалізації в сучасних соціоекономічних умовах, та обґрунтувати умови її результативності. Таким чином, об'єкт дослідження охоплює професійну ідентифікацію молоді в нових соціоекономічних умовах. Натомість предметом дослідження виступають психологічні особливості, передумови, закономірності, змістовно-процесуальні компоненти професійної ідентифікації студентів.

Ми припускаємо, що професійна ідентифікація молоді пов'язана із становленням і розвитком професійної самосвідомості, проявом у суб'єкта навчання почуття причетності до певної професії, прагненням до підвищення професійної компетентності, формуванням особливої системи професійних цінностей. Психологічним фактором становлення професіоналізму в ході трудової соціалізації є спрямованість особистості на вдосконалення й творчість, соціальним – засвоєння широкого спектру норм, цінностей та орієнтацій, як професійних, так і загальнолюдських.

Основний матеріал і результати дослідження. Весь поняттєво-термінологічний апарат нашого дослідження формується виходячи з поняття „професійна соціалізація”, яка здійснюється в деякому об'єктивно існуючому і/або цілеспрямовано організованому освітньому середовищі, базовою характеристикою якого є характер дидактичної взаємодії. Підготовка підростаючого покоління до спільної діяльності, що має на меті різнобічне забезпечення існування суспільства, в силу своєї значимості охоплює категорію професійної соціалізації або професіоналізації. Її розуміють як процес і результат освітнього становлення й, далі, безперервного професійного вдосконалювання кваліфікованих кадрів у період їх реальної трудової діяльності [8].

Виходячи з викладеного, на наш погляд, професійна ідентифікація являє собою динамічний процес входження індивіда в професійне середовище (засвоєння професійного досвіду, оволодіння стандартами й цінностями професійного співтовариства) і активної реалізації трудового досвіду, який передбачає безперервний професійний саморозвиток і самовдосконалення. Із цього погляду професійна ідентифікація опирається на сукупність якісних характеристик, що необхідна індивідові для реалізації професійної „Я-концепції” [9]. Тобто, у професійній ідентифікації провідна роль належить специфічним психологічним характеристикам, що забезпечують адекватну адаптацію особистості до умов трудової діяльності.

Професійна ідентифікація охоплює не тільки освітній етап професіоналізації особистості, але й наступні етапи її професійного становлення, де крім засвоєння, особистість уже відтворює соціальний і індивідуальний досвід. При цьому професійна ідентифікація подається як процес багатобічний, що охоплює різні сфери життєдіяльності особистості – свідомість, спілкування, діяльність тощо, а результат професійної ідентифікації виражається, на думку Е. Ф. Зеєра, у знаходженні людиною „...свого місця в професійній стратифікації, виробленні професійного менталітету, формуванні рольової поведінки й професійної ідентичності” [3].

Особистісний професіогенез відбувається за двома напрямками. Перший напрям полягає в тому, що відбувається формування внутрішніх засобів професійної діяльності: спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних достатніх для певної предметної області діяльності; розвиток таких підструктур особистості, як мотивація професійної праці, адекватні професії риси характеру, здатність до професійного спілкуванні рефлексія, інтелектуально-творчі якості, адекватний індивідуальний стиль трудової професійної діяльності залежно від психофізіологічних якостей; в ході цього формування відбувається поступова структурна перебудова особистості, і зростає її автономність при вирішенні професійних завдань.

Сутність другого напрямку полягає в тому, що відбувається формування та засвоєння зовнішніх (соціальних) засобів професійної діяльності, що супроводжується накопиченням певних соціальних регуляторів в даному професійному співтоваристві; засвоєння соціального простору професії, відповідних матеріалів і інформаційних засобів професійної діяльності. Ці два напрями професіогенезу співвідносяться з формуванням внутрішньої і зовнішньої професійної ідентичності.

Професійна ідентичність складається тільки на достатньо високих рівнях оволодіння трудовою професійною діяльністю і є результатом узгодження особистістю динаміки процесів як особистісного, так і професійного розвитку: усвідомлення предмету і умов діяльності (розуміння суті самої професії і т. ін.); навколишнього соціального і професійного світу, а також себе як професіонала тощо [7].

Професійна ідентичність завершується формуванням індивідуалізованого образу професійної поведінки, що обумовлює стереотипи поведінки в характерних ситуаціях, творчі рішення в не передбачуваних, екстремальних обставинах, шляхи самореалізації

особистості в контексті життєвого і трудового професійного шляху. В структурі професійної ідентичності взаємодіють образ ідеального професіонала і Я-образ себе як професіонала. Особистісна професійна ідентичність дозволяє особі зорієнтуватися на ринку праці і вірно оцінити свої шанси, індивідуально точно співставити стратегії пошуку професійної освіти, роботи зі своєю особистою цінністю як професіонала.

Ядром первинної трудової соціалізації, її центральним компонентом і найголовнішим етапом є професійне навчання, отримання конкретної спеціальності у ВНЗ або іншій професійній освітній установі. Саме тому в якості досліджуваних ми обрали студентів. Група досліджуваних становить 83 особи. Це студенти третього курсу Львівського національного університету імені Івана Франка (історичного факультету). Серед них – 39 досліджуваних чоловічої статі та 54 досліджуваних жіночої статі. Вік досліджуваних становить 19-23 роки.

Зазвичай студенти на цьому періоді навчання засвоюють перші елементи професійної ідентифікації. Саме тому обрано такий рік навчання. Дослідження студентів історичного факультету зумовлено тим, що у них активнішою є соціальна позиція, успішніше проходить професійна соціалізація (у багатьох з них вже є досвід роботи) та відповідно професійна ідентифікація.

У дослідженні застосовувалися такі методи та методики: методика Л. Б. Шнейдер „Професійна ідентичність”, методика соціально-психологічних установок особистості в мотиваційній сфері О. Ф. Потьомкіної, методика діагностики „Рейтинг цінностей і потреб персоналу” Д.Я.Райгородського, методика визначення соціально-комунікативної компетентності Є. І. Рогова, психогеоетричний тест.

В ході експериментального дослідження особливостей професійної ідентифікації студентської молоді було застосовано порівняльний, кореляційний, факторний та кластерний аналіз.

Дослідження дало змогу з'ясувати, що вагомий вплив на трудову соціалізацію мають ціннісні орієнтації, потреби особистості, що пов'язані з професійною діяльністю, та її вміння орієнтуватися в ситуаціях соціальної взаємодії (соціально-комунікативна компетентність).

Серед кореляційних зв'язків в емпіричних результатах студентів особливе місце належить прагненню до співпадіння особистих і професійних інтересів (кореляції із соціально-комунікативною компетентністю, нонконформністю, низькою орієнтацією на уникнення невдач). Це є однією з ознак успішної

трудої соціалізації студентської молоді. Повна реалізація своїх можливостей у всіх видах трудової і нетрудової діяльності є для них підґрунтям життєвого успіху.

Доволі вагомим у ході трудової соціалізації для молоді виявляється фактор психічного благополуччя, що базується на емоційно сприятливих умовах професійної діяльності. Особиста і сімейна психологічна комфортність тут повинна гармонійно поєднуватися із професійною задоволеністю.

Факторний аналіз показав значимість встановлення позитивних близьких стосунків на роботі, прагнення до психологічно комфортних умов праці в молоді, що здобуває професійну освіту у вищому навчальному закладі і стоїть на порозі трудової діяльності.

Для працюючих студентів важливішими є самореалізація поза роботою і сприятливі стосунки з безпосереднім керівником, а для непрацюючих – комфортність умов праці, позитивний настрій у роботі, авторитет у вищого керівництва. Орієнтація на свободу у них взаємопов'язана із цінністю свободи вибору і зміни виду професійної діяльності, а також задоволеністю результатами самовдосконалення і самореалізації у обраному виді діяльності.

Отже, якщо розглядати ціннісні орієнтації в професійній діяльності групи працюючих студентів, то на першому місці в них стоїть забезпеченість як матеріальна, так і соціальна. Самореалізація, яка охоплює потребу в творчій і цікавій роботі, можливість для самовдосконалення і реалізації як в професійній діяльності, так і поза нею, посідає друге місце в рейтингу ціннісних орієнтацій.

Для студентів з високим рівнем професійної ідентичності важливішою є задоволеність статусом в колективі, натомість нижчими у них є прагнення до визнання високих результатів праці, до здобуття авторитету у керівництва, до більш престижної і оплачуваної професійної діяльності (табл. 1). Ці чинники не є визначальними для тих, хто сформував певну сукупність особистісно значимих цілей, цінностей та переконань, що стосуються конструктивної, творчої, самореалізованої діяльності. Такі особи знають, хто вони і чого вони хочуть, та відповідно структурують своє життя. Їм притаманне почуття довіри, стабільності, оптимізм стосовно майбутнього. Усвідомлення труднощів у трудовій діяльності не зменшує прагнення притримуватися обраного напрямку. Про це також свідчать суттєво нижчі, ніж у професійно неідентифікованих, показники фрустраційної нетолерантності та уникнення невдач.

Позитивні емоції виступають на перше місце у професійно ідентифікованих, в той час як в підгрупі працюючих на перший план висувалася більш престижна і оплачувана робота. Отже, підґрунтям успіхів у трудовій діяльності є емоційний комфорт.

Чинниками трудової соціалізації професійно ідентифікованих студентів є орієнтація на працю та орієнтація на свободу.

Таблиця 1

Виділені фактори у результатах професійно ідентифікованих досліджуваних¹⁹

<i>I фактор „Психічна стабільність”</i>	<i>II фактор „Професійність”</i>	<i>III фактор „Професійна ідентичність”</i>	<i>IV фактор „Престиж”</i>	<i>V фактор „Забезпеченість”</i>	<i>VI фактор „Кар’єра”</i>
задоволеність роботою (0,780)	професійність (0,829)	професійна ідентичність (0,768)	престиж (0,746)	матеріальна забезпеченість (0,707)	орієнтація на владу (0,741)
захищеність у соціальній сфері (0,750)	свобода вибору (0,746)	співпадіння особистих і службових інтересів (0,728)	високий статус у суспільстві (0,780)	авторитет у керівництва (0,777)	високі результати і їх визнання (0,739)
комфортність (0,739)		суб’єктивні фактори (-0,755)		лідерство (-0,714)	підвищене прагнення до статусного росту (0,875)

Орієнтованість на працю, як ціннісна спрямованість професійної діяльності, обернено корелює із потребою у престижній і високооплачуваній роботі. Орієнтованість на свободу, як прагнення до незалежності ідей та дій у праці, має кореляцію з негативним знаком щодо конформності. Непіддатливість до реального або уявного тиску групи, вміння відстояти власну позицію притаманна професійно ідентифікованим студентам.

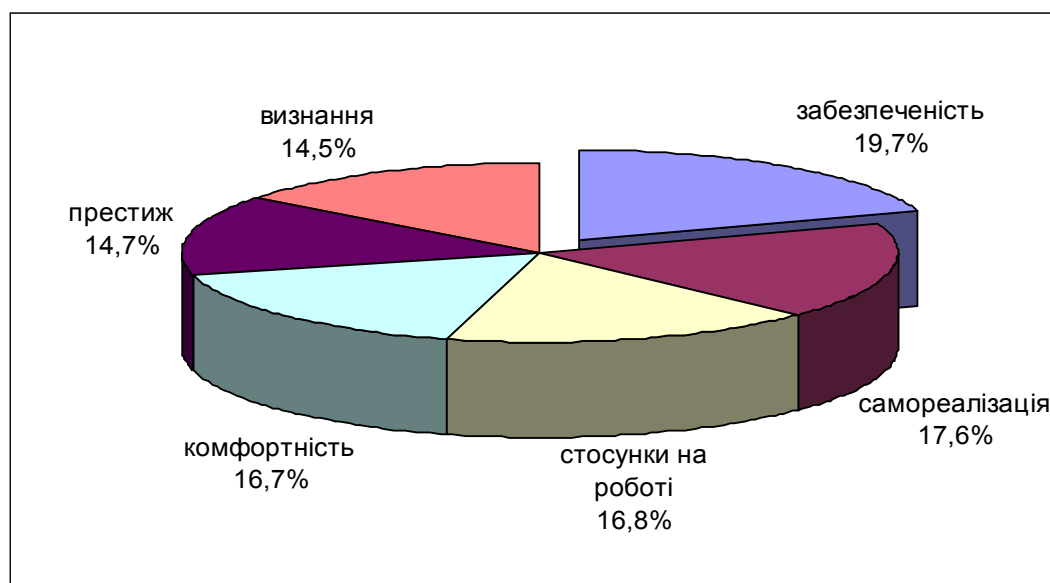
У професійно ідентифікованих студентів найважливішою є потреба в особистій комфортності і задоволеності, яка охоплює задоволеність роботою та її результатами, захищеність у соціальній сфері, психічну стабільність в трудовій і позатрудовій сферах життя (рис. 1). Можемо зробити висновок, що ці професійні цінності та потреби є доволі вагомими у структурі ціннісних орієнтацій професійно ідентифікованих студентів та виступають основними чинниками їх трудової соціалізації. Натомість, останнє місце тут посідає потреба в більш престижній та оплачуваній професійній

¹⁹ У дужках подані факторні навантаження, тобто коефіцієнти кореляції з показниками тестів.

діяльності, чого не спостерігається в досліджуваних з нижчим рівнем професійної ідентичності.

Було виявлено, що групи соціальних і матеріальних мотивів мають подвійний характер впливу на процес трудової соціалізації, будучи для одних його аспектів стимулюючим фактором, а для інших – стримуючим.

З'ясовано, що задоволеність професійною діяльністю і загалом життєвою ситуацією, яка з цією діяльністю пов'язана, є важливим показником результативності трудової соціалізації в молоді.



Мал. 1. Кругова діаграма ціннісних орієнтацій професійно ідентифікованих студентів

Якщо розглядати ціннісні орієнтації в професійній діяльності, то перше місце в студентів посідає забезпеченість як матеріальна, так і соціальна. Самореалізація в професійній і позапрофесійній діяльності стоїть на другому місці в рейтингу ціннісних орієнтацій.

Орієнтація на свободу як прагнення до незалежності ідей та дій у праці виступає чинником ефективної трудової соціалізації. Непіддатливість до реального або уявного тиску групи, вміння відстояти власну позицію притаманна професійно ідентифікованим студентам.

Висновки і перспективи. Найважливішими показниками результативності трудової соціалізації майбутнього фахівця є: сформоване соціально-професійне мислення, активність, уміння на основі наявної професійної базової підготовки адаптуватися до різних видів діяльності відповідно до вимог ринку праці й конкретного працедавця.

Отже, професійна самореалізація особистості відбувається в

ході активної трудової діяльності, де фактор вибору професії й „життя в професії” набуває особливого значення як такий, що визначає інтереси, життєві орієнтації й спосіб життя людини.

Переважно негативний вплив на результат трудової соціалізації студентів мають просоціальні, і найбільше інфантильні мотиви. У багатьох випадках домінуючий вплив на окремі етапи процесу трудової соціалізації студентів здійснюють соціальні й матеріальні мотиви, акцентуючи їх увагу на зовнішніх ознаках обраної професії, зводячи до мінімуму інтерес до її змісту. Ці фактори є основною причиною низького рівня трудової соціалізації студентів.

Незважаючи на вирішальну роль якостей особистості, результативність трудової соціалізації швидше за все не є похідною винятково від цих якостей. Трудова соціалізація може бути найбільш успішною при взаємодії чотирьох суб'єктів: безпосередньо особистості, трудового колективу, суспільства, відповідних фахівців, зокрема, вищої школи.

Загалом результативність трудової соціалізації студентів залежить від здобуття ними професійно важливих якостей і професійних компетенцій, професійної ідентичності, а також від можливостей конкретного навчального закладу і соціального середовища забезпечити кваліфіковану підготовку й потребу у фахівцях даного профілю.

Список використаних джерел

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. – М.: Педагогика, 1998. – 304 с.
2. Ермолаева Е. П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессионализма // Психологический журнал. – 1997. – №4. – С. 80-87.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий. – М.: Академ. проект, 2003. – 336 с.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.
5. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Ин-тут практической психологии; Воронеж: НПО „МОДЭК”, 1996. – 256 с.
6. Смольсон М. Л. Выявление психологической готовности к овладению профессией в УПК // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 92-93.
7. Траверсе Т. М. Психология праці: Навчально-

методичний посібник. – К: Інститут післядипломної освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2004. – 116 с.

8. Фонарев А. Г. Формы становления личности в процессе ее профессионализации // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 88-93.

9. Erikson E. H. Identity and the life cycle. – N. Y.; L., 1980. – 191 p.

The processes of professional identification are probed as component part of personality general socialization. The specific of mechanism of professional socialization and levels of individual professional differentiation appears.

The psychological problems of stimulation of labour activity and motivation of labour, problem of success, capacity and professional potential of modern worker, self-realization of personality, are subject an analysis in the different types of professional activity in modern sociocultural terms.

Key-words: professional identification, professional identity, professional socialization, professional self-determination, professional orientation.

Отримано 21.04.2009

УДК 159.923

П.В.ЛУШИН

ПРИНЦИПЫ ВЫЖИВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНОГО КРИЗИСА

У статті розглядаються принципи виживання як самокерування в умовах системної кризи або переходу на прикладі переживання кризи дев'яностих років. Автор аналізує оригінальні афоризми, сконструйовані як реакція на кризові події. Серед основних принципів виживання – «безперервна перебудова» підстав власної життєдіяльності в області та засобами психологічної допомоги і освіти.

Ключові слова: принципи виживання, самокерування, криза, «безперервна перебудова».

В статье рассматриваются принципы выживания как самоуправления в условиях системного кризиса или перехода на примере опыта переживания кризиса девяностых годов. Автор анализирует оригинальные афоризмы, сконструированные как реакция на кризисные события. Среди основных принципов выживания – «непрекращающаяся перестройка» оснований собственной жизнедеятельности в области и средствами психологической помощи и образования.

Ключевые слова: принципы выживания, самоуправления, кризис, «непрекращающаяся перестройка».

Актуальность. Данная статья посвящена психологическим особенностям выживания человека в условиях системного кризиса. Входя в любой переходный период, а кризис, безусловно, относится к таковым, мало кто, если кто-либо вообще знает, чем он закончится.

И, тем не менее, это вторая наша попытка описать переживание системного кризиса. Результаты первой были отражены в книге «О психологии человека в переходный период: как выживать, когда все рухнет?» Во времена ее написания, после перестройки и развала СССР, становления молодого независимого государства Украина, ее автор, как и многие жители прежнего государства, оказался перед необходимостью не только выживать, но и строить новую жизнь на «развалинах» сложившегося образа жизни.

Отсюда, существует соблазн использовать тот опыт при переходе в новое социо-культурное пространство и сейчас, применительно к настоящему глобальному экономическому кризису. При таком переносе закономерностей из прошлого в настоящее мы рискуем лишиться происходящее в настоящий момент признаков неповторимости и уникальности. И, тем не менее, рассмотрим особенности выживания как самоуправления в ситуации системного кризиса (здесь и далее переходный период и системный кризис мы используем как синонимы) девяностых годов прошлого столетия.

Постановка проблемы. В конце девяностых годов мы также опубликовали статью о сущности эконпсихологического кризиса, в которой мы проанализировали эволюцию украинской идентичности

на примере популярного в то время высказывания: «Ежики кричали и плакали, но продолжали кушать кактусы» [4]. В нем, как тогда казалось, получило свое отражение безмерная, граничащая с мазохизмом, толерантность и в некотором роде безразличие к своей судьбе со стороны украинцев. Тем не менее, мы выдвинули гипотезу об «экологичности» и конструктивности подобного поведения в условиях переходного периода. Мы пришли к заключению, что «Ежики-украинцы» были на стадии перевоплощения в «гордых кораблей пустыни – верблюдов», которые, как и прежде ели колючки и кактусы, но уже не плакали, а интегрировали колючки в повседневную и привычную диету, а с ней и образ жизни в «стесненных или особых по экстремальности природных условиях».

По прошествию лет произошла метаморфоза. Стало очевидным, что терпение «Ежиков» и «Гордых кораблей пустыни» также не безгранично. Относительно долгому терпению пришла на смену «оранжевая революция» со свойственными для нее изменениями: эйфорией, надеждами, а также разочарованиями. Оказалось, что украинцы могут быть совершенно иными: не только «Ежиками», «Верблюдами», но и революционерами («Оранжевыми верблѣжиками»).

С высоты настоящего времени ясно, что поведение «ежиков-мазохистов», по сути, означало изживание (доведение до логического конца) существующей идентичности перед новым витком или системой развития, а значит, и новой идентичностью. Стоящий за этим жизненный принцип («Ежиков-украинцев») – *«не можешь изменить обстоятельства, оставайся прежним, они сами себя изживут»*, также изжил себя, оставив за собой высокую степень неопределенности (как неотъемлемое свойство системного кризиса).

Далее мы попытаемся развить содержание процесса выживания как управления в ситуации переходного периода, характеризующегося высокой степенью экстремальности и неопределенности.

Анализ материалов исследования. В упомянутой книге «О психологии человека в переходный период: Как выживать, когда все рушится?», мы создали несколько афоризмов («психологических голограмм»), которые касаются принципов самоуправления в условиях системного кризиса. Всего их насчитывается около 170. Приведем ниже только те, которые непосредственно касаются заявленной проблематики самоуправления [3], [5], [8].

1. Будущее – это “изнаночная сторона” настоящего, то есть того, что нам противно делать сейчас!
2. Главное – не то, чтобы не допускать ошибок, а то, чтобы не прекращать их делать... Но, главное, что-то делать. А еще главное – не знать, что ты делаешь. Это не твое дело!
3. Для того, чтобы стать счастливым, нужно одно: спросить свое “Я”, которое в постоянной “эмиграции”.
4. Единственный способ выжить – найти сферу своего несчастья и превратить ее в талант.
5. Если не знаешь, как поступать, – смотри, что ты уже делаешь!
6. Если эмигрант – это человек, изменивший себя посредством перемены места жительства, то гражданин – человек, вынужденный постоянно «эмигрировать» в собственной стране.
7. Жизнь приобретает свой смысл, когда есть повод для новых чувств, новых мыслей, новых друзей и врагов. Такой ситуацией является потеря старых... Жизнь приобретает смысл, когда все, что ценил, – в прошлом...
8. Когда ничего внешне не меняется, жди внутренних изменений (и наоборот).
9. Лучший способ терпеть – заняться тем, о чем раньше было страшно подумать.
10. Пред неизвестностью все равны. Все теряют то лучшее, что имели...
11. Проблема выживания - не проблема планирования и вообще не проблема! Это действие...
12. Результат перестройки – непрекращающаяся перестройка
13. Смирение, терпение и коллективизм – способ преодоления жизненных неурядиц. Революционность – признак надоевшего комфорта.
14. Только когда постоянно перестраиваешься, приобретаешь настоящую стабильность: стабильность движения... в новое, в неизвестное, в манящее, в интересное...
15. Если человек спрашивает, как жить, то это вовсе не означает, что у него нет ответа.
16. Зачем избавляться от проблемы, если ее отсутствие – еще большая проблема .²¹

²¹ Все приведенные выше афоризмы-«психологические голограммы» отличаются одним важным свойством: как в настоящей голограмме их содержание меняется в зависимости от особенностей позиции наблюдателя\интерпретатора.

Из приведенного перечня мы особо выделяем несколько: № 2, 5, 7, 12, 14-16. По нашему убеждению, выбранные выражения отражают одно общее свойство переходных ситуаций, которое является *противоположным*, или антитезисом принципу «Ежика» («Не можешь изменить обстоятельства, оставайся прежним, они сами себя изживут»).²² Их содержание, так или иначе, описывает необходимость не столько толерировать неопределенность, но *стимулировать* ее как ценность и условие выживания. В частности, в качестве приоритета предлагается «непрекращающаяся перестройка» («голограмма» №12), а именно: первые признаки стабилизации означают начало нового витка или даже системы развития. При этом признаком стабилизации является не столько определенность и найденный смысл, сколько динамическая характеристика самоуправляемой системы, ее движение («голограмма» №14: «только когда постоянно перестраиваешься, приобретаешь настоящую стабильность: стабильность движения...»), то есть акцент не на стабилизации системы, а на постоянной ее провокации, стимуляции ее к развитию.

Под провокацией и стимуляцией мы понимаем не столько разрушение или подрыв системы, а ее обновление и, соответственно, получение доступа к ее скрытым ресурсам. Не случайно провокация как «искусственное пробуждение признаков болезни» [9], является одной из, например, медицинских процедур, *помогающих* лечению (психологическая голограмма: «Болезнь есть способ осознать, что ты здоров в главном: твоя иммунная система – в норме. В случае фатальной болезни надо менять принципы работы иммунной системы» [5]).

Иммунная система на уровне организма (мы утверждаем, что и на любом другом уровне: психологическом, социальном и т.д.[3]) поддерживает себя посредством включения в себя антигенов (негативных факторов), которые, вступая во взаимодействие с генами, продуцируют антитела. Тем самым сохраняется не только здоровье, но и расширяются защитные возможности организма. Представить себе жизнь человека в ситуации «парника» (как абсолютно стабильной и предсказуемой среды), который лишен действия негативных факторов, практически невозможно. Постоянно меняющаяся среда, провоцирует индивида к развитию по классическому диалектическому типу – «тезис-антитезис-

²² По сути, в «принципе Ежика» отражено такое социально-психологическое качество, как толерантность к неопределенности (далее ТН) как особенности или умения личности переживать ситуации смыслового вакуума.

синтез».

Более того, такое представление о выживании как самоуправления системами свидетельствует о том, что для развития личность или субъект самоуправления, равно как и сообщество (особенно в переходный период), должны находиться в постоянном движении и развитии, а значит, и «болезни», сопротивлении, неопределенности, словом на границе или близко к границе своих возможностей.

Приведем некоторые примеры переходных форм, которые прямо или косвенно, если не приветствуются, то допускаются обществом.

Психолог в авторитарном формате общеобразовательной средней и высшей школе – ошибка\парадокс, если он заботится о развитии личности учащегося, студента и педагога, преподавателя. В авторитарном образовании – главное не забота, а реализация образовательных программ обучения и воспитания. И, тем не менее, он превращается в переходную форму, если только, с одной стороны, он отстаивает принятые стандарты, а с другой – выступает в качестве «гуманизатора» недемократической среды: реализует принципы личностно-центрированного образования. Он одновременно содействует функционированию системы, частью которой является и выступает в качестве «диверсанта-подрывника», разрушающего ее устои. В результате образовательная система эволюционирует во что-то третье [2].

Сопротивление клиента во время психологической помощи является отягощающим фактором. Многие психологи относятся к этому явлению как к ошибке. И вместе с тем сопротивление клиента может выступать в качестве возможности для развития собственной профессиональной модели [1]. Аналогичное относится к личности «трудного ребенка», который из педагогической ошибки трансформируется в переходную форму для развития образовательного пространства (см. опыт А.С. Макаренко) [5].

Из области политики переходными формами или, точнее, личностями являются Жириновский, Тимошенко, Черновецкий. С одной стороны они являются абсолютно вписанными и адаптированными в существующую политическую культуру. С другой – фактом своего существования в политике они доводят ее сложившиеся формы до абсурда и подготавливают почву для появления новых политических форм и явлений.

Анализ полученных результатов. Для того, чтобы осмыслить принципы выживания рассмотрим их место и содержание в более общем виде через призму граничной ситуации или перехода.

В стабільній, передбачуваній ситуації суб'єкт управління відокремлений від об'єкта управління («Я»-«не-Я»). Подібна границя дозволяє йому бути захищеним від проявлень турбулентності, непередбачуваності і патології, що відбуваються в об'єкті самоуправління. Естественно суб'єкт має представлення о бажаних властивостях об'єкта і використовує різні способи маніпуляції об'єктом, щоб привести його в бажане стан управління і стабільності. В результаті при досягненні подібного стану об'єкта, суб'єкт передвигає границю, розділяючу його і об'єкт, інтегруючи його в сферу внутрішнього контролю. Таким чином, об'єкт стає «прозорим», визначеним і освоєним, «карманним». Він не представляє загрози: його властивості підпорядковані суб'єкту. Розвиваюча система продовжує переходити к новим об'єктам, що складають цілісність визначеного контексту або системи об'єктів [3], [6].

Між тим, наявність в оточуючій середі освоєних об'єктів, що дають суб'єкту відчуття стабільності і передбачуваності, входить в протиріччя з тенденцією к змінам і дестабілізації, з можливістю осваювати нові контексти розвитку і таким чином виснажувати нові здібності, можливості. В протилежному випадку система опиняється в ситуації застою і «парниковості», що ми фіксуємо в понятті «предтравми», або «предкризису» [3]. Підкреслюємо дане стан частіше асоціюється з піковим переживанням найбільшої стабілізації (застою), освоєності і розвитку суб'єкта: чим більш розвинутий є суб'єкт як «управленець», тим більш ймовірно ситуація краху або/і обесцінення минулих досягнень. Об цьому можуть свідчити симптоми «професійного вигорання», що частіше за все вражає не новачків, а досвідчених фахівців.

Як результат має місце нелінійний системний перехід: *происходить событие, суть которого – в «захвате» субъектом неосвоенного и чужеродного объекта, который бросает вызов всей системе сразу* («ефект бабочки»: мінімальне вплив на вход породжує масові зміни на виході). С однієї сторони, суб'єкт одночасно отримує доступ к новому рівню свободи і, відповідно, можливостям в освоєнні незвичного простору, з іншої – нове простору містить багато чужеродного і незвичного, щоб почувувати себе впевнено і стабільно. («Голограма» №1: «Будущее – это “изнаночная сторона” настоящего, то есть того, что

нам противно делать сейчас!»).

Таким образом, мы выделяем три принципиально отличные ситуации: одна из них ситуация внутрисистемного перехода или поступательного развития («предпереход», или «предкризис»), другая – межсистемного развития или личностного изменения как выживания (постпереход или посткризис). Третья – сам нелинейный переход в виде события, отделяющего внутрисистемный период от межсистемного. Если в первой ситуации происходит реализация уже существующего потенциала развития, то во второй – выживание как конструирование нового жизненного потенциала. Если первая ситуация переживается как стабильная, то вторая как крайне нестабильная, граничащая с выживанием, когда изменяются не только правила жизни, а личностный и общественный тип «иммунной системы».

Особенности выживания, на наш взгляд, совпадают с графической репрезентацией перехода в модели развития К. Уилбера [7](См. рис.1).

Наша двадцатилетняя практика оказания психологической помощи свидетельствует о том, что подобная ситуация системного кризиса или смены типа «иммунной системы» (на психологическом уровне) зачастую проявляется в том, что субъект приостанавливает процесс самопроизвольного конструирования или создания переходных форм. Одной из форм продолжения и стимулирования неопределенности является распределенный процесс выживания с помощью психологического консультирования или психотерапии.

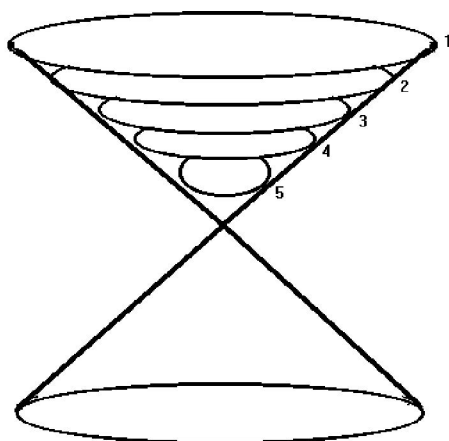


Рис.1. Модель переходного процесса по К. Уилберу, где:
- пункты 1-5 - ситуация поступательного развития;
- пересечение верхнего конуса с нижним – нелинейный одномоментный переход как событие,
- нижний конус, незаполненный признаками развития – период

формирования нового потенциала развития в условиях высокой степени неопределенности и нестабильности.

Психологическая помощь в этих условиях крайне парадоксальна, с одной стороны клиент находится в ситуации системной проблемы, когда, казалось бы, прекращается процесс переживания или, точнее, выживания, с другой – он\клиент отваживается преодолеть этот вызов другим вызовом, а именно расширением своих границ за счет вхождения в новизну профессиональной модели психолога. Позиция психолога состоит в том, что он выступает в качестве своеобразного антитезиса или, в терминах иммунологии, «антигена», взаимодействие с которым должно привести впоследствии к выработке «антитела» или на психологическом языке – новых возможностей реагирования и развития.²³ В результате в ходе помощи происходит восстановление спонтанного ритма или стабилизации в порождении переходных форм.

Мы склонны придерживаться того, что психолог является «привлеченным» элементом в самоорганизующейся системе клиента, и его функция – содействовать развертке до него начатого процесса.²⁴

А поскольку психолог, по определению, вторичен и в определенном смысле является внешней проекцией начатого клиентом процесса самоорганизации и саморазвития, то оказание психологической помощи есть также компромисс психолога с, как правило, скрытой программой выживания клиента. В результате психологической помощи клиент получает доступ к сфере собственного развития по известному типу развития – «тезис-

²³ Не даром, любая форма оказания психологической помощи по своему содержанию сама по себе бросает вызов не только моделям реальности на обыденном уровне, но и отличается от других уже принятых профессиональных моделей. Их насчитывается более тысячи.

²⁴ Подчеркнем, психолог выступает в роли *обслуживающего персонала* в стратегии выживания начатой клиентом. Не даром практически во всех психотерапевтических и консультативных подходах ведущим общеклиническим навыком является присоединение к модели реальности клиента. Наиболее характерным психологическим приемом является активное слушание, а результатом присоединения – установление «рабочего союза» или раппорта (в этом смысле даже клинический гипноз не является исключением). Отсюда как бы директивно не выглядело поведение психолога или психотерапевта, он вторичен по определению. Так или иначе, работа психолога зависит от возможности клиента идти на компромиссы с психологом, а значит корректировать или развивать границы своей модели за счет психологической.

антитезис-синтез», то есть того, что вначале процесса является неприемлемым, а затем – возможностью развития. Психолог – посредник в коммуникации клиента с собственным «антитезисом», он содействует порождению новых перспектив «само-синтеза» или принятия самого себя через другого.²⁵

Аналогичную логику самоуправления мы прослеживаем в контексте эволюции образовательного пространства, которая, как и психологическая помощь, также носит парадоксальный характер. За последние полвека происходят, как кажется, существенные прорывы в области педагогической психологии. Например, известный болгарский психиатр Г. Лозанов в конце пятидесятих годов прошлого столетия создал беспрецедентный механизм оптимизации и интенсификации учебной деятельности – суггестопедию. В рамках данного механизма обучение многим предметам, подобным иностранным языкам (то есть крайне объемным и сложным для усвоения), превратилось в увлекательный и скоротечный процесс. Если при обычной развертке программа усвоения предмета занимала годы, в случае суггестопедии – десятки часов.

В конце 60–70-х годов радикальными критиками существующей системы образования явились психологи Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов, С.Д. Максименко, В.В. Репкин, которым удалось радикально переконструировать содержание учебных программ в логике «восхождения от абстрактного к конкретному», сняв при этом проблему развития нового типа мышления и обучения адекватных ему способов практического действия (как сейчас бы сказали «компетенций»).

С приходом перестройки 80–90-х годов началось активная гуманизация школы. Многие учителя-новаторы и преподаватели «восстали» против авторитарных и субъектно-объектных форм взаимодействия и методов тоталитарного или директивного образования. В это же время в школе впервые нашлось место психологам, которые также содействовали повышению не столько уровня обученности и воспитанности школьников, сколько ставили перед собой задачи развития и формирования способностей личности (как учащегося, так и учителя).

²⁵ Тем самым, психологическая помощь выступает не как свидетельство слабости, но как силы, отражающей недифференцированность, онтологическую неопределенность и неисчерпаемость человеческой природы, а также принципиальную неотделимость от других или, следовательно, социальную природу личности.

И, тем не менее, ни эти, ни другие попытки реформировать образование (а именно компьютеризировать или «блонизировать» школу) не приводят к принципиальному изменению традиционного формата авторитарности и объяснительно-иллюстративного характера обучения. Развитие высших психических функций остается за скобками.

Кризис в образовании продолжается: дети все меньше интересуются школой и уходят в альтернативные сферы компьютерных игр, телевидения и развлечений. Растет уровень невостребованности педагогических специальностей. Педагоги являются одной из уязвимых категорий с точки зрения психологического здоровья, осмысленности своей деятельности и степени социального принятия.

Приходим к заключению, что, несмотря на, казалось бы, парадигмальные изменения в области эволюции образовательного пространства, логика его самоорганизации остается неопределенной. Исследователи вынуждены констатировать, что все наблюдаемые за последние 50 лет изменения носят контекстуальный и относительный характер, незатрагивающий сущности образования. В результате «Ежики» в лице детей, их родителей, с одной стороны и педагогической общественности - с другой, «кричат и плачут» от несовершенств традиционной педагогики, и, тем не менее, «продолжают кушать кактусы» в группе с ученым, которые по принципу «от противного» пытаются «заразить» систему «антигенами» новых педагогических инноваций. Мы продолжаем делать то, что является очевидным в обозримой исторической перспективе, и оставлять систему своего сознания в состоянии открытости и неопределенности, тем самым включая или содействуя логике саморегуляции или самоорганизации более общей системы, частью которой являемся не только мы как наблюдатели и трансформаторы, но и как парадоксальные строители «неожиданных тотальных перемен».

Если исходить из того, что личность человека, равно как и социальная система или живой организм представляют собой открытую систему, которая выживает посредством коммуникации с окружающей средой, то вышеуказанные принципы выживания в условиях системного кризиса отражают динамику расширения границ как переходных форм саморазвития открытой системой субъектом самоуправления. Принятие данной граничной/голографической природы самого себя и окружающей среды в момент ее приостановки в развитии означает, что личность не вступает в процесс самодеструкции, а, напротив, получает

доступ к конструированию нового смысла, адекватного новому контексту развития. Отсюда утверждение неопределенности вовсе не означает отмену или отказ от конструирования новых смыслов, отнюдь – это делает границы личности принципиально открытыми или, точнее, пульсирующими, а значит гибкими и контекстуально обусловленными и подвижными.

Выводы

1. В сущности принципом выживания в ситуации системных трансформаций или переходного периода является сохранение парадоксальной позиции субъекта. С одной стороны, он бросает вызов существующим основаниям жизни («тезис-антитези-синтез»), с другой – остается в позиции неопределенности как контекстуальной обусловленности и временности процессов самоорганизации и развития.

2. В результате по мере изживания оснований существующего контекста развития происходит парадигмальное изменение в виде жизненного события, требующего новых средств реагирования, что граничит с потерей стабильности и предсказуемости. События подобного рода обозначают момент разрыва постепенности и перехода к новому витку или контексту развития. Логично, что согласно парадоксальной или голографической природе развития события интерпретируются в терминах трех измерений – негативного, позитивного и нейтрального.²⁶

3. Одним из способов самоуправления в условиях системного кризиса является процесс распределения процесса самоорганизации с помощью, например, профессионала, а именно психолога. В контексте психологической помощи происходит генерирование переходных форм развития и тем самым поддержание управляемой системы в открытом состоянии постоянного перехода к новым контекста развития. Условием психологической помощи является «анти-тезисность», альтернативность профессиональной модели оказания помощи, психического и психологического здоровья. Аналогичное можно сказать о процессах поддержания образовательной и политической матрицы.

²⁶ Можно предположить, что для «негативных интерпретаторов» наступает фаза формирования нового потенциала развития, для «позитивных» – стабилизации или изживания наличного потенциала (развития), для «нейтральных» - застоя или «предкризиса»

Список використаних джерел

1. Лушин П.В. Психологическая защита психоиммунологический и экофасилитативный контексты анализа //Простір арт-терапії: образи, проблеми, ресурси. – Матеріали IV міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю. –Київ, 2007. - С.36-40
2. Лушин П.В. Психологическая служба как провокация: экофасилитативный подход // Научный часопис НПУ М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. Наукових праць. –Київ. НПУ М.П. Драгоманова, 2007. №17(41). – Част. II. – С. – 81–87.
3. Лушин П.В. Личностные изменения как процесс: теория и практика. –Одесса: Аспект, 2005. – 334 с.
4. Лушин П.В. О сущности экпсихологического кризиса, или о Ежиках, которые «безразличны» к своей судьбе // Практична психологія та соціальна робота. – № 5(24). – 2000. – С. 32-34.
5. Лушин П.В. О психологии человека в переходный период (Как выживать, когда все рушится?). – Кировоград: Код, 1999. – 208 с.
6. Тхостов А.Ш. Типология субъекта (опыт феноменологического исследования) // Вестник Московского университета. – 1994. – Серия Психология, – Выпуск 14, – №2. – С. 3 – 13.
7. Rowen, J. The Concept of breakthrough // Breakthrough and Integration in Psychotherapy. – London : Whurr Publishers LTD, 1992. – P. 81–83.
8. <http://ecofacilitation.ucoz.com/publ/3-1-0-18>
9. <http://www.slovarik.kiev.ua/ojegov/p/100633.html>

The article examines the principles of survival under the conditions of the systems crisis or transition. The author analyses the original aphorisms, constructed as a reaction to the events of former crises. Among basic principles of survival is the «constant transformation» of the basic personal foundations and activities in the area of and by means of psychological assistance and education.

Key words: principles of survival, crisis, management, «constant transformation».

Отримано 13.04.2009

УДК 159.9:378

Н.П.Максимчук

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

У статті подано теоретичний аналіз проблеми становлення професійних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя в процесі соціалізації, висвітлено результати психологічного дослідження стосовно ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, професійні цінності, соціалізація, професійне самовизначення, життєвий шлях.

В статье приведён теоретический анализ проблемы становления профессиональных ценностных ориентаций будущего учителя в процессе социализации, отражены результаты психологического исследования относительно ценностных ориентаций будущих специалистов.

Ключевые слова: ценностные ориентации, профессиональные ценности, социализация, профессиональное самоопределение, жизненный путь.

Процес формування особистості майбутнього вчителя відбувається в умовах соціально-економічної кризи суспільства, розширення соціальної самостійності та ініціативи молоді. Динаміка цінностей сучасного суспільства перебуває під впливом як суспільних факторів, так і особистісних задатків щодо педагогічної професії, бо це пов'язано не тільки зі зміною статусу і ролі вчителя, а й з ціннісними орієнтаціями учнів і ставить нові завдання до підготовки вчителя.

Дослідженням ціннісних орієнтацій студентської молоді займалися Н.Є.Бондар, А.А.Козлов, З.В.Сікевич, В.Т.Лісовський, К.А.Нечасва, І.А.Райгородська, Н.І.Стрелянова, Є.А.Подольська, А.М.Мордовець, І.Г.Попова, Н.І.Приходько, Б.В.Анісімов, Є.Р.Куц, М.Х.Титма, Ю.А.Щербаков та ін. Проте поза увагою дослідників залишилась проблема становлення ціннісних орієнтацій вчителя, виявлення факторів впливу на цей процес та умов його оптимізації;

недостатньо розглянуто особливості впливу процесу професіоналізації на формування системи ціннісних орієнтацій молоді; не повністю висвітлено питання про суть та ієрархічні структури ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя на сучасному етапі розвитку суспільства. Таким чином, соціальна значущість проблеми та її недостатнє вивчення визначає актуальність даної проблеми.

Метою нашої статті є розкриття проблеми становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя в процесі соціалізації.

Результати. Ціннісні орієнтації виступають показником міри соціалізації. "Як відомо, цілі освіти – це культурні цінності науки, мистецтва, моралі, права, перетворення людини природної в людину культурну. ...Тому процес засвоєння цінностей виходить на вищий рівень - соціалізацію, формування особистості як суб'єкта системи соціальних зв'язків і стає однією з форм виховання" [1, с. 28].

Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя знаходять свій конкретний вияв в життєво-професійних цілях та планах. Життєво-професійні цінності не мають чіткої визначеності у часі, вони лише визначають спрямованість життєвого шляху, а тому потребують конкретизації в певних планах та цілях, досягнення яких і призводить до реалізації цінностей.

Система ціннісних орієнтацій є тим компасом, який задає основну лінію життя особистості, і в ній є як пріоритетні цінності, так і похідні, другорядні, а спрямованість на реалізацію певних цінностей утворює певний тип особистості. Орієнтація на певні цінності означає не лише переважну спрямованість життя, а й накладає відбиток на усі інші стосунки людини зі світом та іншими людьми. Як зазначає Є.І.Головаха, "найважливішою передумовою успішної самореалізації людини у майбутньому є узгоджена, несуперечлива система ціннісних орієнтацій, яка лежить в основі формування змістовно і хронологічно узгоджених життєвих цілей і планів" [4, с.15].

Струнка несуперечлива система ціннісних орієнтацій визначає продуктивність життя. Встановлення пріоритетів спрощує ситуацію життєвого вибору.

Свідомий вибір пріоритетів вперше відбувається при виборі професії в юнацькому віці. Однак спеціальні дослідження, присвячені вивченню особливостей мотивації вибору та отримання професії вчителя педвузу та усвідомлення ними вимог до сучасного вчителя показали наявність широкого діапазону мотивів вибору професії педагога: професійні, предметні, престижні, утилітарно-

прагматичні, соціальні, інфантильні, наслідування та відсутність мотивації, тобто випадковість вибору; переважання у студентів предметних мотивів та низький рівень їх поєднання з професійними, а значить відсутність установки на роботу в школі, падіння в зв'язку з соціальною ситуацією в країні питомої ваги мотивів престижності педагогічної професії та появу нової за змістом мотивації вибору професії вчителя - безкоштовність навчання в педвузі; зміщення професійних мотивів вибору педагогічної професії до закінчення ВНЗ на нижчі ранги, що є свідченням того, що навчально-виховний процес ВНЗ мало впливає на формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя; поверхнєве усвідомлення студентами вимог до сучасного вчителя, яке проявляється в визначенні ними переважно тих особистісних якостей, які далеко не завжди є першочерговими в діяльності вчителя та наявності предметних знань; низьку обізнаність студентів всіх курсів зі структурою педагогічних здібностей та функціями кожного із компонентів в педагогічній діяльності; наявність негативних установок на діяльність сучасного вчителя та їх підсилення в зв'язку з набуттям особистого досвіду під час проходження педагогічної практики [10, с.7-8].

"Соціалізація молоді людини не є нагальним відображенням дійсності, своєрідним дзеркалом соціальних умов і суспільних впливів. Бо таке розуміння ролі молоді зводилось би тільки до механізму адаптації, конформізму, повторення однакових якостей" [1, с. 28]. В зв'язку з цим болгарський соціолог П.Мітев вводить поняття "ювентизації". За змістом дане поняття виступає як вид творчості, породжений впливом молоді на соціальну, політичну і ціннісну систему суспільства. З одного боку, маємо справу з соціалізацією, а з другого - з ювентизацією, як формою оновлення суспільства, пов'язаною з включенням в його життя молоді [5].

Інтерналізація – це внутрішнє засвоєння цінностей. "Процес інтерналізації базується на соціальних цінностях, нормах, установках, оцінних уявленнях у результаті взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу" [2; с. 7] та виступає складовою частиною соціалізації людини.

Ціннісні орієнтації, як свідчать дані багатьох досліджень, пов'язані із провідним видом діяльності студента. Згідно з думкою Є.С.Волкова, інтеріоризація значущої діяльності і перехід її в ціннісні орієнтації та використання особистістю в якості регулятора соціальної поведінки проходить дві фази: соціальну орієнтацію та психологічну орієнтацію. При соціальній орієнтації суспільні

цінності доводяться до свідомості з метою переорієнтації загальних психологічних характеристик. В цьому випадку особистість не виступає активним учасником орієнтації, на неї впливає хтось інший. При психологічній орієнтації спостерігається перебудова структури особистості, формування її ціннісних орієнтацій. Тут особистість виступає активною, є не тільки об'єктом впливу середовища, але і суб'єктом орієнтації. Психологічна орієнтація слідує за соціальною, її формування більш тривале та значно стійкіше, порівняно із соціальною [3]. У студентів-випускників в процесі інтеріоризації суспільних цінностей професії вчителя, спостерігається перехід соціальної орієнтації в психологічну, яка виражається в набутті студентами потреби відкривати нове в своїй професії, пошуку можливості і засобів пізнавальної діяльності.

Факторний аналіз, проведений М.Х.Титмою, дозволив виділити у студентської молоді 6 груп ціннісних орієнтацій, спрямованих на різні сторони вищої освіти, праці і професії:

1) статусну (кар'єра, визнання в суспільстві, престиж, визнання серед оточуючих); 2) на самовираження в праці (творчість, саморозвиток, розвиток особистості, професійне зростання);

3) споживацьку (матеріальне благополуччя); 4) на індивідуальне самовдосконалення (самовдосконалення, розвиток особистості);

5) альтруїстичну, на користь суспільству (спілкування в процесі праці); 6) на професійну діяльність [7].

За результатами дослідження, для першокурсників більш значущою виступає професія, вони прагнуть принести більше користі суспільству. Випускні курси більше уваги приділяють матеріальній стороні життя.

Центральними ціннісними феноменами в структурі суб'єктивних цінностей студентства виступають, за даними М.Х.Титми, життєві орієнтації на спілкування (пов'язує такі ціннісні уявлення, як "матеріальна забезпеченість", "бажана професія" і "самовдосконалення") і на захоплення ("кар'єра", "престиж", "статус", "матеріальна забезпеченість" і "самотійність") [7].

Аналіз результатів дослідження, проведеного М.Х.Титмою, свідчить про те, що на першому курсі має місце орієнтація на спілкування на різних рівнях. До випускного курсу дана орієнтація для певної частини молоді деталізується і конкретизується, а саме: 1) спілкування розважливого характеру, 2) спілкування з коханою людиною [7].

У першокурсників другий фактор описував орієнтацію на

професію і задоволення пізнавальних потреб, а 5 фактор виражав орієнтацію на суспільну роботу. На випускному курсі перший фактор виражав орієнтацію на задоволення пізнавальних потреб і тільки незначною мірою - на оволодіння спеціальністю. До моменту закінчення ВНЗ всі проблеми, пов'язані з оволодінням спеціальністю, розглядаються під іншим ракурсом: сама професія вже не так цікавить (вона вже вибрана, нею більш чи менш задоволені, набутий певний запас знань і навичок), а на перший план виступають обставини, що мають прямий вплив на працевлаштування. Вже на першому курсі властиве врахування соціального статусу спеціаліста. Серед цінностей, яким приділяється значна увага, знаходяться як для першокурсників, так і для випускників цінності самовираження [7].

На основі вивчення професійно-ціннісних орієнтацій студентської молоді виділено три групи досліджуваних:

–першу складають студенти, орієнтовані на освіту як на професію. Найголовніше для них - інтерес до майбутньої роботи, бажання реалізувати себе в ній. В першу групу входить третина студентів;

–другу групу складають студенти, орієнтовані на бізнес. Для них освіта виступає в якості інструмента для того, щоб в подальшому спробувати створити свою власну справу. До своєї професії вони відносяться менш зацікавлено, ніж перша група;

–третю групу складають студенти, яких, з одного боку, можна назвати "ті, які ще не визначилися", з другого – задавлені різними проблемами особистого, побутового плану. В їх оцінках, позиціях немає ясності і спрямованості уявлень двох перших груп. На першому плані у них виступають побутові, особисті, житлові, сімейні проблеми. Це група тих, що "пливуть за течією". Можна припустити, що в цю групу потрапляють ті, для кого процес самовизначення, вибору шляху, цілеспрямованості не характерний [9].

На основі превалювання ціннісних орієнтацій пропонується типологія сучасного студента: "підприємець", "емігрант" та "традиціоналіст".

При прогнозуванні ефективності професійної діяльності майбутнього педагога надійною основою, на думку В.В.Пічуріна, може бути така характеристика, як усвідомленість особистістю життєвої позиції. Конкретним показником цієї усвідомленості виступає диференціація особистої системи цінностей студента [6].

Висновки. Процес формування цінностей та ціннісних орієнтацій є соціальним за своєю природою, пов'язаний з

характером діяльності, опосередкований оцінюванням та спілкуванням і відображає смисложиттєву активність індивіда.

Фундаментом формування світогляду молодшої людини є соціальні цінності, які існують у свідомості кожного. Вони виконують роль фундаментальних норм, забезпечують інтеграцію суспільства, допомагають особистості здійснювати соціально визнаний вибір своєї поведінки в життєво важливих ситуаціях.

Серед факторів, що опосередковують вплив соціального середовища на становлення ціннісних орієнтацій, найбільш суттєвими є: мікроклімат у колективі, членом якого є особистість, сімейне оточення з його традиціями, наявність доступу до засобів освіти та культурних досягнень поколінь, а також інші "внутрішні умови", які впливають на формування індивідуального ціннісно-забарвленого світобачення.

Професійне самовизначення юнака як ціннісно-життєвий вибір відбувається на основі загальної орієнтації в соціально-економічній ситуації в країні та прогнозування престижності обраної професії, усвідомлення її цінності та виділення віддаленої професійної мети, її узгодженість з іншими важливими життєвими цілями.

Специфіка професії вчителя вимагає розвиненості гуманістичної спрямованості системи ціннісних орієнтацій, що забезпечує успішну аксіологічну діяльність, формування світоглядних позицій та визначення особистісного смислу педагогічної діяльності, а тому метою навчально-виховного процесу в педагогічному навчальному закладі має бути формування професійно-значущих утворень особистісної структури і, перш за все, ціннісних орієнтацій.

Ефективність формування ціннісних орієнтацій вчителя та всієї системи його підготовки залежить від того, наскільки зовнішні виховні впливи відповідають завданням та змісту його самовиховання.

Список використаних джерел

1. Бутківська Т.В. Проблема цінностей у соціалізації особистості // Цінності освіти і виховання / За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 27-31.
2. Бутківська Т.В. Цінності: від учителя до учня: Психологічна соціологія // Початкова школа. – 1997. – №2. – С. 6-8.
3. Волков Е.С. Зависимость ценностных ориентаций студентов от смены вида деятельности: Методические рекомендации. – М.: МГПИ, 1981. – 29 с.
4. Головаха Е.И. Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодежи. – К.,

1988. –143 с.

5. Маркова А.К. Актуальные проблемы психологии труда учителя // Советская педагогика. – №6. – С. 56-64.

6. Пичурин В.В. Структура и динамика жизненной позиции личности студента педвуза: Дис. ... канд. психол. наук. –К., 1992. –155 с.

7. Социально - профессиональная ориентация студенчества: / Сб. статей / Ин - т философии , социологии и права АН Лит. ССР (и др.); / Отв. ред. М.Титма. – Вильнюс: Б.и., 1981. – 229 с.

8. Социальные перемещения в студенчество: (На материалах социол. исслед. в Сов. Прибалтике) / Отв. ред. М.Х.Титма. – Вильнюс: Минтис, 1982. – 277 с.

9. Социология молодежи: Учебник /Под ред. проф. В.Т.Лисовского. –СПб: Изд - во С. – Петербургского ун -та, 1996. – 460 с.

10. Яремчук С.В. Формування професійно-психологічної спрямованості майбутнього вчителя: Автореф. ... канд. психол. наук. – К., 1999. – 18с.

In the article the theoretical analysis of problem of becoming of the professional valued orientations of future teacher is given in the process of socialization, reflected the results of psychological research in relation to the valued orientations of future specialists.

Keywords: valued orientations, professional values, socialization, professional self-determination, vital way.

Отримано 06.03.2009

УДК 159.922.32

А.М. Маслюк

ФЕНОМЕН ДУХОВНОГО ЗАЦПЕНІННЯ: ПСИХІЧНІ СТАНИ ЛЮДИНИ 30-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ В УКРАЇНІ

У статті розглядається феномен духовності, а саме: трансформації душевних станів, релігійного буття людини як наслідок політики тоталітарного режиму відносно українського народу в 30-х роках ХХ століття. Аналізуються культурні,

психологічні аспекти означеної проблематики.

Ключові слова: духовне заціпеніння, кризова ситуація, релігія, свідомість, тривога.

В статті розглядається феномен духовності, а саме: трансформації душевних состояний релігійного життя людини як наслідок політики тоталітарного режиму українського народу в 30-х роках ХХ століття. Аналізуються культурні, психологічні аспекти означеної проблематики.

Ключевые слова: духовное оцепенение, кризисная ситуация, религия, сознание, тревога.

Постановка проблеми. Суспільно-політична криза сьогодення детермінована пролонгованим наслідком руйнації сакрального, ментального базису українського народу, одним з найпомітніших проявів чого є фінансово-економічні виклики ХХІ століття. Історико-психологічне осмислення подій довготривалої фізіологічної депривації 30-х років ХХ століття, необхідна умова розуміння спрямованості шляху цілої нації, окремої людини. Неможливо віднайти життєдайні сили для розвитку особистості у майбутньому, не вивчивши минулого, і психологічні практики підтверджують цю аксіому. М. Стерн описує такий феномен, як «психічне заціпеніння», що супутне стану «піку тривоги». Він виникає внаслідок відчуття суб'єктом руйнування навколишнього світу. Індивід «не в змозі сприймати себе у світі живих, утрачає здатність установлювати люблячі, людські зв'язки, що є наслідком пережитої інфантильної травми» [4, с. 304]. Серед низки концептуальних аспектів проблеми особливе місце посідає характеристика духовних станів людини. Попередні дослідження дають підстави формулювати його як «духовне заціпеніння».

Актуальність теми є очевидною, тому ми розглянемо такий аспект проблеми, як феномен духовного заціпеніння людини у роки голодомору в Україні ХХ століття.

Мета статті. З'ясувати теоретичні основи духовного заціпеніння як руйнуючого наслідку дій тоталітарного режиму 30-х років ХХ століття в Україні.

Виклад основного матеріалу. Кризові ситуації, що переживаються людиною, у багатьох випадках не тільки потенціюють розвиток психічних і поведінкових розладів, але й змінюють життєвий шлях і особисту перспективу, а також деформують світоглядну концепцію життя людини. Цей сценарій

розвитку особливо характерний для соціально-детермінованих і пролонгованих у часі стресових ситуацій історичного масштабу, до яких ми відносимо й події довготривалої фізіологічної депривації на початку ХХ століття в Україні.

Відомо, що природа людини біосоціальна й формується, видозмінюється постійно, включаючись у соціальні взаємовідносини, які детермінують внутрішні трансформаційні процеси. До макросоціальних чинників, які підштовхують до кризових новоутворень, відносяться такі, що формують впродовж декількох поколінь ментальність нації, її морально-етичні традиційні настановлення й ідеали. Адже чужа воля нав'язана іззовні тоталітарною ідеологією, призвела до зміни національної свідомості, життєвих мотивацій, генези українського народу і носила характер тривалої хронічної психотравми, яка поступово змінювала і погіршувала психологічний стан нації загалом, що сприяло розвитку психічних і поведінкових розладів.

Вивчаючи соціальні етнокультурні особливості різних народів у другій половині 80-х років ХХ століття Хофстід прийшов до висновку, що для різних національностей характерний різний тип мотивацій [12].

До першої вибірки були віднесені американці, британці, австралійці, ірландці. Вони «мотивовані на досягнення». Для них характерне прагнення до лідерства, багатства, раціоналізм, у яких пріоритетною проблемою є матеріальні цінності.

До другої вибірки – мешканці Австрії, Японії, Бельгії, Італії, Греції, які спрямовані на «захисну мотивацію» і цінують, перш за все, стабільність і традиції, ретельно захищаючи свій світ від посягань ззовні.

До третьої – мешканці Іспанії, Бразилії, Чилі, Ізраїлю, України, Туреччини, Росії. Для яких характерний «зрівняльний підхід», тобто є бажання поліпшити якість життя, але при цьому «нічого не міняти, щоб не стало гірше».

І четверта вибірка – це мешканці країн Скандинавії, які «соціально мотивовані», їх пріоритетним завданням є постійне, неухильне поліпшення якості життя.

Формування своєрідної сучасної мотиваційної моделі України ми пов'язуємо з тривалими негативними соціально-політичними, соціокультурними, економічними, історико-психологічними тенденціями, які спричинили зміни масової свідомості нації, порушили сакральні атрибути духовності народу.

Мислитель Л. М. Толстой вважав найкращими з людей тих, хто живе переважно своїми думками і чужими почуттями, і

найгіршою такою людиною, яка егоїстично орієнтована на себе, і підкоряється не істині, а вигоді. Як це не прикро звучить, але мораль сучасного українця тяжіє до егоїстичних матеріальних цінностей. Відповідно до нових умов існування розвивається і духовність нації, як фундаментальний фактор розвитку суспільства. Під мораллю, ми розуміємо, перелік певних правил вироблених в суспільстві. У філософській і психологічній літературі такі вчені як Л. Божович,

І. Кон, В. Мухіна виокремлюють три рівні моральної свідомості:

1. доморальний рівень, якому притаманні егоїстичні потяги індивіда;

2. конвенційний рівень – з орієнтацією на задані зовнішні норми суспільства;

3. автономна мораль - характеризується спрямованістю на стійку систему внутрішніх орієнтацій (страх, совість тощо).

Таким чином, «на доморальному рівні «правильна» поведінка забезпечується очікуванням можливого покарання або схвалення. На конвенційному рівні моралі – потребою у схваленні з боку значущих людей і острахом їхнього осуду. І на автономному рівні - індивід потребує логічного обґрунтування моральних вимог і визнає наявність існування інтересів інших людей. Автономна мораль обтяжена совістю і почуттям провини. Формування стійких моральних принципів особистості пов'язане з розвитком духовності, совісті, внутрішньої регуляції поведінки» [3, с. 296-298].

Відомо, що однією з ключових підвалин духовності народу була і залишається релігія. Релігія, у руслі психоаналізу, є «специфічною формою світогляду», однак, ми вважаємо, що у даному визначенні не показана багатогранність поняття «релігії», а висвітлено її лише частково та фрагментарно. Тому постає необхідність звернутися до інших джерел: «форма суспільної свідомості та індивідуального світогляду, що ґрунтується на вірі в існування надприродного світлого початку, яке створило матеріальний світ і може волонтаристично втручатися у перебіг подій у ньому, в його закономірності та причинно-наслідкові зв'язки» [1, с. 71]. Ми солідаризуємося з автором, який точно і лаконічно охарактеризував дефініцію «релігія». Це внутрішнє відчуття суб'єкта, для якого є характерною глибока непохитна віра у вищу силу, що керує його долею. Така сила має абсолютну владу над віруючим, вимагає від нього поклоніння та беззаперечної слухняності, покірності, адже гріховність карається пекельними

стражданнями та смертю. Беззаперечним авторитетом була для віруючого церква, яка через почуття гріховності, страху смерті, давала відчуття внутрішнього спокою та захищеності.

Що ж відбувалося з релігією в Україні в зламні 30-ті роки минулого століття? Її намагалися знищити разом з традиційною селянською культурою, тому що вона затримувала загальний культурний соціалістичний розвиток. З історичних документів відомо, що руйнація релігії була першочерговим завданням комуністичного устрою. Так, у травні 1928 року ЦК КП(б)У приймає постанову, в якій йдеться „про релігійний рух та антирелігійну пропаганду”.

Чи можна так радикально змінити релігійні тисячолітні внутрішні переконання українського соціуму за такий короткий час? Виявляється, можна. Навіть князь Володимир, маючи безмежну силу і владу на Київському престолі, мав мудрість залишити значну частину язичницьких обрядів, проводячи хрещення Русі. Сучасні філософи пишуть: «...наша традиційна предківська віра не була тупиковим шляхом у розвитку світогляду й духовної культури народу. Християнство перервало своєрідний процес становлення української культури... тривалий час ще зберігалися зародки космогонічних і космологічних уявлень... в поглядах на людину, душу характерним був дуалізм. Навіть весь понятійний апарат був використаний і перенесений до християнства зі старої віри» [10, с. 7-15]. Ці стародавні язичницькі обряди, що дійшли до наших часів (Різдвяні свята, Вербна неділя, Івана Купала тощо) – суттєва складова і сучасного життя, зокрема, кожного року етнофестиваль «Країна мрій» О. Скрипки відвідує все більше громадян різного віку і соціального статусу. Виходить, що в сакральних струнах душі сучасників обряди знаходять свої відголоски. Відбувається поступове відродження духовності нації, ми припускаємо, що у свідомості людини на генетичному рівні зберігаються сліди міжпоколінного духовного зв'язку. Е. А. Донченко в монографії «Фрактальна психологія» зазначає: «Народ – це не просто сукупність індивідів і груп. Це надумане століттями поле, яке породжує особливу людину – психофрактал цього поля. Руйнування цього поля – все одно, що перетворити мільйони людських життів в ніщо, в розмити і безформову масу... Не існує людини без власних кордонів, історії, культури...» [2, с. 271].

Перетворити український народ на «розмити і безформовну масу», зруйнувати релігійну складову духовного світу нації, це надскладне завдання спробували, в черговий зламний момент

історії України, виконати і в 30-х роках ХХ століття. У червні 1928 року за підтримки Народного комісаріату освіти відбувається перший Всеукраїнський з'їзд безбожників, який ухвалює рішення про утворення «Спілки войовничих безвірників». У своїй монографії

А. Куліш відмічає критичний стан українського селянина, заціпеніння життя в селах, внаслідок панування комуністичної влади. Проте навіть надзвичайна довготривала фізіологічна депривація, страждання, смерть та насильницьке нав'язування нових цінностей, не змусили селян забути свої традиції, вірування, які споконвіку передавалися від покоління до покоління. Зокрема, дослідник згадує про відзначення релігійних свят у 1933 році, коли люди обмінювали останні родинні сорочки «на їжу для Великодня» [5].

Не лише священнослужителі й всі, хто так чи інакше був пов'язаний з церквою, переслідувалися більшовицькою владою. В інформаційних джерелах того періоду друкували великі списки людей, які зрікалися своїх батьків-священиків. Яке ж було духовне заціпеніння наляканих людей, коли нещадно спаплюжувалися найсвятіші батьківсько-родинні зв'язки між людьми? Фізіологічно суб'єкт, який потрапляв в умови «катастрофи», виявляв нездатність адекватно реагувати на зовнішні стимули і відчував загрозу для свого існування, як на фізичному рівні так і на психологічному. Досить часто, селян, які виступали на захист церкви чи священика, заарештовували або висилали. К. Гольдштейн наголошує, що руйнування життєво важливих цінностей індивіда може призвести його до психологічної смерті. Під психологічною смертю автор розуміє «загрозу для цінностей, із якими організм ототожнює своє існування, втрату здатності адаптуватися, обмеження контактів з оточенням до такої міри, щоб була можливість адекватно використовувати свої здібності для уникнення катастрофічної ситуації» [7, с. 18]. Тривога дезадаптує індивіда, зумовлюючи його регресію до інфантильності, тим самим обмежуючи суб'єкта і перетворюючи його на беззахисну істоту. Близької позиції дотримуються М. Стерн та А. Гудман. Автори наголошують, що відчуття загрози смерті засноване на інфантильних переживаннях, М. Стерн стверджує, що інфантильні переживання є своєю «біотравмою». Біотравма виникає у суб'єкта, що пережив травму [4]. Вказується, що тривога та страх смерті є базальними почуттями у психіці суб'єкта, вони актуалізуються під час психологічної травми, порушуючи психічний баланс у бік дезадаптації. Зокрема, очевидці стверджують, що створивши в їхніх селах клуби на базі

церков, дівчат насильно змушували їх відвідувати, а саме, заганяли дівчат і примушували, щоб ті танцювали в церкві.

Під дією страху смерті, швидкоплинно протікали деградаційні психічні процеси, внаслідок чого, молода дівчина, відчуваючи сором, докори сумління в глибинних структурах психіки, танцювала на святому місці. Особистість переживала всепроникне відчуття самотності, безпорадності, ізольованості у ворожому світі і головне втрачала віру. За твердженням К. Г. Юнга, муки та страждання, які переживає суб'єкт, сприймаються віруючими як вияв найвищої заданості Богу, вони є еталоном людського життя. Дослідник пише: «Символ християнського розп'яття виражає вічні істини та тортури, виступає еталоном людського життя. Тому особистість, яка прагне єднання з богом, у будь-якому випадку зустрінеться з перепонами, що, перш за все, будуть знаходитися в ній самій, у її тіні, індивідуальній реальності, колективному несвідомому» [11, с. 287]. Для релігії є характерною готовність до страждань як єдино можливого шляху зняття тягаря провини за власну гріховність. Віруючий єднається з Богом через переживання страждань. Ми припускаємо, що переважна більшість віруючих людей запитувала себе і Бога: «Чому відбувається це зло? Чому гинуть діти і за що ми так прогнівили Всевишнього, що послав на нас такі страждання?». І не знаходили відповіді. Це дуже важливий момент. По-перше, людина не отримувала зворотнього зв'язку від духовного спілкування (заборона релігії), а по-друге – це є точкою відліку внутрішнього протистояння сакрального і нав'язаного ззовні: безперспективність, беззмістовність життя, страх смерті підривали духовну основу людини.

Український селянин вірив в небесний рай, де відбувається зустріч із померлими родичами, поклоніння богам як очищення від гріховності є неусвідомленими виявами страху смерті. Шляхом відступу від реальності віруючий звільняється від страху смерті, душевного болю та страждань. Таке звільнення є ілюзорним, адже страх смерті не зникає, він трансформується у віру в потойбічне існування, а дотримання обмежень та здійснення ритуалів і обрядів виступають запорукою душевного спокою суб'єкта.

Так, в 1933 році під різними приводами почали руйнувати церкви, майно спалювали, разом із дзвонами знімали хрести, нищили іконостаси. Деякі селяни та служники релігійного культу забирали чаші, хрести, ікони додому та переховували, сподіваючись на відродження інституту церкви. Цвинтарі біля храмів духовності було сплюндровано, оскільки активісти шукали в могилах матеріальні коштовності. Духовне віроломство над

святиною обурювало віруючих і, нерідко, викликало рішучий опір населення. Такі дії сільської спільноти оголошувалися куркульською протидією колективізації і жорстоко придушувалися. Незмога селян фізично завадити знищенню церков, викликала в них вербальну реакцію відчаю (плакали, кляли). Отже, людину позбавляли фундаментальних духовних цінностей, а натомість пропонували бездуховну тоталітарну життєву перспективу. І звичайно, що наслідки таких дій для нації (фізично - знищено декілька мільйонів людей, а духовно?) ще потребують подальших наукових розробок, уточнень.

Негативним прикладом пролонгованих в часі кризових дій може слугувати аварія на ЧАЕС 1986 року. Наслідки радіаційного лиха періодично досліджуються вченими. Л. Юрьєва зазначає, що відбулося погіршення здоров'я, змінилися соціальні відносини, з'явилося почуття неповноцінності, беспорядності, матеріальні труднощі сприяють зростанню дратівливості, агресивності, байдужості до всього, що відбувається навколо. Майбутнє має негативне спрямування, а саме мало - перспективний період життя, найчастіше розмитий і невизначений. Головна мета, яку ставила людина перед собою, у першу чергу була спрямована на фізичне одужання. Відбуваються зміни в ієрархії потреб і в мотиваційній сфері: потреби в безпеці, почутті захищеності від життєвих невдач, надмірна заклопотаність своїм здоров'ям переважають над потребами самоактуалізації й реалізації своїх здібностей. Отже, зміщуються акценти у світогляді людей, події, пов'язані з аварією на ЧАЕС, через 10 років залишаються найактуальнішими в житті ліквідаторів аварії, а в більшості досліджуваних вони відбуваються в психологічному часі «зараз» [12].

Р. Ліфтон стверджував, що суб'єкт, який пережив пік тривоги, має тимчасове відчуття пригніченості реальності. Дослідник так пояснює виникнення цього відчуття: «... для того, щоб уникнути відчуття психічної смерті, тобто втрати реальності, суб'єкт переживає зворотню форму символічної смерті» [4, с. 301-302]. Подібним до переживання символічної смерті є «стан капітуляції», для якого характерні відчуття безпомічності, емоційне омертвіння та зануреність у трагічну печаль, що виступає захистом від «всепоглинаючої» тривоги [4].

Г. Крістал зауважував, що суб'єкт, який пережив «власну смертність» та безпомічність, як і інша жива істота, не в змозі залишитися таким, яким він був до пережитого потрясіння. Дослідник стверджує: «Реконструкція свого відчуття безпеки чи, навіть, віри, вже ніколи не буде повною, ніби це потрясіння є

основою для чорного фону, в якому буде проходити подальше існування індивіда...» [4, с. 337]. Наприклад, людина намагалася вижити в голодні роки за будь-яку ціну (крадіжки, канібалізм, тотальна брехня), попираючи традиційні моральні цінності, що призводили до подальшого духовного заціпеніння. Проте були випадки, коли людина спасала від голодної смерті інших (вчителі в школах, родичі...), адже християнство навчає нас, що сенс життя полягає в тому, щоб до кінця буття стати кращим, ніж був.

Е. Кюблер-Росс, вивчаючи проблеми танатології, відмічала зміни у світогляді людини на межі смерті і опублікувала збірник «Смерть – остання стадія росту», тим самим наводячи приклади відродження і знаходження сенсу існування в останній період свого життя. Навіть сама Е. Кюблер-Росс зазначала, що була б щасливою померти від раку і пережити духовний підйом особистості, який пов'язаний з останньою хворобою, останнім шансом життя. Зазначимо, що це були переважно рідкісні випадки, ніж закономірність під час довготривалої фізіологічної депривації.

Безпека є базальною у психіці суб'єкта, вона ґрунтується на соціальних шаблонах, вірі у власну силу, що й і утримує внутрішній спокій індивіда. Така віра включає в себе набір ілюзій, які зумовлюють відчуття безсмертя та сприяють нівелюванню почуття небезпеки. Г. Крістал дійшов такого висновку: «ілюзорне відчуття безпеки – основа нормального функціонування індивіда» [4, с. 345]. Р. Ліфтон описує різні способи реагування суб'єкта на втрату відчуття безпеки. Зокрема, капітуляція під час неминучої небезпеки характеризується втратою відчуття безпеки та надії на існування, що може зруйнувати особистість суб'єкта, породивши в нього пасивність, відчай, покірливість, байдужість до життя. Під час голодомору людина не мала можливості задовольнити свої вітальні (життєзабезпечуючі) потреби, відбувалося тривале маніпулювання свідомістю радянською пропагандою з нав'язуванням тоталітарної ідеології. Тим самим, за короткий проміжок часу, були трансформовані прадавні ментальні атрибути традиційної культури українського народу.

Тенденція до психічної смерті характеризується відчуттям спустошеності, блокуванням емоцій, регресією та деградацією. Б. Мюррей зазначав: «... для цієї реакції характерно відчуття повного омертвіння чи припинення соціального життя, сприйняття об'єктивного світу як омертвілого, що є еквівалентом духовної смерті... Схильність омертвляти живе знаходить вияв у знищенні паростків життя індивіда, ніби він став порожнім, спустошеним у самій серцевині свого буття» [4, с. 339], що призводить до

виснаження життєвих ресурсів, «розриву життєвої лінії», «втрати особистості» [4, с. 340]. Цей стан може характеризуватися як відмова в задоволенні потреб, він виникає в результаті деструкції базисної довіри. За такого стану люди можуть вважати себе «померлими для світу». Так,

Я. І. Мандрик [6], у книзі «Культура українського села в період сталінізму. 1929-1938 рр.», акцентував увагу на духовному спустошенні українського народу. Постійний страх, психологічне заціпеніння особистості, тотальний контроль за поведінкою, деформація суспільної моралі, які мали негативний вплив на українську спільноту. Дослідник вважає, що зміна релігійної парадигми насильна робота в дні церковних свят, в час церковних відправ, влаштування в культосвітніх закладах різних радянських свят мали на меті остаточно і безповоротно підкорити непокірного селянина новому політичному устрою. Це насилля призвело до значного руйнування духовного життя нації загалом.

До руйнації релігійного базису народу, переживання страждання давало людині віру у краще майбутнє, вона сприймала це випробування як загартування. Б. Спіноза зауважує, що суб'єкту притаманне вагання між надією на життя, сповнене радістю, та страхом його втратити – це пояснює схильність суб'єкта вірити будь-чому. Такий страх підтримує та зберігає віру в саме найнеприродніше [9]. Тенденції до життя та смерті діють водночас: рятуючись від страху смерті, віруючий покладається на віру в надприродне. Релігійність суб'єкта тісно пов'язана із страхом смерті, а віра в потойбічний світ виступає засобом звільнення від тривожності перед небуттям. Тому віра породжує впевненість у власному безсмерті та зводить проблему смертності суб'єкта нанівець, виконуючи функцію відродження.

Висновки. Отже, в 30-х роках ХХ століття в Україні відбувалися кардинальні процеси духовного заціпеніння особистості і знищення української спільноти загалом. До макросоціальних чинників, що генерують кризові новоутворення, відносяться чинники, що формують впродовж декількох поколінь ментальність нації, її морально-етичні традиційні настановлення й ідеали. Адже чужа воля нав'язана іззовні тоталітарною ідеологією, призвела до зміни національної свідомості, мотивації, психогенези українського народу і носила характер тривалої хронічної психотравми, яка поступово змінювала і погіршувала психологічний стан нації, що сприяло розвитку психічних і поведінкових розладів.

Слід зазначити, що визначальним оберегом духовної скарбниці

народу була релігія. Саме знищення релігійного базису (сакрального), світотворення нації - першочергове завданням тоталітарного устрою. Гвалтування духовності українського народу здійснювалося шляхом руйнування інституту церкви Це зумовило духовне заціпеніння, душевні страждання, які викликали глибокі переживання реальності, страх смерті, деформацію моральних канонів суспільства (брехня, крадіжки, доноси тощо), зникнення власного самоусвідомлення, самоідентифікації, нівелювання психічної природи етнічного, національної свідомості. Історико-психологічне вивчення зламних, фізіологічно депривуючих років, допоможе нам зрозуміти родові корені національного життя, відчувати істинний шлях до витоків національної ідентичності.

Список використаних джерел

1. Большой толковый психологический словарь: В 2-х т. / [ред. А. Ребер]. – М., 2000. – Т. 2. – 560 с.
2. Донченко Е. А. Фрактальная психология (Доглубинные основания индивидуальной и социетальной жизни) / Елена Андреевна Донченко. – К.: Знання, 2005. – 323 с.
3. Кон И. С. Открытия «я» / Игорь Сергеевич Кон. – М., 1978. – 368 с.
4. Кристал Г. Интеграция и самоисцеление. Аффект, травма и алекситимия / Г. Кристал, Дж. Кристал. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2006. – 800 с.
5. Куліш А. Ф. Геноцид. Голодомор 1932-1933. Причини, жертви, злочинці / А. Ф. Куліш – К., Х.: Просвіта, 2001. – 88 с. – (Асоціація дослідників голодоморів в Україні).
6. Мандрик Я. І. Культура українського села в період сталінізму. 1929 – 1938 рр. / Ярослав Іванович Мандрик. – Івано-Франківськ, 1998. – С. 215.
7. Мэй Р. Смысл тревоги / Роло Мэй. – М.: Класс, 2001. – 384 с.
8. Словарь практического психолога / [сост. С.Ю.Головин]. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
9. Спиноза Б. Избранные произведения / Б. Спиноза. – М., 1957. – Т. 2. – С. 7-8.
10. Федів О. Ю., Мозгова Н. Г. Історія української філософії: Навч. посібник / О. Ю. Федів, Н. Г. Мозгова. – К.: Україна, 2001. – 510 с.
11. Юнг К. Г. Практика психотерапии / Карл Густав Юнг ; [пер. А. А. Спектор]. – Мн.: Харвест, 2003. – 384 с.

12. Юрьева Л. Н. Кризисные состояния [Электронный ресурс] / Л. Н. Юрьева. – Днепропетровск: Арт – Пресс, 1998. – 162 с. -
Режим доступа к кн.:
http://www.krotov.info/libr_min/yu/yuryeva/yur_06.html

The phenomenon of spirituality is examined in the article, namely transformations of the emotional states, religious life of man, as a result of policy of the totalitarian mode in relation to the Ukrainian people in 30th of XX age. The cultural, psychological aspects of noted problematiki are analysed.

Key words: spiritual stupor, crisis situation, religion, consciousness, alarm.

Отримано 23.03.2009

УДК 159.923.2

Л.П. Мельник

ОСОБЛИВОСТІ СЕНСУ ЖИТТЯ В ЮНАЦЬКОМУ ТА СЕРЕДНЬОМУ ВІЦІ

У статті аналізується поняття сенсу життя людини, визначаються особливості сенсу життя в юнацькому та середньому віці.

Ключові слова: сенс життя, юнаки, особи середнього віку.

В статье анализируется понятие смысла жизни человека, определяются особенности смысла жизни в юношеском и среднем возрасте.

Ключевые слова: смысл жизни, юноши, лица среднего возраста.

У період соціокультурних змін в країні загострюється проблема глибинного переживання пошуку або втрати сенсу життя людиною.

В останнє десятиліття вчені зі зростаючою активністю досліджують різні аспекти проблеми сенсу життя (Б. З. Братусь,

В. Т. Ганжін, Д. А. Леонтєв, Н. Л. Карпова, А. У. Суворов, В. Е. Чудновський та ін.), з одного боку, і проблеми досягнення людиною вершини в своєму розвитку як індивіда, як особистості і як суб'єкта діяльності (К. А. Абульханова, О. З. Анісімов, А. А. Бодальов, А. А. Деркач, В. Р. Зазикін, Е. А. Клімов, Н. У. Кузьміна, Л. Р. Лаптев, І. Н. Семенов, В. І. Страхов та ін.) – з іншого. Об'єднання зусилля вчених цих двох напрямів, дозволяє встановити і описати взаємозалежності, що пов'язують один з одним сенс життя, який, будучи усвідомленим людиною, знаходить віддзеркалення в її вчинках і діях, і особливостях тієї вершини, на яку в своєму розвитку підіймається або не підіймається людина, керуючись цим сенсом.

Під *сенсом життя* в психології розуміється відображена в свідомості і переживаннях людини суб'єктивно значима для неї певна цінність, що перетворилася на головний регулятор її поведінки і стала її власною, найбільшою цінністю. В. Є. Чудновський зазначає, що сенс життя – *особливе особистісне утворення, що має свою специфіку виникнення, свої етапи становлення, яке, маючи відносну стійкість і емансипованність від породжуючих його умов, може істотно впливати на життя людини, її долю.*

Людина швидше переживає сенс життя, а не дає йому інтелектуальну оцінку. Сенс – це щось приховане за зовнішнім, внутрішнє; або щось таке, що приносить практичну користь від якої-небудь діяльності. Поняття сенсу дуже близьке до поняття мети. Сенс можна розглядати і як мету, і як практичну користь або вигоду. В цьому випадку він пізнається тільки тоді, коли ми його втрачаємо.

Втрата сенсу це екзистенційна криза (екзистенційний вакуум), за В. Франклом «внутрішня пустота», «переживання прірви». Відтворюючи сенс, людина реалізує сама себе. Пошук сенсу життя є актуальним для людини на будь-якому етапі вікового розвитку. Особливого значення він набуває в період «подвійної кризи» – вікової та соціальної.

Дослідження особливості життєвого сенсу саме в людей юнацького та середнього віку є актуальним, оскільки, молоді люди стають перед професійним, моральним та іншими виборами. Вони прагнуть до пошуку життєвого сенсу. В цьому віці сенс кристалізується, молодь визначається у своїх прагненнях. Старші люди переосмислюють життєві плани, співставляють їх з реальністю, коригують особистісні риси, відбувається переоцінка цінностей. Якщо в людей середнього віку життєві сенси переважно

реалізувались, то вони починають формувати нові глобальні сенси. І в одному і в другому віковому періоді, в переважній своїй більшості, людина постає перед формуванням нових сенсів. Тому для нас є цікавими особливості їхніх життєвих цінностей, цілей, установок, адже від того якою буде переважна більшість сенсів, і залежить вибір певних сфер життя на, які буде спрямовуватися більша частина осіб юнацького і середнього віку.

Щодо теоретичного огляду питання пошуку сенсу життя в юнацькому віці можна зазначити, що у даний період відбувається рефлексія власного життєвого шляху, з'являється потреба реалізувати себе, тобто стати людиною, яка зробила саму себе.

Нереалізована потреба пошуку сенсу життя проявляється у станах напруги і може призвести до виражених нервових розладів. В. Франкл у своїх дослідженнях показав, що відсутність сенсу життя породжує вже в юності стан «ноогенного неврозу» – відчуття пустоти, що призводить до виникнення думок про самогубство або до самого самогубства (аутоагресія).

А. Маслоу, вважає, що задоволення вищих потреб, їх виникнення пов'язане із задоволенням нижчих та є можливим лише за цієї умови. В. Франкл дотримується іншої точки зору. Потреба в самоактуалізації, яка виражається у формі пошуків людиною сенсу життя, виступає на перший план, незважаючи на те, чи задоволені «нижчі» потреби. Потяг до пошуку та реалізації людиною сенсу життя дослідник розглядає як природжену потребу, притаманну всім людям, як основна рушійна сила поведінки та розвитку особистості. В. Франкл узагальнив основні шляхи, з допомогою яких людина може зробити своє життя осмисленим: по-перше, це те, що людина дає світу (творчість та її результати); по-друге, це те, що людина бере від світу (переживання цінностей); по-третє, позиції, які людина обирає відносно того, що вона не в змозі змінити, а може лише оцінити.

Відповідно до цього видокремлюють 3 групи смисложиттєвих цінностей: цінності творчості, цінності переживання та цінності відношення. Сутність цінностей творчості становить праця, яка є внеском у суспільство, а не просто виконання певних функцій. Тобто не від нашої професії, а від нас самих залежить, чи самореалізуємося ми на роботі.

Серед цінностей переживання В. Франкл особливо виділяє кохання, яке, на його думку, не осліплює, а навпаки, робить людину зрячою. Кохання дозволяє побачити те, що є лише можливістю. Третя група цінностей стосується ставлення людини до свого життя. Те, як вона сприймає тягар долі, мужність, яку виявляє у

стражданнях та випробуваннях. Отже, людина завжди в змозі віднайти сенс свого буття за будь-яких обставин.

Смисл життя, як найбільш узагальнений регулятор життя людини, може існувати у двох формах: як свідоме уявлення людини щодо головних цілей та цінностей її існування і як реальна спрямованість її життя на реалізацію певних цілей та цінностей. Смисл життя так чи інакше притаманний людині зовсім не обов'язково як розгорнута «філософія життя», а здебільшого як віра у певні цінності, що утворюють стрижень особистості і не дозволяють життю людини розпастися на непов'язані між собою етапи існування. Хоча сенс життя і осмислює людські справи і може надихати людину на істинно великі справи, але, навпаки, жодна справа не може осмислити сама по собі людського життя.

Питання про смисл життя зароджується спочатку у вигляді неясної мрії, а потім виростає в уявлення про певну життєву перспективу, майбутнє самовизначення, життєвий ідеал тощо. Смесложиттєві роздуми в юнацькому віці спрямовані у майбутнє, на пізнання свого життєвого призначення, а відповідь на це питання звичайно розгортається у системі конкретних життєвих планів, які старшокласник має намір реалізувати. У цьому віці питання про смисл життя (для чого?) не відділяється від уявлень про життєві цілі (що робити?).

Життєва позиція невід'ємна від світогляду особи. Світогляд – це погляд на світ в цілому, система уявлень про загальні принципи і основи буття, життєва філософія людини, підсумок всіх його знань. Когнітивними (пізнавальними) передумовами формування світогляду є засвоєння визначеної й вельми значної суми знань (не може бути наукового світогляду без оволодіння наукою), а також здібність індивіда до абстрактного теоретичного мислення, без чого розрізнені спеціальні знання не складаються в єдину систему.

Але світогляд не просто логічна система знань, а система переконань, що виражають ставлення людини до світу, його головні ціннісні орієнтації. З когнітивної точки зору світогляд характеризується тим, наскільки правильно і глибоко він відображає об'єктивний світ; він може бути істинним або помилковим, науковим або релігійним, матеріалістичним або ідеалістичним. З аксіологічної (ціннісної) точки зору світогляд характеризується тим, в якому напрямі він орієнтує людську діяльність; він може бути прогресивним або реакційним, оптимістичним або песимістичним, активно-творчим або пасивно-споглядальним.

Юність особливо важлива для становлення світогляду, тому

що саме в цей час дозрівають і його когнітивні, і його особові передумови. Юнацький вік характеризується, не просто збільшенням об'єму знань, але й величезним розширенням розумового кругозору молодих людей, появою у них теоретичних інтересів і потреби звести різноманіття конкретних фактів до не багатьох загальних регулятивних принципів. Зрозуміло, конкретний рівень знань, теоретичних здібностей, широта інтересів у юнаків вельми неоднакові, але якісь зрушення в цьому напрямі спостерігаються у всіх, даючи могутній поштовх юнацькому «філософствуванню». Не менш істотною є особистісний бік справи. Як справедливо відмітив К. Обуховський, потреба в сенсі життя в тому, щоб усвідомлювати своє життя не як серію випадкових, розрізнених подій, а як цілісний процес, що має певний напрям, спадкоємність і сенс, – одна з найважливіших орієнтованих потреб особистості. У юності, коли людина вперше стає перед свідомим вибором життєвого шляху, ця потреба усвідомлюється особливо гостро.

Юнацьке ставлення до світу має переважно яскраво виражене особистісне забарвлення. Явища дійсності цікавлять юнака не самі по собі, а у зв'язку з його власним ставленням до них. Світоглядний пошук включає соціальну орієнтацію особи, усвідомлення себе як частинка, елементу соціальної спільності (класу, прошарку, соціальної групи) і вибір свого майбутнього соціального положення і способів його досягнення.

Питання про сенс життя ставиться в ранній юності глобально, і на нього чекають універсальної, придатної для всіх, відповіді.

Труднощі юнацької рефлексії про сенс життя в правильному поєднанні того, що А. С. Макаренко називав ближньою і дальньою перспективою. Розширення тимчасової перспективи в глибину (охоплення тривалих відрізків часу) і в ширину (включення свого особистого майбутнього в коло соціальних змін, що торкаються суспільства в цілому) – необхідна психологічна передумова постановки світоглядних проблем. Діти і підлітки, описуючи майбутнє, говорять переважно про свої особисті перспективи, тоді як юнаки висувають на перший план соціальні, загальні проблеми. З віком збільшується уміння розмежовувати можливе і бажане. Здатність відстрочити безпосереднє задоволення, трудитися заради майбутнього, не чекаючи негайної винагороди, – один з головних показників морально-психологічної зрілості людини.

Основна проблема середніх років життя – вибір між продуктивністю та інертністю. Продуктивність з'являється разом із заклопотаністю людини не лише благоустроєм наступного

покоління, але також і станом суспільства, в якому буде жити і працювати це наступне покоління. Кожний дорослий, за твердженням Е. Еріксона, повинен або прийняти або відкинути думку про свою відповідальність за відновлення та покращення всього, що могло б сприяти збереженню та вдосконаленню нашої культури. Це твердження Е. Еріксона базується на його переконаності в тому, що еволюційний розвиток «зробило людину в рівному ступені твариною, що навчає та навчається». Таким чином продуктивність виступає як турбота більш старшого покоління про тих, хто прийде їм на зміну – про те, як допомогти їм влаштуватися в житті та вибрати вірний напрямок. Гарним прикладом у даному випадку є відчуття самореалізації у людини, пов'язане з досягненнями його потомків. Творчі та виробничі елементи продуктивності персоніфіковані у всьому, що передається від покоління до покоління (наприклад, технічні вироби, ідеї та витвори мистецтва). Отже, основною темою психосоціального розвитку особистості у другій фазі зрілості є турбота про майбутнє благополуччя людства.

Якщо у дорослих людей здатність до продуктивної діяльності настільки виражена, що переважає над інертністю, то проявляється позитивна риса даної стадії – турбота. Турбота виходить із відчуття, що хтось чи щось має значення; турбота – це психологічна протилежність байдужості та апатії. За Еріксоном, вона являє собою «розширення взятих на себе зобов'язань турбуватися про людей, про результати та ідеї, до яких людина проявляє цікавість». Будучи основною перевагою зрілості, турбота представляє собою не лише почуття обов'язку, але й природне бажання внести свій вклад в життя майбутніх поколінь.

Ті дорослі люди, кому не вдається стати продуктивним, поступово переходять у стан поглинання у себе, при якому основним предметом турботи стають особисті потреби та зручності. Ці люди не піклуються ні про кого і ні про що, вони лише потакають своїм бажанням. Із втратою продуктивності припиняється функціонування особистості як діяльного члена суспільства – життя перетворюється у задоволення особистих потреб, збіднюються міжособистісні стосунки.

Здійснений аналіз літературних джерел дав змогу виділити найсуттєвіші особливості життєвого сенсу в осіб юнацького та середнього віку. А саме, потреба в сенсі життя в молодих людей усвідомлюється особливо гостро, юнацьке ставлення до світу має переважно яскраво виражене особистісне забарвлення. Юнаки і дівчата прагнуть приносити людям користь, жити активним суспільним життям. В юності світоглядні питання вирішуються найбільш категорично. Питання про сенс життя ставиться в юності

глобально, і на нього чекають універсальної відповіді.

В середніх роках чоловіки і жінки стоять перед вибором, за Еріксоном вони вибирають своїм життєвим сенсом, або заклопотаність благоустроєм своїх дітей і внуків, яка проявляється в турботі про них, або поглиненість собою, і основним предметом турботи стають особисті зручності і потреби. Це явище називається «кризою середнього віку», яка проявляється в безнадії в почутті беззмістовності життя.

Для всебічного вивчення проблеми пошуку сенсу життя, крім теоретичних досліджень необхідні також і експериментальні дослідження, які направлені на виявлення особливостей становлення, впливу на долю і прояву сенсу життя людини в сучасному суспільстві.

У нашому дослідженні брали участь 40 осіб юнацького віку, 40 осіб середнього віку. Обстеження проводилось з метою з'ясувати особливості становлення та динаміки життєвого сенсу, а також з метою знаходження відмінностей між розумінням свого сенсу життя різними віковими групами.

В ході дослідження ми дослідили психологічні особливості сенсу життя у жінок і чоловіків юнацького віку та середнього.

Узагальнення порівняльних даних експериментального дослідження дало змогу виявити такі основні суттєві відмінності, між життєвими сенсами обстежуваних нами різновікових і статевих груп.

Можна виокремити декілька значних відмінностей в розумінні сенсу між особами юнацького та середнього віку: особи юнацького віку більше усвідомлюють різницю між загальним і власним сенсом, на відміну від старших людей; сенсом життя великої кількості молодих людей являється навчання, друзі, спілкування з протилежною статтю, а в людей середнього віку такі сенси взагалі не зустрічаються, переважаючими є сім'я, робота, матеріальне забезпечення.

Також доцільно виділити дані відмінності в представників чоловічої та жіночої статі, а саме: 1) в представників чоловічої статі на становлення сенсу, більше впливає особистий життєвий досвід, а на представниць жіночої статі впливають думки, з цього приводу батьків, що свідчить про схильність чоловіків до самостійності та незалежності, а жінок до певної залежності, покірності, поваги до старших та більшої поваги до традицій; 2) чоловіків більше цікавлять проблеми пов'язані з матеріальним благополуччям, також більшість чоловіків на відміну від жінок сенс життя вбачають в певній діяльності, роботі; 3) в чоловіків інтернальний рівень контролю загалом вищий, ніж у жінок, це пов'язано з тим, що чоловіки більше відчують свою відповідальність за життєві події,

краще відчують свою силу, більше поважають себе.

Основними відмінностями між сенсами дівчат і жінок є те, що в дівчат погляди на життя є більш оптимістичними, ніж у жінок; дівчата не вважають себе відповідальними за події, які відбуваються в їхньому сімейному житті, вважають причиною значимих ситуацій, які виникають в сім'ї не себе, а своїх партнерів. Жінки ж навпаки вважають відповідальними за ці події себе; дівчата схильні приписувати більш важливе значення зовнішнім обставинам – керівництву, товаришам по роботі, удачі – невдачі. Жінки вважають свої дії важливим фактором організації власної виробничої діяльності, які складаються у відносинах в колективі, у своєму пересуванні по службовій драбині; депресивні прояви в жінок є значно серйозніші і глибші, ніж в дівчат, оскільки в молодих жінок вони пов'язані з невизначеністю у житті, а в старших жінок з життєвими драмами.

Основними відмінностями між життєвими сенсами хлопців та чоловіків являється те, що: для чоловіків групові сенси мають значно більше значення ніж для хлопців; життя хлопців є більш динамічним, багатим на події, ніж в чоловіків. Про це свідчать суттєві зміни в розумінні сенсу, які в них відбулися за останні роки, набагато менша кількість чоловіків вказують на аналогічні зміни.

Отже, результати дослідження дають підстави вважати, що відмінності в структурі сенсу життя обумовленні статтю та віком.

Список основної використаних джерел

1. Асмолов А. Г., Братусь Б. С., Братченко С. Л., Бреслав Г. М., Василюк Ф. Е. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Д.А. Леонтьев (ред.), В.Г. Щур (ред.). – М.: Смысл, 1997. – 336с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. - Спб.: Евруния, 2001. - 472 с.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла. –М.: Прогрес, 1990. - 368 с.
4. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности. - Спб.: Питер-Пресс, 1997. – 608 с.
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Изд. Группа “Прогрес”, 1996. – 344 с.

The concept of sense of life of man is analysed in the article, the feature of sense of life is determined in youth and middle age.

Keywords: sense of life, youth, face of middle age.

Отримано 02.04.2009

УДК 372.3:37.018.1

С.А. Михальська

ВПЛИВ РОДИННОГО СПІЛКУВАННЯ НА КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКА

Мовлення дитини формується під впливом мовлення батьків. Спілкування з батьками є головним фактором психічного розвитку. Особистісне спілкування найбільш ефективно готує дитину до навчання у школі. Неблагополуччя родини негативно позначається на розвитку спілкування дошкільника.

Ключові слова: розвиток спілкування, дошкільник, мовлення, батьки, комунікативно-мовленнєвий розвиток.

Речь ребенка формируется под влиянием речи родителей. Общение с родителями является главным фактором психического развития. Личностное общение наиболее эффективно готовит ребенка к обучению в школе. неблагополучие семьи негативно сказывается на развитии общения дошкольника.

Ключевые слова: развитие общения, дошкольник, речь, родители, коммуникативно-речевое развитие.

Актуальність дослідження. Незважаючи на багатоплановість психологічних досліджень проблеми комунікативно-мовленнєвого розвитку, недостатньо з'ясованою залишилась проблема впливу родинного спілкування на комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тоді як вказана проблема є важливою і актуальною, а вказаний віковий період має надзвичайно велике значення для психологічного розвитку особистості, дає їй можливість реалізувати як соціальну, так і інтелектуальну активність у колі однолітків та дорослих людей.

Дослідженням комунікативно-мовленнєвого розвитку, зокрема через спілкування в сім'ї з дітьми дошкільного віку займалися відомі вітчизняні та радянські психологи: Г.М.Андрєєва, О.І.Бондарчук, С.М. Геник, М.І.Лісіна, Г.І.Капсея, С.В.Корницька, О.Л.Кононко, В.У.Кузьменко, Т.О.Піроженко, А.Г.Рузьська, В.А.Семиченко та інші [1-5]. Вони стверджували, що міжособистісна комунікація в сім'ї важлива для обміну

інформацією, виконання ролей у спільній діяльності, встановлення та розвитку міжособистісних відносин, пізнання оточуючих та самопізнання.

Розвиток мовлення і спілкування взаємопов'язані: прагнучи задовольнити потребу у спілкуванні, дитина звертається до мовлення як до основного способу його здійснення. Цей двобічний зв'язок – основа паралельного розвитку в дітей мовлення і комунікативної діяльності. Розглядаючи спілкування як психологічну категорію, М.І.Лісіна та А.Г.Рузька інтерпретують його як діяльність, і тому синонімом спілкування для них є термін комунікативна діяльність [1, с.43-47]. Структурними компонентами комунікативної діяльності є: предмет спілкування; потреба в спілкуванні; комунікативні мотиви; дія спілкування; завдання спілкування; засоби спілкування; продукти спілкування.

Комунікативно-мовленнєвий розвиток – це процес становлення форм і засобів мовної взаємодії дитини з оточуючими, під час формування мовленнєвих умінь та навичок дитини.

Спілкування з дорослими є головним фактором психічного розвитку з народження дитини протягом перших семи років її життя. Через слово дитина засвоює перші правила поведінки, висунуті вимоги, заборони. Дорослі дають словесну оцінку її поведінки. Ці оцінки формують першочергове ставлення до оточуючого світу та до себе. Потреба у спілкуванні змінюється за змістом залежно від характеру спільної діяльності дитини з дорослим. На кожному етапі розвитку діяльність констатується як потреба в такій участі дорослого, яка необхідна і достатня для вирішення дитиною основних, типових для її віку завдань (М.І. Лісіна, Л.Н.Галігузова) [1, с. 43-47].

Тому, під формою спілкування, Ю.О.Афонькіна, А.М.І.Лісіна, Т.Сорокіна, Г.А.Урунтаєва, І.В.Шаповаленко мають на увазі комунікативний розвиток, який характеризується передусім такими критеріями, як потреба, що задовольняється дітьми у ході спілкування; мотиви, що спонукають дошкільника до нього; засоби, з допомогою яких здійснюється комунікація з іншими людьми [1, с. 43-47; 4, с.47-49; 5, с. 20-45; 6, с.45-60].

В.А.Семиченко, В.С.Заслуженюк вважають, що завдання, які виконує родина, реалізуються в процесі спілкування, тобто безпосередньої, постійної взаємодії між окремими її членами. Отже, сімейному спілкуванню притаманне: інтимність, камерність, скорочення «довірчого інтервалу» між учасниками, близькість партнерів завдяки спільним умовам життя, родинним пріоритетам, духовній або фізичній привабливості одне для одного тощо.

Сімейне спілкування охоплює всі сторони життя дитини поза її рольовим значенням. Так, якщо в школі дитина виступає лише в ролі учня, у спортивній секції – у ролі спортсмена (початківця або рекордсмена) тощо, то родина сприймає своїх членів багатогранно, повністю, допомагаючи кожному засвоювати та успішно виконувати ролі та обов'язки у «зовнішньому світі». Тут неможливо відділити навчання, виховання, розвиток – це комплексний процес, у якому однаковою мірою активними учасниками є і діти, і дорослі [2, с. 11-50].

Спілкування з дорослими є головним фактором психічного розвитку з народження дитини протягом перших семи років її життя, тому, порушення родинного спілкування – одна із найбільш актуальних проблем сімей, а для успішного розвитку у дітей комунікативних умінь та формування культури мовленнєвого спілкування необхідно враховувати особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку, потреби, які його мотивують, специфіку родинного спілкування. Включення дитини у мовленнєве спілкування з дорослими та однолітками позитивно впливає на розвиток її комунікативних потреб і мовлення.

Проведене нами дослідження із дітьми 3-7 років було спрямоване на вивчення родинного спілкування і комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника та включало два етапи дослідження. На першому етапі робота відбувалась у трьох напрямках:

1. Діагностика мовленнєвого розвитку дитини (фонетико-фонематичний, синтаксичний та семантичний розвиток дитини).

2. Діагностика комунікативного розвитку дитини у спілкуванні з батьками (тип та мотиви спілкування з батьками, ставлення до батьків та очікування від спілкування з ними, навички культури спілкування).

3. Діагностика комунікативного розвитку дитини у спілкуванні з однолітками (сформованість комунікативних вмінь, навички культури спілкування, критерії вибору партнера для спілкування).

Діагностична робота на другому етапі відбувалась у чотирьох серіях:

1. Діагностика ставлення до дитини.

2. Вивчення ставлення батьків до різних сторін сімейного життя (зокрема батьківсько-дитячих відносин).

3. Дослідження типу сімейного виховання і спілкування.

4. Оцінка невербальних засобів спілкування дитини.

Отримані дослідницькі дані дозволяють констатувати, що комунікативно-мовленнєвий розвиток лише незначної кількості

дітей молодшого дошкільного віку віднесені до високого рівня розвитку. Більшості дітей цього віку притаманний середній рівень мовленнєвого розвитку, практичне спілкування, бажання отримати нові враження у грі, вибір партнера по спілкуванню завдяки загальному позитивному відношенню. У дітей молодшого дошкільного віку серед усіх визначених показників найбільш розвиненим є мовленнєвий розвиток 19,1%, у той час коли у старшому дошкільному віці спостерігається більш високий рівень комунікативного розвитку по відношенню до мовленнєвого і становить 38,9% проти 30,2% у старшому дошкільному віці. Такі дані є додатковим свідченням того, що у молодшому дошкільному віці більшої уваги приділяють саме мовленнєвому розвитку дітей, а у старшому дошкільному дитинстві на перший план виходить комунікативний розвиток.

Статистичні дані також показують, що значна кількість батьків прагнуть інфантилізувати дитину, проявляють авторитаризм і водночас, більше половини батьків зацікавлені в справах і планах дитини, прагнуть у всьому допомогти дитині.

Також, при вивченні ставлення до дитини, за допомогою методики А.Я.Варга, В.В.Століна, у більшості опитаних батьків відмічається оптимальна емоційна дистанція та єдність з дитиною, проте практично третині батьків необхідно налагоджувати емоційну дистанцію з дитиною, а значна частина батьків у своєму ставленні мають зайву концентрацію на дитині (є прояви гіперопіки), що негативно впливає на комунікативний розвиток дитини.

За допомогою опитувальника АСВ (аналіз сімейного виховання) підтвердились дані про те, що у значній частині батьків, в процесі спілкування з дитиною спостерігається гіперпротекція (у 12,5% – домінуюча гіперпротекція). Також лише незначна частина опитаних батьків характеризується нестійкістю стилю спілкування з дитиною, а у четвертій частині батьків зустрічається оптимальний тип сімейного спілкування.

Встановлено, що виявлені тенденції побудови спілкування і виховання, яке здійснюється в родині, за кількісно-якісними даними не можна вважати достатньо ефективним для гармонійного комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку.

Отже, підсумковий аналіз даних про стиль родинного спілкування і виховання свідчить, що виявлені тенденції побудови спілкування і виховання, яке здійснюється в родині, за кількісно-якісними показниками не можна вважати достатньо ефективними для гармонійного комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини

дошкільного віку, внаслідок чого виникають певні проблеми у формуванні, як мовленнєвого, так і комунікативного розвитку дитини, залишаються неврахованими інтереси, потреби та побажання.

В результаті узагальнення отриманих даних в ході дослідження типу родинного спілкування нами були отримані такі результати:

- 9,5% сімей використовують авторитарний тип родинного спілкування, що характеризується зайвою концентрацією на дитині (надмірна турбота, встановлення відношення залежності; подолання опору, придушення волі; створення безпеки, побоювання образити; виключення позасімейних впливів; придушення агресивності; придушення сексуальності; надмірне втручання в світ дитини; прагнення прискорити розвиток дитини); батьки сприймають свою дитину поганою, непристосованою, невдахою. Їм здається, що дитина не доб'ється успіху в житті через низькі здібності, невеликий розум, погані схильності. Здебільшого батьки відчують до дитини злість, досаду, роздратування, образу. Вони не довіряють дитині і не поважають її, вимагають від дитини беззастережної слухняності і дисципліни. Вони прагнуть нав'язати дитині у всьому свою волю, не в змозі встати на її точку зору. За прояви свавілля дитину суворо карають. Батьки пильно стежать за соціальними досягненнями дитини, її індивідуальними особливостями, звичками, думками, почуттями. Спостерігається гіперпротекція (часом домінуюча гіперпротекція) в процесі виховання і спілкування. Дитина в таких сім'ях в центрі уваги батьків, які віддають їй багато сил і часу, лишають самотійності, ставлячи численні обмеження і заборони. Таке виховання підсилює реакцію емансипації і обумовлює гострі афектні реакції екстрапунітивного типу.

– 61,9% родин використовують ліберальний тип родинного спілкування, що характеризується надмірною емоційною дистанцією з дитиною (дратівливість, запальність батьків; суворість, ухилення від контакту з дитиною). Батьки прагнуть інфантилізувати дитину, приписати їй особисту і соціальну неспроможність. Батьки бачать свою дитину молодшою в порівнянні з реальним віком. Інтереси, захоплення, думки і відчуття дитини здаються батькам дитячими, несерйозними. Дитина представляється не пристосованою, не успішною, відкритою для поганих впливів. Батьки не довіряють своїй дитині, досаджують на її неуспішність і невмілість. У зв'язку з цим батьки прагнуть захистити дитину від труднощів життя і строго контролювати її дії.

Водночас можна говорити про поблажливість: батьки балують своїх дітей, будь-яке їхнє бажання стає законом. Також спостерігається нестійкість стилю виховання і спілкування.

–17,25% батьків використовують гармонійний тип родинного спілкування, що характеризується оптимальним емоційним контактом (спонукають дитину до словесних проявів, вербалізації; встановлені партнерські відносини; відбувається розвиток активності дитини; зрівняльні відносини між батьками і дитиною). Батькам подобається дитина такою якою вона є; батьки поважають індивідуальність дитини, симпатизують їй; батьки прагнуть проводити багато часу разом з дитиною, схвалюють її інтереси і плани. Батьки, які зацікавлені в справах і планах дитини, прагнуть у всьому допомогти дитині, співчувають їй. Батьки високо оцінюють інтелектуальні і творчі здібності дитини, переживають почуття гордості за неї. Вони заохочують ініціативу і самостійність дитини, прагнуть бути з нею на рівних. Батьки довіряють дитині, прагнуть стати на її точку зору в спірних питаннях.

Позитивне і гармонійне родинне спілкування виступає чинником успішного комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника. Поєднання оптимального емоційного контакту з дитиною та відсутність порушень у спілкуванні з дитиною є, на нашу думку, гармонійним комунікативно-мовленнєвим розвитком дошкільника.

Враховуючи результати констатуючого експерименту, нами була розроблена технологія оптимізації родинного спілкування дитини дошкільного віку, яка включає семінар-тренінг „Оптимізація родинного спілкування” та корекційні заняття (які проводились спільно з батьками та дітьми), що спрямовані на удосконалення різних типів родинного спілкування з дитиною. Загальними принципами психологічної роботи стали: системність; комплексність у використанні методичних засобів та організаційних прийомів; особистісний підхід та створення організаційних умов для активізації взаємодії всіх учасників.

Корекція родинного спілкування відбувалась у шести серіях:

1. Корекція типу та мотивів спілкування з батьками.
 2. Корекція ставлення до батьків та очікування від спілкування з ними.
 3. Розвиток навичок культури спілкування.
 4. Корекція ставлення до дитини.
 5. Корекція типу сімейного виховання і спілкування.
 6. Розвиток невербальних засобів спілкування дитини.
- 1 серія - корекція типу та мотивів спілкування з батьками –

проводилась за допомогою відповідних технік, ігор: техніка складання історій з допомогою шарфа; гра „Розізлись”; техніка „Чарівний килим”.

2 серія – корекція ставлення до батьків та очікування від спілкування з ними – проводилась за допомогою спільних завдань та ігор батьків і дітей: тем «Весна», «Тварини нашого лісу», «Мамине свято», «Фрукти», «Моя сім'я», «Меблі», «Дім»; ігор «Хто де живе», «Що робить? Що роблять?», «Підбери ознаку», «Будьте уважні», «Один – багато».

3 серія – розвиток навичок культури спілкування – проводилась за допомогою вправи «Малюнки які говорять», яка спрямована на розвиток спостережливості, комунікативних умінь; вправи «Збираємо головоломки», що спрямована на розвиток комунікативних умінь, звернення до батьків.

4 серія – корекція ставлення до дитини – проводилась за допомогою техніки «Немовля», вправи «Зустріч з малюком», гри «Назви лагідно», техніки «Бажання дитинства».

5 серія – корекція типу сімейного виховання і спілкування – відбувалась за допомогою вправи «А чого прагне саме ваша дитина?», вправи «Сімейна хореографія», педагогічних завдання для батьків.

Реалізація намічених принципів і оволодіння батьками методом конгруентної комунікації вимагають засвоєння ряду комунікативних технік: емпатійного «активного» слухання; ефективно похвали; використання «Ти-висловлювань» і «Я-висловлювань»; вирішення конфліктних ситуацій.

На думку Т.Гордона, техніка «активного слухання» складає ядро психологічної допомоги дитині в її особистісному розвитку. Вона сприяє формуванню у дитини позиції відвертості і довіри до світу, готовності до співпраці, відкриваючи можливості засвоєння культурно-історичного досвіду в спільній діяльності з дорослим і створюючи умови для формування базових психологічних структур особистості шляхом інтеріоризації зовнішніх форм спілкування і діяльності (О.М.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін, П.Я.Гальперін).

6 серія – розвиток невербальних засобів спілкування дитини проводилась за допомогою вправ на виразність мови, на розуміння психічного стану іншої людини, технік «Активного слухання» та «Сімейної хореографії».

Отже, технологічна модель комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника структурована нами у відповідності до багатокомпонентної структури освітнього процесу та здійснювалась у відповідності до намірів, серед яких основним є

комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника шляхом впливу на родинне спілкування з дитиною.

Порівняння показників експериментальних груп, отриманих в констатувальному та контрольному експериментах, показало, що відбулися зміни в комунікативно-мовленнєвому розвитку дошкільників та ставленні батьків до дітей. Зокрема, збільшилось число дітей із високим рівнем комунікативного розвитку (з 4,5 % до 12,3% у контрольній групі) та зменшилось із низьким (з 40,9% до 26,5 % у контрольній групі). Також відбулося покращення і мовленнєвого розвитку, із високим рівнем, у дошкільників в контрольній групі 27,3%, та значне зменшення низького рівня у групі до 7,02%.

Якщо розглянути загалом комунікативно-мовленнєвий розвиток, то розбіжність між групами (констатувального і контрольного етапу) набуває більшого значення, що свідчить про те, що родинне спілкування значною мірою впливає на комунікативно-мовленнєвий розвиток. Зокрема, на констатувальному етапі високий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку був зафіксований у 11,8% досліджуваних, у той час як на контрольному етапі цей показник становив 19,8%. Також низький рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку на констатувальному етапі складав 33,1% дошкільників, а після проведення технології роботи з комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку, шляхом впливу на родинне спілкування з дитиною, на контрольному етапі він знизився до 16,76% досліджуваних.

Отже, запропонована технологія роботи з покращання родинного спілкування позитивно вплинула на рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників.

Порівняльний аналіз кількісних даних вивчення ставлення до дитини, на етапі констатувального та контрольного експерименту, засвідчують, що зріс соціально бажаний образ батьківського відношення (від 58,3% на констатувальному етапі до 64,3% на контрольному етапі). Батьки стали більш зацікавлені в справах і планах дитини, прагнуть у всьому допомогти дитині. По закінченні експерименту збільшилася група досліджуваних, що відчувають себе з дитиною єдиним цілим, прагнуть задовольнити всі потреби дитини, захистити її від труднощів і неприємностей життя (від 91,7% до 93%). Звертає на себе увагу також значне зменшення кількості батьків які не довіряють своїй дитині, досаджують на її неуспішність і невмілість (з 83,3% на констатувальному етапі до 78,6% на контрольному етапі) та авторитаризму, батьків, які

вимагають від дитини беззастережної слухняності і дисципліни (з 83,3% до 81,4%). Також зменшилась кількість батьків, які відчують до дитини злість, досаду, роздратування, образу (з 41,7% до 34,5%). Одним із важливих напрямків експерименту було зменшення емоційної дистанції та гіперопіки над дітьми. Порівнюючи дані експериментальної і контрольної груп, можна стверджувати, що вони значною мірою відрізняються у ході формувального експерименту. Так, на початку експерименту 8,3% досліджуваних експериментальної групи проявили максимальну вираженість за ознаками «емоційна дистанція» та 22,58% «гіперопіка». По завершенні тренінгової програми максимальна вираженість ознак «емоційна дистанція» та «гіперопіка» зменшилась до 5,4% і 20,13% відповідно. Водночас оптимальний емоційний контакт зріс (від 54,72% до 59,2%).

Досить ефективною виявилась і система формувальних заходів, спрямована на корекцію типів сімейного спілкування з дітьми. Аналіз даних показує, що усвідомлення необхідності покращання свого спілкування з дитиною призвело до перебудови поведінки певної частини батьків. Так, кількість родин із гармонійним типом сімейного виховання і спілкування з дитиною зросло (від 25% до 40,7%), а кількість тих родин, у яких спостерігалось нестійкість стилю, зменшилось (від 4,17% до 1,2%). Також зменшився рівень протекції (гіперпротекції) з 25% до 19,1%. Кількісно майже незмінною залишилась група батьків, які балують дітей (18,75% у констатувальному та 16,1% у контрольному експерименті) та які пред'являють надмірну кількість вимог дитині (27,08% у констатувальному та 22,9% у контрольному експерименті). Результати проведеної формувальної роботи із розвитку невербальної поведінки дитини дозволять спостерігати зростання високого рівня оцінки невербальної поведінки дитини дорослими (від 66,7% до 85,1%) та зменшення середнього рівня (від 33,3% до 14,9%).

Сукупність усіх отриманих на заключному етапі дослідження даних в цілому свідчить про досить високу ефективність розробленої технології комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника. Встановлені позитивні наслідки підтверджують наші припущення що комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника детермінується особливостями родинного спілкування, а диференційне врахування даного зв'язку при організації системи формувальної роботи сприятиме ефективному комунікативно-мовленнєвому розвитку дошкільника.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми

комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника та родинного спілкування. Теоретичний аналіз проблеми і здійснене нами дослідження дозволяє стверджувати, що особливий інтерес для педагогічної і вікової психології складають дослідження факторів впливу неблагополучної сім'ї на комунікативно-мовленнєву готовність дитини до навчання у школі. Ці питання будуть пріоритетними у подальшій науковій роботі.

Список використаних джерел

1. Лисина М. Влияние общения со взрослыми на психическое здоровье ребенка // Дошкол. Воспитание.– 1982.– №8.– С. 43-47.
2. Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Тезисы Всесоюзного симпозиума. – Ленинград, 1973. – 200 с.
3. Семиченко В.А., Заслуженюк В.С. Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування: Навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів.– 2-ге вид. – К.: Веселка, 1998. – 214 с.
4. Сорокина Т. О некоторых особенностях общения детей со взрослыми // Дошкол. Воспитание.– 1980.– №5.– С.47-49.
5. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 4-е изд., стереотип. – Москва: Академия, 1999. – 336 с.
6. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. – М.: Гардарики, 2005. – 350 с.

Speech of child is formed under act of speech of adults. Socializing with parents is the main factor of psychical development. Personality intercourse most effectively prepares a child to the studies at school. Problems are in family is negatively reflected on development of intercourse of senior preschool child.

Keywords: development of intercourse, preschool child, speech, parents, thinking-in-words development.

Отримано 31.03.2009

УДК 159.072

Т.Р.Морозова

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ МІЖТЕСТОВОЇ БЕСІДИ ПРИ ПОЛІГРАФНОМУ ОБСТЕЖЕННІ

У статті аналізуються існуючі підходи до проведення міжтестової бесіди при поліграфному обстеженні, а також наводиться методика її проведення.

Ключові слова: поліграфолог, обстежуваний, міжтестова бесіда.

В статье анализируются существующие подходы к проведению беседы между тестами при полиграфном обследовании, а также рассматривается методика её проведения.

Ключевые слова: полиграфолог, обследуемый, беседа.

Серед поліграфологів, починаючи із 30-х років минулого сторіччя, склалася традиція розділяти обстеження з використанням поліграфа на три етапи: початковий, основний і заключний. На початковому етапі проводиться передтестова бесіда і передтестова інструкція та здійснюється попереднє випробовування у вигляді установочного тесту. Основний етап полягає у безпосередньому цільовому обстеженні – фіксації фонових показників, пред'явленні тестових питань і реєстрації психофізіологічних реакцій, які виникають у обстежуваного у відповідь на ці питання. Заключний етап спеціального психофізіологічного обстеження із використанням поліграфа представляє із себе післятестову бесіду [1; 2; 7;8].

Наведена послідовність проведення поліграфної перевірки не викликає сумніву і нині. Поруч із тим, на думку частини поліграфологів, поліграфне обстеження, у частині основного етапу, потребує доповнення процедурою міжтестової бесіди. Їхні опоненти ж вважають, що у виділенні міжтестової бесіди в окремих тематичного спілкування із обстежуваним, немає жодної необхідності. Зважаючи на значну практичну цінність вирішення даного питання, **метою** нашого дослідження є визначення доцільності та розробка методики міжтестової бесіди при

поліграфному обстеженні. **Завдання дослідження:**

1. Проведення аналізу існуючих підходів щодо міжтестової бесіди.
2. Аналіз практики використання міжтестової бесіди.
3. Виділення основних вимог до проведення міжтестової бесіди.

Міжтестова, або, як її ще називають, посередтестова бесіда, – це бесіда, яку здійснює спеціаліст-поліграфолог із обстежуваним між тестами поліграфної перевірки. Головним завданням посередтестової бесіди є: активізація зон пам'яті обстежуваного; зменшення впевненості обстежуваного в тому, що він зможе протидіяти поліграфному опитуванню та ввести в оману спеціаліста-поліграфолога; підтвердження правильності обраного напрямку поліграфної перевірки а при необхідності – здійснення корегування існуючого плану [5; 6].

На доцільності міжтестової бесіди наполягають прихильники методики виявлення прихованої інформації, які, в основному, використовують непрямі і пошукові тести [2; 4; 5; 6]. Не вважають міжтестову бесіду складовою поліграфного обстеження прихильники методик контрольних питань [1; 7; 8]. Пояснюється це, в першу чергу, значною відмінністю у методиках, які використовують представники різних поліграфологічних шкіл. При використанні методик контрольних питань спеціалісту як правило, нічого обговорювати з обстежуваним між тестами. Його питання прямі, на кшталт «17 березня гроші із сейфу вкрали Ви?», «Гроші із сейфу витягнули ви?», «Гроші у начальника вкрали Ви?», він обговорив їх із обстежуваним у передтестовій бесіді, обстежуваний не зізнався у вчиненні цієї крадіжки і не зізнається у процесі перевірки. У іншому випадку перевірка б просто не проводилася.

За умови використання методики виявлення прихованої інформації тести складаються за іншим принципом. Поліграфолог зосереджується на тому, аби встановити, чи володіє обстежуваний інформацією причетної особи, яка із версій подій – слідства чи обстежуваного, підтверджується значимими психофізіологічними реакціями обстежуваного. Протягом всієї перевірки спеціаліст перебуває із обстежуваним у тісній взаємодії, активізує його пам'ять, перед визначеними тестами просить вказати його версію перебігу події тощо. Тобто, міжтестова бесіда є реальною складовою основного етапу поліграфного обстеження, що проводиться за методикою виявлення прихованої інформації.

Як приклад наведемо декілька випадків успішного врахування змін у стані обстежуваного, які у комплексі із своєчасно

проведеною міжтестовою бесідою дозволили поліграфологу отримати у стислий термін достовірні результати і щирі зізнання з боку обстежуваних. Так, влітку 2003 року проводилося обстеження у відношенні групи осіб на предмет встановлення їхньої причетності до вчинення вбивства. У ході обстеження було виявлено, що обстежувані не володіють інформацією причетних осіб, не були присутніми на місці вчинення злочину, однак надають слідству неправдиві свідчення стосовно можливого учасника цього злочину. А саме, вони приховали інформацію щодо того, коли бачили його в останній раз, коли спілкувалися із ним по телефону та те, де він знаходиться. Одному із обстежуваних у міжтестовій бесіді було запропоновано розповісти все, що він знає. Обстежуваний від несподіванки розхвилювався, затнувся, а потім сказав, що його дуже непокоять ці питання, так як вони стосуються його сина, а він, мабуть, на цей раз вчинив щось непоправне – не дарма ж для його пошуку залучили спеціаліста із «детектором». Батько зізнався, що, насправді, бачив сина не два тижні назад, а декілька днів тому, що син приніс чужі золоті прикраси, частину із яких вони здали у ломбард, а на виручені гроші купили спиртні напої і залізничний квиток для сина. Розпивши разом спиртне, батько і син поїхали на залізничний вокзал, звідки син відправився на потязі до родичів. Слід зазначити, що на момент обстеження батько вже другу добу перебував у районному управлінні внутрішніх справ, із ним спілкувалися оперативні співробітники, однак жоден із них не отримав від нього інформації, яка б допомогла слідству. Протягом доби після обстеження підозрюваний був затриманий однією із областей України. При затриманні у нього вилучили речові докази – частину золотих прикрас вбитої жінки. Він повністю визнав свою провину і за рішенням суду був позбавлений волі на тривалий термін покарання.

У 2006 р. під час проведення одного із обстежень, мета якого полягала у виявленні особи, причетної до крадіжки 17 000\$ із кабінету керівника крупного приватного підприємства, було встановлено, що один із обстежуваних володіє інформацією щодо обставин вчинення крадіжки а також знає, де на момент обстеження знаходилися викрадені гроші. Протягом всієї перевірки обстежуваний не йшов на контакт із спеціалістом, міжтестова бесіда зводилася виключно до корегування його намагань вчинити протидію процедурі поліграфної перевірки. По завершенню основного блоку тестів, після перерви і збору додаткової інформації, спеціалістом-поліграфологом були використані так звані тести на доопрацювання інформації. Пошуковими тестами

«Що зробила із грошима людина, яка їх викрала?», «Як вчинив злодій із викраденими грошима?», «Яким чином розпорядився крадій із грошима?» було з'ясовано, що гроші не витрачені, а сховані. Іншим блоком тестів «Де зараз знаходяться викрадені гроші?» (два пошукових тести), «Куди треба поїхати, щоб забрати ці гроші?», «В який район Києва треба поїхати, щоб забрати ці гроші?», «Якими ключами треба скористатися, щоб відкрити приміщення, в якому зберігаються ці гроші?» було визначено, що: гроші знаходяться у гаражі; аби забрати гроші, треба поїхати в Оболонський район м. Києва (саме там, за попередньою інформацією, знаходився гараж обстежуваного); для того, щоб відімкнути приміщення, у якому сховані гроші, потрібно скористатися ключем від гаража. Після останнього тесту поліграфом було зафіксовано різке падіння показників по шкалам «самоконтроль» і «внутрішня агресія». У міжтестовій бесіді спеціаліст задала питання, чи знає обстежуваний де зараз знаходиться ключ від приміщення, у якому сховані викрадені гроші? На що обстежуваний, судячи по зовнішній реакції, навіть несподівано для себе, відповів «так». Далі йому було запропоновано повернути гроші, на що він, після недовгих коливань, погодився. Гроші дійсно були сховані у гаражі.

Таким чином, динамічне відстеження психічного стану людини, поєднане із своєчасним використанням адекватного психологічного впливу в рамках міжтестової бесіди, дозволяє отримувати щирі зізнання навіть у тих обстежуваних, котрі були попередньо не налаштовані на такий крок.

Розглянемо кожне із завдань міжтестової бесіди та шляхи його досягнення детально. Активізація зон пам'яті досягається тим, що перед тестуванням за конкретним питанням, обстежуваному, в міжтестовій бесіді, пропонується просто відповісти на нього. Виглядає це наступним чином: «Скажіть будь-ласка, чи вживали ви коли-небудь наркотики?». Спеціаліст не квапить обстежуваного із відповіддю, не перебиває його, дає йому можливість висловитися. Якщо є необхідність, задаються уточнюючі питання на кшталт – «Можливо, пробували щось курити, ковтати із наркотичних речовин в юнацтві, під час служби в армії, навчання в інституті? Знаєте, я вже багато працюю і знаю, що у багатьох людей були епізоди вживання наркотиків чи, так званих, легких наркотиків – коноплі, таблеток». У цьому випадку не лише активізуються зони пам'яті, але й створюється атмосфера, яка сприяє зізнанню: обстежуваному, який вживав наркотики, дають зрозуміти, що він не поодинокий, таких, як він, багато.

Нерідко, уточнюючі питання необхідні для того, щоб обстежуваний чітко зрозумів, що у нього питають, адже, наприклад, існує цілий пласт молодіжної культури, у котрому паління коноплі не розцінюється як вживання наркотику. Установка на те, що конопля – не наркотик, настільки виражена, що під час поліграфної перевірки у них немає реакцій на питання «вживали наркотики», «вживаєте наркотики», однак чітко реєструються психофізіологічні реакції на питання «вживали наркотик шляхом куріння», «курили коноплю», «купували коноплю», «перевозили коноплю».

Метод активізації зон пам'яті дуже ефективний і при поліграфних перевірках, що здійснюються з метою розслідування злочинів. Наприклад, при розслідуванні вбивства, перед тим, як задати тестове питання «В яку частину тіла Іванова наносилися удари?», доцільно спочатку, у міжтестовій бесіді, задати це питання, дещо перефразувавши його. Зокрема, варто спитати обстежуваного: «Скажіть, а ви знаєте куди саме, в яку частину тіла Іванова вбивця наносив удари? По чому, власне, вбивця бив Іванова?». Якщо обстежуваний вказує, що володіє цією інформацією, тому що йому про це розповіли працівники міліції, то даний тест не проводиться. Якщо ж обстежуваний наполягає на тому, що він цього не знає, то йому задається вже тестове питання і пропонується відповідати на варіанти відповіді «так», «ні» або «не знаю». Таким чином, у причетного, з одного боку, активізуються зони пам'яті (мимоволі він згадує, куди саме бив Іванова), а з іншого – у нього з'являється виражений мотив приховати володіння цією інформацією, адже він тільки-но заявив спеціалісту-поліграфологу, що він з цього питання нічого не знає. Все це, в комплексі, призводить до появи у причетних осіб яскравої, чіткої психофізіологічної реакції, значимість якої важко піддати сумніву.

Пам'ять завжди емоційно забарвлена [3]. Деякі обстежувані, внаслідок попередньої активізації зон пам'яті, при відповіді на питання спеціаліста настільки яскраво переживають подію, яка з ними відбувалася і яку вони приховують, що через обмовки зізнаються у вчиненні злочину. Наприклад, одного разу при розслідуванні ДТП, внаслідок якого загинув хлопчик-велосипедист, обстежуваному було задано питання щодо того, чи знає він, що зробив водій, після вчинення наїзду на велосипедиста. Обстежуваний вказав, що не знає і додав – «а звідки мені знати, я ж в той час не був на місці тієї ДТП». Однак під час проведення тестування за цим питанням, він замість «не знаю», відповідав «ні» на незначимі варіанти відповіді (водій розвернувся, водій зупинився, водій знизив швидкість) і «так» на значимий варіант

відповіді (водій додав швидкості).

Зменшення впевненості обстежуваного в тому, що він зможе протидіяти поліграфному опитуванню та ввести в оману поліграфолога, досягається комплексом дій спеціаліста, які спрямовані на недопущення намагань обстежуваного викривляти результати перевірки. У процесі передтестової бесіди обстежуваному чітко і доступно пояснюється, чого саме він не повинен робити під час обстеження. Якщо ж обстежуваний намагається порушити інструкцію, наприклад, замаскувати прояв значимої реакції під сміх, кашель, несанкціоновані рухи тощо, то спеціаліст-поліграфолог повинен у міжтестовій бесіді попередити його про неприпустимість такої поведінки. Особистий практичний досвід показує, що у випадку злісного невиконання обстежуваним інструкції, зауваження найкраще робити в іронічній формі. Наприклад: «Іване Івановичу, а вам не здається дивним, що як тільки ми доходимо до визначених питань, у вас починаються судомні рухи ніг? Та настільки виражені, що шкала по сенсорному датчику у мене на комп'ютері перевершує всі попередні показники!», або: «Вам погано? Ви так раптово починаєте кашляти, що я хвилююсь, чи не зашкоджу я своїм тестуванням вашим бронхам. Мої питання їх очевидно подразнюють...», «А вам, як звичайному громадянину, який, як ви кажете, мухи за життя не образив, не здається дивним, що ви смієтеся у відповіді на питання, які стосуються предмета і способу вбивства людини, місця знаходження трупу. Особливо з огляду на те, що вбитий вам добре знайомий. Ви не відчуваєте до нього співчуття? Чи я помиляюсь, і ваш сміх, насправді, нервовий?» і т.д.

Одного разу, під час проведення поліграфної перевірки менеджера, в якого невідомі відібрали крупну суму грошей, що належали його керівнику, спеціаліст-поліграфолог помітила, що обстежуваний почав поводитися неадекватно. Після пред'явлення низки тестів, які були складені з урахуванням невідповідностей у його свідченнях, наданих на різних етапах проведення розслідування, а також з урахуванням розбіжностей між його свідченнями та свідченнями секретаря офісу, котра була поруч із ним під час нападу, обстежуваний почав закатувати язик, робити ним кругові рухи по ротовій порожнині. Незважаючи на зауваження спеціаліста, він продовжував так учиняти, хоч і більш замасковано. Після чергового зауваження з боку спеціаліста та пропозиції пояснити, чому він так робить, обстежуваний сказав, що «має певні стоматологічні проблеми і відчуває дискомфорт від того, що йому між зубів потрапили залишки їжі». На що йому було

запропоновано перервати обстеження, зняти датчики, вийти і скористатися зубочисткою чи зубною щіткою. Обстежуваний відмовився від цієї пропозиції і більше не робив спроб протидії. Невдовзі обстеження закінчилося, згідно його результатів обстежуваний знав про те, що на нього мав відбутися напад за декілька днів до нього; йому були відомі особи, які на нього «нападали»; саме за попередньою домовленістю нападники не били його, а лише бризнули йому в очі сльозогінним газом; аби нападники все зробили своєчасно і їм не завадили сторонні особи, випадкові очевидці, він повільно виходив з території фірми, зупинявся і розмовляв із охоронцем (чого, до речі, до цього ніколи не робив, а навпаки, за свідченням співробітників, завжди поводився із технічним, обслуговуючим персоналом і охоронцями зверхньо, навіть не вітався із ними); кількість осіб, причетних до викрадення грошей – четверо; кількість осіб, котрі були причетні до викрадення грошей і були присутні біля офісу на момент вчинення «нападу» – четверо і т.д. У післятестовій бесіді поліграфолог запропонувала йому зізнатися у вчиненому проступку та повернути викрадені гроші, на що він відповів категоричною відмовою. Через декілька годин, у міському відділі міліції він зізнався у вчиненні злочину, назвав імена і адреси спільників, у супроводі працівників міліції поїхав додому і видав частину грошей, які отримав після поділу викраденого між всіма учасниками злочину. Цікаво, що даний обстежуваний при проведенні службового розслідування сам подав ідею використати із цією метою поліграф.

Міжтестова бесіда може підтверджувати правильність обраного напрямку поліграфної перевірки, а за необхідності, на підставі інформації, отриманої в ході її здійснення, спеціаліст-поліграфолог може корегувати існуючий план. Так як інформацію, щодо розслідуваної події, спеціаліст-поліграфолог, в основному, отримує завчасно, із матеріалів службового розслідування чи кримінальної справи, оглядаючи місце події, опитуючи правоохоронців, котрі проводили оперативно-розшукові заходи, а із обстежуваним спілкується вже під час передтестової бесіди, може статися так, що у його опитувальнику виявляться певні невідповідності. Наприклад, згідно інформації оперативників, обстежуваний, у випадку непричетності, не повинен знати де саме, у якому будинку (одноповерховому, двоповерховому, триповерховому, п'ятиповерховому, семиповерховому, дев'ятиповерховому, чотирнадцятиповерховому), приміщенні будинку (у колясочній, у підвалі, у ліфті, між поверхами, на технічному поверсі, у квартирі) було здійснено зґвалтування, у

вчиненні якого його підозрюють. У передтестовій бесіді він також вказав, що не знає цих деталей злочину, так як не вчиняв його, однак, в процесі обстеження, міжтестових бесід, обстежуваний, внаслідок активізації зон пам'яті, може згадати, що йому відома ця інформація або її частина і що взнав він її одразу по затриманню від працівників міліції. Такі випадки зустрічаються доволі часто і далеко не завжди вони, як показує практика, свідчать про причетність обстежуваних.

Слід враховувати, що обстежувані, особливо непричетні, нерідко лякаються, потрапляючи у ситуацію, коли на початку ненавмисно говорили одне, а потім, згадавши як все було насправді, – інше. Їм здається, що поліграфолог після цього недовірятиме їм, підозрюватиме їх у намаганні викрутитися. У такому випадку, у міжтестовій бесіді, спеціаліст повинен ненав'язливо заспокоїти обстежуваного. Заспокоєння у міжтестовій бесіді здійснюється так, аби випадково не запустити механізм нової хвили переживань. Зокрема, не можна використовувати фрази «не хвилюйтеся, я вам вірю», «не треба переживати, всяке буває» і т.д. Краще сказати – «Це пусте, повірте моєму багаторічному досвіду. Моє завдання, аби ви максимально згадали все, що має відношення до справи. А вже звідки ви це взнали, ми будемо з'ясовувати пізніше, іншими спеціальними тестами, які завжди задаються при всіх поліграфічних перевірках». Таким чином заспокоюються непричетні, а причетним, навпаки, показується, що їх намагання обдурити фахівця марні і вони все одно потерплять фіаско.

Ще один прийом, який може використовуватися при проведенні міжтестової бесіди, полягає у тому, що обстежуваному ставиться задача висловити свою думку щодо визначеної теми питань вже після проведення тесту. Наприклад, спеціаліст встановив причетного, не оголошуючи попередній висновок, проводить йому додатковий блок тестування, призначений для доопрацювання отриманої інформації. А саме, шукає місця переховування речових доказів, трупу. Провівши один тест, на кшталт: «Як ви думаєте, де зараз знаходиться викрадений пістолет?», поліграфолог може, по його завершенню, запропонувати обстежуваному висловити його припущення з приводу ймовірного місцезнаходження викраденої зброї. Як правило, обстежувані спочатку відмовляються це робити, однак після того, як спеціаліст наполягає на цьому, погоджуються і починають висловлювати свої версії. При цьому встановлена певна закономірність – особи із низьким інтелектом, як правило, називають місця, найбільш близькі до реальних; особи із

розвиненим інтелектом частіше пропонують декілька варіантів місцезнаходження речей, не називаючи при цьому реальних місць або місць, що близько розташовані до реальних [2; 6]. І в тому, і в іншому випадку – це важлива інформація, яка може бути врахована спеціалістом у інших тестах.

Інколи у міжтестовій бесіді обстежувані обмовляються щодо обставин вчинення злочину, які раніше були не відомі слідству. Виникає це внаслідок домінанти однієї події над іншими [2; 3]. Домінанта виражається в тому, що сильний, переважаючий (домінуючий) сигнал ніби притягає до себе більш слабкі, пригнічуючи їх вплив і самостійність. При намаганні причетної особи в довільній формі висловити можливі варіанти місцезнаходження, наприклад, переховування зброї, сигнал у головному мозку про реальне місце переховування, який є більш сильним в даний момент, концентрує навколо себе всі варіанти можливих відповідей. В окремих випадках, особливо при послабленні свідомого контролю підозрюваного над своїми словами і вчинками, він може підсвідомо видати реальну інформацію, про подію, що цікавить спеціаліста-поліграфолога.

Спираючись на результати проведеного дослідження, можна зробити такі висновки:

1. Розбіжності щодо визнання міжтестової бесіди як одного із важливих елементів спеціального психофізіологічного обстеження із використанням поліграфа пояснюється, в першу чергу, значною відмінністю у методиках, які використовують представники різних поліграфологічних шкіл. Міжтестова бесіда є реальною складовою основного етапу поліграфного обстеження, що проводиться за методикою виявлення прихованої інформації і не представляє практичної цінності та визначеною мірою, суперечить процедурі обстеження за методикою контрольних питань.

2. Аналіз практики свідчить, що динамічне відстеження психічного стану людини, поєднане із своєчасним використанням адекватного психологічного впливу в рамках міжтестової бесіди, дозволяє отримувати щирі зізнання навіть у тих обстежуваних, котрі були попередньо не налаштовані на такий крок.

3. До основних вимог щодо проведення якісної міжтестової бесіди належить адекватність змістовної частини і тривалості бесіди меті конкретної поліграфної перевірки. Під час проведення міжтестової бесіди спеціаліст-поліграфолог досягає: необхідної активізації зон пам'яті обстежуваного; корекції намагань обстежуваного протидіяти процедурі поліграфної перевірки;

дезактуалізації впевненості обстежуваного у можливості ввести в оману поліграфолога; заспокоєння обстежуваного; корегування, за необхідності, напрямку поліграфної перевірки; контролю за психічним станом обстежуваного та ступенем його включеності у процедуру перевірки; досягнення ефекту вивільнення і проголошення домінуючої інформації; створення сприятливих психологічних умов для надання причетними щиросердних зізнань.

Список використаних джерел

1. Алексеев Л.Г. Социальная психология в рамках методики контрольных вопросов// Актуальные проблемы специальных психофизиологических исследований и перспективы их использования в борьбе с преступностью и подборе кадров / Материалы VIII международной научно-практической конференции. – Краснодар: Изд-во КубГТУ, 2006. – С. 19-20.
2. Варламов В.А. Детектор лжи.– 2-е изд. – М.: ПЕРСЭ-Пресс, 2004. – 352 с.
3. Морозов О.М. Психологія особистості: оперативна аудіовізуальна діагностика. – К.: ПАЛИВОДА А.В. – 333 с.
4. Николаева И.Н. Лжесвидетельство// Опыт использования полиграфа в профилактике и раскрытии преступлений в ГУВД Краснодарского края (1-я научно-практическая конференция). Краснодар, – 1997. – С. 76.
5. Николаева И.Н. Использование полиграфа при проверках имеющейся информации // Теория и практика применения полиграфа в правоохранительной деятельности: Материалы 3-й научно-практической конференции ГУВД Краснодарского края. – Под ред. А.Г. Сапрунова, С.Л. Николаева. – Сочи, 1999 – С. 191-194.
6. Николаева И.Н. Система дополнительных приемов, повышающих эффективность полиграфных проверок // Теория и практика применения полиграфа в правоохранительной деятельности: Материалы 5-й научно-практической конференции ГУВД Краснодарского края/ Под ред. А.Г. Сапрунова, С.Л. Николаева. Сочи, 2002 – С. 184-190.
7. Оглоблин С.И., Молчанов А.Ю. Инструментальная детекция лжи: Академический курс. – Ярославль: Ньюанс, 2004. – 464 с.
8. Федоренко В.Н. Структура процедуры опроса с использованием полиграфа, ее начальный этап и его основные задачи // Теория и практика применения полиграфа в

правоохранительной деятельности: Материалы V международной научно-практической конференции ГУВД Краснодарского края. – Сочи, 2002. – С. 258-261.

The resume: in article existing approaches to conversation carrying out between tests are analyzed at lie detector inspection, and also the technique of its carrying out is directed.

Keywords: the expert lie detector, surveyed, conversation.

Отримано 06.04.2009

УДК 159.9:004.738.5

М.М. Назар

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ СПІЛКУВАННЯ У МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ НА ФОРМУВАННЯ ПЕВНИХ ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЇЇ КОРИСТУВАЧІВ

Існує актуальна потреба у тому, щоб закономірності психологічного впливу інтернет-спілкування, яке охоплює все більшу кількість користувачів мережі Інтернет, на своїх учасників були досліджені та описані, що може бути зроблено на основі відповідних досліджень. Метою дослідження виступає виявлення особистісних особливостей, що формуються в процесі та результаті інтернет-спілкування у його учасників. Основним методом дослідження є теоретичний аналіз найбільш сучасних наукових джерел з відповідної тематики. Можна стверджувати, що існує психологічний вплив інтернет-спілкування на формування певних особистісних особливостей користувачів мережі Інтернет. Цей вплив може призводити до формування як позитивних, так і негативних особистісних особливостей.

Ключові слова: інтернет-спілкування, мережа Інтернет, користувачі Інтернету.

Существует актуальная потребность в том, чтобы закономерности психологического влияния интернет-общения, которое охватывает все большее количество пользователей сети

Интернет, на своих участников были исследованы и описаны, что может быть сделано на основе соответствующих исследований. Целью исследования является определение личностных особенностей, которые формируются в процессе и результате интернет-общения у его участников. Основным методом исследования является теоретический анализ наиболее современных научных источников по соответствующей тематике. Можно утверждать, что существует психологическое влияние интернет-общения на формирование определенных личностных особенностей пользователей сети Интернет. Это влияние может приводить к формированию как позитивных, так и негативных личностных особенностей.

Ключевые слова: интернет-общение, сеть Интернет, пользователи Интернета.

Постановка проблеми. Одним з найзначніших факторів розвитку сучасного суспільства, що переходить на нову – інформаційну – стадію свого розвитку, виступає обмін інформацією, що модернізується разом з науковим і культурним поступом людства [7].

Отже, ефективний обмін інформації в мультимедійному просторі є одним з чинників, що спроможні забезпечити інтенсивний розвиток суспільства. Одна з найтипівіших і основних репрезентацій мультимедійного простору – глобальна інформаційна мережа Интернет, що складається з своїх осередків – інтернет-сайтів. Особливого значення набуває спілкування користувачів мережі Интернет один з одним, що здійснюється з використанням комп'ютерних технологій, [13], [2].

Закономірно припустити, що існує психологічний вплив інтернет-спілкування на його учасників, в процесі і результаті якого в них формуються певні особистісні особливості. Це можна пояснити на основі того, що оскільки процес інтернет-спілкування є певною людською діяльністю з власною специфікою, то закономірним і необхідним чином остання впливає на певні особистісні особливості суб'єктів цієї діяльності. Звідси випливає наукова проблема необхідності дослідження специфіки психологічного впливу інтернет-спілкування на її учасників. Все це вказує на актуальність теми дослідження [16].

Дослідження відповідної наукової проблеми дає можливість, по-перше, ґрунтовніше і повніше розробити поняття інтернет-спілкування та психологічного впливу інтернет-спілкування на його учасників; по-друге – більш глибоко і всебічно розробити поняття

формування певних особистісних особливостей (зокрема, таких, що мають цінне педагогічне значення) у процесі та в результаті інтернет-спілкування; по-третє – продовжувати науково-психологічні дослідження, використовуючи для цього сучасні дистантні засоби, що не потребують наочної взаємодії з досліджуваними та використовують для цього електронну інформаційну мережу Інтернет [11].

Практичне значення дослідження полягає у розробці напрямку використання сучасних електронних засобів спілкування у мережі Інтернет у психолого-педагогічних цілях, для науково обґрунтованого позитивного психологічного впливу на аудиторію мережевого простору, зокрема для підвищення ефективності навчання, формування або нейтралізації певних особистісних особливостей, дистанційного психологічного консультування тощо [22], [20].

Аналізуючи останні дослідження і публікації, присвячені проблемі психологічного впливу інтернет-спілкування на формування певних особистісних особливостей користувачів мережі Інтернет, необхідно відзначити, що їх вкрай недостатньо.

Зокрема, в деяких з них звертається увага на те, що, відкриваючи нові можливості, мережеві комунікації породжують і нові проблеми, примушують замислитися над раніше очевидним, ініціюють переоцінку цінностей, зокрема відносно міжособистісного сприйняття і розуміння, які в психології прийнято іменувати соціальною перцепцією. Інтернет-спілкування стимулює розвиток комунікативної мотивації, а також певним чином змінює сприйняття інших учасників спілкування взагалі [9], [23].

В іншому дослідженні підкреслюється, що відчуження людини від людини стає практично нормою сьогоденного життя, у зв'язку з розвитком нових дистанційних форм електронних засобів зв'язку, що все частіше переводять реальне спілкування між людьми у віртуальне. Парадоксальність ситуації полягає в тому, що, з одного боку, інтернет-технології сприяють розвитку відчуженості між людьми та самотності, а з іншого боку, вони є оперативним способом пошуку інформації, встановлення контактів, розвитку комунікативної мотивації і тому широко використовуються людьми, що страждають від самоти, для спілкування. Також інтернет-спілкування викликає певні особистісні зміни [14].

На думку деяких авторів, дані психологічних досліджень спілкування в мережі Інтернет дозволяють розглядати Інтернет як

середовище швидше соціальне, ніж безособово-інформаційне. Особливості інтернет-спілкування (невизначеність, анонімність, безпека, невидимість суб'єкта, значна різноманітність середовищ спілкування та діяльності) впливають на формування певних особистісних особливостей його користувачів, дозволяють говорити про Інтернет як про середовище, в якому поведінка визначається більшою мірою особистісними, ніж ситуаційними змінними [5].

В іншому дослідженні здійснюється виявлення зв'язку між інтроверсією, комунікативною установкою та тенденцією до інтернет-залежності, зокрема надмірного інтернет-спілкування. Особливості протікання комунікативних процесів у мережі Інтернет, продуктом яких є інтернет-залежність, взаємопов'язані з певними особистісними особливостями користувачів: інтроверсією та негативною комунікативною установкою [8].

Аналізуючи особистісні особливості інтернет-спілкування, відзначається, що в умовах комунікативно-безконтактного спілкування відсутнє відчуття тіла як такого, переважає стан «розчиненої тілесності», тому може формуватися спотворене сприйняття власного фізичного тіла [4].

Деякі автори особливо підкреслюють, що мережеве спілкування необхідно розглядати саме в контексті поведінки в кіберпросторі загалом, яка здійснює певний вплив на особистість людини, формує чи пригнічує ті або інші особистісні особливості [15], [21].

Досліджуючи особистісні особливості, що виникають у користувачів мережі Інтернет, зокрема у процесі інтернет-спілкування, звертається увага на наступні з них (як позитивні, так і негативні): завзятість, наполегливість у досягненні мети, незалежність мислення і поведінки, схильність до прийняття рішень на підставі самостійно вироблених критеріїв, зневага соціальними нормами, достатньо високий інтелект, схильність до творчої діяльності, перевага процесу роботи над отриманням результату, а також інтровертованість, занурення у власні переживання, холодність і неемоційність у спілкуванні, недолік емпатії, схильність до конфліктів, егоцентризм, недолік відповідальності [4], [19].

Психологічні наслідки застосування інтернет-спілкування носять амбівалентний характер: з одного боку, є позитивні впливи на його учасників – розширюється сфера контактів, активне спілкування з багатьма людьми дозволяє швидко знаходити потрібну інформацію з питань, що цікавлять, знайомитися з

різними точками зору, стимулює творчий потенціал, власну активність, сприяє зміні авторитарного стилю спілкування на демократичний (такий, що орієнтований на навчання, знайомство з різними точками зору, формування власної думки тощо), на тлі зростаючої ізоляції та низької комунікабельності мешканців сучасних мегаполісів інформаційні технології дозволяють легко встановлювати контакти і розвивати спілкування, у спілкуванні через комп'ютерну віртуальну реальність відсутній тиск стереотипів сприйняття того або іншого діалогу, що складаються в близькому соціальному оточенні. З іншого боку, існують негативні впливи на учасників інтернет-спілкування – при взаємодії людини з інформаційними технологіями відбувається опосередкування діяльності новими знаковими системами і засобами, при яких спостерігається зміна самої особистості в новому знаковому середовищі, що може призводити до зміни її мотиваційно-особистісної сфери і виявлятися у надмірній захопленості інформаційними технологіями, втраті цікавості до звичайного спілкування з близьким соціальним оточенням, формуванні комп'ютерної залежності тощо [4], [1].

Інтернет-спілкування здатне призводити до зменшення значущості навичок соціальної взаємодії у порівнянні з однолітками, до меншої обізнаності у всіх тонкощах людських взаємин, до збільшення схильності оцінювати все, що відбувається, логічно, раціонально, з допомогою мисленневих операцій. Надаючи розвиваючої дії на інтелектуальні здібності, здатності до діяльності, інтернет-спілкування може пригнічувати сферу міжособистісної взаємодії, обмежуючи реальні соціальні контакти, призводити до спрощення системи відносин «людина – людина» у користувачів мережі Інтернет, особливо у підлітків і молоді, включених в комп'ютеризовану діяльність [12], [10], [17].

Отже, увиразнюючи невирішені раніше частини загальної проблеми особистісних особливостей інтернет-спілкування, потрібно відзначити формування певних особистісних особливостей у процесі та в результаті інтернет-спілкування як наслідок психологічного впливу інтернет-спілкування на його учасників [18].

Мета дослідження – виявлення особистісних особливостей, що формуються в процесі та результаті інтернет-спілкування у його учасників.

Завданнями дослідження є: 1) визначення поняття інтернет-спілкування; 2) визначення механізмів психологічного впливу інтернет-спілкування на формування певних особистісних

особливостей користувачів мережі Інтернет; 3) визначення особистісних особливостей, що можуть формуватися у користувачів мережі Інтернет під впливом інтернет-спілкування.

Результати теоретичного аналізу проблеми. В результаті теоретичного аналізу проблеми було зроблено висновок, що інтернет-спілкування – це спілкування, що здійснюється з допомогою можливостей і технологій мережі Інтернет. Мережу Інтернет можна розглядати як середовище швидше соціально-особистісне, ніж безособово-інформаційне, що створює необхідний контекст для розвитку інтернет-спілкування. Підкреслюється особлива важливість і значна роль мережі Інтернет у здійсненні спілкування, що володіє своєю специфікою та закономірно здійснює певний психологічний і педагогічний вплив на особистість його учасників [6], [3].

У «реальній» соціальній взаємодії людина більш обмежена у можливостях управління інформацією про себе рамками статі, зовнішності, ознак соціального статусу, професії, національності, віку, що реально сприймаються співбесідником і що практично відсутнє в інтернет-спілкуванні. Нова комунікаційна форма – комп'ютерно-опосередковане спілкування – починає активно використовуватися різними інтернет-спільнотами та окремими користувачами мережі Інтернет [21].

Механізм психологічного впливу інтернет-спілкування на своїх учасників пов'язаний із його застосуванням як певної діяльності у кіберпросторі, що може здійснювати вплив на інші види діяльності, на певні особистісні особливості людини або навіть на всю особистість в цілому. Загалом, інформаційні технології віртуальної реальності розглядаються як один з прикладів психологічних знарядь, оволодіння якими здійснює вплив на формування і функціонування вищих психічних функцій [4].

Інтернет-спілкування може формувати як позитивні особистісні особливості (наполегливість у досягненні мети, незалежність мислення і поведінки, схильність до прийняття рішень на підставі самостійно вироблених критеріїв, тенденція до стимулювання інтелектуального розвитку та розвитку творчого потенціалу, схильність до творчої діяльності, розширення сфери контактів, формування демократичного стилю спілкування, звільнення від стереотипів сприйняття співбесідників тощо), так і негативні (надмірна захопленість інформаційними технологіями, втрата цікавості до звичайного спілкування з близьким соціальним оточенням, формування комп'ютерної залежності, занурення у

власні переживання, холодність і неемоційність у спілкуванні, недолік емпатії, схильність до конфліктів, егоцентризм, недолік відповідальності тощо) [4], [18].

Висновки. Можна стверджувати, що існує психологічний вплив інтернет-спілкування на формування певних особистісних особливостей користувачів мережі Інтернет. Цей вплив може носити як позитивний, так і негативний характер. Відповідна проблема потребує своєї подальшої ґрунтовної розробки.

Інтернет-спілкування має важливе психолого-педагогічне значення, що пов'язано, по-перше, з можливостями самої мережі Інтернет швидко, легко і економічно відправляти та одержувати величезні масиви різних даних, по-друге – з можливостями психологічного впливу інтернет-спілкування на його учасників взагалі, по-третє – з цілеспрямованим навчальним впливом її учасників один на одного (наприклад, педагога на учнів). Безсумнівно, інтернет-спілкування відкриває нові горизонти в області навчання та освіти, адаптуючи відповідні процеси під умови інформаційної стадії розвитку суспільства.

Дослідження психологічного впливу інтернет-спілкування на формування певних особистісних особливостей користувачів мережі Інтернет має бути продовжено. До перспективних напрямків подальших досліджень відносяться аналіз психологічного впливу на учасників інтернет-спілкування різних його форм, таких як інтернет-форуми, чати, «гістьові книги», інтернет-комунікатори, електронна пошта тощо, а також різних її стратегій, зокрема маргінальних («спам», «флуд», «флейм», «тролінг»). Особливу увагу потрібно звернути на особливості психологічного впливу інтернет-спілкування на представників різних вікових груп.

Список використаних джерел

1. Амерханова Э. Р. Плюсы и минусы общения в интернет-пространстве как агента социализации детей и ресоциализации взрослых / Амерханова Э. Р. // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития: Междунар. интернет-конф., 15 янв. – 29 марта 2002 г.: Материалы конф. – М. : Ин-т «Откр. об-во» : Логос, 2003. – С. 96-99.
2. Афанасьев К. Виртуальная реальность / Афанасьев К. // Hardware. – 1998. – № 12. – С. 41-46.
3. Блохина Е. Исследование специфики межличностного общения с виртуальным собеседником [Электронный ресурс] / Блохина Е. – М. : МГУ, 2000. – Режим доступа до статті :

<http://flogiston.ru/articles/netpsy/blohina>.

4. Гладко М. А. Психологические аспекты компьютерного обучения [Электронный ресурс] / Гладко М. А. // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития: Междунар. интернет-конф., 15 янв. – 29 марта 2002 г.: Материалы конф. - М. : Ин-т «Откр. об-во» : Логос, 2003. – Режим доступа до допов.: http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=2249&PHPSESSID=af8f55d8f66a2d708d22ed0c894f0bfa.

5. Жичкина А. Е. Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста: Автореф. дис. на соискание уч. степени канд. псих. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Анастасия Евгеньевна Жичкина. - М., 2001. – 22 с.

6. Жичкина А. Е. Социально-психологические аспекты общения в Интернете [Электронный ресурс] / Анастасия Евгеньевна Жичкина. – М.: МГУ, 2002. – Режим доступа до статті: http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106588392&archive=&start_from=&ucat=15&category=15

7. Иванов Д. В. Виртуализация общества / Иванов Д. В. – СПб. : Петербургское Востоковедение, 2000. – 96 с.

8. Кленова Ю. Экспериментальное исследование взаимосвязи интроверсии и коммуникативной установки с Интернет-зависимостью [Электронный ресурс] / Юлия Кленова. – М.: МГУ, 2002. – Режим доступа до статті : http://flogiston.ru/articles/netpsy/ia_klenova.

9. Концевой М.П. Социальная перцепция в контексте информатизации гуманитарного образования [Электронный ресурс] / Концевой М. П. // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: Современное состояние, проблемы, перспективы развития: Междунар. интернет-конф., 15 янв. – 29 марта 2002 г.: Материалы конф. - М. : Ин-т «Откр. об-во» : Логос, 2003. - Режим доступа до допов. : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=2158&PHPSESSID=6d9c2518bb0ff6fea204cb82c8aa029a.

10. Кречетников К. Г. Влияние информационных технологий на интеллектуальную деятельность обучающихся [Электронный ресурс] / Кречетников К. Г. // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: Современное состояние, проблемы, перспективы развития: Междунар. интернет-конф., 15 янв. – 29 марта 2002 г.: Материалы

конф. - М. : Ин-т «Откр. об-во» : Логос, 2003. - Режим доступа до допов. : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=168&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb.

11. Кречетников К. Г. Тенденции развития образования в современном информационном обществе [Электронный ресурс] / Кречетников К. Г. // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: Современное состояние, проблемы, перспективы развития: Междунар. интернет-конф., 15 янв. – 29 марта 2002 г.: Материалы конф. - М. : Ин-т «Откр. об-во» : Логос, 2003. - Режим доступа до допов. : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=59&PHPSESSID=5bc709800160e910b3b173fb2c664775.

12. Кузьмина К. Е. Влияние компьютеризированной деятельности на межличностные отношения в юношеском возрасте [Электронный ресурс] / Кузьмина К. Е. – Смоленск : СмолГУ, 2003. – Режим доступа до статті : http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106588522&archive=&start_from=&ucat=15&category=15.

13. Лежепев Н. Интернет: проблемы, функции и перспективы развития [Электронный ресурс] / Николай Лежепев. - Орлов : ОГУ, 2003. – Режим доступа до статті : <http://webnick.narod.ru/internet/index.html>.

14. Львова А. И. Интернет-тренинг как новая возможность групповой психологической работы [Электронный ресурс] / Львова А. И., Рязанцева И. А. – М.: МГУ, 2004. – Режим доступа до статті : http://flogiston.ru/articles/netpsy/inet_training.

15. Мелюхин И. Информационное общество: истоки, проблемы, тенденции развития / Мелюхин И. – М.: МГУ, 1999. – 208 с. (Серия «21 век: информация и общество»).

16. Мунтян П. Влияние сети Интернет на развитие человека как психологическая проблема [Электронный ресурс] / Павел Мунтян. - М.: МГУ, 2004. – Режим доступа до статті : http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106588195&archive=&start_from=&ucat=15&category=15

17. Мышенкова Е. С. Успешность общения, опосредованного глобальной компьютерной сетью Интернет [Электронный ресурс] / Мышенкова Е. С. – Минск : БГУ, 2001. – Режим доступа до статті : http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106588224&archive=&start_from=&ucat=15&category=15.

18. Смыслова О. В. Психологические последствия применения информационных технологий [Электронный ресурс] / Смыслова О. В. – М.: МГУ, 1998. – Режим доступа до статті : <http://flogiston.ru/articles/netpsy/hackers>.

19. Смыслова О. В. Эмпирическое исследование психологических последствий применения информационных технологий [Электронный ресурс] / Смыслова О. В. – М.: МГУ, 1998. – Режим доступа до статті : <http://flogiston.ru/articles/netpsy/hackers2>.

20. Тарасов В. Системный подход к описанию и управлению взаимодействиями человека с виртуальной средой // Технологии виртуальной реальности: Междунар. науч. конф., 25-30 июня 1995 г. : Тезисы докл. – М. : ГосНИИАС, 1995. – С. 24.

21. Шевченко И. С. Факторы динамичности самопрезентаций в Интернет-общении [Электронный ресурс] / Шевченко И. С. // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: Современное состояние, проблемы, перспективы развития : Междунар. интернет-конф., 15 янв. – 29 марта 2002 г. : Материалы конф. – М. : Ин-т «Откр. об-во» : Логос, 2003. – Режим доступа до допов. : http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=66.

22. Gackenbach J. Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal, and Transpersonal Implications. - [2nd ed.]. - San Diego : Academic Press, 2006. - 392 p.

23. Lea M., Williams K.D., Spears R. A Social Psychology of the Internet. - London : Sage Publications Ltd., 2007. - 224 p.

There is an actual requirement in that conformities to law of psychological influence of internet-communication, which engulfs greater totally of users of network the Internet, on the participants were investigational and described, that can be done on the basis of the proper researches. The exposure of personality features which are formed in a process and result of internet-communication for his participants comes forward a research purpose. The basic method of research is a theoretical analysis of the most modern scientific sources on the proper subject. It is possible to assert that exists psychological influence of internet-communication on forming of certain personality features of users of network the Internet. This influence can result in forming of both positive and negative personality features.

Key words: internet-communication, the Internet, users of the Internet.

Отримано 06.04.2009

УДК 37.013.42

Н.С.Олексюк

ПОЗИТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ СІМЕЙНИХ ВЗАЄМИН ЯК ВАГОМИЙ ЧИННИК ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ СІМЕЙ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

У статті проаналізоване поняття «сімейні взаємини», розкриті умови їх позитивної спрямованості та значення у життєдіяльності сімей військовослужбовців Збройних сил України.

Ключові слова: сім'я військовослужбовця, сімейні взаємини, взаємодія, позитивна спрямованість, життєдіяльність.

В статье проанализировано понятие «семейные взаимоотношения», раскрыты условия их позитивной направленности и значение в жизнедеятельности семей военнослужащих Вооруженных сил Украины.

Ключевые слова: семья военнослужащего, семейные взаимоотношения, взаимодействие, позитивная направленность, жизнедеятельность.

Актуальність проблеми. Сім'я – це така спільність людей, об'єднаних шлюбом, родинними зв'язками, різноманітними відносинами між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми, між самими дітьми, між іншими членами сім'ї, які живуть разом і спільно ведуть господарство, моральною відповідальністю та взаємодопомогою [1, с.26]. Стабільна, добре функціонуюча сім'я дає змогу кожній особі, яка її складає, задовольняти такі потреби, як любов, емоційна близькість, розуміння і повага, визнання тощо. У такій сім'ї індивід має умови для самореалізації, самоствердження, збагачення й розвитку своєї особистості. Під структурою сім'ї розуміємо сукупність відносин між її членами, включаючи, крім відносин родинних, систему етичних відносин, систему влади і авторитету. Структура сім'ї визначає рольову взаємодію у ній (сукупність норм і зразків поведінки, які характеризують одного члена сім'ї в його відносинах з іншими його

членами). Основні види рольової взаємодії в сім'ї – це відносини подружжя (чоловік – дружина), батьків і дітей (мати/батько – дочка/син), батьків подружжя і подружжя (свекруха /свекор, теща/тесть – невістка/зять), братів і сестер. У сучасній сім'ї рольова взаємодія зазнала істотних змін, в першу чергу – за рахунок перерозподілу ролей між статями. У структурі сім'ї розрізняють структуру сімейних ролей, сімейні підсистеми і межі між ними, що є своєрідними механізмами, за допомогою яких сім'ї виконують свої функції, члени сім'ї взаємодіють між собою [4, с.39].

Сімейні взаємини, їх вплив на життєздатність та функціонування сім'ї лежать в основі багатьох робіт вітчизняних та зарубіжних вчених. Вивченню сім'ї як цілісної системи, із врахуванням взаємодії, що розгортається у трьох підсистемах – «чоловік-дружина», «батько-дитина», «дитина-дитина» присвятили свої праці О.Безпалько, А.Волкова, В.Гуров, І.Зверева, А.Капська, І.Козубовська, В.Постовий, А.Харчев. Подружні і дитячо-батьківські взаємини розглянуті у роботах М.Алексєєвої, Т.Буленко, А.Варги, В.Васютинського, Я.Гошовського, В.Ковальова, О.Пенькової, Л.Синютки. Сімейні взаємини у підсистемі «дитина-дитина» вивчали такі вчені як І.Зверева, М.Лавриченко, О.Киричук, Г.Лактіонова, М.Лукашевич, Л.Міщик, В.Сидоров, Т.Сущенко, І.Трубавіна та ін. Незважаючи на широкий науковий інтерес до проблем сімейних взаємин, вони і сьогодні залишаються малодослідженими та актуальними.

Мета статті – на основі аналізу поняття «сімейні взаємини» обґрунтувати їх значення для нормальної життєдіяльності сімей у цілому і сімей військовослужбовців збройних сил зокрема.

Сімейні взаємини здебільшого є офіційними за формою та неофіційними за змістом. Розрізняють взаємини зовнішні (між відокремленими об'єктами) і внутрішні (всередині кожного об'єкта, між його елементами) [2, с. 4]. У взаєминах кожна із сторін є причиною дій іншої сторони і наслідком попередньої. У взаємодії визначається ставлення однієї людини до іншої як до суб'єкта з власним внутрішнім світом, проте взаємодія може здійснюватися поверхово, не зачіпаючи оцінок людей [2, с. 4-5].

Взаємини – процес безпосереднього чи опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що спричиняє їх взаємну обумовленість і зв'язок; виступає як інтегруючий фактор, що сприяє утворенню структур [2, с. 7]. Взаємини виникають тоді, коли люди постають перед необхідністю, або в них виникає бажання разом щось зробити, вирішити, обговорити, дізнатися, допомогти один одному чи кому-небудь, спів ставити і узгодити

свої сподівання й орієнтації. У таких випадках соціальні дії, направлені на вирішення життєвих проблем і протиріч та свідомо орієнтованих на відповідну поведінку людей стають взаємодією [2, с.11].

Соціальна взаємодія – взаємний вплив різних сфер, явищ і процесів, осіб або спільнот, який здійснюється за допомогою соціальної діяльності [5, с.21]. З іншого боку, соціальна взаємодія – це зусилля індивідів, спрямовані на досягнення впливу один на одного [5, с. 21]. У цьому випадку взаємодія реалізується через систему дій і викликає відповідну реакцію з боку оточуючих. У процесі її реалізується соціальна дія партнерів, відбувається взаємне пристосування дій кожного з них, однак стає розумінні ситуації, усвідомленні її смислу дій, певний ступінь солідарності між ними.

Види соціальної взаємодії класифікують:

- за кількістю суб'єктів взаємодії: між двома людьми, між індивідом і групою, між групами;
- за характером взаємовідносин суб'єктів взаємодії: односторонні та двосторонні, солідарні (узгоджені) та антагоністичні (ворожі);
- за терміном: короткочасні й довгочасні;
- за наявністю (відсутністю) організованості: організовані та неорганізовані;
- за свідомістю взаємодії: усвідомлені та неусвідомлені;
- за «матеріальністю» обміну: інтелектуальні (ідейні), почуттєві (емоційні) та вольові [3, с. 431].

Соціальна взаємодія буває випадковою, тимчасовою і стійкою, приватною і публічною; особистісною і речовою; формальною і неформальною. Одним із виявів соціальної взаємодії є зв'язок. Соціальний зв'язок – соціальна дія, що виражає залежність і сумісність людей або груп. Соціальні зв'язки є об'єктивними, залежать від соціальних умов, у яких живуть індивіди. На особливість соціального зв'язку впливає різке збільшення чи зменшення чисельності його учасників на основі прямого обміну, моральних принципів добросусідства. Він може виявлятися у формі соціального контакту і соціальної взаємодії. За соціальної взаємодії відбувається обмін діями. Системи дій обох суб'єктів споріднені між собою, дії кожного з них скоординовані, відновлювані, взаємний їх інтерес стійкий. Соціальна взаємодія є одним із джерел суспільних явищ, оскільки завдяки їй поведінка людини стає соціальною дією [2, с. 14-16].

На основі аналізу теоретико-методологічних підходів до

вивчення соціальних взаємин у процесі життєдіяльності сім'ї, можна констатувати, що:

- різні етапи розвитку подружніх стосунків характеризуються різним рівнем сумісності партнерів і мають певні особливості. У період зародження подружніх взаємин головним є афективний компонент взаємодії. У партнерів з більш тривалим стажем сумісного життя, спілкування як базові виступають когнітивний та поведінковий компоненти взаємодії;

- в шлюбно-сімейній взаємодії самореалізація особистості опосередковується когнітивними та афективними складовими самосвідомості, які утворюють триаду: самооцінка, очікувана оцінка та оцінка партнера;

- у період взаємного пристосування один до одного і до умов подружньої взаємодії з'являються суперечності у взаємсприйманні партнерів;

- процес адаптації членів сім'ї виступає певною мірою рушійною силою особистісних змін, характеристикою успішності процесу становлення сім'ї [4, с.6-8].

У найбільш загальному вигляді сімейні взаємини можна розглядати як організацію спільних дій членів сім'ї, яка дозволяє їм реалізувати будь-які загальні плани. Позитивні взаємини у сім'ї здавна розглядались як одна з найважливіших передумов її стабільності та сімейного щастя. Порушення міжособистісних сімейних взаємин відіграють суттєву роль у життєдіяльності сім'ї у цілому та кожного її члена зокрема. У ході сімейних взаємин відбувається взаємне пристосування дій членів сім'ї, реалізується однастайність у розумінні ситуації, усвідомленні змісту дій, досягається певний ступінь солідарності між ними [5, с.22].

У забезпеченні нормальної життєдіяльності сім'ї військовослужбовця Збройних сил України сімейні взаємини відіграють визначальну роль, оскільки для більшості військовослужбовців сім'я служить компенсуючим чинником у професійній діяльності і відіграє роль емоційного притулку. Специфіка професійної діяльності, пов'язана з військовою службою, спричинює обмеження соціальних контактів членів сім'ї (велика частина сімей військовослужбовців функціонує у відносній ізоляції від цивільного суспільства – віддалених від населених пунктів військових гарнізонах, або в умовах нерозвиненої інфраструктури); обмеження можливостей сім'ї в якісній освіті дітей (через часті переїзди сім'ї на нове місце служби і пов'язаною з ними адаптацією дітей до нових колективів однолітків, навчальних програм, тощо), у кваліфікованому медичному

обслуговуванні, у повноцінному відпочинку та спільному проведенні дозвілля. До особливостей професійної діяльності військовослужбовців збройних сил слід віднести також постійний ризик для життя і здоров'я, можливість застосування зброї при виконанні службових обов'язків і інші, які, хоч і опосередковано, але впливають на взаємини у сім'ї, її життєдіяльність, здатність вирішувати назрілі проблеми.

Усталилася думка, що кожна сім'я має притаманний лише їй одній індивідуальний стиль сімейних взаємин. Дослідження стилю взаємин у сім'ї передбачає, насамперед, їх класифікацію. Більшість існуючих типологій сімей розроблена на основі виявлених особливостей спілкування і міжособових взаємин у сім'ї, які зумовлюють певну взаємодію членів родинної групи і властиві тільки їй способи впливу подружжя один на одного і на дітей.

На цій основі сім'ї умовно поділяють на кілька полярних типів: за ступенем включення членів родини в сімейні стосунки, їх емоційної духовної єдності розрізняють суперінтегровані, згуртовані (інтегровані) і роз'єднані (деінтегровані) сім'ї; за характером психологічної й ціннісно-орієнтаційної єдності виділяють гармонійні (природно і штучно гармонійні) і дисгармонійні сім'ї; за ознакою комунікативних установок членів родини розрізняють корпоративні (прагматичні) і альтруїстичні типи сімей; за кількістю і характером комунікативних зв'язків розрізняють відкриті і закриті сім'ї; залежно від адаптивних ресурсів сім'ї, її здатності пристосовуватися до мінливості умов життя виділяють гнучкі і інертні (консервативні) сім'ї; за характером розподілу влади розрізняють сім'ї єдиновладні (авторитарні) і демократичні [3, с. 430-432].

Класифікація сімей за наведеними ознаками дещо умовна. У житті звичайно трапляються змішані типи сімейних взаємин, у яких взаємини характеризуються поєднанням різних ознак у певному співвідношенні.

Аналіз сімейних взаємин дозволяє виділити їх два основних види: функційно-рольові та емоційно-міжособистісні. Функційно-рольові соціальні взаємини виникають у сфері пізнання, предметно-практичної і духовно-практичної діяльності. Для ідеальних функційно-рольових взаємин необхідна вербалізація і чітке формулювання, свідоме прийняття членами сім'ї способів досягнення мети. Емоційно-міжособистісні соціальні взаємини виникають, насамперед, у сфері спілкування і мають за мету задовільнити потреби суб'єктів у емоційному контакті. Ця ціль, як правило, не потребує вербалізації [3, с. 426-428]. У сімейному житті

обидва види соціальних взаємин тісно пов'язані.

Поведінка членів сім'ї у соціальних взаєминах та їх продуктивність у більшості залежить від ряду факторів. Усі фактори можна об'єднати у дві основні групи: екзогенні (які ідуть з боку суспільства і армії) і ендогенні (з боку сімейних взаємин). Серед екзогенних чинників виявляються проблеми матеріального положення сім'ї, умови культурного розвитку, відпочинку, характер роботи військовослужбовця, працевлаштування дружини, які в цілому формують ендогенні чинники, що виникають на макросоціальному рівні функціонування сім'ї і зачіпають міжособові відносини її членів [1, с. 26].

Основним фактором, який зумовлює характер взаємин і взаємодії в усіх ланках сім'ї, є ставлення подружжя один до одного та батьківські установки щодо дітей. У працях ряду науковців виділено чотири типи ставлення [5, с. 24]: прийняття – неприйняття; взаємодія – уникнення контактів; визнання свободи активності – надмірна опіка; повага до прав кожного в сім'ї – надмірна вимогливість. Позитивні типи ставлення – прийняття, взаємодія, свобода активності, повага до прав кожного – забезпечують партнерські стосунки та егалітарний устрій життя сім'ї. Виникнення порушень у сімейних взаєминах, як правило, пояснюється наявністю значної дистанції між членами родини, пов'язаної з прагненням уникнути контакту, неприйняттям особистості партнера або надмірною емоційною зосередженістю на ньому, що виявляється в опіці, захисті, надмірній вимогливості та спробі будь-що підігнати його під уявлюваний образ чоловіка, дружини або дитини. У взаєминах подружжя в період першої фази сімейного життя часто виникають негаразди, пов'язані з надмірною емоційною зосередженістю на партнерові, щільною опікою його і жорсткою вимогливістю щодо образу чоловіка чи дружини. Це саме простежується нерідко і в сім'ях з однією дитиною, на якій сфокусовані всі почуття й турботи батьків. У пізніших фазах подружнього життя та в його кризові періоди джерелом сімейних чвар частіше виступає емоційна дистанція.

Окрім ставлення членів сім'ї один до одного, серед основних факторів сімейних взаємин варто виділити:

- особистісні характеристики членів сім'ї: сформованість соціальних установок на себе як суб'єкта взаємодії, на позитивне ставлення до інших членів сім'ї, до взаємин як цінності; сформованість комунікативних умінь [1, с.27];

- взаємопізнання і узгодження індивідуальних ціннісних орієнтацій кожного з них, формування на їх основі

загальносімейних цінностей. При цьому мають значення не лише схвалення й прийняття загальносімейних цінностей, а й ставлення кожного з членів подружжя до ціннісних орієнтацій партнера. Виділено такі варіанти ставлення [1, с.28]:

1) один із членів подружжя намагається дізнатися про ціннісні орієнтації іншого, а також ціннісні орієнтації його батьків, але не приймає їх, визнаючи лише свої;

2) члени подружжя взаємотолерантні до ціннісних орієнтацій один одного, визнають їх рівноправність, але не прагнуть до створення спільної системи цінностей;

3) члени подружжя схильні до схвалення і прийняття майже всіх цінностей один одного, значно змінюючи при цьому власні системи цінностей;

4) подружжя формує спільну систему цінностей, визнаючи при цьому право кожного на індивідуальні ціннісні орієнтації, але зберігаючи пріоритет загальносімейних орієнтацій.

Розбіжності в системах ціннісних орієнтацій подружжя можуть служити підґрунтям для багатьох сімейних конфліктів, зокрема таких, як конфлікт сімейних ролей чи боротьба за лідерство в сім'ї;

5) наявність комунікативних проблем – таких ситуацій в житті сім'ї, коли: існує певна потреба в будь-кого з членів сім'ї; задоволення цієї потреби залежить від дій іншого члена родини; передача членом сім'ї, в якого є потреба, певної інформації (прохання, натяк) неможлива через ті чи інші психологічні особливості даної особи; потреба зберігається, хоча її неможливо задовольнити [4, с. 93].

Для попередження порушення сімейних взаємин необхідно знати про етапи розвитку комунікаційної проблеми: інформаційно-дефіцитний етап на цьому етапі має місце незадоволена потреба, залежність її стану і неможливість комунікації, сутність якої полягає в тому, що індивід подумки звертається до іншого, а точніше, до свого уявлення про нього з проханням, вимогою, натяком, вислуховує його відповідь; етап заміщувально-викривленої комунікації, коли член сім'ї намагається донести свою потребу, але через неможливість виразити це прямо шукає засоби легалізувати прохання чи вимоги; поведінково-комунікаційний етап – член сім'ї з незадоволеною потребою переходить до маніпулювання щодо сім'ї з метою створення ситуації, яка дасть йому змогу задовольнити цю потребу [4, с.96].

До чинників порушення комунікації в сім'ї відносять:

1) переобтяження комунікації побічними функціями (наприклад, у тому випадку, коли повідомлення, окрім основної –

передачі інформації, виконує допоміжні функції);

2) порушення уявлень про адресат комунікації (викривлене уявлення про члена сім'ї може бути серйозним бар'єром у взаєморозумінні) [4, с.105].

Отримані в ході ряду досліджень дані про характер взаємин батьків і дітей підтвердили наявність різних, часто протилежних, типів взаємодії у системі «батьки-діти»:

– *позитивні взаємини, які характеризуються стійким емоційним контактом між дітьми і батьками, майже повною відсутністю конфліктів;*

– *амбівалентні взаємини, що відрізняються суперечливістю, непослідовністю, чергуванням близьких контактів з відчуженістю і конфліктами;*

– *негативні взаємини, пов'язані з частими і гострими конфліктами, що призводять до повного порушення емоційного контакту між батьками і дітьми [2, с.16].*

Спостереження показали, що на характер взаємин між дітьми шкільного віку і їхніми батьками впливають такі фактори як: особливості особистості батька і матері (екстраверти-інтроверти, упевнені-неупевнені, тривожні) і форм їх поведінки (емоційне включення чи відкидання дитини, адекватне чи неадекватне відображення ситуації); особливості особистості дитини (тривожність, неупевненість, комунікативні труднощі) і форм її поведінки (неадекватне відображення ситуації тощо); психолого-педагогічна компетентність і рівень освіти батьків; морально-емоційна атмосфера в сім'ї; засоби виховного впливу, які застосовуються батьками та іншими дорослими; ступінь включеності дитини в життєдіяльність і проблеми сім'ї; врахування актуальних потреб дитини і ступені їхнього задоволення в сім'ї [2, с. 44].

Для визначення впливу сім'ї на процеси виховання і соціалізації дитини вагомими є види сімейних взаємин – характерні прояви відносин в сім'ї, які суттєво впливають на стосунки та виховання дітей. Виділяють такі види сімейних взаємин у системі «батьки-діти»:

1) диктат – домінуюча позиція одного з батьків, яка виявляється у жорстких вимогах, правилах, наказах, насильстві, погрозах і інших засобах впливу на членів сім'ї;

2) опіка – надмірна увага до дитини, яка звільняє її від труднощів, позбавлення від «лишніх» вимог та турбот, хвилювань. Опіка стримує розвиток дитини, формує особу, непристосовану до труднощів, самостійних дій, вчинків та рішень;

3) мирне співіснування – позиція, як правило освічених батьків, які дотримуються принципу: діти повинні рости самостійними, незалежними, розкутими, вільними. У таких сім'ях батьки живуть своїм життям, діти – своїм;

4) співробітництво – взаємини батьків і дітей на рівних. За такої взаємодії існує баланс любові, поваги і вимогливості до дитини (і до інших членів родини). Таким чином, позитивним для функціонування, розвитку сім'ї та її життєдіяльності у цілому є співробітництво між її членами, яке найчастіше проявляється в благополучних сім'ях [2, с.67-68].

На сьогоднішній день актуальною є модель сімейних взаємин, побудована вченими на основі аналізу типових помилок, яких припускаються батьки у процесі виховання дітей. Основні положення цієї моделі такі: усі члени сім'ї, включаючи дитину, рівноправні; кожен володіє автономією, має право сам вирішувати, як йому краще вчиняти; кожен може і вміє висловлювати словами позитивні і негативні почуття, які він відчуває в даний момент стосовно інших членів сім'ї; сімейна рада має тільки «дорадчий» голос; кожен може прийняти чи не прийняти його; батьки радяться зі своєю дитиною; члени сім'ї не дають негативних оцінок одне одному, а вислуховують те, що говорить інший, намагаючись адекватно сприйняти його думки і почуття; члени сім'ї уникають моральних штампів, розповідають про себе, свої труднощі, особисте життя; усі хвалять добрі справи і гарні вчинки; у сім'ї панують довіра, повага, терпляча любов, увага до світу переживань рідної людини, звичними є душевні розмови на будь-які теми [2, с. 88-89].

Висновки. Отже, взаємини в межах сім'ї відіграють важливе значення у процесі її функціонування. Взаємини відбуваються у підсистемах «чоловік-дружина», «батько-дитина», «дитина-дитина». На стиль сімейних взаємин впливають: особистісні характеристики членів сім'ї; взаємопізнання і узгодження індивідуальних ціннісних орієнтацій кожного з них та формування на їх основі загальносімейних цінностей; наявність комунікативних проблем.

Перспектива. Актуальність проблеми зумовлює потребу у подальшому дослідженні явища сімейної взаємодії, типів взаємин та умов, у яких вони відбуваються.

Список використаних джерел

1. Банник Л. В. Причини та шляхи подолання подружньої дисгармонії // Журнал для батьків. – №2. – 2000. – С. 26-29.
2. Кравченко Т. В., Трубавіна І. М. Допомога у вихованні дітей: Методичні рекомендації для соціальних працівників. – К., 2005. – 100 с.
3. Ноздріна О.В. Порушення функціонування сім'ї як сучасна соціально-психологічна проблема в Україні // Вісник Львівського Університету: Зб. наук. пр. Серія: Філософські науки. – Вип. 3. – Львів, 2001. – С. 425–432.
4. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю. Навчальний посібник. – К., 2002. – 132 с.
5. Якубова Ю. М., Кушаков В. Ю., Московська М. М. Сучасна родина: її проблеми та реалії // Журнал для батьків. – №1. – 1999. – С. 22-27.

In the article a concept is analysed «domestic mutual relations», exposed terms them positive orientation and value in the vital functions of families of servicemen of Military Powers of Ukraine.

Key words: family of serviceman, domestic mutual relations, cooperation, positive orientation, vital functions.

Отримано 20.04.2009

УДК 373.5.016:811.112:159.9

Л.А.Онуфрієва

КАТЕГОРІЯ СПІЛКУВАННЯ В СИСТЕМІ МІЖСОБИСТІСНОЇ І МІЖГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ (НА МАТЕРІАЛІ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ)

Стаття розкриває проблему категорії спілкування в системі міжособистісної і міжгрупової взаємодії на основі оволодіння студентами іноземною мовою.

Ключові слова: категорія спілкування, міжособистісна і

міжгрупова взаємодія, діада, оволодіння, мова.

В статті розкривається проблема категорії общення в системі межличностного и междугруппового взаимодействия в процесі оволодіння студентами иностранным языком.

Ключевые слова: категория общення, межличностное и междугрупповое взаимодействие, диада, овладение, язык.

Сьогодні психологічна література має достатній обсяг фактичного матеріалу щодо проблеми спілкування; яка виходить далеко за межі питання мовленнєвого розвитку і зумовлює всю лінію психічного розвитку людини.

Несформованість або порушення (депривація) навичок спілкування на етапі раннього онтогенезу призводить не лише до затримки мовного розвитку, а й до зниження пізнавальних потреб, розвитку наочно-образного мислення, гальмує розвиток усіх тих психічних новоутворень. Розвиток мови як засобу спілкування, має здійснюватися на базі спеціально створюваних з цією метою предметно-змістових і комунікативних ситуацій як моделі й механізму управління мовленнєвим, цілісним розвитком особистості [9].

"Поza наукового висвітлення феноменології, закономірностей і механізмів цього багатовимірного, поліфункціонального процесу, яким є спілкування, – констатував свого часу один з ініціаторів даного напрямку психологічного дослідження О.О. Бодальов, - не можна створити загальної теорії формування психіки людини і її розвитку як особистості. Поza таким висвітленням не можна сконструювати науково обґрунтований методичний інструментаріум для практичної роботи з людьми у сфері навчання й виховання, виробничої праці, відпочинку, побуту, забезпечення здоров'я людей" [1].

Проблема спілкування не належить до останнього слова психології. Вона має вже свою певну історію і відповідну концептуальну й прикладну базу. Але це не дає підстав стверджувати, що проблема ця вичерпана повністю, як це має місце, наприклад, у галузі дослідження предметної діяльності. Оскільки проблема спілкування виникла саме в рідчизні діяльнісного підходу, аналіз феноменології і закономірностей спілкування логічно було би розпочати із визначення вихідних понять. Спілкування, за поширеними уявленнями, розглядається як процес "взаємодії двох і більше людей, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або афективно оцінкового характеру".

Констатується, що спілкування є "складний, багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, що породжується потребою у спільній діяльності" з одного боку, і "здійснюване знаковими засобами взаємодія суб'єктів" – з другого [10]. У широкому розумінні цього терміну спілкуванням позначається особливий спосіб існування і взаємостосунків людини; такі взаємостосунки, за О.О. Леонтьєвим, не вичерпуються встановленням та підтриманням контактів між окремими узятими індивідами, а відбивають" спосіб внутрішньої організації і внутрішньої еволюції" суспільних відносин у цілому [4], тобто всі форми і рівні соціальної взаємодії, для яких спілкування постає вихідною умовою. Як сутнісна характеристика і механізм буття людського фактору спілкування отримує свою специфіку і своєрідність, на відміну від інших форм взаємодії людини, на рівні міжсуб'єктної взаємодії і в цьому відношенні постає як самостійна й особлива форма активності суб'єкта.

Головною ознакою виступає поняття суб'єктної взаємодії, або такої взаємодії, за якою учасники чи партнери ставляться (і сприймають один одного) один до одного як до унікальної, вільної у виборі цілей і засобів, непередбачуваної у своїй активності, цінності.

Суб'єктність постає не лише однією із сутнісних і змістовних характеристик міжлюдської взаємодії, а й, за висловленням

В.О. Татенко, "формулою життя", викликом часу, що вимагає відновлення і відродження втраченої за часи недавнього минулого індивідуальної суб'єктності. Адекватним, у відповідності до вимог часу, має бути, на думку згаданого автора, і предмет психології як науки про суб'єкт психічної активності в онтогенезі. Водночас висловлюється припущення про те, що людина, як суб'єкт психічної активності, у процесі свого розвитку "може досягнути, а може і не досягнути рівня суб'єкта психічної діяльності в її власному сенсі, як діяльності усвідомленої і осмисленої у своїх цінностях, цілях і засобах, процесах і результатах" [11]. Отже, досягнення людиною рівня суб'єктної організації власної діяльності, ціннісного самоствавлення, що сягає рівня "душевно-духовної самотворчості" і дає право на визнання за людиною статусу суб'єкта психічної діяльності.

З іншого боку, і до суб'єкта психічної активності, як ідеальної реальності, що підпорядковується виключно діям самодермінації, мають покладатися такі форми аналізу, які припускають застосування до нього засобів, вільних від будь-яких унормованих впливів, але лише таких, що сприяють розгортанню іманентної лю-

дині потенції до саморозвитку і самоздійснення. Вияви феноменів суб'єктності, що дозволяють людині з часом увійти в позицію суб'єкта діяльності, простежуються вже на самому ранньому етапі онтогенезу, серед яких вагоме місце займає і таке суб'єктне утворення як самостійність (або "ініціативна активність", за автором). Наведені погляди дають підставу чітко визначити місце суб'єкта в ряду таких відомих, але недостатньо зопераціоналізованих у психологічній літературі понять, як індивід, індивідуальність, особистість.

Не заперечуючи необхідність подолання об'єктної парадигми, що освячувалася до недавнього часу однобічною інтерпретацією діяльнісного підходу, М.С. Каган застерігає одначе і проти занадто різкого, а це означає і не менш однобічного протиставлення її суб'єктній парадигмі. Суб'єкт-суб'єктні і суб'єкт-об'єктні відносини не є константними, але відносні диспозиційні властивості, вияв яких детермінується не лише саморухом внутрішньої діяльності, а й логікою реальної діяльності людини в певних обставинах і в певних соціокультурних умовах її життєдіяльності. А це означає, що спроби редукувати різноманітний спектр відносин людини до процесу суб'єктної взаємодії або спілкування, як останнє розуміється в гуманістичній психології, є "наївні і утопічні", оскільки в реальності цього "не було, немає і, мабуть, ніколи не буде" [2].

Як приклад, – соціальна організація суспільства, функціонування якого будується на відношеннях і зв'язках, що за необхідністю ставлять людину в ситуації об'єктних стосунків. Система освіти – найпростіший приклад, де трансляція знань, точніше, умова обов'язковості засвоєння певного змісту, невідпiрно ставить одного з учасників у позицію об'єкта. Отже, не предмет діяльності, що відіграє по відношенню мети спілкування (взаємодії) зовнішню, інструментальну функцію, чи ситуація визначають спрямованість, звідси і продукт спілкування, а його мотив. Мотивація і постає тим фактором, що визначає характер взаємодії партнерів: суб'єкт-суб'єктних (ціль-ціль) чи суб'єкт-об'єктних (ціль-засіб). В усіх інших випадках взаємодії людини з людиною, що виходять за межі безпосередньої (прямої) потреби людини в спілкуванні, суб'єкт вимушений рухатися у "замкнутому колі станів потреби, задоволення і пересичення" [2].

Тому мотиваційна складова повинна входити в основу класифікації видів спілкування: ігровому (мотивація на процесі), особистісному (мотивація на партнері і процесі) і, найвищому його рівні, творчому спілкуванню (мотивація на партнері, процесі і

продукті). Характером взаємозв'язків зовнішньої і внутрішньої мотивації й буде в кінцевому випадку обумовлюватися характер, зміст і кінцевий продукт спілкування – сприймання партнера як цінності, чи в функції інструментального засобу, насамкінець, і в функції "спробного каменя" самої особистості.

Поняття спілкування розуміється як форма активності, як засіб реалізації діяльності, як один із видів, як самостійний вид діяльності, як її умова, і таке інше. Суперечливість розуміння змісту поняття спілкування має своїм витоком, як засвідчують наведені вище погляди, суперечливість інтерпретацій поняття діяльності як такої, предметної діяльності зокрема. На думку

Б.Ф. Ломова, спілкування має самостійну і специфічну форму активності, що визначається насамперед результатом взаємодії, а не її предметом. Аргументом на користь такого погляду слугує можливість описання процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії у власних і притаманних саме цій формі термінах (функції, структури, засобу, продукту). Водночас наголошується, що таке трактування спілкування (взаємодії) як самостійної діяльності має відносний характер і, з огляду на системну детермінацію психічного розвитку людини, у тому разі й у процесі предметної діяльності, жодна з базових категорій – діяльність чи спілкування – не може сперечатися за своє виїняткове місце в системі психології, оскільки у своїй нерозривній єдності кожна з них виявляє свої можливості у загальному апараті пояснювальних схем психології [5].

Думка про єдність і нерозривність предметної діяльності "в усіх її модифікаціях" і спілкування з одночасним визнанням за останнім статусу "особливого виду" діяльності поділяється О.О. Бодальовим [1]. Водночас зазначається, що за усією складністю змістовної диференціації зазначених понять, спроби оминати необхідність у більш чіткому визначенні специфічних маркерів, що вирізняють дані види діяльності, не можуть вважатися продуктивними. Невипадковим звідси, гадаємо, можна вважати використання у психологічній літературі останнього часу словосполучення "спілкування-діяльності" на тій підставі, що за всією специфікою продукту (вироблення смислів, або семіотичної реальності) і функції (відтворення соціуму через виробництво свідомості) спілкування, останнє постає похідним від діяльності по його породженню.

Звідси закономірним видається той факт, що пошук специфіки спілкування розпочався із визначення його функцій. Найбільш відома класифікація функцій спілкування належить Б.Ф. Ломову,

який, зокрема, видокремлював наступні три: інформативно-комунікативну, регулятивно-комунікативну і афективно-комунікативну. Відповідно до цього за першою закріплюється процес циркуляції інформації між тим, хто передає і тим, хто приймає (функція прийому-передачі інформації); констатується, що функціонування і підтримання спілкування на цьому рівні передбачає узгодження вихідного рівня інформації учасників спілкування, обмін інформацією за її змістом (значенням) і досягнення взаємопорозуміння на рівні обоїпільної згоди, співпадання поглядів, думок, тощо. За другою функцією процес спілкування ініціює, модифікує взаємодію учасників, виконуючи тим самим функцію взаєморегуляції поведінки; відповідно третя функція забезпечує взаємообмін учасників емоційними станами. Одначе у реальному процесі спілкування зазначені функції здійснюються у єдності, що, зрозуміло, не виключає можливості їх дослідження як відносно автономних за своїм змістом одиниць цілісного процесу спілкування.

Як зазначалося вище, багатофункціональність феномену спілкування, що слушно видається в якості множинного системного об'єкта (О.Ф. Бондаренко), дає дослідникам можливість пропонувати досить різноманітні схеми класифікації. Серед тих, що віднайшли своє досить стале місце в змістові психологічних досліджень, доречно пригадати варіанти, що виділяють серед основних сторін спілкування функції відбиття (пізнання учасниками спілкування один одного і предметного світу), ставлення (встановлення міжособистісних стосунків) і модифікації (взаємовплив) поведінки партнерів спілкування (О.О. Бодальов), комунікативну (обмін інформацією), інтерактивну (організація спільної діяльності) і перцептивну, пов'язану з процесом взаємопізнання партнерів (Г.М. Андрєєва), інструментальну (функція взаємообміну інформацією), синдикативну (організаційну), трансляційну (процес навчання), особистісну (пошук шляхів до взаємопорозуміння); не бракує також класифікацій, побудованих на критеріях рівневого аналізу. З поміж поширених можна навести класифікацію, за якої у структурі спілкування відокремлюються такі типи: конвенційний (готовність партнерів до виконання ролі, передбаченої ситуацією і задачами діяльності), примітивний (використання партнера у функції засобу досягнення мети, зовнішньої до процесу комунікації), маніпулятивний (спроби використання партнера виключено як джерело збагачення власної обізнаності), стандартизований (примусовий контакт із використанням переважно невербальних

засобів і без бажання знайти взаємопорозуміння або взаємоузгодження ролей), ігровий (релаксаційний, спрямований на подолання напруги і встановлення позитивних емоційних стосунків), діловий (спілкування задля розв'язання спільної задачі), духовний (особистісний) рівні, або ті, що будуються за схемою: джерело інформації її приймач – зміст - результат і таке інше.

Попри різноманітності існуючих схем класифікації, що пропонуються, спільними для них виявляються наступні три функції: пізнавальна, афективна і регулятивна. Відповідними механізмами і засобами актуалізації зазначених функцій постають ідентифікація, емпатія і рефлексія. Поширеними в літературі є також моделі процесу спілкування, що будуються за критерієм його мети і змісту. Відповідно до цього розрізняються контактна, інформаційна, спонукальна, координаційна, смислова, емоційна, рольова, регуляційна функції, відповідно до змісту – з приводу об'єктів і способів їх перетворення, з приводу самих учасників спілкування, з приводу стосунків між партнерами по спілкуванню і таке інше.

Наведені загальнотеоретичні положення знайшли своє втілення в психологічних дослідженнях самих різноманітних видів діяльності і чи не найінтенсивнішим шляхом у педагогічній, у якій згаданий напрямок знайшов своє термінологічне оформлення і відносно самостійний статус. У контексті педагогічної діяльності категорія спілкування, точніше, педагогічного спілкування, заломлюється в шерензі наступних функцій: засобу розв'язання навчальних завдань, забезпечення виховного процесу, способу створення взаємостосунків педагога і учня в процесі здійснення спільної діяльності, як фактора оптимізації особистісного розвитку і саморозвитку.

Накопичений на сьогодні досвід дослідження феномена спілкування у реальних умовах педагогічної діяльності дозволив відокремити типові ситуації і форми спілкування, що мають місце у педагогічній діяльності і можуть бути застосовані при розв'язанні задачі оптимізації навчально-виховного процесу, а саме наступні вісім типів педагогічного спілкування: діалогічний, інтимний, рефлексивний (або латентно-діалогічний), альтруїстичний, маніпулятивний, квазидіалогічний, конформний і монологічний.

Не зупиняючись окремо на обговоренні наведених вище типів, зазначимо лише, що в сукупності можливих підходів і засобів аналізу процесу міжособистісної взаємодії, особливою увагою дослідників користується така форма як діада. Показано, зокрема, що за умов організації спілкування за типом діади констатується

підвищення словникового обсягу і кількості слів стосовно теми спілкування, спонукальних висловлювань, корекцій і переформулювань висловлювань партнера, мовленнєвих стереотипів, висловлювань погоджувального чи заперечливого характеру тощо [4].

Діада, як генетично первинна форма взаємодії людини, перетворилася в привабливий об'єкт для розв'язання широкого кола психологічних питань, пов'язаних із дослідженням особливостей використання мовних і паралінгвістичних засобів, динаміки спілкування, залежності ефективності міжособистісної мовленнєвої взаємодії від рівня розвитку в учасників діалогу емоційно-вольових, інтелектуальних, перцептивних, рефлексивних здібностей, від специфіки і умов розв'язання тієї чи іншої задачі тощо.

Дослідження проблематики педагогічного спілкування здійснюється, в основному, по лінії вчитель-учень, викладач-студент у тому разі, як лінія учень-учень, студент-студент залишається на периферії дослідницьких інтересів. Тому у нас є всі підстави приєднатися до висловленої свого часу думки Г.С. Костюка про недостатню увагу представників педагогічної психології саме до другої лінії, внаслідок чого процес спілкування між учнями, як правило, "не проектується, не організується і не контролюється". У тій обставині дослідники слушно убачають "один з серйозних недоліків системи освіти" [3]. Подолання зазначеного недоліку за рахунок розробки засобів організації спільної діяльності учнів склало з часом одну з потужних ліній психолого-педагогічних ліній досліджень проблеми оптимізації особистісного розвитку, розвивальних можливостей навчання в цілому.

Важливими, на нашу думку, є і висновки про те, що продуктивність спільної діяльності (діади) виявляється нижчою за умов суперництва і вищою – у ситуації співробітництва.

Завершаючи стислий огляд проблеми спілкування, нам залишається зупинитися лише на таких двох моментах. Як впливає з наведеного вище матеріалу, домінуючим у дослідженні проблеми спілкування виявляється напрямок, пов'язаний з вивченням особливостей комунікації на рівні внутрішньогрупової взаємодії. Дослідження ж механізмів міжгрупової взаємодії залишаються поодинокими і носять здебільшого пошуково-дослідницький характер. Поміж тим, існуючий до сьогодні фактичний матеріал переконує у необхідності урахування факту наявності досить стійких міжгрупових відмінностей у змістові уявлень і уподобань,

пов'язаних з професійними намірами і очікуваннями. Адже, як показано в спеціальному дослідженні цієї проблеми, процес диференціації груп за професійними уподобаннями досить чітко починає виявлятися вже з самого початку вузівського навчання. Наведений факт має до нашої роботи безпосереднє відношення, оскільки створювані з метою навчання іноземної мови групи студентів немовних факультетів складаються з представників різних спеціалізацій. Конкретні прийоми урахування даної обставини в умовах експериментального навчання наводяться нами у методичній частині даної роботи.

З урахуванням всього наведеного вище обмежимося декількома загальними констатаціями:

1) Найбільш розробленим і поширеним на сьогодні визнається підхід до спілкування як до одного із специфічних видів діяльності. При цьому процес спілкування розуміється як така взаємодія, продукт якої не обмежується простим обміном інформацією з метою налагодження стосунків та об'єднання зусиль для досягнення спільного результату, але охоплює всі сфери психічної організації людини.

2) На сьогодні недостатньо дослідженим залишається мікрорівень механізму спілкування, адже переважна кількість досліджень присвячується проблемі взаємозв'язку в системі викладач-студент, у тому разі як лінія "учень-учень" залишає чималу кількість відкритих питань.

3) Достатньо "проробленим" у роботах дослідників проблеми спілкування можна вважати питання розробки і техніки впровадження спеціальних методик, вимог про необхідність рефлексії викладачем своєї вербальної поведінки, яка сприяє кращій організації процесу керування педпроцесом. Зазначається, що найбільш загально визнаною є наступна класифікація типів спілкування: вербальна, просодична, паралінгвістична, стійкі ознаки взаємодії, кінестетична.

Проблема спілкування у психологічній літературі розглядається переважним чином під кутом мовного спілкування. У мові, (або "несучої конструкції", за визначенням О.Ф. Бондаренко), вбачається ключ до розуміння генези та розвитку вищих психічних функцій людини. Леонт'єв, зокрема, наголошував, що у центрі досліджень спілкування повинно стояти спілкування мовне; проблеми, пов'язані з мовою, набули практичної значимості, тому що мовне спілкування є найбільш спеціалізованою формою спілкування. Це дає змогу розглядати мовне спілкування як таку, де загальні психологічні особливості процесів виступають у

вигляді, приступного для експериментального дослідження.

У проблематиці спілкування чітко виділяються питання, пов'язані з процесами пізнання закономірностей функціонування людського суспільства як соціальної системи. Звідси і проєкція їх на рівень спілкування у навчанні. Навчання – розуміється звідси як спеціально організований процес спілкування. Тому проблема спілкування найбільш виразно виступає у навчальній діяльності як розгорнутої форми спілкування.

Заслуговує на увагу ідея Л.С. Виготського про особливий досвід, втілений у продуктах духовної та матеріальної культури людства, який засвоюється в процесі спілкування. Згідно з цим вища психічна функція у своєму розвитку проходить два шляхи: як діяльність колективна і як діяльність індивідуальна. Звідси випливає, що психічна діяльність задана спочатку у соціальному спілкуванні (теорія інтеріоризації).

У якій би конкретній формі не здійснювалася би діяльність людини, у всіх випадках вона передбачає акт спілкування індивідів між собою. Це необхідна сторона специфічно людської форми активності. Процес здійснення людської діяльності містить у собі об'єктивну необхідність спілкування між індивідами з метою обміну своїми здібностями, знаннями, досвідом успішного досягнення завдань і мети діяльності.

Функції спілкування, що здійснюються у діяльності, залежать від змісту, мети, умов тієї чи іншої діяльності. Спілкування на занятті між студентами у процесі спільної діяльності, між учнями на уроці може спрямовуватися необхідністю узгодження ними єдності дій, задумами та окремими операціями, надання взаємодопомоги, оцінки роботи іншого, і таке інше.

Під час спільної діяльності, як засвідчили результати багаточисленних спеціальних досліджень, здійснюється взаємний обмін інформацією, взаємна стимуляція, контроль та корекція дій, відбувається пристосування до індивідуальних особливостей партнера. Загальнотеоретичний аналіз змісту спілкування засвідчує перш за все той факт, що спілкування – це "специфічний людський спосіб організації діяльності".

На сьогоднішній день однією з актуальних психолого-педагогічних проблем є проблема організації змістовного і цілеспрямованого спілкування індивідів у міжособистісних, міжгрупових стосунках, у стосунках з викладачами. Спілкування з ровесниками створює умови для розвитку творчого потенціалу, для формування вольових компонентів діяльності. Основним змістом цілеспрямованого спілкування виступає навчальний матеріал,

засвоєння якого веде до розвитку певних операційно-технічних умінь, навичок, понять, відповідних форм регуляції та саморегуляції поведінки [6, 7].

Потреба у спілкуванні ґрунтується на основі пізнавальної потреби, яка є ненасиченою і тому визначає внутрішній зміст процесу психічного розвитку.

Особливої практичної значимості та актуальності набули сьогодні також дослідження впливу спілкування на розвиток пізнавальної діяльності. Результати цих досліджень виявили, що наявність сприятливого досвіду спілкування підвищує інтерес до навколишнього світу, урізноманітнює його вивчення, сприяє формуванню таких якостей особистості, як самостійність і наполегливість.

Показано, що процес спілкування відбувається за схемою суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин. Основним засобом спілкування у педагогічному процесі є мова, а це означає, що педагогічна діяльність здійснюється в умовах безпосередньо вербального спілкування. Спілкування може носити і невербальний характер, може бути мовчазним, наприклад, вираз обличчя, інтонація, з якою вимовляється слово, кивання головою, усмішка, здивовано підняті брови. Ця екстралінгвістична інформація виконує важливу функцію у процесі мовного спілкування.

Зазначається, що під час навчальної діяльності відбувається спілкування студентів між собою і навчаючим. У процесі цього спілкування здійснюється обмін знаннями, вміннями, навичками, мотивами, планами, що і веде до психічного розвитку суб'єкта. Значною мірою в ході навчання процес спілкування між викладачем і студентом залежить від розуміння студентом мови викладача, в здатності останнього до вербалізації репрезентованої ними учбової інформації. Виходячи з цього можна сказати, що спілкування і спільна діяльність з ровесниками є основними факторами мовленнєвого розвитку студентів. У процесі навчання і ході спільної діяльності зростає обсяг матеріалу, який необхідно засвоїти, глибина його розуміння. Формування понять, умінь, навичок потребує менше часу, ніж при фронтальному опитуванні. Успіх формування у значній мірі залежить від рівня розвитку потреби у спілкуванні.

Показано, що у тих, хто вивчає іноземну мову, має місце більш виражене прагнення до спілкування. Для встановлення спілкування у групі використовуються такі прийоми як парафраз, жести. Процес спілкування іноземною мовою залежить також і від ряду психологічних факторів. Спонтанне вербальне висловлення не

зводиться до вміння користуватися мовним кодом. Підкреслюється, що у суб'єкта повинна виникати потреба у говорінні. Спілкування виконує провідну роль у становленні особистості, розвитку її внутрішнього суб'єктивного світу, у розширенні і збагаченні соціального та психологічного досвіду. У розвитку потреби спілкування закладені широкі можливості становлення людини як особистості. Це обумовлено передусім розширенням і поглибленням її зв'язків з іншими людьми, із суспільством, з навколишнім світом. Стосовно вивчення іноземної мови, спілкування постає найважливішим засобом підвищення ефективності формування окремих структурних компонентів і навчальної діяльності в цілому.

На сучасному етапі значну роль у навчанні іноземної мови надається комунікативного підходу. Комунікативна спрямованість оволодіння мовою як засобом спілкування являє собою орієнтир, що складає на сьогодні систему ідей, правил, фактів, практичних рекомендацій, спрямованих на вирішення проблеми відбору навчального матеріалу із комунікативним змістом. Комунікативна орієнтація навчання є звичайно не новим словом у методиці. Її прихильники впевнено доводять необхідність у паралельному і взаємопов'язаному оволодінні системою мови і системою мовлення для виконання комунікативних завдань.

Комунікативний підхід спрямований на формування у студентів комунікативної компетенції, під якою розуміється ряд здібностей, наприклад, здатність враховувати у мовному спілкуванні контекстуальну доречність і вживання мовних одиниць. Це залежить від рівня оволодіння мовними формами вираження комунікативних намірів при здійсненні мовних дій і від знання умов функціонування цих форм та вміння вживати їх у відповідних ситуаціях спілкування з врахуванням початкових особливостей мовного етикету.

Стверджується, що вчитель за таким підходом сприяє учням зрозуміти психологічну і культурну сторону процесу навчання, в якому вербальний аспект є способом його вирішення.

З іншого боку, не заперечуючи позитивних сторін цього підходу, комунікативний підхід піддається критиці за такими аргументами: співвідношення стереотипних і нових ситуацій у мові, неідентичність навчання іноземній мові і живому спілкуванню. Припускається, що комунікативний підхід припустимий лише при вивченні ідіоматичної сторони мови. Згідно навчальних програм вузу, практична мета викладання іноземної мови полягає в навчанні студентів спілкуванню іноземною мовою. Оскільки мета викладання є і навчання спілкуванню, то необхідно створити умови навчання, адекватні зазначеній меті. Завдання

полягає таким чином в організації навчання як спеціально організованого процесу спілкування [7; 8].

Теза про опосередкованість навчання (спільної діяльності) спілкуванням, міжособистісними відношеннями і комунікаціями набула в психолого-педагогічній літературі аксіоматичного характеру, відтак і не потребує, вважаємо, будь-якої необхідності в додатковому, тим більше – спеціальному аналізі.

Загальновизначність зазначеної тези зовсім не виключає однак необхідність в уточненні змістовних характеристик наведених вище понять, що припускають, як засвідчив проведений нами огляд дослідження проблеми спілкування, понятійні і термінологічні розбіжності. Це стосується, насамперед, використання понять "спілкування" і "комунікація". Беручи до уваги ключове місце, яке посідають дані поняття у психології навчання, визначення їх реальної ваги в системі засобів удосконалення педагогічної технології, а також як функціональних компонентів структури управління процесом навчання, проблема потребує окремого психологічного аналізу.

Використання ідеї діалогізму може надати певного імпульсу в наближенні до стратегічної мети навчання іноземної мови як розвитку здатності студентів до міжособистісної взаємодії, міжкультурної комунікації. Очевидно, що успішна реалізація наведеної мети може бути досягнута лише при послідовній орієнтації навчального процесу на особистісні можливості студента, його інтереси, потреби, прагнення до самостійності тощо.

Список використаних джерел

1. Бодалев А.А. Личность и общение – М.: Педагогика, 1983 – 272 с.
2. Каган М.С., Эткинд А.М. Общение как ценность и как творчество // Вопросы психологии.– 1988.№4 – С. 25–34
3. Костюк Г.С., Андриевская В.В., Балл Г.А. и др. Сравнительное исследование индивидуального и совместного решения мыслительных задач младшими школьниками // Психологический журнал.– Т.4.– 1983.– №5 – С.23–31.
4. Леонтьев А.А. Проблемы и методы психолингвистики в межличностном общении // Исследование рече – мыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – С.3–11.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
6. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – Київ.: НДП, 1990.– 240 с.
7. Онуфрієва Л.А. Мовне спілкування в системі

міжособистісної і міжгрупової взаємодії // Німецька мова в сучасному світі: Матеріали доповідей Міжнародної наукової конференції, 7-9 травня 1998 р. – Дрогобич: ВФ "Відродження", 2002. – С.168-173.

8. Онуфрієва Л.А. Формування мовленнєвої здібності в системі міжособистісної і міжгрупової взаємодії (на матеріалі дослідження студентів Кам'янець-Подільського державного університету) // Педагогічне Поділля: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія соціально-педагогічна. – Випуск IV. Том II. / Відп. ред. Ю.М. Ковальчук. Упорядн. В.А. Гурський. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2005. – С. 47-59.

9. Піроженко Т.О. Мовленнєва здібність людини та її формування в освітніх закладах // Обдарована особистість – пошук, розвиток, допомога – К.: Гнозис, 1998. – С.423–427.

10. Словарь практического психолога. – Минск.: Харвест, 1997. – 800 с.

11. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении – Киев.: Просвіта, 1996. – 404 с.

The article envisages the problem of the category of intercourse in the system of interpersonal and intergroup interaction on the basis of foreign language students' mastering.

Key words: the category of intercourse, interpersonal and intergroup interaction, dyad, mastering, language.

Отримано 12.03.2009

УДК 616.89-008.445-053.6

В.Р. Павелків

ФЕНОМЕН ПІДЛІТКОВОЇ АГРЕСИВНОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Стаття висвітлює проблему підліткової агресивності як соціально-психологічне явище, яке породжує порушення нормальних взаємовідносин між однолітками та дорослими.

Ключові слова: агресія, агресивні дії, підліток, соціалізація, самосвідомість, адаптивність, мотивація, ситуативний фактор.

В статті розкривається проблема подросткової агресивності як соціально-психологічне явище, що породжує порушення нормальних взаимоотношень між ровесниками і дорослими.

Ключевые слова: агрессия, агрессивные действия, подросток, социализация, самосознание, адаптивность, мотивация, ситуативный фактор.

Нестійке соціальне, економічне, екологічне, ідеологічне, середовище, яке склалося в наш час в нашому суспільстві, обумовлює ріст різних відхилень в особистісному розвитку та поведінці підростаючого покоління. Лють, жорстокість, агресивність, безсердечність у поведінці молодих людей певним чином можна зрозуміти, проте аж ніяк не слід виправдовувати їх і миритися з таким станом речей. Передусім тому, що це підриває здоровий культурний розвиток підростаючого покоління, повноцінне формування особистості, тобто ставить під сумнів і майбутнє самого суспільства.

На сьогодні, у більшості дітей підліткового віку спостерігається значне підвищення вразливості, агресивності, швидкості виходу із стану рівноваги; значне зростання кількості психічних захворювань, безпосередньо пов'язаних із соціальними умовами. Це у свою чергу сприяє розвитку в окремих дітей таких негативних якостей, як жорстокість, брехливість, ненависть та порушення ціннісних орієнтацій.

Проблема агресивності дітей підліткового віку, яка торкається суспільства в цілому, викликає як глибоку турботу педагогів, батьків, так і гострий науково-практичний інтерес дослідників. Однак спроби пояснення агресивних дій у цьому віці ускладнюються тим, що не тільки в повсякденній свідомості, але в професійних колах і в багатьох теоретичних концепціях явище агресії отримує досить протиріччі тлумачення заважаючи як його розумінню, так і можливості дій на нівелювання агресивності.

Багатопланове психологічне дослідження цієї проблеми у вітчизняній психології продовжується, хоча на окремі питання вивчення агресії, агресивної поведінки звернули увагу багато авторів, що відображено в ряді праць (Г.М. Андрєєва, В.В. Знаков, С.В. Єнікополов, Л.П. Колчина, Т.Г. Румянцева), в тому числі розглядаються і особливості делінквентної поведінки підлітків (М.А. Алємаскін, С.А. Белічева, Г.М. Меньковський, І.А. Невський та

ін.)

У зв'язку з актуальністю проблем, пов'язаних з агресивною поведінкою, важливим також є питання корекції агресивної поведінки, розробки конкретних шляхів, з допомогою яких можна було б попередити чи подолати всі агресивні прояви, які породжують порушення нормальних взаємовідносин між дітьми.

Мета даного повідомлення полягає у висвітленні причин, особливостей прояву агресивних форм поведінки у підлітковому віці та можливих психокорекційних заходів з подолання агресивності підлітків.

Стосовно поняття агресії, то вона трактується як процес, який має специфічну функцію та організацію, так агресивна дія є проявом агресивності як ситуативної реакції. Якщо ж агресивні дії періодично повторюються, то в цьому випадку слід говорити про агресивну поведінку. Загалом під агресивністю ж розуміють ситуативний та соціальний психологічний стан, безпосередньо перед або під час агресивної дії.

Також хочеться відмітити, що кожна особистість повинна володіти в певній мірі агресивністю, тому що агресія є невід'ємною характеристикою активності і адаптивності людини.

В.Клайн вважає, що в агресивності є певні здорові риси, які необхідні для активного життя. Це – наполегливість, ініціатива, прагнення в досягненні мети, переборення перешкод. Ці якості притаманні лідерам. Р.С.Хоманс вважає, що агресію може викликати ситуація, пов'язана з прагненням справедливості. А.А.Реан, К.Бютнер та інші розглядають деякі випадки агресивної поведінки як адаптивну властивість, пов'язану з позбавленням від фрустрації та неспокою [8].

Отже, агресію можна розглядати як біологічно доцільну форму поведінки, яка сприяє виживанню та адаптації. З іншого боку, агресія розуміється як зло, як поведінка, яка протирічить позитивній сутності людей.

Аналіз різних підходів переконує в доцільності розуміння агресії як цілеспрямованої діяльності, що руйнує поведінку людини і протирічить нормам та правилам прийнятим у суспільстві, яка завдає шкоди об'єктам нападу, завдає фізичної шкоди людям чи викликає у них психологічний дискомфорт. По прямому змісту слова – це напад за власною ініціативою з метою заподіяння шкоди чи досягнення вузькоособистісних цілей. Разом з тим це такий стан, який може включати в себе не тільки прямий напад, але і погрозу, бажання напасти, ворожість.

Стан агресії може бути зовнішньо яскраво виражений,

наприклад, в грубості, брутальності, а може бути і таємним, маючи форму скритої недобррозичливості чи озлоблення. Типовий стан агресії характеризується гострим, часто афективним переживанням гніву, імпульсивною хаотичною активністю, злістю, в ряді випадків бажанням на когось, навіть на чомусь “зірвати злість”. Агресивні дії виступають як:

1) Засіб досягнення якоїсь значимої мети (інструментальна агресія).

2) Спосіб психічної розрядки, заміни задоволення блокованої потреби та переключення діяльності.

3) Як спосіб задоволення потреби в самореалізації та самоствердженні.

Важливе значення в становленні агресивної поведінки підлітків має навчання і виховання. Р.Крайчфілд і Н.Левінсон визнають, що над агресивними проявами можливий контроль, пов'язаний з процесом соціалізації. Соціалізацією агресії можна назвати процес навчання контролю власних агресивних поривань і вираження їх у формах, прийнятих в межах даної цивілізації. В результаті соціалізації одні діти вчаться регулювати свої агресивні імпульси, адаптуючись до вимог суспільства, другі ж залишаються агресивними, але вчаться проявляти агресію більш м'яко: через словесні образи, скриті примуси, завуальовані вимоги та ін. Треті не вчаться нічому і проявляють свої агресивні імпульси у фізичному насиллі. І тут важливу роль відіграє ранній досвід виховання дитини в конкретному культурному середовищі, сімейні традиції і емоційний фон відношення батьків до дитини [2].

На думку багатьох вчених, здатність до агресивних дій формується по мірі накопичення недоліків в процесі соціалізації. Виділяють два ступеня соціалізації:

– засвоєння соціального досвіду, цінностей, норм культурної поведінки;

– засвоєння субкультурного досвіду меншого об'єму, але такого, який містить норми поведінки, які допускають агресивність.

Отже, здатність до агресивних дій у підлітковому віці формується при недостатньо збалансованому процесі соціалізації. При цьому варто враховувати, що підлітковий вік є одним із самих складних періодів в онтогенезі людини. В цей період не тільки відбувається докорінна перебудова раніше складених психологічних структур, але виникають новоутворення, закладаються основи свідомої поведінки, вимальовується загальна спрямованість і формування моральних уявлень та установок.

З одного боку для цього складного етапу властиві негативні

прояви дитини, дисгармонічність в будові особистості, згортання раніше складеної системи інтересів, протирічний характер поведінки по відношенню до дорослих. З іншого підлітковий вік відрізняється і багатьма позитивними факторами – збільшується самостійність дитини, значно різноманітними і змістовними стають її відношення з іншими дітьми та дорослими, значно розширюється та якісно змінюється сфера її діяльності, розвивається відповідальне відношення до себе, інших людей та ін.

Проте в психолого-педагогічній літературі стало традиційним називати цей вік в термінах „важкий”, „критичний”, „конфліктний” та ін. При цьому ще і зараз не зникла думка, що причини кризи в фізіологічних змінах підлітків. Звідси нерідко дається вузьке визначення підліткового віку як пубертатного періоду, де головну роль відіграє статеве дозрівання, однак у фундаментальних працях психологів (Божович Л.І., Фельдштейн Д.І.) показано, що статеве дозрівання, як і інші зміни, пов’язане з розвитком організму, неодмінно діє на психічний розвиток дитини але, по-перше, цей вплив опосередкований відношеннями підлітка до навколишнього світу, порівнянням себе з ровесниками та дорослими; по-друге, не біологічні особливості є визначними в розвитку людини, яка росте, як особистість, а її вихід на якісно нову соціальну позицію, в якій реально формується її свідоме відношення до себе як члена суспільства .

При цьому хвилюючи моменти в поведінці частини підлітків, такі як агресивність, жорстокість, підвищена тривожність, приймають стійкий характер часто в процесі стихійно-групового спілкування, яке складається в різних компаніях. Але це спілкування, ця система відношень, в тому числі і побудованих на ґрунті жорстоких законів асоціальних підліткових груп є наслідком не якоїсь генетичної схильності, початкової агресивності, а виступає, в більшості випадків, лише як ситуація спільного переживання, нерозуміння ними.

В сучасній психології доведено, що людина не народжується егоїстом чи альтруїстом, скромною чи хвалькуватою, атеїстом чи релігійною. Вона стає такою. Лише в процесі розвитку людини як особистості виникають соціально корисні, а також і соціально шкідливі риси.

В цьому переконує і дослідження, яке було проведено, наприклад, Д.І.Фельдштейном з вивчення підлітків-правопорушників (об’єктом якого були психічно та фізично здорові діти). Воно довело, що ядром конфліктної ситуації, яке призвело до моральної деформації особистості цих дітей, є не біологічні

властивості, а недоліки сімейного та шкільного виховання, у цих підлітків був зник інтерес до навчання, фактично зникли зв'язки зі школою. В результаті вони, як правило, відстають на 2-4 роки по своїй освіті від ровесників. Однак виявилось, що це відставання, як і деформація пізнавальних та інших духовних потреб, ні в якому разі не визначається психічним розвитком даних дітей. Вони наділені нормальними розумовими можливостями та цілеспрямоване включення їх в задану систему багатопланової діяльності забезпечує успішну ліквідацію інтелектуальної занедбаності та пасивності [10].

Критично осмислюючи себе та оточуючих, підліток висуває протест проти панівного становища дорослих, їх уявної праведності, при нерідкій неправдивості вчинків. Підліток хоче відчувати не просто увагу, але розуміння, довіру дорослих. Він намагається грати певну соціальну роль не лише серед ровесників, але і серед старших. В дорослому ж середовищі існує позиція, яка ставить перешкоди розвитку соціальної активності підлітка – він дитина і повинен слухатися. В результаті між дорослими і підлітками росте психологічний бар'єр, намагаючись його перешкодити, багато підлітків звертаються і до агресивних форм поведінки.

Найбільш повну картину агресивної поведінки підлітка дає аналіз мотивації. Велику роль в цій мотивації грають почуття та емоції негативного характеру: гнів, страх, помста, ворожість та інше. Агресивна поведінка дітей підліткового віку, пов'язані з цим емоції, виражаються в бійках, огидах, пошкодженнях тіла, вбивствах, іноді в згвалтуваннях, пошкодженні чи знищенні майна.

Саме така поведінка нерідко розглядається в якості найбільш переконливій моделі, яку підтверджує тезис про генетичну природу агресивності. При цьому вважають, що агресивна, особливо недостатньо мотивована поведінка є прямим проявом генетичної несприятливості індивіда, навіть і не вираженої в хромосомній аномалії.

Разом з тим питання про генезис агресивності, про роль, яку в її походженні відіграють біологічні та соціальні фактори залишається не до кінця з'ясованим.

Існує теорія, згідно з якою агресивність - риса, яка властива від природи як інстинкт чи потреба. Ця точка зору перш за все розвивалася З.Фрейдом, який пов'язував агресію з вродженим потягом до смерті, таким самим, як і лібідо. Справа уявлялася так, що потяг до смерті спонукає до саморуйнування і агресія є механізмом, завдяки якому цей потяг руйнування спрямовується на

інші об'єкти, в першу чергу на інших людей.

Треба зауважити, що теорію вродженості агресії захищають і психологи, які не відстоюють фрейдизські позиції. Так, Мак Даугол не приймав Фрейда, разом з тим визнав „інстинкт забійкуватості”, який закладений в людині від природи. Моррей в число первинних потреб людини включив і потребу в агресії, яка закликає шукати випадки атакувати з метою завдання шкоди.

Згідно Лоренцу Номо sapiens як один з багатьох видів тваринного світу володіє інстинктом агресії. Як приклад Лоренц аналізує поведінку підлітка, який при першому знайомстві з ровесником одразу ж починає з ним битися, роблячи так само, як в аналогічному випадку поведуть себе мавпи, пацюки та ящірки.

А.Маслоу в своїй монографії „Мотивація і особистість” стверджував, що агресія не інстинкт, але інстинктоїдне – має подібність інстинкту.

Іншим поперечним зрізом категорій агресивної поведінки міг би послужити поділ на прямі і непрямі агресії, який зробив Басе.

Пряма агресія безпосередньо направлена проти жертви, при непрямій агресії жертва не присутня, а проти неї, наприклад, розповсюджуються плітки чи агресія спрямована не проти самої жертви, а проти об'єктів – заміників, проти сурогатів жертви, представників її „кола”. При непрямій агресії можна, наприклад, негативно відгукнутися про працю жертви.

Аналіз різних підходів переконує в доцільності розуміти підліткову агресію як цілеспрямовану руйнуючу поведінку, яка протирічить нормам та правилам людей в суспільстві, яке завдає шкоди об'єктам нападу, завдає фізичної шкоди людям чи викликає у них психічний дискомфорт. У прямому змісті слова - це напад за власною ініціативою з метою захоплення. Разом з тим це такий стан, який може включати в себе не тільки прямий напад, але і погрозу, бажання напасти, ворожість.

Про те, що ті чи інші прояви агресивності тісно пов'язані не з біологією, а з типами людської культури, свідчать антропологічні дослідження. Вони демонструють, що хвилювання та емоції, спричинені як зовнішніми так і внутрішніми причинами, виражаються у людини часто у формі, яка прийнята в тій культурі, до якої вона належить. Тобто виникнення та розвиток агресивності залежить в першу чергу від суспільних умов, до яких відноситься, як суспільний устрій, так і близьке суспільне середовище, мала група.

Нерідко агресивність у відкритій чи закритій формі культивується в суспільстві як знаряддя в боротьбі за успіх.

Проявам підліткової агресивності сприяють недоліки виховання, які здійснюються різними інститутами соціалізації, в тому числі не тільки сім'єю, школою, але засобами масової інформації.

Невипадково виявленню впливу лінії виховання в сім'ї та школі на агресивність дітей присвячено багато досліджень. Так, Бандура і Уолтера, наприклад, на основі опитування та життєвих спостережень встановили, що якщо матері поблажливо відносяться до агресивних дій своїх дітей і навіть можуть їм потакати, то діти стають ще більш агресивні. Разом з тим в іншому дослідженні виявлено, що діти, які зазнають суворого покарання, відрізняються більшою агресивністю по відношенню до товаришів. Проте фізичне покарання за агресивну поведінку підсилює жорстокість, агресивність дітей [2].

Дані сучасної науки стверджують, що агресивний підліток – це перш за все звичайна дитина, якій властива нормальна спадковість. А риси, якості агресивності вона набуває під впливом помилок, недоробок у вихованні, труднощів в навколишньому середовищі.

Отже, агресивність в особистісних характеристиках підлітків формується в основному як форма протесту проти нерозуміння дорослих, із-за незадоволеності своїм місцем в суспільстві, що проявляється в поведінці. Разом з тим на розвиток агресивності підлітка мають вплив також природні особливості його темпераменту, наприклад, збудженість та сила емоцій, які сприяють формуванню таких рис характеру, як запальність, дратівливість, невміння стримувати себе.

В стані фрустрації підліток з подібною психічною організацією шукає вихід внутрішньої напруги, в тому числі і в бійці, сварливості та інше. Крім того, агресія може викликатися необхідністю захистити себе чи задовольнити свої потреби в ситуації, в якій підліток не бачить іншого виходу, крім бійки, чи словесних погроз. Тим більше, що для деяких підлітків участь в бійці, ствердження себе в очах оточуючих за допомогою кулаків являє собою лінію поведінки, яка відбиває норми, прийняті в певних соціальних групах.

Тобто в підлітковому віці в силу складності та протиріччя особливостей підлітків, внутрішніх та зовнішніх умов їх розвитку можуть виникати ситуації, які порушують нормальний хід особистісного становлення, створюючи об'єктивні передумови для виникнення та прояву агресивності.

Справа в тому, що підлітки, більше за інші вікові групи, страждають від нестабільності соціальної, економічної та моральної обстановки в країні, загубивши сьогодні необхідну орієнтацію в

цінностях та ідеалах, – старі завдали розрухи, нові – не створені. Підлітки зараз не тільки не знають, в що вірити, але і вважають, що більшість дорослих часто говорять неправду, що „зараз кожний живе для себе, намагається якось викрутитися, обманути іншого” [7].

Цій впевненості сприяє безвідповідальна діяльність деяких засобів масової інформації, а також кіно- та телефільмів, які заповнені сценами обману, згвалтування, які вчать підлітка агресивності.

В цілому сьогодні в нашому суспільстві є серйозний дефіцит позитивної дії на дітей, які ростуть. Тим більше, що якісні зміни макросередовища супроводжуються і деформацією сім'ї, яка не виконує таких важливих функцій, як формування у дітей почуття психологічного комфорту, захищеності. Тут нерідко має місце жорстоке поводження з підлітками, пов'язане з різними видами покарань, в тому числі і фізичними. Частина батьків примушують дітей до слухняності; інша частина не цікавиться потребами дитини; третя - переоцінює дитину і недостатньо її контролює.

В результаті для багатьох підлітків характерна нерозвиненість моральних уявлень, споживча орієнтація, емоційна грубість, агресивний спосіб самоутвердження, що пов'язано з підвищеною навіюваністю, наслідуваністю.

Треба відмітити, що для багатьох підлітків типове наслідування певним манерам як конкретних людей, так і їх стереотипів, які пропонуються різними засобами інформації. Звідси безліч „бойовиків”, „детективів” та інше провокує агресивні форми поведінки підлітка, роблячи його дорослим в очах і являючись засобом демонстрації своєї значимості. Це проявляється і в бажанні зайняти певне місце в референтній групі, добитися самоствердження, усвідомлення себе людиною, яку не можна принижувати. При цьому референтними групами для частини підлітків стають різні компанії з асоціальною направленістю, де агресивність нерідко розглядається як доказ „мужності”.

Має місце негативний мікроклімат в багатьох сім'ях, як в системі формальних і неформальних відносин з світом дорослих, обумовлює виникнення відчуженості, грубості, неприязні певної частини підлітків, прагнення робити все назло, всупереч волі навколишніх, що створює об'єктивні передумови для появи агресивності, демонстративного непокори, дій, які спричиняють розруху.

Інтенсивний розвиток самосвідомості та критичного мислення приводить до того, що дитина в підлітковому віці знаходить

протириччя не тільки в навколишньому її світі, але і в середині власного уявлення про себе, що є основою для зміни емоційно-ціннісного відношення до себе, проявляючись в незадоволенні собою і в поєднанні таких полярних якостей, як, наприклад, самовпевненість та нерішучість, черствість та підвищена чуттєвість, розв'язність та сором'язливість.

Гострота та тривалість перебудови минулих відносин до навколишнього світу і до самого себе набувають форму психологічної кризи, супроводжується та загострюється кризою в системі виховання підлітка, коли відбувається зіткнення застарілої її форми та потреби підлітка в самореалізації [1].

Розбіжності між прагненням підлітка, пов'язані з усвідомленням своїх можливостей та положенням дитини, яке залежить від волі дорослого, викликає істотне поглиблення кризи самооцінки, інтенсифікуючи квазіпотреби підлітка. По мірі його дорослішання змінюється характер та особливості бачення себе, сприйняття оточуючих, змінюються мотиви та ступіні їх адекватності суспільним потребам.

Так, показово, що на першій стадії підліткового періоду онтогенезу (в 10-11 років) дитину характеризує досить критичне відношення до себе. Біля 34% хлопчиків та 26% дівчаток дають собі негативні характеристики, відмічаючи перевагу негативних рис та форм поведінки, в тому числі і грубість, жорстокість, агресивність.

Ситуативно негативне відношення до себе зберігається і на другій стадії підліткового віку (14-15 років) спостерігається співставлення підлітком своїх особистих особливостей, форм поведінки з певними нормами, прийнятими в референтних групах.

Існують факти, які свідчать про різні прояви агресивності підлітків на різних стадіях цього віку. Було розглянуто такі форми агресивності, як фізична, непрямая, вербальна і негативізм.

Виявилось, що у дітей 10-11-річного віку переважає фізична агресивність та менш за все - непрямая. А вербальна агресивність та негативізм знаходяться на одній ступені розвитку. У підлітків 12-13 років найбільш виражений стає негативізм (64%), відмічається ріст фізичної, а також вербальної агресії, тоді як агресивність непрямая, хоч і дає істотний рух в порівнянні з молодшим підлітковим віком, все ж таки менш виражена.

Що стосується 14-15-річних підлітків, то на перший план у них виходить вербальна агресивність (72%), що на 20 % перевищує цю форму в 12-13 років і майже на 30 % в 10-11 років. Агресивність фізична та непрямая підвищується несуттєво, так само як і рівень негативізму Але протягом всього підліткового віку спостерігається

чітко виражена динаміка всіх форм агресивності від молодшого до старшого підліткового віку.

Враховуючи причини та особливості агресивної поведінки підлітків варто зазначити, що одним з найефективніших засобів подолання агресивної поведінки підлітків є психокорекційний метод, який сприятливо впливає на розвиток особистості підлітка, зокрема на самопізнання та самовдосконалення, слугує засобом профілактики причин конфліктів у малих групах, підвищує рівень спілкування підлітків між собою, вчителями і батьками, розкриває індивідуальні особливості учнів, допомагає конструктивно вирішувати конфліктні ситуації і керувати своєю поведінкою.

Отже, проблема вивчення причин та корекції агресивної поведінки в підлітковому віці є дуже важливою. Адже саме в підлітковому віці продовжуються формуватися основні стереотипи поведінки. Розуміння механізму формування агресивних дій у дітей підліткового віку допоможе не тільки пояснити причини їх агресивної поведінки, а й знайти засоби педагогічного та психологічного впливу на дитину, з'ясувати основні напрями психолого-педагогічної корекції та профілактики агресивних проявів у поведінці дітей підліткового віку.

Список використаних джерел

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. – СПб, 1998. – С. 361-371.
2. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М., 2000. – 512 с.
3. Берковитц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – М., 2001. – С. 24-30.
4. Берон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – Санкт Петербург, 1997. – 330 с.
5. Дэвид Шэффер Дети и подростки: психология развития. – СПб: Питер, 2003. – 976 с.
6. Зимелева З.А. Психологические условия возникновения и коррекции агрессивного поведения подростков: Дис. ...канд. психол. наук. – М., 2002. – 108 с.
7. Ольшанская Е.В. Подростковая агрессия как фактор социальной адаптации: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. – М., 2000. – 17 с.
8. Психология человеческой агрессивности. Хрестоматия. – Минск, 1999. – С. 55-57.

9. Смирнова Е.О., Хузеева Г.Р. Психологические особенности и варианты детской агрессивности // Вопросы психологии. – 2002. - №1. – С. 17-26.

10. Фельдштейн Д.И. Трудный подросток. - Душанбе, 1972. – 183 с.

The article discovers the problem of juvenile aggressiveness as a socially and psychological phenomenon that leads to the breach of normal relation between people of the same year and adults.

Key words: aggressiveness, aggressive actions, juvenile, socialization, selfconsciousness, adaptability, motivation, situational factor.

Отримано 30.04.2009

УДК 159.9.0194. – 057.874”7124”

Р.В.Павелків

ДЕТЕРМІНАЦІЯ МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У статті представлено аналіз сучасних підходів щодо висвітлення особливостей взаємозв'язку моральної самосвідомості та моральної поведінки у молодшому шкільному віці.

Ключові слова: моральна поведінка, моральна діяльність, моральна самосвідомість, моральна свідомість, молодший школяр.

В статье представлен анализ современных подходов отображения особенностей взаимосвязи морального самосознания и морального поведения в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: нравственное поведение, нравственная деятельность, моральное самосознание, моральное сознание, младший школьник.

У розмаїтті глибоко дискусійних проблем психологічної науки одне з чільних місць посідає питання інтеграції моральної свідомості з її похідною – нормовідповідною поведінкою. Складність проблеми зумовлена неоднозначністю зв'язків, що

існують між цими конструктами, багатоаспектністю детермінуючих основ процесу, величезною практичною значущістю розкриття його закономірностей. Моральна свідомість – основа моральної поведінки. Без чіткого усвідомлення моральних приписів, сформованості цілісної системи уявлень про норми співжиття не можна розраховувати на поведінковий вияв моральних тенденцій. Першим кроком наближення до прагматичного рівня функціонування моральної свідомості є перенесення відповідної системи уявлень у сферу я-концептуальних структур, виокремлення себе як суб'єкта моральних відносин.

Враховуючи складність проблеми, вважаємо за доцільне зупинитися на аналізі розробки вище окреслених питань. Метою цього повідомлення є аналіз сучасних підходів до питання вивчення взаємозв'язку моральної свідомості та моральної поведінки в молодшому шкільному віці.

Розгортання досліджень у сфері моральної поведінки молодших школярів дозволяє розкрити вікові аспекти даної проблеми. Зміни, які відбуваються в цьому процесі мають як кількісний, так і якісний характер. Встановлено, що особливий вплив вікового фактору виявляється у формуванні загальної бази знань у сфері моральної поведінки. Це обумовлено як розвитком когнітивної сфери, формуванням інтелектуальних здібностей дітей, так і розширенням їх соціального, морального досвіду. З віком розширюються знання про різноманітність способів реагування у ситуаціях морального вибору, про багатогранність форм поведінки, зростає репертуар стратегій моральної поведінки. Поряд з кількісними змінами простежуються також якісні зміни в уявленнях про способи поведінки.

Молодші школярі вивчають соціальний світ і поступово засвоюють моральні принципи і правила, за якими він існує. Вікових змін зазнають також інші аспекти соціального пізнання та морального розвитку особистості. До основних напрямків морального розвитку належать: розширення уявлень дітей про прийнятність моральних норм; соціальні наслідки поведінки; збільшення кількості інформації про можливі наміри партнера; поглиблення розуміння зв'язку між особливостями поведінки та реакцією на неї партнерів; відповідність поведінки соціальним, моральним стандартам. Розвиток даних уявлень іде через накопичення морального досвіду; збільшення кількості ситуацій, які дитина спостерігає, у яких конструює нові форми поведінки.

Основою даного процесу виступає внутрішній план дій. Завдяки розумовому плану у дитини виникають передумови для

використання при організації власної поведінки не лише наочно даних характеристик ситуації, але й результатів власної пізнавальної діяльності у формі ідей, моральних понять та інших ідеальних утворень. З появою внутрішнього плану дій молодші школярі набувають здатності створювати та зберігати власну Я-концепцію та концепції іншої людини у вигляді узагальненого власного досвіду.

Ідея єдності свідомості і зовнішньої поведінки людини належить до головних принципів вітчизняної психології. Вона отримала ґрунтовну аргументацію і різносторонню експериментальну розробку у працях Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтєва, Д.Б.Ельконіна, Л.І.Божович, Д.Н.Узнадзе та інших відомих вчених, у роботах яких на перший план висувається діяльність, як ланка зв'язку між людиною, її свідомістю і зовнішнім предметним світом. Положення про нерозривний зв'язок свідомості і діяльності, у яку ця свідомість органічно вплетена, можна розповсюдити і на взаємозв'язок моральної свідомості та поведінки. Оскільки саме поведінка є основним засобом об'єктивації суб'єктивного життя особистості, її психологічних станів і процесів, функціонування її свідомості та самосвідомості.

У той же час зазначимо, що взаємозв'язок моральної свідомості і моральної поведінки не є однозначним. Як показують психологічні дослідження, своєрідність цих зв'язки виявляється у різному поєднанні елементів. В силу неоднорідності моральної свідомості її вплив виявляється не прямолінійним. Основну роль у цьому процесі відіграє співвідношення когнітивних та емоційно-мотиваційних компонентів моральної свідомості. У той час як зовнішні фактори чи індивідуальні особливості можуть сформулювати «злого генія» – особистість, що прекрасно орієнтується в моральних категоріях, але при цьому не привласнила ні одну з них. Неузгодженість між знанням суб'єктом моральних норм і його поведінкою показана у цілому ряді робіт, у яких перш за все підкреслюється, що діти знають, що потрібно робити і як себе вести, і в той же час, не ведуть себе як необхідно.

Отже, загальна закономірність морального становлення визначається тенденцією нелінійного зв'язку розвитку моральної свідомості і моральної поведінки. Ці категорії не є незалежними, вони опосередковано впливають одна на одну – моральна свідомість задає орієнтири й обґрунтування необхідності дотримання моральних норм, у той час як реальна поведінка забезпечує їх переосмислення. Складність цих зв'язків значною

мірою зумовлена неоднорідністю самої моральної свідомості, а також диференційованістю впливу різних структур свідомості на дотримання різних моральних норм.

Зазначимо, що в психологічній науці для позначення морально-нормативної поведінки використовуються два терміни: “моральна поведінка” і “моральна діяльність”. У одних випадках ці терміни використовуються як синоніми (С.Ф.Анісімов [1], Л.М.Архангельський [2]), у інших – спостерігається їх розведення.

Варто відмітити, що зближення понять “моральна поведінка” та “моральна діяльність”, яке спостерігається у науковій думці, все ж не означають їх повного ототожнення, що є досить значимим для психологічного аналізу їх сутності. Моральна діяльність є формою і засобом реалізації прийнятого етичного рішення, у той час як моральна поведінка є об’єктивацією не лише моральної свідомості, але і підсвідомості. Враховуючи вікові особливості дітей, вважаємо за доцільне використання щодо їх нормативної поведінки саме терміну “моральна поведінка”.

Елементарною “клітинкою” моральної поведінки є *вчинок*. Саме у вчинку, у його внутрішній структурі встановлюється єдність суб’єктивних та об’єктивних елементів. Через вчинок виявляється сутність моральної свідомості, рівень внутрішнього прагнення дитини діяти згідно моральних вимог.

Цінність вчинку без врахування моральних відношень не дає дійсного уявлення про його моральну значущість, оскільки під впливом багатьох причин позитивні мотиви можуть дати негативний результат.

Кожний моральний вчинок складається з великої кількості компонентів, найважливішими серед яких є: мотив, дія, результат. Крім того, структурними елементами вчинку є зовнішній стимул, намір, спонука, ціль, ціннісні орієнтації, боротьба мотивів, прийняття рішення, засоби, самооцінка результату. Вчинок має внутрішній зміст і зовнішню форму. Це ще раз показує злитість моральної поведінки і моральної свідомості.

На основі системно-структурного і структурно-функціонального методів в науці була розроблена типологія моральних вчинків (А.Акуленко, М.Аплітаєв, С.Ф.Анісімов, Г.Н.Гумницький). Так, М.Аплітаєв [2] систематизував типи вчинків школярів. За стійкими зв’язками структури морального вчинку він виділив ряд варіантів, різновидностей, можливих комбінацій. Хоча, як показали подальші дослідження їх різноманітність може бути значно ширшою. Так, у дослідженні Н.В.Нікітіної [4] була виокремлена категорія вчинків, які не належать до жодного із

виділених типів. Вони були названі вчинками комбінованого типу.

Позитивний вчинок – результат морального виховання. Він визначає моральний рівень спрямованості особистості. Як зазначає Якобсон С.Г., моральна поведінка – це добровільне слідування моральним нормам (нормам моралі), якщо навіть їх порушення обіцяє людині певні вигоди, і вона впевнена у безкарності своїх дій. Моральна поведінка самодостатня, вона не потребує зовнішнього підкріплення. Вчинок є своєрідною координатою внутрішнього духовного зростання особистості.

Моральні цінності постійно залежать від багатьох факторів: мотивів, умов, результатів. У залежності від мотивів, якими керується суб'єкт, розрізняють прагматичні і безкорисливі моральні вчинки. Під прагматичними розуміють вчинки, які зорієнтовані на соціальне схвалення. Безкорисливий вчинок не залежить від зовнішнього контролю зі сторони інших людей. (Є.В.Субботський [5]). Найяскравішим прикладом такого вчинку є “вчинок по секрету”. Саме він, на думку А.С.Макаренка, виступає найбільш суттєвим критерієм моральної вихованості. Це моральна поведінка, яка прихована від очей інших і не є наслідком вимог, схвалень, покарань. Це поведінка, яку вчений назвав “вчинком для правильної ідеї”.

Отже, найважливішою характеристикою вчинку є його переважно усвідомлений характер. Це акт морального самовизначення людини, у якому вона утверджує себе як особистість у своєму ставленні до іншої людини, до самої себе, групи, суспільства. Завдяки вчинку, обов'язок стає дійсністю індивіда.

В історії психології й етики простежується диференціація дії і вчинку. Якщо моральна дія – це активна моральна поведінка, то вчинок – це активність, при оцінці якої береться до уваги моральна цінність його суб'єктивних мотивів, його значення для оточуючих. У широкому плані вчинки вплетені у систему суспільних стосунків. Вчинок не є дія, а дія не є вчинок. Вчинок включається у зміст дії, виступаючи одним із його аспектів. Дії багатогранні і різноманітні, тому не всі види дій мають моральну значущість.

У здатність діяти морально, крім знань про те, як необхідно діяти, включається ще цілий ряд психічних якостей у специфічному для кожного морального вчинку і для кожної ситуації “наборі”. Моральність має справу не з процесами і речами як такими, взятими самі по собі, а зі вчинками і взаємовідношеннями людей. Вчинок відображає зацікавлене ставлення суб'єкта до моральних цінностей. Без цього суб'єктно-ціннісного відношення моральний вчинок відсутній. Вчинок, маючи ціннісний характер, містить у собі певну орієнтацію щодо інших людей [1].

Оскільки моральна свідомість і моральна поведінка не дорівнюють одне одному, але в той же час і не є незалежними структурами, в психологічній науці постійно існує глибокий інтерес до вивчення співвідношення реального і вербального у моральній поведінці.

Проблема співвідношення моральної поведінки і моральної свідомості в молодшому шкільному віці висвітлюється у працях Беха І.Д., Нікітіної Н.В., Чикалова Н.А., Гордяскіної І.В. [4; 6; 7; 8]

Знання необхідності дотримання моральних норм, вербальна декларація готовності їх виконувати і високий рівень розвитку знань, що обґрунтовують дотримання моральних норм, ще не гарантують реалізації на поведінковому рівні. Моральні норми на вербальному рівні дотримуються майже всіма дітьми молодшого шкільного віку (94 відсотки), у той час як у реальних ситуаціях моральна поведінка простежувалася лише у половини дітей (57 відсотків).

Важливими є спостереження щодо існуючих розбіжностей вербальної і реальної поведінки у ситуаціях, що різнилися своїм контекстом. У дослідженні було помічено, що поведінка дитини молодшого шкільного віку, в основі якої лежить моральний мотив, при зміні партнера по взаємодії (дорослий – одноліток) не змінюватиметься, у той час як нормативна поведінка на основі просоціальної мотивації при переході від спілкування з дорослим до взаємодії з однолітком змінює свій характер. При зміні соціального контролю, молодший школяр демонструє реальний рівень розвитку моральної поведінки.

Діти молодшого шкільного віку найчіткіше виконують норму правдивості (72 відсотки), у той час як норма справедливого розподілу на поведінковому рівні має значно нижчі параметри.

Діти молодшого шкільного віку, які дотримуються моральних норм в реальній поведінці, значно рідше обґрунтовують вербальні моральні дилеми доконвенційними категоріями. У їх судженнях простежується імператив моральної норми. Одночасно саме ці діти виявляють стійкість моральних позицій у ситуаціях негативного морального прикладу. Моральні судження дітей молодшого шкільного віку, що дотримуються норми в реальному поведінні, характеризуються стабільністю, незалежно від зміни партнера по спілкуванню. Ці молодші школярі реалізують моральні імперативи як у відношенні дорослого, так і у відношенні однолітка, спираючись на досить високий рівень моральних суджень, вибудовуючи їх на більш розвинених моральних категоріях. У той час як діти, які не дотримуються моральних норм у реальній поведінці, найчастіше висловлюють моральні судження, що відповідають доконвенційному рівню.

Результати співвіднесення реальної і вербальної моральної поведінки показали, що діти молодшого шкільного віку, які коливаються у власній моральній позиції в реальній поведінці, демонструють нестабільні судження і у вербальній моральній поведінці. Діти молодшого шкільного віку, що не дотримуються норм у реальній поведінці, демонструють розбіжність у своїй вербальній моральній позиції відносно однолітка і дорослого. Вони схильні звертатися до категорії авторитету і слухняності в ситуаціях спілкування з дорослим, демонструючи більш низький рівень моральних суджень, ніж у ситуаціях взаємодії з однолітками.

Дотримання дітьми молодшого шкільного віку моральних норм у взаємодії з однолітками свідчить про більш високий рівень розвитку моральної свідомості, ніж система взаємодія з дорослим партнером. Ситуація взаємодії з однолітками дозволяє прогнозувати моральний тип поведінки і відносно дорослих, у той час як нормативна поведінка з дорослим ще не є достатнім свідченням моральної поведінки з рівними партнерами.

Отже моральна свідомість впливає на поведінку, поведінка на моральну свідомість. Однак ці зв'язки неоднозначні: високий рівень моральної свідомості спостерігається, і у дітей молодшого шкільного віку, що дотримуються норм і у тих, хто їх порушує. Серед дітей, що дотримуються моральних норм у ситуаціях реального морального вибору є діти, що демонструють і власне моральну поведінку і просоціальну поведінку. Варіювання ситуацій вербального і морального вибору з дорослим і з однолітком дозволяє визначати генезис морального вчинку, коли у спілкуванні з однолітком зароджується власне моральна дія.

Всі діти молодшого шкільного віку (100 відсотків), здійснюючи правильний моральний вибір (т.б. демонструючи наявність моральної свідомості), в реальній життєвій ситуації не готові до відповідних дій. Співпадіння суджень і вчинків спостерігається лише у окремих випадках. Отже, актуалізована моральна норма з 6-річного віку може стати реальною спонукою і регулятором поведінки, але стійкість та здатність до її перенесення у нові життєві обставини у цей період ще не значна. Моральна норма існує у свідомості дітей молодшого шкільного віку окремо від реальної життєвої ситуації і не є засобом усвідомлення себе та регулятором вчинків.

Важливо зазначити, що в дослідженні виокремлюються відмінні від традиційних одиниці аналізу моральної поведінки дітей молодшого шкільного віку. Якщо у більшості досліджень такими показниками виступає дотримання моральної норми, то у даному випадку до таких критеріїв віднесено три характеристики:

- здатність дітей молодшого шкільного віку до реалізації

моральної норми у реальній поведінці;

– стійкість впливу моральної норми на поведінку, тобто її довготривалість;

– здатність до переносу моральної норми у новій життєвій ситуації, здатність опосередковувати свою поведінку цією нормою за межами заданих обставин, тобто узагальненість норми.

Ці показники дозволять точніше діагностувати рівень морального розвитку, оскільки особливістю моральної поведінки дітей молодшого шкільного віку є те, що перед ними досить часто виникає проблема вибору, діти потрапляють у ситуацію морального конфлікту, де їм необхідно самостійно вибрати певний варіант поведінки.

Підсумовуючи, можна зазначити, що проблема морального розвитку особистості завжди була однією із актуальних проблем освіти і виховання. Процес глибинних перетворень у всіх сферах життя країни докорінним чином змінив систему вимог суспільства до особистості, що надає гостроти проблемам, пов'язаним із моральним розвитком. Особливо важливими є вивчення особливостей моральної сфери в молодшому шкільному віці, коли закладаються основи моральної саморегуляції, інтенсивно розвиваються всі елементи моральної свідомості.

Отже найбільш продуктивною парадигмою дослідження моральної поведінки у вітчизняній психології залишається діяльнісний підхід. У його руслі виконано серію нових експериментальних спостережень, що відкривають перспективні шляхи для подальшої розробки наукової теми та віднайдення ефективних прийомів психологічного впливу на процес інтеграції когнітивно-мотиваційних, емоційних та і поведінкових компонентів морального.

Список використаних джерел

1. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение .– 2-е изд., доп. – М.: Мысль, 1985.–155 с.
2. Аплетаяев М. Нравственное воспитание подростков в процессе обучения – Омск: ОТПИ, 1988. - 106 с.
3. Архангельський Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности. – М.: Знание, 1978. – 64 с.
4. Никитина Н.В. Педагогические средства мотивации нравственных поступков младших школьников в образовательном процессе: Автореф. дисс ...канд. пед. наук. – Омск, 2001. – 24 с.
5. Субботский Е.В. Формирование морального действия // Вопросы психологии. – 1979.– №3. – С. 47-55.
6. Бех И. Д. Психологические основы нравственного

розвитку особистості: Автореф. дисс...д-ра психол. наук: 19.00.07 / Київський пед. інститут ім. М.П.Драгоманова. – К., 1992. – 42 с.

7. Гордяська І.В. Моральний вибір. Феномен свідомості та поведінки: Автореф. дисс...канд. філософ. наук. – Саранск, 2001. – 20 с.

8. Чикалов Н.А. Развитие когнитивно-оценочных механизмов морального сознания личности: Дисс...канд. психол. наук: 19.00.07. – Калуга, 2002. – 192 с.

9. Тищенко С.П. Рефлексія як механізм розвитку самосвідомості в ранньому онтогенезі // Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження / За ред. С.Д. Максименка, М.Й.Боришевського. – Київ: Любіть Україну, 1999.

10. Братусь Б.С. Психологическое и нравственное пространство нормы // Журнал практического психолога. – К, 1997. – Вып. 3. – С. 6 – 15.

The article presents the analysis of modern approaches concerning peculiarities of correlation of moral selfconsciousness and moral behaviour in primary school age.

Key words: moral behaviour, moral activity, moral selfconsciousness, pupil of primary school.

Отримано 12.04.2009

УДК 159.923.2-053.6:172

І.М.Палилюк

РОЛЬ СОЦІАЛІЗАЦІЇ У СТАНОВЛЕННІ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

У статті проводиться теоретичний аналіз психологічної літератури щодо вивчення особливостей становлення моральних цінностей особистості у юнацькому віці. Розкривається роль засвоєння соціального досвіду у цьому процесі.

Ключові слова: моральність, соціалізація, юнацький вік, самовизначення, ціннісні орієнтації.

В статті проводиться теоретичний аналіз психологічної літератури по изучению особенностей становления нравственных ценностей личности в юношеском возрасте. Раскрывается роль усвоения социального опыта в этом процессе.

Ключевые слова: нравственность, социализация, юношеский возраст, самоопределение, ценностные ориентации.

Вступ. Період юності є рушійним етапом морального самовизначення, становлення світогляду, бо в цей час дозрівають когнітивні і емоційно-особистісні передумови у розвитку особистості [4, с. 206].

Питання моральності, моральних цінностей активно досліджується у психології, педагогіці, філософії та соціології, що пов'язано із зниженням моральної культури у суспільстві, зокрема, серед молоді.

Мета статті – теоретично дослідити у психологічній літературі вплив соціального середовища на становлення моральних цінностей юнаків, проаналізувати особливості процесу засвоєння соціального досвіду у формуванні особистості юнацького віку.

Результати. У нашому дослідженні важливим завданням є простежити, яким чином впливає процес соціалізації на становлення ціннісних орієнтацій, зокрема, моральних, у юнацькому віці, які особливості психічного розвитку особистості юнаків (І.С. Кон, Л. Колберг, Е. Еріксон), розкрити вплив процесу самовизначення та формування внутрішніх позицій на становлення моральних якостей, вплив соціальних чинників на перетворення загальних норм і цінностей у свої власні.

Дослідженням даної проблеми займалися такі вчені, як Г.М. Андреева, Б.С. Волков, Є.С. Шильштейн, О.Є. Сапогова та ін.

У психології проблема розвитку особистості є однією з основних. Процес розвитку особистості нерозривно пов'язаний із соціальним розвитком.

Юнацький вік є віком, коли особистість ставить на перший план загальні проблеми, на відміну від дітей та підлітків, котрі здебільшого акцентують увагу на своїх особистих перспективах [6, с. 349].

«Юнаки не лише знаходяться у процесі дорослішання, але й поводять себе як дорослі, і фактично, такими є. Дорослішання як процес соціального самовизначення є багатограним. Частіше протиріччя і труднощі проявляються у формуванні життєвої перспективи, відношенні до роботи та морального усвідомлення»

[4, с.186].

Ціннісні орієнтації (в тому числі моральні цінності) особистості «формується при засвоєнні соціального досвіду і виявляються у меті, переконаннях, інтересах і інших проявах особистості» [7, с. 182].

«Соціалізація – двосторонній процес, що охоплює засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження у соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, а також процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності у суспільному середовищі. Людина не просто засвоює соціальний досвід, а й перетворює його у власні цінності, установки» [1, с. 274].

У вітчизняній психології виділяють три основні етапи соціалізації:

1. Адаптація, що характеризується активним засвоєнням норм і цінностей соціуму.

2. Індивідуалізація – прагнення максимально проявити свою індивідуальність.

3. Інтеграція – прагнення проявляти свою індивідуальність, при цьому прагнення бути прийнятим бути сприйнятим соціумом [8].

Соціальне самовизначення і пошук себе нерозривно пов'язані з формуванням світогляду юнаків.

Світогляд виступає не лише як логічна система знань, а як система переконань, що показує відношення людини до світу, її основні ціннісні орієнтації. Включає в себе соціальну орієнтацію особистості, тобто усвідомлення себе частиною соціуму, вибір свого соціального положення [4, с. 188].

Соціалізація «відбувається під впливом середовища, котре привчає індивіда до культури суспільства, поведінки у колективі та ін. При цьому важливе значення відіграє самосвідомість і внутрішня позиція юнака. Внутрішня позиція становить структуру його відношення до дійсності» [3, с.111].

І.С. Кон зауважує, що у юнацькому віці виникає багато протиріч, коли глибокі, серйозні судження можуть переплітатися з найвніми, дитячими, під час розмови можуть радикально змінювати свою позицію, категорично відстоювати прямо протилежні, несумісні одні з одними погляди. Дорослі часто вважають, що це відбувається через недостатність знань та вихованості [4, с. 187].

Вони «не сприймають правила на віру, прагнуть до особистісного морального та інтелектуального пошуку. Але, оскільки власна система цінностей ще не сформована, юнаки

можуть одночасно бути у своїх судженнях і суворими моралістами, і циніками, що відкидають будь-яку мораль, максималізм різко змінюється на скептицизм, впливають і переміни у суспільстві. Як результат, спостерігається критичне ставлення юнаків до досвіду попередніх поколінь» [3, с. 96].

Визначення особливостей соціалізації особистості у ранньому юнацькому віці простежується у дослідженні Д.В. Ярцева, на основі використання методу опитування. У ході експерименту було виявлено тенденцію відгородженості від сім'ї, небажання вирішувати свої проблеми, опираючись на досвід та поради батьків. Цей факт свідчить про ослаблення значимості сім'ї, що зумовлено також соціальною нестабільністю у суспільстві.

У юнацькому періоді починається перехід до автономної моралі – орієнтація на внутрішню моральну, особистісну систему принципів.

Виділяють три етапи моральної свідомості (за Колбергом): доморальний рівень, конвенціональну мораль, автономну мораль.

Сила моральної свідомості – в категоричності і універсальності основних її постулатів. Але моральність не зводиться до системи заборон і приписів. Якби не були першоджерела моральних норм і правил, моральне рішення і відповідальність завжди є індивідуальними [4, с. 210].

Формування моральної свідомості не можна розглядати без соціальної поведінки, реальної діяльності. Характерний спосіб вирішення моральних проблем формується в ході практичної діяльності особистості і її спілкування з оточуючими.

У психології акцентують увагу на внутрішнє протиріччя юнацької моральної свідомості, де зживаються категоричність оцінок із скептичним відношенням та сумнівами щодо багатьох загальноприйнятих норм. «Юнаки починають усвідомлювати, що моральні норми є відносними, але ще не завжди знають, як їх можна співставити між собою. Поки не сформувалася у юнака система цінностей, він легко піддається моральному релятивізму – якщо все відносно, тоді все дозволено» [4, с.210].

Проявляються такі риси, як емоційне напруження, нестійкість, агресивність у відносинах з оточуючими, схильності до крайностей у судженнях та оцінках [3, с.109].

Надзвичайно гостро у сучасному суспільстві постає проблема грошей, що обумовлює ціннісні орієнтації молоді. Відбувається зміщення в системі життєвих цінностей, переосмислюється значимість грошей у житті. Матеріальні цінності виступають для юнака засобом існування, досягнення життєвих цілей.

Зокрема, С.Ю. Буреніна дослідила та проаналізувала ставлення сучасних юнаків до грошей як еквіваленту матеріальних і моральних цінностей [2]. У ході експерименту вона припускає, що у ранньому юнацькому віці, будучи у складній соціальній ситуації розвитку, має місце обмеження реалізації матеріальних та духовних потреб, бо багато видів діяльності стають недоступними. Через це юнаки починають осмислювати феномен грошей, що стають еквівалентом матеріальних та духовних цінностей. Спираючись на результати дослідження, бачимо, що з одного боку, гроші виступають засобом забезпечення високого рівня життя, з іншого боку, є визначником статусу у суспільстві, засобом реалізації творчих ідей. Очевидно, що гроші впливають на формування ціннісних орієнтацій особистості. Це може привести до моральної деградації, чи навпаки, сприяти духовному розвитку. Кожен десятий досліджуваний розглядав гроші як засіб реалізації цінностей [2].

Відповідно до теорії психосоціального розвитку (за Е.Еріксоном), що передбачає вісім стадій, або криз, які людина переживає протягом свого життя, п'ята стадія – юність. Це період самовизначення, плутання ролей, коли різкі соціальні зміни у суспільстві можуть негативно вплинути на особистісний розвиток юнаків. Внаслідок цього може виникнути відчуття невизначеності, втрати цілі в житті, що часто призводить до делінквентної поведінки, відбувається рольова плутанина. Тому важливим є для юнацького віку зробити правильний вибір [9, с.78-79].

Характерна риса юності – формування життєвих планів. Життєвий план виникає, з одного боку, в результаті узагальнення цілей, які ставить перед собою особистість, внаслідок чого відбувається становлення ядра ціннісних орієнтацій, що контролює особистісні прагнення. З іншого боку – це результат концентрації цілей і мотивів. Життєвий план – явище одночасно соціальне і моральне [4, с.191].

«Морально зріла людина часто не може відповісти на просте питання дитини – добре це чи погано? – бо одна й та ж дія по-різному оцінюється в залежності від ситуації, наслідків, мотивів. Звідси і витікає складність морального вибору, оцінки і самооцінки. Якщо людина морально не розвивається, вона звертається з мораллю до інших, але не до себе. Істинно моральна людина є вимогливою до себе і в той же час поблажливо до інших» [4, с. 211].

Формування моральної особистості і відповідного стилю моральної поведінки залежить від ряду факторів. Це розумовий

розвиток, емоційний розвиток, накопичення особистого досвіду моральних вчинків і їх самооцінки, вплив соціального середовища, що демонструє приклади моральної чи аморальної поведінки.

У проведеному Є.А. Савченко експерименті простежується, що юнаки, котрі проявляють стійкість до аморальних прояв характеризуються позитивним образом «Я», впевненістю у собі, самостійністю суджень.

Моральна позиція виявляється у вчинках і формується вчинками. Людина, що не була в тій чи іншій конфліктній ситуації, не знає сили свого «Я». Ситуація, у якій індивід сам приймав участь, є більш важливою з психологічної точки зору, ніж та, коли спостерігав збоку. Тому реальна поведінка людини часто відрізняється від тієї, якою вона виявляється, наприклад, у психологічних експериментах» [4, с. 210].

«Самосвідомість особистості є головним етапом у розвитку індивіда. Важливу роль у цьому процесі відіграє соціальний чинник, коли відбувається становлення в людини образу «Я». Образ «Я» формується у людини протягом життя під дією соціальних факторів» [1, с.276].

Є.С. Шильштейн вважає, що у юнаків «проявляється фактор «проблемного Я», а також дwoякість «Я», коли виникає проблема у тому, наскільки вдасться реалізувати своє «Я» у соціумі. Образ «Я» є зв'язною ланкою між цінностями соціальними і особистісними ідеалами. Отже, важливим для юнака є перебування в такій соціальній спільноті, давала б змогу пов'язати особистісні і соціальні цінності, максимально реалізувати своє позитивне самовідчуття, оскільки в іншому випадку неузгодженість соціального образу-Я та гармонійного самовідчуття може призвести до внутрішнього конфлікту» [10, с.78].

Висновки. Проведене теоретичне дослідження показує вплив соціального середовища, що постійно змінюється, на становлення моральних цінностей особистості, зокрема у юнацькому віці.

Формування моральності особистості має такі основні етапи: розумовий розвиток, особистісний досвід морального вчинку, вплив соціального середовища, що демонструє приклади моральної й аморальної поведінки.

Формування моральної свідомості розвивається у сукупності з соціальною поведінкою. Моральна позиція виявляється у вчинках.

Юність є періодом особистісного морального та інтелектуального пошуку індивіда, характерним для цього вікового періоду є розвиток так званої «автономної моралі».

Ключовим моментом у процесі соціалізації є те, що

особистість не лише засвоює соціальний досвід, а й перетворює його у власні цінності, установки.

Процес соціалізації характеризується перебігом кількох етапів: засвоєння соціального досвіду, вплив індивіда на соціальне середовище за допомогою своєї діяльності.

Важливо, щоб соціальні цінності не суперечили особистісному світогляду юнаків, інакше, це може призвести до внутрішнього конфлікту.

Теоретичний аналіз не вичерпує усіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальше дослідження потребує розробки методики для виявлення розвитку моральних ціннісних орієнтацій особистості юнацького віку на сучасному етапі з метою проведення порівняльного аналізу отриманих експериментальних результатів з попередніми.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учеб. для высш. шк. / Галина Михайловна Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 1999. – С. 274-288.
2. Буренина С.Ю. Влияние денег на процессы социализации современных подростков: Автореф. на соискание уч. степени канд. педагог. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Светлана Юрьевна Буренина. – Санкт-Петербург, 2000. – 20 с.
3. Волков Б.С. Психология юности и молодости: Учебное пособие / Волков Б.С. – М.: Академический Проект: Триста, 2006. – 256 с.
4. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя / Игорь Семёнович Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 252 с.
5. Савченко Е.А. О готовности старшеклассников противостоять аморальным проявлениям / Евгения Антоновна Савченко // Вопросы психологии. – 1997. – №3. – С. 22-31.
6. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: Учебное пособие / Елена Евгеньевна Сапогова. – М.: Издательство Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
7. Третьякова І.С., Добровольська Л.П., Коник К.М. Трансформація ціннісних орієнтацій студентів у контексті сучасного українського державотворення / Третьякова І.С., Добровольська Л.П., Коник К.М. // Збірник наукових праць. Психологічні науки. – Бердянськ: БДПУ, 2006. – №3. – С.179-184.
8. Цивінський В.В. Особливості процесу соціалізації старшокласників в неформальних молодіжних групах / Цивінський В.В. // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. –

Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, – 2007. – Вип. 12. – Ч.1. – С. 298-303.

9. Шаповаленко І.В. Возрастная психология. Психология развития и возрастная психология / Ирина Владимировна Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

10. Шильштейн Е.С. Особенности презентации Я в подростковом возрасте / Евгения Сановна Шильштейн // Вопросы психологии. – 2000. – №2. – С.69-78.

11. Ярцев Д.В. Особенности социализации современного подростка / Денис Валерьевич Ярцев // Вопросы психологии. – 1999. – №6. – С.54-58.

The article made a theoretical analysis of the psychological literature on the factors of the formation of the moral qualities of individuals in youthful age, a critical role in this process of assimilation of social experience.

Key words: morality, socialization, adolescent age, value orientations, self-determination, value orientations.

Отримано 17.04.2009

УДК 612.76 – 371.71

*П.Д. Плахтій,
І.В. Сущева,
Т.М. Мосендз*

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РУХОВИХ НАВИЧОК У ШКОЛЯРІВ

Розглядаються питання методики формування рухових навичок у школярів з врахуванням їх психофізіологічних особливостей.

Ключові слова: рухова навичка, школярі, психофізіологічні особливості.

Рассматриваются вопросы методики формирования двигательных навыков у школьников с учетом их психофизиологической особенности.

Ключевые слова: двигательный навык, школьники, психофизиологическая особенность.

Формування систем рухових умінь і навичок є одним із основних завдань фізичної культури і спорту. Знання закономірностей цього процесу дають можливість викладачу (тренеру) з позицій науки підходити до вирішення проблеми навчання руховим діям, творчо вирішувати завдання побудови системи уроків і підготовчих вправ, раціонально використовувати ефект перенесення рухових навичок, інших закономірностей їх формування.

Розширення обсягу сформованих рухових навичок підвищує ефективність найрізноманітнішої роботи, а тому доведення до автоматизму виконання ряду рухів робить працю менш втомливою, вивільнює свідомість від потреби контролювати кожний елемент руху, розширює простір для творчої ініціативи.

Дитина народжується з комплексом готових, але ще незрілих і недосконалих безумовних рухових рефлексів, безумовнорефлекторних механізмів регуляції вегетативних функцій. Усе це – первинні автоматизми, а щодо рухових реакцій – мимовільні рухи. Вони приходять поза свідомістю людини.

Упродовж життя, починаючи з раннього дитинства, людина навчається багатьом рухам. Це довільні рухи або вторинні автоматизми. Серед них немає вроджених рухів. Довільна рухова діяльність людини є вольовою. Проте згодом після багаторазових повторень довільної вправи, виникає здатність до автоматизованого (підсвідомого, без спеціального вольового контролю) виконання окремих її частин або усієї вправи в цілому. Поява автоматизму у виконанні даної фізичної вправи є свідченням переходу довільного руху в рухову навичку. Отже, автоматизм руху – основна ознака рухової навички.

Всі набуті протягом життя рухові акти, рухові дії об'єднуються під загальною назвою – рухові навички. Рухова навичка – це нова форма рухових дій, яка виникає за механізмом умовних рефлексів внаслідок систематичного повторення вправ. Рухові навички утворюються найчастіше на основі умовних рефлексів другого роду – за методом спроб і похибок, тобто в результаті пробних пошукових рухів; вони є наслідком досвіду, набутого упродовж індивідуального життя.

Процес навчання руховим діям згідно з курсом теорії і методики фізичного виховання проходить в три стадії: формування

рухового вміння, формування рухової навички і формування рухового вміння вищого порядку [2, с.73-85]. При цьому під руховим вмінням розуміється здатність учня виконувати рухову дію за умови концентрування уваги на кожному елементі рухової вправи. Якщо учень виконує рухову вправу, акцентуючи увагу не на окремих рухах, які входять до неї, а на умовах і результатах дії, говорять про рухову навичку. Рухове вміння вищого порядку – це вміння застосовувати вивчені рухові дії (рухові навички) в реальних умовах життя. Найбільш характерною ознакою рухової навички є автоматизм регулюючої діяльності ЦНС при одночасному зниженні активності тих центрів кори великих півкуль, які в даній функціональній системі виконують підпорядковану роль. Автоматично виконана дія може усвідомлюватися після виконання вправи. В міру автоматизації рухів кірковий контроль змінюється регулюючою діяльністю підкіркових центрів. Таким чином, рухова навичка, з позиції фізіології – це індивідуально набуті в процесі життя рухові акти, сформовані на основі механізму тимчасових зв'язків.

На сьогоднішній день ще не існує єдиної теорії, яка б могла всебічно і ґрунтовно розкрити всю багатогранність фізіологічних процесів, що лежать в основі довільних рухів. Для пояснення механізмів управління руховими діями людини фізіологи використовують поняття про регулювання в замкнутих контурах автоматизованих кібернетичних систем. У замкнутому циклі регулювання рецептори відіграють роль вимірювальних приладів, нервові центри – регулюючого механізму. Діяльність такої системи з позиції кібернетичної науки є безперервний процес взаємозв'язків організму з довкіллям.

У вивченні проблем регуляції довільних рухів великої уваги заслуговує схема управління, запропонована ще в 1935 році

М.А. Бернштейном, – управління за принципом сенсорних корекцій [3, с.118-122]. Сигналом для формування корегувальних імпульсів у центральному нервовому апараті, згідно з цією системою управління, є момент зміни функціонального стану пропріорецепторів м'язів при виконанні рухів. Поступаючи в рухові центри регулюючої системи, рецепторні імпульси відповідним чином змінюють їх тонус.

Потреба в корекції рухів завжди виникає при раптовій зміні рухової ситуації (зовнішні чинники), при зміні сил тертя, початкової довжини, в'язкості і пружності м'язів (внутрішні чинники). Реагування організму на дію вказаних чинників забезпечується їх гальмуванням або включенням до складу

основного рухового акту. Оскільки ефективність виконання рухів базується на сенсорних корекціях, то при шліфуванні деталей складних рухових актів подразнення рецепторів має бути таким же, як і в цілісній навичці. Так, якщо техніка руху студента на лижах опановується і закріплюється в повільному темпі, то в змагальних умовах, коли необхідно бігти швидко, внаслідок зміненого подразнення рецепторів техніка автоматизованих рухів порушуватиметься.

Отже, при формуванні навички не слід її розчленовувати, вдосконалюючи окрему форму рухів від розвитку рухових здібностей. Фізіологічно обґрунтованою вважається методика тренувань, в якій формування кожного наступного акту базується на попередньо добре засвоєній (автоматизованій) навичці.

Процес аналітико-синтетичної діяльності регулюючої системи, спрямований на ефективне виконання рухів з врахуванням більшості сенсорних сигналів, називається побудовою рухів [4, с.71]. Сукупність нервових центрів, які відповідають за виконання даного руху, називається рівнем побудови рухів. Так, жаба, у якої спинний мозок перерізаний вище шийного відділу, може стрибати, звідси висновок – управління даним рухом у цього виду тварин забезпечується на спинномозковому рівні. Людина з травмою, що спричинила розрив спинного мозку з головним, нездатна рухатись зовсім. Отже, для побудови рухів у людини обов'язковою є цілісність усієї ЦНС.

Побудова будь-якого довільного руху пов'язана з першочерговою активізацією головних для даної діяльності структур мозку (ведучий або головний рівень побудови рухів) і допоміжних ділянок ЦНС (допоміжний або фановий рівень). На ведучому рівні побудови рухів вирішується головне рухове завдання (наприклад, у футболі – забити м'яч у ворота суперника), на фоновому – другорядне: забезпечення пози, співдружної роботи окремих груп м'язів, збереження рівноваги тощо. При цьому ведучий рівень побудови рухів завжди усвідомлюється, а фоновий, внаслідок високого рівня автоматизації, може протікати і підсвідомо.

Згідно з вченням М. Бернштейна, існує п'ять рівнів побудови рухів, які об'єднуються ЦНС в замкнуту біологічну систему [4, с. 204-211].

Розрізняють нервову, м'язову і рухову координацію фізіологічних функцій. Нервова координація обумовлює узгодження дії окремих нервових центрів, спрямованих на досягнення бажаних результатів; м'язова визначає узгоджує

скорочення і розслаблення окремих груп м'язів; рухова забезпечує узгодження рухових актів у часі і просторі у відповідності з можливостями рухового апарата і вегетативних систем енергозабезпечення для вирішення поставленого завдання.

Отже, будь-яка рухова навичка являє собою комплекс локомоторних актів, в основі яких лежать ті чи інші рівні побудови рухів. В процесі навчання відбувається умовнорефлекторне об'єднання цілих комплексів регулюючих механізмів при збереженні свідомого контролю (а отже, можливого творчого впливу) за кінцевим результатом дії.

Довільний характер рухів людини пов'язаний з такими психічними функціями як мислення і свідомість. Довільні дії людини не ідентичні умовним рефлексам. Сигналом для створення умовного рефлексу як для тварини, так і для людини може бути будь-який подразник довкілля, проте, біологічна значимість окремих подразників неоднакова. Для людини з безмежної кількості подразників найбільшу силу мають сигнали, які несуть високу смислову і соціальну інформацію, тобто мовні сигнали. На відміну від тварин, люди здатні свідомо ставити перед собою мету і для її досягнення мобілізують усі свої знання, вміння і волю. Вольовий характер управління діяльністю найбільш чітко проявляється в свідомому плануванні діяльності.

Визначаючи роль свідомості в управлінні довільними актами, необхідно чітко розмежувати суть понять усвідомленість і свідомий характер довільних рухів [5, с.54-57]. Свідомий характер управління довільними рухами – обов'язкова умова. При цьому чітко усвідомлюється мета і засоби її досягнення, усвідомлення ж усіх елементів виконуваної дії не обов'язкове. Усвідомлення будь-яких довільних актів, в тому числі і спортивних, визначається передусім свідомим формуванням в уяві тієї дії, яку в майбутньому потрібно буде виконувати (формування програми дії).

Підтвердженням реальності свідомого програмування рухових актів може бути дослід М. Фарадея. Якщо утримувати у витягнутій руці на нитці вантаж і подумки уявляти його рух вперед-назад або по колу, то вантаж почне рухатись так, як про це думає досліджуваний. Отже, продуманий рух супроводжується збудженням відповідних нервових центрів кори головного мозку і майже непомітним для зорового сприйняття реальним скороченням м'язів, необхідних для вирішення запрограмованого завдання.

Якщо аналізувати довільні дії лише з позиції їх усвідомленості, можна зробити помилковий висновок про те, що усвідомлені безумовнорефлекторні акти (наприклад, сухожильний колінний

рефлекс) відносяться до довільних рухів. При цьому в розряд довільних можуть попасти усі безумовнорефлекторні акти, адже усі вони можуть бути контрольовані свідомістю.

Роль мовних сигналів у формуванні й управлінні рухами. Значення мови на перших порах формування довільних дій зводиться до того, що людина з дитинства навчається підкоряти свої рухи мовним вимогам. Надалі мова відіграє роль організатора власної поведінки людини. При цьому спочатку дитина організовує свою діяльність з допомогою гучної мови, а згодом вона перетворюється у внутрішню мову або при повній автоматизації навички зникає зовсім. Внутрішній мові, як інструменту мислення, особливо важлива роль належить у створенні нових програмних комбінацій для дії.

Роль внутрішньої мови у формуванні довільних дій дорослих людей обумовлюється узагальненням мовних сигналів у відповідь на дію зовнішніх подразників. Особливо виразно роль мислення і внутрішньої мови проявляється в спортивній діяльності, адже розумування вправ неможливе без осмислення і внутрішнього мовлення того, що спортсмен має робити або робить в даний момент часу [5, с. 201-209].

Оскільки формування довільних рухів відбувається при активній участі свідомості, то ефективність навчання залежить від розуміння вправи, яку опановує учень, його інтересу до навички, якої навчається, відповідності методів навчання віковим особливостям дітей. Висока зацікавленість школяра в розумуванні даної вправи сприяє досягненню оптимального рівня збудливості тих відділів головного мозку, які беруть участь у формуванні даної навички. Необхідно враховувати і позитивний вплив розминки на працездатність нервових клітин. Завжди складні вправи необхідно виконувати лише після завершення впрацювання [6, с.138-153; 7, с.4-43].

Кожна рухова навичка включає в себе аферентні, центральні, еферентні і вегетативні компоненти. Аферентний компонент рухової навички пов'язаний з роботою аналізаторів і аферентним синтезом. Він обумовлює вироблення програми дії, яка передбачає послідовність м'язових скорочень і розслаблень. Навіть найбільш прості рухові навички протікають за дуже складними програмами, які формуються в ЦНС. Свідоме програмування діяльності лежить в основі ідеомоторного тренування [8, с.124].

Еферентний компонент рухової навички забезпечує виконання запрограмованих рухів. Він тісно пов'язаний з програмою дій. У деяких видах спорту при складних центральних компонентах

еферентні компоненти рухових навичок досить прості. Так, при грі в шахи рух рукою, який здійснює шахіст, сам по собі не складний, але програма дій даного руху дуже складна; при менш складних програмах дій значно складнішим є еферентний компонент навички в гімнастиці.

Вегетативний компонент рухової навички обумовлює активізацію діяльності систем енергозабезпечення (посилення функцій дихальної і серцево-судинної систем, перерозподіл кровообігу, пригнічення травлення тощо). При утворенні рухової навички відчувається направлене пристосування вегетативних безумовних рефлексів до даного виду рухової діяльності, що лежить в основі специфічності рухових навичок і рухових здібностей.

В активізації вегетативних функцій при м'язовій роботі важлива роль належить моторно-вісцеральним рефлексам (МВР). Зумовлюючи зростання функціональних резервів організму, який систематично тренується, вони (МВР) сприяють зростанню рівня здоров'я студентів.

Рухові і вегетативні компоненти рухової навички формуються неодноразово. В навичках з відносно простими рухами раніше закінчується формування рухових еферентних компонентів, в навичках з складними рухами – формування вегетативних еферентних компонентів. У сформованих навичках вегетативні компоненти стають більш інертними, ніж рухові.

Поділ процесу утворення навички на фази досить умовний, оскільки дуже важко визначити, де закінчується одна фаза і розпочинається інша. Часто дві фази навички зливаються в одну, і тоді взагалі неможливо визначити будь-яку послідовність формування фаз, – можна лише відмітити вираженість окремих сторін навички. Проте поділ процесу формування рухової навички на фази значно спрощує вивчення матеріалу.

Прояв фаз навички в значній мірі обумовлюється складністю рухових актів і залежить від рухової кваліфікації людини. Головна суть процесу формування нової навички полягає у навчанні побудови рухів при активній участі ЦНС. При формуванні рухів мозок найчастіше діє методом спроб і помилок. Тому повторення вправи при виробленні навички є обов'язковим. При повтореннях рухів можуть використовуватись різні варіанти побудови рухової вправи, найменш вдалі з них відкидаються, а найбільш ефективні закріплюються.

Формування рухових навичок протікає в три фази: іррадіації (генералізації), концентрації і автоматизації. Внаслідок іррадіації

процесів збудження (при відсутності цілеспрямованого і ефективного диференціовального гальмування) в першій фазі навчання руховим діям скорочуються не лише ті групи м'язів, без яких було б неможливе виконання даних рухів, але й ряд інших, зайвих. Так, вперше навчаючи студента плаванню, даремно звертати його увагу на різноманітність способів плавання, він сприймає лише одне головне завдання для даного моменту – завдання утриматись на воді.

Фаза іррадіації може бути відсутньою, якщо нову рухову дію опановує досвідчений спортсмен. Проте виражена іррадіація збудження з включенням у роботу зайвих груп м'язів може виникати і у висококваліфікованого спортсмена, який добре володіє даною руховою навичкою. Так, у спринтера на фініші часто можна спостерігати напруження м'язів обличчя і шиї. Це викликає додатковий потік аферентних імпульсів у рухові нервові центри, які посилюють домінуюче вогнище збудження, підтримуючи тим самим високу працездатність. Подібна ситуація спостерігається і при стисканні кистьового динамометра. Показник динамометрії буде більшим, якщо, крім м'язів кисті і передпліччя, які забезпечують згинання пальців руки, будуть напружені і м'язи тулуба та ніг.

На початку навчання певним руховим навичкам в учня немає готових допоміжних навичок, або він не вміє використовувати їх для вирішення даного рухового завдання. Тому на початковому етапі формування навички йому доводиться звертати увагу на всі деталі вправи. При цьому ведучий рівень побудови рухів перевантажується тією роботою, яка могла б виконуватись на більш низьких рівнях.

У першій фазі формування рухової навички сенсорні корекції підключаються до дії лише тоді, коли відхилення від програми рухів стає дуже помітним. Так, слід від шин велосипеда, керований учнем, який тільки-що навчився на ньому їздити, буде не прямий, а хвилеподібний. Велосипедист-початківець повертає руль лише тоді, коли веломашини суттєво відхиляється від лінії руху або нахилиється вбік. При вдосконаленні навички чутливість рецепторів, які забезпечують сенсорні корекції даного руху, поступово зростає, і велосипедист змінює положення керма вже при самих незначних відхиленнях веломашини від вертикального положення. Правильному виконанню рухів на початку формування рухової навички часто перешкоджає висока суглобна рухливість. Закріплення необхідних рухів м'язів, «замикання» непотрібних для даного руху ступенів свободи є ще однією особливістю першої

фази формування рухової навички.

Друга фаза рухової навички характеризується концентрацією збудження. Вона виробляється на основі диференціювання активності окремих м'язів, органів і систем організму і направлена на ефективне виконання даної рухової дії. Збудження концентрується на мотонейронах тих м'язів, які беруть безпосередню участь у руховій дії; м'язи, активність яких у даній справі необов'язкова, вигальмовуються.

Аналітико-синтетична діяльність кори головного мозку як основа диференціювання забезпечує не лише відшліфування окремих елементів рухової навички, а й формує рухові відчуття (м'язову чутливість). У цій фазі утворення рухової навички, спочатку прості, а згодом і складні компоненти руху виконуються на більш низьких фонових рівнях побудови рухів. Таке переключення являє собою якісний стрибок, нову ступінь у формуванні рухової навички. Як наслідок, полегшується вигальмовування зайвих рухів, точнішими стають сенсорні корекції, активізується зоровий контроль за правильністю виконання рухів, фонові рухи перестають усвідомлюватись.

Одним із проявів диференціального гальмування є вироблення суворо визначеної послідовності прояву нервових процесів збудження і гальмування у відповідних нервових центрах (формування динамічного стереотипу). Сформований динамічний стереотип забезпечує економність діяльності нервових клітин. При наявності сформованого стереотипу досить подіяти тільки першим подразником, як послідовно включається в дію вся запрограмована згідно з потребою досягнення бажаного результату система нервових процесів. Так, досить гімнасту приступити до виконання першого елемента завченої гімнастичної комбінації, як усі наступні комбінації відтворюються автоматично.

Слід пам'ятати, що хоч у другій фазі формування рухової навички рухи виконуються досить економно, координовано і точно, динамічний стереотип ще сформувався неповністю. Якщо студент працює в незвичних для нього умовах або втомився, то стереотип нервових процесів може порушитися, рухи його будуть некоординованими, як і в фазі генералізації.

Третя фаза формування рухової навички – фаза стабілізації або автоматизації. У цій фазі динамічний стереотип стає міцним і вже не порушується при зміні умов діяльності. Стабілізація – це такий стан рухової навички, коли для її виконання студентові немає потреби зосереджувати увагу на окремих її елементах. Навколо тієї ділянки мозку, в якій умовний рефлекс досяг автоматизації,

виникає зона гальмування [1, с. 37-41]. В зв'язку з цим автоматизований процес проходить ніби ізольовано від інших процесів і його неможливо «збити» стороннім збудженням. Завдяки автоматизації навички свідомість спортсмена може бути направлена не на деталі даної вправи, а на інші завдання спортивної дії, зокрема на вирішення тактичних завдань.

Рухову навичку можна вважати сформованою тоді, коли всі допоміжні рухи перейшли на фонові рівні побудови. Лише за такої умови кожний раз, коли студент використовуватиме дану рухову навичку у своїй трудовій або спортивній діяльності, його свідомість може бути направлена на кінцевий результат, на вирішення тактичних завдань. Коли рухову навичку сформовано, усі фонові рухи протікатимуть автоматизовано, вони стають точними і плавними, студент не робить зайвих рухів. Завдяки більш економічній техніці рухів фізично більш підготовлений студент витрачає на виконання даної вправи (дозованого навантаження) на 10-20% енергії менше, ніж початківець.

Вираженість автоматизації у юних спортсменів різних спеціалізацій неоднакова і залежить від характеру виконуваних рухів. Автоматизація завжди повніша в тих видах спорту, в яких вправи більш подібні до природних рухів. Руховою навичкою високого рівня автоматизації є ходьба, менш автоматизовані рухи в гімнастиці, що пояснюється використанням гімнастами специфічних вправ, які людина рідко виконує в повсякденному житті.

Успішність вироблення рухових навичок залежить від типу вищої нервової діяльності. Там, де результативність діяльності визначається швидкістю формування нових стереотипів, найбільш ефективним є рухливий сангвінічний тип нервової системи. Студент з холеричним типом нервової системи швидко опановує нові навички, але ніколи не досягає високої координації рухів. Повільно навчаються новим навичкам особи з інертним (флегматичним) типом нервової системи. Проте сформовані у них навички досить міцні, а тому їх дуже важко змінити [9, с. 208].

Формування кожної наступної навички базується на навичках, набутих раніше в процесі навчання і життєвого досвіду. При цьому використовуються ті структурні елементи раніше сформованих навичок, які більш подібні до відповідних елементів нової навички. Розрізняють негативне і позитивне перенесення рухових навичок.

Негативне перенесення навичок – це така їх взаємодія, коли раніше сформована навичка ускладнює процес формування наступної навички. Наприклад, навичка підйому завісом на

перекладині може затримати засвоєння навички підйому вверх.

У випадку, коли раніше сформована навичка полегшує процес формування нової навички, говорять про позитивне перенесення навичок. Наприклад, студентів, який добре володіє навичкою метання гранати, значно легше оволодіти навичкою метання списа.

Викладач фізкультури повинен максимально повно використовувати ефект від позитивного перенесення навичок і попереджувати негативне перенесення. Підбираючи підготовчі і допоміжні вправи, необхідно визначити ведучий рівень побудови рухів. Адже рухи, побудовані на рівні синергії, не сприяють позитивному перенесенню навичок. Помітне позитивне перенесення навичок можливе при рухах, побудованих на рівні просторового поля.

Нові рухові навички завжди формуються на основі раніше сформованих рухових актів. Тому перш, ніж оволодіти складною руховою навичкою, студент повинен навчитись простим навичкам. При цьому раніше сформовані рухові навички в майбутньому використовуватимуться як підготовчі вправи (базис) при формуванні нових, більш складних навичок. Дані узагальнення обумовлюють потребу першочергового всебічного розвитку особи, що вирішила досягти високого рівня фізичної підготовленості. Високий рівень загального фізичного розвитку є необхідною передумовою направленою вдосконалення спеціальної фізичної працездатності.

Важливою умовою формування рухових навичок є підкріплення ефективно виконаних рухових актів. Так, рухові дії студента матимуть цілеспрямований характер, якщо вони будуть підкріплюватись значимим для нього подразником. Фізіологічно обґрунтованим є коментування і оцінка («п'ять», «правильно», «добре» тощо) виконання вправи на занятті фізичної культури. Спеціаліст фізкультури повинен пам'ятати, що саме в молодому віці головний мозок найбільш сприятливий для навчання руховим діям, і цей факт слід раціонально використовувати для збагачення студентів руховими навичками, для збільшення обсягу резервів функціональної підготовленості. Разом з тим тривалі фізичні перенавантаження організму студентів перших курсів можуть загальмувати перебіг життєво важливих процесів розвитку. Щоб цього не сталося, викладач фізкультури повинен науково обґрунтовано планувати оздоровчі тренувальні навантаження, враховуючи індивідуальні та статеві особливості організму студентів, володіти методами контролю, оцінки та корекцій їх фізичного стану.

На початку формування навички усі рухи здійснюються під контролем свідомості, а тому необхідно з самого початку навчати студентів, щоб вони свідомо виконували кожен рух і завжди (навіть при повній автоматизації рухів) змогли проаналізувати його і вказати на допущені помилки. Навчаючи студентів даній навичці, не слід нав'язувати йому усі деталі техніки відомих рекордсменів, важливіше не перешкоджати ЦНС організувати нові рухи так, як це найбільш підходить даній особистості.

Міцність виробленої рухової навички залежить від кількості повторень. Неодноразове мотивоване виконання рухів є обов'язковою умовою формування специфічних образів даних рухів у відповідних рухових центрах кори мозку і підкіркових структурах. Джерелом інформації для формування цих специфічних образів є пропріорецептивні відчуття, які виникають у руховому апараті при його функціонуванні.

Розглянуті особливості формування рухових навичок не заперечують принципів основ рефлексорної природи довільних вправ. Основні закономірності рефлексорної теорії не лише не втратили свого значення, але знаходять нове підтвердження в дослідженнях взаємозв'язку між центральними і виконавчими системами автоматизованих форм довільних рухів.

Вищезгадані закономірності формування нових рухових навичок, підтримання і вдосконалення старих навичок необхідно постійно враховувати викладач фізкультури, тренеру в своїй повсякденній роботі. Характер взаємодії навичок необхідно брати до уваги при класифікації фізичних вправ, плануванні навчального процесу, розробці програм оптимізації тренувального процесу, направлено на формування рухових навичок і розвиток окремих рухових здібностей у студентів.

Список використаних джерел

1. Алексеев А.В., Гессен Л.Д. Психорегулирующая тренировка. – Ч.П.: Мобилизация. – М., 1969. – 138 с.
2. Ашмарин Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 138 с.
3. Бернштейн Н.А. О ловкости и её развитии. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
4. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. – М.: Наука, 1990. – 495 с.
5. Ильин Е.П. Психология физического воспитания. – М.:

Просвещение, 1987. – 287 с.

6. Плахтій П.Д., Зубаль М.В., Мисів В.М. Біологічні основи фізичного виховання студентів: Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2008. – 232 с.

7. Плахтій П.Д., Кучерук О.С. Фізіологія людини. Нейрогуморальна регуляція функцій: Навчальний посібник. – Київ: ВД «Професіонал», 2007. – 456 с.

8. Плахтій П.Д. Фізіологічні основи фізичного виховання школярів: Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: МЕДОБОРИ, 2001. – 238 с.

9. Плахтій П.Д. Основи гігієни фізичного виховання: Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: МЕДОБОРИ, 2003. – 240 с.

The questions of method of forming of motive skills are examined for schoolboys taking into account their psychophysiology features.

Key words: motive skill, schoolboys, psychophysiology features.

Отримано 16.03.2009

УДК 37.015.32

С.В. Приймак

НАУЧНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

У статті наводиться аналіз досвіду науково-практичної взаємодії вченого-психолога Е.Ш. Натанзон зі студентами педінституту та вчителями загальноосвітніх шкіл із формування педагогічної компетенції в галузі взаємовідношень учителя й учня.

Ключові слова: спецсемінари, науково-психологічна взаємодія, взаємовідносини учителя й учня.

В статті представлений аналіз опыта научно-психологического взаимодействия учёного-психолога Э.Ш. Натанзон со студентами пединститута и учителями общеобразовательных школ по

формированию педагогической компетентности в области взаимоотношений учителя и ученика.

Ключевые слова: спецсеминар, научно-психологическое взаимодействие, взаимоотношения учителя и ученика.

Постановка вопроса. Характеризуя современные методы и формы подготовки будущих специалистов, использующиеся в процессе преподавания психологии, следует согласиться с мнением О.Я. Ляудис, которая отмечает, что наименее разработанными, как это ни странно, остаются категории взаимодействия и совместной деятельности учителя и учеников, преподавателя со студентами [4].

По мнению В.Я. Ляудис совместная деятельность преподавателя со студентами это коммуникативное и предметно-практическое взаимодействие. К сожалению, предметно-практическое взаимодействие преподавателя со студентами часто ограничивается рамками вуза, т.к. в большинстве случаев формы организации, содержание, цели и смыслы учебного взаимодействия далеки от профессиональной (педагогической) реальности; объективно имеет место феномен «обучения ради обучения». Некоторые важные формы обучения, например, спецсеминары вообще выпали из поля зрения современных исследователей методики преподавания психологии в вузе.

Не отрицая достоинств современных технологий вузовской и психологической подготовки будущих специалистов, в том числе и будущих педагогов (В.Н. Руденко, В. Дудченко, Г.С. Абрамова, Н.В.Клюева, В.Я. Ляудис, Т.М. Панкратова, Б.Ц. Бадмаева и мн. др.), следует четко указать на неоригинальность содержания семинаров, творческую и научную ограниченность, явный отрыв от целостной профессиональной реальности. Поэтому они по существу не могут содействовать необходимому качеству подготовки специалиста и развитию педагогической компетентности.

Цель статьи. В свете вышесказанного назрела необходимость в поисках других путей вузовской психологической подготовки учителей, а именно, анализе понятия «спецсеминар» как продуктивной формы взаимодействия: учебного, научного, профессионального преподавателя, студента (студентов) и ученика.

Начать поиски следует с изучения наследия ученых-преподавателей психологии пединституты, в том числе богатого научно-методического опыта Натанзон Э.Ш.

Данная статья посвящена краткому рассмотрению и анализа

целей, содержания, организации и проведения особого типа спецсеминара, разработанного и апробированного в преподавательской деятельности ученого-психолога Натанзон Э.Ш.

Основная часть работы. Убедительным примером в плане организации научно-психологического взаимодействия ученого-психолога со студентами в рамках спецсеминара является опыт преподавателя ТГПИ им. Т.Г. Шевченко, доцента, кандидата психологических наук Натанзон Этель Шулимовны. Она разработала стратегию профессионально-научной подготовки будущих учителей и развития педагогической компетентности в важнейшей области формирования взаимоотношений учителя с учеником. Э.Ш. Натанзон выбрала демократический стиль лидерства, концентрируя внимание на фактах, силах и возможностях студентов.

Э. Ш. Натанзон родилась 16 ноября 1920 г. в п. Каушаны Молдова, еврейка. Училась в лицее «Principesa Didiani» в г. Кишиневе. Образование – высшее, окончила с отличием в 1944 г. исторический факультет Кишиневского государственного пединститута им. А. Руссо. В период Великой Отечественной войны вместе с институтом была эвакуирована в г. Бугурслан.

Э.Ш. Натанзон успешно окончила аспирантуру в МГПИ им. В.И. Ленина и защитила диссертацию на звание кандидата психологических наук.

С 1951 г. по 1995 г. работала в Тираспольском государственном педагогическом институте им. Т.Г. Шевченко (ТГПИ им. Т.Г. Шевченко).

Она была одной из первых ученых-психологов в Молдове. Э.Ш. Натанзон оставила богатое научно-практическое наследие по педагогической психологии, более 120 публикаций. Её труды: «Приемы педагогического воздействия», «Психологический анализ поступков ученика», «Трудный школьник и педагогический коллектив» и др. стали настольными книгами и руководством по практической деятельности тысяч учителей СССР и СНГ. Все её работы имеют четкую направленность – развивать у студентов и учителей гуманное отношение к ученику, заинтересованность в его судьбе, вооружить педагогической техникой. Она воспитала двух талантливых сыновей и несколько поколений прекрасных учителей. Муж, Ш.Н. Шрира, ученый-географ, был её достойным спутником жизни и единомышленником. У Э.Ш. Натанзон было много верных друзей, преданных учеников и последователей.

В числе единомышленников Э.Ш. Натанзон было много разных людей-ученых – писателей, учителей, в том числе:

Н.Ф. Добрынин, А.В. Петровский, Г.И. Щукина, Н.Г. Морозова, М.А. Алемаскин, В.Г. Гмурман, И.Ф. Козлов, К.Б. Жарикбаев, И. Невский, Л. Гордин, Г. Медынский, Б. Изюмский, М. Шульгин, Л. Бусуйок, С. А. Калабалин, Г.С. Калабалина, А.И. Гебос, Л.Г. Жабицкая и мн. др.

Э.Ш. Натанзон занимала ключевую позицию в оценке деятельности педагогов и их возможностей во взаимодействии с учеником. Поэтому она являлась референтной личностью для учителей многих школ СССР и МССР и студентов ТГПИ им. Т.Г. Шевченко.

Её единомышленниками были тысячи учителей советских школ, которые учились у неё педагогическому такту и педагогической этике, основанной на технологии приемов педагогического воздействия.

Э.Ш. Натанзон с большим уважением относилась к личному достоинству учителя школы и студента, она ценила их идеи, чутко прислушивалась к их мнению и всегда публично отмечала их достижения. Лучшие сообщения публиковались в её книгах, в городской, республиканской и вузовской прессе. Тем самым она социально стимулировала компетентность студентов.

Можно сказать, что она фактически была научным руководителем массы учителей, организуя межличностное общение и взаимодействие посредством распространения своих идей через научно-методические пособия, книги, профессиональное обучение, личное общение учителей на семинарах, конференциях, встречах и по переписке. Каждый вечер с 21.00 до 23.00 она добросовестно отвечала на письма. Это были часы собеседования с единомышленниками. Она всегда подчеркивала значение общих усилий и результатов.

В 1965 г. Ф. Фридман комплектор библиотеки, старший библиограф Дрогобычского государственного педагогического института им. И. Франко в заметке «Книги – морська глибина» писал: «Не треба бути досвідченим психологом, щоб зрозуміти, з яким нетерпінням чекають наші читачі книг в галузі психології. Таких праць, щиро кажучи, поки що мало. Частково цю програму заповнює оригінальна досить–таки цікава книга Є.Ш. Натанзон. Завдання з психології (видання друге, доповнене). (Газета Радянський педагог от 18 октября 1965 г.)

Будучи глубоко убежденной в непреходящей ценности психолого-педагогических идей А.С. Макаренко, она поддерживала постоянную связь с сотрудниками музея А.С. Макаренко в г. Полтаве. С профессиональными целями неоднократно посещала

Павлышскую среднюю школу и музей В.А. Сухомлинского.

Э.Ш. Натанзон осознавала острую необходимость повышения качества психологической подготовки будущих учителей, т.к. при хорошей подготовке и осведомленности учителей в области обучения и воспитания, третья, составляющая стороны деятельности учителя, а именно, организация корректных, правильных взаимоотношений с учениками, не была обеспечена ни теоретически, ни практически в период обучения в вузе. Неподготовленный в этом отношении учитель испытывает большое напряжение и допускает грубые ошибки, строя свои взаимоотношения с учеником. Ситуация напряжения в отношениях с учеником отодвигает на второй план в сознании учителя, необходимость изучения личности ученика, его индивидуальных особенностей, желание поддержать его судьбу.

Учителю было необходимо освоить конструктивную технологию воздействия на учащихся, а также развить доброжелательное отношение к ученику, которое, по мнению Э.Ш. Натанзон, характеризуется уважением к личности ученика, заинтересованностью в его судьбе, педагогическим оптимизмом – вера в факт исправления ученика, если ему окажет помощь и поддержку учитель.

Э.Ш. Натанзон в «поисках мер качественного улучшения подготовки будущих учителей [1], организовала психолого-педагогический спецсеминар «Взаимоотношения учителя и ученика». Он включал рассмотрение трех взаимосвязанных проблем:

- 1) Психологический анализ действий ученика.
- 2) Корректирующие приемы педагогического воздействия.
- 3) Возникновение и разрешение конфликтов между учителем и учеником.

В своё время на необходимость такого спецкурса для подготовки учителей указывал А.С. Макаренко. По значимости для профессиональной подготовки учителей данный спецсеминар, как замечал автор, соответствует значению курса «Сопромата» для подготовки специалистов в технических вузах.

В Тираспольском педагогическом институте им. Т.Г. Шевченко этот спецсеминар Э.Ш. Натанзон проводила более 20 лет. Для проведения спецсеминара Э.Ш. Натанзон подготовила необходимые учебные пособия. В качестве таковых она называет:

1. Психологический анализ поступков и способы педагогического воздействия на личность. – М.: Просвещение, 1968.

2. Приемы педагогического воздействия. – М.: Просвещение, 1972.

3. Трудный ученик и педагогический коллектив. – Кишинев: Лумина, 1987 (на русском и молдавском языках).

4. Пути разрешения конфликтов между учителем и учеником. – Кишинев: Лумина, 1984 (на молдавском языке).

5. Психологический анализ поступков ученика. – М.: Просвещение, 1991.

Анализ содержания работы по каждой из трех проблем.

1) Психологический анализ действий учеников позволял учителю установить в каждом конкретном случае характер (положительный или отрицательный) поступка ученика и решить требует ли он наказания или заслуживает поощрения. Это помогает учителю проявить справедливое отношение к ученику, что, в свою очередь, обычно содействует улучшению их взаимоотношений. Если учитель оказывается несправедливым по отношению к ученику, то это служит причиной возникновения конфликта между ним и учеником. В то же время психологический анализ поступков ученика свидетельствует сам по себе о внимании учителя к ученику, доброжелательном отношении, желании разобраться в действиях ученика.

В целом возможны 4 типа психологического анализа:

- анализ направления психического развития ученика;
- анализ мотивов, внешних обстоятельств и душевного состояния ученика;
- анализ вида действия: сознательное, аффективное, обдуманное, нечаянное и т.д.;
- анализ проявлений личности ученика в действии, поступке: эгоизм, разочарование, агрессивность и др.

2) Корректирующие приемы педагогического воздействия и принципы их применения были разработаны также на основе анализа, обобщения и систематизации средств, которые гуманные педагоги используют в своем поведении по отношению к ученику с отклонениями в развитии личности, а также в свете идей А.С. Макаренко о педагогической инструментровке и педагогической технике.

Э.Ш. Натанзон описала 40 корректирующих приемов. Каждый прием имеет свое название, например, «Проявление доброты, заботы и внимания», «Просьба», «Мнимое безразличие», «Намёк» и др. Приемы педагогического воздействия были классифицированы в три группы: 1. Конструктивные приемы.

2. Тормозящие приемы. 3. Метод взрыва.

3) Возникновение и разрешение конфликтов между учителем и

учеником.

Также были изучены типичные ситуации тяжелых нарушений педагогического такта и этики, унижающие личное достоинство ученика, которые способствуют возникновению конфликта между учителем и учеником. Типичные действия учителей, провоцирующие конфликты с учеником получили свои названия: «Использование телесных наказаний», «Грубое обращение», «Использование прозвищ», «Угроза», «Несправедливое наказание» и др. Было проанализировано более 30 конфликтных ситуаций и был дан анализ негативным последствиям во взаимоотношениях учителя и ученика. На семинаре студентам предлагались корректирующие конфликтные отношения приемы, способствующие установлению правильных взаимоотношений учителя с учеником.

Методический подход Э.Ш. Натанзон в изложении учебного материала в пособиях, рекомендованных студентам и учителям заключался в том, что теоретические понятия дополнялись конкретными заданиями, выполняющими функции связи психолого-педагогической теории и практики. Задание состоит из текста и соответствующих ему вопросов. В содержании заданий описаны типичные ситуации из школьной жизни, а именно, реальные поступки учеников, соответствующая педагогическая технология учителя, её влияние на развитие личности ученика; мотивов поведения, черт характера и др.

Такой методический подход способствует тому, что, постепенно шаг за шагом у студента формируется самооценка действий в отношении ученика, усиливается самоконтроль, возрастает чувство ответственности. У студента развивается потребность и возможности создавать, творить взаимоотношения с ожидаемым эффектом, реальным влиянием на сознание и личность ученика. Тексты заданий, будучи эмоционально насыщены, пробуждают у студентов гуманные чувства и доброжелательное отношение к ученику.

Тексты также выполняют функцию модели типичных действий учителя: конструктивных в случае использования корректирующих приемов педагогического воздействия и деструктивных, в случае проявления по отношению к ученику действий, провоцирующих конфликт. Очевидно, что вышеназванные методические достоинства учебных пособий, позволяли студентам успешно использовать их для освоения требуемых психолого-педагогических знаний и умений.

Э.Ш. Натанзон выдвигала перед каждым студентом следующие задачи в период педагогической практики:

- выполнить психологический анализ поступков, совершенных конкретным учеником;

- использовать корректирующие приемы с целью выпрямления личностного развития ученика и преодоления совместными усилиями негативных проявлений в поведении ученика;

- провести психологический анализ конфликтных ситуаций во взаимоотношениях учителя и ученика, их негативных последствий в судьбе ученика;

- выбрать пути и способы разрешения конфликтов и установления правильных взаимоотношений между учителем и учеником.

Ценным методическим средством обучения являлся прием актуализации школьных воспоминаний студентов. Личностная окрашенность учебного материала придавала ему достоверность, благодаря чему занятия вызывали большой интерес у студентов и убеждали в значительности изучаемых феноменов.

Зачетное занятие проводилось в форме итоговой научно-практической конференции. Каждый студент сообщал об эпизоде индивидуального подхода к ученику в период педпрактики в школе, как результате личного педагогического творчества. Сообщение выполнялось также письменно в форме творческого отчета.

Оценивая педагогические успехи студентов, Э.Ш. Натанзон сделала вывод о том, что у них развивалось «чуткое благожелательное отношение к ученику», они усвоили гуманную педагогическую технологию коррекции и развития личности ученика. Именно чуткое отношение к ученику и способность гуманного воздействия, по мнению Э.Ш. Натанзон, обеспечивают профессиональную компетентность и педагогическое мастерство учителя.

Заключение. Организованный таким образом спецсеминар одновременно решал следующие задачи: обучающую, научно-исследовательскую и профессионально-практическую. Оригинальное учебное содержание спецсеминара обогащало студентов новыми ценными знаниями в области педагогической психологии, отсутствующие в учебниках и научной литературе. Научно-исследовательская деятельность студентов заключалась в выборе ими новых приемов педагогического воздействия как способов построения корректных взаимоотношений с учеником.

Творческие успехи студентов Э.Ш. Натанзон отражала в своих публикациях со ссылкой на авторов (их более ста человек). Реализуя по мере необходимости усвоенную технологию или открывая новые приемы в созидании гуманных отношений с

учеником, студенты «присваивали» новый взгляд на личность ученика, находили новые гуманные смыслы педагогической деятельности, становясь субъектами личностного роста.

Продуктивность спецсеминара «Взаимоотношения учителя и ученика» была очень высокой, т.к. студент непосредственно включался в деятельность школы, в реальную конкретную педагогическую ситуацию взаимодействия с конкретным субъектом педагогического процесса – учеником.

Преемственность вуза и школы была основным условием, обеспечивающим осознание студентом неразрывности научной и методической целостности процесса взаимодействия, становление индивидуального почерка, независимости и уверенности, в умении использования педагогического приёма в качестве инструмента воздействия и коррекции взаимоотношений с учеником.

Список использованных источников

1. Натанзон Э.Ш. Профессиональная компетентность и педагогическое мастерство: Материалы научно-практической конференции. – Кишинев, 1-3 октября, 1992; Дюссельдорф, 1992. (на рум. языке). – С. 121-129.
2. Натанзон Э.Ш. Организация индивидуального шефства над трудным подростком: Пособие для учителей, комсомольских работников и общественных воспитателей/ Отв. ред. С.Д. Раевская. – Кишинев: Лумина, 1988.
3. Натанзон Э.Ш. Приёмы за педагогического воздействия. Народна просвета. – София, 1981.
4. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – Москва, 1989.

In article the analysis of experience of scientifically-psychological interaction of scientist-psychologist Natanzon E.S. with students of teacher's college and teachers of comprehensive schools on formation of pedagogical competence in the field of mutual relations of the teacher and the pupil is presented.

Keywords: Special seminar, scientifically-psychological interaction, mutual relations of the teacher and the pupil.

Отримано 27.03.2009

УДК 159.293.2:271

С. О. Ренке

ПРОЦЕС СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ОБРАЗУ «Я» ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЇ

Стаття містить аналіз психолого-педагогической літератури з проблеми професійного образу Я студентів, в якій обґрунтовується суть понять «образ Професії», «образ Я», «професійна ідентичність», «професійний образ Я»; визначається значущість професійного самовизначення і розвитку професійного образу Я; узагальнені результати дослідження динаміки розвитку професійного образу Я у студентів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: професія, образ Професії, образ Я, професійне самовизначення, професійний образ Я, професійна ідентичність.

Стаття содержит аналіз психолого-педагогической літератури по проблемі професійного образу Я студентів, в якій обґрунтовується сутність понять «образ Професії», «образ Я», «професійна ідентичність», «професійний образ Я»; визначається значущість професійного самовизначення і розвитку професійного образу Я; узагальнені результати дослідження динаміки розвитку професійного образу Я у студентів вищих навчальних закладів.

Ключевые слова: профессия, образ Профессии, образ Я, профессиональное самоопределение, профессиональный образ Я, профессиональная идентичность.

Актуальність дослідження. Проблема становлення образу Я особистості як механізму співвідношення себе із суспільством, природою, культурою зі збереженням при цьому свого «Я», своєї індивідуальності є однією з актуальних проблем сучасного людства. Особливої значущості сьогодні набуває становлення образу Я в професійній сфері, від якої безпосередньо залежить її життєва успішність, ступінь професійної самореалізації.

Мета дослідження полягає у тому, щоб теоретично дослідити феномен професійного образу Я студента.

Основне завдання статті – теоретично розглянути процес

становлення професійного образу Я особистості під час навчання у вищих навчальних закладах.

Одним із вихідних концептуальних понять в даному напрямку досліджень є «професія». Трактують цього поняття в літературі багато. Перш за все, це заняття, що потребує спеціальної підготовки, яке людина практикує регулярно і яке слугує їй джерелом засобів до існування. Далі, професія об'єднує групу людей, що займаються однаковою діяльністю, у середині якої установлюються певні зв'язки і норми поведінки. Професія виступає як особлива форма соціальної організації працездатних членів суспільства, що поєднані між собою спільним видом діяльності та професійною свідомістю. За визначенням Б. Шоу, професія – це «змова спеціалістів проти непосвячених» [3, с. 35]. Декілька визначень професії наводить у своїх працях Є. А. Клімов. Найбільш об'ємним є таке: «Професія – це необхідна для суспільства, соціально цінна й обмежена внаслідок розділу праці галузь докладання фізичних і духовних сил людини, яка дає їй можливість отримувати натомість затраченої праці необхідні засоби її існування й розвитку» [5, с. 107]. Для уточнення цього об'ємного визначення, Є. А. Клімов характеризує професію як спільність, діяльність, галузь прояву особистості та як систему, що історично розвивається. Більш вузьке визначення професії з точки зору конкретної людини наводить В. Г. Макушкін: «Професія – це діяльність, за допомогою якої певна особа бере участь в житті суспільства та яка слугує їй головним джерелом матеріальних засобів до існування» [3, с. 36].

Образ професії – це уявлення людини щодо обраної професії і її ставлення до неї. Зміст цього поняття складають такі ознаки професії, як сукупність знань суб'єкта про аспекти, що відображають соціально-економічну (суспільну значущість професії, перспективи професійного і соціального зростання, спеціальності, заробітна плата), виробничо-технічну (тривалість робочого дня і відпустки, умови роботи, характер нервово-психічної напруженості в роботі), виробничо-педагогічну (тип учбового закладу, термін навчання, службові обов'язки) і соціально-психологічну (система вимог до вузькоспеціальних, етичних і організаційних якостей) сторони професії (У. Д. Брагіна). Образ професії грає в професійному самовизначенні важливу роль: можна стверджувати, що людина «знайшла своє місце», коли вона уявляє, де і ким вона працюватиме, що від неї вимагається. Виходячи з положення про регулюючу функцію образу, можна створювати додаткові психологічні умови для успішного оволодіння

професійною майстерністю, вносячи уточнення в зміст образу професії [9, с. 21].

Іншим вихідним концептуальним поняттям є «образ Я», до складу якого і входить професійний образ Я. Образ Я – це динамічна система уявлень людини про саму себе, що включає різні індивідні й особистісні характеристики, властивості людини як суб'єкта різноманітних діяльностей, а також самооцінку, що відображає ступінь розвитку різних характеристик Я і пов'язаних з ними переживань. В образ Я включається й поведінкова складова, що провокує суб'єкта до певної поведінки, тобто тих дій, які можуть бути викликані образом Я і самооцінкою.

До образу Я особистості включаються такі форми:

- Я-ідеальне (ідеальне уявлення про самого себе);
- Я-нормативне (уявлення про свою відповідність певним вимогам);
- Я-реальне (уявлення про наявні якості і властивості).

Структура Я-образу включає такі компоненти: когнітивний – уявлення про себе, образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значимості тощо; емоційно-ціннісний (самооцінка) – афективна оцінка уявлень про себе – самоповага, себелюбність, самоприпущення; поведінковий – потенційна поведінкова реакція, тобто ті конкретні дії, які можуть викликатися Я-образом і самооцінкою. Їх спрямованість і ступінь виразності є значимим показником успішного становлення Я-образу юної особистості та її соціально-психологічної адаптованості.

Факторами, що впливають на формування тих чи інших особливостей Я-образу, є культура, в якій розвивається людина, соціально-економічна ситуація буття, вікові і статеві особливості особистості.

Зміст Я-образу складається з двох утворень: диференціюючої складової (її змістом є знання, які виокремлюють Я суб'єкта у порівнянні з іншими людьми, що надає відчуття власної унікальності, неповторності) та інтегруючої складової, або системи самоідентичності, яка містить знання про спільні риси і характеристики, котрі об'єднують особу з іншими людьми.

У багатьох дослідженнях розглядаються рівні сформованості Я-образу та ознаки їх прояву. Найпоширеніші такі підходи до вирішення цієї проблеми: рівень сформованості Я-образу визначається ступенем розвитку окремих його структурних компонентів (Р. Бернс, В. Столін, І. Кон); сформованість Я-образу особистості визначається відповідно до розвитку його особистісних якостей, наприклад, самооцінки, рівня домагань, самоповаги тощо

(Л. Долинська, Н. Чепелева та ін.).

Рівні сформованості Я-образу, на думку М. Розенберга, слід визначати відповідно до ступеня: а) когнітивної складності та диференційованості, яка вимірюється кількістю усвідомлюваних особистістю власних якостей; б) суб'єктивної значимості для індивіда його Я-образу; в) цілісності, послідовності Я-образу – без наявності в ньому внутрішніх протиріч; 4) стійкості, стабільності Я-образу в часі [7, с. 70 – 71].

Подібний підхід розглядається і в працях Р. Бернса [1]. Вчений розрізняє позитивну і негативну Я-концепцію. Перша характеризується такими ознаками прояву, як «утвердження в імпонуванні іншим людям, здатності до тієї чи іншої діяльності та наявності почуття власної значимості» [1, с. 27]. Друга, навпаки, проявляється у «почутті відкинутості, звичці бути залежним від соціального оточення та конфліктах з батьками» [1, с. 190]. При цьому, на думку Р. Бернса, Я-образу особистості властива висока «пластичність», іншими словами – здатність до кардинальних змін залежно від набутого досвіду.

Більш диференційований підхід до рівня сформованості Я-образу бачимо в концепції В. Століна [7]. Перший рівень пов'язаний із збідненими уявленнями про себе, недостатньою рефлексією, нездатністю абстрактно мислити. Другий свідчить про не сформованість почуття власної ідентичності, низький рівень самоповаги, тривожність, синдром відчуження. Зміст «Я» особистості слід вважати позитивним при його високій когнітивній складності та достатній емоційній насиченості. Тому, на думку В. Століна, психокорекція Я-образу особистості має бути спрямована на «зміцнення або вибудовування нею самою власної самосвідомості – оптимізації її роботи в цілому» [7, с. 255].

Оскільки «Я» – це відображення самого себе, погляд зсередини, то у кожної особистості формується власний Я-образ.

А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Бернс вважають пріоритетом самої особистості вибір дій і вчинків, самовизначення і формування себе. Вони зосереджують увагу на усвідомленні і розвиткові внутрішніх сил особистості, її емоціях, відносинах, переконаннях, цінностях, сприйняттях і проблемах. Ставлення до світу і оточуючих, здатність приймати самостійні рішення, чинити вільні і відповідальні дії визначаються характером уявлень індивіда про себе. У зв'язку з цим формування адекватного Я-образу вважається одним з найважливіших завдань у процесі розвитку гармонійної особистості.

Говорячи про Я-образ як узагальнений механізм саморегуляції

поведінки на особистісному рівні, М. Боришевський підкреслює його роль у забезпеченні почуття ідентичності, самототожності людини. Саме почуття ідентичності уявлень про себе протягом більш чи менш тривалих життєвих періодів дозволяє людині усвідомити необхідні рамки між «Я» і «не-Я», що є важливим моментом, з яким пов'язані такі детермінанти саморегуляції поведінки, як особиста відповідальність, обов'язок, почуття соціальної причетності, зіставлення власних бажань з інтересами оточення. Крім того, почуття ідентичності образу «Я» імпліцитно містить у собі можливість усвідомлення індивідом змін, які відбуваються в ньому самому, що виражає діалектичну єдність таких протилежностей, як мінливість і сталість. Р. Бернс, стверджуючи, що «Я-концепція» відіграє, по суті, трояку роль, вказує на те, що вона сприяє досягненню внутрішньої узгодженості індивіда, визначає інтенсифікацію досвіду та виступає джерелом очікувань [1].

Досліджуючи шляхи впливу Я-образу на активність суб'єкта, В. Сафін виокремлює п'ять основних функцій цієї психоструктури: самоствердження, самосхвалення, самооцінку, саморегуляцію, самоспонування. Формування в дитини здатності усвідомлювати свої «хочу», «можу», «маю», «потрібно» в процесі прийняття значущих для неї рішень і організацію на цій основі своєї поведінки автор вважає початком свідомого самовизначення особистості як суб'єкта життєдіяльності.

Проблемі образу Я присвячено дуже багато робіт, але вона не є безпосереднім предметом нашого дослідження, тому, я думаю, немає необхідності приділяти більше уваги детальнішому аналізу даного феномена.

На основі Я-образу особистості складається Я-концепція – відносно стійка, в більшій або меншій мірі усвідомлена система уявлень про самого себе, на основі якої вона будує свою взаємодію з іншими людьми і формує ставлення до себе. Я-концепція дозволяє особистості збудувати стратегію своєї професійної підготовки і майбутнього професійного зростання.

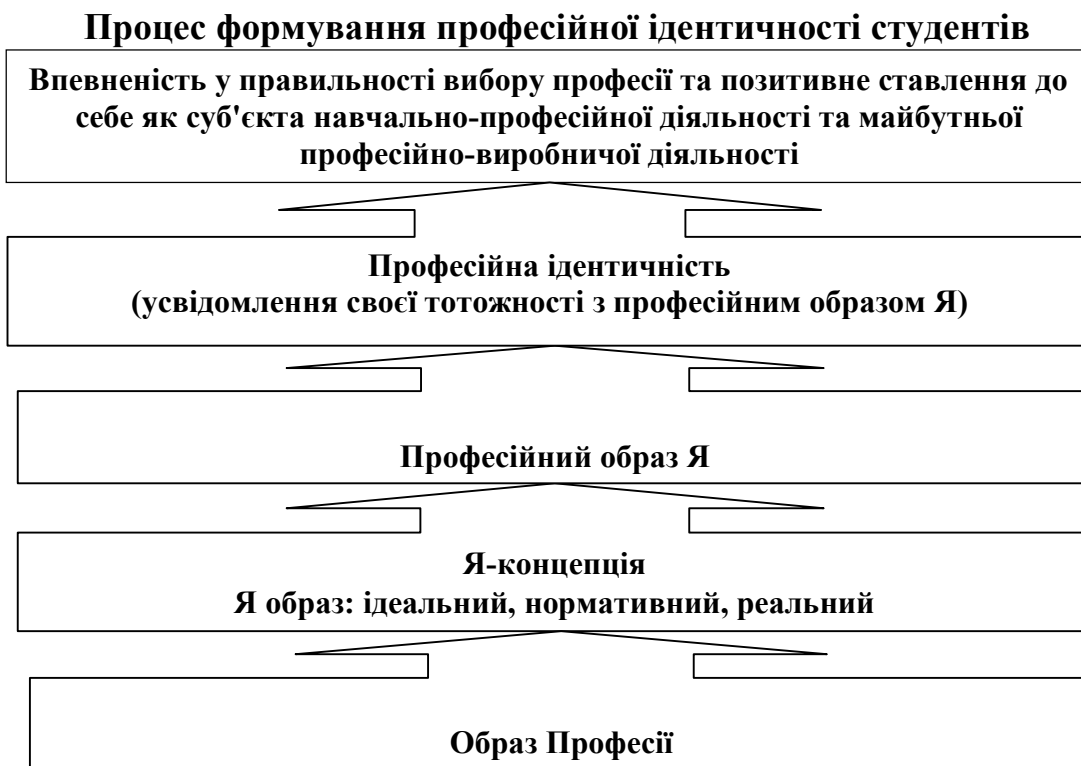
Потім потрібно сформуванню у студентів позитивний образ обраної професії: історія і значення професії в даний час, предмет, умови, засоби праці, вимоги професії до людини, перспективи розвитку професії.

Студент повинен мати уявлення про вимоги до сучасного професіонала, позитивні зразки для наслідування в професійній діяльності.

На основі зіставлення образу-Професії з образом-я у студента

формується професійний образ-я і складається усвідомлення своєї тотожності з обраною професією, формується позитивне ставлення до себе як суб'єкту справжньої учбово-професійної діяльності та майбутньої професійно-виробничої діяльності.

Розглянемо схематично процес формування у студентів професійної ідентичності, графічно збудувавши його таким чином (мал. 1) [2].



Також однією з головних складових процесу формування професійного образу Я особистості є завдання самовизначення майбутнього професійного шляху.

Перша психологічна теорія професійного вибору в руслі підходу з позицій теорії рис і чинників була розроблена в 1909 р.

Ф. Парсоном. Цей напрям має найбагатшу історію, та і в даний час він не поспішає поступатися своїми позиціями. Підставою такого традиційного підходу є диференціальна психологія з її психометричними поняттями і методами, проте система власних постулатів даного напрямку має певну незалежність від цих підстав.

У 1909 р. Ф. Парсоном були сформульовані такі посилки:

- 1) кожна людина за своїми індивідуальними якостями, перш за все за професійно значущими здібностями, найбільш оптимально підходить до єдиної професії;
- 2) професійна успішність і задоволеність професією

обумовлені ступенем відповідності індивідуальних якостей і вимог професій;

3) професійний вибір є, по суті, свідомим і раціональним процесом, в якому або сам індивід, або профконсультант визначає індивідуальну диспозицію психологічних або фізіологічних якостей і співвідносить її з вже наявними диспозиціями вимог професій.

Е. Гінцберг, що розробив одну з перших теорій професійного розвитку, додатково підкреслював тимчасові аспекти при виборі: підліток повинен усвідомити тимчасову перспективу з тим, щоб уміти відмовитися від негайного задоволення потреб, якщо при цьому йому буде важче досягти кінцевої професійної мети. Він повинен уміти привнести майбутнє в психологічне сьогодні. Е. Гінцберг розглядає вибір не як миттєву подію, а як розтягнутий на декілька років процес.

Є.А. Клімов ж в своїх роботах розглядає професійне самовизначення «...як важливий прояв психічного розвитку, формування себе як повноцінного учасника співтовариства «деталей» чогось корисного, співтовариства професіоналів» [6, с. 39]. Професійне самовизначення розуміється автором «як діяльність людини, що приймає той або інший зміст залежно від етапу його розвитку як суб'єкта праці» [6, с. 40]. Він відзначає, що вибір професії, який здається легким, насправді здійснюється за формулою «мить плюс все попереднє життя» [6, с. 40].

Необхідною умовою успішного самовизначення є свідомість того, що «я сам» обрав професійний шлях. Але процес професійного самовизначення цим актом не закінчується. «Правильніше думати не про єдиний вибір професії, а про дуже цікаву, захоплюючу активність за постійним проектуванням (придумування, вдосконалення раніше придуманого) і реальною побудовою свого професійного трудового шляху, жоден вибір на якому не буде фатальним, якщо прикласти розум і волю»

(Клімов Є.А.). Таким чином, робота над проектуванням власного життя припускає активну життєву позицію і зв'язує психологічне сьогодні і психологічне майбутнє.

За Сьюпером, людина повинна вибрати професію з урахуванням: свого образу «Я»: в образ «Я» включається власне образ людини, спосіб думок про саму себе і оцінка себе; інтелекту: структури загальних здібностей і здібностей до навчання і навчіння; спеціальних здібностей: рівня розвитку загальних і спеціальних здібностей і їх структури; інтересів: тенденцій поведінки, що виявляються в бажанні, пошуку і виконанні людиною певних видів діяльності; цінностей особистості: того, що люди чекають і що

шукають для себе в трудовій діяльності; ставлення до праці, роботи і професії. Ставлення до праці є похідним від системи цінностей. Воно формується у процесі становлення кар'єри, визначає ефективність і продуктивність діяльності; потреб, які визначають мотиви вибору професії і успішність в цій професії; рис особистості – найбільш загальних моделей поведінки, що впливають на форму трудової поведінки людини; професійної зрілості.

Розвиток професійного самовизначення відбувається в двох аспектах. Ціннісно-орієнтаційний аспект професійного самовизначення є виробленням системи цінностей, визначення своєї відповідності обираній професії. Для юнацького віку ціннісно-орієнтаційна діяльність є провідною. Оскільки така діяльність дає «не чисто об'єктивну, а об'єктивно-суб'єктивну інформацію, інформацію про цінності, а не суть» (Е.А. Клімов), відбувається переживання особистісного сенсу, який є відношенням суб'єкта до усвідомлюваних об'єктів.

Діяльний аспект професійного самовизначення «це реальні дії, діяльність, праця особистості і її реальні результати. Основу для розгортання професійного самовизначення в цьому аспекті складають якості особистості, які так, або інакше, стабільно виявляються в діях людини, пов'язаних з вибором і здійсненням професійної діяльності» (А.В. Юпитов). На думку Є.А. Клімова, професійне самовизначення розвиваючись в цих двох аспектах, може розглядатися на двох взаємозв'язаних, але помітних рівнях: гностичному (у формі перебудови свідомості, включаючи самосвідомість) і практичному (у формі реальних змін соціального статусу, місця людини в системі соціальних відносин) (Клімов Е.А.).

На думку С.О. Зуєвої, не менш важливою характеристикою професійного самовизначення є готовність до входження в професійне середовище. Вона припускає формування професійних якостей особистості та ціннісних орієнтацій, які характеризують обрану професію і без яких успішне професійне становлення не представляється можливим.

Період навчання у вузі для студента характеризується «освоєнням системи основних ціннісних уявлень, що характеризують дану професійну спільність, оволодінням знань, умінь, навичок, важливими для майбутньої професійної діяльності, «для життя», для успішного «професійного старту». Розвиваються професійно важливі особистісні якості. Починає формуватися професійна самосвідомість, професійна придатність, що відображається у поєднанні успішності учбово-професійної,

трудової діяльності із задоволеністю обраним шляхом» [5, с. 105].

П.А. Шавір відзначає, що потреба сенсу життя і потреба в професійному самовизначенні є основними для юнацького віку і служать вирішальними чинниками професійного самовизначення в цей час, динамізуючими його процес, а рушійні сили зосереджені «у внутрішніх суперечностях особистості» [8, с.6].

Становлення потреби в самовизначенні призводить до появи різних суперечностей особистості, що є рушійними силами професійного самовизначення. «В узагальненому вигляді їх можна представити як суперечність між потребою і вимогами діяльності, якій віддається перевага, а також знаннями, уміннями, способами, необхідними для реалізації цілей» [8, с. 16], що постають перед людиною. Поставлена в жорсткі рамки ситуації необхідності вибору, молода людина знаходиться в стані кризи. Успішність завершення кризового періоду залежить від сформованості ціннісно-сміслової сфери особистості, індивідуальних здібностей і впливу середовища.

Заслуговує на увагу думка Е.Ф. Зеєрі, Е.Е. Симанюк, котрі аналізують професійні кризи особистості з позиції концепції професійного становлення. На їх думку, перехід від однієї стадії до іншої супроводжується нормативними кризами. Під кризами професійного становлення вони розуміють «нетривалі за часом періоди (до року) кардинальної перебудови особистості, зміну вектора її професійного розвитку». Стадія професійної освіти супроводжується кризою ревізії і корекції професійного вибору. Зіткнення з кризовою ситуацією призводить до стагнації або до подальшого розвитку особистості по професійній лінії. Вирішення кризової ситуації припускає перегляд ціннісно-сміслової сфери, соціально-психологічних відносин, зміну «Я-концепції», очолюючу роль в цьому грають внутрішньо особистісні чинники.

Результати теоретичного аналізу дозволяють нам виділити три основні етапи формування у студентів професійного образу Я.

Перший етап (1 курс) – це період осмислення професійного образу Я, коли на основі входження в нове соціальне і професійне середовище зовнішній студентський образ Я переходить у внутрішньо прийняту, усвідомлену, емоційно забарвлену характеристику. Це нестабільний етап, пов'язаний з адаптацією до нової соціальної ролі студента. Суть його полягає в становленні студентської ідентифікації («Я-студент») і передбаченні майбутньої професійної ідентичності. Цей етап можна назвати адаптаційним.

Другий етап (2-3 курси) – це період, коли на основі усвідомлення вимог нової соціально-професійної ролі і власних здібностей і можливостей відбувається усвідомлення досягнень, які зроблені завдяки власним зусиллям. У цей період конструктивні схеми саморозвитку знаходяться в достатньо стабільному стані, оскільки студент починає отримувати задоволення від сприйняття себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності («Я-будущий фахівець»). Цей етап можна назвати стабілізаційним.

Третій етап (4-5 курсів) – період, коли на основі усвідомлення спектру ролей, засвоєних в ході професіоналізації, відбувається формування нових цілей і перспектив. Це другий нестабільний період, суть якого полягає в переосмисленні і уточненні різних варіантів професійно-творчого саморозвитку, працевлаштування і побудови професійної кар'єри («Я-і моя професія і кар'єра»). Цей період умовно можна назвати уточнюючим [2].

Процес формування у студентів професійного образу Я є суперечливим. Виникнення педагогічних суперечностей, усвідомлення їх особистістю, яка формується, активізує її прагнення до досягнення соціально-професійного образу Я, тобто суперечності виступають як діалектичні рушійні сили саморозвитку особистості.

У психології детермінізм (від латів. *Determinaze* – визначати) розуміється як закономірна і необхідна залежність психологічних явищ від чинників, що породжують їх. Детермінізм включає причинність як сукупність обставин, передуючих в часі слідству і що викликають його.

Виходячи з цього, детермінанти (від латів. *determinantis* – визначаючий) – це конкретні чинники (обставини), які породжують явище, обумовлюють його. У педагогіці детермінізм означає уявлення про те, що діяльність індивідів визначається їх положенням і оточенням і що поведінка індивіда залежить від його власної волі і не є предметом вільного вибору.

Таким чином, можна виділити зовнішні і внутрішні детермінанти процесу становлення професійного образу Я студентів [2].

Як узагальнену зовнішню детермінанту формування професійного образу Я в сучасних умовах можна назвати інформаційно-насичене середовище, яке є джерелом уявлень про предмет праці, способи здобування професійної освіти, вимогах професії до людини і так далі. На перших етапах формування

професійного образу Я зовнішні детермінанти грають пріоритетну роль. Основою подальшого розвитку професійного образу Я стають внутрішні умови і детермінанти.

Внутрішніми детермінантами процесу формування у студентів професійного образу Я є: біопсихологічні і індивідуально-типологічні властивості особистості: статеві, вікові особливості, властивості темпераменту, характеру, здібностей; особливості психічних процесів і властивостей: відчуттів, пам'яті, уяви, емоцій, відчуттів; досвід: знання, уміння, навички, звички, стиль діяльності; особливості спрямованості: інтереси, мотиви, ідеали, світогляд, переконання.

До внутрішніх джерел становлення професійного образу Я

Л.Б. Шнейдер відносить наступні: емоційно-позитивний фон, на якому відбувалося отримання інформації про професію; позитивне сприйняття себе як суб'єкт професійної діяльності; емоційно-позитивне ухвалення своєї приналежності до професійного співтовариства; успішне засвоєння (привласнення) прав і обов'язків, норм і правил професійної діяльності; готовність фахівця прийняти на себе професійну відповідальність; характер виявлення і самоприйняття екзистенційного і функціонального Я; мотиваційна активність до реалізації себе на вибраному професійному терені.

Проведений аналіз змісту і структури професійного і особистісного образу Я в роботах ряду авторів (А. Ватерман,

Л. Б. Шнейдер, А.А. Шатохін, Е. Еріксон та ін.). Це дозволило визначити *структуру змісту професійно-особистісного образу Я* у складі наступних компонентів (Панфилова М. В.): когнітивного, емоційно-ціннісного, світоглядного, професійно-мотиваційного.

Перші три компоненти визначають *професійно-особистісну позицію*, четвертий компонент – *індивідуальний стиль професійної діяльності і стиль життя*.

У дослідженні також проведений аналіз критеріїв, показників, індикаторів професійного і особистісного образу Я (М.В. Напівхіна, О.А. Волкова, Г.Г. Ділігенський та ін.). З урахуванням проведеного аналізу, а також структури *професійно-особистісного образу Я* майбутнього фахівця у обраній галузі, виділені критерії і показники (див. табл. 1).

Таблиця 1.

**Критерії і показники професійного образу Я
майбутнього фахівця у обраній галузі**

Компоненти професійно-особистісного образу Я майбутнього фахівця в обраній галузі	Критерії професійно-особистісного образу Я майбутнього фахівця в обраній галузі	Показники професійно-особистісного образу Я майбутнього фахівця в обраній галузі
Когнітивний	Знаннєвий	1. <i>Професійна обізнаність</i> (сформованість системи знань і уявлень про себе як професіонала, про особливості професійної діяльності фахівця в обраній галузі, її цілях, засобах, про споживача послуг) 2. <i>Особистісна обізнаність</i> (сформованість системи знань і уявлень про себе як особистість) 3. Сформованість ідеального образу професіонала
Емоційно-ціннісний	Аксіологічний	4. Сформованість системи професійних і особистісних цінностей 5. Відповідність системи професійних і особистісних цінностей вимогам сучасного суспільства і споживачів послуг 6. Емоційно-ціннісне відношення до себе як особистості і професіонала, до свого життя, до професії, професійної діяльності, споживачів послуг
Світоглядний	Рефлексивний	7. Усвідомлення значущості вимог до особистості професійного фахівця в обраній галузі 8. Здатність співвідносити свою персону з вимогами професії, образом професіонала 9. Адекватна професійно-особистісна самооцінка
Професійно-мотиваційний	Мотиваційний	10. Бажання реалізувати професійні, особистісні, соціальні ідеали у житті і професійній діяльності 11. Прагнення до високих результатів професійної діяльності, професійній майстерності, максимальній самореалізації в професійній діяльності 12. Прагнення до життєвої успішності

Самореферентність – (лат. *Referre* – повідомляти) повідомлення на основі переживання унікальності свого буття і неповторності особистісних властивостей – самому собі про те, хто Я є і що є Моїм, за наявності своєї приналежності соціальній реальності у формі конкретних життєвих ситуацій. Професійний образ Я – це результат процесів професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії і професійного співтовариства, певний ступінь ототожнення-диференціації себе із Справою й Іншими, що виявляється в когнітивний-емоційно-поведінкових самоописах Я. Можливо, професійний образ Я має різні джерела формування. Одним з джерел є професійна освіта, зміст якої

визначають нормативні державні документи про освіту. Так, основними умовами становлення професійного образу Я виступають освітньо-професійна спільність долі і професійна обізнаність. З іншого боку, дослідники підкреслюють існування професіограми особистісних якостей професіонала, тобто в становленні професійного образу Я певну роль відіграє виражений особистісний радикал. Свою роль в становленні професійного образу Я грають суб'єктивні очікування і можливості соціальних перспектив, а також визнання оточуючими в якості професіонала, що сприяє затвердженню професійного образу Я, крім того «самореферентність» – це повідомлення, що утілює в собі ціннісне і емоційне значення [9, с. 21].

Істотне значення має професійна самопрезентація. Як приклад професійно диференціюючих ознак слід виділити володіння певною термінологією, використання певного професійного лексикону, цінності і норми, професійні міфи, уявлення про альма-матір, про своїх вчителів і професійних попередників, професійно-важливі якості фахівця, професійні навички і уміння, професійні прикмети, професійний інструментарій.

Висновки. Проведений аналіз дозволив прийти до розуміння професійного образу Я і становлення особистісної ідентичності майбутнього фахівця у вибраній галузі як єдність трьох процесів:

1) ухвалення студентом себе як майбутнього фахівця у вибраній галузі, що включає ухвалення професійних цілей і цінностей, свідоме освоєння професійних ролей, установок, ідеалів, формування основ професійного мислення і поведінки;

2) зіставлення студентом себе з професійним ідеалом, нормою, зразком фахівця у вибраній галузі і постановку завдань на саморозвиток; 3) позиціонування студентом себе в зовнішньому оточенні як такого, що належить до певної професійної групи фахівців у вибраній галузі.

Отже, ми можемо стверджувати, що від рівня сформованості професійного образу Я залежить процес формування професіонала, темп, успішність оволодіння професійною діяльністю, входження в професійну спільність. Висока професійна підготовка й оволодіння професійною майстерністю неможливі без формування професійної самосвідомості і, зокрема, професійного Я.

Підсумовуючи вищезазначене, ми можемо стверджувати, що попри велику кількість досліджень з професійної самосвідомості та професійної ідентичності, проблема становлення професійного образу Я лише згадується в зазначених роботах мимохідь. Важливо, на наш погляд, особливо в сучасних соціальних умовах, дослідити стан освітніх процесів у вищих навчальних закладах, де одним з параметрів оцінювання слугує рівень сформованості професійного

образу Я студентів випускних курсів, чому й буде присвячена наша робота в подальшому.

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие „Я-концепции” и воспитание. – М.: Педагогика, 1986. – 421 с.
2. Гарбузова Г.В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов // Управление общественными и экономическими системами. – 2007. – № 1.
3. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: Теория и практика: Учеб. пособие для высшей школы. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 192 с.
4. Зуева С.О. Ценностные ориентации личности как фактор профессионального самоопределения учащихся педагогического лица: Дис. ... канд.психол.наук: защищена: утв. / С.О. Зуева. – М.: РГБ, 2003. – 145с.
5. Климов Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. – М., 1988. – 197с.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1996. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002.
7. Столин В. В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 286 с.
8. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир. – М., 1981. – 96 с.
9. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: Автореф. дис... докт. психол. наук: 19.00.13. – М., 2001. – 42 с.

The article contains the analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of professional self-image of students, in which the essence of concepts «Profession-image», «self-image», «professional identity», «professional self-image»; is proved the importance of professional self-determination and development of professional self-image; results of the research of dynamics of development of professional self-image of the students of higher education.

Keywords: profession, Profession-image, self-image, professional self-determination, professional self-image, professional identity.

Отримано 03.04.2009

УДК 316.62

Н.О. Рогожинська

ПОРУШЕННЯ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

У статті розглядається проблема соціалізації як одна з передумов девіантної поведінки.

Ключові слова: Асоціальна поведінка, девіація, норма, соціалізація, передумова, формування, поведінка, соціальна дезадаптація.

Стаття розглядає проблему соціалізації як одну з передумов девіантного поведіння.

Ключевые слова: Асоциальное поведение, девиация, социализация, предпосылка, формирование, поведение, социальная дезадаптация.

Дослідження девіантної поведінки в сучасній вітчизняній психології та педагогіці є визначальним, тому що остання перешкоджає соціалізації особистості, її становленню, формуванню, розвитку громадянської самосвідомості [8; 11]. Із загальної кількості населення в Україні 14 млн. дітей та молоді віком до 18 років живуть в складних соціальних умовах: серед них діти – сироти і діти, які залишилися без батьківського піклування або з неповних сімей – понад 400 тис, дітей з проблемами психологічного і фізичного розвитку – близько 160 тис., дітей з малозабезпечених сімей – 3,4 млн.

Ще в ранньому дитинстві розлади процесу становлення особистості можуть супроводжуватися різними проявами антисоціальної спрямованості, такими як: заподіяння шкоди приналежній іншим власності, жорстоке ставлення до тварин. У підлітків з'являються поведінкові реакції, що складають специфічний підлітковий комплекс:

- 1). Реакція емансипації (крайній ступінь – бродяжництво).
- 2). Реакція групування однолітків (формування власної субкультури).

3). Реакція захоплення (хобі) [8; 11].

Девіації у підлітковому та юнацькому віці виникають також і як відповідь на неспроможність особистості реалізувати свої тенденції до самоактуалізації. Тому профілактика і подолання девіацій можливі шляхом навчання людини способів самореалізації, які б стали джерелом особистісного зростання та позитивності Я-концепції, що в цілому сприятиме психологічному благополуччю підлітка або молодой людини.

Головним соціальним процесом, через який здійснюється взаємодія між особистістю та суспільством є процес соціалізації. Соціалізація - історично зумовлений процес розвитку особистості, надання та засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, що притаманні даному суспільству і, як результат – активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду у своїй діяльності та спілкуванні. Процес включення індивіда у систему суспільних відносин має двосторонній характер: з одного боку, індивід засвоює соціальний досвід, притаманний даному суспільству, з іншого – активно відтворює у своїй діяльності систему соціальних зв'язків, яка закована у соціальному досвіді людства. Агентами соціалізації є сім'я, сусіди, ровесники, вихователі та вчителі, колеги та знайомі, засоби масової інформації, соціальні інститути. Таким чином, метою даного процесу є включення індивіда у соціальне середовище, створення умов для максимальної реалізації її психологічного потенціалу, спонукання до саморозвитку. У процесі соціалізації неповнолітній різною мірою, але неминуче проходить через життєві кризи, накопичення протиріч, можливо через затримки і зриви, спотворені форми самоствердження та визнання оточуючими. Не обов'язковим, але реально ймовірним наслідком цього є виникнення несприятливих психологічних новоутворень, що оформлюються у риси, властивості особистості (це цинізм, жорстокість, брутальність, нігілізм, зухвальство) [4]. Процес становлення особистості як «саморуху» визначається єдністю зовнішніх та внутрішніх умов.

Зовнішні умови – умови природного й суспільного середовища необхідні для існування індивіда, його життєдіяльності, навчання, освіти, праці, реалізації можливостей розвитку. Діють через внутрішні умови (природні нахили, сукупність почуттів, переживань), які існують у самому індивіді. Від природи індивіда, його потреб, інших суб'єктивних умов залежить, що саме із зовнішнього середовища для нього є значущим, впливає на нього, стає фактором його активності. Таким чином соціально – психологічні механізми соціалізації підростаючих поколінь

виявляються у таких процесах:

1. Ідентифікація (лат. ототожнювати) – процес ототожнення індивідом себе з іншими людьми, групою, колективом, який допомагає оволодівати різними видами діяльності, засвоювати соціальні норми та цінності, приймати соціальні ролі. Виділяють три форми ідентифікації:

I. Пряме ототожнення з реальною або нереальною людиною (наприклад, уподібнення дитини одному з батьків в дитинстві або кіногерою у підлітковому віці). Ця форма є домінуючою на ранніх етапах процесу соціалізації.

Згідно з теорією соціальної педагогіки однією з основних причин появи відхилення у поведінці вважається порушення соціальних стосунків особистості, які спричиняє афект неадекватності – негативний стан, що виникає в людини в зв'язку з неуспіхом в діяльності та з часом стає соціально – психологічним джерелом антигромадської поведінки, та виражається в напруженні людських стосунків, розбіжностях самооцінки та оцінки достоїнств індивіда соціумом. Основним на початкових етапах соціалізації є механізм наслідування, коли індивід несвідомо або частково переймає точки зору, а можливо і поведінку тих, хто веде асоціальний спосіб життя. Мотивацією виступає прагнення отримати схвалення в негативному середовищі. Практично ж перехід індивіда до девіантності є поступовим (але можливий і «вибух»), процес є малопомітний для індивіда, але констатований змінами особистості оточенням девіантна.

II. Прирахування до певної номінальної соціальної групи (вікової, національної тощо). Наприклад, соціальні межі поведінки у зв'язку із зарахуванням себе до тієї чи іншої вікової групи (порівняно з реальним віком особи) можуть проходити між інфантилізмом та акселерацією.

III. Зарахування (з відчуттям належності) себе особою певної соціальної групи, колективу, малої групи. Активне засвоєння індивідом соціальної поведінки, групових норм і цінностей здійснюється у спільній діяльності, насамперед у трудових колективах. [7]. Наприклад, підлітки із важких родин, що проводять велику частину свого життя у підвалах. «Підвальне життя» здається їм нормальним, у них існує свій підвальний моральний кодекс, свої закони і культурні комплекси. Кризове становище в державі, крах сформованих раніше ідеалів нерідко сприяють розвитку у молодіжному середовищі аморальних явищ, дармоїдства. Бажання «жити не гірше за інших» та нерідко ототожнюється в свідомості молоді не як механізм соціалізації, а як переконання. Не можна не

відзначити, що серед інших девіацій отримав поширення соціальний паразитизм у форми бродяжництва, жебрацтва і проституції. Для нього характерна прогресуюча стійкість, що перетворює відхилення в спосіб життя (відмова від участі в суспільно-корисній праці, орієнтація на виключно нетрудові доходи). Небезпека останнього полягає в тому, що люди, які займаються бродяжництвом і жебрацтвом, нерідко виступають в ролі посередників у поширенні наркотиків, здійснюють крадіжки, допомагають збути крадене. Соціалізована людина мусить бути здатною протистояти тим чи іншим несприятливим життєвим обставинам.

2. Інтеріоризація суспільних ідеалів у молодіжному середовищі пов'язана з пошуками «реальних прикладів для наслідування» та з характером уявлень про шляхи реалізації ідеалів. Основним психологічним новоутворення в підлітковому віці вважається формування «Я-образу», розвиток якого проходить на основі розгортання морально-духовної самосвідомості, самопізнання. Вплив соціальних обставин обумовлюється психологічними чинниками навіть тоді, коли мова йде про детермінацію негативних тенденцій особистісного розвитку. Уявлення про себе формується у підлітка на основі оцінок різних сторін своєї особистості, одиничних образів, тому узагальнений «Я-образ», загальна самооцінка складається з багатьох складових: оцінка підлітком своїх моральних якостей, здібностей і можливостей в різних видах діяльності, зовнішності, стану в колективі однолітків.

3. Екстеріоризація - процес переходу від внутрішньої психічної діяльності до зовнішньої, предметної.

Ефективність соціалізації особи великою мірою визначається досягненнями та дотримання нею соціальних норм. «Соціальні норми – це встановлені моделі, еталони належної з точки зору суспільства, груп і їх членів, поведінки людини [10]. Асоціалізація особистості відбувається в ті самі періоди, що і соціалізація. Найчастіше негативна реакція на зміну соціальних умов спостерігається в неповнолітніх, більшість злочинів скоєні на фоні спустошів, неправильного сприйняття романтики, жаги до подорожі, намагань робити так, як кумир або авторитет, психологічні ломки перехідного віку, не сформованість стійких моральних позицій, схильність до групових впливів, імпульсивності тощо. Відома низка поведінкових стереотипів, властивих для підліткового віку, які спричиняють соціальні та антигромадські вчинки.

■ Реакція опозиції (викликається завищеними претензіями до

діяльності і поведінки підлітка, зайвими обмеженнями, неповагою до інтересів підлітка з боку дорослих та оточення; проявляється в втечах з дому, іноді п'янці тощо).

▪ Реакція імітації (проявляється в наслідуванні певної особи, героя фільму як із соціальною, так і з асоціальною поведінкою).

▪ Реакція негативної імітації (поведінка, яка спеціально протиставляється нормі або моделі; якщо модель негативна, то ця реакція є позитивною).

▪ Реакція компенсації (невдача в одній галузі перекреслюється успіхами в іншій).

▪ Реакція гіперкомпенсації (велике бажання успіху в найважчій для індивіда галузі діяльності).

▪ Реакція емансипації (намагання звільнитися від нав'язливої опіки, самоствердитися; крайня форма прояву – заперечення стандартів, загально визнаних норм, закону тощо).

▪ Реакція групування (об'єднання в групи однолітків, які різняться територіальною спільністю, примітивною символікою тощо).

▪ Реакція захоплення (проявляється в чисельних підліткових захопленнях музикою, спортом, колекціонуванням тощо).

У соціально–психологічному плані визначальним чинником, який підштовхує неповнолітнього до несприятливої лінії загального формування особистості, є відсутність чи втрата психосоціальної ідентичності. Так, поняття «девіантна поведінка» має декілька трактувань, які в загальному відображають порушення індивідом суспільних правових і моральних норм. У самому змісті поняття „девіантна поведінка” акцентується: а) на аморальності й асоціальності вчинку; б) на наявності суспільних вимог до стандартів поведінки; в) на присутності процесу соціальної дезадаптації та дезорганізації індивіда. Ці твердження базуються на тлумаченнях поняття „девіантна поведінка” у працях багатьох вчених: Оржеховської В.М.: «це поведінка з відхиленнями від прийнятих у даному суспільстві соціально-психологічних і моральних норм» [8, с.17]; Дахно Р.: «це стійкий вид поведінки людини, що має відхилення від найбільш важливих соціальних норм суспільства у певний час та завдає реальної шкоди суспільству і самій людині, що її проявляє, і супроводжується її соціальною дезадаптацією» [3, с.12]; Казаринової Н.В., Филатової О.Г., Хренова А.Е.: «невідповідність тих або інших проступків, тієї або іншої соціальної діяльності прийнятим нормам» [6, с.184]; Петришина Г.Р.: «це система дій і вчинків людей, що суперечать соціальним нормам або визнаним у суспільстві

шаблонам і стандартам поведінки» [9, с.189].

З вищезгаданого можна зробити висновок що девіантна поведінка поділяється на дві великі категорії: по-перше – це поведінка, відхилена від норм психічного здоров'я, при наявності вираженої чи невираженої психопатології; по-друге – це антисоціальна поведінка, що порушує якісь соціальні норми, особливо правові. Коли такі вчинки порівняно незначні, їх називають правопорушеннями, а коли серйозні – злочинами. До факторів, які спричиняють виникнення девіантної поведінки, відносять:

1. Біологічні – статеве дозрівання, яке пов'язане з нестійкістю різних фізіологічних систем, незбалансованістю нервової та гуморальної систем.

2. Психологічні:

- акцентуації характеру (нестійка, гіпертимна, істероїдна, епілептоїдна, іноді – лабільна – в умовах емоційного відштовхування);

- низький рівень особистісної зрілості (підвищена навіюваність, слабкий контроль вітальних потреб, слабе прогнозування власної поведінки, підлітки слабо вірять в свої сили та хороше ставлення до них);

- нестійка самооцінка – залежить від настрою, оточення, від гостроти та складності ситуації. У важких підлітків самооцінка має тенденцію до захищеності, що говорить про низьку критичність. Неадекватний рівень домагань, наприклад у сфері спілкування призводить до: конфліктності, не сформованості моральних норм, односторонності емоційності сфери; в сфері навчання – до реакції відходу (уникнення складних життєвих ситуацій, пасивне очікування).

3. Соціальні: негативні впливи, виховання сім'ї. Вплив сімейного середовища:

- фіксація, шляхом наслідування;

- закріплення реакцій негативізму (реакція на складну ситуацію);

- пряме культивування, підкріплення з боку оточуючих психопатологічній реакції;

- синдром дитячого пригнічення.

За умови дотримання індивідом законодавчих основ, нормативних вимог, соціальна і асоціальна відповідальність мають дещо умовний характер, оскільки:

- індивід змінює свої погляди, позиції, переконання;

- існує варіативність вимог соціального контролю;

- вимоги соціального контролю також є динамічними, змінними.

Асоціальна відповідальність є дестабілізуючим фактором у розвитку індивіда, що має прояв у його соціальній дезадаптації та дезорганізації. Тобто, коли існуючі в соціумі норми, цінності, система соціальних настанов, виховання, контролю для особи є викривленими на рівні індивідуальної свідомості чи недієвими.

Асоціальна відповідальність перебуває в основі формування і прояву асоціальної поведінки. Додаткової акцентуації вимагає дослідження основних характеристик асоціальної поведінки як суспільного феномену.

По-перше, культурний релятивізм. За трактуванням Добренькова В.І., Кравченко А.І., це означає, що соціальна норма, прийнята або суспільством, або законодавством, – явище відносне. Один і той же вчинок може вважатись в одному суспільстві позитивним, а в іншому – розглядатися як соціальна патологія. Тому критерії девіантності пов'язані з певною культурою і не можуть розглядатися поза нею. Крім того, критерії девіантності змінюються у часі навіть у рамках однієї і тієї ж культури (наприклад, ставлення до куріння) [9, с.456- 457].

По-друге, індивідуальна девіація з часом може приймати колективні форми. У тому випадку, якщо вона не має суто антисуспільного характеру і є досить поширеною, з нею рано чи пізно приходиться рахуватися, а суспільству трансформувати свої норми [12, с. 185].

По-третє, соціальні поведінкові відхилення можуть проявлятися як нормальна реакція на ненормальні умови, в яких вони виявилися. І в той же час як мова спілкування з соціумом, коли інші соціально прийнятні способи спілкування вичерпали себе або недоступні [15, с.45].

Викладене вище дає змогу зробити ряд висновків.

1. Суспільні основи розвитку індивіда забезпечуються системою соціальних норм, цінностей, настанов, виховання, контролю. Успішна соціалізація індивіда проходить за умови прийняття та інтерпретації загальних суспільних вимог у внутрішній стан, що становить основу моральних і правових переконань індивіда. У такому випадку соціальні цінності стають для нього ціннісними орієнтаціями. Вони загалом утворюють основу соціальної відповідальності.

2. Неприйняття індивідом вимог щодо необхідності дотримання суспільних норм породжує асоціальну поведінку. Особливості соціальних відхилень, девіацій стосуються

поведінкового функціонування індивідів у суспільстві, тому соціально неodobрувані вчинки у їх поведінці отримали назву „поведінкових відхилень”, або „поведінки з відхиленнями”.

3. Соціалізація індивіда у контексті вимог суспільних стандартів поведінки перебуває у прямій залежності від їх дотримання. У протилежному випадку констатується факт поведінкових відхилень або девіантної поведінки.

Список використаних джерел

1. Городяненко В.І. Соціологія: Підручник. – К.: «Академія», 2003.
2. Гурлева Т.Г. Діагностика та корекція відповідальності у підлітків // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №5. – С.5-11.
3. Дахно Р. Девіантна поведінка учнів загальноосвітніх навчально-виховних закладів як психолого-педагогічна проблема // Рідна школа. – 2005. – №11. – С.10.
4. Денисов І.Г. Девіантна поведінка підлітків як соціально-психологічна проблема// Збірка наукових праць, Мелітопольського педагогічного університету.
5. Добренєков В.И., Кравченко А.И. Социология: В 3 т. – Т.3: Социальные институты и процессы. – М.: ИНФРА-М, 2000.
6. Казаринова Н.В., Филатова О.Г., Хренов А.Е. Социология: Учебник для вузов / Под общ. ред. Г.С.Батыгина. – М.: NOTA BENE, 2000. – 272 с.
7. Коваль Л. Г., Зверева І. Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка Соціальна робота: Навч. пос. – К.: ІЗМН, 1997.
8. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков. – Минск., 1988.
9. Кравченко А.И. Добренєков В.И., Социология: В 3 т. – Т.3: Социальные институты и процессы. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 520 с.
10. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 256 с.
11. Панок В., Титаренко Т., Чепелєва Н. та ін. Спецефічні прояви реакцій: Підручник. – К.: Либідь, 1999.
12. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: Навчально-методичний посібник – К.: ВіАН, 1996. – 352 с.

13. Петришин Г.Р. Соціологія: Навч. посібник. – Тернопіль, 2006. – 299 с.

14. Трус И. Школьники с девиантным поведением: особенности воспитания // Воспитание школьников. – 2002. – №7.

15. Чупров В.И., Зубок Ю.А., Уильямс К. Молодежь в обществе риска Ин-т соц.-полит.исслед. – 2-е изд. – М.: Наука, 2003. – 230 с.

The article deals with the problem of socialization as one of the premises of deviation behavior.

Key word: Insomnia, deviation, norm, socialization, premises, formation, behavior, social desadaptation.

Отримано 17.03.2009

УДК 159.923.2:17.022.1

Л.В. Романюк

ЦІННОСТІ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ

У статті аналізуються наукові підходи до особистості, цінностей і ціннісних орієнтацій, а також визначаються функції особистості й місце цінностей у її структурі. Приймається положення, що функція особистості полягає у координуванні та спрямуванні саморозбудови людини, людяності по відношенню до іншої людини, суспільства і природи.

Ключові слова: цінності, особистість, структура особистості, ціннісні орієнтації.

В данной статье анализируются научные подходы к личности, ценностям и ценностным ориентациям, а также определяются функции личности и место ценностей в ее структуре. Принимается положение, что функция личности состоит в координировании и направлении саморазвития человека, человечности по отношению к другому человеку, обществу и природе.

Ключевые слова: ценности, личность, структура личности, ценностные ориентации.

Проблема розкриття психологією структури особистості

актуальна з двох причин. По-перше, як справедливо відзначав Р. Кеттел: "... у психології ніколи не відчувалося нестачі в теоріях особистості", що призвело до такої ситуації, коли "невеликі ростки точно сформульованих гіпотез легко губляться у буйних заростях неперевіраних, але грандіозних теорій" [24, с. 3]. По-друге, справедливою можна вважати точку зору Б.С. Братуся, що "найтонша й сучасна підміна – підміна людини особистістю, спроба виведення з неї самої основ людського життя, певний персоніцентризм, успішно насаджуваний і психологією" [6, с. 72].

Метою даної статті є концептуальний аналіз наукових підходів до особистості, цінностей і ціннісних орієнтацій, а також визначення функцій і місця цінностей у структурі особистості.

Упродовж останнього десятиліття з'явилося багато узагальнюючих досліджень, котрі продовжують традицію, на якій наголошує Б.С. Братусь. Серед них фундаментальна монографія

Л. Х'єлла і Д. Зіглера [21]. Ці автори проаналізували: психодинамічний напрям на прикладі теорії З. Фрейда; результати перегляду психодинамічного напрямку А. Адлером і К.Г. Юнгом; Его-психологію і зв'язані з нею напрямки, зокрема, основні положення психосоціальних стадій розвитку особистості за Е. Еріксоном, гуманістичний підхід Е.Фромма, соціокультурну теорію К. Хорні; диспозиціональний напрямок на прикладі творчості Г. Олпорта, Р. Кеттела і Г. Айзенка; біхевіоральний напрямок теорії Б.Ф. Скіннера; соціально-когнітивний напрямок в теоріях А. Бандури і Д. Роттера; когнітивний напрямок в теорії

Д. Келлі; гуманістичний напрямок в теорії особистості А. Маслоу; феноменологічний напрямок в теорії особистості К. Роджерса.

На основі аналізу названих напрямків Х'єлл і Зіглер зробили протилежний Р. Кеттелу висновок, що "теорії особистості – це ретельно вивірені умовиводи чи гіпотези про те, що являють собою люди, як вони поведуться і чому вчиняють саме так, а не інакше" [21, с. 26]. Другу половину ХХ століття ці автори називають "наступом ери персонілогії" [20, с. 587-588].

Підміна людини особистістю простежується, коли Х'єлл і Зіглер відповідають на питання "Що таке особистість?" [21, с. 22]. Відзначивши, що з самого початку в поняття "особистість" було включено зовнішній, поверхневий соціальний образ, який приймає індивідуальність, граючи певні соціальні ролі – якась "личина", суспільна особа, звернена до оточуючих, – вони підсумовують: такий погляд співпадає з думкою сучасного непрофесіонала.

Щодо професіональних визначень, то автори іменують

особистістю “самість” у концепції К. Роджерса, “пропріум” – Г. Олпорта, “життєвий досвід” – Д. Келлі, “риси людини” – Р. Кеттела, “паттерн неперервної взаємодії особи, поведінки і ситуації” у концепції А. Бандури тощо.

Виходячи з відмінностей у наведених тлумаченнях відносно сутності особистості, Хьелл і Зіглер роблять висновок, що її зміст багатозначніший, ніж уявлення первинної концепції “зовнішнього соціального образу”. Особистість несе в собі щось важливіше, істотніше та більш стійке. Спільними для більшості теоретичних визначень особистості вони називають: індивідуальність; абстрактність, яка ґрунтується на висновках, отриманих внаслідок спостереження за поведінкою людини; еволюційний процес розвитку в якості суб’єкта під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників; представленість характеристиками, відповідальними за стійкі форми поведінки.

Дуже суперечливий висновок. До цієї думки приводить уже згадуваний нами А. Ребер своєю статтею “Особистість” [5, с. 411-414]. На основі аналізу психодинамічних і психоаналітичних теорій зроблено висновок, що синонімом особистості є характер людини, як і в теорії рис.

Зупинившись на суті біхевіоризму, гуманізму, теорії соціального наuczіння, ситуаціонізму, інтеракціонізму, автор підсумовує, що ці підходи розглядаються як вторинний чинник, виведений на постійності поведінки, – у той час, коли інші процеси є причиною певної поведінки – і, відповідно, поняття особистості не підкріплене сильними аргументами.

Ризикуючи попасти в декілька “десятків нерозважливих авторів” (А. Ребер), вважаємо за необхідне зупинитися ще на деяких визначеннях особистості.

В західній соціології особистість (personality) – це характерні риси окремої людини. Отже “особистість” виводиться з поведінки, тобто чиясь особистість вважається причиною його (її) поведінки [4, с. 377]. Тут, виходячи з теорій типів, теорій рис, психодинамічних і психоаналітичних теорій зроблено висновок, що особистість – це внутрішня “сутність” людини з причинною роллю в поведінці.

Радянські енциклопедії і словники визначали поняття “особистість” як: 1) людину, індивіда – суб’єкта відносин і свідомої діяльності; 2) стійку систему соціально-значущих рис котрі характеризують індивіда як члена того чи іншого суспільства чи спільності. Перше визначення має загальний, філософський зміст, а друге часто використовується психологами.

Такі визначення особистості спрямовують науковців на дослідження зовнішніх характеристик людини та її поведінки. Проте предметом психологічного вивчення особистості є внутрішні психічні процеси, котрі детермінують усі прояви людини.

Головною характеристикою психічного вивчення особистості як процесу, – пишуть К.А.Абульханова-Славська і А.В.Брушлінський – є не просто його розгортання в часі, динаміка, а спосіб детермінації: не одвічна апріорна заданість, спрямованість протікання процесу, а визначається суб'єктом під час протікання процесу. В такому розумінні психічного проявляється онтологічний підхід С.Л. Рубінштейна, власне він виявив екзистенційність психічного [15, с. 664].

Вивчення процесів, які детермінують поведінку, неминуче ставить питання про структуру особистості, що в свою чергу передбачає виділення елементів, котрі її складають [17, с. 454].

Л. Х'єлл і Д. Зіглер наголошують, що проблема структури і, що ще важливіше, природа її організації та вплив на функціонування індивіда, є ключовим компонентом усіх теорій особистості [21, с. 29].

Найпопулярнішим прикладом структурних концепцій вони називають концепцію рис особистості. Г. Олпорт, Р. Кеттел і

Г. Айзенк – три провідних авторитети в царині вивчення рис, вважали, що структуру особистості краще всього схематично подати в термінах гіпотетичних якостей, що перебувають в основі поведінки.

Частина західних психологів аналізували структуру особистості, описуючи її типи, а теорія психоаналізу структурує особистість на трьох рівнях (Id, Ego, Super-Ego).

Дуже конкретну дефініцію особистості сформулював Е. Фромм. “Під особистістю, – пише він, – я розумію цілісність вроджених і надбаних психічних властивостей, які характеризують індивіда і роблять його унікальним” [19, с. 55]. Пояснюючи відмінність між вродженими і надбаними властивостями, він власне й структурує особистість. До вроджених структур відносить темперамент, таланти й усі інші, конституційно задані властивості. До надбаних – характер.

На відміну від Е. Фромма, Г. Олпорт не ототожнює поняття “особистість” та “індивідуальність”, а формулює таку дефініцію: “Особистість – це динамічна організація тих психофізичних систем всередині індивіда, які визначають характерні для нього поведінку і мислення” [23, с. 28]. Він заперечує включення в структуру особистості характеру і темпераменту, чи використання їх як

синонімів. Темперамент він називає “первинним матеріалом”, з якого будується особистість. Характер – оціненою особистістю, а особистість – неоціненим характером. Структура особистості, за Олпортом включає загальні риси та індивідуальні диспозиції. Об’єднуючим стрижнем є пропріум.

Дослідження структури особистості у вітчизняній психології радянської доби пов’язане більше всього з іменами С.Л. Рубінштейна, О.Г. Ковальова, Б.Г. Ананьєва, В.С. Мерліна та ін.

Базуючись на положенні С.Л. Рубінштейна, О.Г. Ковальов описує структуру особистості таким чином: “З психічних процесів на фоні станів утворюються властивості особистості. Властивості характеризують стійкий, відносно постійний рівень активності, характерний для даної людини.” Цей рівень активності визначає ту чи іншу соціальну цінність особистості й складає внутрішні суб’єктивні умови подальшого розвитку індивіда. У процесі діяльності властивості певним чином зв’язуються одна з одною у відповідності з вимогами діяльності й утворюються складні структури, до яких ми відносимо темперамент (система природних властивостей), спрямованість (система потреб, інтересів й ідеалів), здібності (ансамбль інтелектуальних, вольових і емоційних властивостей), характер (синтез відношень і способів поведінки)” [10, с. 44].

Концепція структури особистості Б.Г. Ананьєва видається змістовнішою і конкретнішою. Структуру особистості він розглядає як складову психічної структури людини, яка включає характеристики людини як індивіда, як особистості та суб’єкта діяльності. “... людина як вид (*Homo sapiens*) і як людство (суспільство в його історичному існуванні) складає основу для будь-якого визначення станів кожної окремої, одиничної людини, яка є індивідом, особистістю й індивідуальністю” [1, с. 178].

В наступній своїй роботі Б.Г. Ананьєв пише, “... що статус, ролі і ціннісні орієнтації утворюють первинний клас особистісних властивостей, котрі інтегруються певною структурою особистості. Ці особистісні характеристики визначають особливості мотивації поведінки, структуру суспільної поведінки, які складають ніби другий ряд особистісних властивостей. Вищим інтегрованим ефектом взаємодії первинних і вторинних особистісних властивостей є характер людини, з одного боку, схильності – з другого. Основна форма розвитку особистісних властивостей людини – життєвий шлях людини в суспільстві, її соціальна біографія” [2, с. 219].

В.С. Мерлін, звертаючись до проблеми структури особистості, спеціально підкреслював, що її не можна характеризувати як систему, що складається з різноманітних груп психічних властивостей: темпераменту, характеру, здібностей і спрямованості, тому що “одні з них (властивості темпераменту) – взагалі невластивості особистості; другі – (характер, здібності й спрямованість) являють собою не різні “підсистеми”, а різні функції тих самих властивостей особистості [11, с. 51-52].

Методологічною основою його підходу є твердження, “що особистість – специфічно людське психологічне утворення. І як таке, воно визначається специфічними для людини соціальними відносинами” [12, с. 80]. Система відносин особистості характеризує її активну життєву позицію і спрямованість. Цими відносинами не вичерпується її характеристика. Відносини особистості здійснюються за допомогою специфічних індивідуальних способів дії, а в них проявляються властивості характеру.

Окрім згаданих авторів і проблеми структури особистості в різних аспектах, але переважно в межах діяльнісного підходу, розглядали в своїх працях Л.І. Анциферова, Л.І. Божович, Б.В. Зейгарнік, О.М. Леонт'єв, Б.Ф. Ломов, В.М. М'ясищев, К.К. Платонов, В.М. Русалов і багато інших авторів.

Найдосконалішим, з нашої точки зору, є підхід В.В. Рибалка, який, підсумувавши аналіз наукових даних, вважає за можливе стверджувати, що в основі системної психологічної структури особистості лежать три базових виміри: I – соціально-психолого-індивідуальний – вертикальний; II – діяльнісний – горизонтальний, III – генетичний – віковий (за допомогою якого характеризується рівень розвитку властивостей особистості, її задатків і здібностей на певному етапі становлення індивіда як особистості) [13, с. 118]. Запропонована ним тривимірна психологічна структура особистості має графічну форму.

Значущість цього підходу ще й у тому, що автор розкриває методи різних рівнів аналізу, синтезу та їх конкретизації психологічної структури особистості.

На початку XXI століття наявним фактом є те, що сучасні психологи в структурі проявів особистості виділяють три глобальні складові: 1) індивіда як психосоматичну організацію особистості, яка робить її представником людського роду; 2) персону як соціально-типові утворення особистості створені під впливом соціального оточення; 3) індивідуальність як своєрідне поєднання особливостей, які відрізняють одну людину від іншої. До основних

елементів особистості відносять: темперамент, характер, здібності, спрямованість, а ключовими системоутворюючими ознаками особистості називають: емоційність, активність, саморегуляцію, спонуку – мотив [22, с. 6-8].

З усього вищесказаного можна зробити висновок, що проблематика структури особистості представлена в науковій літературі переважно невпорядкованим нагромадженням самих різноманітних, часто суперечливих одна одній позицій дослідників. Одні з них підмінили поняттям “особистість” людину, інші – її душу (психіку) чи окремі складові психічного. Усе це вказує на складність описання структури особистості й вимагає чіткого вибору методологічних засад дослідження цінностей.

Методологічною основою дослідження становлення цінностей нами обрано гуманістичну психологію, оскільки її предметом вивчення є цілісна людина в її вищих специфічно-людських проявах. Представники цього напрямку підкреслюють, що це орієнтація роздумів про людину і всю наукову діяльність, котра змінює наш образ людини і звільняє психологію від штучних обмежень, накладених на неї тими теоріями, які вже тепер ніби застаріли [29, с. 11]. В гуманістичній психології виділяють два напрями: 1 – індивідуально-центрований, 2 – екзистенціальний. Прибічники першого напрямку (А. Маслоу, К. Роджерс, Ш. Мюллер і С. Джулард) приписують людині певні задані потенції, природу, яка є позитивною за своєю сутністю та актуалізується в процесі розвитку. Найповніше цей підхід сформульований К. Роджерсом. Спрямованість розвитку він називає “тенденцією” до актуалізації, яка притаманна біологічній природі людини, а в процесі життя і спілкування у людини виникає ще одна структура – “Я” (Self), ще одне прагнення – до реалізації цієї структури. Вона не співпадає з біологічною, і вони можуть суперечити одна одній. В тих випадках, коли перша тенденція, з одного боку, і друга – з іншого, виявляються в суперечливому стані, то правда завжди на боці першого. Адже набуте людиною в процесі соціалізації не може покращити, а може тільки спотворити її істинну природу [27, с. 1-24].

Представники екзистенціального підходу наполягають на тому, що однозначно заданої природою сутності в людини немає. Ж.-П.Сартр підкреслює, що існування первинне по відношенню до сутності, тобто людина в кожному мить свого життя сама вирішує, в якому напрямку вона буде розвиватися, і ким вона буде в майбутньому. Вона сама себе створює і “є тільки те, що сама з себе робить” [16, с. 319-344]. Акцентування на самотворчості,

відсутність вроджених структур саморозвитку – квінтесенція екзистенціальної психології. Все, що в житті людини з'являється, породжується її власними виборами і зусиллями.

Т. Грінінг робив спробу згладити виявлену суперечність поглядів. Він писав, що сутність людини створюється її екзистенціальними виборами в процесі становлення, а тенденція до самоактуалізації не єдина, котра закладена в людині і тому вона змушена конкурувати з іншими в процесі самотворення. Людина може відмовитися від самоактуалізації, а може її обрати і тим самим розвиватися [26, с. 1-12]. Тут знову ж таки немає компромісу. Питання про існування вродженої сутності у Т. Грінінга залишається. Цей підхід принципово не відрізняється від особистісно-центрованого.

На особистісно-центрований підхід вплинуло фрейдистське протиставлення Ego і Super-Ego. Так, наприклад, в працях К. Гольдштейна, А. Маслоу, К. Роджерса до кінця 1960-х рр. була присутня думка, що зовнішні соціальні впливи більше гальмують самоактуалізацію людини, ніж їй сприяють. Зокрема, К.Роджерс наполягав, що природі людини притаманне добро, а джерело зла у зовнішній реальності [28, с. 8-9]. В останні десятиліття прибічники особистісно-центрованого підходу розглядають зовнішні чинники як передумови розвитку. Екзистенціалісти значно раніше сформулювали точку зору, що умовою самореалізації є спілкування, діалог з іншою людиною. Із західних авторів ця точка зору найчіткіше розкривається В. Франклом [18] та М. Бубером [7]. Положення В. Франкла – “якщо людина хоче прийти до самої себе, її шлях пролягає через світ” – проходить червоною ниткою через усю екзистенціальну психологію. Людина з миті свого народження постійно взаємодіє з світом, в якому знаходяться потенційні сенси її існування, які вона повинна відкрити, знайти для себе.

Положення прибічників екзистенціалізму про те, що сутнісні характеристики не закладені в людині природою, а формуються в процесі реальної взаємодії людини з світом співпадає з головною ідеєю діяльнісного підходу, сутність якої зводиться до того, що реальна практика визначає формування конкретних психологічних структур, що процес взаємодії з світом первинний по відношенню до структури (Г.С. Костюк, О.М. Леонт'єв, В.С. Мерлин).

Світ наповнений смисловими альтернативами, з яких людина змушена робити вибір і в процесі цього себе саму розбудовує. Так, В. Франкл, критикуючи концепцію самоактуалізації, стверджує, що в людині закладені можливості як для доброго, так і для поганого, приводячи приклад Сократа, який мав усі задатки, щоб стати

талановитим злочинцем. Але він цієї можливості не реалізував. Людина вибирає і вона відповідальна за вибір, які можливості залишати нереалізованими, а які втілювати в життя [25]. Людина може вибрати людяність, а може – і людоїдство. У цьому зв'язку

Е. Фромм наголошує, що людину характеризує прагнення до самотрансценденції, прагнення певним чином утвердитися серед людей і навіть піднятися над ними. І якщо людина з тієї чи іншої причини виявляється нездатною позитивно самореалізуватися, то базова потреба самореалізації зберігається, і людина може самореалізуватися через руйнування, таким чином заявляючи про свою присутність в світі. Сутність людини проявляється у її відкритості для самих різних можливостей [20, с. 146-168].

Як писав М. Мамардашвілі, "... людина не створена природою й еволюцією. Людина створюється. Безперервно, знову і знову створюється. Створюється в історії, за участю її самої, її індивідуальних зусиль. І ось це її неперервне створення й задане для неї в дзеркальному відображенні самої себе символом "образу і подоби Божої" [14, с. 126].

Це безперервне створення, самостворюваність себе як людини, сама здатність і можливість такої самостворюваності передбачає наявність психологічного знаряддя, яке б координувало і спрямовувало процес самостворення. Таким знаряддям у соціально зрілої людини є цінності й ціннісні орієнтації, а точніше між ціннісною системою суспільства в цілому і соціальних груп зокрема та поведінкою людини є комплекс психічних знарядь, серед яких цінності й ціннісні орієнтації є базовими.

В основі цього висновку – гуманістична ідея Г. Олпорта про потенційні можливості розвитку людини. Олпорт пише, що особа – це не тільки те, хто вона є, але й те, якою вона може чи хотіла б бути [23, с. 92]. Він вважав, що становлення зрілості людини – це неперервний процес, який продовжується протягом усього її життя. В ієрархії шести головних рис, які характеризують психологічно зрілу людину, він називає цілісно життєву філософію. Точка зору з цього приводу полягає в тому, що зріла людина є такою тоді, коли має глибоко вкорінений набір цінностей, які служать об'єднуючою основою її життя.

Цінності не виникають на порожньому місці. Кожне суспільство, соціальна група через конкретних осіб селекціонують і трансформують з історично сформованих ціннісних систем ті цінності, котрі виражають їх домінуючі інтереси і цілі. На цьому ґрунті і з цією ж метою вони створюють нові, притаманні їм, загальні та специфічні ціннісні системи, а людина їх певним чином

сприймає.

На сучасному етапі ціннісну категоризацію свідомості особистості визначають як її спрямованість, підкреслюючи, що саме система цінностей особистості є її базою для багатоманітних відношень до дійсності [9, с. 340-341].

Підґрунтям для визначення місця і функцій цінностей можна вважати відношення “людина-людина”, “людина-природа”, “людина-суспільство”, а точніше те, які значення приписує людина природному і соціальному довкіллю, на основі чого їх приписує, як їх оцінює і переживає та на основі чого їх оцінює і переживає.

У науковій літературі простежується специфіка цінностей і ціннісних та особистісних орієнтацій переважно в тому, що цінності – це зовнішні утворення по відношенню до людини, а ціннісні і особистісні орієнтації є її внутрішніми утвореннями. Через цінності та ціннісні орієнтації, – пише словацький психолог Я. Гудечек, – формується і одночасно в них же проявляється відношення людини до світу, відношення, в якому відображається освоєння світу і відбувається самоствердження, саморозкриття сутності людини [8, с. 102].

Ядром особистості вважає особистісні цінності І.Д.Бех, якщо їх внутрішню природу і будову виводити з процесів смислоутворення [3, с. 59]. При цьому зауважує, що його (ядро) можна інтерпретувати як ціннісну етичну орієнтацію, яка забезпечує цілісно-суб’єктивне розуміння окремих актів поведінки людини, а також сприяє (на основі спостереження за поведінкою людини в окремих стандартних ситуаціях) прогнозуванню її поведінки в широкому полі ситуацій.

Цінності вважаються типово соціальним феноменом, яким позначаються предмети, речі, властивості і відношення в реальному світі, ідеї, норми, цілі й ідеали, явища природи і суспільні явища, які створені чи не створені людиною, але спрямовані на соціальний прогрес і розвиток людської особистості.

При такому підході можна виділити функцію формування, збереження чи зміни цінностей людей. Частиною ж свідомого чи несвідомого людини є не цінності, а її ціннісні і особистісні орієнтації. Саме вони визначають, яку позицію займає людина по відношенню до соціального і природного довкілля [8, с. 103].

Приписувана ж цінностям функція мотивації діяльності та поведінки сформульована на методологічному ґрунті реактивного підходу.

З точки зору активного, гуманістичного підходу мотивація й регуляція поведінки є функціями ціннісних й особистісних орієнтацій людини.

Синонімічне тлумачення цінностей та ціннісних орієнтацій і розуміння останніх як особистісних, не виключає думки, що поряд з позитивними можуть існувати негативні цінності, своєрідні цінності-вади. Але ж, якщо в цінності головне – спрямованість на соціальний прогрес і розвиток людини відповідно до її призначення (покликання), то вона не може бути негативною за своїм значенням, а відповідно їй ціннісні орієнтації є виключно позитивними утвореннями.

Інша справа – особистісні орієнтації. Вони можуть бути і негативними. Особистісні орієнтації включають в себе спрямованість як на цінності, так і на вади, які виправдовуються об'єктивною реальністю. Проблема співвідношення ціннісних і особистісних орієнтацій – це своєрідна межа психологічного і етичного, межа реально особистісного і призначення людини в світі. Тут шкала значень простягається від абсолютно негативних значень до абсолютно позитивних з усіма проміжними значеннями цінного і антицінного. Якщо до особистісних орієнтацій людини відноситися як до цілісної системи з етичної точки зору, то вона включає орієнтації як на чесноти, так і на вади.

На основі цього можна зробити висновок, що до царини ціннісних орієнтацій належить принципи як загальна, головна максима, фундаментальна правда. Вони завжди щось позитивне з точки зору саморозвитку людини в ідеальному варіанті. Особистісні орієнтації – це також щось позитивне з точки зору задоволення потреб усіх рівнів.

У процесі взаємодії людини з світом особистісні орієнтації визначають її реактивність чи проактивність, а ціннісні орієнтації – виключно проактивність. Бути проактивною людиною означає: поведінка людини залежить від її рішень, вона бере відповідальність за своє життя, може підкоряти свої почуття цінностям за особистим вибором, вона ініціює свою життєдіяльність і за неї відповідає.

Узагальнюючи викладене в цій статті, пропонуються такі **висновки**:

Проблема структури і природа її організації та впливу на функціонування особи є головною складовою усіх теорій особистості. Місце цінностей в структурі особистості визначається авторами в залежності від їх методологічного підходу до характеристики особистості в цілому і структури її психічних властивостей зокрема.

В сучасній вітчизняній психології переважає традиційна точка зору, що структуру особистості утворює система її психічних якостей, яка поділяється на чотири групи: темперамент,

спрямованість, здібності та характер. Місце цінностям відводиться в другій групі – серед потреб і мотивів.

Взявши за методологічну основу гуманістичну психологію, особистість можна розуміти як особливий психологічний інструмент, знаряддя, яке належить людині, служить їй поряд з іншими психологічними інструментами та знаряддями. Її функція зводиться до координування та спрямування самобудівництва людини, людяності по відношенню до іншої людини, суспільства і природи. Головною ознакою зрілості особистості, показником міри її соціальності виступають розвинені цінності та ціннісні орієнтації. Їх система утворює вісь свідомості людини, яка визначає рівень сталості та послідовності її дій і вчинків, спрямованості потреб та інтересів. Вони дозволяють відрізнити позитивне від негативного як у її внутрішньому так і в зовнішньому світі, тобто є основою вирішення проблеми вибору. Вибір же – акт свідомий, вільний, відповідальний.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Под ред. А.А.Бодалева. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. – 384 с.
3. Бех І.Д. Проблема особистісних цінностей: стан і орієнтири дослідження // Українська психологія: сучасний потенціал: Матеріали Четвертих Костюківських читань (25 вересня 1996 р.): – В 3-х томах. – К.: Вид-во ДОК-К, 1996. – Т. 1. – 431 с.
4. Большой толковый психологический словарь. – Т. 1 (А – С); Пер. с англ. Ребер Артур.– М.: ООО «Издательство АСТ»; «Издательство «Вега», 2001. – 892 с.
5. Большой толковый психологический словарь. – Т. 2 (П – Я); Пер. с англ. / Ребер Артур. –М.: ООО «Издательство АСТ», «Издательство «Вега», 2001. – 560 с.
6. Братусь Б.С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 67-91.
7. Бубер М. Я и Ты. – М.: Высш. шк., 1993.
8. Гудечек Я. Ценностная ориентация личности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и

развитие личности. – М.: Наука, 1989. – С.102-110.

9. Еникеев М.Й. Общая и социальная психология. – М.: Издат. группа НОРМА-ИНФРА-М, 1999. – 624 с.

10. Ковалев А.Г. Психология личности: Изд. 3 – М.: Просвещение, 1969. – 391 с.

11. Мерлин В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности. – Пермь, 1970. – Вып. 4. – С. 3-160.

12. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / Под ред. Е.А.Климова – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 448 с.

13. Психологія: Підручник / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; За ред. Ю.Л.Трофімова. – К.: Либідь, 1999. – 558 с.

14. Розин В.М. Читая и обдумывая Мамардашвили // Психологический журнал. 1999.– Том 20. – №2. – С.125-129.

15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.

16. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1989. – С. 319-344.

17. Современная психология. – М.: ИНФА-М, 1999. – 688 с.

18. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

19. Фромм Э. Человек для себя / Пер. с англ. с послесл.

Л.А. Чернышевой. – Мн.: Коллегиум, 1992. – 253 с.

20. Фромм Э. Революція надії // Сучасна зарубіжна соціальна філософія / Упорядник В.Лях. – К.: Либідь, 1996. – 384 с. – С. 134-192.

21. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения, исследование и применение). – СПб.: Питер Ком, 1999. – 608 с.

22. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998 – 512 с.

23. Allport G.W. Becoming. Basic Considerations for a Psychology of Personality. – New Haven, 1955.

24. Cattell R.B. The grammar of science and the evolution of personality theory // Handbook of modern personality theory / Eds. R. Cattell, R. Dreger. Washington: John Willey, 1977.

25. Frankl V. Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Muenchen: Piper, 1979.

26. Greening T. Introduction // Existential Humanistic Psychology / T.Greening (ed.) Belmont: Brooks / Cole, 1971. – P. 1-12.

27. Rogers C. The actualizing tendency in relation to “motives” and to consciousness // Nebraska symposium on motivation / M.R.Jones

(ed.) Vol. 11. Lincoln. NB: University of Nebraska Press, 1963. - P. 1-24.

28. Rogers C. Noes on Rollo May // Journal of Humanistic Psychology. - 1982. -Vol. 22. - № 3. – P.8-9.

29. Severin F. Third force psychology: a humanistic orientation to the study of man // Morgan C., King R. Introduction to psychology. 4th ed. – N.Y.: McGraw-Hill, 1971. (Supplement, p. 1-13), 1971.

30. Frankl V. Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Muenchen: Piper, 1979.

In given article scientific approaches to a person, values and valuable orientations are analyzed, and also functions of the person and a place of values in its structure are defined. Position is accepted, that function of the person consists in co-ordination and direction person's self-development, humanity in relation to other person, a society and the nature.

Keywords: values, the person, structure of the person, value orientations

Отримано 09.04.2009

УДК 159.98:378.147

О.В.Савицька

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті обґрунтовано необхідність психологічного супроводу професійного навчання для забезпечення формування психологічної готовності до професійної діяльності. Автор аналізує можливості різних моделей психологічного супроводу та доводить доцільність їх комплексного використання в процесі професійної підготовки практичних психологів.

Ключові слова: психологічний супровід, психологічна готовність до професійної діяльності, професійна підготовка.

В статті обоснованна необхідність психологического

сопровождения профессионального обучения для обеспечения формирования психологической готовности к профессиональной деятельности. Автор анализирует возможности различных моделей психологического сопровождения и доказывает целесообразность их комплексного использования в процессе профессиональной подготовки практических психологов.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, психологическая готовность к профессиональной деятельности, профессиональная подготовка.

Найважливішим в професійній освіті є формування особистості майбутнього професіонала. Ця проблема розв'язується відповідно до стану сучасної педагогічної та психологічної науки і практики, вимог професійної діяльності.

За будь-яких умов професійне навчання передбачає психологічну підготовку до конкретної трудової діяльності.

Зміст, форма, методи професійного навчання підпорядковуються меті розвитку таких світоглядних позицій і установок стосовно професії, які складають основу для формування готовності випускника вишу до реалізації професійних обов'язків.

Тобто це передбачає формування системи професійних знань, умінь та навичок, психологічну підготовку професіонала, розвиток його особистості та становлення сукупності психічних феноменів, які забезпечуватимуть позитивний особистісний професіогенез. Одним з критеріїв його успішності є ступінь сформованості психологічної готовності до професійної діяльності.

Проблема психологічної готовності до професійної діяльності традиційно пов'язується з теоретичним осмисленням проблем професіоналізації (С.Г. Геллерштейн, К.М. Гуревич, Є.А. Клімов, Т.В. Кудрявцев, Ю.П. Поваренков, К.К. Платонов, Т.А. Ростунов, В.В. Чебишева, В.Д. Шадріков та ін.).

Проблеми професійної готовності до діяльності як стану та як якості особистості детально розроблені у низці досліджень (М.І. Д'яченко, Ю.М. Забродін, Л.А.Кандибович, В.А.Пономаренко, А.Ц. Пуні, П.А. Рудик та ін.)

Здебільшого у психологічній науці дотримуються думки, що психологічна готовність є особливим психічним станом [3, с.7]. При цьому прийнято розрізняти два види психологічної готовності: тимчасовий стан готовності і тривалу готовність як стійку характеристику людини, яка “будучи завчасно сформованою” є передумовою успішної діяльності [2, с.72].

Тривала психологічна готовність розглядається як стійка система професійно важливих якостей особистості, її досвіду, знань, навичок, вмінь [3, с.20].

М. Д'яченко та Л. Кандилович вважають, що тривала психологічна готовність включає: а) позитивне ставлення до певного виду діяльності, професії; б) адекватні професії риси характеру, здібності, темперамент, мотивація; в) знання, уміння, навички; г) стійкі професійно важливі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційні та вольові процеси [3, с.20].

При цьому слід пам'ятати, що зміст і структура психологічної готовності визначається вимогами професії до людини, а з іншого боку – саме психологічна готовність є передумовою цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості й ефективності. Очевидними є складні зв'язки та взаємовпливи, що виникають у системі “людина-професія” впродовж усього процесу професіоналізації, та які виявляються у структурі та змісті психологічної готовності до професійної діяльності. Зважаючи на те, в межах якої системи ми здійснюємо аналіз, в людині ми будемо виявляти різні системні якості, що включатимуться як структурні одиниці до психологічної готовності до професійної діяльності.

Тому під психологічною готовністю до професійної діяльності розумітимемо інтегральне утворення, що має складну динамічну структуру взаємопов'язаних компонентів (інтелектуальний, мотиваційний, емоційний і вольовий). Його формування охоплює кілька етапів професіогенезу: перед оптацію, оптацію, професійну підготовку, професійну адаптацію, первинну професіоналізацію.

У зв'язку з вищевикладеним потребує розв'язання проблема формування психологічної готовності до професійної діяльності та з'ясування факторів і умов, що визначатимуть особливості цього процесу.

Метою нашої статті є обґрунтування необхідності забезпечення психологічного супроводу професійної підготовки та визначення ролі психологічної служби вишу у формуванні психологічної готовності до професійної діяльності.

Феномен психологічного супроводу розглядається у вітчизняній психології та педагогіці в контексті інноваційних процесів в освіті. Його теоретико-методологічними основами стали принцип системного підходу до вивчення цілісної особистості (Б.Г. Ананьєв, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн), ідея суб'єктності особистості (К.А. Абульханова-Славська, О.М. Леонт'єв, Г.О. Балл, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко), принцип єдності особистості, діяльності і свідомості (О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн), принцип

гуманізації освіти (І.В. Дубровіна, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова та ін.).

Кожен з існуючих підходів до розуміння сутності та змісту психологічного супроводу акцентує увагу на окремих його аспектах. Узагальнюючи їх вважатимемо, по-перше, що психологічний супровід є системою (або комплексом) заходів (або дій) професійного психолога, що спрямована на створення умов для успішного навчання, діяльності та розвитку особистості на різних етапах онтогенезу (М.Р. Бітянова, Ю.В.Слюсарев, Є.Ф. Зеєр); по-друге, результатом психологічного супроводу є повноцінна реалізація психологічного потенціалу особистості, формування психологічної компетентності щодо здійснення вибору та подолання труднощів особистого та професійного життя

(Є.М. Александрова, Т.І. Чиркова та ін.); по-третє, потреба у психологічному супроводі як специфічній технології (або напрямку діяльності практичного психолога) особливо зростає у ті вікові періоди, що пов'язані зі зміною соціальної позиції, перебудовою способу життя і діяльності, самовизначенням, а також у кризові періоди розвитку. В ці періоди технологія психологічного супроводу запускає механізми саморозвитку, активізує власні ресурси людини, розкриває перспективи особистісного зростання. Тому чимало дослідників дотримуються точки зору щодо необхідності психологічного супроводу впродовж усього професіогенезу. Це забезпечить створення орієнтаційного поля професійного розвитку особистості, зміцнення професійного "Я", підтримку адекватної самооцінки, оперативну допомогу і підтримку, саморегуляцію діяльності, освоєння технологій професійного самозбереження і, врешті-решт, становлення особистості як повноцінного суб'єкта свого професійного життя.

Отже, особливістю психологічного супроводу у вищій є створення умов для повноцінного розвитку і навчання в конкретному освітньому середовищі. Створити такі соціально-психологічні умови розвитку можливо при функціонуванні у вищій школі психологічної служби. Вона може, скориставшись технологіями психологічного супроводу, забезпечити підтримку і допомогу, в першу чергу, абітурієнтам і студентам у навчально-професійній діяльності, у професійній діяльності – викладачам, врешті-решт, сприяти оптимізації взаємодії у системі "викладач-студент".

Позитивним результатом діяльності психологічної служби в напрямку підвищення психологічної компетентності викладачів вишу є можливість переорієнтації навчання з інформаційного на

проблемно-діяльнісне, ефективне використання інноваційних технологій навчання.

Адже сьогодні ми можемо констатувати, що спостерігається парадокс: ми хочемо підготувати висококваліфікованого, здатного до саморозвитку і самореалізації фахівця, але не здійснюємо психологічний професійний відбір абітурієнтів, не забезпечуємо психологічного супроводу на стадії професійної підготовки і професійної діяльності. Як наслідок ми отримуємо молодого спеціаліста, в кращому випадку, з доброю теоретичною підготовкою, здатного до розв'язання стандартних професійних задач.

Тому першочергово слід забезпечити професійний відбір абітурієнтів або, принаймні, складання психологічної карти особистості студента. Це створить умови для планування індивідуальної траєкторії розвитку майбутнього професіонала, в разі потреби корекції окремих компонентів особистості або професійно важливих якостей. Крім того професійний відбір на етапі оптації та початку професійної підготовки дозволить виявляти професійно непридатних до конкретного виду професійної діяльності та вчасно здійснювати їх вторинну профорієнтацію.

Первинна діагностика особистості студента повинна бути спрямована також на виявлення мотивів вибору професії, структури мотивації навчання та забезпечить прогнозування труднощів адаптаційного періоду.

Наступним, бажаним, кроком є підтримка студента-першокурсника на етапі адаптації до вузівського навчання. Найефективнішою технікою, на наше переконання, виявляється адаптаційно-мотиваційний тренінг. Він не лише дозволяє встановити дружні та ділові стосунки між однокурсниками та куратором академічної групи, але й формує навчально-пізнавальну мотивацію студентів. Двохрічний досвід використання у 2001-2003 навчальних роках тренінгу засвідчив його ефективність. Серед студентів, які на перших курсах пройшли адаптаційно-мотиваційний тренінг, впродовж усього періоду навчання зберігався високий рівень пізнавального інтересу, орієнтація на професійні знання та вміння, інтерес до наукових досліджень.

Та все ж центральною та визначальною складовою професійної підготовки є її зміст. При побудові змісту професійної підготовки, як правило, виходять з основних професійних функцій та задач, до виконання яких повинен бути готовим випускник вищого чи середнього спеціального навчального закладу. Це спричиняє

посилену увагу до процесу формування системи професійних знань, умінь та навичок. Досить часто поза увагою залишається розвиток адаптаційних можливостей майбутнього фахівця, становлення його професійно важливих особистісних якостей, здатності до самонавчання та творчої діяльності. На наше глибоке переконання формувати операціональну складову психологічної готовності до професійної діяльності, при цьому забезпечуючи психологічну підтримку особистості студента, можна використовуючи технології, орієнтовані на самопізнання, актуалізацію функцій саморозвитку та формування психологічної компетентності. З-поміж методів навчання, які створюватимуть необхідні соціально-психологічні умови для професійного становлення особистості майбутнього практичного психолога, велике значення мають інтерактивні методи навчання. Вони ставлять студента у ситуацію реальних дій, змушують мислити предметно, досягати відчутного результату. При використанні інтерактивних методів на інтелектуальну активність впливає дух змагання, протистояння, який має місце в ситуаціях, коли студенти колективно відшукують істину. Всі інтерактивні методи (метод дискусії, метод “мозкового штурму”, метод “круглого столу”, метод ділової гри, тренінгу тощо) – це створення ситуації спільної творчої (продуктивної) діяльності викладача і студентів, в якій, з-поміж усього іншого, відбувається процес взаємодії особистостей [1]. А оскільки центральною ланкою всієї системи підготовки практичного психолога є особистісний розвиток студентів, формування їх професійної культури та професійної свідомості, то при викладанні дисциплін професійного і практичного спрямування нам видається доцільним і можливим використання саме цієї групи методів навчання, що й забезпечуватиме психологічний супровід професійного розвитку фахівця.

Винятково сприятливі можливості для психологічної підтримки професійного становлення особистості майбутнього психолога створюють спецкурси та спецпрактикуми. Можливість оновлення їх змісту відповідно до потреб професійної підготовки, а інколи, навіть, специфіки контингенту студентів, створює умови для корекції, компенсаційного розвитку тих професійно важливих якостей, які з тих або інших причин відсутні у майбутніх фахівців з практичної психології, формування професійної ідентичності, професійної самосвідомості тощо. Зокрема, при викладанні навчальної дисципліни “Спецкурс з психології праці: Психологічний супровід професійного становлення особистості” нами реалізовано такий підхід.

Навчальним планом підготовки фахівців за освітньо-

кваліфікаційним рівнем “бакалавр” напряму “Психологія” передбачено для вивчення зазначеної навчальної дисципліни всі основні форми навчальних занять: лекційні, практичні, лабораторні заняття та самостійна робота. Зміст навчальної дисципліни включає три змістових модулі: “Психологічний супровід на стадії оптації та професійної освіти”, “Психологічний супровід на стадії професіоналізації” та “Психологічний супровід на стадії майстерності та завершення професійної діяльності”, кожен з яких не лише забезпечує знайомство з основними завданнями, напрямками і технологіями психологічного супроводу на кожному етапі професіогенезу, але й дозволяє скласти уявлення про специфіку діяльності психологічної служби з певною категорією суб’єктів професіогенезу.

Переслідуючи мету забезпечити засвоєння необхідних теоретичних знань з проблем психологічного супроводу особистості впродовж професіогенезу, формування професійних умінь із його організації, оволодіння основними прийомами, техніками та технологіями психологічного супроводу, створити умови для становлення студента як повноцінного суб’єкта професійного життя, а також сформуванню вміння самостійно долати труднощі професійного становлення, здійснювати вибір шляхів професіоналізації нами розроблена система практичних та лабораторних занять, які реалізують основні технології психологічного супроводу: діагностику та розвиток і корекцію професійного становлення особистості.

Кожне практичне заняття передбачає пізнання складових професійної свідомості, структури особистості майбутнього фахівця для того, щоб студент зумів освоїти основний діагностичний інструментарій психологічного супроводу, а на підсумковому занятті зробити висновок про стан готовності до професійної діяльності. Саме це стає відправною точкою для організації роботи на лабораторних заняттях. Освоюючи інтерактивні техніки роботи практичного психолога, студенти водночас отримують можливість зміцнити своє професійне “Я”, гармонізувати внутрішній психічний розвиток тощо. Набір вправ для проведення лабораторних занять визначається рівнем розвитку професійної свідомості, сформованості професійно важливих якостей особистості тощо.

У випадках значних утруднень професійного становлення особистості майбутнього практичного психолога, які виявляються під час виконання всіх видів навчальних завдань при вивченні спецкурсу, необхідне проведення психологічної консультації зі студентом, а в разі потреби і корекції.

Розробка змісту навчальної дисципліни, добір методів і прийомів роботи на навчальних заняттях та інтенсивне спілкування з студентами передбачає високий рівень психологічної компетентності викладача. Формування готовності до використання інноваційних технологій організації навчально-виховного процесу, розвиток психологічної компетентності викладачів неpsychологічних дисциплін – це один з напрямків психологічного супроводу професійної діяльності викладача вишу, який реалізовується психологічною службою вишу.

Отже, психологічний супровід професійної підготовки майбутніх практичних психологів передбачає використання двох організаційних моделей: а) діяльність психологічної служби вишу; б) використання можливостей навчальних дисциплін для забезпечення психологічної підтримки професійного становлення фахівця. Лише за цих умов можливе забезпечення формування основних компонентів психологічної готовності до професійної діяльності.

Подальші дослідження будуть спрямовані на з'ясування результативності використання окремих технологій психологічного супроводу у формуванні та розвитку компонентів психологічної готовності до професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
2. Бочелюк В.Й., Черепехіна О.А. Психологія спорту. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 224 с.
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск, 1976. – 176 с.

In the article is grounded necessity of psychological accompaniment of professional studies for providing of forming of psychological readiness to professional activity. An author analyses possibilities of different models of psychological accompaniment and leads to expedience the complex use in the process of professional preparation of practical psychologists.

Keywords: psychological accompaniment, psychological readiness to professional activity, professional preparation.

Отримано 24.03.2009

УДК 37.018.1-053.6

*Ю.В.Сербалюк,
В.І. Співак*

ВПЛИВ НЕПОВНОЇ СІМ'Ї НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

Стаття присвячується розгляду проблеми особливостей виховання підлітків у неповній сім'ї.

Ключові слова: виховання, підліток, неповна сім'я, поведінка, батьки.

Статья посвящается рассмотрению проблемы особенностей воспитания подростков в неполной семье.

Ключевые слова: воспитание, подросток, неполная семья, поведение, родители.

Особистісний розвиток дитини, її соціалізація значною мірою детермінований соціальними умовами, серед яких, безумовно, провідна роль належить сім'ї. Проблема сімейного виховання присвячено чимало вітчизняних наукових досліджень (Авдеєнок О.М., Березін Ф.О., Губан А.В., Лічко А.Є., Роміцина О.Є. та ін.)

Окремим аспектом окресленою проблеми є особистісний розвиток дитини у неповній сім'ї. Неповною сім'єю ми вважаємо сім'ю, в якій є, крім дітей, лише один із батьків (батько або мати). За даними соціологічних досліджень в Україні нараховується приблизно 160 тис. неповних сімей. Тривожним є і той факт, що велика кількість розлучень припадає на шлюби, що тривали 1-4 (30 % розлучень) і від 5-9 років (25 % розлучень), а це сім'ї, в яких виховуються діти.

Надзвичайно сильним негативним фактором у вихованні дітей стає сам факт розлучення сім'ї. Залишення сім'ї батьком (а нині і матір'ю), що, як правило, супроводжується офіційним розірвання шлюбу, може різко змінити морально-психологічний стан дитини і часто морально-духовні цінності та ідеали людей.

Сім'я завжди виступає моделлю конкретного історичного періоду розвитку суспільства, відображає його економічні, моральні й духовні суперечності. Тому сучасні економічні перетворення, демографічні проблеми, криза в політиці, культурі –

все це відбивається на життєздатності сучасної сім'ї, при цьому поглиблюючи її дезорганізацію.

Сім'я як соціальний інститут перебуває у стані гострої кризи, що, звичайно, негативно впливає на виконання нею своїх основних функцій: репродуктивної, виховної, комунікативної, економічної, господарсько-побутової, функції проведення дозвілля та інших [4].

Найважливішими серед зазначених функцій є, на нашу думку, комунікативна та виховна функції.

Комунікативна функція сім'ї передбачає створення сприятливого сімейного мікроклімату, необхідного для психічно-емоційного відтворення сил членів сім'ї, внутрісімейного спілкування подружжя, батьків і дітей, сім'ї та оточуючого мікро- і макросередовища, а також її спілкування з духовними та інтелектуальними надбаннями суспільства (засоби масової інформації, література, мистецтво тощо). Психологічний клімат сім'ї – це стійкий емоційний настрій, результат особливостей і якостей взаємостосунків членів сім'ї. Психологічний клімат сім'ї може змінюватись і залежати від самих членів сім'ї. Він може бути сприятливим, несприятливим (конфлікти, сварки, знервованість), суперечливим (чи то повна злагода, чи то сварки). Характерні ознаки сприятливого сімейного мікроклімату – згуртованість членів сім'ї, доброзичливість, почуття захищеності, терпимість, взаємна повага, взаємодопомога, чуйність, співчуття, прагнення допомагати один одному, співпереживання, відповідальність за сім'ю та кожного її члена. Велике значення для психологічного клімату сім'ї має внутрісімейне спілкування. Сімейний мікроклімат, на який впливають стійкий позитивний емоційний настрій, взаєморозуміння, доброзичливість, позначається на настрої членів сім'ї, загальному стилі їхнього життя. У такій сім'ї наявне бажання разом проводити вільний час, вихідні дні, відпустку. Вона відкрита як для внутрісімейного (між подружжям, подружжям і дітьми, подружжям і батьками), так і для поза сімейного (з друзями, сусідами, знайомими) спілкування, створює душевний комфорт, рятує від нервових перевантажень.

Знервованість, відсутність належних побутових умов, постійна роздратованість, грубість, сварки, чвари, піклування лише про власний комфорт, відсутність милосердя у членів сім'ї призводять до негативного емоційно-психологічного мікроклімату. Такі життєві умови подружжя, а також дітей зумовлюють депресивні стани, емоційне перенапруження, дефіцит позитивних емоцій, стресові ситуації. До останніх можуть призводити невміння раціонально вирішувати матеріально-економічні та житлово-

побутові проблеми, сексуальна дисгармонія, конфліктність, що прогресує на основі алкоголізму, аморальної поведінки, наявності у членів сім'ї таких якостей особистості, як ревності, надмірна образливість, егоїзм, небажання поступатись власними інтересами, зручностями, заради ближнього.

Збільшується кількість неповних сімей, діти у таких сім'ях не мають належного матеріального забезпечення. Крім того, виховання дитини одним з батьків, переважно матір'ю, негативно відбивається на формуванні особистості як хлопчика, так і дівчинки.

У нормальній, благополучній сім'ї всі проблеми, як правило, мають раціональні способи розв'язання, не зачіпаючи інтереси будь-кого з її членів: кожний має свої свободи, можливості задовольняти власні потреби. Дезорганізація шлюбно-сімейних відносин призводить до зниження соціальної активності людини, позначається на її працездатності, погіршує стан психічного та фізичного здоров'я, негативно впливає на процес сімейного виховання, збільшує кількість дитячих захворювань, сприяє появі важковиховуваності, формуванню ранньої девіантної поведінки, невротичних, психосоматичних розладів, збільшенню суїцидних вчинків.

Розпаданню шлюбів сприяють не тільки складні матеріально-економічні та житлово-побудові умови сім'ї, а й медично-соціальна, соціально-психологічна і психолого-педагогічна невідповідність молоді до сімейного життя, невміння раціонально розв'язувати сімейні проблеми і запобігати конфліктним ситуаціям, відсутність правових, юридичних, медичних, економічних, сексологічних, наркологічних і психолого-педагогічних знань, необхідних для молодого подружжя.

Виховна функція полягає у передачі дітям дорослими членами сім'ї соціального досвіду. Правильне сімейне виховання розвиває здібності, здорові інтереси та потреби дитини, формує правильний світогляд, позитивне ставлення до праці, сприяє прищепленню гуманних моральних якостей, розумінню необхідності дотримуватися правових і моральних норм життя, поведінки, що сприяє розвитку фізичної досконалості дітей, зміцненню їхнього психічного здоров'я, виробленню навичок санітарно-гігієнічної культури. Ця функція – одна з найважливіших, її мета – передати підростаючим поколінням у процесі входження в систему суспільних відносин соціального досвіду, знань, орієнтацій, норм і ролей, умінь і навичок, необхідних для моральної життєдіяльності.

Успіх виховання залежить від виховного потенціалу сім'ї, який у свою чергу залежить від її матеріальних і побутових умов, чисельності та структури сім'ї, взаємостосунків, які складаються між всіма членами родини, особистого прикладу батьків, їх педагогічної культури, специфіки самого процесу сімейного виховання.

Розглядаючи потенційні виховні можливості сім'ї їх класифікують на виховально-сильні, тобто зі сприятливою моральною атмосферою сім'ї; виховально-стійкі, де створюються загалом сприятливі можливості для виховання, а труднощі, що виникають у сім'ї, і недоліки усуваються за допомогою інших соціальних інститутів, насамперед школи; виховально-нестійкі, для яких характерна неправильна виховна позиція батьків (наприклад, надмірна опіка) при відносно високому загальному виховному потенціалі сім'ї; виховально-слабкі зі втратою контакту з дітьми і контролю над ними, коли батьки з різних причин (через поганий стан здоров'я, перевантаженість роботою, низький рівень освіти та психолого-педагогічної компетентності) не здатні правильно виховувати дітей, поступившись у своєму впливі групі однолітків.

З психолого-педагогічного погляду найбільш негативно впливають на становлення особистості дитини сім'ї виховально-слабкі з постійною конфліктною атмосферою, виховно-слабкі з агресивно негативною атмосферою, у яких панують агресивність і жорстокість, маргінальні з алкогольною та сексуальною деморалізацією, правопорушницькі, злочинні, психічно обтяжені [2].

У рамках системного підходу сім'я розглядається, як цілісна система, що реалізує сукупність функцій, що забезпечують повне задоволення потреб членів сім'ї, що характеризується зовнішніми та внутрішніми границями та ієрархічною ролевою структурою відносин. Границі сімейної системи визначаються взаємовідносинами між сім'єю та її близьким соціальним оточенням (зовнішні границі) та між різними підсистемами в середині сім'ї (внутрішні границі). Сім'я включає дві основні підсистеми: підсистему подружніх відносин і підсистему дитячо-батьківських відносин. Між подружньою і дитячо-батьківською підсистемами існує взаємозв'язок та взаємообумовленість. Коли в сім'ї виховується декілька дітей, виділяється також дитяча підсистема сиблінгових відносин (відносини братів та сестер). Степінь жорсткості прозорості границь визначається відкритістю

(закритістю сімейної системи і кожної з підсистем). Жорсткість границь змінюється на протязі життєвого циклу сім'ї, відповідно завданням розвитку сім'ї та її новим виникаючим функціям.

Дані досліджень дозволяють стверджувати, що дисгармонійні відносини в родині, що розпадається, конфлікти і сварки чоловіка і жінки, що передують розлученню, виявляються важливим фактором, що впливає на успішність подолання дітьми його наслідків. Зростання числа проблем і реакцій дезадаптації дітей констатується у ворожій конфліктній родині як до розлучення, так і тривалий час після нього[1].

Типовою поведінковою реакцією дітей молодшого шкільного віку і підлітків на розлучення є неслухняність, негативізм, бунт, протест, антисоціальна поведінка.

Результати досліджень Д. Баумрінда, що вивчала особливості реагування і переживання дітьми і підлітками розлучення батьків, дозволили виділити наступні фактори, що впливають на характер переживання дітьми розлучення: стать батька, стать і вік дитини, особливості поведінки батьків у період після розлучення.

Стать одного з батьків, з яким залишається жити дитина, впливає на ефективність подолання ситуації розлучення. Значно більша кількість поведінкових проблем констатувалася у випадку, коли діти залишалися в родині з батьком протилежної статі. Наприклад, хлопчики відчували більше труднощів, ніж дівчатка, якщо після розлучення залишалися з матір'ю. Відносини мати – син після розлучення складаються найбільш складно, можливо, через проєкцію на сина негативних якостей батька – винуватця розпаду родини, або почуття провини, що підсвідомо приймає на себе син, ідентифікуючи себе з батьком, або почуття солідарності з батьком і негативною установкою по відношенню до матері, як людини, що винна у руйнуванні родини. Аналогічно дівчатка важче переживали розлучення, чим хлопчики, якщо залишалися жити з батьком. Однак у родинях з підлітками, незалежно від їхньої статі, завжди різко зростала кількість проблем, якщо діти залишалися жити з батьком. Можливим поясненням тому є припущення, що в силу більшої завантаженості батько менш контролює поведінку дітей, чим мати, а це призводить до підвищення поведінкових проблем.

Вплив статі і віку дитини на характер переживання розлучення і адаптацію до його наслідків знаходять вираження в наступних тенденціях. Всі діти різного віку реагують різким сплеском поведінкових проблем на розлучення батьків. Однак характер,

виразність, ступінь дезадаптації реакцій мають вікову специфіку. У дитячому віці такий вплив є несприятливим і позначається опосередковано через погіршення соціальної ситуації розвитку, якості материнської турботи, емоційного стану матері. У молодших школярів менш помітна негативна симптоматика – успішність, дисципліна, – але ці наслідки більш стабільні. Максимально несприятливий зазначений вплив у підлітковому віці, хоча в підлітка вже є ресурси для самостійного переосмислення ситуації. Дуже важко, коли діти самі дорослі, – розлучення батьків сприймається ними як утрата стабільності світу. І повторні шлюби батьків теж, навіть після вдовства.

Отже, самими вразливими виявляються діти молодшого підліткового і юнацького віку. Найменшу толерантність до ситуації розлучення виявляють хлопчики юнацького віку. Дівчата того ж віку адаптуються значно швидше. Однак чим старше діти, тим більш сучасніші стратегії примирення з важкою ситуацією вони використовують. Старші підлітки компенсують проблеми сепарації, дефіциту любові, прийняття і інтимності відносин з батьками в спілкуванні з друзями, старшими товаришами, наставниками. Молодші, будучи обмежені в можливості одержання підтримки поза родиною, відчують серйозні емоційні проблеми. Дуже часто для підлітків розлучення батьків стає причиною катастрофи ідеалу романтичної любові, наслідком чого буває занурення підлітка у власні сексуальні – без любові – відносини.

Довгострокові наслідки розлучення для психічного розвитку дитини залежать від поведінки матері і батька. На ефективність переживання дітьми розлучення впливають емоційна стабільність батька чи матері, з яким дитина залишилася жити; можливість збереження повноцінного спілкування з іншим членом , що залишив родину; характер відносин між колишнім подружжям. Як правило, після розлучення діти залишаються з матір'ю, що відчуває стрес через тягар відповідальності і рольової перевантаженості, помножений на емоційний дистрес і почуття особистісної неспроможності. Після розлучення матері часто міняються на очах у дітей – стають збудженими, напруженими, амбівалентними, хитливими у своїх емоційних проявах, схильними до тривоги, страхам, обвинуваченням, агресії й ін. Недостатність часу призводить до росту вимогливості до самостійності дитини, що, як і мати, знаходиться в стані емоційного дистреса; зміни виховного стилю вихователя в бік більшої авторитарності, директивності,

твердості, непослідовності. Емоційна підтримка, спілкування, прояви любові і турботи стають все рідшими, у результаті дитина переживає почуття відкидання, самотності, тривоги, власної нікчемності. Намагаючись повернути увагу матері, дитина прибігає до соціальних провокацій, її поведінка ще більш виходить за рамки дозволеного, мати підсилює натиск, використовує силові методи – і розвиток відносин відбувається за принципом негативного замкнутого кола.

Наявність братів і сестер у родині неоднозначно впливає на характер переживання важкої життєвою ситуацією. Сиблінги можуть підсилювати конкуренцію за «батьківську любов, що тане», і тим самим ще більш дестабілізувати сімейне життя. Ситуація суперництва і конфронтації сиблінгів у розлученій родині більш характерна для хлопчиків. Альтернативою суперництву сиблінгів може стати ситуація зростання їхньої згуртованості і близькості, коли брати і сестри шукають емоційної підтримки друг у друга.

Неповна родина, що утворилася після розлучення, представляє фактор ризику для розвитку особистості. Вплив неповної родини залежить від осмислення батьками її значення і від афективного забарвлення переживання цього факту. Відсутність батька в родині може стати причиною формування в дитини перекрученої Я-концепції, низької самооцінки і самосприйняття, низького або завищеного рівня домагань, неадекватної рольової ідентифікації, високого рівня тривожності, схильності до неврозів, страхам, сором'язливості і тривожності у відносинах з однолітками, почуттю непевності й особистісної несформованості, нарешті викликати труднощі при створенні власної родини. Разом з тим подібний похмурий прогноз далеко не завжди стає реальністю. Позиція батька і матері, їхнє вміння співпрацювати після розлучення в значній мірі визначають благополуччя розвитку дитини в неповній родині. Одному з членів екс-подружжя, що проживає окремо, необхідно надати можливість рівноправної участі у вихованні і повноцінному спілкуванні і співробітництва з дитиною. Обмеженнями для такого спілкування можуть бути лише асоціальна поведінка батьків, схильність до алкоголізму, висока конфліктність, дії, що представляють загрозу фізичної, особистісної і психологічної безпеки дитини [3].

Діти, які виховуються у таких сім'ях, потребують особливої уваги з боку соціальних педагогів, психологів та соціальних працівників. Нажаль сьогодні робота з розлученими сім'ями

проводиться поверхнево. Тому для привернення уваги до проблеми виховання особистості дитини в неповних сім'ях нами було організовано та проведено психодіагностичне дослідження на базі двох Кам'янець-Подільських загальноосвітніх шкіл.

У даному процесі брали участь 64 підлітків з неповних сімей. Під час бесіди було виявлено, що всі діти проживають тільки з мамою, 70% дітей взагалі не спілкуються з батьком, 20% дітей спілкуються рідко, та лише 10% дітей підтримують з ним сталі стосунки.

Детально проаналізувавши малюнки, виконання яких передбачає проєктивна методика „Малюнок сім'ї”, ми отримали такі результати: 50% дітей мають правильне уявлення про сім'ю (на малюнках присутні зображення матері, батька, братів, сестер, себе), 50% дітей мають хибне уявлення: з них у 42% підлітків відсутній на малюнках батько, у 8% – сам автор малюнку.

За результатами проведеної методики „Типовий стан сім'ї” спостерігалися такі факти: „незадоволені, стурбовані, напружені у сім'ї” – 54% підлітків, відчувають „боязкість” – 30% та „зайвість у сім'ї” – 16% підлітків.

Досліджуючи ставлення дітей до батьків за методикою „Дембо-Рубінштейна”, було виявлено, що 70% дітей дають батькові негативну оцінку (нехороший, нерозумний, негарний) та лише 30% дітей оцінюють його позитивно.

За результатами методики „Рене-Жіля” в 60% досліджуваних спостерігається негативне ставлення до батька, неможливість уявлення сім'ї як єдиної системи, що звісно негативно відображається на їхньому світобаченні та особистісному розвитку.

Приблизно 90% дітей надають перевагу спілкуванню з братами, сестрами, однолітками, друзями, матерями, що пояснюється теплотою, сталістю взаємостосунків.

Вивчаючи „оцінку психічних станів” у підлітків, що виховуються в неповних сім'ях, були отримані наступні результати: 60% дітей мають високий показник тривожності, 30% – середній, 10% – низький. Ступінь агресивності в 80% – середній, 20% – високий, за шкалою фрустрованості 70% підлітків не мають високої самооцінки, стійкі до невдач, не бояться труднощів, решта 30% – це середній рівень самооцінки, фрустрація має місце, ригідності в 90% підлітків відсутня, спостерігається легкість переключеності, лише в 10% вона середня.

Для детального дослідження стосунків дітей з батьками ми

використали модифіковану методику „Я – Вони”, результати якої засвідчили, що 60% підлітків розглядають свої взаєностосунки з батьком як незалежні один від одного і не дуже близькі; 10% дітей незалежні від батька, не близькі, але контактують, при цьому мають щось спільне, ще 10% підлітків оцінюють свої стосунки з батьком як близькі; 20% підлітків розглядають взаєностосунки як дуже близьких особистостей, але й незалежних. Стосунки з матір'ю 40% підлітків оцінюють як повне поглинання однієї особистості іншою, для виявлення свого «Я» дитині не залишається місця. Інші 20% підлітків розглядають свої стосунки з мамою, як близькі, ніби одне ціле «ми»; 30% підлітків сприймають свої взаєностосунки з матір'ю як близькі та 10% підлітків наголошують ще й на незалежності.

Результати проведеного нами дослідження свідчать, що неповна сім'я, сформована після розлучення, являє собою фактор ризику для розвитку особистості дитини, незважаючи на те, чи розуміють батьки, що сім'я з усіма її атрибутами впливає на психіку дитини й підсвідомо формує її поведінку.

Загалом можна зробити висновок, що розлучення батьків як феномен впливає не лише на стосунки подружжя, а й на їхніх дітей, при цьому спотворюючи психологічний клімат родини, вносить нестабільність та дисгармонію у взаєностосунки.

Список використаних джерел

1. Дитина в сім'ї / Упоряд. Т. Науменко. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
2. Игошев К.Е., Миньковский Г.М. Семья. Дети. Школа. – Москва.: Юрид. Лит., 1989. – 212 с.
3. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – М.: Гардарики, 2006. – 320 с.
4. Скуратівський В.А., Палій О.М. Основи соціальної політики: Навч. посіб. – К.: МАУП, 2002. – 200с.

The article is dedicated consideration of problems the peculiarities of teen-ager's upbringing in the incomplete family.

Key words: upbringing, teen-ager, incomplete family, behaviour, parents.

Отримано 04.03.2009

УДК 159.922

В.М.Сич

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядаються психологічні особливості мотивації професійного навчання студентів; аналізуються дані результатів дослідження особливостей мотивації професійного навчання студентів.

Ключові слова: мотивація; мотивації професійного навчання студентів, інтерес до професійного навчання.

В статье рассматривается психологическая особенность мотивации профессиональной учебы студентов; анализируются данные результатов исследования особенности мотивации профессиональной учебы студентов.

Ключевые слова: мотивация; мотивация профессиональной учебы студентов, интерес к профессиональной учебе.

Постановка проблеми. Формування особистості людини відбувається протягом всього її життя. У вищій школі закладаються основні особисті якості фахівця, а у майбутній професійній діяльності відбувається „подальша шліфовка як особистості”. До числа найважливіших якостей особистості сучасного фахівця можна віднести ініціативу та відповідальність, спрямованість до новаторських рішень, потреба у постійному оновленні своїх знань [7].

Останнім часом в психологічній науковій літературі проблемі мотивації професійного навчання приділяється особлива увага. Це не випадково, оскільки питання про мотиви – це по суті питання про якість професійного навчання. Потрібно зазначити, що істотні соціально-економічні і політичні перетворення в Україні об'єктивно привели до помітних змін мотивів життєдіяльності молоді. Переважання зовнішніх, утилітарних мотивів веде до того, що навчання набуває формальний характер, відсутній творчий підхід, самостійна постановка навчальних цілей. Негативне або байдуже

ставлення до навчання може бути причиною низької успішності або неуспішності студента.

Однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти є побудова такого навчального процесу, який міг би бути основою формування мотивації професійного навчання студентів.

Хоча проблемі мотивації навчальної діяльності студентів присвячені праці ряду учених (М.І. Алексєєва, Л.І. Божович, Є.П. Ільїн, А.К. Маркова, Ю.М. Орлов, В.А. Семиченко та ін.), на сьогодні невирішеними залишаються актуальні питання, зокрема особливості мотивації професійного навчання студентів різних профілів підготовки. Це обумовлює необхідність проведення нових досліджень, зокрема вивчення мотивації професійного навчання майбутніх фахівців, у підготовці яких є ще одна значуща детермінанта – творча самореалізація індивіда в процесі власної предметної діяльності.

Метою нашого дослідження є вивчення психологічних особливостей мотивації професійного навчання студентів.

Методика та організація дослідження. У проведеному дослідженні брали участь студенти факультету психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вибірка складала близько 80% студентів. Особливістю вибірки явилось те, що її склали переважно особи жіночої статі (92%), що в цілому відбиває специфіку факультету.

На першому етапі нашого дослідження було здійснено знайомство і спостереження із студентами. Знайомство проходило у вигляді бесіди, в невимушеній обстановці. На другому етапі нами була розроблена і використана анкета з метою максимально можливого збору інформації.

Результати теоретичного аналізу проблеми. В процесі професійного навчання студент зіштовхується з низкою проблем. Основною з яких є пристосування до нової дидактичної ситуації, що принципово відрізняється від шкільної формами та методами організації навчального процесу. У розвитку особистості майбутнього фахівця важливе значення має формування позитивних мотивів та дійсних цілей, оскільки мотиви та цілі являються важливими детермінантами діяльності [7].

Насамперед необхідно розглянути сутність основних понять даної роботи: „мотив”, „мотивація”, „навчальна мотивація”.

Серед усіх понять, які використовуються у психології для опису та пояснення збуджуючих моментів у поведінці людини, є поняттям мотивації і мотиву [10].

У сучасній психологічній літературі термін „мотивація”

використовується у двоякому розумінні:

1) як визначення системи факторів, що детермінують поведінку (потреби, мотиви, цілі, інтереси, наміри, прагнення тощо);

2) як характеристика процесу, що стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні.

Загалом мотивацію розуміють як джерело активності та одночасно як систему спонукань будь-якої діяльності, складний механізм співвіднесення особистістю зовнішніх та внутрішніх спонукальних факторів поведінки, що визначає виникнення, спрямування, а також спосіб здійснення нею діяльності [3; 4; 8].

Продуктивним у вивченні мотивації (В.Г. Асєєв, Дж. Аткинсон, Л.І. Божович, Б.І. Додонов, А. Маслоу, Є.І. Савонько) є уявлення про мотивацію як про складну систему, у якій включені певні ієрархізовані структури. При цьому структура розуміється як відносно стійка єдність елементів, їхніх відносин і цілісності об'єкта; як інваріант системи. Аналіз структури мотивації дозволив В.Г.Асєєву виділити в ній: а) єдність процесуальних і дискретних характеристик і б) двомодальність, тобто позитивна і негативна основи її складових.

Важливо також положення дослідників про те, що структура мотиваційної сфери є не застиглою, статичною, а утворенням, що розвивається, змінюється в процесі життєдіяльності.

Мотив на відміну від мотивації – це те, що належить самому суб'єкту поведінки, є його стійкою особистою властивістю. Мотив розуміють як спонукання (В.Г. Асєєв, В.І. Ковальов, М.Ш. Магомед-Емінов, Г.В. Олпорт), як намір (Л.І. Божович, Б.Ф. Зейгарник), особистісні властивості (Дж. Аткинсон, К. Мадсен, Х. Мюррей,

Б.В. Зейгарник, К.К. Платонов та ін.), як стан (А.М. Мейєрович), як задоволення (В.Г. Асєєв, А.Г. Ковальов, П.М. Якобсон та ін.), як формулювання мети і засобів її досягнення (К. Обуховський) [15].

Найбільш повним є визначенням мотиву, запропоноване однією із провідних дослідниць цієї проблеми – Л.І. Божович. Згідно Л.І. Божович, мотивом можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття та переживання, словом, все те, в чому найшла втілення потреба [2, с. 41-42]. Таке визначення мотиву знімає більшість суперечностей в його тлумаченні, де об'єднується енергетична, динамічна та змістовна сторони. При цьому підкреслимо, що поняття „мотиву” вужче поняття „мотивація”, яке „виступає тим складним механізмом

співвіднесення особистістю зовнішніх та внутрішніх факторів поведінки, який визначає виникнення, спрямування, а також способи здійснення конкретних форм діяльності” [5].

Найширшим є поняття мотиваційної сфери. Під мотиваційною сферою слід розуміти сукупність стійких мотивів, що знаходяться в певній ієрархії і виражають спрямованість особистості (ціннісні орієнтації, установки, соціальні очікування, домагання, емоції, вольові якості та інші соціальні і психолого-педагогічні характеристики) [6].

Необхідно відмітити, що мотиви навчально-пізнавальної активності студентів як свідомо здійснюваної діяльності надзвичайно різноманітні. На наш погляд, мотивацію професійного навчання студентів потрібно розглядати як ієрархічну систему внутрішніх і зовнішніх мотивів (В. Мільман, М. Рогов, Х. Хекхаузен, В. Чирков, П. Якобсон та ін.). До внутрішніх мотивів належать спонукання, в основі яких лежить задоволення від процесу та безпосередніх результатів навчальної діяльності. Зовнішні мотиви безпосередньо не стосуються змісту, процесу та результатів навчальної діяльності. Це мотиви, які породжуються всією системою відносин, що існують між індивідом та навколишнім середовищем. Зовнішні мотиви можуть бути позитивними (мотиви успіху, досягнення) і негативними (мотиви уникнення, захисту) [11].

Навчальна мотивація визначається як частковий вид мотивації, включений у певну діяльність, – у даному випадку діяльність навчання, навчальну діяльність. Як і будь-який інший вид, мотивація професійного навчання визначається рядом специфічних для цієї діяльності, у яку вона включається, факторів. По-перше, вона визначається самою освітньою системою, освітньою установою; по-друге, – організацією освітнього процесу; по-третє, – суб'єктивними особливостями того, хто навчається; по-четверте, – суб'єктивними особливостями педагога і насамперед системи його відносин до учня, до справи; по-п'яте, – специфікою навчального предмету [1].

М.І. Божович зазначає, що для дітей різного віку не всі мотиви мають однакову спонукальну силу. Одні з них є основними, провідними, інші – другорядними, побічними, що не мають самостійного значення; які так чи інакше підпорядковані провідним мотивам. Для одних студентів таким провідним мотивом може виявитися прагнення завоювати місце відмінника в групі, для других – бажання здобути вищу освіту, для третіх – інтерес до самих знань.

Після вступу до ВНЗ для студентів характерні зміни мотивів у зв'язку з професійним самоствердженням. Важливо створити умови виникнення та формування інтересу студентів до навчання, до викладача. Найважливішою передумовою створення інтересу до навчання є виховання широких соціальних мотивів професійного навчання, розуміння його сенсу, усвідомлення важливості процесів, що вивчаються, для власної діяльності.

Можливість проявляти в навчанні розумову самостійність та ініціативність є необхідна умова для створення у студентів інтересу як до змісту навчання так і до самої навчальної діяльності. Основний засіб виховання у студентів стійкого інтересу до навчання – використання таких питань і завдань, вирішення яких вимагає від них активної пошукової діяльності.

Значну роль у формуванні інтересу до навчання відіграє створення проблемної ситуації, зіткнення студентів з труднощами, які вони не можуть вирішити за допомогою запасу знань, що є у них. Студенти повинні усвідомити, що для подолання таких труднощів їм необхідно отримувати нові знання або застосовувати старі в новій ситуації. Проте викладачам потрібно пам'ятати, що труднощі повинні бути посильними, переборними, інакше інтерес до навчання швидко впаде.

Також потрібно знати, що навчальний матеріал і прийоми навчальної роботи повинні бути достатньо (але не надмірно) різноманітними. Ще однією із важливих передумова виникнення інтересу до навчання є новизна матеріалу. Проте пізнання нового повинно спиратися на знання, що вже є у студента [9].

Істотний, але неоднозначний вплив на професійне навчання надає потреба в спілкуванні і домінуванні. Ю.М. Орлов вказує, що – „найбільший вплив на академічні успіхи надає пізнавальна потреба у поєднанні з високою потребою в досягненнях” [12].

Без сумніву, успішність майбутніх фахівців залежить значною мірою від розвитку мотивації професійного навчання, а не тільки від природних здібностей. Як свідчать дослідження, сильні і слабкі студенти відрізняються зовсім не за інтелектуальними показниками, а по тому, в якому ступені у них розвинена професійна мотивація. Звичайно, студенти-першокурсники, володіють приблизно однаковими здібностями. В цьому випадку на перше місце виступає чинник мотивації професійного навчання. Система внутрішніх спонукань до навчально-пізнавальної діяльності у вузі відіграє провідну роль у формуванні „відмінників” і „трієчників”. У самій сфері мотивації професійного навчання важливе значення займає позитивне ставлення до професії, оскільки

цей мотив пов'язаний з кінцевою метою навчання [13].

Загалом під мотивацією професійного навчання можна розуміти сукупність чинників і процесів, які, відбиваючись в свідомості, спонукають і спрямовують студента до вивчення майбутньої професійної діяльності. Під мотивами професійного навчання розуміється усвідомлення предметів актуальних потреб студента (здобування вищої освіти, саморозвитку, самопізнання, професійного розвитку, підвищення соціального статусу і т.д.), навчальних завдань, що задовольняються за допомогою виконання, і спонукають студента до вивчення майбутньої професійної діяльності [14].

Результати дослідження та їх обговорення. Як свідчать результати дослідження (рис. 1), максимальна задоволеність вибраною професією спостерігається у студентів 1 курсу (88%). Надалі цей показник неухильно знижується, аж до 5 курсу. Так, на 2 курсі задоволені вибраною професією 76% студентів, на 3 курсі – 65%, на 4 курсі – 59% і на 5 курсі лише 52% студентів задоволені вибраною професією.

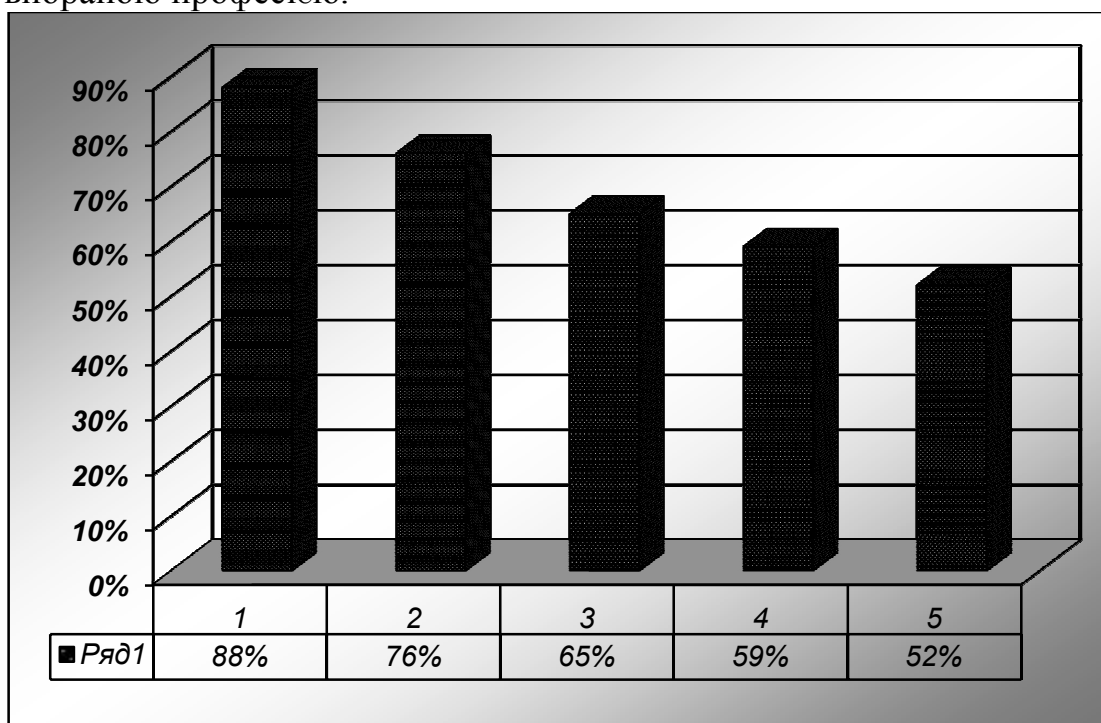


Рис. 1. Задоволеність студентів вибраною професією:

1 – студенти 1 курсу;

2 – студенти 2 курсу;

3 – студенти 3 курсу;

4 – студенти 4 курсу;

5 – студенти 5 курсу.

Проте, не зважаючи на те, що незадовго до закінчення ВНЗ

задоволеність професією виявляється найменшою, саме ставлення до професії залишається позитивним. Причому в деяких випадках зниження задоволеності логічно було б пов'язати з рівнем викладання певних дисциплін. На наш погляд, не слід переоцінювати максимальну задоволеність професією на першому році навчання. Можливо, студенти-першокурсники спочатку спираються на свої ідеальні уявлення про майбутню професію, а потім при зіткненні з реаліями піддаються хворобливим змінам.

Подальше дослідження показало (рис. 2), що студенти, які не мають достатньо повного і правильного уявлення про свою майбутню професію, до кінця навчання рідше демонструють намір працювати надалі за спеціальністю, що вивчається (1 курс – 92%, 2 курс – 87%, 3 курс – 75%, 4 курс – 68%, 5 курс – 57%).

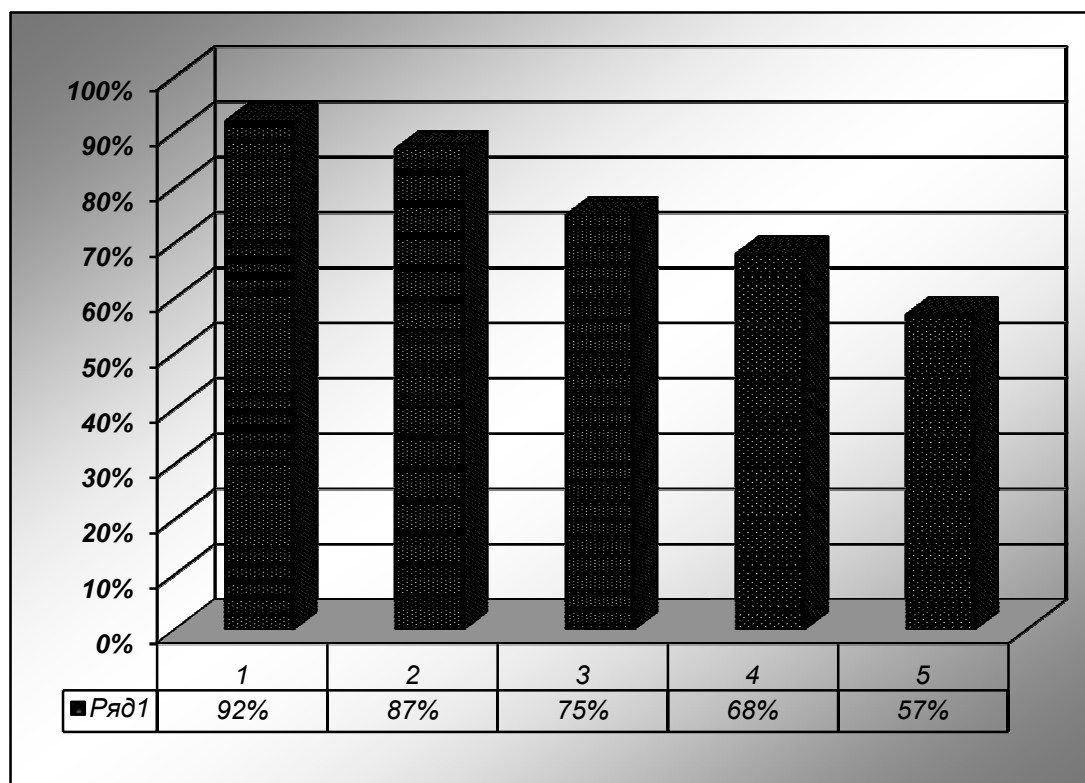


Рис. 2. Бажання студентів, які не мають достатньо повного і правильного уявлення про свою майбутню професію, працювати за спеціальністю:

- 1 – студенти 1 курсу;
- 2 – студенти 2 курсу;
- 3 – студенти 3 курсу;
- 4 – студенти 4 курсу;
- 5 – студенти 5 курсу.

Дослідження, що стосуються ситуації професійного

самовизначення студентів, виявили, що саме студенти 1 і 2 курсу випробовують тривогу з приводу нового незвичного для студентів середовища і вільнішого характеру організації занять. У студентів перших курсів спостерігається нестійкість мотивації і переважання мотивації боязні невдачі.

Відповіді студентів на питання „Яку роботу ви хотіли б отримати після закінчення ВНЗ?” свідчать про те, що свою специфічну діяльність більше всього вибирають студенти 1 курсу – 56%, і 5 курсу – 42%, і найменше студенти 3 курсу – 27%. Ці дані вказують на те, що з 1 по 5 курс росте незадоволеність тим, що дав їм університет у професійному плані.

Причиною цього може бути те, що студенти часто погано уявляють собі місце певних дисциплін в своїй майбутній професійній діяльності. Вони вважають, що успішність з цих предметів не має ніякого відношення до його вузькоспеціальної кваліфікації. Тому необхідним компонентом в процесі формування у студентів реального образу майбутньої професійної діяльності є аргументоване роз'яснення значення тих або інших загальних дисциплін для конкретної практичної діяльності випускників.

Висновки. Отже, формування мотивації професійного навчання – одне з актуальних питань психології. Важливим чинником підвищення навчальної успішності студентів є позитивне ставлення до професії. Але само по собі позитивне ставлення не може мати істотного значення, якщо воно не підкріплюється компетентним уявленням про професію (у тому числі і розумінням ролі окремих дисциплін) і погано пов'язано із способами оволодіння нею.

У коло проблем, пов'язаних з вивченням ставлення студентів до вибраної професії, повинні бути включені такі питання:

- 1) задоволеність професією;
- 2) динаміка задоволеності від курсу до курсу;
- 3) чинники, що впливають на формування задоволеності: соціально-психологічні, психолого-педагогічні, диференціально-психологічні, у тому числі і статево-вікові;
- 4) проблеми мотивації професійного навчання, або, іншими словами, система і ієрархія мотивів, що визначають позитивне або негативне ставлення до вибраної професії.

Список використаних джерел

1. Асеев В.Г. Мотивация учебной деятельности и формирование личности. – М., 1976. – С. 55.
2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972. – С.41-42.
3. Варфоломеева О. В. Основы психологии деятельности: Учебное пособие. – Симферополь: Таврия, 1999. – С. 20.
4. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т. Пер. с франц. – М.: Мир, 1992. – Т.1. – 496 с.; Т.2. – 376 с.
5. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1974.
6. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности /Б.И. Додонов // Вопросы психологии. – №1. – 1984. – С. 32.
7. Занюк С. С. Особливості та ефективність формування мотивації учіння у студентів // Філософія, соціологія, психологія: Збірник наукових праць.– Вип. 5, ч. 2. Матеріали Міжнародної наукової конференції “Особистість в розбудові відкритого демократичного суспільства в Україні”, 6-7 жовтня 2000 р.– Івано-Франківськ; – 2000. – С. 74.
8. Занюк С.С. Психологія мотивації та емоції. – Луцьк: Ред.-вид. відділення Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1997. – 180 с.
9. Зимняя И.А. Педагогическая психология.– Ростов на Дону, 1998. – С.23
10. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин.– СПб.: Питер. – 2000. – С. 72.
11. Моргун В.Ф. Психологические проблемы мотивации учения. // Вопросы психологии. – 1976. – №6. – С.54-67.
12. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: Автореф. ... д-ра психол. наук. – М., 1986. – 33 с.
13. Панкратов А.Н. Саморегуляция психического здоровья: Практическое руководство. – М.: Институт психотерапии, 2001. – С.77
14. Реан А.А. О ценностно-мотивационной сфере студентов-универсантов /А.А. Реан, Т.В. Андреева, Н.Н. Киреева и др. // Ананьевские чтения – 99: Тезисы научно-практической конференции. – СПб.,1999. – С. 67

15. Сич В.М. Соціально-психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти: Монографія. – Кам'янець-Подільський: Видавництво Абетка-Світ, 2008. – 160 с.

In article the psychological features of motivation professional training of the students are considered; the data of results of research of features of motivation professional training of the students are analyzed.

Key words: motivation; motivations professional training of the students, interest to professional training.

Отримано 19.03.2009

УДК 159. 943

А.В.Сімко

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОМОТОРНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ І СТРУКТУРА РІВНІВ ПОБУДОВИ РУХІВ (НА ПРИКЛАДІ ДІТЕЙ-ОЛІГОФРЕНІВ)

У статті розглянуті особливості становлення розуміння психомоторної активності особистості в психологічній науці та підходи до її корекції у дітей-олігофренів дошкільного віку.

Ключові слова: суб'єкт, активність психіки, психомоторика, діти-олігофрени, корекційне завдання.

В статье рассмотрены особенности становления понимания психомоторной активности человека в психологической науке и подходы к ее коррекции у детей-олигофренов дошкольного возраста.

Ключевые слова: субъект, активность психики, психомоторика, дети-олигофрены, коррекционное задание.

М'язова, рухова активність людини у предметному світі, що впливає на неї, є зовнішнім атрибутом поведінки і діяльності, а активність психіки є внутрішньою складовою детермінації дій і

вчинків суб'єкта [1]. Проблема співвідношення внутрішнього і зовнішнього в активності дитини є актуальною для психологічної науки. Так, С.Л. Рубінштейн підкреслював, що зовнішні впливи викликають ефект тільки переломлюючись крізь внутрішні умови суб'єкта [6]. О.М. Леонтьєв, пояснюючи активність у своїй праці «Діяльність. Свідомість. Особистість» писав, що внутрішнє (суб'єкт) впливає через зовнішнє і цим самим себе змінює [4]. Аналіз розуміння психомоторної активності суб'єкта є важливим завданням як для психологічної теорії, так і для педагогічної практики роботи з дітьми-олігофренами. Одними з останніх наукових праць, у яких здійснено загальний аналіз розвитку розуміння активності в психології, є роботи «Основи теоретичної психології» [5], «Психологія образу: Проблема активності психічного відображення» [7] та «Активність (характеристики і розвиток)» [9].

Мета статті – здійснити теоретичне дослідження розвитку розуміння психомоторної активності в історії психології та окреслити підходи до вивчення психомоторної активності дітей-олігофренів.

Починаючи аналіз розуміння психомоторної активності, наведемо таку думку: «Розвиток дитини як суб'єкта діяльності та спілкування, як особистості, залежить від її рухових спроможностей... Психомоторика значною мірою визначає можливості засвоєння культурно-історичного досвіду, обтяженого інтелектуальними вадами учня... Соціалізація дітей-олігофренів шляхом посиленої трудової діяльності та занять фізичною культурою створює нові можливості для їх психічного розвитку: організація поведінки, стимуляція утворень нових уявлень, збагачення мовлення тощо.

Отже, формування в учнів допоміжної школи розумової сфери неминуче передбачає здійснення корекції рухових можливостей» [10, с. 294]. На наш погляд, насамперед, необхідна корекція психомоторної активності.

Відомо, що найважливішим атрибутом і способом існування матерії є рух, який у найбільш загальному тлумаченні можна розглядати, як зміну взагалі, як взаємодію матеріальних систем. Матерії без руху не існує, а руху без матерії. Отже, матерія має здатність до саморуху, або іншими словами, в ній містяться елементи активності як процесу, що характеризується сукупністю змін. Ці зміни можуть зумовлюватись як самим об'єктом, його внутрішніми протиріччями, що опосередковують впливи навколишнього середовища, так і зовнішніми чинниками, які

своєрідно проявляються на матеріальній системі відповідно до своєї сутті та особливостей стану об'єкта. Переважання внутрішньої детермінації щодо змін системи над зовнішньою свідчить про її активність. Природно, що ускладнення форм саморуху від неживої до живої матерії та в розвитку останньої буде змінювати як форми активності, так і міру її прояву. Проте коли науковці розглядають активність психіки як суб'єктивно-ідеальну форму відображення, то наштотують на певні труднощі в її поясненні. Психічне відображення також має внутрішню і зовнішню детермінацію, проте психіка як складна система суб'єктивних образів об'єктивного світу за своєю суттю є активною. Модусом існування психіки є, насамперед, випереджальне відображення дійсності й побудова на основі нього поведінки, діяльності та здійснення контролю за ними. Водночас побудова образів психіки як у філо- так і в онтогенезі нероздільно пов'язана з роботою м'язів. Отже, коли здійснюється дослідження психомоторики, як об'єктивації всіх форм психічного відображення в рухах тіла, то вивчається як матеріальна, так і ідеальна активність суб'єкта в їх єдності.

В.В. Клименко зазначає: «...мислення як властивість душі й живий рух, як властивість тіла – це не дві різні субстанції (за Д.Декартом), а два атрибути, тобто дві властивості притаманних людині душі й мислячого тіла. Отже, у будь-якому живому русі з одного боку – мислення і з другого – рух людини злиті в одну, неподільну єдність... Живий, доцільний рух відбувається слідом за бажанням разом з відомостями про уявні наслідки цього руху. Без бажання або імпульсу – думки – рух був би взагалі безглуздим» [3, с. 328-329].

В історії психологічної думки активність психіки вивчали різні дослідники. Німецький філософ – ідеаліст Г. Лейбніц (1646 - 1716) запропонував поняття «аперцепція», яке означувало особливу силу духу, внутрішню активність. Учений стверджував, що активність є і у відчуттях, оскільки вони дають людині можливість щось помітити, виділити з великої кількості перцепцій ті, що потім будуть усвідомлені. Щоправда, Лейбніц розумів співвідношення душі й тіла з позицій паралелізму. Душа і тіло підпорядковані власним законам, а їх активність узгоджується, завдячуючи «передвстановленій гармонії» між всіма субстанціями. Надалі поняття «аперцепція» як синонім особливої внутрішньої активності в німецькій філософії та психології вивчали І. Кант, І. Герbart, В. Вундт.

Наприкінці XVIII століття інший німецький вчений, фізіолог і психолог Л. Ланге, експериментально досліджуючи просту

сенсомотрну реакцію, встановив, що її показники в одного і того ж обстежуваного будуть змінюватись залежно від того, чи налаштований він на сприйняття сенсорного сигналу – стимулу, чи на майбутній рух – відповідь. Отже, тут активність психіки пов'язується з таким поняттям, як «установка». Саме попередня готовність суб'єкта щодо особливості виконання сенсомоторної реакції буде суттєво впливати на її показники. Реакція буде швидшою, коли досліджуваний націлений на виконання руху – відповіді.

Представник німецької емпіричної психології Г.Е. Мюллер (1850 – 1934) з позицій асоціанізму, досліджуючи пам'ять і уявлення, дійшов висновку, що в пам'яті діє установка на запам'ятовування. Щодо психомоторної активності, то тут важливим є відкритий автором феномен «моторної установки». Вчений установив, що багаторазове порівняння досліджуваним двох предметів, різних за масою, викликає у нього ілюзію сприйняття і двох наступних предметів рівних за масою як нерівних. Отже, попередня неусвідомлена готовність обстежуваного виконувати один із варіантів дії є феноменом, що доводить активність психіки у її взаємозв'язку з моторикою.

Подальше вивчення установки було здійснено у працях Д. М. Узнадзе (1886 – 1950) та представників його наукової школи. Переосмисливши погляди психологів різних наукових напрямків, учений зауважив, що всі вони до певної міри ігнорують суб'єкта діяльності й особистість як конкурентну цілісність. Такий підхід формує хибне уявлення про поведінку як «... взаємодію з дійсністю окремих психічних і моторних процесів, первинно визначених безпосередньою взаємодією...» [8, с. 328-329]. Теорія установки, розроблена Узнадзе, є спробою пояснити активність живого організму як цілого з урахуванням внутрішніх і зовнішніх факторів, спробою, спрямованою на подолання постулату безпосередності в психології.

М. Г. Ярошевський пише: «Прийняте нами трактування категоріальної структури психологічного знання спонукає віднести поняття про установку до категорії дії (підкреслимо ще раз, що дія не повинна бути ототожнена з реакцією, м'язовим рухом, операцією та іншими змінами поведінки, що представляють тільки різні фрагменти живої дії, що робить індивід). Субстратом, автором дії, згідно з Д. М. Узнадзе, є цілісний суб'єкт. Дія – це не реакція організму, а акція особистості. Відповідно, категорія дії виступила як першопочатково пов'язана з категорією особистості» [5, с. 184-185].

Щодо активності психічного відображення, то С. Д. Смірнов наголошує на важливості для цього цілісного образу світу. Водночас функціонування останнього як активного початку відображення можливе тільки тому, що сам він має діяльну і соціальну природу. Іншими словами активність психіки нероздільно пов'язана з моторною взаємодією людини із навколишнім середовищем [7]. Проте стійкі органічні порушення пізнавальної діяльності руйнують систему спонукань до психомоторної активності в дітей-олігофренів і утрудняють контроль за її протіканням [2].

Психомоторна активність дітей-олігофренів значною мірою визначається анатомічними і функціональними можливостями центральної нервової системи, в якій можна виділити структуру рівнів побудови рухів за М.О. Бернштейном [1]. У контексті цього підходу доцільно навести думку С.Д. Максименка, в якій він стверджує, що морфологічні й фізіологічні явища, форма та функція в цьому перетворенні перебувають в єдності, зумовлюючи одні одних [3]. Отже, психомоторна активність суб'єкта реалізується за умов функціонування ієрархії рівнів та відділів центральної нервової системи, які мають свою спеціалізацію.

М.О. Бернштейн зазначає, що в матеріальному субстраті кожного з координаційних рівнів обов'язково містяться як ефекторні, так і особливі рецепторні утворення. Для психолого-педагогічної практики важливим є встановлення автором того, що причинами висунення того чи іншого з рівнів на роль провідного з даного руху є зміст і структура моторного завдання, що належить розв'язати. Вчений також дає конкретний перелік координаційних рівнів, що спостерігаються, означає їх літерами латинського алфавіту (А,В,С,Д,Е) і здійснює їх детальний опис. Можна припустити, що рівні побудови рухів і є рівнями психомоторики, матеріальними субстратами вирішення психомоторних завдань. Розглянемо їх будову і особливості функціонування відповідно до поглядів М.О. Бернштейна.

Рубро-спинальний рівень палеокінетичних регуляцій (А) є найнижчим з тих, що мають функціональну самостійність. В онтогенезі він дозріває першим. Морфологічно рівень А утворюють частина спинного мозку з розташованими там червоним ядром і чотирьохгорбковим тілом та найнижчі відділи мозочка. Рубро-спинальний рівень отримує пропріорецепторну аферентацію про величину і напрямок м'язових напружень, а також про силу і напрямок тиску на глибинні м'язові тканини. Інформація рівня А дозволяє суб'єкту психомоторної активності визначити положення

тіла в полі тяжіння Землі та відносне розташування ланок тіла. Рівень палеокінетичних регуляцій відповідає за забезпечення збудливості м'язових груп і тонус м'язів. Цей рівень є провідним в рухах прийняття і збереження пози, в тремтінні від холоду чи страху, здриганні та ритмічних вібраціях. Практично для всіх психомоторних дій ребро-спинальний рівень виступає як фоновий, здійснюючи регуляцію тонусу і збудливості м'язів, що забезпечує їх готовність виконувати команди-імпульси з вище розташованих рівнів.

М.О. Берштейн пише: «Навряд чи можна впевнено знайти у здорової людини бодай один самостійний рух, що очолюється рівнем палеокінетичних регуляцій як провідним. Найбільш чисті випадки самостійних виступів цього рівня, коли через його роль, у принципі безсумнівно фонову, він усе ж висувається на передні плани – це, по-перше, мимовільні рухи тремтіння: тремтіння від холоду, стукотіння зубами з переляку, здригання і т.ін., а в сфері довільної моторики – швидкі ритмічні вібраційні рухи за механізмом «рефлекторного кільця»; по-друге, – рухи, пов'язані з прийняттям і утримуванням певної пози. До перших належать, майже безсумнівно, найшвидші фортепіанні «vibrato» зі швидкістю 7-8 ударів за секунду, тоді, коли вони протікають за типом вимушено коливальних рухів ...; вібрації пальців лівої руки у скрипалів, і віолончелістів; можливо, швидкі автоматизовані просупинації обмахування веєром і т.ін. Друга група найчіткіше спостерігається тоді, коли рівень А виявляється у провідній ролі в одній з фаз складного ланцюгового моторного акту: наприклад, у фазі польоту, стрибка у довжину або висоту, лижного стрибка, стартового стрибка у воду ... тощо. З характеристик патологічних проявів першої групи, рухів, де рівень А виступає в дійсно чистому провідному вигляді, повинен бути названим «тремор спокою» паркінсоніків, мимовільний, чітко ритмічний, що протікає за бездоганно вірними синусоїдами» [1, с. 59-60].

Таламо-палідарний рівень синергій (В), або рівень співдружних рухів і стандартних штампів розташований безпосередньо над рівнем палеокінетичних регуляцій. Анатомічно – це зорові горбки, бліді тіла та інші найкрупніші підкіркові ядра глибинних відділів мозку. Таламо-палідарний рівень має пропріорецепторну і тангорецепторну аферентацію, яка інформує мозок про величину кутів суглобів і напрямок та швидкість їх змін, а, отже, про динаміку взаєморозташування частин тіла.

«За таламо-палідарною системою, вже доволі давно й добре вивченою, закріплені три найважливіші координаційні якості, що

відрізняють її від інших кінетичних систем організму людини.

Перша з них – пристосованість рівня В до широких м'язових синергій, тобто здатність вести добреузгоджені рухи всього тіла, що залучають до узгодженої роботи багато десятків м'язів» [1, с.67].

Розглядаючи другу координаційну властивість, яка притаманна для особливостей роботи таламо-палідарного рівня, М.О. Бернштейн пише, що це «здатність так само струнко й злагоджено вести рух і в часі, забезпечуючи правильне чергування, наприклад, перехресне чергування рухів усіх кінцівок при локомоціях, об'єднувати в спільному ритмі, що дотримується з точністю до мілісекунд, рухи багатоланкових маятників кінцівок, що мають дуже різноманітні та складні спектри власних частот коливань, і т.ін. Ця якість стоїть, ймовірно, в найтіснішому зв'язку з першою» [1, с. 68].

Аналізуючи третю властивість цього рівня, автор зазначає, що це «схильність його до штампів, і чеканної повторюваності рухів, безвідносно, ритмічних чи однократних, але схожих один на одного, як дві монети» [1, с. 69].

Таламо-палідарний рівень немає повноцінної аферентації про середовище навколо суб'єкта активності й спроможний забезпечувати тільки внутрішню узгодженість роботи всіх м'язів. Цей рівень є провідним у керуванні пластикою довільних рухів, мімікою, пантомімікою, напівмашиналими засвоєними індивідом жестами. М.О.Бернштейн пише: «При всій винятковій досконалості аференцій і багатстві координаційних можливостей рівня синергій він зберіг у людини дуже мало самостійних ... рухів. На першому місці серед них потрібно поставити «тріаду» рухів виразної міміки, пантоміміки і пластики, тобто сукупність не символічних, а безпосередньо емоційних рухів обличчя, кінцівок і всього тіла. Великою мірою сюди відносяться хореографічні рухи, не стільки західного, локомоторного, скільки східного, пластичного танцю. В цілому моторний акт танцю будується вище рівня, що розглядається, як і всі взагалі рухи з екзогенним ритмом. Рівень синергій, при його бідних зв'язках з телерецепторикою, не пристосований до використання ні зорового, ні слухового контролю і управління.

Майже не виходячи за межі рівня, що характеризується, протікають багато з рухів вільної безснарядової гімнастики: нахили тулуба, згинання, відкидання тіла, різноманітні пластико-ритмічні рухи. На завершення, сюди ж відійде група напівдовільних рухів – потягування всім тілом, розправлення членів, рухів пестення (обнімання, поцілунки і т.ін.), звичних монотонно-машиналих

рухів і т.ін.» [1, с. 71].

Рівень співдружних рухів і стандартних штампів забезпечує використання інерційних і реактивних сил в інтересах вирішення психомоторного завдання. Іншими словами він забезпечує динамічно стійкий рух у просторі, часі та силовому полі дії. Тобто сам таламо-полідарний рівень не є стереотипним, а відповідає за досягнення стереотипності рухів у динамічному середовищі.

Пірамідно-стріарний рівень просторового поля (С) поділяється на нижчий стріарний підрівень екстрапірамідної системи (С¹) і вищий пірамідний підрівень кортикальної системи (С²). Морфологічно – це підкіркове ядро – «смугасте тіло» і гігантопірамідне поле кори великих півкуль. Отже, цей рівень розташований між найдавнішими та найновішими структурами головного мозку і отримує аферентацію як про роботу опорно-рухового апарату, так і аферентацію від зорового аналізатора. Відповідно рівень просторового поля може керувати як мимовільними рухами, так і довільними діями.

«Рухи рівня просторового поля мають насамперед чітко виявлений цільовий характер, вони ведуть звідкись, кудись і для чогось. Ці рухи екстравертовані, зверненні на зовнішній світ і не в меншій мірі, ніж рухи рівня синергій інтровертовані. Рухи рівня С несуть, давлять, тягнуть, беруть, рвуть, перекидають. Відповідно з цим вони мають початок і завершення, приступ і досягнення, замах і кидок або удар. Рухи в просторовому полі завжди за своєю суттю переміщувальні; якщо їх зовнішнє оформлення деколи за необхідністю і циклічне в силу побудови наших кінцівок (ходьба, біг), то за своєю смисловою структурою описувальні рухи так само аперіодичні, як і сам простір, в якому вони протікають.

Переміщувальні рухи за своєю суттю передбачають прикладання до умов того зовнішнього простору, в якому вони протікають. Ця пристосувальність до простору, опанування простором є третьою характерною рисою рухів рівня, що розглядається, абсолютно далекою від рівнів побудови, що лежать нижче» [1, с. 83-84].

Можна констатувати, що пірамідно-стріарний рівень забезпечує пристосування рухів до середовища. Враховуючи особливості останнього він переміщує тіло і його ланки в просторі та часі і за необхідності обходить перешкоди, що виникають на шляху до цілі. Рівень просторового поля є провідним у всіх локомоціях, переміщеннях предметів і частин тіла, металевих і ударних діях. Рухи цього рівня завжди «ведуть звідкись, кудись і навіщо». Фоновим пірамідно-стріарний рівень виступає у всіх

складних смислових діях, які містять у собі переміщення речей. Водночас робота рівня просторового поля завжди здійснюється на двох підрівнях.

М.О. Бернштейн пише: «Стріарний підрівень адаптує цей акт до рельєфу і консистенції дороги, і ухилів, заокруглень, ховських місць, до численних дрібних колізій, про які боса нога могла би багато розповісти взутій. Всі ці зміни і прилагоджування – прилагоджування вже до зовнішнього поля, а не до власного тіла і його динаміки, як це було на рівні синергій, технічно необхідні для того, щоб ходьба могла стати реальним, практично застосованим актом. Цю групу пристосувань можна визначити як проекцію моторного процесу на зовнішній реальний простір з його силами та об'єктами. На верхньому рівні C^2 таж пристосувальність до зовнішнього простору стає тоншою і спеціалізованішою, набуваючи більшого цільового, або фінального характеру, перетворюючись в проекцію руху на його кінцеву точку в зовнішньому просторі, з установкою на точність або влучність. Цей підрівень значною мірою індиферентний до траєкторій, способу і характеру виконання проміжних етапів переміщення, повністю переносючи корекційний наголос в кінцевий пункт, в який, як у фокус, повинні зібратись усі можливі ... траєкторії руху.

Надалі, так як опанування зовнішнім простором неможливе без уміння справлятися з зовнішніми силами, – до рухів рівня просторового поля відносяться і рухи силові: підняття ваги ...» [1, с. 84].

Тім'яно-премоторний рівень предметної дії або смислових ланцюгів (D) забезпечує вирішення смислових завдань у діях з предметами. У завершеному вигляді цей рівень є тільки в людини, на відміну від попередніх рівнів побудови рухів. Головною інформацією про предмет на тім'яно-премоторному рівні є його топологічні властивості (схема, що пояснює смислове, якісне співвідношення окремих частин цілого), а не метричні. «Провідним мотивом у рівні дій є, власне, не предмет сам по собі, як геометрична форма, як дещо з певною масою, консистенцією і т.ін. ..., а смислова сторона дії з предметом, – все одно, чи фігурує предмет в цій дії як її об'єкт або ще і як її знаряддя» [1, с. 120].

Тім'яно-премоторний рівень надає можливість здійснювати смислове застосування предмета на ґрунті усвідомлення його особливостей і функціонального призначення. Рівень предметної дії є провідним у всіх смислових актах і тільки в усному і писемному мовленні він виступає як фоновий «надвищий автоматизм». Тім'яно-премоторний рівень надає людині можливість за допомогою одних предметів змінювати інші.

«Рухи на рівні предметної дії є смисловими актами, тобто це не стільки рухи, скільки вже елементарні вчинки, що визначаються смислом поставленого завдання. Одягнути і застебнути пальто, змазати лижі мазю, загнати футбольний м'яч у ворота суперника, культурно з'їсти яйце ... – ось приклади найпростіших предметних дій; і кожна з них є сукупністю рухів, які в цілому вирішують певне смислове завдання. В переважаючій кількості випадків ці дії будуються як суцесивні ланцюги, більш чи менш складні за будовою і такі, що мають у якості зв'язків між складовими елементами не просторові (кінетичні, геометричні), а смислові мотиви, що не зводяться до простих переміщень речей у просторі або подолання сил» [1, с. 129].

Найвищий кортикальний рівень (Е) завжди відіграє тільки провідну роль, він керує усним і писемним мовленням.

Висновки

1. Стратегічним напрямком розвитку психомоторики дітей з інтелектуальними вадами є формування у них домінування міри внутрішньої детермінації активності над зовнішньою.

2. Стійкі органічні порушення пізнавальної діяльності змінюють психомоторні можливості дитини, а порушення опорно-рухового апарату та моторних зон кори головного мозку призводять до змін психіки. Саме цей закономірний зв'язок між психікою і моторикою дозволяє шляхом оптимізації фізичної активності дітей-олігофренів здійснювати корекцію їх пізнавальної активності.

Список використаних джерел

1. Бернштейн Н.А. О построении движений. – М.: Медгиз, 1947. – 255 с.
2. Вайзман Н. П. Психомоторика детей-олигофренов. – М.: Педагогика, 1976. – 104 с.
3. Загальна психологія: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / С.Д. Максименко, В.О. Зайчук, В.В. Клименко, В.О. Соловієнко; За заг. ред. академ. С. Д. Максименка. – К. : Форум, 2000. – 543 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Политиздат, 1975. – 302 с.
5. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М., ИНФРА – М, 1999. – 528 с.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.:

Педагогика, 1973. – 424 с.

7. Смирнов С. Д. Психология образа: Проблема активности психического отражения. – М. : Изд – во Моск. ун – та , 1985. – 231 с.

8. Узнадзе Д. Н. Психологическое исследование. – М.: Наука, 1966. – 451 с.

9. Хайкин В.Л. Активность (характеристики и развитие). – М.: Моск. психол.- соц. ин-тут; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 448 с.

10. Шинкарюк А.І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2005. – 448 с.

The given article deals with comprehension of the person's psycho – activity foundation in the spear of Psychology as well as approaches toits correction concerning pre – school children – oligophrenic persons.

Key words: subject, psychological activity, psychomotor, children – oligophrenic persons, correctional assignment.

Отримано 22.04.2009

УДК 159.922.7: 372.3

Л.П.Скорич

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано інтелектуальний і особистісний аспекти готовності дитини до систематичного навчання в школі та їхні структурні компоненти.

Ключові слова: психологічна готовність дитини до школи, адаптація, інтелектуальна та особистісна готовність до школи.

В статье анализируются интеллектуальный и личностный аспекты готовности ребенка к систематическому обучению в школе и их структурные компоненты.

Ключевые слова: психологическая готовность ребенка к

школе, адаптація, інтелектуальна і личностна готовність к школе.

Реформа системи освіти в Україні, і зокрема Концепція 12-річної загальноосвітньої школи, передбачає початок навчання дітей з шести років. Масовість навчання дітей з шести років загострює проблему шкільної зрілості дитини в такому віці, оскільки це важливий крок у доросле життя, і від того, яким він буде, залежить здатність дитини адаптуватися до нових умов і реалізувати власні потенційні можливості. Отже, задля забезпечення ефективної адаптації дитини до шкільного навчання одним з важливих завдань психологічної служби дошкільного навчального закладу постає психологічний супровід готовності дітей до шкільного навчання, що ґрунтується на розумінні змісту, структури та критеріїв готовності до школи.

Метою нашої статті є визначення основних психологічних умов готовності дошкільника до систематичного навчання у школі.

Проблеми психологічної готовності та адаптації до навчання в початковій школі є предметом численних досліджень у зарубіжній та вітчизняній психологічній науці (Г. Гетнер, А. Керн, С. Штребел, Я. Йірасек, Л.С. Виготський, Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін, О.Л. Венгер, О.Є. Кравцова, Н.І. Гуткіна, О.Я. Савченко, В.П. Гапонова, Ю.З. Гільбух).

Перехід до навчання з 6 років ставить завдання дослідити специфіку підготовки до школи дітей саме цього віку. Як зазначає ряд психологів (В.П. Гапонова, Н.І. Гуткіна, В.К. Котирло, О.Є. Кравцова, С.О. Ладивір) на сьомому році життя психічний розвиток відбувається інтенсивно і бурхливо, що дає підстави говорити про кризу 7 років. Вік сьомого року життя називають перехідним, тому що саме в цьому віці відбувається глибока психологічна перебудова. Тому психологічні характеристики дитини у 6 і в 7 років значно і якісно розрізняються. Проблема готовності дитини 6 років до навчання в школі ще чекає свого ретельного вивчення.

Психологи і педагоги проводять багато доводів “за” і “проти” шкільного навчання з шести років. Найбільш серйозні заперечення проти шкільного навчання в цьому віці приводив Д.Б.Ельконін. Він писав, що “перехід на наступний, більш високий етап розвитку дітей визначається тим, наскільки повно прожитий попередній період, наскільки дозріли ті внутрішні протиріччя, які можуть розв’язатися шляхом такого переходу” [3, 89]. Якщо ж він буде зроблений до того, як ці протиріччя дозріли, – штучно форсований

без обліку об'єктивних факторів, – то істотно постраждає формування особистості дитини. Скорочення дошкільного дитинства на один рік може порушити сформований процес розвитку дітей і не принести користі. Д.Б.Ельконін вважав, що замість організації шкільного навчання з 6 років доцільніше розширити мережу підготовчих груп дитячих садків, у яких зручніше готувати дітей до школи – оскільки дітям у дитячому садку краще, бо вони можуть жити більш повним, більш різноманітним життям і виглядають життєрадісніше і здоровіше, ніж їхні однолітки-школярі [3].

Незважаючи на реформу освіти та впровадження навчання з шестирічного віку, залишається актуальним педагогічний підхід до визначення готовності до шкільного навчання. Тому слід одразу розмежувати поняття педагогічної та психологічної готовності до школи. Основними педагогічними критеріями готовності дитини до шкільного навчання є: навички читання, писання та рахування. Однак сама по собі наявність лише цих вмінь та навичок не є гарантом того, що дитина буде навчатись успішно. Доцільно зауважити, що навчально-виховні програми для загальних дошкільних навчальних закладів “Малятко” та “Дитина” не передбачають більшості вимог школи. Спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї висувають вимоги до першокласника, які значно перевищують можливості шестирічної дитини, що є неправомірним. Так, Н.М. Стадненко та інші зазначають, що навички читання та письма потрібно формувати у школі, а у дошкільний віковий період треба закладати лише передумови, які дають змогу дитині більш-менш швидко оволодіти цими навичками у школі. Отже, готовність до школи в межах педагогічного підходу трактують переважно як сукупність знань і умінь, сформованості окремих способів розумових дій (з математики, читання, образотворчої діяльності, іноземної мови тощо), що не може забезпечити повноцінну готовність дитини до навчання. Готовність до шкільного навчання передбачає, крім наявності знань, умінь і способів розумової діяльності, сформованість необхідних особистісних якостей, які допомагають дитині подолати труднощі, пов'язані з ломкою динамічного стереотипу в період переходу з дитячого садочка до школи [8].

Загалом поняття “готовності дитини до школи” розглядається, як цілісне системне утворення, що передбачає досить високий рівень психічного розвитку дитини, який створює умови для успішного оволодіння нею навчальною діяльністю.

У сучасній психології виділення компонентів шкільної

готовності проводиться за різними критеріями і на різних підставах. Деякі автори (Венгер Л.А., Венгер А.Л., Коломінський Я.Л., Панько Є.А. та ін.) йдуть шляхом диференціації загального психічного розвитку дитини на емоційну, інтелектуальну та інші сфери, і, відповідно виділяють інтелектуальну, емоційну та іншу готовність [2; 4].

Інші ж автори (Г.Г. Кравцов, Є.Є. Кравцова) розглядають систему взаємин дитини з оточуючим світом і виділяють показники психологічної готовності до школи, пов'язані з розвитком різних видів взаємовідносин дитини з навколишнім світом. У такому разі основними сторонами психологічної готовності дітей до школи є: довільність в спілкуванні з дорослими; довільність в спілкуванні з ровесниками; адекватно сформоване ставлення до самої себе [7].

По можливості, поєднуючи вищезгадані принципи диференціації компонентів шкільної готовності, можна виділити два її основні аспекти: інтелектуальна та особистісна готовність.

З метою виявлення рівня готовності дітей до систематичного навчання в школі було обстежено 50 дошкільників м. Кам'янця-Подільського. Аналіз результатів показав, що дошкільники достатньою мірою підготовлені до оволодіння письмом, у них досить добре розвинена дрібна моторика, про, що свідчать такі показники: у більшості дітей рухи впевнені, вони швидко та легко зупиняють руку, вільно повертають її в потрібному напрямку. Виявлено також і високий рівень граматичної підготовки дітей. Більшість з них можуть плавно читати текст, вміють правильно ділити слова на склади, розуміють, що речення складається зі слів, слова – із букв, роблять звуковий аналіз.

Отже, отримані дані свідчать про те, що навчанню грамоти в дошкільних закладах приділяється достатньо уваги, значно більше ніж розвитку мовлення, мислення, орієнтації у просторі формуванню довільної поведінки.

Особливі труднощі для дошкільнят становили вправи на орієнтацію в просторі. Виконуючи завдання на визначення понять: уліво-вправо, вгору-вниз, уперед-назад, середина, діти збивалися, часто намагаючись просто вгадати правильну відповідь. Тим часом, до вступу в школу дитина має орієнтуватися в просторових взаємозв'язках: уліво, вправо, вгору, вниз, початок, середина, кінець, оскільки уміння спостерігати, орієнтуватися у предметному світі, у взаємозв'язках і взаємовідношеннях предметів – основа навчання читанню і письму.

Інтелектуальна готовність дитини до шкільного навчання, за Л.С. Виготським, полягає в обсязі її знань та уявлень про

навколишній світ, рівні сформованості її мислительних операцій та мовлення, стійкості уваги, здатності розуміти поставлену перед нею задачу. Отже, розв'язання багатьох інтелектуальних завдань під час шкільного навчання потребує образного мислення учня, яке формується й розвивається на основі засвоєних ним узагальнених знань про предмети, явища та події навколишнього світу.

Результати проведеного дослідження виявили у 60% дітей середній рівень розвитку понятійного інтуїтивного мислення. Це свідчить про наявність у них необхідних задатків для розвитку повноцінного даного типу мислення, але прогноз залишається невизначеним. Для розвитку повноцінного мислення у цьому віці дитині потрібна допомога дорослого, який повинен стежити за тим, щоб дитина спочатку зрозуміла матеріал і лише тоді засвоювала його. Вище середнього і високого рівня розвитку понятійного інтуїтивного мислення не показала жодна дитина.

Понятійне логічне мислення характеризує здатність дитини вчитися. Завдяки цьому типу дитина розуміє сутність правил, законів, формул, бачить зону їхнього використання і може застосовувати їх на практиці. Слабкий рівень розвитку цього типу мислення показали 30% дітей. Ці діти не вміють працювати за правилом. Вони можуть його вивчити, але використовують лише на тому матеріалі, на якому це правило засвоювалось. Аналогічне завдання дитина виконати не може. Інші діти (68%), а їх більшість, виявили середній рівень розвитку логічного мислення. Це означає, що вони здатні розуміти сутність закономірностей, з якими вони мають справу. Проте лише 10% дітей можуть мислити самостійно і правильно використовувати знання на практиці, тому що рівень сформованості їх інтуїтивного мислення не нижчий за логічне. Інші ж діти будуть потребувати допомоги дорослого, який буде скеровувати їх мислення у певному напрямку.

Отже, важливо, щоб батьки й педагоги заздалегідь подбали про те, щоб дитина набула високого рівня узагальнення та абстракції. З цією метою нові поняття слід подавати за допомогою моделей та схем, які в доступній дошкільнятам формі розкривають приховані якості та зв'язки між об'єктами довкілля, виявлення яких становить для дітей найбільші труднощі. Так у дитини формуються тісно пов'язані між собою плани відображення: план реальних об'єктів і план їхніх моделей. Пізніше, коли дошкільники навчаються будувати та використовувати моделі різного типу, основними з яких є: графічні плани, що застосовуються у процесі ознайомлення дітей з просторовими відношеннями, графічні зображення предметів і явищ, що потрібні для розв'язання певних

конструктивних завдань, а також схеми рольових взаємин у грі. Під час гри не слід дотримуватись жорстких схем, вони змінюються залежно від пропозицій дітей та розгортання подій.

Наприклад, у грі “Поїздка автобусом” склад ролей можна запропонувати дітям у вигляді такої схеми:

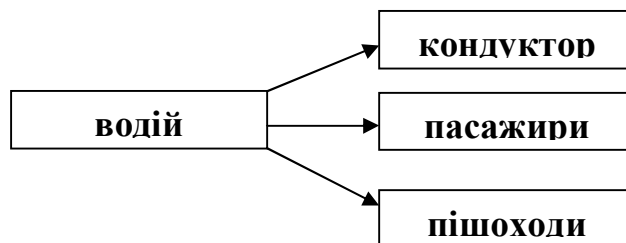


Схема 1.

Графічний малюнок використовується для передачі основних відношень між об'єктами (наприклад, зображення дітей, що тримаються за руки, має символізувати приятелювання). При цьому навчанні не варто пропонувати дітям образи, які вони ще не можуть змалювати, а тим більше зрозуміти. Спочатку треба вчити дошкільнят відображати за допомогою умовних графічних позначень знайомі їм явища навколишнього світу (див. рисунок 1).



Рис.1. Умовні графічні позначення явищ навколишнього світу

У старшому дошкільному віці необхідно навчати дітей активному моделюванню, тобто умінню застосовувати різні форми наочних моделей для розв'язування інтелектуальних завдань, наприклад, моделювання казки (див. рисунок 2.)

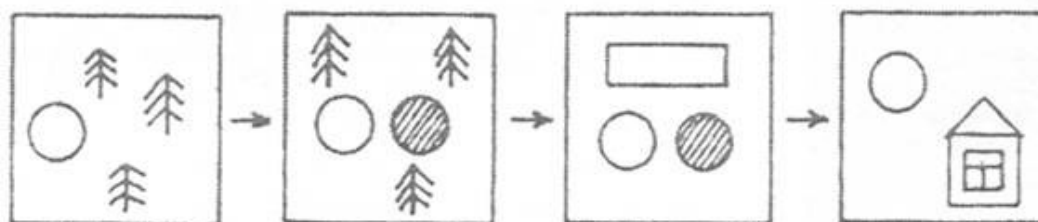


Рис 2. Приклад наочної моделі для складання казки

Така модель є схематичним планом, якому можна надати будь-якого змісту. Виконуючи подібні вправи, дитина з часом навчається відокремлювати основне від другорядного, розуміти, що всі явища оточуючої дійсності перебувають між собою у тісних взаємовідносинах і взаємозв'язках.

Заняття такого типу ефективно впливають на розвиток абстрактного мислення, яке також ґрунтується на узагальненні та виділенні зв'язків, але вже на словесному рівні.

Однією з головних передумов, що дозволяють дитині успішно навчатися є послідовне оволодіння системою понять і розвиток словесно-логічного мислення, яке базується на наочно-образному мисленні і є його логічним продовженням. Достатня сформованість мислительних операцій забезпечує дітям здатність знаходити загальне і конкретне, виділяти головне, вміння аналізувати і порівнювати, узагальнювати і робити висновки. Дослідження з цієї проблеми доводять, що у старших дошкільників словесно-логічне мислення розвивається значно краще, якщо поняттєві відношення розкривати їм за допомогою наочних моделей з умовно-символічним значенням. Наприклад, моделюючи відношення між поняттями людина, жінка, чоловік, родові поняття людина можна позначити великим колом, а підпорядковані йому жінка і чоловік малими колами, розташованими в середині великого (див. рисунок 3).

Зауважимо, що моделювати логічні відношення доцільно на знайомому дітям матеріалі, спираючись на наявні у них знання. Матеріал слід подавати у доступній для дитини формі. Щоб полегшити засвоєння поняттєвих відношень, слова, які їх позначають, краще вживати у множині. Завдання, наприклад, можна сформулювати так: “Ось це велике коло позначатиме всіх людей. А кого тоді позначатимуть маленькі кружечки?”

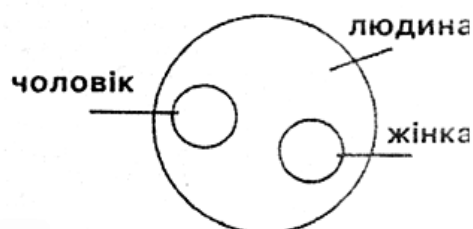


Рис. 3. Умовні графічні позначення відношень між поняттями людина, чоловік, жінка.

Процеси мислення і мовлення нерозривно пов'язані між собою. Мовлення тісно пов'язане з інтелектом і відбиває як загальний розвиток дитини, так і рівень її логічного мислення. Отже, це важлива складова готовності її до шкільного навчання. Добре розвинуте мовлення передбачає вміння зв'язно, послідовно і зрозуміло для інших описувати предмет, картину, подію, передавати хід своїх думок, пояснювати те чи інше явище, логічно розмірковувати на задану тему. Перевірка рівня розвитку фонематичних умінь зумовлена готовністю дитини до оволодіння навичками читання та грамотного письма. Для такого дослідження ми використали декілька тестів Л.О. Кондратенко: “Розклади картинки”, “Перший звук”, “Дивні слова”, “Однакові слова” [5].

Результати досліджень свідчать про слабкий рівень мовленнєвого розвитку майбутніх школярів. Але причини тут можуть бути різні: соціально-педагогічна занедбаність, дитина відноситься до крайніх візуалів або кінестетів, високий рівень тривожності, дитина ригідна із сповільненою спрацьованістю, слабка мовленнєва пам'ять, наявність мінімальної мозкової дисфункції, некомунікабельна замкнута дитина. Окрім цього діти інколи використовують слова, не усвідомлюючи їх значення, що заважає їм опанувати більш високий рівень образного мовлення. Дуже важливо подбати про збагачення та розширення словника дошкільнят, вчити їх вживати епітети, порівняння, метафори, антоніми, синоніми. Цьому сприяє ознайомлення дітей з творами художньої літератури. Художні твори варто підбирати такі, які б ознайомлювали дітей з явищами живої і неживої природи, сферою людських взаємин, особистих переживань, світом мистецтва. Особливу увагу слід приділяти розвитку зв'язного монологічного мовлення майбутніх школярів. Для цього їм можна запропонувати ряд завдань:

1. Визначити за допомогою запитань (Який? З чого? Де? Для чого?), про який предмет йдеться, та передати цю інформацію ровеснику.
2. Дати розширені відповіді на запитання за прослуханням (прочитанням).
3. Описати картину, іграшку, предмет.

Вихователь має повсякчас створювати умови, за яких у дитини виникає потреба висловитися: організовувати колективні розмови, бесіди з невеликими групами дітей. Темою розмов можуть бути цікаві події з особистого досвіду оповідача або різноманітні уявні

ситуації. Особливу увагу слід приділити обговоренню з дітьми таких проблем: чи знаєте ви правила дорожнього руху? Яких правил безпеки слід дотримуватись у поведженні з вогнем, на воді? Чи можна відчиняти двері незнайомим людям?

Отже, інтелектуальна готовність дитини до школи включає:

- обізнаність, яка характеризується обсягом знань про навколишній світ: живу й неживу природу, деякі соціальні явища тощо;
- рівень розвитку пізнавальної сфери, що визначається диференційованістю (перцептивною зрілістю), довільною концентрацією уваги, аналітичним мисленням (здатність розуміти суттєві ознаки і зв'язки між явищами), раціональним підходом до дійсності (відносне послаблення значення уяви), логічним запам'ятовуванням;
- деякі вміння й навички звукового аналізу слів, підготовку руки до письма (певний розвиток тонкої моторики руки і зорово-рухової координації);
- готовність дитини до засвоєння навчальних предметів;
- рівень пізнавальної активності, розвитку творчості.

Інтелектуальна готовність важлива, але не єдина передумова успішного навчання у школі.

Особистісну готовність складають:

- вольовий компонент.
- емоційний компонент;
- мотиваційний компонент;
- власне особистісний компонент (сфера спілкування з дорослими, з ровесниками і сфера самосвідомості).

Отже, особистісна готовність дитини до школи – другий важливий компонент психічного розвитку дошкільника. Вона включає в себе такі якості дитини, які виявляються в позитивному ставленні до школи, готовності до початку навчання, усвідомленні себе як майбутнього школяра, учня. Дитина, яка має особистісну готовність до навчання, має розуміти, що в школу вона йде не тільки гратися з друзями, а одержувати нові знання, вчитися [8]. Важливою умовою готовності дитини до постійної праці є вміння підпорядковувати власні дії виконанню навчального завдання. Розвиток довільності виявляється у здатності дитини прийняти завдання (зрозуміти його зміст, правила, якими необхідно керуватися під час його виконання), виробити певний план дій, бути зосередженим тривалий час над навчальним матеріалом.

Безумовно, воля дошкільника нестійка і вимагає підтримки: дитині важко тривалий час зберігати довільну увагу, вивчати значний за обсягом матеріал, тому необхідно так організовувати підготовку до школи, щоб дитина була достатньо самостійною в своїх діях, ініціативною в пізнанні дійсності, а не тільки виконувала вказівки та інструкції дорослого. Отже, причиною неуспішного навчання першокласників частіше буває недостатній вольовий розвиток, ніж недостатній інтелектуальний розвиток або фізична слабкість.

Класно-урочна система навчання передбачає особливі стосунки дитини з вчителем та іншими дітьми. Вчитель має стати авторитетом, зразком для наслідування. Його вимоги мають виконуватися, на його зауваження не лише не ображаються, але й стараються виправити помилки. При такому ставленні до вчителя учні розуміють умовність навчального спілкування і адекватно ведуть себе на заняттях. Кожній дитині потрібно засвоїти вміння взаємодії з ровесниками, спільних з ними дій, навчитись поступатися за одних обставин і відстоювати свою думку в інших. Тому особливого значення для дитини набуває засвоєння правил поведінки у товаристві однолітків. Оволодіння цими правилами забезпечує гуманістичну спрямованість особистості, уміння співвідносити власні інтереси з інтересами інших людей, установлювати з ровесниками партнерські стосунки. Ці якості теж розвиваються у процесі гри, де дитина на практиці засвоює норми моральної поведінки. Знання дитиною правил поведінки, осмислене ставлення до цих норм, і їх використання в практиці спілкування з оточуючими допоможуть дитині в школі знайти правильну лінію поведінки і уникнути вчинків, які сформують негативне ставлення до неї ровесників. Діти, які не опанували правила спілкування з ровесниками, не вміють з повагою ставитися до інших: вислуховувати відповіді однокласників, радіти їхнім успіхам, співчувати в разі невдачі. Такі діти часто дуже конфліктні, заздрісні, нерідко агресивні. Усе це гальмує їхню адаптацію до нових соціальних умов, входження у дитячий колектив. Отже, дуже важливим моментом особистісного розвитку дитини є знання норм спілкування та розуміння їхньої необхідності.

Отже, як ми бачимо легше пристосуватись до тих змін у житті, які пов'язані з початком навчання у школі, і успішніше себе реалізувати, безболісно ввійти у систему нових відносин, зможе та дитина, яка готова до шкільного навчання. У складному комплексі якостей, що складають готовність до школи, виділяють два аспекти:

інтелектуальний і особистісний, які, в свою чергу містять ряд структурних компонентів.

Список використаних джерел

1. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – №1. – С. 2-4.
2. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе? – М.: Просвещение, 1994. – 112 с.
3. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы диагностики психологического развития детей. – М.: Знание, 1981. – С.76-112.
4. Коломенский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста – М.: Просвещение, 1988. – 164 с.
5. Кондратенко Л.О., Богуславська Л.О. Я хочу, я могу, я буду добре вчитися. Діагностика та корекція готовності дитини до школи.– К.: Освіта, 1997. – 84 с.
6. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека /Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М: ТЦ “Сфера”, при участии “Юрайт”. 2001. – 464 с.
7. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
8. Підготовка дітей шестилітнього віку до школи : (Система занять та вправ) / Ілляшенко Т., Обухівська А., Стадненко Н. // Початкова школа. – 2002.– №7. – С.12-15.
9. Романєєва І. В., Колотій Н. М. Йдемо до школи: поради початківцям: Книга для батьків шестирічних дітей. – Х.: Країна мрій, 2004. – 88 с.

The intellectual and personality aspects of readiness of child to the systematic studies at school and their structural components are analysed in the article.

Key words: psychological readiness of child to school, adaptation, intellectual and personality readiness to school.

Отримано 08.04.2009

УДК 159.922.7:372.3

Н.С. Славіна

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЕМОЦІЙНО – ПОЧУТТЄВОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗА УМОВ ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ НАВЧАЛЬНО – ВИХОВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Основними напрямками розвитку емоцій та почуттів, які зумовлюють гармонійне особистісне зростання дошкільника є: розвиток здатності розпізнавати основні емоції за характерними зовнішніми ознаками; розвиток емоційних переживань від менш стійких до швидкоплинних; розвиток емоційної чутливості, емпатії – співпереживання; формування вищих почуттів – моральних, естетичних, інтелектуальних.

Ключові слова: емоції, почуття, емоційні переживання, діти дошкільного віку.

Основными направлениями развития эмоций и чувств, которые обеспечивают гармонический личностный рост дошкольника: развитие способности распознавать основные эмоции по характерным внешним признакам; развитие эмоциональных переживаний от менее стойких до быстротечных; развитие эмоциональной чувствительности, эмпатии – сопереживания; формирование высших чувств – нравственных, эстетических, интеллектуальных.

Ключевые слова: эмоции, чувства, эмоциональные переживания, дети дошкольного возраста.

У ролі досліджуваних були діти старшого дошкільного віку від 6 до 7 років, педагоги та їх батьки з різних умов навчально-виховної роботи дошкільного навчального закладу. Серед них: 80 батьків, 50 дітей 6 років, 45 дітей 7 років, які виховувались в дошкільних навчальних закладах №20, №15 м. Кам'янка – Подільського в традиційних умовах, а також 80 батьків і 45 дітей 6 років, 40 дітей 7 років, які виховувались в дошкільному навчальному закладі №53 м. Житомира за програмою особистісно-

орієнтованого навчання. У роботі з даними дітьми ми такі методики методики.

За методикою “Визначення емоцій за фотографіями” в дослідженні брали участь 95 дітей, які виховуються в традиційних умовах ДНЗ, із них 50 дітей 6р.віку, 45 дітей 7р. віку та 85 дітей, які виховуються в особистісно-орієнтованих умовах, із них 45 дітей 6 років, 40 дітей 7 років.

Аналізуючи отримані результати, ми виділяємо найбільш характерні типи сприймання дітьми емоцій. Це дифузний, аналітичний, синтетичний та аналітико-синтетичний типи.

Отже, дифузний тип характеризується тим, що сприймання емоції відбувається глобально та поверхнево, діти починають виділяти окремих, часто одиничний елемент експресії (у більшості випадків – це очі.). Аналітичний тип сприймання емоцій характеризується тим, що емоція пізнається завдяки виділенню елементів експресії. У більшості випадків діти спираються на вираз обличчя, а не позу тіла. Синтетичний тип сприймання емоцій характеризується тим, що це вже не глобальне та поверхневе сприймання емоцій, а цілісне, узагальнене. Аналітико – синтетичний тип сприймання емоцій характеризується тим, що діти виділяють елементи експресії та узагальнюють їх.

Таблиця 2.1

Порівняльна характеристика розподілу дітей за типами сприймання емоцій (у%)

Типи сприймання емоцій	Діти з традиційних умов навчальних закладів		Діти з особистісно-орієнтованих умов ДНЗ	
	Вік дітей			
	6 років	7 років	6 років	7 років
Дифузний	10%	–	–	–
Аналітичний	39,6%	–	–	–
Синтетичний	50,4%	60%	52%	42%
Аналітико - синтетичний	–	40%	48%	58%
Всього	50 чол.	45 чол.	45 чол.	40 чол.

Як бачимо з таблиці, 10% дітей 6 років, які виховуються в традиційних умовах ДНЗ мають дифузний тип сприймання емоцій. Діти називають емоцію, але сприймають її поверхнево, нечітко. Діти починають виділяти окремих, часто одиничний елемент експресії (у більшості випадків – це очі). «Я впізнав, що він сумний, по очах». Що стосується дітей з особистісно– орієнтованих умов ДНЗ, то дифузний тип сприймання емоцій у них відсутній.

З таблиці видно, що 39,6% дітей 6-го року життя, які виховуються в традиційних умовах ДНЗ, мають аналітичний тип сприймання. Такі діти називають емоцію, але лише за окремими

ознаками, в основному за виразом обличчя. Наприклад, “Цей хлопчик злий, тому що він не посміхається”, “Хлопчик сумний, він плаче, ось у нього сльоза”. Цей тип сприймання емоцій відсутній у дітей, які виховуються в особистісно–орієнтованих умовах ДНЗ.

50,4% дітей 6-го року життя, які виховуються в традиційних умовах ДНЗ та 52% дітей з особистісно–орієнтованих умов, притаманний синтетичний тип сприймання. Такі діти сприймають експресію обличчя в цілому, але ознаки не диференціюють (“Хлопчик сумний, тому що він сумує”).

З таблиці видно, що 48% дітей, які виховуються в особистісно – орієнтованих умовах ДНЗ мають аналітико–синтетичний тип сприймання емоцій, діти виділяють елементи експресії та узагальнюють їх. (“Хлопчик сумний, тому що у нього очі сумні ”). У дітей з традиційних умов ДНЗ такий показник не виділяється.

Таким чином, результати обстеження та порівняння за даною методикою дітей з різних умов навчально–виховної роботи є досить різними. Розвиток сприймання емоцій по-перше, залежить від віку дитини. Якщо порівняти дітей 6-го і 7-го року життя, то можна говорити про тенденцію розвитку здатності до сприймання емоцій. У дітей 7-го року життя майже однакова кількість по синтетичному і аналітико-синтетичному типу сприймання. Тобто з віком здатність до сприймання та розуміння дітьми різних емоційних станів зростає. По-друге, це залежить від модальності переживання. Діти краще розпізнають такі емоції, як радість, сум, страх, злість. А важче описати емоційний стан при сприйманні здивування, образи, почуття провини. По – третє, прослідковується певна залежність типів сприймання емоцій від умов ДНЗ, показники вищі у дітей, які виховуються в особистісно – орієнтованих умовах.

Дана методика дає можливість визначити, які саме емоції, позитивні чи негативні, більше розрізняють та обирають діти старшого дошкільного віку.



Традиційні умови ДНЗ Особистісно-орієнтовані умови ДНЗ
Рис. 2.1 Діаграма розрізнення позитивних та негативних емоцій старшими дошкільниками з різних умов ДНЗ.

З малюнка видно, що діти старшого дошкільного віку, які виховуються в традиційних умовах ДНЗ більше знають, розпізнають негативні емоції (75%), хоча за своєю природою дитина життєрадісна, весела, активна. В порівнянні з дітьми, які виховуються в особистісно – орієнтованих умовах, то ці діти позитивні емоції розпізнають краще (88%), ніж негативні (12%). В цьому виявляється певне протиріччя. Чому саме дитина життєрадісна, весела обирає негативні емоції. Можлива проблема у вихованні дитини, у її розвитку, її ставлення до оточуючих і до себе. Це все об'єднується в проблему психологічних умов, в яких розвивається і виховується дитина.

Методика “Вивчення емоційно-обумовленої поведінки дошкільників” дає змогу дослідити особливості розвитку емпатії, розуміння дитиною емоційного стану свого ровесника, дорослого, чи здатна дитина виявляти співчуття, чи здатна дитина до допомоги іншим, чи здатна виявляти почуття обов'язку, як реагує на невдачі. Аналіз результатів даної методики проводився за такими показниками.

Таблиця 2.2

Порівняльна характеристика ставлення дітей до ровесників

Вік	Діти з традиційних умов навчальних закладів			Діти з особистісно-орієнтованих умов ДНЗ		
	позитивне	негативне	амбівалентне	позитивне	негативне	амбівалентне
6 років	73,3%	20%	6,6%	94,3%	–	5,7%
7 років	92%	–	8%	96%	–	4%
Всього		95 чол.			85 чол.	

З таблиці видно, що 20% дітей 6-го року життя, які виховуються в традиційних умовах ДНЗ, негативно ставляться до ровесників, що стосується дітей з особистісно–орієнтованих умов ДНЗ, то негативного ставлення до ровесників у них немає. У дітей 7-го року життя і з традиційних умов, і з особистісно – орієнтованих умов зовсім немає дітей, які б негативно ставились до

ровесників.

73,3% дітей 6-го року життя і 92% дітей 7-го року життя, які виховуються в традиційних умовах ДНЗ все ж таки мають позитивне ставлення до ровесників. На запитання: “Чи можна сміятись, коли твій товариш впав?”, діти відповідають: “Ні, тому що з тобою теж може статись”, “Не можна, йому боляче”, “Не можна сміятись, а потрібно допомогти”.

Діти 6 років 94,3% та 7 років 96%, які виховуються особистісно – орієнтованих умовах ДНЗ позитивно ставляться до ровесників. Керування процесом розвитку позитивного ставлення до ровесників, в умовах особистісно–орієнтованого підходу, займається дорослий (вихователь та батьки). Їх робота спрямована на розвиток у дошкільників доброзичливого ставлення до товаришів у групі, взаємодопомоги, яка ґрунтується на принципі систематичного виховного впливу на емоційно–почуттєву сферу дитини, на формування вмінь та навичок міжособистісного спілкування дитини з ровесниками.

Таблиця 2.3
Порівняльна характеристика здатності дітей до допомоги іншим

Вік	Діти з традиційних умов навчальних закладів			Діти з особистісно-орієнтованого навчального закладу		
	За власним бажанням	З ініціативи дорослого	Відсутність допомоги	За власним бажанням	З ініціативи дорослого	Відсутність допомоги
6 років	63,3%	23,3%	13%	95%	5%	–
7 років	94%	6%	–	98%	2%	–
Всього		95 чол.			85 чол.	

63,3% дітей 6 років та 94% дітей 7 років, які виховуються в традиційних умовах ДНЗ здатні виявляти допомогу за власним бажанням. Що стосується дітей з особистісно – орієнтованих умов ДНЗ, то цей показник становить: у дітей 6 років 95%, у дітей 7 років 98%, що значно вище. Діти старшого дошкільного віку здатні до допомоги за власним бажанням, без допомоги чи ініціативи дорослих, коли потрібна допомога. На запитання до I ситуацію діти відповідають: “Так, я допоможу прибрати іграшки”.

Таблиця 2.4

**Порівняльна характеристика вміння дитини розуміти
емоційний стан іншої людини**

Вік	Діти з традиційних умов навчальних закладів		Діти з особистісно-орієнтованих умов ДНЗ	
	Розуміє	Не розуміє	Розуміє	Не розуміє
6 років	90%	10%	90%	10%
7 років	100%	–	100%	–
Всього	95 чол.		85 чол.	

90% дітей 6-го року життя і 100% дітей 7-го року життя, які виховуються в традиційних умовах ДНЗ та в особистісно-орієнтованих, розуміють емоційний стан іншої людини. “Віра сказала, щоб Катя дала їй руку і підняла її”, “Віра сказала мамі і рану Каті замастили”. Отже, чим старша дитина, тим більша в неї здатність розуміти емоційний стан іншої людини.

Отже, чим дитина старша (6-7 років), тим вона більш здатна до допомоги, до виявлення почуття обов’язку, розуміння емоційного стану іншої людини, виявлення турботи по відношенню до молодших дітей та тварин і здатна адекватно реагувати на успіх і невдачі. Це доводить положення про те, що саме у період 5 років тільки починають розвиватися і здатність до розуміння емоційного стану іншої людини, і здатність диференціювати різні переживання і стани, розпізнавати їх за виразом обличчя та адекватно реагувати на них. Діти старшого дошкільного віку можуть встановлювати зв’язки між життєвими подіями, переживаннями людини та їх виразом обличчя; робить елементарні припущення з приводу настрою рідних та близьких. Дитина адекватно реагує на слова, дії, вчинки різних людей, може стримати свою імпульсивність та агресію.

Протягом тривалого діагностичного дослідження методикою «Кольоропанорама» було виділено значущі загальні і індивідуальні емоційні стани. На основі аналізу традиційної оцінки кольорів, яка характеризує різні відтінки психічних станів, ми виділяємо їх блоки: позитивно забарвлені, негативно забарвлені та нейтральні стани (обумовлені нечіткими вираженнями, де кількісні показники позитивних та негативних станів однакові або ж серед виборів кольорової гами переважає зелена). До кольорів, які відображають позитивні емоційні стани дітей, були віднесені червоний, жовтий, оранжевий. Синій, чорний, фіолетовий кольори – негативні емоційні стани досліджуваних. До нейтральних емоційних станів

віднесено вибір дітьми зеленого кольору.

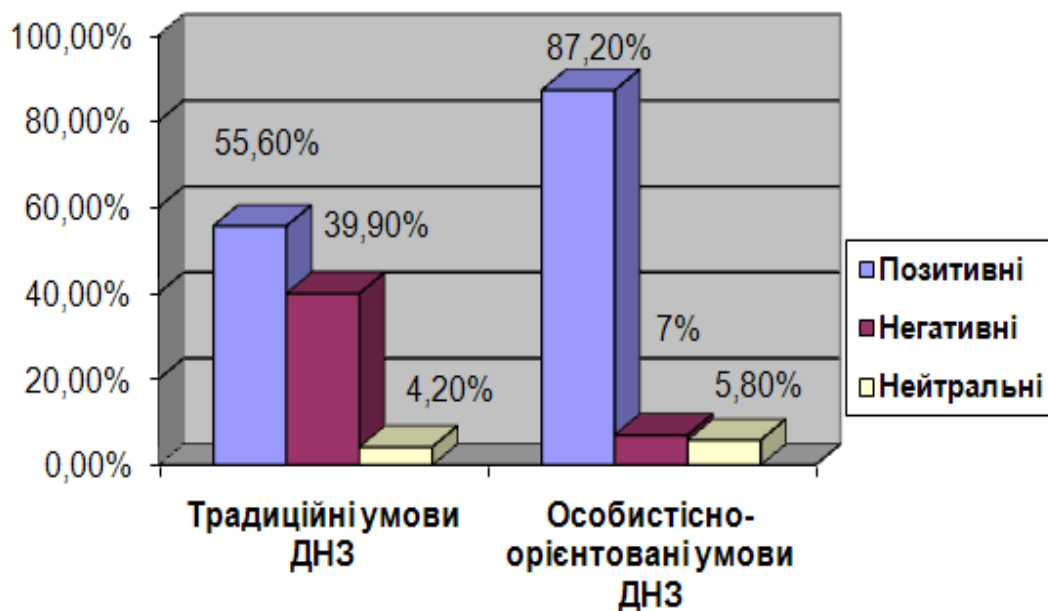


Рис. 2.2 Порівняння кількісних показників розподілу емоційних станів у старших дошкільників

З малюнку, видно, що перший блок позитивних емоційних станів дошкільників характеризує провідну тенденцію самопочуття досліджених, в якій ми виявили групу дітей з яскраво забарвленими станами. У дітей з традиційних умов ДНЗ цей показник становить 55,6% від загальної кількості досліджуваних. Достатньо вираженими у дітей є негативні емоційні стани, які яскраво проявляються у 39,9% дітей. Найменш вираженими у дошкільників є нейтральні емоційні стани (4,2%). При порівнянні з дітьми з особистісно – орієнтованих умов ДНЗ, ми побачили певну відмінність. Отже, показник позитивних емоційних станів виявляється у 87,20% досліджуваних, який значно вищий за показник у дітей з традиційних умов ДНЗ. Негативні емоційні стани, у дітей з особистісно – орієнтованих умов ДНЗ виявляються у 7% досліджуваних, в порівнянні з 39,9% досліджуваних з традиційних умов ДНЗ. Нейтральні емоційні стани у дітей з особистісно – орієнтованих умов ДНЗ виявляються у 5,8% досліджуваних.

Отже, на основі результатів проведеного діагностичного дослідження у дітей старшого дошкільного віку ми виділяємо емоційні стани різного забарвлення: позитивні, негативні та нейтральні. Хоча у дошкільників з традиційних умов ДНЗ і переважають активні, позитивно забарвлені емоційні стани, їх емоційне самопочуття не можна вважати абсолютно

благополучним. Вихователі недостатньою мірою сприяють створенню позитивної взаємодії між дитиною та педагогом. Тому і спостерігається група дошкільників з тривожними, негативними емоційними станами, що є ознакою почування психічного дискомфорту дітей.

Методика “Розпізнавання почуттів”. Дана методика спрямована на перевірку здатності дітей розпізнавати різні види почуттів, таких як дружба, співпереживання, радість, задоволення, захоплення, жадібність, почуття гордості за добре виконане завдання, почуття відповідальності. Для цього дитині пропонується роздивитись 8 рядів картинок із зображенням різних персонажів, зв’язаних між собою значимою ситуацією. В кожному випадку дитині необхідно зрозуміти ці взаємозв’язки на основі аналізу емоційних станів, які відображені в міміці кожного з героїв ситуації. Всі картинки даних ситуацій супроводжують спеціальні питання, які спрямовують дитину на пошук потрібного зображення.

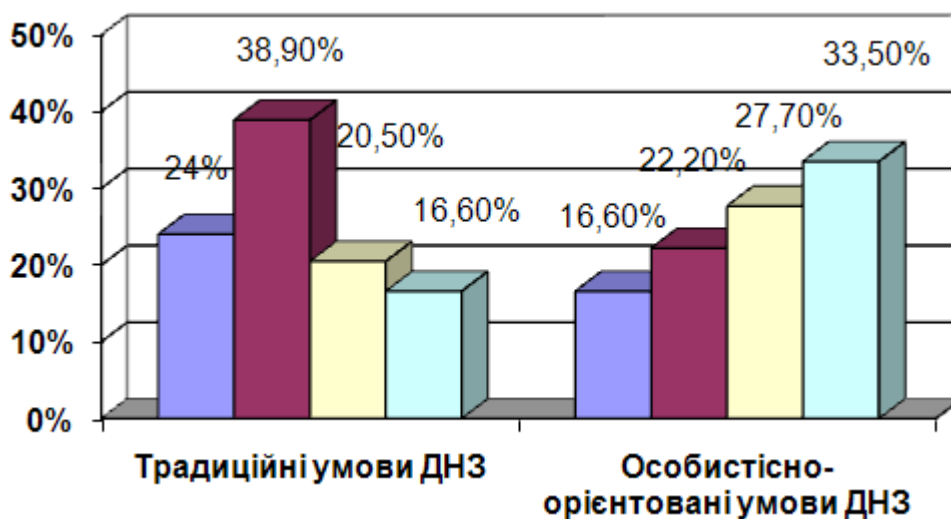


Рис.2.3 Порівняння кількісних показників розподілу почуттів старшими дошкільниками.

Результати проведення даної методики яскраво ілюструють можливості і здібності дітей з особистісно – орієнтованих умов. Такі діти правильно розрізняють види простих і складних емоцій, видів почуттів, безпомилково встановлюють взаємозв’язки між мімікою кожного із героїв та їх емоційним станом, правильно відповідають на запитання, активно і емоційно виконують завдання, з цікавістю, з переживанням того, щоб все було зроблено найкраще.

Отже, для виявлення особливостей емоційно–почуттєвого розвитку ми виділили наступні критерії: 1- рівень емпатійного ставлення до інших людей; 2- рівень сприйняття емоційного стану

інших людей; 3.- рівень емоційної відкритості, виявлення емоцій та почуттів в активній діяльності, в грі. Рівні емоційно–почуттєвого розвитку старших дошкільників за умов використання різних навчально–виховних технологій зафіксовані у таблиці.

Таблиця 2.5

Порівняння критеріїв емоційно–почуттєвого розвитку дітей з різних умов ДНЗ

Критерії емоційно–почуттєвого розвитку	Діти з традиційних умов ДНЗ			Діти з особливо-орієнтованих умов ДНЗ		
	Достатній рівень	Низький рівень	Всього	Достатній рівень	Низький рівень	Всього
1. Емпатійне ставлення	16	18	34	20	13	33
2. Сприйняття емоційного стану інших людей	16	15	31	24	8	32
3. Емоційна відкритість	19	16	35	23	12	35

Як видно з таблиці 2.5, за першим критерієм емпатійне ставлення до іншої людини, достатній рівень проявляють 16%, низький 18% дітей з традиційних умов ДНЗ, в порівнянні з дітьми з особистісно–орієнтованих умов ДНЗ, у яких достатній рівень емпатійності проявляють 20%, а низький 13% дітей. Вищі показники дітей з особистісно – орієнтованих умов можна пояснити їх більшою чутливістю до інших, співпереживання, бажанням допомогти. За другим критерієм, сприйняття емоційного стану інших людей, достатній рівень розвитку проявляють 16%, низький 15% дітей з традиційних умов ДНЗ, в порівнянні з дітьми з особистісно – орієнтованих умов ДНЗ, у яких достатній рівень сприйняття емоційного стану інших людей проявляють 24%, а низький 8%. Вікова динаміка розуміння дітьми дошкільного віку емоційних станів може бути виражена у наступних положеннях: у старшому дошкільному віці рівень розуміння дітьми емоційних станів підвищується; у старшому дошкільному віці сприйняття експресії стає більш диференційованим, що позначається на точності оцінки переживання людини; збільшується активний та пасивний словник визначення емоційних станів. За третім критерієм, емоційна відкритість, достатній рівень розвитку проявляють 19%, низький 16% дітей, які виховуються в традиційних умовах ДНЗ. Порівнюючи з дітьми з особистісно–орієнтованих умов, у яких достатній рівень розвитку, за даним

показником, проявляють 23% дітей, а низький 12% дітей. Такі діти емоційно відкриті до спілкування з іншими дітьми, дорослими; вони яскраво виявляють свої емоції та почуття в активній діяльності, в грі. Порівнюючи особливості емоційно-почуттєвого розвитку дітей з різних умов ДНЗ, виявлено, що діти з особистісно-орієнтованих умов мають вищі показники за всіма критеріями. Це можна пояснити тим, що саме особистісно-орієнтована модель активізує емоційно-почуттєвий розвиток дітей, комплексним підходом до процесу виховання. В цілому констатовано, що є різниця в показниках емоційно-почуттєвого розвитку у дітей з традиційних та особистісно-орієнтованих умов, при чому вищі показники у останніх. Виявлено, що у дітей з традиційних умов ДНЗ, недостатній рівень розвитку емпатійного ставлення до інших людей, недостатній рівень сприйняття емоційного стану інших людей та емоційної відкритості. Все це дозволяє зробити висновок, що емоційно-почуттєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку, які виховуються в традиційному ДНЗ потребує створення спеціальних умов, спрямованих на оптимізацію та збагачення позитивного емоційного досвіду дитини. Таким чином, емоційно-почуттєвий розвиток дитини старшого дошкільного віку потребує особливої уваги, цілеспрямованої роботи з боку батьків, педагогів та психологів.

Список використаних джерел

1. Эмоциональное развитие дошкольников: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений /А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева /Под ред.О.Ш. Шаграевой, С.А. Козловой. – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. – 176 с.
2. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитанников детского сада /Запорожец А.В. – М., 1985. – 176 с.
3. Запорожец А.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста/ Запорожец А.В., Неверович Я.З., Кошелева А.Д. и др. – М., 1986. – 176 с.
4. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навчальний посібник для вищих навчальних закладах/ Кононко О.Л. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
5. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. – М.: Знание, 1987.–80 с.

By basic directions of development of emotions and senses which predetermine harmonious personality growth of preschool child is: to recognize development of ability basic emotions after characteristic external signs; development of the emotional experiencing is from less proof to fleeting; development of emotional sensitiveness, empatii is spivperezshivannya; forming of higher senses – moral, aesthetically beautiful, intellectual.

Key words: emotions, senses, emotional experiencing, to put preschool age.

Отримано 20.03.2009

УДК 159.923.2 – 053.67

Л.М. Снівак

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті розглядаються поняття «національна ідентичність», структурна будова національної ідентичності та особливості становлення національної ідентичності в студентській молоді.

Ключові слова: ідентичність, національна ідентичність, юнацький вік.

В статье рассматривается понятие «национальная идентичность», структура национальной идентичности, а также, особенности становления национальной идентичности в юношеском возрасте.

Ключевые слова: идентичность, национальная идентичность, юношеский возраст.

На сучасному етапі розвитку української держави особливої ваги набувають дослідження психології національного. Національне відродження є одним із основних показників розвитку людства. Значний вплив на міжособистісні стосунки, міждержавні відносини зумовлюють такі фактори, як: усвідомлення власної належності до певного народу, нації, пошуки відмінностей від інших народів, націй.

Розвиток національної самосвідомості школярів та студентів виступає одним із пріоритетних завдань гуманізації та гуманітаризації системи освіти, проголошеним Національною програмою «Освіта – Україна ХХІ століття». Важливим показником розвитку національної самосвідомості та зрілості є самоототожнення молодого людини з іншими представниками своєї нації, народу. На думку дослідників, процес соціальної, та зокрема, національної ідентифікації завершується в період юнацького віку. В зв'язку з цим, постає питання про виявлення особливостей становлення національної ідентичності в юнацькому віці.

Вивченням різних аспектів проблеми національної ідентичності займалось небагато дослідників, а саме: М. Барретт, Ю.В. Бромлей, Ж. Піаже, Е.Д. Сміт та ін.

Так, Ю.В. Бромлей визначає національну ідентифікацію як уявлення людини про типові характеристики своєї спільності, її якості як цілого – автостереотипи [2].

Під поняттям «автостереотипи» розуміють думки, судження, оцінки, що стосуються власної етнічної (чи національної) спільності, зазвичай вони мають комплекс позитивних оцінок. Виникнення автостереотипів пов'язане з розвитком етнічної (або національної) самосвідомості та усвідомлення належності до певної етнічної (чи національної) групи, що виражається у формуванні почуття «Ми» [4].

Звернувшись до визначення Е.Д. Смідом поняття «нація», можна зробити висновок про змістовне наповнення поняття «національної ідентичності». На думку науковця, нація – це сукупність людей, що вирізняються своєю назвою, власною історичною територією, спільними міфами, історичною пам'яттю, спільною масовою громадською культурою, спільною економікою, однаковими для всіх юридичними правами та обов'язками. Отже, національна ідентичність – це усвідомлення індивідом власної належності до такої сукупності людей, що мають перераховані вище характеристики [9].

В.В. Борисов і Д.О. Тхоржевський, досліджуючи рівні розвитку складових національної самосвідомості особистості, зазначають, що рівень усвідомлення респондентом себе як суб'єкта нації визначається за допомогою таких ознак, що можуть зближувати досліджуваного з українською нацією, а саме: 1) однакові економічні та юридичні права для всіх членів спільноти; 2) звичаї та традиції; 3) мова; 4) спільна історична пам'ять; 5) масова громадська культура [1].

Згадані щойно ознаки національної ідентичності співпадають з

ознаками, виділеними в поняттях «нації» та національної ідентичності Е.Д. Сміттом.

До структури національної ідентичності М. Барретт відносить два компоненти: 1) когнітивний; 2) афективний. Зміст когнітивного компонента складають: знання про існування національної групи, знання про національну територію, символіку, звичаї, традиції, історичні події та героїв, віднесення себе до даної національної групи; приписування представникам своєї національної групи спільності походження, загальної спорідненості, типових якостей та віра в наявність взаємозв'язку із своєю національною групою. Афективний компонент національної ідентичності утворюють ступінь прихильності та її суб'єктивна актуальність. Ступінь прихильності до національної ідентичності виражається у значущості належності індивіда до певної національної групи, почуття належності до даної національної групи, почуття щодо проживання на даній території. Також до афективного компонента національної ідентичності відносяться такі почуття, як: національна гордість чи сором, національна самоповага чи зневага та ін. [11]

Е.Д. Сміт виокремлює колективний та індивідуальний аспекти національної ідентичності. Колективна національна ідентичність може пов'язуватись з поняттям «роду», чи з поняттям «території» або з соціоекономічними характеристиками [9].

Розглядаючи три рівні ідентифікації, М. Барретт виділяє національний рівень ідентифікації, у якому міститься два компоненти: 1) етнічність; 2) національність [11].

Описаний вище підхід щодо компонентів національного рівня ідентифікації є свідченням того, наскільки тісно переплітаються між собою психологія національного та етнічного, що, зокрема, призводить до змішування понять «національна ідентичність» та «етнічна ідентичність». У зв'язку з цим С. Кисельов [5] і Л. Нагорна [6] справедливо зазначають, що, незважаючи на складність понять «нація» та «етнос», а також, співпадання у виняткових випадках національної та етнічної ідентичності, такі поняття не можна ототожнювати. Водночас, С. Кисельов звертає увагу на те, що поняття «національності» визначалось через поняття «етнічного походження» у колишньому Радянському Союзі.

Схожої думки дотримується Т.Г. Стефаненко. Вивчаючи проблеми етнопсихології, вона зауважує, що етнічна ідентичність виступає найбільш доступною формою соціальної ідентичності в Росії: для більшості людей найпростішим є самоотожнення з «народом», оскільки радянська паспортна система перетворила «національність» в расову категорію, що визначається по «крові»

(за походженням батьків), однак, зазвичай, поняття «національність» є тотожним до поняття «громадянство» [10].

Вікові особливості розвитку національної ідентичності досліджував Ж. Піаже. Так, розвиток національної ідентичності він розглядав як створення когнітивних моделей, що пов'язані з поняттям Батьківщина. Проявом таких знань є національні почуття.

У процесі формування національної ідентичності Ж. Піаже виділяє три етапи:

1) в 6 - 7 років дитина набуває найперші, фрагментарні та несистематизовані, знання про власні національні ознаки. До значущих інших в цей період відносяться не країна та нація, а сім'я та найближче соціальне оточення;

2) в 8 - 9 років дитина вже чітко ідентифікує себе з власною державою. Засадами для ідентифікації виступають національність батьків, місце проживання, рідна мова. В цей період з'являються національні почуття;

3) в 10 - 11 років національна ідентичність розвивається повною мірою. Дитина вирізняє особливості різноманітних народів, звертаючи увагу на їх мову, унікальність історії, культури і т. ін.

Отже, поняття «національної ідентичності» ми розглядатимемо як усвідомлення людиною власної належності до певної національної групи, що має свою назву, власну історичну територію, спільні міфи, історичну пам'ять, спільну масову громадську культуру, свою мову, спільну економіку, однакові для всіх юридичні права та обов'язки.

До структури національної ідентичності, як складової національної самосвідомості, ми відносимо три компоненти: 1) когнітивний – знання про національну спільноту та знання про себе як члена даної спільноти; 2) емоційно-оцінний – національна самоповага чи зневага, національна гордість або сором та ін.; 3) поведінковий – відповідні дії та вчинки, обумовлені двома попередньо згаданими компонентами.

Водночас, зважаючи на недостатню вивченість проблеми національної ідентичності у психологічній науці, питання особливостей становлення національної ідентичності в студентській молоді залишилось поза увагою науковців, що й виступило метою нашого дослідження.

Задля досягнення поставленої мети було організовано експериментальне дослідження, в якому взяли участь 218 студентів четвертих та п'ятих курсів денної та заочної форм навчання. Характеризуючи контингент досліджуваних, доречно зауважити, що з усіх досліджуваних 98 осіб – студенти денної форми навчання,

решта – студенти заочної форми навчання. Варто також зазначити, що усі студенти денної форми навчання за віковими показниками відносяться до пізнього юнацького віку, тоді як більшість студентів заочної форми навчання за віком належать до періоду ранньої зрілості. Завдяки вищеописаній вибірці нам вдалось виявити особливості національної ідентичності в пізньому юнацькому віці.

Водночас, більшість досліджуваних студентів є українцями за національністю, тоді як майже десята частина усіх досліджуваних назвали себе представниками інших національностей. Дослідження проводилось на базі факультетів психології та фізичної культури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка впродовж 2007 – 2009 років.

Для вивчення національної ідентичності, як важливої складової національної самосвідомості, ми використали один із традиційних методів для вивчення самосвідомості – нестандартизований самоопис. Так, В.В. Столін та ін. у змісті «Я-образу», розглядаючи його як продукт діяльності самосвідомості, виділяють дві важливі складові: 1) приєднуюча складова (чи самоідентичність) – знання про ті загальні риси і характеристики, які об'єднують суб'єкта з іншими людьми; 2) диференціююча складова – знання, які виділяють «Я» суб'єкта в порівнянні з іншими людьми [7].

Студентам пропонувалось написати твір про себе як про представника своєї національності.

Більшість студентів денної форми навчання значної уваги в самоописах надавали характеристиці соціально-економічних і політичних негараздів в країні. Водночас, незважаючи на описані вище умови життя, майже половина досліджуваних зазначили, що переживають гордість щодо власної приналежності до українського народу. Тоді як майже четверта частина юнаків і дівчат написали про те, що їм соромно бути українцями.

На противагу, студенти заочної форми навчання вказували лише на наявність в них позитивних національних почуттів. А саме, третина досліджуваних студентів-заочників написали про те, що вони переживають національну гордість.

Описані вище прояви національної гордості та національної самоповаги можна пояснити згадуваннями в самоописах про славне історичне минуле країни. «Я дуже горджусь нашими козаками, нашим Тарасом Шевченком», – пише студент п'ятого курсу денної форми навчання. «Мені приємно, коли я відчуваю себе нащадком славних гетьманів», – зазначає студентка п'ятого курсу денної форми навчання.

У третині самоописів студентів-заочників та майже четвертій частині самоописів студентів денної форми навчання помічено позитивні висловлювання щодо рідної української мови. «Мені подобається розмовляти українською мовою. Мене обурює, коли людина, не знаючи рідної мови, розпочинає розмовляти іншою мовою, російською, допускаючи при цьому безліч помилок», – пише студентка п'ятого курсу денної форми навчання. Студенти заочної форми навчання теж пишуть про те, що вони люблять розмовляти українською мовою і згадують про мелодійність української мови. Любов до рідної мови можна розглядати як результат виховання не лише в сім'ї, а й в школі, засобами масової інформації.

Так, І. Огієнко значну роль у формуванні національної самосвідомості та становленні національної ідентичності відводив мові.

В зв'язку з цим, вчений зазначав: «Мова – це наша національна ознака, в мові – наша культура, ступінь нашої свідомості. Мова – це форма нашого життя, життя культурного й національного, це форма національної організації. Мова – душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб ... Звичайно, не сама по собі мова, а мова як певний орган культури, традиції. В мові – наша стара й нова культура, ознака нашого національного визнання ... І поки живе мова – житиме й народ, яко національність. Не стане мови – не стане й національності: вона геть розпорошиться поміж дужчим народом ...» [8, с. 126-127].

З питання про національну мову представляє інтерес думка О.В. Губенка щодо формування феномену двомовного українського патріотизму як однієї із складових української ідентичності. «Виходячи з культурно-політичних реалій, доцільне визнання двомовної складової української нації як нормального, цілком припустимого явища. У зв'язку з цим необхідно відмовитись від розгляду мешканців України – носіїв двомовності або російської мови, як культурних маргіналів чи загрози українській ідентичності та культурі. ... Формування двомовного «сектору» українського етносу та визнання його повноправності стане тактичним кроком, який сприятиме зменшенню напруги, пов'язаної із політизацією мовної проблеми і політичними маніпуляціями в цій сфері, покликаними загострити невдоволення мешканців Сходу та Півдня України українською незалежністю. ...

За соціологічними даними, в Україні абсолютна більшість населення – 62 % – складають моноетнічні українці, 10 % – моноетнічні росіяни і 23 % – біетнічні українці (тобто ті мешканці

України, які є носіями подвійної українсько-російської ідентичності, які усвідомлюють себе одночасно і тими, і іншими) » [3, с. 77].

Слід зазначити, що більше половини студентів заочної форми навчання в самоописах вказують на наявність таких ознак національної ідентичності, як: територіальна належність, національність за паспортом, національність батьків, дотримання законів, звичаї та традиції (етнографічна належність). «Я – українка, тому що народилась на Україні, розмовляю українською мовою, мої батьки, мої предки проживали на Україні», – пише в самоописі студентка п'ятого курсу заочної форми навчання.

На противагу, лише десята частина досліджуваних студентів денної форми навчання згадують перераховані вище характеристики в самоописах.

Більшість досліджуваних студентів денної та заочної форм навчання зауважують, що вони дотримуються згаданих щойно національних ознак. Найбільше згадувань про дотримання звичаїв та обрядів у колі сім'ї.

Лише двадцята частина досліджуваних студентів-заочників згадали про власну релігійну належність. Це, переважно, представники Західного регіону України.

Майже усі досліджувані не диференціюють чітко поняття «нація», «народ», «етнос», внаслідок чого нерозділеним є усвідомлення власної національної та етнічної ідентичностей. Для прикладу, студентка заочної форми навчання визначає поняття «нації» як спільність людей, що проживають на певній території і дотримуються однакових звичаїв, традицій, моральних, релігійних, естетичних переконань. «Під поняттям «народ» я розумію спільність людей, які проживають в певній державі, дотримуються законів, Конституції, і є громадянами цієї держави. Я – українка за національністю, тому що я народилася і проживаю все своє життя на Україні. Мої батьки, бабусі та найближчі родичі також проживають на Україні. Я дотримуюсь певних звичаїв, традицій, обрядів, моральних, релігійних норм і переконань, яких дотримуються й інші українці. Я – представниця українського народу тому, що я є громадянкою України, дотримуюсь норм, правил і законів, які діють на її території», – зазначає вона в самоописі.

Водночас, частина досліджуваних студентів взагалі не змогли розрізнити перераховані вище поняття.

Варто також зауважити, що студенти факультету фізичної культури більше ідентифікують себе із представниками

національних спортивних збірних команд України.

Отже, вивчення національної ідентичності дозволило зробити такі висновки. В студентів денної форми навчання, що є представниками юнацького віку, не сформовані усі компоненти національної ідентичності, на противагу студентам заочної форми навчання, що, переважно, відносяться до зрілого віку. Усіма досліджуваними студентами не диференціюються національні та етнічні ознаки. Вищеописане вказує на необхідність проведення відповідної роботи, спрямованої на формування не лише національної ідентичності, а й національної самосвідомості в студентській молоді.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Зокрема, на глибше вивчення чекають питання, пов'язані з розмежуванням психології національного та психології етнічного, механізмами формування національної ідентичності в юнацькому віці, динамікою розвитку національної самосвідомості в студентській молоді та ін. Пошук відповідей на них виступить предметом уваги наших подальших наукових пошуків.

Список використаних джерел

1. Борисов В.В., Тхоржевський Д.О. Вимірювання рівня розвитку складових національної самосвідомості особистості// Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 51-58.
2. Бромлей Ю.В. Этнографические аспекты изучения человека// Человек в системе наук. – М., 1989. – С. 190-202.
3. Губенко О.В. Мультикультурні синтетики як механізм соціально-історичної творчості в умовах України. Соціально-психологічні аспекти проблеми// Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 10. – С. 73-78.
4. Етнічна психологія: Навч. - метод. посіб./ За ред. В.Д. Хруща. – Івано-Франківськ, 1994.
5. Кисельов С. Національна ідентичність українців// Політичний менеджмент. – 2003. – № 2. – С. 31-40.
6. Нагорна Л. Поняття «національна ідентичність» і «національна ідея» в українському термінологічному просторі// Політичний менеджмент. – 2003. – № 2. – С. 14-30.
7. Общая психодиагностика/ Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 304 с.
8. Огієнко І. Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу. – К.: Довір'я, 1992. – 141 с.
9. Сміт Е. Д. Національна ідентичність. – К.: Основи,

1994. – 223 с.

10. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 368 с.

11. Barret, (1996). English children's acquisition of a European identity. In: Breakwell, G. & Lyons, E (Eds) changing European identities: Social-psychological Analyses of Social Change. Oxford Pergamon Press. – 454 p.

This article is devoted to the peculiarity a development of the national identity in the students.

Key words: identity, national identity, students.

Отримано 15.04.2009

УДК 159.922.6 – 053.5

О.Б.Столяренко

РОЛЬ РІЗНОВІКОВИХ ВЗАЄМОВІДНОСИН У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті розглядаються психологічні особливості взаємовідносин дітей у різновікових групах у різні історичні періоди. Автор аналізує протилежні точки зору педагогів і психологів на роль різновікових взаємовідносин у розвитку особистості і розкриває своє бачення принципу різновіковості.

Ключові слова: різновікова група, сумісна діяльність, різновікові взаємовідносини, принцип різновіковості, навчальна співпраця.

В статье рассматриваются психологические особенности взаимоотношений детей в разновозрастных группах в разные исторические периоды. Автор сопоставляет противоположные точки зрения педагогов и психологов на роль разновозрастных взаимоотношений в развитии личности и определяет свое понимание разновозрастного принципа.

Ключевые слова: разновозрастная группа, совместная деятельность, разновозрастные взаимоотношения, разновозрастной

принцип.

Актуальність теми: Позитивний вплив різновікової взаємодії на розвиток особистості було відмічено видатними вченими з давніх часів розвитку людства, але, доводиться констатувати, що у психологічному аспекті проблема залишається майже зовсім не вивченою на сучасному етапі. Лише в небагатьох працях О.О. Вовчик-Блакитної, В.Н. Аванесової, І.С. Деміна, Е.І. Димова, А.М. Попова, А.С. Залужного, що стосуються переважно дошкільників або підлітків, ідеться про особливості такої взаємодії та специфіку взаємовідносин між молодшими і старшими дітьми. Дослідження проблеми взаємодії дітей різного віку розрізнені, методологічно не об'єднані, тобто такі, що не мають завершеної цілісної наукової теорії.

Зважаючи на те, що у сучасному суспільстві досить часто виникають ситуації різновікової взаємодії школярів (малокомплектні школи, табори відпочинку, санаторно-лікувальні заклади, громадські молодіжні організації тощо), необхідність психологічного аналізу досвіду організації навчання та виховання у різновікових учнівських групах зумовлена потребами суспільства в цілому і запитам виховання підростаючого покоління зокрема.

Мета статті: науково-теоретичне обґрунтування позитивного впливу різновікових взаємовідносин на розвиток особистості.

Соціально-психологічне вивчення структури і функцій різновікової групи, внутрішньогрупових взаємовідносин, спілкування, сприймання і розуміння дітьми одне одного, сумісної діяльності та навчальної співпраці має багатовікову історію. Прагнення до найбільш гармонічної форми організації навчання втілювалась у практичну діяльність з давніх часів. У різні історичні періоди педагоги багатьох країн приходили до одного суттєвого висновку: для справжнього оволодіння знаннями чи уміннями, обов'язково потрібно, щоб учень сам побував у ролі вчителя, сам передав комусь отримані знання [7, с. 44].

Найперші згадки про організацію різновікової взаємодії учнів під час навчання надходять до нас ще із стародавнього світу. Хто вчить, той вчиться, - цією мудрістю керувались ще давні греки [5, с. 127]. В школах Спарти кожний підліток, який пройшов курс навчання присвячував два роки навчання молодших. Вважалось, що так молодші набувають у особі наставника не тільки вчителів, але головне – надійний захист, підтримку. Самі ж наставники навчались соціальної і громадянської відповідальності за довірених їм майбутніх воїнів, на порозі дорослості отримували перші уроки

відповідальних почуттів і відносин.

Педагогічна практика середньовіччя також знала безліч форм організації спілкування, співробітництва і взаємодопомоги дітей у різновіковій кооперації, де старші учні брали участь у вихованні молодших, де існував вільний обмін думками в дитячому семінарі, хоча і панували ієрархічні взаємовідносини між командиром групи і підлеглими йому молодшими дітьми [8, с. 155].

Вагомі зрушення у розвитку педагогічної думки відбувалися протягом XVI-XIX століть, коли розвиток освітніх технологій був обумовлений швидким розвитком виробничих сил і зростаючою потребою в освічених робітниках різноманітних професій. На перший план висувається невідкладна задача – створення відповідних закладів для виховання і навчання дітей найбільш вразливих верств населення. Виховання і навчання дітей шкільного віку стає спеціальною функцією суспільства і визначає необхідність формування різних педагогічних теорій, які обов'язково повинні були враховувати особливості дитячого навчального співробітництва у різновікових групах, тому що дітей в ті часи не розподіляли у класи за віковим принципом, а об'єднували у навчальні групи за рівнем знань.

Перші конкретні форми дитячого співробітництва були запропоновані у XVI ст. Яном Коменським, видатним чеським педагогом, автором „Великої дидактики”. Серед багатьох принципів навчання Ян Коменський започатковує і такий, що доводить необхідність взаємодії учнів під час навчання: „Усе те, що засвоєно, в свою чергу повинно бути передано іншим і для інших” . Ян Коменський вважав, що один вчитель зможе задовільно працювати з класом, а не з окремим учнем лише в тому випадку, коли він організує таку взаємодію учнів, яку зараз називають парним контролем. Викладач, на його думку, повинен розподілити усіх учнів на групи, наприклад на десятки, і призначити керуючих за ними старших учнів (декуріонів), а над тими, в свою чергу, - інших. Таким чином один учитель може одночасно навчати до 300 учнів [6, с. 32].

Своєрідний бум навчального співробітництва відбувся на початку XIX століття з розповсюдженням так званої ланкастерської системи навчання, зміст якої полягав у тому, що найбільш здібний учень – „монітор” – вивчає урок і передає його зміст малим групам менш талановитих учнів. В результаті один учитель міг одночасно навчати від 100 до 1000 дітей, об'єднаних в малі групи, які працювали у посиленому режимі, що допомогло наблизити розв'язання проблеми загальної грамотності і створило базу для

більш якісного навчання [8, с. 8].

Прогресивна на той час ідея знайшла підтримку у багатьох педагогів. Відомий російський суспільний діяч, педагог В.Ф. Одоєвський, радить доглядачам дитячого притулку перш за все привчити до занять декількох більш здібних дітей. Почуття наслідування, на думку педагога, дуже сильне у дітей і воно потроху привабить інших, менш здібних. Перші учні повинні стати помічниками доглядачці на заняттях, як монітори у методі взаємного навчання [7].

К.Д. Ушинський, російський педагог-демократ, вважав досить бажаним, щоб діти різного віку сходились разом для навчання і розумних ігор, які позитивно розвивають здібності. Він передбачав, що так діти швидше призвичаїлись би до суспільства, так би стерлись протиріччя їх характерів, вони звикли би гратись і навчатись разом, і що дуже важливо – молодші би навчились поступатись старшим, а старші – допомагати їм, полюбили би гармонію і порядок в кольорах, звуках, фігурах, рухах, в словах і вчинках [15].

Практично для усіх педагогічних експериментів, на які було багате ХІХ століття, характерні різноманітні форми дитячого співробітництва, які відповідали самим різноманітним цілям. І громадянське, і естетичне, і трудове, і розумове, і спортивне виховання виявилось можливим і доцільним здійснювати в дитячій спільноті, впливаючи не на окремих вихованців, а на групи дітей, організованих спільною працею. Звертається особлива увага на реальні виховні можливості співпраці дітей різного віку [1, с. 58].

Вчителька звичайної сільської початкової школи в Америці Олена Паркхерст у 1904 році розробила метод, який назвали дальтон-план. При організації роботи за дальтон-планом учні не пов'язані спільною класною роботою, їм надається свобода у виборі занять і у використанні свого навчального часу. Увесь процес навчання проводиться в тісній кооперації учителя з учнями, в єднанні з товаришами, в спільному обмірковуванні усіх засобів, усіх шляхів до найкращого виконання кожним учнем свого завдання [1, с. 234].

Концептуальним протиставленням традиційній школі з її класно-урочною системою, жорсткою регламентацією режиму дня, дисципліною, субординацією у взаєминах між учнями та вчителем стала у 30-х роках минулого століття педагогічна технологія німецького педагога П.Петерсена, більш відома під назвою йена-план. Вона спиралась на виховну общину, сформовану із дітей різного віку на засадах поваги до особистості кожної дитини,

тісного зв'язку старшого і молодшого покоління. За йєна-планом працювали насамперед виховні будинки, які доповнювали і розвивали сімейне виховання. Хоча йєна-план-школа також могла бути відкрита за рішенням педагогічного колективу звичайної школи при дотриманні двадцяти обов'язкових принципів. Одним з основних серед них вважався принцип різновіковості, суть якого полягає в тому, що діти у йєна-план-школі повинні навчатись у різновікових групах [1, с. 112].

Позитивний виховний вплив взаємодії школярів у різновіковому колективі відмітили також і прогресивні педагоги Росії та України. У перші роки існування радянської школи педагоги відверто спирались на прогресивні педагогічні течії Західної Європи та США. Це особливо виявилось у педагогічній діяльності С.Т.Шацького, П.П.Блонського, В.М.Шульгіна, В.М.Крупеніної (Росія), Г.Ф.Гринька, А.С.Макаренка, В.А.Сухомлинського, С.Русової (Україна).

Ідея виховання в колективі – одна з провідних у спадщині С.Русової, видатного українського педагога і психолога ХІХ – ХХ століття. Школа, вважає С.Русова, має стати тим осередком, де всі духовні моральні враження будуть перероблятися в свідомості дитини не тільки відповідно до її індивідуального складу, а в значній мірі визначатися тією товариською атмосферою, яка складається як з однолітками так і з учнями інших класів: старшими та молодшими, і довірливими стосунками між усіма учнями школи [13, с. 202].

Тонко підмітив можливості народних виховних засобів і мудро вплітав їх до своїх навчально–виховних заходів талановитий український педагог А.С. Макаренко. Принцип виховання в колективі є основоположним принципом педагогічної системи А.С. Макаренка. Основа виховання, з погляду вченого, полягає у передачі досвіду старших поколінь молодшим. Він вважає, що уже в самій суті виховання закладено один із природовідповідних принципів – принцип різновіковості, який передбачає об'єднання людей різного віку, що є об'єктивним природним явищем: різновікова сім'я, трудові об'єднання, об'єднання дітей навчально-виховного характеру. Саме за таким принципом розробив свою педагогічну систему А.С. Макаренко. Вона ґрунтувалась на об'єднанні дітей різного віку – різновікових загонах [6].

Шкільний колектив, стверджував А.С. Макаренко, повинен нагадувати сім'ю, тоді він буде найвигіднішим у виховному відношенні. Там створиться піклування про молодших, повага до старших, найніжніші нюанси товариських взаємин.

У 50 – 60 роках нову сторінку у розвитку педагогіки відкрив В.О.Сухомлинський. Він також творчо працював у руслі прогресивних ідей «нової школи» і «нового виховання», використовуючи у Павлиській школі різновікову кооперацію як важливий розвивальний принцип навчання і виховання учнів та згуртування усього шкільного колективу у єдине ціле. Тож цілком природно, що його роботи відразу знайшли чисельних прихильників як в Україні, так і за її межами (в Росії, Німеччині, Японії та багатьох інших країнах).

У 80-90 роках різновікова взаємодія учнів розглядалась вітчизняними вченими й практиками у контексті проблем соціалізації, як засіб залучення молодого покоління до суспільних цінностей, формування соціально схвалюваних ролей, що включало у свій зміст прийняття обов'язку допомагати меншим, а також людям похилого віку, що передбачало вироблення таких рис характеру, як доброзичливість, уважність, чуйність, безкорисливість, працьовитість тощо [3; 9; 10; 11; 12].

Результати досліджень Л.Ф. Зіньковської доводять, що найефективніший вплив на формування особистості дитини у різновікових групах відбувається під час спільної діяльності у різноманітних гуртках та клубах, у походах, на прогулянках, при організації дискусій та диспутів, ділових та військово-патріотичних ігор, спортивних змагань. При цьому між дітьми – представниками різних вікових періодів виникає найбільш інтенсивна і змістовна міжособистісна взаємодія, спрямована на взаємопідтримку, взаємодоповнення, взаємоузгодження індивідуальних дій [3, с. 42]. О.В. Петровський зауважує, що різновікова взаємодія учнів переважно відбувається у сфері позанавчального спілкування, хоча і є бажаним, компонентом шкільного життя, який на практиці часто ігнорується [11].

Керівництво різновіковою взаємодією покладалось на дорослих, які визначали зміст співпраці, її форми, обсяг тощо. При цьому вихователі не завжди вміло мотивували дітей до різновікових спільних справ, через що їх виконання часто носило вимушений та формальний характер, без достатньої ініціативи самих дітей, особливо старших. Спеціальної психологічно обґрунтованої методики керівництва різновіковою взаємодією не було розроблено і це було вагомою причиною низької ефективності такого виду взаємодії.

Проблема різновікових взаємовідносин найбільше привертала увагу вітчизняних дослідників у плані наставницької, шефської діяльності старших учнів. У такій взаємодії старший учень

найчастіше виступав у ролі дорослого, виконуючи усі обов'язки дорослого, а не старшого друга. Погляди вчених на моральний розвиток дітей у такого виду різновіковій взаємодії були кардинально протилежні.

М.І. Баженова була налаштована проти такого підходу, вважаючи, що старші не люблять „бавитись із малюками”, але роблять це тільки тому, що їх змушують учителі. Однією з причин негативного ставлення старших учнів до виконання шефських обов'язків є надмірна педагогічна опіка, вважає дослідник. У ситуаціях, коли вчителі вимагають від старших учнів виконання власних вказівок, останні, стаючи шефами, відкрито виступають у ролі помічників дорослого, а молодші займають позицію тих, кого виховує тепер уже не тільки класний керівник, а і учні старших класів. Звичайно, позитивні зміни були помітні, – молодші отримували додаткові знання, уміння, навички, а старші, передаючи досвід, краще засвоювали і осмислювали його. Але одночасно у молодших закріплювалась звичка отримувати готове, виконувати те, що задумано і знайдено іншими [10, с. 386].

Саме тому і серед старших і серед молодших учнів виникало і розвивалось різне ставлення до шефства. Ті підлітки, яким подобалось виховувати і вчити менших, охоче працювали шефами. Інші, хто не хотів робити це під дріб'язковою опікою керівника підшефного класу, або зовсім відмовлялись від підшефної роботи, або брали участь у ній неохоче, епізодично, при першій можливості звільняючись від цього обов'язку. Молодші також поділялись на тих, хто охоче підкорявся шефам, звикнувши до регламентації свого життя, і на тих, хто чинив опір відкритому диктату.

Психолого-педагогічні дослідження інших вчених переконливо доводять, що у тих школах, де різновіковий дитячий колектив був захоплений спільною справою, яка однаково цікавила і старших і молодших, об'єднання дітей різного віку було достатньо вмотивованим. І.О. Синиця зауважує, якщо старші учні є наставниками молодших школярів, то вони краще навчаються, не порушують дисципліну та правопорядок [14, с. 26]. А.Б. Добрович стверджує, що психологічно обґрунтована організація взаємодії у різновіковій групі школярів-підлітків з учнями початкових класів сприяє соціалізації особистості, як молодших, так і старших. А саме: формуванню і зміцненню шкільного учнівського колективу; розвитку самостійності, відповідальності та ініціативи; поліпшенню дисципліни, підвищенню культури поведінки, стосунків між

учнями; розвитку якостей майбутнього сім'янина [2, с. 150]. На думку В.І. Войток, залучення максимальної кількості школярів до виконання шефських доручень дає можливість підвищити ефективність контролю за позаурочною діяльністю без збільшення штату педагогічних працівників, сформувати в учнів інтерес до професії педагога [12, с. 117].

Тема дружби молодших учнів із старшими в єдиному шкільному колективі не втрачає своєї популярності і у наші часи. Передові педагоги вважають, що у тих школах, де життя і справи молодших ідуть в стороні від життя і справ старшокласників, де малюки відокремлені, де відсутній позитивний, братерський вплив більш старших учнів, там відсутня наступність поколінь, немає морального і естетичного імпульсу, який випромінюють старші учні, люди більш досвідчені і організовані [9, с. 108].

Об'єднання дітей різного віку за інтересами стало популярною формою роботи у багатьох країнах. З ціллю поєднати дітей різного віку у Америці запроваджено спеціальні навчальні центри і центри за інтересами. Центр за інтересами об'єднує дітей різного віку, які цікавляться певною галуззю знань і забезпечує їх необхідним обладнанням і матеріалами та науково-популярною літературою. Такі центри дають змогу учням поширити знання з конкретної соціальної проблеми: дослідити екологічну ситуацію в штаті, расове питання тощо. Результати роботи учнів над проектами у навчальному центрі за інтересами оформляють у вигляді шкільних виставок та наукових доповідей [8, с. 74].

У Великобританії співіснує декілька освітніх систем, кожна із яких прагне довести суспільству свої переваги. Приміром, у Шотландії широкої популярності набули різновікові класи, в яких навчаються змішані за віком діти. У класі обов'язково є наявність великої кількості іграшок, конструкторів, будівельного матеріалу, куточків для рольових ігор, малювання, тобто для занять в малих групах, які створюють самі ж діти за вибором, або ж педагог для визначеної діяльності. В такому класі вчитель рідко займається з усіма дітьми разом: увесь клас повністю хіба що слухає розповідь, читання або ж ходить на заняття з музики. Педагоги вважають, що діти повинні навчатись у діяльності, у взаємодії один з одним. Вчителі спеціально стараються не нав'язувати зміну видів діяльності, ставлячи перед собою головну ціль – навчити дітей різного віку доброзичливого взаєморозуміння під час сумісного виконання завдання.

У Німеччині у вихователів і вчителів установку на заохочення контактів між дітьми різного віку, статі і соціального статусу формують спеціальною освітньою програмою. Це розглядається як найважливіша задача соціального виховання і розвитку, що стимулює також і навчальну мотивацію [1, с.126].

У школах Японії і сам процес навчання і навіть вільний час учнів різних класів підпорядковано груповому спілкуванню. Зокрема, японські педагоги вважають дуже корисним для морального виховання підростаючого покоління, залучення дітей різного віку до розробки групових проектів, організації та проведення спільних туристичних походів. Таким чином, на їх думку, виховується повага до людей іншого віку (молодших і старших), формуються батьківські почуття, які допоможуть молоді в побудові сімейних взаємовідносин [8, с. 28].

Висновки. Психолого-педагогічні дослідження усіх часів переконливо доводять, що правильно організована робота у різновіковій групі сприяє: формуванню і зміцненню шкільного учнівського колективу; розвитку самостійності, відповідальності і ініціативи; поліпшенню дисципліни, підвищенню культури поведінки; раціональному розподілу ними свого позаурочного часу; розвитку якостей майбутнього сім'янина; підвищенню ефективності контролю за позаурочною діяльністю без збільшення штату педагогічних працівників; формуванню в учнів інтересу до професії педагога.

Список використаних джерел

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч.пос. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителя и родителей. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
3. Зіньковська Л.Ф. Підлітки в роботі з жовтеньками // Початкова школа. – 1984. – №2. – С.41-44.
4. Історія педагогіки: Навчальний посібник для педагогічних інститутів / За ред. М.С.Гриценко. – К.: Вища школа, 1973. – 446 с.
5. Кулікова Л.Б. Духовний світ давніх греків як приклад виховання сучасних моральних цінностей // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 4. – С.125-133.

6. Карпенчук С.Г. Новый взгляд на педагогичну спадщину А.С.Макаренка // Педагогіка і психологія.– 1996.– № 2.– С.19-27.
7. Одоевский В.Ф. Избранные сочинения. – М., 1955.– С.61-68.
8. Парамонова Л.А., Протасова Е.Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с
9. Павлова М.П. Педагогическая система А.С.Макаренко. – М.: Высшая школа, 1972. – 352 с.
10. Педагогічний пошук / Упорядник І.М.Баженова. – К.: Рад.шк., 1988. – 496 с.
11. Петровский А.В. Психологическая теория групп и коллективов на новом этапе //Вопросы психологии. – 1977.– № 5.– С.49.
12. Психологічна наука, вчитель, учень / За ред. В.І.Войтка. – К.: Рад.школа, 1979. – 180 с.
13. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн.– Кн.1 / За ред. Є.І.Коваленко. – К.: Либідь, 1997. – 272 с.
14. Синиця І.О. З чого починається педагогічна майстерність. - К.: Рад. школа, 1972. – 78 с.
15. Ушинский К.Д. Собрание починений: В 11т. – М., 1948. – Т.3. – С.488-501.

In the article the psychological features of mutual relations of children are examined in groups in different historical periods. An author compares the opposite points of view of teachers and psychologists on the role of mutual relations of children of different age in development of personality and determines understanding.

Keywords: group of different age, joint activity, mutual relations of children of different age.

Отримано 13.04.2009

УДК 316.6

М.В.Талпа

ПСИХОЛОГІЧНА ПРИРОДА ОСОБИСТІСНОЇ СУВЕРЕННОСТІ: ДО ПИТАННЯ ПРО МІСЦЕ В КАТЕГОРІАЛЬНО-ПОНЯТІЙНОМУ АПАРАТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

Стаття присвячена уточненню змісту поняття «особистісна суверенність» та його місця серед деяких близьких за значенням понять, що вживаються сучасною психологічною наукою.

Ключові слова: особистісна (психологічна) суверенність.

Стаття посвячена уточненню содержания понятия «личностная суверенность» и его места среди некоторых близких по значению понятий, употребляемых современной психологической наукой.

Ключевые слова: личностная (психологическая) суверенность.

Відносна молодість психологічної науки та її інтенсивний розвиток виявляються зокрема в співіснуванні інтеграційних та диференціальних процесів по відношенню до інших наук. Цю властивість молодих наук вже помітили науковці [1, с. 5]. Спеціалісти зазначають, що одним із наслідків сполучення цих процесів стає нечіткість та розмитість змісту психологічних категорій та понять, нетотожність наданих їм різними авторами визначень. Однак було б спрощенням трактувати цей факт однозначно як стан кризи в науці. Має право на існування інша точка зору, згідно з якою йдеться про своєрідну акселерацію науки: розвиток одних систем та теоретичних утворень не встигає за розвитком інших. Цю точку зору підтримують, зокрема, російські вчені А.Л. Журавльов та О.О. Сергієнко, підкреслюючи безумовну необхідність постійної роботи над удосконаленням категоріально-понятійного апарату психологічної науки, зокрема, опису тезауруса, надання чітких визначень вживаним поняттям, введення критеріїв того чи іншого явища, визначення контекстуальних меж вживання понять та категорій, статусу пропонованих до вживання

лексичних одиниць в уже існуючій системі взаємопов'язаних понять та термінів.

Саме вирішенню цих завдань слугує практика винесення на щорічні наукові семінари обговорення конкретної наукової проблеми, що дозволяє озвучити та співставити точки зору фахівців різних напрямків дослідження, з одного боку, а з іншого – сприяє уточненню дефініцій понять та категорій, надає їм визначеності, обґрунтованості, дозволяє більш чітко окреслити їх специфічні ознаки і, що важливо, відмежувати від інших понять та категорій, вже давно «прописаних» у лексиці психологічної науки. Тим самим зменшується загроза «засмічення» категоріального апарату психологічної науки поняттями, що, по суті, є тотожними вже наявним, а також зменшується ступінь його «метафоричності» на користь визначеності та використання об'єктивних критеріїв.

Поповнення та впорядкування власного понятійно-категоріального апарату є важливим завданням для науки. Можна сказати, що розвиток науки і поповнення її «лексичного запасу» - два односпрямовані процеси. І внесення до системи понять певної науки нового елемента з необхідністю потребує: 1) розкриття його змісту через операцію дефініції; 2) встановлення відношень між новим поняттям та вже вживаними і близькими до нього за значенням; 3) визначення статусу даного поняття з огляду на встановлені критерії.

Питання про критерії, що дозволяють визначити статус та місце певного поняття, також є дискусійним і вирішується різними дослідниками варіативно. Наприклад, російська дослідниця Н.В. Богданович на основі узагальнення різних підходів, використовуваних сучасною психологічною наукою, вирішила чотири **критерії категоріального статусу поняття**: 1) наявність власного поля значень, «що не виводиться з інших і не зводиться до інших» (М.Г.Ярошевський) – критерій межі; 2) зв'язок з основними принципами науки та її предметом – методологічний критерій; 3) перебування в певному співвідношенні з іншими поняттями та категоріями – критерій систематизованості (Б.Ф.Ломов); 4) кожна категорія повинна висунути новий принцип науки – принципоутворюючий критерій [2].

Філософія відносить категорії до понятійно-категоріального знання, зазначаючи при цьому: будь-яка категорія є поняттям, проте не кожне поняття має підстави називатися категорією, досягає цього статусу. Філософський енциклопедичний словник визначає категорії як «загальні, фундаментальні поняття, що відображають найбільш суттєві закономірні зв'язки та відношення

реальної дійсності та пізнання» [3, с. 251]. Доводиться погодитись, що філософія досі не виробила досить точно обґрунтованих критеріїв, які дозволили б окремим наукам на їх підставі чітко вказувати на статуси понять, що апробуються до внесення їх у понятійно-категоріальні апарати.

Однак, на нашу думку, полегшити вирішення цієї проблеми певною мірою здатна логіка. Ось як визначає категорії В.Є.Жеребкін, автор одного з найвдалиших вітчизняних підручників з логіки: «Категорії – це поняття з гранично широким обсягом. Категорії не мають роду, тому не піддаються узагальненню... від них не можна перейти до якихось інших понять із великим обсягом» [4; с. 47].

Серед понять, якими збагатила свій понятійний апарат сучасна психологічна наука останнім часом, зацікавленість викликає поняття «особистісна (психологічна) суверенність». Його привнесення до лексикону психологів пов'язане з ім'ям російського психолога С. К. Нартової-Бочавер і вимагає роботи з уточнення місця даного поняття в системі категорій та понять, що вже отримали «прописку» у психологічній науці, визначення статусу нової лексичної одиниці науки.

Беручи до уваги пропозицію В.Є.Жеребкіна, доходимо висновку, згідно з яким поняття «психологічна суверенність» не є категорією, але має статус поняття. Дослідниця визначає означене поняття як «здатність» або «стан», а ці поняття дозволяють вибір щодо них більш широких за обсягом понять, наприклад, «властивість», «якість». Таким чином, ми дотримуємось точки зору, згідно з якою «психологічна суверенність» в системі понять психологічної науки має статус саме поняття, а не категорії.

Проблематичним є і трактування означеної лексичної структури як **терміна**. Традиційно термінами логіка пропонує вважати поняття, що мають єдине значення. Отже, якщо психологічній суверенності приписується якість і здатності людини до контролю, захисту та розвитку власного психологічного простору, і стану його меж, то наявні принаймні два тлумачення розглядуваного поняття. Це ще раз переконує у правильності надання поняттю «психологічна суверенність» саме вищевказаного статусу, але не применшує його значення для дослідження і цікавості, що виявляється до нього науковою громадськістю.

Дослідниця, виходячи з можливості ототожнення понять «психологічна суверенність» та «особистісна суверенність», підкреслює наявність біологічних та культурологічних передумов для виникнення теорії психологічної суверенності [5].

Біологічні передумови

Біологічним аналогом психологічної суверенності визнаються **границі** в етології (поняття границь виникає в ході вивчення територіальності в роботах К. Лоренца, Н. Тінбергена та ін.). Аналогії між її особливостями у тваринному світі та в людському суспільстві дозволяють зробити висновок про те, що психологічний простір, який людина відчуває як свій, дозволяє їй відмежуватися від світу, що є середовищем її життєдіяльності в широкому розумінні.

Сучасна наука вирізняє такі **функції психологічних границь**:

- 1) функція народження суб'єктності: особистісні кордони визначають, де закінчується «Я» і починається хтось інший;
- 2) функція визначення особистої ідентичності людини: встановлення кордонів надає можливість активно обирати способи самовираження та самоствердження, що не порушують особистісну свободу;
- 3) інструментальна функція: границі створюють можливість та інструмент рівноправної взаємодії;
- 4) селективна функція: границі дозволяють розрізняти і по-різному реагувати на зовнішні впливи;
- 5) наявність границь визначається межами особистісної відповідальності.

Іншою методологією, яка підготувала біологічне підґрунтя для створення теорії психологічної суверенності, можна вважати дослідження Т. Лірі [6], який вирізняє в забезпеченні діяльності мозку **вісім контурів**:

- 1) контур біовиживання, що поділяє прояви навколишнього світу на те, що для суб'єкту є добрим, корисним, або поганим, загрозливим;

- 2) емоційно-територіальний контур, який визначає, що є сильнішим за людину, і що – слабшим за неї;

- 3) семантичний контур, що є надбудовою над двома попередньо названими, має справу з артефактами і детермінує створення «тунелю реальності», за багатьма характеристиками співвідносного з психологічним простором. Фактично йдеться про особисту частину буття, яку людина обирає з буттєвого розмаїття;

- 4) «моральний» соціо-сексуальний контур;

- 5) нейросоматичний контур, що відповідає за самоуправління станом здоров'я та життєвим тонусом;

- 6) колективний нейрогенетичний контур, що вміщує архетипи «колективного несвідомого»;

- 7) контур метапрограмування, що робить можливим свідомий вибір між альтернативними «тунелями реальності»;

- 8) нелокальний квантовий контур, що відповідає за

програмування мозку на безсмертя – позачасовість та позапросторовість.

Контури імпринуються протягом життя людини у різних соціо-біологічних обставинах і мають різний ступінь впливу на подальше життя людини з моменту утворення. Перші чотири контури автори розглядають як базові, такі, що роблять можливим виживання людства як виду та забезпечують культурну наступність. Чотири ж останні контури є молодшими, всі пов'язані з практикою йоги або специфічним досвідом (наприклад, передсмертним), не обов'язково притаманні кожному індивіду і швидше впливають на майбутній розвиток людства [7].

Отже, результати досліджень етології та вирізнення нейрогенетичних контурів дозволяють досягнути еволюційний сенс психологічної суверенності, усвідомити наявність зв'язку між деякими формами поведінки тварин та психологічною суверенністю, впевнитись у неоднозначності мотивації охорони меж психологічного простору, а отже – знайти підтвердження тому, що потреба в суверенності є однією з суттєвих для людини.

Культурологічні передумови. На відміну від етологічних досліджень, що сприяють досягненню еволюційного сенсу психологічної суверенності, використовуючи компаративні методи, методи аналогій тощо, соціальне значення психологічної суверенності може бути розглянуте лише в контексті звернення до філософського доробку відповідного напрямку. Серед філософських концепцій, що мають право претендувати на статус передумов культурологічного характеру щодо теорії психологічної суверенності, спеціалісти називають праці А. Шопенгауера, П. Тейяр де Шардена, Х. Ортеги-і-Гасета.

Проблема автономії як особистої свободи є однією з характерних для німецької філософії. Так, у філософії Артура Шопенгауера весь світ постає як «воля до життя», яка подрібнюється у множині об'єктивацій. Людина розглядається як вищий щабель в ряду об'єктивацій волі, оскільки є істотою, що наділена розумним пізнанням. Окремий індивід усвідомлює себе всією волею до життя, всі інші індивіди існують в його уявленні як щось залежне від його істоти, детерміноване щодо неї. Соціальна організація розглядається як система збалансованих волей окремих індивідів, що не знищує людського егоїзму [8]. Отже, все навкруги має волю до життя, одним з виявів якої є наявність потреб. Саме незадоволені потреби чи страх їх незадоволення слугують джерелом страждань у соціумі. Виходом з ситуації, шляхом зменшення страждань у світі доволі песимістична філософія

А. Шопенгауера логічно називає мінімізацію потреб людини, з одного боку, а відтак і обмеження контактів із зовнішнім світом на користь світу внутрішнього.

Гуманістична традиція у філософії трактує суверенність не лише як умову збереження душевного здоров'я суб'єкта. Набагато важливішим видається дослідникам розуміння суверенності як якості духовного життя суб'єкта, причому такого, що завжди має на увазі його співіснування з іншими людьми. Як влучно висловлюється з цього приводу П. Тейяр до Шарден у своїй книзі «Феномен людини», не існувало першої людини, існувала спільнота перших людей [9].

Глибокий аналіз феномену особистісної суверенності притаманний відомій роботі Х. Ортеги-і-Гасета «Повстання мас». Автор визнає цінність індивідуальності, розглядаючи масовість не в кількісному, а в якісному аспекті. Існування феномену масовості філософ пов'язує з трьома явищами сучасного світу: ліберальною демократією, експериментальною наукою та промисловістю. Специфічними особливостями масової людини є: а) безперешкодне зростання життєвих запитів, а відповідно, невтримна експансія власної натури; б) вроджена невдячність всьому, що сприяє полегшенню її життя.

Ось яку характеристику масової людини наводить у своїй праці С. К. Нартова-Бочавер: «масова людина позбавлена поняття про свої межі, егоцентрична і ні з чим не рахується, адже відчуття чужої переваги виховується лише завдяки комусь більш сильному, хто змушує стримувати... та придушувати бажання». Якщо вищезгадана теорія границь наголошує на їх необхідності задля виконання функції захисту суб'єкта від середовища, то нова маса, позбавлена, на думку дослідників, сформованої вихованості як готовності захистити інших від себе, приречена на монологічне спілкування з навколишнім світом, ставлення до нього як до об'єкту. Це означає, що діалогічна взаємодія зі світом, суб'єкт-суб'єктні стосунки з ним залишаються за межами можливого [5; с. 173]. Висновок, до якого приходять дослідники творчості Х. Ортеги-і-Гасета, виголошує, що в контексті культурогенезу суверенність як стан психологічних границь виявляє діалектичність: завдяки їй суб'єкт не лише спроможний до захисту, але також набуває вміння виявляти дбайливість до навколишнього світу, водночас усвідомлюючи його як джерело певних незручностей, завад.

Перелік теоретичних побудовань, що мають відношення до підготовки передумов створення теорії психологічної суверенності,

на нашу думку, має бути продовжений. Зокрема, цікавим видається проаналізувати особливості використання понять «суверенітет», «суверенність» в межах **політико-правових теорій**.

Гуманізація суспільства, демократизація суспільного життя спонукали використання поняття «суверенітет» не лише щодо держави, країни, народу, але також щодо окремої особистості, тим самим сприяючи переміщенню фокусу уваги суспільствознавців від інституціонального аспекту дослідження феномену суверенності до особистісного, людиноспрямованого. Одним з виявів такої зацікавленості і є виникнення та розвиток теорії особистісної суверенності.

Традиційно поняття «суверенності» або «суверенітету» використовувалось юриспруденцією та політологією, тому доречним буде коротко розглянути основні положення, прийняті вказаними науками щодо поняття «суверенітет».

Політико-правові концепції визначають **суверенітет як незалежне від будь-яких сил, обставин і осіб верховенство**. Суверенність же трактується як властивість держави, що однак, не є константною і вимагає підтримання політичними засобами, не виключаючи війни.

Заслуга характеристики суверенної держави належить французькому політичному мислителю XVI століття **Жану Бодену**. Розробка проблеми суверенітету держави справедливо вважається важливим внеском дослідника в розвиток політико-теоретичного знання. Мислитель вважав суверенітет **найсуттєвішою ознакою держави**, визначаючи його як **вищу, абсолютну та постійну владу**. При цьому наголошувалось:

–**абсолютність** суверенітету означає відсутність будь-яких обмежень для виявлення владою своєї могутності;

–**постійність** суверенітету гарантується існуванням суверенної влади незмінно протягом невизначено довгого терміну;

–**вищий характер** влади означає її верховенство над всіма іншими видами панування у державі.

Ж. Боден вказує також на **єдність** суверенної влади, маючи на увазі відсутність будь-яких інших органів, з якими вона була б змушена конкурувати або ділити свої прерогативи з якимись іншими структурами.

Французький філософ визначає **п'ять ознак суверенітету держави**: видання законів, що адресовані всім без винятку підданам та установам, підпорядкованим державі; вирішення питань війни та миру; призначення посадових осіб; дії в якості суду останньої інстанції; помилування.

Однак суверенна влада має над собою і певні обмеження. Зокрема, вона повинна при всій своїй абсолютності дотримуватися Божих та природних законів, не має права втручатися в справи сім'ї, порушувати принцип віротерпимості тощо. Таким чином, на практиці суверенітет державної влади сполучається з її диференціацією в процесі владарювання. Особливо яскраво це виявляється при розмежуванні вченим функцій керування та управління, що не завжди є тотожними.

Французького філософа також цікавить питання про можливість відчуження, передачі суверенітету від одного суб'єкта до іншого. Вчений зазначає, що суверенітет може бути переданий народом одному з громадян без будь-яких обмежень подібно до акту дарування [10, с. 179-180], [11].

Звертаючись до питання про правомірність ствердження наявності зв'язку між політико-правовими поглядами Жана Бодена та теорією психологічної суверенності, вважаємо за потрібне вказати на можливість проведення паралелей між ознаками суверенітету держави та проявами особистісної суверенності.

1. Виданню законів, що є обов'язковими для всіх без винятку підданих та установ, логічно відповідає встановлення особистістю меж свого психологічного простору, їх розвиток і контроль.

2. Вирішенню питань війни та миру державою є адекватним визначення особистістю меж та форм конфлікту в разі «несанкціонованих» порушень встановлених меж особистого психологічного простору.

3. Призначення посадових осіб державою асоціюється з наданням особистістю статусів та рангів оточуючим іншим, встановлення для них дистанції близькості-віддаленості.

4. Дії держави в якості суду останньої інстанції можуть бути співвіднесені з незаперечним правом суверенної особистості залишатися при власній думці і взагалі мати власну точку зору на людей чи події (навіть якщо вона не підтримується чи навіть засуджується оточуючими чи суспільними нормами).

5. Нарешті, право помилування цілком співвідносне зі встановленими особистістю межами толерантності, що також є одним з виявів психологічної суверенності.

Таким чином, авторові видається цілком коректним вважати **однією з теоретичних передумов виникнення теорії особистісної суверенності політико-правові дослідження суверенності держави.**

Важливою частиною визначення місця поняття в системі понятійного апарату науки є опис його термінологічного контексту.

Щодо поняття «психологічна суверенність» С. К. Нартова-Бочавер пропонує власний варіант окреслення тезаурусу. Поняття «особистісна суверенність», вона визначає як «здатність людини контролювати, захищати та розвивати свій психологічний простір, що ґрунтується на узагальненому досвіді успішної автономної поведінки» [5, с. 160]. З іншого боку, дослідниця підкреслює можливість розгляду особистісної суверенності як «стану меж психологічного простору, які виступають інструментом рівноправної взаємодії та селекції зовнішніх впливів, що позначають межі особистої відповідальності і визначають ідентичність людини». Важливим елементом характеристики вказаного поняття, реалізацією наміру пов'язати його з раніш створеними психологічними теоріями та методологіями постає визначення співвідношення поняття «психологічна суверенність» зі спорідненими, близькими за змістом або синонімічними поняттями.

Так, акцентується важливість вказівки на об'єкт, по відношенню до якого формується, встановлюється суверенність, на середовище, із якого вирізняє себе сам суб'єкт. Висновком з даного положення постає твердження про необхідність розгляду для виконання поставленого завдання всіх психологічних підходів до проявів індивідуального буття.

Сучасні дослідження творчого спадку К. Г. Юнга в аспекті його зв'язку з теорією психологічної суверенності акцентують висновок вченого про те, що досягнення самості як неусвідомленої сутнісної основи особистості є результатом процесу індивідуації, а конкретніше – відособлення психологічного індивіда як істоти, що відрізняється від колективної психології [12]. При цьому зазначається, що «галузь перетину понять «психологічна суверенність» та «самість» включає в себе емпірично підтверджені буттєві вчинки та переживання, в той час як самість піддається верифікації лише частково» [5, с. 161].

Як близьке до поняття суверенності поціновується і поняття «ідентичність», що тлумачиться як стійка система способів поведінки особистості у відповідності до «Я-концепції» (Р.Бернс). Е. Еріксон зазначив, що ідентичність відображає наступність різних стадій життєвого циклу людини. Але якщо переживання ідентичності є неперервним, то переживання суверенності постає як таке, що характеризується дискретністю та долученістю до певних середовищних об'єктів.

Гуманістичний напрямок психології активно використовує поняття «особиста автономія». Воно трактується як незалежність та здатність приймати рішення, спираючись на внутрішню підтримку

і, на нашу думку, за змістом є дуже близьким до поняття «особистісна суверенність». Цікаво, що і в цьому випадку може бути проведена паралель з політико-правовими концепціями, які традиційно оперують поняттям «автономія». Як зазначає С.К. Нартова-Бочавер, розмежування полягає в тому, що автономія має на увазі незалежність від чогось, а суверенність передбачає управління чимось, виконання функцій контролю по відношенню до чогось [5, с.161]. Спільною ознакою для аналізованих понять виступає механізм досягнення, яким є сепарація, що може бути виражена у відділенні від фізичного та соціального середовища або його окремих об'єктів (наприклад, батьків).

Цікавою видається спроба окреслити взаємовідношення понять «психологічна суверенність» та «локус контролю». Автор поняття «локус контролю» Дж. Роттер визначає його як схильність бачити джерело управління своїм життям переважно в самому собі (інтернальність) або в зовнішніх обставинах (екстернальність). Дослідники проблеми наголошують, що суверенна особистість може як активно керувати своїм життям, так і приймати його обставини. Важливими ознаками при цьому залишаються внутрішня згода особистості та переживання нею стану ненасилля. Дещо відрізняється від наведеної позиція С. К. Нартової-Бочавер, яка наполягає, що психологічна суверенність є ближчою до прийняття суб'єктом на себе відповідальності за зміст та устрій власного психологічного простору.

Співвіднесення понять «психологічна суверенність» та «самоствердження» здійснено дослідниками із залученням наукового доробку Н.Є. Харламенкової [13], в чиїх працях використовується поняття «самоствердження». Під ним розуміється базова потреба, що актуалізується в процесі усвідомлення людиною себе як цінності і реалізується у різних стратегіях життя. При цьому самоствердження, на відміну від суверенності, не поціновується науковцями як відносно стабільна якість особистості. Самоствердження – ствердження самого себе, тоді як суверенність виступає передусім як захист та збереження власного психологічного простору, структура якого детермінована спектром потреб особистості [5].

Не применшуючи значення аналізованих джерел, можна з впевненістю сказати, що існує ще багато понять, які використовуються в психологічній науці і є дотичними до поняття «особистісна суверенність», а отже, потребують визначення взаємовідношень з ним.

Список використаних джерел

1. Феномен и категория зрелости в психологии/ Отв. ред. А.Л.Журавлев, Е.А.Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 223 с. (Труды института психологии РАН).
2. Богданович Н.В. Субъект как категория отечественной психологии/ Наталья Викторовна Богданович. Дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 170 с. – Библиогр.: с. 158-170.
3. Философский энциклопедический словарь/ Гл. редакция Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
4. Жеребкін В.Є. Логіка / Василь Євсїйович Жеребкін. Логіка: підручник. [10-те вид., стер.] – К.: Т-во «Знання», КОО, 2008. – 255 с.
5. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии/ Софья Кимовна Нартова-Бочавер. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»). – Библиогр.: с. – 328-352.
6. Лири Т. Семь языков бога/ Тимати Лири – Пермь: Янус, 2001. – 224 с. – Переклад за вид.: «The Seven Tongues of God» / Psyhodelic Rewiew, No. 3, 1964.
7. Уилсон Р.А. Психология эволюции/ Р.А. Уилсон. – М.: ООО Издательский дом София, 2005.- Перевод с англ. – 304 с.
8. Шопенгауэр А. Об интересном /Артур Шопенгауер. – М.: Олимп; ООО «Издательство АСТ-ЛТД» 1997. – 432 с.
9. Шарден П.Т. де. Феномен человека/ Пьер Тейяр де Шарден; Пер. с фр. Н.А.Садовский.– Переклад за вид.: Le Phenomene humain, Paris, 1955, - Edition de Seuil, 347 pages. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
10. История политических и правовых учений. Учебник для вузов/ [Графский В. Г., Золотухина Н. М., Мамут Л. С., Нерсисянц В. С., Сюкияйнен Л. Р.; под общ. ред. члена-корреспондента РАН, доктора юридических наук, профессора В.С.Нерсисянца. – [Изд. 2-е, стереотип.]. – М.: Издательская группа НОРМА – ИНФРА-М, 1999. – 736 с.
11. Шляхтун П.П. Політологія (теорія та історія політичної науки)/ Петро Панасович Шляхтун. Політологія (теорія та історія політичної науки): Підручник. – К.: Либідь, 2002. – 576 с.
12. Юнг К.Г. Аналитическая психология (Analytischen

Psychologie.)/ К.Г. Юнг Аналитическая психология; . – СПб.: МЦНК и Т «Кентавр»: Ин-т личности: ИЧП «Палантир», 1994. – 136 с.

13. Харламенкова Н.Е. Самоутверждение подростка/ Н.Е.Харламенкова. – М.: Институт психологии РАН. – 2004. – 296с.

The article is dedicated to specification of content of conception “identity sovereign” and its place among identical meanings that are used by modern psychology.

Key words: identity (psychological) sovereign,

Отримано 30.03.2009

УДК 005.32:378(477)

О.С. Толков

ОСОБЛИВОСТІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПЕРІОД ЗМІН

У статті розкрито особливості забезпечення конкурентоспроможності вищих навчальних закладів в умовах інноваційних змін. Охарактеризовано систему дій щодо посилення конкурентоспроможності освітніх організацій. Виокремлено стратегічний та тактичний напрями покращання конкурентоспроможності вищої школи.

Ключові слова: вищі навчальні заклади, конкурентоспроможність, інноваційні зміни.

В статье раскрыты особенности обеспечения конкурентности высших учебных заведений в условиях инновационных изменений. Охарактеризована система действий относительно усиления конкурентоспособности образовательных организаций. Выделен стратегическое и тактическое направления улучшения конкурентоспособности высшей школы.

Ключевые слова: высшие учебные заведения, конкурентоспособность, инновационные изменения.

У наш час характерними рисами функціонування освітніх

закладів постають різноманітні трансформаційні процеси, що спрямовані на покращання діяльності установ, впровадження інноваційних розробок. Зміни є необхідною умовою існування сучасних вищих навчальних закладів, які забезпечують їх конкурентоспроможність на регіональному, загальнодержавному та міжнародному рівнях. Важливою постає здатність вищої школи оперативно реагувати на зміни в зовнішньому середовищі.

Метою дослідження постала розробка теоретичних і методичних положень щодо забезпечення конкурентоспроможності вищої школи.

Завдання полягали у вивченні особливостей функціонування вищої школи в умовах інноваційних змін; встановленні змісту поняття "конкурентоспроможність вишу" та його особливостей; виявленні чинників, які впливають на конкурентоспроможність вищого навчального закладу в період змін; здійсненні психологічного аналізу сутності конкурентоспроможності вищої школи.

Об'єктом дослідження постала діяльність вищих навчальних закладів в умовах введення інноваційних змін.

Предметом дослідження виступають теоретичні та методологічні особливості забезпечення конкурентоспроможності ВНЗ.

У наукових джерелах поняття конкурентоспроможності трактується по-різному. Так, конкурентоспроможність організацій означає ефективне надання послуг, забезпечення якості трудового процесу та здійснення системи раціонального управління [16, с. 184; 17]. Конкурентні переваги організацій виявляються в їх потенційних можливостях, формуються та примножуються шляхом посилення якості управління, реалізуються у нововведеннях та інноваціях [16, с. 222].

Конкурентоспроможність – це можливість передбачати, оновлюватися та використовувати всі можливості для розвитку [10], це здатність організації за інших рівних умов краще задовольняти потреби клієнтів [1, с. 102].

У сфері вищої освіти конкурентоспроможність постає сукупністю властивостей, які визначають конкурентні переваги одного суб'єкта освітньої діяльності над іншим. Конкурентоспроможність вищих навчальних закладів – це можливість ефективного функціонування в умовах конкурентного ринку.

Однією із найскладніших проблем, на вирішення якої спрямована управлінська діяльність персоналу вищих навчальних

закладів, є забезпечення організації робіт із підвищення конкурентоспроможності установ. Ця діяльність покликана забезпечити стійкий розвиток і функціонування вишів, посилення їх іміджу, зростання матеріально-технічного забезпечення. Питання щодо покращання конкурентоспроможності вищої школи в умовах змін поки що комплексно не досліджено. Хоча вже існують певні напрацювання у цьому напрямі як українських, так і зарубіжних науковців [3; 7; 9; 15; 16; 21].

Сьогодні вища школа все більше постає перед викликами глобалізації, тобто інтенсивною інтеграцією в європейську освітню систему, ефективною взаємодією із закордонними освітніми установами. У цих умовах матимуть конкурентні переваги лише ті вищі навчальні заклади, які будуть здатними максимально ефективно використовувати ресурси – в першу чергу людські. У глобальному контексті конкурентоспроможність полягає у здатності організацій генерувати нові ідеї та знання, утілювати їх у нові освітні послуги, методи діяльності.

Важливим елементом покращання функціонування організацій постає здатність привносити в діяльність інноваційні елементи, впроваджувати та самим продукувати новітні ідеї.

Конкурентоспроможність вищих навчальних закладів оцінюється за допомогою таких показників: цілісності навчальних планів, ефективності застосування новітніх технологій навчання, ступенем інноваційної активності, систематичним підвищенням кадрового потенціалу закладу, рівнем професійної компетенції випускників й зацікавленості у їх послугах працедавців, обсягом запропонованих освітніх послуг, іміджем учбового закладу тощо.

Покращання конкурентоспроможності вищої школи виступає неперервною роботою в умовах ринку, зорієнтованою на:

- всебічне вивчення потреб та запитів споживачів освітніх послуг;
- дослідження можливостей інших вищих навчальних закладів у трансформаційний період розвитку;
- визначення перспектив розвитку системи вищої освіти загалом.

Управління конкурентоспроможністю – це сукупність заходів із систематичного пошуку нових форм та методів діяльності, надання висококваліфікованих послуг. Підвищення конкурентоспроможності – важливий крок до успіху організації у сфері її діяльності.

Конкурентоспроможність у сфері вищої освіти означає здатність витримувати конкуренцію з іншими суб'єктами ринку

освітніх послуг. Вона забезпечує можливість здійснення ефективної господарської діяльності в умовах ринку. Показник конкурентоспроможності організацій відображає результати роботи всіх структурних підрозділів та їх конструктивну відповідь на соціальні трансформації. Надзвичайно важливою постає здатність вищої школи оперативно реагувати на зміни у запитах користувачів, їх актуальні потреби та очікування [19; 20].

Ще до недавнього часу напрямки діяльності вищих навчальних закладів визначалися, у першу чергу, адміністративним персоналом: ректором, проректорами, деканами, керівниками низки структурних підрозділів. Вони відповідали за розробку стратегії освітніх організацій, а роль співробітників полягала у безпечній виконанні розпоряджень, наказів, доручень. Останнім часом ситуація кардинально змінилася. Динамічність ринку освітніх послуг, глобалізаційні освітні процеси, розвиток міжнародних взаємодій визначили, що конкурентоспроможність організацій, а відповідно, й успіх, залежать від кожного її працівника. І особливо актуальним у цей період постає здатність вищої школи до формування високоєфективних команд працівників, спрямованих на швидше та раціональніше досягнення стратегії, цілей, місії освітніх організацій.

Конкурентоспроможність вищих навчальних закладів багато в чому залежить від здійснення послідовних і неухильних кроків на шляху підвищення працездатності персоналу та розвитку людського потенціалу. Адже у першу чергу саме від працівників вищої школи залежить її ефективний розвиток та функціонування, забезпечення виховання висококваліфікованих кадрів. Завдяки виступам на різноманітних форумах, участі у міжнародних наукових проектах персоналом вищих навчальних закладів покращується конкурентоспроможність організацій, посилюється їх імідж. Працівники вищої школи здійснюють забезпечення процесів введення інноваційних змін, спрямованих на адаптацію освітніх установ до потреб суспільства, впровадження нових наукових розробок у сфері освіти [2, с. 238].

Підвищення конкурентоспроможності організацій, на думку В.М. Іванова, відбувається завдяки розробці стратегії діяльності, процесам реалізації соціальних цілей, ефективному використанню внутрішніх резервів [13].

О.Л. Сکیدін підвищення конкурентоспроможності освітніх організацій пов'язує із всебічним застосуванням принципів та методів інноваційного менеджменту, що забезпечує процеси введення змін задля підвищення ефективності роботи освітньої

організації. Водночас необхідно здійснювати стратегічне планування діяльності організацій, ефективне керівництво соціальними та психологічними аспектами інновацій; забезпечувати процеси створення і впровадження новітніх управлінських технологій [14].

На рівень конкурентоспроможності вищих навчальних закладів неабиякий вплив мають використання новітніх розробок у галузі вищої освіти, впровадження сучасних форм і методів діяльності.

Процеси управління змінами передбачають два етапи: тактичний і стратегічний. Тому й управлінські процеси щодо підвищення конкурентоспроможності вищих навчальних закладів можна розглядати у короткостроковій (тактичний етап) та довгостроковій (стратегічний етап) перспективах. З тактичної точки зору управління конкурентоспроможністю полягає у досягненні поставлених цілей в обмежений час, підвищенні адаптації співробітників до нових умов діяльності, здійсненні оцінки та відбору працівників, планування найближчих кадрових переміщень тощо.

На думку Є.Б. Моргунова, І.А. Оганесян, стратегічний напрямок введення змін найефективніше впливає на підвищення конкурентоспроможності організацій [11; 12, с. 32]. Це насамперед пов'язано з тим, що персонал вищих навчальних закладів має змогу детально ознайомитися із програмою перетворень, висловити свої пропозиції, виробити раціональні рішення, створити перспективний план, врахувати нагальні потреби та запити суспільства. Дієва стратегія консолідує працівників вищої школи, дозволяє залучати нові ресурси, допомагає налагоджувати зв'язки з різноманітними освітніми установами.

Довгострокова стратегія вузу передбачає всебічну підготовку, аналіз й оцінку власних можливостей та здатностей. Ефективна робота з інформацією (збір, обробка, використання) дозволяє вищій школі знаходитися в постійному режимі інноваційних рішень і бути клієнтоорієнтованою. Така модель поведінки дозволяє: формувати у потенційних абітурієнтів позитивне ставлення до вищих навчальних закладів, з'ясувати потреби суспільства в освіті та виробити систему ефективних інноваційних дій. У сучасних умовах це стає важливим елементом посилення конкурентоспроможності освітніх організацій.

К. Камерон, Р. Куїнн запропонували систему дій, спрямованих на посилення конкурентоспроможності організацій.

По-перше, необхідно здійснювати постійний інформаційний

аналіз діяльності інших суб'єктів освітніх послуг.

По-друге, варто звертати увагу на особливості діяльності закордонних освітніх закладів, слідкувати за новітніми розробками.

По-третє, проведення систематичних семінарів, дискусій, бесід допоможе виробити найефективніший план дій, уникнути помилок, сформуванню позитивний соціально-психологічний клімат.

По-четверте, необхідно здійснювати стратегічний аналіз переваг вищого навчального закладу у порівнянні з конкурентами.

По-п'яте, потрібно займатися вивченням запитів та потреб споживачів освітніх послуг задля впровадження актуальних напрямів підготовки.

По-шосте, встановлення зв'язків із науково-дослідними установами, участь у спільних дослідженнях допоможе підвищити статус освітньої організації, дасть змогу розширити власний науковий потенціал.

По-сьоме, варто активно впроваджувати лише ті зміни, які у майбутньому даватимуть ефективні результати (щоб зміни не відбувалися лише заради самих змін) [4, с. 266].

Л. М. Карамушка стверджує, що задля посилення іміджу, покращання конкурентоспроможності освітні організації зобов'язані:

- постійно враховувати зміни, що відбуваються у соціумі, здійснювати їх систематичний аналіз та всебічний розгляд;
- швидко адаптуватися до інноваційних форм та методів діяльності, інформаційних та освітніх технологій;
- покращувати соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі;
- враховувати потреби та запити працівників і користувачів освітніх послуг;
- здійснювати функціонування на засадах гуманізму, демократії [5].

О.Л. Скідін вважає, що задля забезпечення конкурентоспроможності освітніх організацій необхідно здійснювати такі інноваційні зміни:

- впроваджувати новітні соціальні технології, спрямовані на покращення якості надаваних послуг;
- застосовувати нові методи та форми діяльності [14].

Р.А. Фатхутдінов розглядає процеси покращення конкурентоспроможності організацій через здійснення ефективної реформаторської діяльності, що полягає у зміні принципів роботи, підвищенні якості праці, поліпшенні показників функціонування освітньої установи. Він виокремив такі напрями підвищення

конкурентоспроможності організацій. По-перше, на усіх етапах введення змін необхідно вдосконалювати зв'язки із зовнішнім середовищем, здійснювати моніторинг основних показників функціонування організацій. По-друге, варто досліджувати потреби та запити суспільства, прогнозувати зміни параметрів ринку освітніх послуг. По-третє, слід удосконалювати організацію інноваційної діяльності, створювати окремі мікрогрупи з метою швидшої розробки нових інноваційних технологій і подальшого їх упровадження. По-четверте, здійснювати аналіз організаційних і соціально-економічних чинників функціонування освітніх закладів з метою введення найбільш актуальних та необхідних змін [16, с. 419-428].

Вагомий вплив на посилення конкурентоспроможності вищих навчальних закладів має і розвиток власної матеріально-технічної бази, фонду бібліотеки, що дає змогу якісніше проводити наукові дослідження, ефективно здійснювати навчально-виховний процес. Кожен напрям підвищення конкурентоспроможності освітнього закладу передбачає розробку цілей і шляхів їх досягнення з конкретних інноваційних проектів.

Стратегія підвищення конкурентоспроможності освітніх організацій полягає у:

- забезпеченні конкурентоздатності фахівців на регіональному, загальнодержавному та міжнародному рівнях;
- посиленні іміджу організацій завдяки їх визнанню у суспільстві, отриманим дипломам, призам;
- участі науково-педагогічних працівників у міжнародних конкурсах, виставках, конференціях;
- залученні висококваліфікованих кадрів до здійснення освітніх функцій;
- покращанні показників функціонування організацій у порівнянні з попередніми періодами;
- забезпеченні ефективної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу;
- впровадженні нових підходів, принципів, методів і технологій діяльності;
- здатності до залучення усіх потенційних резервів з метою покращання функціонування закладу [16, с. 435].

Після розробки стратегії інноваційної діяльності повинні бути створені умови її практичної реалізації. Це вимагає вирішення низки завдань, визначення необхідних ресурсів, залучення

персоналу організацій, зміни організаційної структури тощо [18, с. 123].

Одним із найважливіших стратегічних конкурентних переваг у даний час є імідж організацій. Він забезпечує інформування громадськості про соціальні цілі та ролі освітнього закладу в економічному, соціальному, культурному й духовному житті суспільства. Імідж – це яскраво та емоційно забарвлений образ чого-небудь, що склався у масовій свідомості. Імідж – це особливий психічний образ, що певним чином впливає на поведінку й емоції особи або групи людей. Високий імідж вищих навчальних закладів є підтвердженням того факту, що освітні установи володіють унікальними діловими, організаторськими й управлінськими здібностями [17].

Зміни у вищих навчальних закладах спрямовуються на покращання власної діяльності, дають змогу зосередити активність установ на досягнення нових цілей, знаходження перспективних методів організації роботи.

Актуальним постає процес інформування кожного працівника вищих навчальних закладів щодо намічених завдань та цілей діяльності у період введення змін. Надзвичайно ефективним постає згуртування окремих працівників у єдину команду задля покращання їх міжособистісних взаємодій, пришвидшення процесів переробки інформації та на їх основі прийняття рішень. На думку українських психологів О.А. Філь та Л.М. Карамушки, формування високоефективних команд працівників має вагомий вплив на покращання конкурентоспроможності закладу у майбутньому. Цієї думки притримується й білоруський психолог В.М. Козубовський. Він зазначає, що у період змін для системи вищої освіти надзвичайно важливою постає здатність формування управлінської команди. Це пояснюється тим, що підготовка висококваліфікованих кадрів та ефективне функціонування вищих навчальних закладів можливе лише за умови об'єднання колективних зусиль багатьох працівників [6-8].

Потужними чинниками розвитку конкурентоспроможності вищих навчальних закладів в Україні є розширення їх спеціалізації (перетворення із технічних, педагогічних, медичних у класичні заклади освіти); відкриття нових спеціальностей і напрямів підготовки фахівців, що користуються великою популярністю у суспільстві. Водночас, у зв'язку зі збільшенням чисельності самих вищих навчальних закладів, їх філій та представництв у різних

регіонах країни постає необхідність більш активно змагатися за увагу кожного майбутнього абітурієнта. Кількість поданих заяв на вступ до ВНЗ і є одним із чинників конкурентоспроможності установ на ринку освітніх послуг, їх престижу в очах суспільства.

Здійснення активної взаємодії вищих навчальних закладів із місцевими, регіональними та центральними органами державної влади; засобами масової інформації; випускниками загальноосвітніх шкіл; абітурієнтами та їх батьками; громадськими організаціями; закладами культури та мистецтв; іншими вищими навчальними закладами формує позитивну громадську думку про освітні заклади. Це, у свою чергу, сприяє посиленню авторитету вищої школи та формуванню позитивного іміджу, підвищуючи конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг, приваблюючи нових споживачів.

Крім того, на забезпечення ефективної діяльності вищої школи має неабиякий вплив розробка дієвої системи прийомів і методів, спрямованих на покращання взаєморозуміння між закладами та їх навколишнім оточенням; поширення інформації про освітні установи, їх історію та сучасний стан; застосування принципів ефективного управління; формування позитивного соціально-економічного клімату; впровадження новітніх форм та методів діяльності; створення яскравого неповторного образу вищих навчальних закладів.

Усе це сприятиме у перспективі посиленню конкурентоспроможності вищої школи, формуванню сприятливого іміджу, зростанню переваг над іншими закладами, створенню позитивної думки щодо високого авторитету установи та якості її освітніх послуг, збільшенню кількості абітурієнтів, підвищенню цінності диплому освітнього закладу в очах потенційних роботодавців, виходу навчально-наукової діяльності закладу на новий, вищий рівень розвитку.

Список використаних джерел

1. Денисова А.Л. Управление конкурентоспособностью промышленного предприятия: аспекты качества / А.Л. Денисова, Т.М. Уляхин; Под ред. А.Л. Денисовой. – Тамбов: ТГТУ, 2006. – 120 с.
2. Дмитренко Г.А. Мотивация и оценка персонала: Учебное пособие / Г.А. Дмитренко, Е.А. Шарапатова, Т.М. Максименко. –

К.: МАУП, 2002. – 248 с.: ил.

3. Должанский И.З. Конкурентоспособность предприятия: Учебное пособие / И.З. Должанский, Т.О. Загородняя. – Донецк: Норд-пресс, 2005. – 362 с.

4. Камерон К. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куинн; Пер. с англ. под. ред.

И.В. Андреевой. – СПб: Питер, 2001. – 320 с.: ил. – (Серия "Теория и практика менеджмента").

5. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія / Людмила Миколаївна Карамушка. – К.: Ніка-Центр, 2000. – 332 с.

6. Карамушка Л.М. Формування конкурентоздатної управлінської команди як інноваційний напрям управління освітніми організаціями / Л.М. Карамушка, О.А. Філь // Освіта і управління. – 2004. – Т.7. – № 1. – С. 82-90.

7. Карамушка Л.М. Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій): Монографія / Л.М. Карамушка, О.А. Філь. – К.: Фірма "ІНКОС", 2007. – 268 с.: іл.

8. Козубовский В.М. Управленческая "команда" учреждения образования в период кардинальных реформ // Актуальні проблеми психології. Том I: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К.: Міленіум, 2005. – Вип. 15. – С. 65-70.

9. Конкурентоспособность предприятия: оценка, диагностика, стратегия / Ю.Б. Иванов, А.Н. Тищенко, Н.А. Дробитько, О.С. Абрамова. – Х.: ХНЭУ, 2004. – 255 с.

10. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности: Учебно-методическое пособие / Лариса Максимовна Митина. – 2-е изд., стер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2003. – 400 с. – (Серия "Библиотека психолога").

11. Модели и методы управления персоналом: российско-британское учебное пособие / [Ред. Е.Б. Моргунов]. – М.: ЗАО «Бизнес-школа "Интел-Синтез"», 2001. – 464 с. – (Серия «Библиотека журнала "Управление персоналом"»).

12. Оганесян И.А. Управление персоналом организации / Ирина Арутюновна Оганесян. – Мн.: Амалфея, 2000. – 256 с.

13. Основы социального управления: Учебное пособие / [А.Г. Гладышев, В.Н. Иванов, В.И. Патрушев и др.]; Под ред. В.Н. Иванова. – М.: Высшая школа, 2001. – 271 с.
14. Скідін О.Л. Основы використання соціальних технологій в управлінні вищими закладами освіти: Навчальний посібник / Олег Леонідович Скідін. – Запоріжжя: ЗДУ, 2003. – 277 с.
15. Туркова Е. Повышение конкурентоспособности предприятия: роль организационных преобразований / Е. Туркова // Проблемы теории и практики управления. – 2007. – № 4. – С. 115-120.
16. Фатхутдинов Р.А. Управление конкурентоспособностью организации: Учебник / Раис Ахметович Фатхутдинов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 544 с.
17. Чайникова Л.Н. Конкурентоспособность предприятия: Учебное пособие / Л.Н. Чайникова, В.Н. Чайников. – Тамбов: ТГТУ, 2007. – 192 с.
18. Шестопал Н.Ю. Конкурентоспособность и реинжиниринг в антикризисном управлении: Монография / Н.Ю. Шестопал, В.Д. Дорофеев, Ю.Т. Шестопал. – Пенза: ПИЭРАУ, 2002. – 180 с.
19. Щедрина Т. Конкурентоспроможність, як її досягти? / Т. Щедрина // Діловий вісник. – 1997. – № 3. – С. 18-19.
20. Щедрина Т. Конкурентоспроможність, як її досягти? / Т. Щедрина // Діловий вісник – 1997. – № 4. – С. 24-25.
21. Щекин Р. Конкурентоспособность учреждения как следствие эффективного управления качеством образования / Р. Щекин // Персонал. – 2002. – № 12. – С. 76-77.

In the article the features of ensuring of competitiveness of Institutions of higher education are exposed in the conditions of innovative changes. The system of actions is described in relation to strengthening of competitiveness of educational organizations. The strategic and tactical directions of improvement of competitiveness of higher school is selected.

Key words: Institutions of higher education, competitiveness, innovative changes.

Отримано 24.03.2009

УДК 159.942.5

В.М. Федорчук

ПРОБЛЕМА ЕМОЦІЙНОГО «ВИГОРАННЯ» КЕРІВНИКА ТРЕНІНГУ ТА ЙОГО ПРОФІЛАКТИКА

У статті здійснено аналіз поняття «синдром професійного вигорання», також встановлено основні чинники синдрому «вигорання», а на їх основі вироблено профілактичні заходи щодо його запобігання.

Ключові слова: керівник тренінгу, стрес, дистрес, «синдром професійного вигорання», симптоми вигорання, профілактика.

В статті осуществлен анализ понятия «синдром профессионального выгорания», также установлены основные факторы синдрома «выгорания», а на их основе выработаны профилактические мероприятия по его предотвращению.

Ключевые слова: руководитель тренинга, стресс, дистрес, «синдром профессионального выгорания», симптомы выгорания, профилактика.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Перманентні зміни (позитивні і негативні), які відбуваються у світі, певною мірою впливають на нашу державу, яка тісно співпрацює з зовнішнім світом у різних сферах (економічній, технічній, політичній, гуманітарній та ін). Криза, яка охопила майже всі країни, надзвичайно сильно вплинула на кожного громадянина України, оскільки процес світових проблем доповнився внутрішньою політичною кризою. На тлі тотального безробіття, економічного спаду виробництва, інфляції, втрати сенсу і цілей життя різко загострюються особистісні проблеми людини (стрес, емоційне «вигорання», депресія та ін.), що викликані зовнішніми чинниками. У таких кризових умовах суспільство все більше потребує кваліфікованої допомоги з боку психологів, які покликані допомогти людям справитися з особистими проблемами. У цих обставинах на керівників тренінгових груп (психологів-практиків) покладаються серйозні завдання щодо надання різноманітної психологічної допомоги суспільству у подоланні життєвих

труднощів (синдрому «емоційного вигорання»). Останнє набуло значного поширення, стало надбанням нашої цивілізації і є актуальним для людей усіх професій, а особливо торкається тих, хто працює у сфері «людина – людина». У психологічній науці є статистика постраждалих від синдрому вигорання. Так, професії, пов'язані з наданням допомоги, – 40%, вчителі – 30%, управлінці – 10 %, інші професії – 20%.

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Аналіз літератури приводить до висновку, що серед дослідників, які займаються питанням синдрому «професійного вигорання» керівника тренінгу (КТ), надзвичайно мало. Окремі публікації [1; 2; 5; 6] стосуються синдрому «професійного вигорання» управлінців виробничої сфери, педагогів, психологів, лікарів-психіатрів тощо.

Серед психологів існують різні погляди на поняття «синдром вигорання». Вперше термін «вигорання» («англ. – burn out») був застосований в 1974 році американським психоаналітиком Хербертом Фрейденбергером.

«Синдром «професійного вигорання» є стресовою реакцією, яка виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності» [цит. за кн. Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової с, 5]. Водночас у наукових колах панує думка, що «вигорання» не просто результат стресу, а наслідок некерованого стресу».

Вперше слово стрес як потрясіння було згадано англійським поетом Р.Маннінгом в 1903 році. В XIV столітті терміном «стрес» позначали приступи болю і горя, виснаження, втоми тощо.

У 1936 р. канадський вчений Г. Сельє, узагальнивши результати своїх досліджень, висунув концепцію стресу. За його визначенням, "стрес є неспецифічна відповідь організму на будь яку пред'явлену йому вимогу". Керівники тренінгових груп у своїй професійній діяльності зобов'язані бути творчими і артистичними, потенційно підлягали впливу феномену «професійного вигорання».

Мета цієї статті – дослідження поняття «синдром професійного вигорання»; встановлення основних чинників синдрому «вигорання» та на їх основі вироблення профілактичних заходів щодо його запобігання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Очевидним є те, що складні соціально-економічні умови в нашій державі, вимоги до професійної діяльності КТ, його фізичне і психологічне перевантаження, зумовлюють необхідність серйозного розгляду проблеми емоційного виснаження, стресу, профілактики та

подолання синдрому «професійного вигорання».

Питання збереження психічного здоров'я є актуальним для кожної людини і особливо для керівника тренінгу, який навчає інших, як зберегти внутрішню гармонію. Адже КТ не тільки надає допомогу іншим, його підготовка також потребує великого емоційного виснаження, щоб бути готовим справитися з важкими ситуаціями, які зустрічаються під час ведення групової роботи («хвилювання КТ перед групою», «ламається задуманий керівником сценарій чи програма тренінгу», «дратує тренера учасник чи окрема група», «несерйозне ставлення до роботи окремих учасників тренінгу», «в групі виникла конфліктна ситуація», «група вимагає від окремих учасників більшої активності і відкритості», «окремі члени групи не бачать для себе користі в груповій роботі», «чекають від керівника більшої активності» та ін). Названі труднощі, які є типовими для тренінгового процесу, потребують від керівника неабияких фізичних і розумових зусиль, нервового напруження, що часто супроводжується стресами. Крім цього, професія КТ вимагає від нього володіння певними особистісними рисами, успішного виконання цілої низки функцій, ролей і високого професіоналізму.

У психологічній науці усі фахівці солідарні в тому, що для того, щоб вести тренінги, психолог повинен відповідати багатьом вимогам, які зумовлені його професіограмою, зокрема тими, що стосуються групової роботи, тобто ведення тренінгів. На думку В.Г.Пузікова, під час тренінгу по колу ходить дуже багато енергії: «Відбувається надзвичайно інтенсивний енергетичний обмін. Кожний учасник групи витрачає певну кількість енергії. Помножите це на кількість людей – приблизно стільки енергії витрачає тренер.

Є певний своєрідний міжнародний стандарт, якого ніколи не дотримуються у нашій країні (Україна тут не виняток. – В.Ф.). Він полягає в тому, що тренер повинен проводити одну групу в місяць» [4, с. 49-50].

Існує багато підходів до проблеми визначення значення стрес-реакції. Найбільш вірним є той, який характеризує стрес як реакцію організму на відсутність відповідності між ним і середовищем. На особистісному рівні стрес – феномен усвідомлення, що виникає при порівнянні вимог, які висуваються до особистості, з її здатністю справитися з цими вимогами. Виникнення стресу визначається силою подразника, тривалістю його дії і повторюваністю.

Стресори поділяються на емоційні, фізичні та соціальні. Емоційні стресори подані широким спектром негативних почуттів і

емоційних переживань. До фізичних належать шкідливі стимули оточуючого середовища (загазованість, високий рівень радіації, несприятливий клімат та ін.), порушення фізіологічних процесів в організмі. Соціальні подразники пов'язані з підвищеним темпом життя, дефіцитом часу, енергії й інформації, роботою в умовах ризику для власного життя або інших людей, конфліктними ситуаціями, відсутністю мети в житті та ін.

Виникнення стрес-реакції в кожному випадку має індивідуальний характер і залежить від особливостей нервової системи людини.

Можливий перехід стресу в хронічний стан називається дистресом. Дистрес – це стрес-реакція, при якій захист від шкідливого фактора, який негативно впливає на організм, послаблює його можливості. Чим вища інтенсивність і тривалість стресового впливу, тим вірогідніше виникнення дистресу.

Виділяють п'ять ключових груп симптомів, характерних для синдрому вигорання [9].

1. Фізичні симптоми:

втома, фізична втома, виснаження;
зменшена або збільшена вага;
недостатній сон, безсоння;
поганий загальний стан здоров'я;
важке дихання, задишка;
нудота, головокружіння, надмірне виділення поту, тремтіння рук;
гіпертензія (підвищений тиск);
виразки, нариви;
серцеві хвороби.

2. Емоційні симптоми:

недостатність емоцій, неемоційність;
песимізм, цинізм і черствість в роботі і особистому житті;
байдужість і втома;
відчуття фрустрації і безпомічності, безнадійності;
подразливість, агресивність;
хвилювання, підсилення ірраціонального хвилювання,
нездатність зосередитися;
депресія, почуття вини;
нервові ридання, істерики, душевні страждання;
втрата ідеалів, надії або професійних перспектив;
збільшення деперсоналізації своєї або інших (люди стають безликими, як манекени);
переважає почуття самотності.

4. Поведінкові симптоми:

під час робочого дня з'являється втома і бажання зробити перерву на відпочинок, відпочити;
байдужість до їжі; стіл бідний, не вишуканий;
мале фізичне навантаження;
виправдання вживання тютюну, алкоголю, ліків;
нещасні випадки (наприклад, травми, падіння, аварії та ін.);
імпульсивна емоційна поведінка.

4. Інтелектуальний стан:

зменшення інтересу до нових теорій та ідей в роботі;
зменшення інтересу до альтернативних підходів у розв'язанні проблем (наприклад, в роботі);
збільшення нудьги, апатії або недостатність куражу, смаку й інтересу до життя;
надання переваги стандартам, шаблонам, рутині, а не творчому підходу;
цинізм або байдужість до новинок, нововведень;
мала участь або відмова від участі в розвиваючих експериментах (тренінгах, освіті);
формальне виконання роботи.

5. Соціальні симптоми:

немає часу або енергії для соціальної активності;
зменшення активності й інтересу до відпочинку, хобі;
соціальні контакти обмежуються роботою;
збіднені взаємовідносини з іншими, як вдома, так і на роботі;
відчуття ізоляції, нерозуміння інших та іншими;
відчуття недостатньої підтримки з боку сім'ї, друзів, колег.

Серед особистісних особливостей, які зумовлюють «вигорання», сам Х.Фрейденберг виділив: емпатію, гуманність, м'якість, захопленість, ідеалізованість, інтровертованість, фанатичність.

К.Маслач зазначає, що прояви професійного «вигорання» можуть мати три головних стадії:

- емоційне і/або фізичне виснаження;
- деперсоналізація (відгородження від інших людей);
- знижена робоча продуктивність [2].

Для ефективної профілактики негативних наслідків стресу потрібно чітко уявляти фактори, які викликають його появу. Мартин Грабе акцентує увагу на тому, що вигорання починається тоді, коли людина впродовж тривалого часу витрачає надто багато енергії і практично не відновлює її.

Далі він наголошує, що, описуючи синдром вигорання,

звернувся до теорій М.Буріш, який взяв їх із різних джерел і узагальнив. Всього їх сім.

Отже, процес вигорання: 1. Симптоми-попередники початкової фази: підвищена активність, відчутна втома. 2. Зниження активності. 3. Емоційні реакції, пошук винних: депресія або агресія. 4. Спад. 5. Збіднення. 6. Психосоматичні реакції. 7. Відчай [див. кн. М. Грабе, с. 20]. При цьому він звертає увагу на те, що ці фази не міняють одна одну послідовно. Швидше за все, це різні ознаки вигорання. Може статися так, що якась фаза взагалі не виявляється.

Три головних причини, на думку М. Грабе, які призводять певних людей до вигорання, «це «внутрішні чинники», «зовнішні чинники», які пов'язані з недостатніми успіхами, та недостатні здібності» [1, с. 4].

Далі він пише: «Для «кандидатів на вигорання» є тільки два шляхи уникнення повсякденних проблем: кризи і роздуми.

Із цих двох кризи виявляються недобровільним шляхом. Крім того, кризи не завжди ведуть до успіху. Той, хто знаходиться в процесі вигорання на стадії «відчаю», переживає гостру кризу. І виникає питання, чи зможе він знову повернутися до нормального життя» [1, с. 66].

Е.Ф.Зеєр у своїй науковій праці «Психологія професії» (2003) визначає такі деформуючі чинники в роботі психолога:

– особистісні особливості психолога, зокрема: психічна рухливість/ригідність, світоглядна незалежність/податливість, особистісна зрілість/незрілість та ін.

– професійні рамки, в які він себе поміщає: принципи і установки, професійна картина світу, професійні навички, контингент клієнтів та їх проблематика, посадові обов'язки, умови роботи та ін.

– рівень впливу попередніх чинників, які залежать від таких параметрів як: віра в метод і авторитет вчителів, особиста значущість професійної діяльності, почуття відповідальності, емоційне включення в професійну діяльність, мотивація, відчуття місії, сила зовнішнього контролю та ін.

– чинник, який пов'язаний здебільшого з одержанням позитивних емоцій: професійний успіх, вдячність від клієнтів, похвала вчителя, визнання колег, захоплення оточуючих.

Тренеру потрібно знати різницю між стресом і перевантаженням. Ми можемо витримати значне перевантаження, але фізіологічні зміни, які відбуваються внаслідок стресу, можуть значно послабити його. Тому важливо в таких умовах здійснювати відновлення організму і психіки.

Висновки. Отже, вигорання не є медичним діагнозом, хоча такий синдром, частіше за все, стає причиною захворювань, що мають безпосереднє відношення до медицини. Частіше всього це депресія, страхи, психосоматичні розлади.

Аксіоматичним є твердження, що психолог може надати дієву допомогу людині тільки тоді, коли він сам готовий до розв'язання власних проблем.

Накопичені психологічною наукою шляхи виходу зі стресу та способи його профілактики можна запропонувати не лише керівнику тренінгу, але й усім, для кого ця проблема є актуальною.

«Найкраще лікування – профілактика». Це правило має безпосереднє відношення до вигорання. Але чому ми забуваємо навіть про прості профілактичні заходи? Не перепрацюуйте! Однією із причин вигорання може бути банальна втома.

Вихід зі стресового стану передбачає обов'язкове виконання трьох послідовних етапів:

- 1-й – виявлення стресору і активний вплив на нього;
- 2-й – ліквідація фізіологічних наслідків стресу;
- 3-й – зняття психічного напруження.

При виникненні стресової ситуації необхідні активні дії щодо ліквідації джерела стресу з метою найменших психічних і фізичних втрат організму:

- зменшення сили впливу стресу;
- ліквідація повторення стресової ситуації;
- перерозподіл тимчасового фактору.

Зняття психологічних механізмів стресу також сприяє мистецтво, спілкування, переключення на будь-яке інше заняття, читання художньої літератури, слухання музики.

Величезну роль у ліквідації негативних наслідків стресу відіграє трудова діяльність. Необхідно пам'ятати, що праця – це не лише соціальна потреба, але й біологічна необхідність. Різні види фізичної діяльності є основним способом ліквідації фізіологічних механізмів стресу.

Одним із ефективних шляхів є зниження суб'єктивної значущості стресового чинника.

У тренерській практиці для зняття напруження, емоційного виснаження можна використовувати щоденний повноцінний сон для відновлення фізичного та емоційного стану.

Хорошій фізичній формі і позитивному настрою може слугувати комплекс вправ, які виконуються регулярно, а також гумор як кращі ліки від стресу.

Для КТ важливо отримувати позитивний зворотний зв'язок

від учасників групи.

Важливо тренеру також урізноманітнювати своє професійне життя, щоб не застрягати в одноманітності повторення одних і тих самих дій та вчинків.

Тренеру потрібно кожного день відводити час для самого себе. Його доцільно використовувати для розвантаження, відпочинку, релаксації, саморегуляції і медитації.

Список використаних джерел

1. Грабе М. Синдром вигорання – болезнь нашего времени. Почему люди выгорают и что можно против этого предпринять? Пер. с нем. – СПб.: Речь, 2008. – 96 с.
2. Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В. Синдром «професійного вигорання» у вчителів: гендерні аспекти. – К.: Міленіум, 2003. – 40 с.
3. Лосев В., Луньков А., Русакова Н. Учимся быть счастливыми. – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2006. – 151 с.
4. Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
5. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-ів післядипломної освіти / За наук. ред.. Л.М. Карамушки. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
6. Торн К., Маккей Д. Тренинг. Настольная книга тренера. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
7. Kahill S. Interventions for burnout in the helping professions: A review of the emperical evidence. // Canadian Journal of counseling review. - 1988. - V.22 (3), p.310-342.

In article the concept analysis "a syndrome of professional burning out" is carried out, the basic major factors of a syndrome of burning out also are established, and on their basis preventive actions for prevention are developed.

Key words: training manager, stress, distress, syndrome of professional burning out, symptom of burning out, prevention.

Отримано 26.03.2009

УДК 159.92:159.922.8

О.В.Фекліна

ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ДОПОМОГИ СТАРШОКЛАСНИКАМ У МАЙБУТНЬОМУ ПРОФЕСІЙНОМУ САМОВИЗНАЧЕННІ

У статті наводяться теоретичні передумови проблеми професійного самовизначення старшокласників і вказуються напрямки можливої практичної допомоги шкільного психолога юнакам та дівчатам у виборі професії.

Ключові слова: професійна орієнтація, професійне самовизначення, особистісне самовизначення, суб'єкт праці, об'єкт праці, професіограма, психограма, профорієнтаційні заняття.

В статье отмечаются теоретические основы проблемы профессионального самоопределения старшеклассников и указываются возможные направления практической помощи школьного психолога юношам и девушкам в выборе профессии.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, личностное самоопределение, субъект труда, объект труда, профессиограмма, психограмма, профориентационные занятия.

Актуальність дослідження і постановка проблеми. Для раннього юнацтва характерна спрямованість на майбутнє. Перехід від підліткового віку до ранньої юності супроводжується зміною соціальної ситуації розвитку дитини. Для неї характерна новизна взаємостосунків і обставин, початок засвоєння нових видів діяльності, розширення контактів і новий зміст вимог, які суспільство починає висувати до юнацтва. Підвищення зовнішніх вимог і об'єктивна необхідність визначити своє місце в дорослому житті, становить собою центральний момент соціальної ситуації розвитку особистості в юнацькому віці.

Старшокласнику у відносно короткий строк необхідно побудувати життєвий план, розв'язати питання: ким бути (професійне самовизначення) та яким бути (особистісне та моральне самовизначення). Є.І. Головаха відмічає, що саме

“ціннісні орієнтації, життєві цілі та плани складають ядро життєвої перспективи” [3]. Життєвий план – це не марні мрії підлітка про майбутнє. Де, як правило, плани зводяться до намірів вчитися, займатися в майбутньому цікавою працею, мати вірних друзів, багато мандрувати. Це ще не можна назвати життєвою перспективою. Старшокласник повинен не просто уявляти собі своє майбутнє у загальних рисах, він повинен усвідомлювати способи досягнення поставлених цілей.

Але, як ми спостерігаємо за заданими соціологічних досліджень, після закінчення школи, трапляється так, що випускники за один-два місяці можуть до шести разів змінювати свої наміри, натикаючись на об'єктивні труднощі. В чому ж причина “несерйозного ставлення” школярів до тієї професії, яку вони обирають?

Для сучасного оптанта одним із найбільш важливих факторів постає матеріальне благополуччя: мати можливість багато заробляти у майбутньому. Такі цінності, як творчість, пізнання, цікава робота, як правило, сучасні старшокласники не обирають. Те, наскільки престижною опиниться обрана професія чи ВНЗ, до якого старшокласник збирається поступити, залежить від рівня його притягань. Існує чітка тенденція, яка виявляється на протязі старших класів: якщо ближче шкільний випуск, тим нижче рівень притягань. Це може бути наслідком розумного відмовлення від марних надій, але й може бути виявом жаху перед вирішальним кроком.

Самовизначення, як особистісне, так і професійне, є центральним новоутворенням ранньої юності. *Враховуючи, що це нова внутрішня позиція, то треба допомогти усвідомленню юнаками свого власного „Я” та прийняття себе як члена суспільства, свого місця в ньому.*

Теоретичний аналіз досліджень і публікацій. У проаналізованій нами літературі, ми чітко бачимо зацікавленість багатьох психологів проблемою професійної орієнтації школярів. Даним питанням займаються Є.О.Климов, М.С.Пряжников, Н.Ю.Пряжникова, М.М.Захаров, С.М.Чистякова, Є.М. Павлютенков, О.Д. Сазонов, В.Д. Симоненко, В.С. Аванесов, Б.І. Бухалов та інші. Вивчаючи ж програму з профорієнтації школярів у нашому регіоні, ми прийшли до висновку, що в ній не повністю витримується принцип діяльнісного підходу до даної проблеми. Згідно з яким, успіх будь-якої діяльності людини (у тому числі й професійної) залежить від рівня сформованості у неї трьох сфер діяльності: потягово-мотиваційної, операційно-технічної та сфери

самопізнання. Потягово-мотиваційна сфера діяльності характеризується потребами, соціальними установками, ціннісними орієнтаціями, інтересами, мотивами та цілями людини. Операційно-технічна сфера – це сукупність її спеціальних здібностей, знань, умінь та навичок. Сферу самопізнання характеризує відношення людини до перших двох сфер, оцінка своїх суб'єктивних можливостей у професійній діяльності.

Напрямок дослідження професійного самовизначення займаються такі відомі вітчизняні психологи, як: Ю.З.Гільбух, С.Д.Максименко, Н.С.Пряжников, Е.А.Климов, В.В.Синявський, Б.Ф.Федоришин та багато інших. Їх роботи присвячені питанням профвідбору, профорієнтації, профпідготовки, професійного самовизначення. Принциповим положенням для нас у підході до вивчення професійного самовизначення школярів є розглядання цього процесу не у вузькому, а в широкому особистісному контексті. Фактично, вибір професії є одним із боків орієнтації на певну стратегію життя. Професійне самовизначення – це складний процес, невід'ємний від розвитку особистості в цілому. Тільки в контексті розвитку особистості можна робити повний аналіз психологічних основ вибору професії.

У зв'язку із складністю досліджуваної проблеми, в сучасній психології нами не знайдено розробленого й узагальненого поняття професійного самовизначення. Існують різні підходи до розуміння його психологічного змісту. Так, наприклад, К.А.Абульханова-Славська [1] розглядає самовизначення як певну форму активності особистості, в результаті якої формується її життєва позиція.

П.П.Соболь розглядає самовизначення як певний бік самореалізації особистості, що здійснюється на основі індивідуального вибору, який “не завжди є внутрішнім”, бо “індивід вибирає з реально доступного” [9].

Поняття “самодетермінації”, яке вводить І.І.Чеснокова [11], ми розуміємо як форму саморегуляції, в якій немає обмежень у часі та яка обумовлює цілісну лінію поведінки особистості.

В наукових дослідженнях, які присвячені проблемі самовизначення, ми бачимо такі його види: особистісне, життєве, моральне, соціальне, професійне тощо. Наприклад, в роботах, де розкривається термін “особистісне” самовизначення, робиться акцент на широту його розуміння. Так, М.Р.Гінзбург стверджує, що особистісне самовизначення – це “орієнтований у майбутнє процес формування своєї позиції відносно соціально значущих цінностей і виявлення головних особистісних установок” [2]. Цей процес вмикає в себе сукупність індивідуальних життєвих уявлень, а також

простір реальних актуальних дій і потенцій. Самовизначення розуміється як процес, який відбувається у часі й пов'язаний із ціннісним та життєвим змістом особистості, що базується на цілеспрямованій, усвідомленій діяльності особистості. На наш погляд, такий підхід доцільно вказує на цілісність проявів особистості у життєдіяльності. Близькі до цього наукового бачення і розуміння життєвого та особистісного самовизначення ми помічаємо у працях Т.М.Титаренко [10].

У психологічному словнику-довіднику М.І.Дьяченко, Л.А.Кандилович професійне самовизначення уявляють як “процес прийняття особистістю рішення про вибір майбутньої трудової діяльності – ким бути, до якої соціальної групи належати, де й з ким працювати”. Як далі відмічають автори, “професійне самовизначення – явище двостороннє: з одного боку, той хто обирає (суб'єкт вибору), з другого – те, що обирає (об'єкт вибору). І суб'єкт, і об'єкт володіють великою кількістю характеристик, чим пояснюється неоднозначність явища вибору професії.

Професійне самовизначення (ПС) – важлива подія на життєвому шляху людини. Вона пов'язана не тільки з минулим досвідом особистості, але й простягається далеко у майбутнє, приймаючи участь у формуванні образу “Я”, передбачаючи, врешті-решт, багато різних сторін життя. Найбільш вивченим і визнаним фактором професійного самовизначення є інтереси об'єкту. Не менш важливим та достатньо вивченим фактором вибору професії є здібності. ПС відображає певний рівень притягань, який заснований на оцінці своїх здібностей і можливостей. Рішення про вибір професії приймає активно діюча особистість, що усвідомлює свою відповідальність за успішне виконання діяльності і реалізацію своїх здібностей. Динаміка ПС детермінована в значній мірі змістом, методами та формами професійної освіти та консультації” [4].

Є.О.Климовим [6] запропонована структура індивідуальної ситуації вибору професії та схема прийняття рішення особистістю. У структурі вибору професії він виокремлює такі основні обставини: позиція батьків, учителів та однолітків, наявність чи відсутність особистісного професійного плану, уявлення про шляхи та способи досягнення мети, варіанти цілей та шляхів їх досягнення.

Виходячи із цієї структури, М.С.Пряжников [7] розглядає процес прийняття особистістю рішення щодо вибору професії у вигляді такої схеми послідовних дій та задач: 1) скласти загальну орієнтувальну схему; 2) виділити можливості та обмеження, які

пов'язані з обставинами в групі близьких людей; 3) зібрати та упорядкувати відомості, які відповідають формулі бажаної професійної діяльності, звертаючи увагу на можливі запасні варіанти; 4) якщо потрібно, уточнити формулу своєї професії; 5) обміркувати варіанти кроків на шляху засвоєння професії; 6) продумати елементи структури особистісного профільного плану; 7) прийняти остаточне рішення.

З такої схеми, зрозуміло, яку велику роль відіграє в процесі прийняття рішення сфера мислення людини, здатність до аналізу, узагальнення інформації. Треба уточнити, що, проходячи кожен із цих етапів, особистість за допомогою рефлексії звертається до свого "Я", звіряючись у прийнятті проміжних рішень із внутрішніми спрямуваннями, оцінюючи думки, плани, які можуть бути прийнятими або непринятими відносно себе.

Розділяючи в цілому послідовність дій у прийнятті рішення відносно професії, яку висловлює М.С. Пряжников, треба помітити, що вона достатньо схематична і не відображає повною мірою живої картини переживань людини в ситуації прийняття життєво важливого рішення – боротьбу мотивів, думок, емоцій.

Мета статті та постановка завдання: розробка професійно – орієнтаційних заходів як засобу допомоги старшокласникам у майбутньому професійному самовизначенні.

Поняття особистісного професійного вибору, на наш погляд, є значно ширшим. Він завжди є моральною дією, в якій приймає участь повністю вся особистість, її інтелект, переживання, духовні цінності, минулий досвід. Будь-який вибір, звісно, сприймається людиною, як важливий відповідальний крок, зробити який, як правило, означає істотно змінити у чомусь своє життя.

Чи не тому по закінченню школи юнаки до шести разів змінюють свої наміри? Це підтверджують і результати нашого дослідження. Так, за нашими дослідженнями, 60% учнів у одинадцятому класі не знайшли свого ідеалу в професійному самовизначенні у зв'язку із розходженням у своїх бажаннях і нахилах. Для досягнення гармонії в професійному самовизначенні бажано, щоб кожна людина прагнула стати дійсним суб'єктом своєї діяльності.

Цей факт свідчить про те, що обираючи майбутню професію, молодь намагається орієнтуватися на щось "краще", на якийсь ідеал. Може ідеал ними й не буде досягнутий, але він вказує напрямок, у якому людині треба розвиватися як особистості й фахівцю, орієнтуючись, при цьому, на систему цінностей і смислів. Але пошуки ідеалу часто бувають дуже складними, бо молодь

натикається на проблему співвідношення “гірших” і “кращих” людей [8]. Скажімо, після закінчення школи, ми відразу бачимо, що один володіє більш глибокими знаннями і, таким чином, вступає навчатися до вищого навчального закладу, а інший не може подолати цей бар’єр. Чи можна у цьому побачити несправедливість? І.О. Іллін писав: “Якщо б люди були дійсно рівними, тобто однакові тілом, душею й духом, то життя було б страшно простим, і знаходити справедливість було б надзвичайно легко. Треба було б тільки сказати “однаковим людям – однакову долю”, або “всім всього порівну” – й питання було б вирішене... Насправді люди не рівні від природи й неоднакові ні тілом, ні душею, ні духом... Вони неоднакові: значить, і обходитись із ними треба неоднаково – згідно їх своєрідності... Інакше виникне несправедливість... Тобто, справедливість зовсім не вимагає рівності” [5].

Ми прослідкували мотиви вибору професії студентами, які навчаються за спеціальністю педагог-психолог з першого по п’ятий курс, і прийшли до висновку, що деякі студенти обирали навчальний заклад за зовнішніми негативними мотивами, тобто пішли навчатися сюди, бо сюди поступали їх друзі. Але вони продовжують навчання, не прагнучи щось змінити в своєму житті. Даний аналіз мотивації студентів також підтверджує, що не всі студенти, навіть у період навчання в університеті, зробили остаточний вибір.

Чи можна ж знайти свій ідеал професії, визнаючи факт нерівності по здібностях та реальних досягненнях? І.О.Іллін, нібито відповідає на це питання: “У... великому твірному русі світу малий атом має своє призначення: він повинен правильно збагнути свою природу і своє відношення до цілого, ствердити свою внутрішню свободу і своє буття та вільно включитися в загальний зв’язок всесвіту, в його трудовий порядок” [5]. Дійсно, кожна молода людина може знайти свою ідеальну професію, що тільки їй підходить. У цьому пошуковому процесі велику допомогу надає шкільний психолог за допомогою професійно-орієнтувальних заходів.

Вони уявляють собою не коротко часову кампанію агітаційно-пропагандистського характеру для укомплектування вакантних місць, а довготривалий процес, основна ідея якого: усвідомлення школярами факту, що немає, практично, жодної професії, в яку вони могли б зробити крок без психологічної праці над собою.

Виклад основного матеріалу із організації професійно-орієнтувальної роботи. Професійно-орієнтувальна робота

будується як процес співробітництва між психологом і учнем. Успіх її багато залежить від того, чи вдасться психологу встановити зі школярем довірливі стосунки. Неможливим при цьому є будь-який натиск, директивний тон, нав'язування своєї власної думки. Із самого початку необхідно дати учню у відчуття, що вибір професії тільки тоді буде правильним, коли він усвідомлений, самостійний, коли йому передує кропітка довготривала робота щодо самоусвідомлення та вивчення професійного світу.

Керуючись тим, що успіх будь-якої діяльності людини (у тому числі і професійної) залежить від рівня сформування у неї трьох підструктур, трьох сфер діяльності: потягово-мотиваційної, яка характеризується потягами, соціальними установками, ціннісними орієнтаціями, інтересами, мотивами і метою людини; операційно-технічної – сукупністю спеціальних здібностей людини, вмінь та навичок; сферою самопізнання – відношенням людини до перших двох сфер, оцінкою своїх суб'єктивних можливостей у професійній діяльності, - професійно-орієнтувальну роботу шкільного психолога можна поєднати у три цикли занять із учнями.

Заняття можуть проходити у вигляді уроків, в які входять бесіди, імітаційно-організуюча діяльність, анкетування, тренінги тощо. Заняття доцільніше проводити не рідше як один раз на тиждень на протязі всього навчального року. Починати професійно-орієнтувальну роботу слід не пізніше восьмого класу, тому що деякі учні можуть почати своє професійне самовизначення вже після закінчення дев'ятого класу вступаючи до технікумів, коледжів, які спрямовані на здобуття певної професії.

У першому циклі занять, який можна назвати „Чим би я хотів займатися”, практичний психолог розкриває учням зміст таких понять, як: цінності, інтереси, знайомить з психічними процесами: пам'яттю, мисленням, уявою; демонструє пізнавальний зміст уваги; дає характеристику типам темпераменту, дає поняття характеру і, як підсумок, складається психологічний портрет школяра.

Практична частина даного циклу може бути представлена у вигляді використання певних методик: „Карти інтересів”, „Ціннісних орієнтацій”, „Мотиву вибору професії”, „Здібностей школяра”, „Комунікативних та організаційних здібностей” тощо; виконання вправ на виявлення типу мислення, виду і типу пам'яті, на різні властивості уваги. Засобом „Мозкового штурму” можна виявити, як розвинена в учнів творча уява. Про тип темпераменту можна дізнатися з тесту Айзенка чи Русалова.

Найважливішим кроком практичної частини занять є освітня робота психолога: для яких професій важливий чи неможливий той

чи інший рівень сформованості та прояву певних якостей і властивостей людини. Психологічний портрет можна скласти у вигляді творів на тему „Я”. Учні, дізнавшись про себе багато нового, описавши це у своїх творах, іще раз можуть усвідомити наскільки кожна людина індивідуальна та як серйозно треба підходити до питання вибору професійної діяльності.

Другий цикл занять орієнтовно можна назвати „Світ професій”. Його можна почати із знайомства з „формулою професій” Є.О.Климова. Заняття цього циклу присвячуються знайомству з типами професій, виокремленими на підставі основного предмету праці взаємодії з цими предметами людини – суб’єкта праці (людина-природа, людина-техніка, людина-людина, людина-знакова система, людина-художній образ). Також знайомимося з класами професій, виокремленими за цілями праці (гностичні, пізнавальні, оціночні; перетворювальні; пошукові, творчі). З відділами професій, виокремленими на підставі тих засобів, які використовуються в процесі діяльності (ручні засоби; механічні; автоматичні; функціональні, тобто функцій самої людини: зір, слух, голос, фізична сила). З групами професій, які виокремлено на основі переважаючих умов праці (побутовий мікроклімат; незвичайні умови, пов’язані часто з ризиком до життя, з роботою в екстремальних умовах; робота на відкритому повітрі; труд із підвищеною моральною відповідальністю). Даються поняття суб’єкта та об’єкта праці.

Практична частина даного циклу передбачає використання диференційно-діагностичного опроснику (ДДО), тобто треба з’ясувати, до якої сфери діяльності в опитанта (старшокласник, який професійно самовизначається) є нахили. Можна продумати вправи типу „Устами немовляти”, в яких надаються за допомогою опису ствердження, за якими учень відгадує назву професії. Ефективним буде використання зашифрованих професій (за схемою „Формули професій” Є.О.Климова) в яких пропонуються ствердження, що характеризують певну професію, і за якими учень відгадує назву професії. Це можуть бути також різного виду „шифровки”, на основі яких школярі отримують практичні навички й удосконалюють психічні процеси. Під час виконання вправ жвавість вносить прийом змагання.

Діяльність психолога на заняттях третього циклу „Хочу. Можу. Треба” повинна бути спрямована на формування у школярів потягу на самопізнання, на самовдосконалення, на саморозвиток, тому що з усвідомленням своїх потенцій, отримавши знання про необхідність вдосконалювання окремих властивостей, якостей

особистості, молода людина зможе само актуалізуватися. Почати професійну орієнтацію в цьому напрямкові можна зі знайомства з професіограмою та психограмою. Наступним кроком може бути заповнення таблиці 1, яке виконується всією групою школярів разом, щоб у процесі сумісної діяльності якнайповніше описати всі вимоги до професій, які подобаються учасникам зустрічі.

Таблиця 1

Вимоги до певних професій

№ п/п	Найменування професії	Вимоги до об'єкта праці	Вимоги до суб'єкта праці
-------	-----------------------	-------------------------	--------------------------

Далі заповнюється таблиця 2, графи якої називаються однаково з назвою третього циклу занять: „Хочу”, „Можу”, „Треба”.

Таблиця 2

Професійна готовність

№ п/п	Хочу	Можу	Треба
1	2	3	4

Де, в графу № 2 вноситься не лише назва професії, якій віддається перевага, а й опис вимог до суб'єкту праці в даній професійній діяльності. Інформацію беремо з таблиці 1. В графу № 3 вносяться наявні здібності до даної професії, використовуючи прийом самооцінки. Графа № 4 заповнюється на основі порівняння граф 2 і 3 з метою отримання інформації щодо самовдосконалення.

В практичну частину включаються імітаційно-організуючі вправи типу „Думка членів сім'ї на вибір професії”. Де учні беруть на себе ролі батька, матері, дитини. Рамки ролей можна розширити за рахунок інших членів сім'ї: бабусі, дідуся, родичів тощо. За допомогою прийому „Психологічне дзеркало” можна запропонувати обговорення вибору професії одним із учасників групи. Гарний результат мають зустрічі з людьми визначних професій, на яких вони діляться враженнями про свої „трудоі будні”, про „чорну” щоденну працю, про що багато юнаків та дівчат не замислюються під час вибору професії. Гарну допомогу у виборі навчального закладу, в якому можна продовжити навчання за обраною професією, надають вправи, в яких пропонується в рамках двох-трьох шкільних предметів перерахувати й описати професії, які схожі за змістом із виділеними предметами шкільного курсу. Практичною частиною третього циклу використовуємо опросник професійної готовності (ОПГ).

Як підсумок занять з професійної орієнтації можна провести триденний тренінг (умови: на відкритому повітрі) типу „Останній герой”.

Висновки і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Отже, задача психолога з професійної орієнтації особистості, яка самовизначається, полягає в наданні допомоги у виборі професії з урахуванням інтересів, нахилів, мотивів, індивідуальних особливостей та потреб ринку праці в кадрах у нашому регіоні. Тобто в розпорядженні шкільного психолога має бути діючий засіб, за допомогою якого можливо розв’язати цю задачу. А розв’язування цієї задачі стане подальшим напрямком нашої роботи. Саме таким засобом повинна стати програма профорієнтації учнів 9 - 11 класів загальноосвітніх закладів ПМР, котра допоможе, полягаючись на індивідуально-неповторний досвід кожної конкретної особистості, вмикаючи елементи минулого, теперішнього, дозволить молодій людині “програвати”, “примірювати” до себе ті соціальні й професійні ролі, яких їй не доводилось іще виконувати в своєму житті. Адже для досягнення гармонії в професійному самовизначенні бажано, щоб кожна людина прагнула стати дійсним суб’єктом своєї діяльності.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980.
2. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения //Вопросы психологии. – 1994. – №3.
3. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Киев, 1988.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. – Минск, 2004.
5. Ильин И.А. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний //Наш современник. – 1991.– № 6-7.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
7. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – Москва-Воронеж, 1966.
8. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М., 2001.
9. Соболев П.П. Жизнетворчество как способ самореализации личности //Жизнь как творчество. – К.: Наукова думка, 1985.

10. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003.

11. Чеснокова И.И. Самосознание, самореализация и самодетерминация личности. – М.: Наука, 1982.

In article theoretical bases of a problem of professional self-determination of senior pupils are marked and possible directions of the practical help of the school psychologist are specified to young men and girls in a choice of a trade.

Keywords: vocational counselling, professional self-determination, personal self-determination, the subject of work, object of work, professional requirements to a trade, psychological requirements to the person in the trades, professionally focused occupations.

Отримано 24.03.2009

УДК 159.923.2:371.147.134

М.О. Чайнська

ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОГО АКСІОГЕНЕЗУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті здійснено аналіз основних підходів до проблеми психологічних чинників професійного аксіогенезу. Проведено множинний регресійний аналіз залежності професійного аксіогенезу студента-педагога від емпіричних психологічних чинників. Здійснено оцінку прогностичної значимості отриманої регресійної залежності.

Ключові слова: професійний аксіогенез, психологічні чинники, оптимізація, актуальний смисловий стан, сенсожиттєві орієнтації, аксіологічні вимоги професії, професійні позиції вчителя, регресійне рівняння.

В статье осуществлен анализ основных подходов к проблеме психологических факторов профессионального аксиогенеза. Проведен множественный регрессионный анализ зависимости профессионального аксиогенеза студента-педагога от

эмпирических психологических факторов. Осуществлена оценка прогностической значимости полученной регрессионной зависимости.

Ключевые слова: профессиональный аксиогенезис, психологические факторы, оптимизация, актуальное смысловое состояние, смысложизненные ориентации, аксиологические требования профессии, профессиональные позиции учителя, регрессионное уравнение.

У психологічній науці професійний аксіогенез розглядається з різних теоретичних позицій. Численними дослідженнями продемонстровано значний вплив на розвиток професійних ціннісних орієнтацій таких психологічних феноменів, як суб'єктність, стратегії життя, ідентичність, установки, мотиви, спрямованість, сенсожиттєві орієнтації, динамічні смислові стани, система ставлень особистості тощо (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьев, О.Г. Асмолов, І.Д. Бех, Л.І. Божович,

М.Й. Боришевський, Б.С. Братусь, А.В. Брушлинський, Л.Ф.Бурлачук, Ф.Ю. Василюк, Л.С. Виготський, З.С. Карпенко, О.Ф. Лазурський, Д.О. Леонтьєв, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, В.М. Мясищев, С.Л. Рубінштейн, В.А. Серий, В.В. Столін, В.Е.Чудновський, В.О. Ядов, М.С. Яницький та ін.).

Незважаючи на низку фундаментальних досліджень цієї проблеми у психології, недостатньою є кількість експериментальних досліджень професійного аксіогенезу та його зв'язку з іншими психологічними феноменами. Окрім того, виникають певні термінологічні відмінності, що ускладнюють процес аналізу професійного аксіогенезу та відзначається дефіцит психодіагностичного інструментарію щодо його вивчення. Саме тому метою нашого дослідження є вивчення психологічних чинників професійного аксіогенезу студентів – майбутніх педагогів.

Ґрунтуючись на фундаментальних положеннях психологічної теорії, ми визначаємо професійний аксіогенез як індивідуальний, послідовний, неперервний, закономірний процес розвитку професійних ціннісних орієнтацій особистості, що детермінований специфікою професійної діяльності.

Здійснений нами теоретичний аналіз свідчить про існування різних підходів до розуміння природи аксіогенезу та психологічних чинників, які впливають на цей процес. Психологічний чинник ми розуміємо як рухому силу певного феноменологічного процесу, що визначає його характер чи окремі риси. До таких чинників

дослідники (К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Л.І. Божович, Ф.Ю. Василюк, Є.І. Ісаєв, Д.М. Завалишина, Є.О. Климов, Д.О. Леонт'єв, О.М. Леонт'єв, В.Ф. Сержантов, А.В. Серий, В.І. Слободчиков, В.Е. Чудновський, Р.Х. Шакуров та ін.) відносять смислові ставлення, смислові установки, сенсожитєві орієнтації, актуальний смисловий стан, загальну осмисленість життя особистості тощо. Логіка нашого дослідження зробила актуальним подальший феноменологічний аналіз вказаних понять і, зокрема, їх впливу на професійний аксіогенез. Так, розглядаючи поняття «смислу» в аспекті індивідуальності, В.І. Слободчиков та Є.І. Ісаєв визначають його як «усвідомлення абсолютної цінності події та вчинку і одночасно суб'єктивне переживання цієї цінності» особистістю [9, с. 506-507]. Смысл має прояв у будь-яких ставленнях суб'єкта. На думку А.В. Серого, це ставлення можна назвати ціннісним, оскільки спрямованість цього ставлення детермінована суб'єктивним стандартом чи ідеалом суб'єкта сприймання [9]. У результаті смислового ставлення вироблюється ціннісна спрямованість особистості на певні явища об'єктивної реальності, що переживається на суб'єктивному рівні, тобто ціннісна орієнтація особистості (Л.І. Божович, А.В. Серий, М.С. Яницький), сутність якої полягає у вибірковому ставленні суб'єкта до суспільних цінностей, системі індивідуальних установок, переконань, переваг, опосередкованих особистісними смислами. Ціннісна орієнтація, виконуючи функцію орієнтувальної реакції для особистості, відображає смислову сторону спрямованості особистості, її внутрішню, змістовну основу зовнішньої взаємодії з різними явищами дійсності [12]. Отже, у такий спосіб відчуття смыслу дає початок цінностям, які, у свою чергу, «синергетично підсилюють відчуття смыслу» [7].

На важливість просторово-часових характеристик осмисленості життя вказують дослідники Л.І. Анциферова, М.М. Бахтін, Ф.Ю. Василюк, В.К. Вілюнас, Ю. Мінковські, А.В. Серий, В.Є. Чудновський та ін. Зокрема, осмислення всіх часових локусів Л.І. Анциферова вважає «механізмом збагачення особистості латентними новоутвореннями пройдених стадій, які оцінюються і переосмислюються нею з позиції актуального теперішнього» [2, С. 61]. М.М. Бахтін зазначає, що «осмислювати самого себе активно – означає освічувати себе майбутнім смыслом; поза ним немає Я для самого Я» [4, с. 105].

Процес розвитку професійних ціннісних орієнтацій обумовлено «адекватним осмисленням реальності», який Ю. Мінковські визначає як акт свідомості, що відбувається «зараз», в якому особистість переживає смисл свого «минулого», що є для неї досвідом і має певну цінність, і проектує у «майбутнє» особистісні уявлення, очікування та плани, які виступають для неї ціннісними орієнтирами діяльності у «теперішньому» часі [8]. Досліджуючи вплив актуального смислового стану на професійний аксіогенез, слід враховувати, що пережиті факти «минулого» та «неінтерналізоване майбутнє» є стратегічно важливими, оскільки особистісні смисли всіх часових локусів утворюють суб'єктивну реальність індивіда. Актуальний смисловий стан, за А.В. Серим, це процес цілісного переживання суб'єктом себе щодо оточуючої дійсності, що визначає адекватність поведінки та ефективність діяльності у конкретних життєвих умовах [8].

Теоретичний аналіз досліджень дозволяє з достатнім ступенем впевненості припустити, що одним із суттєвих психологічних чинників процесу професійного аксіогенезу є мотивація професійної діяльності, оскільки розвиток та реалізація термінальних ціннісних орієнтацій можуть бути ефективними тільки за умови їх концентрування навколо мотиваційного ядра особистості фахівця, його професійно значущої спрямованості [1]. Обґрунтованість такого підходу підтверджується відомим у психології зближенням понять «ціль», «цінність» і «смисл» за умови, якщо йдеться про єдність термінальних цінностей, життєвих цілей та граничних смислів, які є кінцевими та самодостатніми (К.О. Абульханова-Славська, Б.С. Братусь, Ф.Ю. Василюк, З.С. Карпенко, Д.О. Леонтьєв, О.М. Леонтьєв, І.О. Мартинюк, Г. Олпорт, М. Рокіч, І. Ялом та ін.). Так, Ф.Ю. Василюк підкреслюючи факт існування зв'язку цінностей та смислоутворюючих мотивів особистості, зазначає, що одночасно у процесі набуття нових мотиваційних якостей відбувається стрибок у ступені осмисленості цінностей, у результаті якого «цінність з «видимого», з об'єкту перетворюється на те, завдяки чому видно все інше, - у внутрішнє смислове світло» [8, с. 127].

Дотримання аксіологічних вимог професії педагога може бути ефективним тільки тоді, коли фахівець прагне до їх реалізації на внутрішньо-особистісному, ціннісно-мотиваційному рівні, що трансформує ці аспекти у змістову основу його мотивації професійної діяльності. На думку Т.І. Александрової, структура

професійних мотивів майбутнього педагога в ідеалі повинна відповідати гуманістичній суті і призначенню професії. Інакше «мотиваційна основа діяльності спотворюється, виникають конфлікти усередині самої особистості, оскільки необхідність виконувати певну діяльність і відсутність адекватної цій діяльності мотиваційної основи, призводить до того, що професія сприймається як нав'язана ззовні» [1].

Особливого значення набуває зв'язок розвитку ціннісних орієнтацій із спрямованістю особистості. Так, дослідники вказують на виконання функції спрямованості смислоутворювальним мотивом (О.М. Леонт'єв), динамічною тенденцією (С.Л. Рубінштейн), домінуючою тенденцією (В.М. М'ясищев), динамічною організацією (Н. Прангішвілі), на усвідомлення цінностей екзистенції і пошук сенсу індивідуального життя (В. Франкл), на тенденцію само актуалізації (А.Маслоу) тощо. Як зазначає О.М. Краснорядцева, роль ціннісних орієнтацій полягає у тому, що вони «детермінують професійну діяльність, забезпечуючи зміст спрямованості і надаючи сенс професійним діям» [13, с. 28]. На обернену залежність вказує Н.М. Максимчук: «важливою психологічною умовою становлення належних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя є сформованість високого рівня професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога» [7].

Загалом у сучасних дослідженнях (І.В. Абакумова, О.Г. Асмолов, В.П. Зінченко, О.В. Клочко, Ф. Зеєр та ін.) підкреслюється те, що професійна спрямованість особистості, як прояв структури і змісту сенсожиттєвої концепції майбутнього фахівця, буде впливати на вибір сенсожиттєвих стратегій у процесі здійснення ним професійної діяльності.

Обираючи особистісний сенс, суб'єкт здійснює вибір професійної позиції, яка усвідомлюється і виражається завдяки «значенню для себе». Тому у дослідженні особливостей професійного аксіогенезу, релевантним для нас є положення про зв'язок ціннісно-сислової сторони діяльності та професійної позиції педагога (Є.І. Ісаєв, Р.Г. Каменський, С.І. Краснов, О.Б. Мартинюк, Н.Б. Нестерова, О.Б. Орлов, В.І. Слободчиков, В.Ф. Шаталов, Н.І. Шліхова, О.Г. Юдіна та ін.). Так, на думку Н.І. Шеліхової, професійна позиція може бути представлена як єдність професійної свідомості, професійної діяльності і системи ставлень. У дослідженнях В.І. Слободчикова, Р.Г. Каменського, С.І. Краснова професійна позиція визначається як відповідальне

ставлення до цінностей і способів реалізації діяльнісних норм. На думку Е.Г. Юдіної, професійна позиція педагога є відносно стійким феноменом свідомості і визначає той тип взаємодії з учнем, який буде реалізовано цим педагогом у його діяльності. Як зазначає В.І. Слободчиков, ціннісні орієнтації, які регулюють і спрямовують діяльність фахівця, є системоутворюючим компонентом професійної позиції як сукупності когнітивної, емоційної і поведінкової сфер особистості [10, с. 63 – 72]. Унікальність педагогічної позиції полягає у тому, що її продукує «зустріч» вчителя із учнем: в особистісній позиції вчитель завжди зустрічається з іншою особистістю, у власне професійній – з умовами її становлення і розвитку [10, с.63 – 72.]. Водночас, діалог як зустріч, спів-буття суб'єктів освітнього простору є, за З. Карпенко, «універсальним психологічним механізмом аксіогенезу особистості» [6, с. 7]. Ґрунтуючись на цих положеннях, ми визначає професійну позицію як інтегральну і системну характеристику професійного аксіогенезу майбутнього педагога.

Ґрунтуючись на теоретичних положеннях, можемо стверджувати, що психологічними чинниками професійного аксіогенезу особистості є комплекс взаємопов'язаних особистісних проявів:

- 1) ціннісна предметність як об'єктивна основа і передумова виникнення смислу;
- 2) актуальний смисловий стан, що визначає сенсожиттєві орієнтації і позначається на ступені осмисленості життя особистості;
- 3) професійна спрямованість та мотивація професійної діяльності, що знаходяться у діалектичній єдності і обумовлюють рівень професійного аксіогенезу особистості;
- 4) професійні позиції (центрації) як значуща детермінанта системи ціннісних ставлень особистості до себе, всіх суб'єктів освітнього процесу і професії загалом.

Дослідження показників за кожним із зазначених психологічних феноменів та встановлення їх кореляції у процесі професійного аксіогенезу відбувалося у нашому експериментальному дослідженні (табл. 1). У ньому брали участь 237 респондентів – студентів IV курсу Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка та Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка.

Таблиця 1

**Дослідження емпіричних чинників професійного
аксіогенезу майбутнього педагога**

№ пп	Особистісні прояви	Методики дослідження
1.	Актуальний смисловий стан	Тест «Сенсожиттєві орієнтації» Д.О. Леонтєва у модифікації А.В. Сєрого, А.В. Юпітова
2.	Професійно значущі цінності	Методика Ш.Шварца на виявлення мотиваційних типів цінностей
3.	Професійні позиції (центрації) вчителя	Опитувальник «Професійні центрації вчителя» О.Б. Мартинюк
4.	Мотивація професійної діяльності	Методика на визначення мотиваційного комплексу М. Замфір у модифікації О.А. Реана
5.	Професійна спрямованість особистості	Орієнтувальна анкета В. Смекало, М. Кучери.

Задля інтерпретації наявних варіацій угруповань емпіричних показників професійного аксіогенезу студентів-педагогів у сукупній вибірці, а також для встановлення значущості цих показників у досліджуваній процес, було застосовано множинний регресійний аналіз. Регресійний аналіз – це група методів багатовимірного аналізу даних, що дозволяє оцінити вплив декількох номінальних незалежних ознак на залежну ознаку. Регресійний аналіз – статистична модель, яку використовують для визначення залежності між критеріальними (змінними) та однією або кількома предикторними (незалежними) величинами. Під час застосування лінійного регресійного аналізу для визначення функції окремого психологічного феномену, загальний процес професійного аксіогенезу розглядають як змінну величину, залежну від певного чинника, який виступає як незалежна величина.

Вивчення мотиваційних типів цінностей за методикою Ш.Шварца показало, що достовірний внесок у професійний аксіогенез здійснюють наступні типи цінностей: «насолада», «соціальність» та «зрілість». Причому, «соціальність» ($r=0,29$, $p=0,013$) та «зрілість» ($r=0,30$, $p=0,007$) проявляються як позитивні показники, а «насолада» ($r=-0,31$, $p=0,004$) – як негативний (табл.2.2). Ця залежність описується регресійним рівнянням: f (тип

цінності) = 1,515371 - 0,145661 × (Насолода) - 0,052653 × (Досягнення) - 0,058908 × (Соціальна влада) + 0,112671 × (Самовизначення) - 0,064565 × (Стимуляція) - 0,022366 × (Конформізм) - 0,051454 × (Підтримка традицій) + 0,168712 × (Соціальність) - 0,037892 × (Безпека) + 0,210469 × (Зрілість) + 0,109980 × (Соціальна культура) - 0,061268 × (Духовність), де вплив показника вірогідний за $p < 0,05$.

Знайдена залежність свідчить про те, що з ростом прагнення до насолоди і розваг у майбутнього педагога зменшується стримування дій і намірів, які можуть зашкодити іншим і не відповідають соціальним очікуванням, стають менш значущими цінності соціального порядку, почуття приналежності, а також розуміння, терпимість і захист благополуччя інших, і навпаки. Орієнтація особистості на цінності типів «соціальність» та «зрілість» є визначальними для процесу професійного аксіогенезу і свідчить про розуміння майбутнім педагогом того факту, що розвиток особистості поза соціальною спільнотою характеризується небезпекою соціальної неадекватності, самотності, ізоляціонізму, втечі у світ ідеальних ілюзій, втрати життєвого натхнення. Психологічна сутність педагогічної професії як особистісно-орієнтованої діяльності полягає у тому, що вона завжди відбувається у просторі спів-буття – внутрішнього (особистісного) і суспільного (міжособистісного). На нашу думку, орієнтація особистості на цінності типу «зрілість» свідчить про релевантність для неї стабільності життя, впевненості у завтрашньому дні, наявності незмінних правил та зрілого розуміння життя, почуття власної гідності, розуміння свого призначення у житті, краси, внутрішньої гармонії тощо.

За результатами методики на визначення мотиваційного комплексу М. Замфір у модифікації О.А. Реана встановлено, що процес професійного аксіогенезу вірогідно залежить від всіх визначуваних у методиці показників. Однак, для внутрішньої мотивації спостерігається позитивна залежність ($r=0,64$, $p=0,000$), а для зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної ($r=-0,19$, $p=0,012$ та $r=-0,35$, $p=0,000$) – негативна залежність, що впливає із регресійного рівняння: f (мотивація професійної діяльності) = 1,516555 + 0,568590 × (Внутрішня мотивація) - 0,211677 × (Зовнішня позитивна мотивація) - 0,225131 × Зовнішня негативна мотивація, де вплив показника вірогідний за $p < 0,05$.

Це свідчить про те, що у студентів, які залучаються у професійну діяльність заради неї самої, а не задля досягнення будь-яких зовнішніх нагород, для яких професія є самоціллю, то у них

відбувається процес професійного аксіогенезу. Відповідно, майбутні педагоги із зовнішньою мотивацією, як правило, не отримують задоволення від подолання труднощів при вирішенні навчальних завдань, тому вони вибирають більш прості завдання і виконують тільки те, що необхідно для отримання оцінки. Відсутність внутрішнього стимулу сприяє росту напруження, зменшенню спонтанності, що має пригнічуючу дію на креативність студента. Зовнішня мотивація передбачає, як правило, використання методів заохочення, стимулювання, критики, покарання і має негативний вплив на процес професійного аксіогенезу.

Результати за методикою визначення професійних позицій вчителя О.Б. Мартинюк засвідчили, процес професійного аксіогенезу вірогідно залежить тільки від двох показників – предметоцентризму ($r=-0,37$, $p=0,009$) та дитиноцентризму ($r=0,41$, $p=0,001$). Причому, встановлено обернену кореляцію цих показників у процесі професійного аксіогенезу. Ця залежність описується регресійним рівнянням: f (професійна позиція) = $2,225026 - 0,050915 \times (\text{Предметоцентризм}) - 0,019760 \times (\text{Егоцентризм}) + 0,001013 \times (\text{Конформна позиція}) + 0,084288 \times (\text{Дитиноцентризм}) + 0,024465 \times (\text{Полісуб'єктна позиція})$, де вплив показника вірогідний за $p < 0,05$.

Це вказує на те, що професійний аксіогенез відбуватиметься у особистісно-орієнтованого педагога, який ставить цілі своєї діяльності на рівні перспективного розвитку особистості учня, орієнтується на його інтереси, потреби, чутливий до проявів його особистості, визнає пріоритет індивідуальності кожного учня. Натомість, у педагога орієнтованого на навчальний предмет, чітке та послідовне структурування навчального матеріалу, знань та вмінь учнів, буде відбуватися розподіл учнів на сильних, середніх та слабких за показником успішності в оволодінні навчальної дисципліною, а не на особистісні прояви. З психолого-педагогічної точки зору така позиція педагога є особистісно-відчуженою і тому, це матиме негативний вплив на процес професійного аксіогенезу фахівця, оскільки у такий спосіб він порушує цілісність та комплексність цілей педагогічної професії.

Встановлено, що процес професійного аксіогенезу вірогідно детерміновано актуальним смисловим станом особистості. Так, результати за методикою СЖО Д.О. Леонтьєва у модифікації А.В. Серого, А.В. Юпітова показали (далі у термінології авторів) [9], що «цілі» або «психологічне майбутнє» ($r=0,36$, $p=0,000$), «процес» або «психологічне теперішнє» ($r=0,50$, $p=0,000$),

«результат» або «психологічне минуле» ($r=0,21$, $p=0,007$) впливають на процес аксіогенезу майбутнього фахівця. Ця залежність описується регресійним рівнянням: $f(\text{СЖО}) = -1,92216 + 0,03542 \times (\text{Цілі}) + 0,06131 \times (\text{Процес}) + 0,02781 \times (\text{Результат})$, де вплив показника вірогідний за $p < 0,05$.

Встановлено, що професійний аксіогенез відбуватиметься тоді, коли осмисленими для фахівця є психологічне минуле як досвід (результат реалізації завдань), теперішнє як дійсність (саморозвиток і самопізнання), майбутнє як проект (забезпечення смислової перспективи).

Одержані дані за методикою В. Смекало і М. Кучери не дають нам підстави стверджувати про вірогідний взаємозв'язок професійної спрямованості та процесу професійного аксіогенезу особистості. Утім, результати за цією методикою підлягають обробці методом регресійного аналізу шляхом пониження рівня допустимої толерантності. У цьому випадку регресійні коефіцієнти можуть змінюватися від суб'єктивних факторів.

Отже, експериментальне дослідження, спрямоване на вивчення професійного аксіогенезу як багатомірного процесу, значно прояснює його феноменологію. На основі узагальнення теоретичних положень та результатів власного експериментального дослідження, встановлено, що серед психологічних чинників, які вірогідно детермінують процес аксіогенезу майбутнього педагога є мотиваційні типи цінностей «соціальність» «зрілість» та «насолода», осмислення студентом «результату», «процесу» та «цілей» життя, внутрішня, зовнішня позитивна та зовнішня негативна мотивації професійної діяльності, домінування «дитиноцентризму» та «предметоцентризму» у професійній позиції вчителя. Експериментально встановлено, що зазначені психологічні чинники детермінують динамічність, багаторівневість професійного аксіогенезу майбутнього педагога і можуть слугувати критеріями визначення рівнів досліджуваного процесу. За допомогою множинного регресійного аналізу встановлено формулу для визначення рівня професійного аксіогенезу за кожним із зазначених показників, що істотно полегшить статистичний аналіз даних наступних експериментальних досліджень у цій сфері.

Список використаних джерел

1. Александрова Т. И. Мотивационно-смысловые установки личности педагога и их влияние на эмоциональное благополучие личности учащихся: Автореф. дис. на соискание

степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Александрова Тамара Ивановна, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина. - Хабаровск, 2006. – 26 с.

2. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности / Л. И. Анцыферова. – М., 1996. – С. 61.

3. Балл Г.О., Перепелиця П.С. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти // Психологічні аспекти гуманізації освіти. Книга для вчителя / За ред. Балла Г.О. - Київ-Рівне, 1996.

4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.

5. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов: Учебник / О.Ю. Ермолаев. – 2-е изд., исп. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003.– 336 с.

6. Карпенко З. С. Герменевтика психологічної практики / З.С. Карпенко. – К.: РУТА, 2001. – 160 с.

7. Максимчук Н. П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец.10.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Максимчук Наталія Петрівна; Інститут психології імені Г.С.Костюка, лабораторія психології особистості, АПН України. — Київ, 2000. – 21 с.

8. Серый А. В. Трансформация системы личностных конструктов как механизм динамики актуальных смысловых состояний в ходе психологического тренинга / А. В. Серый, М. С. Яницкий // Ползуневский вестник. –№ 5-6. – Барнаул, 2004.– С. 191 - 199.

9. Слободчиков В. И. Индивидуальность как встреча с собой – другим / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев // Психология личности.– Т.2: Хрестоматия.–Самара: Издательский дом «БАХРАХ», 1999.– С. 500 – 508.

10. Слободчиков В.И. Психологические основы личностно-ориентированного образования / В.И.Слободчиков // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2001. – № 4. – с. 63 – 72.

11. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

The analysis of main approaches of the problem of psychological factors of professional axiogenesis was done. The multivariate regression analysis of the dependence between professional axiogenesis of student – pedagogue and empiric psychological factors has been performed. The forecasting accuracy of obtained regression model was estimated.

Key words: professional axiogenesis, psychological factors, optimization, actual sense state, sense-vital orientations, axiological requirements of profession, professional positions of teacher, regressive equalization.

Отримано 21.04.2009

УДК 159.9.01"18-19": (477.44)

О.А. Чеканська

ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПСИХІКИ ДУШЕВНОХВОРИХ НА ПОДІЛЛІ (XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

У статті висвітлюються проблеми дослідження психіки душевнохворих на Поділлі, здійснюється історичний аналіз розвитку становлення психологічної допомоги у XIX – на початку XX століття.

Ключові слова: психіка, душевнохворі, історія психології, Поділля.

В статье рассматриваются проблемы исследования психики душевнобольных на Подолье, осуществляется исторический анализ развития становления психологической помощи в XIX – начале XX века.

Ключевые слова: психика, душевнобольные, история психологии, Подолье.

Як самостійна наука психологія склалася у XIX столітті і довгий час вона рахувалася філософською та богословською дисципліною. Вивчення багатоманітних зв'язків сучасної

психологічної практики з історичними процесами та їх взаємозв'язків, базується на потребі проведення аналізу того, як це явище виникло в історії, які головні етапи у своєму розвитку ці явища проходили, і з точки зору цього розвитку дивитись, чим дана річ стала [5, с.3].

Е.А. Будилова стверджує, що на кінець ХІХ – початок ХХ століття відокремились три напрямки в психологічній проблематиці, які відносяться до практичного її освоєння. Перший з них – (починаючи від І. Сеченова) медико-біологічний (психоневрологічний, фізіологічний), пов'язаний з іменами І. Павлова, В. Бехтерева, О. Введенського, О. Ухтомського, психіатрів С. Корсакова і П. Ганушкіна, мав яскраво виражене природничо-наукове спрямування в своїх ідеях, уявленнях і методах, орієнтуючись на ідеали класичної науки свого часу: об'єктивність істини, вірогідність емпіричних даних, причинно-наслідковий детермінізм [4; 12].

Другий напрямок – філософська психологія, що викладалась в духовних академіях і предмет її визначався як "своєрідне єднання душі з безкінечністю". Особлива увага зверталась не лише стосункам з Богом, але і з ближніми, визначались норми взаємостосунків між людьми, їх поведінки, ставлення до речей, до своєї і чужої власності [18].

Виникнення третього напрямку пов'язують із становленням радянської культурно-історичної психології. Серед вчених, що стояли біля її колиски, перш за все слід назвати Л. Виготського – і як символ марксистської психології, і як вченого, чиї праці за своєю різносторонністю не могли не знайти відображення у спробах розробок різних психологічних концепцій [4; 18]. Тому є всі підстави розглядати вітчизняну психологічну науку як одну з помітних напрямків світової наукової думки.

Проблеми психології у царині теорії в Україні досліджуються більш активно, ніж її історія. Проте обидві форми існування психології як науки внутрішньо пов'язані та взаємообумовлені. Усунення численних прогалин в історії української психології, які стоять на заваді відтворення її адекватного та цілісного образу, є одним із найважливіших завдань, що стоять перед науковцями сьогодні [8, с.25-29].

Розглядаючи психологію на теренах Подільського краю в зазначений період, необхідно зауважити, що стан психологічної думки мав досить складний і суперечливий етап свого розвитку, який базувався на тогочасних знаннях психіатрії, медицини, педагогіки та художній творчості [2; 17].

Зазначимо, що Подільська губернія – одна з найбільш заселених по своїй кількості губерній. У 1862 році кількість населення складала 1 707 744 чоловік. За свідченнями статистичного відділу Губернської управи на 1 січня 1912 року населення вже складало 3 755 457 чол. [1, с.140-142]. При такій значній кількості населення, загальний стан психологічної допомоги у Подільській губернії перебував на доволі низькому рівні. Населення в значній мірі виживало завдяки багатовіковим традиціям народної медицини самолікування, самовиживання. Багато захворювань виліковували примовлянням, молитвами. Так лікували не тільки психоневрологічні розлади здоров'я (переляк, нервові стреси, пригнічення та ін.), але й фізичні недуги (зубний, головний біль) [19, с. 5-12].

Необхідно відзначити, що до 20-х років ХХ століття Подільська медицина пройшла складний шлях піднесення і занепаду, в боротьбі з епідеміями, воєнними трагедіями. При цьому охорона здоров'я не мала національного характеру, оскільки Україна знаходилась в колоніальних умовах підвладності чужоземним країнам, що трагічно позначилося на психічному здоров'ї української нації та розвитку науки загалом [15; 19, с. 64].

Тяжкі тривалі війни, тисячі жертв і нещасть, що це супроводжувало подільський народ, тримали суспільний настрій і його психічний організм в постійному змороженому очікуванні, в постійно хворобливому потрясінні і слугували джерелом загальної нервовості, що сприяло виникненню нервових та душевних захворювань [1; 15].

Звільнення численого населення від їх розумової летаргії і пасивного положення, покликання їх до живої, активної діяльності і більш самостійного життя, в силу багатьох реформ минулого панства, відпрацювало більше попиту до розумової праці, більше вимог розумового цензу, більшої конкуренції, що викликало активнішу розумову діяльність й більше реакцій на зовнішні події, хвилювання та вільні роботи психічного механізму і його ушкоджень. Так як всі ці реформи наступали швидко, раптово, без попередньої підготовки розуму до сприйняття позитивних нових починань та збудження розуму і відчуттів, ним викликане, повинно було призвести до реакцій, які не відповідали зі звиклою діяльністю мозку і у деяких випадках порушували правильність її регуляції [6; 13].

Вище згадані неблагополучні обставини, які вражають більш слабких, сприяли виникненню кволої у фізичному, моральному і психологічному відношенні частини покоління, яке наділене

хворобливою нервовою роздратованістю, легко збуджувані навіть від незначних зовнішніх вражень і швидко стомлюванні, тому проявлялась нездатність до тривалої праці, дисципліни та витримки і з причин слабого розвитку логічних операцій піддавалися різноманітним напрямкам, що розтікали і негативно впливали на населення, особливо молоде покоління [17; 19]. Дослідник освіти на Поділлі у кінці XIX – на початку XX століття Вороліс М.Г., зазначає, що безмежні вимоги шкіл і навчального цензу непомірне обтяження мозку враженнями, які по суті, напружували тільки пам'ять, що можливо лише за рахунок розвитку міркування (кмітливості) чи за рахунок логічних операцій взагалі, відображалось неблагополучним способом на нервовій системі подільських людей. Мала кількість культурних центрів негативно позначилась на інтелігенції. Часто людина, яка отримувала вищу освіту і звикала постійно обертатися у колі людей, які володіли кращими моральними потребами, внаслідок необхідності піти в оточення цілком протилежне його степені розумового розвитку, де вони не знаходили співчуття до своїх вищих прагнень – наступало розчарування, що також, призводило до наслідків душевних розладів і нервових хвороб [3; 13].

Отже, початок XIX століття характеризується зовсім не значним розвитком психологічних знань на Поділлі. Про захворювання судили з окремих симптомів. Лише у другій половині XIX століття, яке ознаменувалось стрімким розвитком наук, на Поділлі було піднято питання про упорядкування нагляду за душевнохворими [15].

Так, у 1819 році, при Кам'янець-Подільській міській лікарні, відомством Наказу суспільного піклування було влаштовано відділення для душевнохворих. Кам'янець-Подільська міська лікарня з налагодження лікувальної справи займала одне з ведучих місць серед губернських лікарень південного заходу Російської імперії. Відділення для душевнохворих було розраховане на декілька палат, які вміщували 40 ліжок. Спеціального обладнання відділення не мало. Завідував цими палатами доктор Адольф Ротте. Саме він відіграв першочергову роль у розвитку більш правильної та ефективної допомоги душевнохворим Поділля. Він запровадив нові методи лікування, яких на той час дотримувались на Заході: відмінив зв'язування, обливання холодною водою, привчив персонал до гуманнішого ставлення з душевнохворими. Зміна ставлення до хворого було поштовхом для пошуку психолого-медичної допомоги населенню [9, с. 7-8].

Однією з головних тенденцій в історії розвитку лікування та

надання допомоги душевнохворим Поділля з необхідності, зводилось до утримання їх та нагляданню за ними. За даними статистичних матеріалів звітної документації лікарні, на 1865 рік у відділенні перебувало 92 душевнохворих. В 1888 році утримувалось 124 людини (в троє більше норми) – 84 чоловіки та 40 жінок. З них: 37 – одужало, 17 – померло, 70 – залишилося на 1 січня 1889 р. (13,7 % - відсоток смертності) [15].

У звітних документах огляду Подільської губернії за 1898 рік, спостерігалось найбільше захворювань нервової системи 60 316 (число хворих), 436 (з них померло), 0,7 % (відсоток смертності). Найменше число хворих подали з психічними розладами 428 (к-ть хворих), 17 (з них померло), 4.0 % (відсоток смертності). Через нестачу місць др. А. Ротте зняв невеликий будинок на Польських фільварках і лікував та надавав допомогу душевнохворим там. Але цього не вистачало [7; 15].

У 1889 році в Міністерстві внутрішніх справ підняли питання про упорядкування нагляду за душевнохворими Південно-Західного краю. За взаємною угодою Київського, Подільського і Волинського генерал-губернатора графа А.П. Ігнат'єва з директором Медичного департаменту Л.Ф. Рогозіним, найбільш доцільним було визнано влаштувати для всього Південно-Західного краю одну окружну лікарню для божевільних на 600 ліжок в місті Вінниці за планом Казанської окружної лікарні (з урахуванням недоліків) [7; 14].

Отже, у 1893 році відбулася урочиста закладка Вінницької лікарні. Влаштування спеціально призначеної будівлі, Вінницької психіатричної лікарні, відзначається головною передумовою у становленні та розвитку психологічної допомоги на Поділлі в ХІХ столітті. Лікарня для психічнохворих, обслуговувала три губернії – Київську, Волинську та Подільську. Приміщення лікарні відповідало санітарно-гігієнічним вимогам, що створило сприятливі умови для наукової діяльності лікарського персоналу та усучаснило нагляд за душевнохворими [16].

Необхідно зазначити, що весь документальний життєпис лікарні до 1944 р. згорів під час пожежі в період Гітлерівської окупації. Історія, етапи та напрямки розвитку наукової та практичної діяльності лікарні про ті часи ґрунтується на небагатьох історичних довідках, науковій діяльності медичного персоналу та декількох звітах директорів лікарні [9, с. 19-22].

Перший директор лікарні В.П. Кузнецов, у власному звіті зазначав, що при лікуванні душевнохворих дотримувались найбільш передових на той час поглядів на їх лікування. При

влаштуванні внутрішнього затишку у відділеннях, акцентували увагу на такі основні умови, як: простота, міцність і можлива відповідність характерові хворих – умов, схожих до таких, в яких вони жили до надходження в лікарню. Лікування душевнохворих проводилося двоюко: фізично і психічно. Психічне лікування виконувалося всім режимом лікарні. Всі дії і слова медичного персоналу серед душевнохворих спрямувались на те, щоб справити сприятливий вплив на психічний стан хворих. Велике і незамінне значення у лікуванні приділяли впровадженню праці. Намагалися правильно організувати роботу душевнохворих для підвищення їх загального настрою та з користю для психічного й фізичного здоров'я [6; 11].

В.П. Кузнецов був учнем С.П. Мержеєвського, завжди дотримувався прогресивних наукових поглядів, займався вивченням проблем центральної нервової системи фізично та психічно хворої людини, хворобою алкоголізму, досліджував психічну діяльність душевнохворих, про що свідчать його наукові роботи: "Про зміни у центральній нервовій системі в залежності від штучно викликаної гіперемії" (1888), "Вплив гіперемії на центральну нервову систему" (1891), "Про алкогольний автоматизм" (1897). На думку автора, сукупність психічних явищ, починаючи з відчуттів і до вищих мисленевих процесів та вольових актів включно, позначається психікою. Він вказував на три причини, які відіграють вагомую роль у впливі на психіку людини, а саме – це спадковість, зовнішні умови та алкоголізм. У своїх працях автор підкреслював, що людина являється частиною природи, а її свідомість – продукт історичного розвитку. Саме директор Вінницької психіатричної лікарні В.П. Кузнецов, перший проявив ініціативу та залучив земських лікарів до надання психологічної допомоги населенню Поділля і в 1899 році на базі лікарні, він провів першу конференцію для земських лікарів [2; 9, с. 13].

Вивчаючи біографічний матеріал та наукову діяльність М.В. Країнського у подільській психіатричній лікарні, відзначимо, що він закликав до гуманного ставлення і співчуття до душевнохворих, підкреслював важливість вивчення історії хвороб, наполягав на відокремленні одного душевнохворого від інших чи розмежовувати їх за видом відхилення, а для подолання переповнень у лікарні, вважав за необхідне підвищити відсоток одужуючих шляхом правильної допомоги й лікування [2; 10].

Наукові праці М.В. Країнського присвячені діагностиці та лікуванню психічнохворих, питанням психології, а також енергетичним проблемам організму з врахуванням поглядів фізико-

хімічних теорій. Він першим описав явище масової психічної інфекції в монографії "Порча, кликуши и бесноватые как явление русской народной жизни". Широко відомими стали дослідження М.В. Країнського про патогенез епілептичних випадків (1896 р.). Йому першому належить обґрунтування токсичної теорії епілепсії. Праці "Основы естествознания в связи с теорией нервно-психического процесса", "Исследование психофизических реакций", "Учение о памяти" (1903), "Учение о памяти с точки зрения психической энергии", (1903), "Энергетическая психология" (1905), "Исследование времени психофизической реакции на тактильные и болевые раздражения у здоровых и нервно- и душевнобольных людей" (1893), "Психология падших людей" (1907), "Энергетическая теория сновидений" (1912), "Математические основы естествознания" (1927), "Логические ошибки и заблуждения в научном творчестве" (1930), "Теория нервного процесса" (1936) та багато інших, які мають велике теоретичне і практичне значення [2; 6; 10].

М.В. Країнський був відомим представником енергетичної психології, зокрема, він у своїй монографії наголосив, що психічна енергія: "являє собою особливий вид загальної світової енергії й проявляється, як і у всіх фізико-хімічних процесах, у двох формах – живій і потенційній, а звідси підпорядкована відомим нам законам енергетики. Із цього погляду всі психічні явища від рефлекторних до найвищих душевних рухів, на мою думку, мають бути зведені до законів фізики і хімії. Уся нова психологія має бути побудована на законі збереження енергії" [9, с. 53]. М.В. Країнський також розробив цікаву концепцію пам'яті з точки зору психічної енергії, провів аналіз запам'ятовування, забування і вивчення особи [6].

Великий інтерес до себе привертає його програма та схема психічного дослідження душевнохворих. Ця програма спрямована на шляхи виявлення виміру індивідуально психологічних особливостей душевнохворих, дозволяє простежити розвиток та властивості більшості пізнавальних процесів душевнохворих, виявити їх ставлення до оточуючого світу, досліджує афективну сферу душевнохворих [2; 10].

За даними архівних джерел приймаючи до Вінницької лікарні увага зосереджувалася на спадковості, фізичних, матеріальних можливостях душевнохворих, враховувався розумовий розвиток, який включав психічну діяльність та загальний стан настрою й поведінки. При надходженні хворого до лікарні його неодмінно фотографували. Фотографія поміщалась в історію хвороби. Завдяки цьому зберігались характерні для хворого поза і вираз обличчя, весь

зовнішній вигляд на час вступу до лікарні. Під час його подальшого перебування на лікуванні робились повторні знімки [3; 14].

Для задоволення інтелектуальних потреб душевнохворих і службовців в лікарні була зібрана власна бібліотека і відкрито читальний зал. Бібліотека щорічно поповнювалась науковою та художньою літературою, підписувались майже всі періодичні журнали і газети. Слід відзначити, активний духовний розвиток, що проявлявся у сценічному мистецтві. Так, восени і взимку, у лікарні проводили спектаклі. За звітними результатами лікарів, саме, включення душевнохворих до гри у спектаклі, примірювання ними різних ролей, вивчення літературного матеріалу, позитивно відзначалося на їх інтелектуальній, емоційно-вольовій, мотиваційній сферах, впливала на міжособистісні стосунки, використовували з діагностичною метою [6; 16].

Питання дослідження психіки душевнохворого, структури психіатричної та психологічної допомоги у лікарні розглядались на загальних засіданнях, які проводились під керівництвом директора. Тут вирішувались всі питання, які потребували вказівок директора або з яких необхідно було порадитись з іншими ординаторами. Кожний ординатор доповідав про своє відділення. Ординатор, який вів спостереження за душевнохворим, робив про нього мотивовану доповідь і зачитував свої висновки, після чого обмін думок і заперечень набував характеру наукового обговорення. На таких же засіданнях демонструвались всі душевнохворі, що поступили до лікарні, встановлювався діагноз та відбувалась загальна консультація. Проходили наукові збори лікарів, які присвячувались читанню та дискусіям рефератів з різних питань, і, по суті, були відкритими засіданнями наукових товариств [3; 14].

У творчому надбанні ординатора лікарні Л.Ф. Якубовича ми звертаємось до наукової роботи "Праця душевнохворих Вінницької окружної лікарні і її лікувально-виховне значення", в якій описано застосування праці як лікувального засобу в умовах вільного режиму. Робота Л.Ф. Якубовича, присвячена цим питанням, містить великий пласт фактичного матеріалу щодо експериментального впровадження трудової терапії на базі психіатричної лікарні. Автор дослідив цілющий вплив праці на душевнохворих, який базувався не тільки на одній механічній стороні, що заміняла душевнохворим гімнастику, а й акцентував увагу на психічний вплив праці, який одних дисциплінував і привчав до порядку, а інших збуджував і розвивав їхні духовні здібності. Лікарня зобов'язана Л.Ф. Якубовичу у широкому запровадженні праці душевнохворих, оскільки, характерні дослідження і практичне використання знань

позитивно впливали на оптимізацію поведінки та психічну діяльність душевнохворих [2; 21].

Проблемою дослідження вивчення та організації трудової терапії на Поділлі також займався Л.Л. Дорошкевич, який впродовж 25 років, за сумісництвом, очолював сільське господарство Вінницької психіатричної лікарні. Він вважав, що праця для душевнохворих є найкращими ліками, а спостереження і вивчення душевнохворого за таких умов є природнішим і найправильнішими [6; 9].

Досліджуючи науковий доробок О.І. Ющенка, якого в 1897 році запросили у Вінницьку окружну психіатричну лікарню ординатором і прозектором, спостерігаємо за активною його науково-експериментальною діяльністю. Молодий вчений, одночасно, займається організаторською та науковою роботами – завідує відділеннями, досліджує психічну діяльність душевнохворих, розтинає трупи, вивчає їх мозок у власноруч обладнаній лабораторії. Результатом цього періоду стала в 1899 році його робота "До питання про постільне утримання душевнохворих". Узагальнюючи спостереження над 114 хворими чоловічого неспокійного відділення, він зробив висновки про велике позитивне значення постільного лікування для душевнохворих з прогресивним паралічем та аментивними станами, приділяв особливу увагу соматичному вивченню хворих (пульсу, дихання, температури та ін.) [2; 20]. О.І. Ющенко намагався розглядати психічні хвороби з матеріалістичних і гуманістичних позицій, піклувався про охорону прав і людської гідності психічно хворих, виступав за недопустимість засудження тих, хто потребує лікування [9, с. 60-61].

Незважаючи на нелегкий стан справ, колектив лікарів Вінницької окружної лікарні вжив всіх посильних заходів для того, щоб питання практичної та наукової роботи відповідали передовому досвіду тих часів. Для цього постановка лікувальної та наукової роботи у Вінницькій окружній лікарні привертала увагу ряд лікарів, спеціально відряджених до інших лікарень для вдосконалення знань і практики у роботі з душевнохворими. Так, старший ординатор Вінницької окружної лікарні А.І. Чудович протягом 3-х місяців вивчав постановку справи нагляду та лікування душевнохворих в земських психіатричних лікарнях міст Чернігова, Курська, Калуги, Рязані, Володимира, Сибірська, Самари і Саратова. Доктор медицини Д.І. Поляков був відряджений в психіатричні лікарні Кишинева, Одеси, Херсона, Єкатеринослава, Полтави, Харкова, Орла, Москви. Йому було доручено

ознайомитись з лікувальною та адміністративно-господарською діяльністю, а також з новими методами дослідження. Результатом цих відряджень стало широке застосування у Вінницькій психіатричній лікарні експериментально-психологічних методів дослідження психічної діяльності душевнохворих (по Россолімо, Бернштейну і Рибаківу) [2; 7; 16].

Персонал Вінницької психіатричної лікарні, оволодівши інформацію у таких галузях знань, як нервово-м'язова фізіологія, фізіологія органів чуття, анатомія і фізіологія головного мозку, фізична оптика і акустика, астрономія і біологія, психіатрія і неврологія, посприяло вирішенню завдань, які дозволили об'єктивніше підійти до розуміння і дослідження психічних явищ, зокрема: на основі експериментальної методології при плануванні і проведенні досліджень вивчали психічні прояви душевнохворих; використовували досягання суміжних наукових дисциплін (насамперед фізіології, анатомії) при інтерпретації отриманих результатів. Д.І. Поляков, на зібраннях подільських лікарів зауважував: "Фізіолог, який цікавиться виключно матеріальними функціями організму, лікар який має виключно ціль на основі дослідних даних лікувати пацієнта і цим припинити або полегшити його страждання, можуть без шкоди своїй справі ігнорувати питання, які торкаються психічних явищ. Вони намагаються оволодіти організмом і керувати ним на основі точного вивчення тіла і реакцій його подразнення. Тому, психолог, який поставив собі задачу вивчити виключно причинний зв'язок і характер психічних явищ, може провести важливі і цікаві розслідування, не вдаючись в розгляд матеріальних процесів в організмі. І фізіолог, і лікар, і психолог поповнюючи наші відомості про організм цілим рядом точних і цікавих фактів, у високій степені сприяють успіхам науки, їх працею вона і створюється" [9, с. 32-33]. Отже, поступове становлення психологічних та психіатричних знань у вітчизняній науці в кінці ХІХ століття, обмін досвідом, сприяло впровадженню та розширенню можливостей подільської психіатричної лікарні у психологічній та психіатричній діяльності.

Отже, на протязі ХІХ – початку ХХ століття, попри складне соціально-економічне становище, на Поділлі спостерігається науковий розвиток психологічних досліджень. Активне створення та будівництво спеціального відділення і лікарні посприяло у наданні душевнохворим професійної психологічної допомоги та дало поштовх для наукового фахового зростання працівників-доглядачів. При лікуванні душевнохворих намагались дотримуватись найбільш передових, на той час, наукових поглядів.

Складали діагностичні програми дослідження психіки душевнохворого, впроваджували застосування трудотерапії та вивчали вплив її на їх психічний та фізичний стан. Саме на базі Вінницької психіатричної лікарні, де велику увагу приділяли тілесним виявам життєдіяльності організму, дошукуючись фізіологічних механізмів поведінки, простежується природничо-наукове спрямування дослідження психіки душевнохворих, яке мало актуальне значення для подальшого розвитку подільської історії психології.

Список використаних джерел

1. Баженов Л.В. Населення Подільської губернії за першим російським переписом 1897 р. // Проблеми економічної географії Поділля: Тези доп. наук. конф. – К.-Под., 1988. – С. 140-142.
2. Библиографический указатель работ, выполненных на базе областной психиатрической больницы им. акад. А.И. Ющенко за 75 лет (1987-1972 гг.). – Винница, 1972. (Центральна наукова бібліотека. – Акт № 197 – 3. – № 5 1053-1).
3. Браиловский В.В. О структуре психоневрологической помощи в Винницком районе // Советская психоневрология – 1933. – № 4. – С. 105-107.
4. Будилова Е.А. Труды по истории русской психологической мысли. Вторая половина 19 – начало 20 века. – Москва: Наука, 2008. – 390 с.
5. Быкова Л.А. Философские и естественнонаучные основы психологии: Учеб. пособие в помощь изучающим курс. – М.: Профиздат, 1966. – 27 с.
6. Вінницький обласний державний архів. – Ф. 264. – Оп. 1. – Спр. 711.
7. Гульдман В.К. Винницкая психиатрическая лечебница и ее значение для Юго-Западного края. Очерк. – Кам'янець-Подільський., 1894.
8. Данилюк І.В. Історія психології в Україні: Західні регіони (остання чверть ХІХ – перша половина ХХ століття). – Київ: Либідь, 2003. – 152 с.
9. Клочко В.Л. Вінницька психоневрологічна лікарня ім. акад. О.І. Ющенка 1897-1997: Історичний нарис. – Вінниця: РВВ ВАТ "Віноблдрукарня", 1997. – 136 с.
10. Краинский Н.В. Программа и схема психического исследования душевнобольных. – Скоропечатная "Труд". –

Борисполь, 1916.

11. Кузнецов В.П. Об изменениях в центральной нервной системе. – Петербург, 1888.

12. Марцинковская Т.Д. История психологии. – М.: Академия, 2007. – 544 с.

13. Мержеевский И.П. Об условиях, благоприятствующих развитию душевных и нервных болезней в России, и о мерах, направленных к их уменьшению. – С.-Петербург: Типография М.М. Стасюлевича, 1887. – 25 с.

14. Никольский А.В. Винницкая окружная лечебница // – Никольский А. В. Психиатрические параллели (Россия и Германия). Отчет о науч. командировке в октябре-декабре 1912 года. – М., 1913. – 142 с.

15. Обзор Подольской губернии за 1888 год: Прил. ко Всеподданнейшему отчету губернатора /Подол. губ. стат. ком. – [Каменец-Подольск: Тип. Подол. губ. правл., 1888]. – 174 с.: 21 табл.

16. Останков П.А. Винницкая окружная лечебница // Обозрение психиатрии и неврологии. – Санкт-Петербург. – № 6, 8. – 1896.

17. Прусевич А. Материалы по библиографии Подолии: Медицина и гигиена. – Каменец-Подольск, 1914. – 74 с.

18. Роменец В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття: Навч. посібник / Вст. ст. В.О. Шатенка, Т.М. Титаренко. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.; іл.

19. Слободянюк П.Я., Флаксемберг А.С., Івахов П.Ю. Медицина Поділля: Монографія. – Кам'янець-Подільський: ПП "Медобори 2006", 2008. – 704 с.

20. Юценко А.И. К вопросу о постельном содержании душевнобольных. – Отд. отт. из журнала "Русский медицинский вестник", 1901. – 30 с.

21. Якубович Л.Ф. Труд душевнобольных Винницкой окружной лечебницы и его лечебно-воспитательное значение. – Киев, 1902. – 110 с.

The article highlights the problems of research on the insane person's psychics, a historical analysis of the formation of psychological assistance in the nineteenth - early twentieth century is realized.

Key words: psychics, mentally ill, history of psychology, Podillya.

Отримано 11.03.2009

УДК 159. 924. 7

О.В. Шевчишена

ПРОБЛЕМА МІЖСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН ПОДРУЖЖЯ В АДАПТАЦІЙНИЙ ПЕРІОД

У статті представлений аналіз впливу низького рівня психологічної готовності шлюбних партнерів на характер протікання подружньої адаптації в молодих сім'ях.

Ключові слова: молода сім'я, психологічна готовність шлюбних партнерів до подружнього життя, подружня адаптація, емпатія, відповідальність, емоційна стійкість, задоволеність шлюбом.

В статті представлений аналіз впливу низького рівня психологічної готовності шлюбних партнерів на характер протікання подружньої адаптації в молодих сім'ях.

Ключевые слова: молодая семья, психологическая готовность брачных партнеров к супружеской жизни, супружеская адаптация, эмпатия, ответственность, эмоциональная устойчивость, удовлетворенность браком.

Постановка та актуальність проблеми. Більшість психологів і соціологів, які досліджують сімейні стосунки, підкреслюють важливість початкового періоду розвитку сім'ї. Проблемі молоді сім'ї, її становленню присвячена значна кількість досліджень [1], [30], [8], [9], [10], [31], [33], [32], [21], [16], [6], [4], [12], [15], [19], [22], [29], [25], [17].

На значущість цього проміжку життєвого циклу вказує той факт, що приблизно 50% шлюбів розпадається впродовж перших років сімейного життя. В деяких регіонах України цей показник сягає 70-80% [3].

На думку В.А.Сисенка, сімейне життя являє собою послідовні одна за одною стадії, які відрізняються між собою за змістом: а) зовсім молода сім'я – до 4-х років; б) молода сім'я – від 5 до 9-ти років; в) середня – від 10 до 19-ти років; г) похила – від 20 років і більше [26], [27].

Аналізуючи сучасні психологічні дослідження, Р.П.Федоренко стверджує, що одним із важких і складних періодів подружнього життя є період молодої сім'ї (до дев'яти років подружнього життя). Саме в цей період проходить подружня адаптація, формуються сімейні норми та санкції, відбувається освоєння рольової поведінки. Одночасно в цей період загострюються майже всі проблеми подружнього життя [28].

З моменту початку сімейного життя молода сім'я входить в першу кризу, яка пов'язана з адаптацією до шлюбу і партнера. Активне неприйняття контрасту в поведінці партнера в дошлюбний період і в повсякденному житті, ріст числа ситуацій, в яких виявляються відмінності у поглядах, цінностях, уподобаннях молодого подружжя, призводять до посилення міжособистісного напруження, прояву негативних емоцій, що ускладнює характер протікання кризи [28].

Історія розвитку людства свідчить, що все життя людини проходить у взаємодії з іншими людьми. Їй постійно доводиться адаптовуватись до суспільних інтересів, потреб, бажань, намірів інших людей [25].

Термін „адаптація” в широкому розумінні слова означає пристосування до оточуючого середовища. В процесі адаптації прийнято виділяти два рівні: біологічний і психологічний. Перший означає пристосування організму до стійких і змінних умов фізичного середовища. Психологічна адаптація здійснюється шляхом засвоєння норм і цінностей соціуму. Іншими словами, мова йде про соціально-психологічну адаптацію, яка включає в себе здатність до спілкування, розуміння інших, до співпраці і кооперації з ними [25].

Здатність до адаптації не дається людині від природи, а виховується поступово, починаючи з раннього дитинства. Спершу в сім'ї, потім формується по мірі включення дитини в більш широке коло спілкування [25].

В системі соціально-психологічної адаптації необхідно виділити шлюбно-сімейну адаптацію як пристосування людини до життя в шлюбі та сім'ї [25].

Перші роки сімейного життя – це стадія формування індивідуальних стереотипів спілкування, узгодження системи цінностей і вироблення загальної світоглядної позиції. На цій стадії відбувається взаємне пристосування партнерів, пошук такого типу стосунків, який задовольняв би обох. При цьому перед подружжям стоять завдання формування структури сім'ї, розподілу функцій (ролей) між чоловіком і дружиною та вироблення спільних

ціннісних позицій [12].

В.А.Сисенко стверджує, що шлюбна адаптація – це поступовий процес взаємного пристосування подружжя, яке засноване перш за все на позитивних почуттях (симпатія, закоханість, дружба, любов) [25]. Однак почуття симпатії та закоханості ще не дають гарантії того, що шлюбна адаптація в цілому завершиться успіхом [25].

За визначенням І. В. Гребеннікова, адаптація – це пристосування подружжя один до одного і до тих умов, в яких знаходиться сім'я [5]. Психологічна сутність взаємної адаптації полягає у взаємоуподобанні подружжя і у взаємній узгодженості думок, почуттів і поведінки [14].

За даними низки досліджень [2], [7], [13], [18], типовими причинами розлучень виступають: споживацьке ставлення членів подружжя один до одного, відсутність емпатії, низькі альтруїстичні спонукання, відсутність переконань щодо цінності та значущості шлюбу, небажання взяти на себе відповідальність за близьких тощо. Це стає передумовою легкого та спонтанного прийняття рішення про розрив шлюбу. Як стверджує Л.З.Сердюк, слабка психологічна підготовленість молодих людей до подружнього життя, яка відбивається на низькій мотивації шлюбу, невмінні будувати подружні взаємини, психологічній та психофізіологічній неграмотності, недостатній сформованості особистісних якостей сім'янина, які забезпечують взаєморозуміння, конструктивну і саморегулятивну поведінку в шлюбі тощо, – один із багаточисленних факторів, що дестабілізуюче впливає на шлюбно-сімейну взаємодію та ускладнює подружню адаптацію [24].

Постановка завдання. Мета статті полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження взаємозв'язку між рівнем психологічної готовності шлюбних партнерів до сімейного життя (емпатія, емоційна стійкість, відповідальність) та характером протікання подружньої адаптації.

Опис вибірки та методів дослідження. Відповідно до мети роботи дослідницьку вибірку склали 250 осіб (125 молодих пар) віком від 19 до 29 років. Дослідження проводилися на базі Хмельницької педагогічної академії, Хмельницького національного університету, Хмельницької загальноосвітньої школи №14, Хмельницької загальноосвітньої школи №15.

Респондентам було запропоновано такі методики:

1. Тест-опитувальник „Задоволеність шлюбом” В. Століна,

Т. Романова і Г. Бутейка [11], який призначений для експрес-діагностики ступеня задоволеності-незадоволеності шлюбом обох членів подружжя. Опитувальник являє собою одномірну шкалу, яка

складається із 24 тверджень, які відносяться до наступних сфер: сприйняття себе і партнера, поглядів, оцінок, установок.

2. „Тест-опитувальник особистісної зрілості” Ю.З. Гільбуха [23], зокрема шкала, що вимірює здатність до психологічної близькості з іншою людиною. В дане поняття включаються такі особистісні якості, як доброзичливість, вміння слухати, емпатія.

3. „Методика багатofакторного дослідження” Р. Кеттела [20] для дослідження емоційної стійкості та відповідальності шлюбних партнерів.

Виявлення дії впливу рівня емпатії, емоційної стійкості та відповідальності шлюбних партнерів на шлюбно-сімейну взаємодію та процес подружньої адаптації членів молодого подружжя експериментальної та контрольної груп проводилось перед початком формульованого експерименту та після його завершення.

Стабілізація шлюбно-сімейної взаємодії в адаптаційний період здійснювалась за допомогою розробленої нами тренінгової програми „Гармонізація стосунків у молодій сім’ї”.

Результати дослідження. Кількісні результати діагностики рівня задоволеності шлюбом за допомогою тесту В.В.Століна, Т.Л.Романова та Г.П.Бутенко представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Задоволеність шлюбом у молодій сім’ї

№	Рівень задоволеності шлюбом	Кількість	%
1	Абсолютно незадоволені шлюбом	15	12,0
2	Незадоволені шлюбом	24	19,2
3	Скоріше незадоволені шлюбом	19	14,4
4	Перехідна задоволеність	18	9,6
5	Скоріше задоволені шлюбом	12	15,2
6	Задоволені шлюбом	21	16,8
7	Абсолютно задоволені шлюбом	16	12,8

Як свідчать дані таблиці 1 з 125 сімейних пар найбільший відсоток (19,2%) становлять сім’ї незадоволені шлюбом, тоді як задоволені шлюбом сім’ї становлять 16,8%. Кількість абсолютно незадоволених шлюбом (12%) майже не відрізняється від кількості абсолютно задоволених шлюбом сімей (12,8%). Скоріше незадоволені шлюбом сім’ї становлять 14,4%, а скоріше задоволені

– 12,8%. Найменший відсоток сімейних пар виявили перехідну задоволеність шлюбом (9,6%).

За результатами „Тесту-опитувальника особистісної зрілості” Ю.З.Гільбуха (за шкалою, що вимірює здатність до психологічної близькості з іншою людиною) ми отримали такі результати (див. табл. 2).

Таблиця 2

Рівнева характеристика емпатійності за тестом-опитувальником Ю.З.Гільбуха шлюбних партнерів

Рівні	Задоволені шлюбом				Незадоволені шлюбом			
	Жінки		Чоловіки		Жінки		Чоловіки	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Надто високий і високий	39	79,6	28	57,1	8	13,8	2	3,45
Задовільний	9	18,4	12	24,5	15	25,9	11	19,0
Незадовільний	1	2,04	8	16,3	35	60,3	45	77,6

Результати дослідження показали, що у респондентів задоволених шлюбом переважає високий рівень емпатійності, а у респондентів незадоволених шлюбом – низький рівень. І у першому і в другому випадку рівень емпатійності у жінок вищий, ніж у чоловіків. Високий рівень емпатійності спостерігається у 79,6% жінок задоволених шлюбом і 13,8% жінок незадоволених шлюбом. У чоловіків ці цифри такі: 57,1% (задоволені шлюбом) і 3,45% (незадоволені шлюбом). У респондентів, задоволених шлюбом (рівень конфліктності низький), поширеними відповідями (в обох членів подружжя) були: „під час першого знайомства людина мені може сподобатися, але не настільки, щоб відразу ж захотіти стати її кращим другом”, „люди подобаються мені тільки в тому випадку, коли я знаю їх дуже добре”, „усе залежить від конкретної людини: одним можна довіряти цілком, іншим – ні на йоту”, „стикаючись з незвичайною проблемою в особистих справах, я докладаю всіх зусиль для її розв’язання, перш ніж звернуся до когось за допомогою”, „я ціную тих родичів і друзів, хто є для мене близькими за моїми духовними інтересами”, „я би щодня зустрічався для спілкування зі своїми близькими, друзями, цікавився їхніми проблемами, намірами, якби у мене були для цього необмежені можливості”. У респондентів, незадоволених

шлюбом (рівень конфліктності високий), відповіді в основному були такі: „мені не подобається ніхто”, „надмірна довірливість – мій найбільший гріх”, „стикаючись з незвичайною проблемою в особистих справах, я ніколи не вагаюсь – відразу ж звертаюсь по допомогу до кого-небудь, хто знає про це більше, ніж я”, „мої родичі і друзі не є необхідними для мого щастя”, „якби у мене були необмежені можливості, то я один раз на місяць зустрічався зі своїми близькими, друзями, цікавився б їхніми проблемами, намірами”. Як бачимо, у респондентів задоволених шлюбом, на відміну від незадоволених, розвинене доброзичливе ставлення до людей, вони здатні до співчуття і співпереживання, у них розвинені такі цінності, як уміння слухати, потреба в духовній близькості з іншою людиною.

Наступним етапом нашого дослідження є діагностика рівня відповідальності шлюбних партнерів задоволених і незадоволених шлюбом (див. табл. 3).

Таблиця 3

**Рівнева характеристика розвитку відповідальності за Р.
Кеттелом у шлюбних партнерів**

Рівні	Задоволені шлюбом				Незадоволені шлюбом			
	Жінки		Чоловіки		Жінки		Чоловіки	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Високий	31	53,4	25	51,0	6	10,3	4	6,9
Середній	13	22,4	15	30,6	16	27,6	18	31,0
Низький	5	8,62	9	15,5	36	62,1	36	62,1

Результати дослідження свідчать про те, що у респондентів, задоволених шлюбом, рівень відповідальності вищий, ніж у респондентів, незадоволених шлюбом. Високий рівень відповідальності спостерігається у 53,4% жінок, задоволених шлюбом, і 51% чоловіків, задоволених шлюбом, тоді як у респондентів, незадоволених шлюбом, високий рівень відповідальності спостерігається у 10,3% жінок, незадоволених шлюбом, і 6,9% чоловіків, незадоволених шлюбом. Середній рівень відповідальності мають 22,4% жінок, задоволених шлюбом, і 30,6% чоловіків задоволених шлюбом. У респондентів незадоволених шлюбом ці цифри становлять 27,6% і 31% відповідно. Низький рівень відповідальності мають 8,62% жінок, задоволених шлюбом, і 15,5% чоловіків, задоволених шлюбом. У респондентів, незадоволених шлюбом, показники такі: 62,1% і 62,1%. Дані результати свідчать про те, що респонденти, задоволені шлюбом, відповідальні, врівноважені, добросовісні, рішучі. Їм притаманне

почуття обов'язку, вони дотримуються моральних стандартів і правил, вони наполегливі в досягненні мети. Респонденти, незадоволені шлюбом, непостійні, викликають недовір'я, ігнорують обов'язками. За різних обставин піддаються негативному впливу. Їм притаманна безпринципність, безвідповідальність.

Сімейні стосунки часто бувають емоційно напруженими. Вони можуть викликати труднощі, які пов'язані із вмінням швидко діяти, знаходити оптимальні рішення в мінливих сімейних обставинах, що склалися, та складних життєвих ситуаціях, зберігаючи при цьому витримку, емоційну стійкість та самовладання.

Тому наступним етапом нашого дослідження є діагностика емоційної стійкості шлюбних партнерів (див . табл. 4).

Таблиця 4

Рівнева характеристика розвитку емоційної стійкості за Р. Кеттелом у шлюбних партнерів

Рівні	Задоволені шлюбом				Незадоволені шлюбом			
	Жінки		Чоловіки		Жінки		Чоловіки	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Високий	26	53,1	28	57,1	5	8,6	10	17,2
Середній	16	26,5	16	32,7	20	34,5	17	29,3
Низький	7	14,3	5	10,2	33	56,9	31	53,4

Результати дослідження за методикою Р. Кеттела показали, що у респондентів, задоволених шлюбом, переважає високий рівень емоційної стійкості, а у респондентів, незадоволених шлюбом, – низький рівень. Високий рівень емоційної стійкості спостерігається у 53,1% жінок, задоволених шлюбом і 57,1% чоловіків, задоволених шлюбом. Середній рівень спостерігається в 32,7% жінок, задоволених шлюбом, і 32,7% чоловіків, задоволених шлюбом. Низький рівень: 14,3% (жінки) і 10,2% (чоловіки) задоволені шлюбом. У респондентів, незадоволених шлюбом, ці показники такі: високий рівень – 8,6% (жінки) і 17,2 (чоловіки); середній рівень – 34,5% (жінки) і 29,3% (чоловіки); низький рівень – 56,9% (жінки) і 53,4% (чоловіки). Результати дослідження показали, що чоловіки більш емоційно стійкі в порівнянні з жінками. У респондентів, задоволених шлюбом (рівень конфліктності низький), поширеними відповідями (в обох членів подружжя) були: „Я завжди відчуваю досить сил, щоб справитись зі своїми труднощами”, „В своєму житті я завжди досягаю поставленої мети”, „Друзі мені зраджують дуже рідко”, „Невірно, що деякі люди ігнорують мною і уникають мене” і т.д.. У респондентів, незадоволених шлюбом (рівень конфліктності високий), відповіді в основному були такі: „Я рідко відчуваю досить сил, щоб

справитись зі своїми труднощами”, „В своєму житті я не завжди досягаю поставленої мети”, „Друзі мені зраджують досить часто”, „Мені здається, що деякі люди ігнорують і уникають мене” і т.д.. Як бачимо, респонденти, задоволені шлюбом, мають сформовані постійні інтереси, реально оцінюють обстановку, вміють управляти ситуацією, працездатні, реалістично настроєні. Високий рівень емоційної стійкості свідчить про емоційну зрілість партнерів, задоволених шлюбом. У респондентів, незадоволених шлюбом, спостерігається емоційна нестійкість. Вони схильні ухилятися від відповідальності, відказуються від роботи, легко розчаровуються, знаходяться під впливом почуттів, нереально оцінюють обстановку.

Результати дослідження показали, що проведений тренінг „Гармонізація стосунків у молодій сім'ї” позитивно вплинув на підвищення рівня особистісної зрілості шлюбних партнерів. До експерименту низький рівень емпатійності спостерігався у 72% , середній рівень – у 16%, високий у 12% шлюбних партнерів. Після експерименту низький рівень емпатійності виявлено у 8%, середній – у 12% і високий – у 80% шлюбних партнерів. До експерименту емоційна стійкість партнерів була відносно низькою: 66% (низький рівень); 20% (середній рівень); 14% (високий рівень). Після експерименту ці цифри стали такими: 8% (низький рівень); 20% (середній рівень); 72% (високий рівень). Після формувального експерименту підвищилась і відповідальність членів подружжя за свою сім'ю. Результати дослідження такі: до експерименту високий рівень відповідальності виявлено у 6% членів подружжя; середній – у 22% %; низький – у 72% членів подружжя. Після експерименту високий рівень відповідальності зафіксовано у 74% шлюбних партнерів; середній – у 20%; низький – у 6% шлюбних партнерів. Все це говорить про те, що після проведеної роботи ставлення шлюбних партнерів один до одного стало більш доброзичливим. Вони навчились співчувати один одному, слухати один одного і співпереживати. У респондентів сформувались постійні інтереси, вони навчились реально оцінювати обстановку, управляти ситуацією, у них розвинулось почуття обов'язку, вони стали більш працездатні, реалістично настроєні. У різних складних життєвих ситуаціях шлюбні партнери навчились володіти собою, зберігаючи при цьому витримку, емоційну стійкість та самовладання. Результати дослідження свідчать про те, що після формувального експерименту шлюбні партнери стали більш відповідальними, врівноваженими, добросовісними, рішучішими і наполегливішими в досягненні мети. Їм стало притаманне почуття обов'язку, вони почали дотримуватись моральних стандартів і норм. Високий відсоток рівня емоційної стійкості, емпатійності і відповідальності свідчить про підвищення особистісної зрілості

партнерів до сімейного життя, що є однією із передумов успішного проходження подружньої адаптації, а відтак, стабільного функціонування сім'ї.

Висновки

1. Шлюбна адаптація являє собою процес знайомства із сімейним життям, поступовим входженням в нього. На основі шлюбної адаптації можна оцінити стабільність чи нестабільність шлюбу, звести в єдине ціле всю різноманітність сімейних конфліктів.

2. Формувальний експеримент сприяв підвищенню рівня психологічної готовності шлюбних партнерів до сімейного життя, тобто переосмислення ціннісних орієнтацій шлюбними партнерами в експериментальній групі, підвищення рівня емпатійності, емоційної стійкості та відповідальності в членів молодого подружжя, що дало змогу гармонізувати міжособистісні взаємини подружжя в адаптаційний період.

Список використаних джерел

1. Агарков С.Т., Дейнега Г.Ф., Мальерова Н.В. Азбука для двох. – М., 1991. – 192с.
2. Алексеева Л.С. Роль представлений о партнере в развитии отношений супругов //Семья и личность. Тезисы всесоюзной конференции. – М., 1981. – С. 71-72.
3. Алексеенко Т.Ф. Молода сім'я в сучасному виховному процесі /Педагогіка і психологія. – 1998. – №4. С.53–60.
4. Голод С.И. Молодая семья: молодежь и современность. – Л., 1975. – 316 с.
5. Гребенников И.В. Основы семейной жизни. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.
6. Дементьева И. Первые годы брака. Проблемы становления молодой семьи. – М.: Наука, 1991. – 109 с.
7. Дмитренко А.К. Социально-психологические факторы стабильности брака в первые годы супружеской жизни: Автореф... канд. псих. наук. – К., 1989. – 21 с.
8. Журбицька Т.С. Молода сім'я. – К., 1988. – 109 с.
9. Зацепин В.И. Молодая семья: социально-психологические, правовые, морально-психологические проблемы. – К., 1991. – 313 с.
10. Иванова Л.М. Судьба молодой семьи. – М.: Знание, 1989. – 190 с.
11. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб: Питер, 2006. – 544 с. ил. – (Серия «Мастера психологии»).

12. Калмыкова Е.С. Психологические проблемы первых лет супружеской жизни // Вопросы психологии. 1983 – №3. – С.83–89.
13. Кісарчук З.Г. Особливості шлюбно-сімейних уявлень старшокласників //Республіканський науково-методичний збірник. Вип. 34. Психологія. – К.: Радянська школа, 1990. С.65–73
14. Ковалев С.В. Психология современной семьи. – М.: Информ. – метод. материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни»: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
15. Кочетов А.И. Начала семейной жизни. – Минск: Полымя, 1987. – 221 с.
16. Меньшутин В.П. Помощь молодой семье: (записки психолога). – М.: Мысль, 1987. – 203 с.
17. Мы и наша семья: Кн. для молодых супругов / Сост.: В.Зацепин, В.Цимбалюк. – 5. изд. – М.: Мол. гвардия, 1989. – 415 с.
18. Молода сім'я України 90-х. – К.: А.Л.Д., 1996. – 104 с.
19. Панкова Л.М. У порога семейной жизни. – М., 1991. – 144 с.
20. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2003. – 672 с.
21. Розин В.М. Судьба молодой семьи: психологическое размышление о современной любви и семье. – М.: Моск. рабочий, 1990. – 109 с.
22. Рюриков Ю.Б. Трудность счастья (Любовь и молодая семья). – М., «Знание», 1977. – 64 с.
23. Семиченко В.А. Психологія особистості. – К.: Видавець Ешке О.М., 2002. – 427 с.
24. Сердюк Л.З. Динаміка особистісних рис у перші роки подружнього життя: Дис. ...канд. псих. наук: 19.00.01 /Інститут психології ім. Г.С.Костюка. – К..2000. – 169 арк.
25. Сысенко В.А. Молодежь вступает в брак. – М., 1986.
26. Сысенко В.А. Супружеские конфликты. – 2-е изд., перероб. и доп. – М.: Мысль, 1981. – С.192-193.
27. Сысенко В.А. Устойчивость брака. – М., 1981. – 199с.
28. Федоренко Р.П. Психологические особенности протекания семейного кризиса у молодых супругов: Дис. ...канд. псих. наук: 19.00.07 /Волынский гос. ун-т им. Леси Украинки. – Луцк. 1999. – 156 с.
29. Филюкова Я.Ф. Современная молодая семья. – М., 1993.
30. Херсонский Б.Г., Дворяк С.В. Психология и психопрофилактика семейных конфликтов. – К.:Здоровье, 1991. – 192 с.

31. Ходаков Н.М. Молодым супругам. – М.: Медицина, 1991. – 172 с.
32. Чуйко Л.В. Социально-демографические исследования молодоженов. – К., 1987. – С. 32-39.
33. Шуман С.Г., Шуман В.П. Конфликты в молодой семье: причины, пути устранения. – Минск: Минский университет, 1989. – 80 с.

In the article the presented analysis of influence of low level of psychological readiness of marriage partners is on character of flowing of matrimonial adaptation in young families.

Key words: young family, psychological readiness of marriage partners to the married life, matrimonial adaptation, емпатія, responsibility, emotional firmness, satisfaction by marriage.

Отримано 12.04.2009

УДК 159.92'943'946

*В.А.Шинкарюк,
Р.Т.Сімко,
А.І.Шинкарюк*

ОСОБЛИВОСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ ТІЛЕСНО- ОРІЄНТОВАНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ

У статті проведено аналіз взаємовпливу роботи м'язової системи і психічних станів людини в тілесно-орієнтованій психотерапії.

Ключові слова: тілесно-орієнтована психотерапія, фізичні навантаження, м'язи, психіка.

В статье проведен анализ взаимовлияния работы мускульной системы и психических состояний человека в телесно-ориентированной психотерапии.

Ключевые слова: телесно-ориентированная психотерапия, физические нагрузки, мышцы, психика.

Психотерапія, у вузькому смислі, – це лікування людини

(пацієнта) за допомогою психологічних засобів впливу, а в широкому вона включає і надання психологічної допомоги здоровим людям (клієнтам) у ситуаціях різноманітних психологічних затруднень, а також за наявності потреби покращити якість власного життя [10, с. 312]. Вперше термін «психотерапія» (з грецької можна перекласти як «зцілення душою» або «лікування душі») застосував Д.Тьюк у 1872 р. у праці «Ілюстрації впливу розуму на тіло».

Сьогодні відомі та застосовуються в практичній роботі біля 400 різновидів психотерапії, які суттєво розрізняються за своїми концептуальними основами.

Психотерапевтичні підходи, зазвичай, поділяють на дві групи: терапія, орієнтована на проблему (директивна); терапія, орієнтована на пацієнта (недирективна). Умовно розрізняють клінічно-орієнтовану та особистісно-орієнтовану психотерапію. Перша спрямована переважно на пом'якшення або ліквідацію наявної симптоматики, а друга допомагає людині змінити своє ставлення до соціального оточення і до власної особистості [5].

Також можна виділити медичну, психологічну, соціальну і філософську моделі психотерапії. Позаяк, психотерапія має створювати умови для оптимального функціонування особистості та її розвитку [7, с. 12-14].

«Тілесно-орієнтована психотерапія є одним з основних напрямків сучасної практичної психології. Її називають також соматичною психологією. Це синтетичний метод «зцілення душі через роботу з тілом» із закарбованими в тілі переживаннями і проблемами людини. Він особливо ефективний для лікування психосоматичних захворювань, неврозів, наслідків психічних травм (травм розвитку, шоківі травми) і посттравматичних стресових розладів, депресивних станів» [7, с. 507]. Отже, розробка теоретичних засад тілесно-орієнтованої психотерапії є важливим науковим завданням.

Тілесно-орієнтована психотерапія і психотехніка, англійський вихідний термін «body work» (можна перекласти як «робота з тілом», або як «робота тілом»), це своєрідна сфера культури тіла, культури тілесності [16, с. 4]. Розв'язання проблеми культури тіла започатковано у психосоматиці, яка вивчає вплив психологічних факторів на виникнення і перебіг соматичних захворювань та навпаки [12]. Основним постулатом цього напрямку є те, що в основі психосоматичного захворювання лежить реакція на емоційне переживання, що супроводжується функціональними змінами і патологічними порушеннями в органах [7, с. 11]. Те, який саме

орган або система будуть ураженими багато в чому визначається спадковістю. Проте будь-які функціональні зміни, на нашу думку, будуть супроводжуватись змінами напружень відповідних м'язів. Психологічні особливості взаємовпливів психіки і м'язів, незважаючи на постійний інтерес науковців до цих питань, вивчені недостатньо.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз взаємовпливу роботи м'язів і збереження психічного здоров'я в процесі тілесно-орієнтованої психотерапії.

Психосоматичні захворювання змінюють людину як систему. Тобто їх неможливо зрозуміти, вивчаючи тільки фізіологічні чи психічні властивості індивіда. Саме взаємодія між зазначеними підсистемами і умовами життєдіяльності викликає психосоматичні захворювання і відповідні зміни м'язового тону людини. Отже, тілесно-орієнтована психотерапія намагається подолати бар'єр між психічною і фізичною реальністю, підкреслюючи значення інтеграції психіки та тіла [14, с. 208-209]. Здійснімо аналіз розуміння цього питання в історії науки.

«Наявність взаємних душевних і тілесних явищ була помічена ще в давнину. Люди бачили, що сильні раптові переживання (страх, горе тощо) можуть викликати руйнівні процеси в організмі, різні соматичні стреси (раптове посивіння, «розрив серця» тощо). Здавна також помічено, що мажорні, позитивні переживання (стенічні емоції) сприяють здоров'ю і довголіттю, а мінорні, негативні почуття (астенічні емоції) – виступають у ролі психогенних факторів різних хворобливих процесів... Не менш яскраво виражений вплив фізичних процесів в організмі на душевний стан особи» [11, с. 152].

Проблема співвідношення психічних і фізичних процесів набула особливої гостроти у XVII столітті. Р.Декарт на основі механістичної картини світу здійснив спробу пояснити поведінку живих істот. Проте акти свідомості були віднесені ним до безтілесної непросторової субстанції. Відношення цієї субстанції до роботи «машини тіла» було пояснене Р.Декартом у руслі концепції психофізичної взаємодії. Відповідно до неї обидві абсолютно протилежні субстанції (духовна і тілесна) з'єднуються в людини за допомогою божественної (третьої) субстанції [13].

Т. Гоббс виходив з тих позицій, що психіку повністю можна вивести з природних тіл. У теорії Т. Гоббса відчуття виступають побічним продуктом матеріальних процесів. Проте розуміння психіки як феноменального відображення мозкових процесів перетворює її у епіфеномен, який не може відігравати активної ролі

в життєдіяльності людини.

Б. Спіноза у своїй теорії розглядав мислення і протяжність як атрибути безкінечної субстанції – природи, або Бога. Він вважав, що порядок ідей той самий, що і порядок речей. Більше того, спроможність тіла до дії є, на його думку, основою мислення. Поставлену Р. Декартом психофізичну проблему, Б. Спіноза вирішив на ґрунті матеріалістичного монізму [9].

Г. В. Лейбніц вважав, що душа і тіло з надзвичайною точністю, але незалежно, здійснюють свої операції, а відповідність між ними пояснював наперед установленою Богом гармонією. Отже, вирішення психофізичної проблеми здійснюється з ідеалістичних позицій психофізичного паралелізму, психофізичної „відповідності”. Серед матеріалістів, що дотримувались психофізичного паралелізму, можна виділити Д. Гартлі, який розглядав психічні процеси як тінь мозкових вібрацій.

Прихильники махістської трактовки психофізичної проблеми виходять з того, що душа і тіло побудовані з одних і тих же „елементів”. Отже, мова може йти про кореляцію між „комплексами відчуттів”, а не про взаємозв’язки явищ. В сучасному логічному позитивізмі психофізична проблема є псевдопроблемою, яка знімається застосуванням різних мов щодо пояснення свідомості, поведінки і нейрофізіологічних процесів.

В. М. Пискун пише, що „найпоширенішими шляхами вирішення психофізичної проблеми в психології є:

а) дуалістичне протиставлення психічного та тілесного як двох різних субстанцій, що найповніше виявилось у концепції психофізичного паралелізму й теорії психофізичної взаємодії;

б) „зведення” психічного до різних форм фізичного чи фізіологічного та твердження про їхню еквівалентність (редукціонізм та епіфеноменалізм);

в) відособлення психічного від тілесного та визнання первинності душі стосовно тіла...” [9, с. 138].

Розглядаючи співвідношення душі й тіла, автор зауважує, що в ХХ столітті більшість вітчизняних психологів у питанні трактування психофізичної проблеми називали себе моністами. І виділяє декілька типів психофізичного монізму в історії світової психології: емпіричний – констатація кореляції між психічними та тілесними змінами (Авенаріус, Г. І. Челпанов, М. Лерміт та ін.); матеріалістичний – психічні феномени рівнозначні тілесним і не мають автономної активності (Д. Гартлі, Ж. Ламетрі, П. Гольбах, П. Кабаніс, К. Фогт, Я. Молешот, Л. Бюхнер, В. М. Бехтерев, Г. Мюнстерберг, Т. Циген та ін.); реалістичний – реальними є як

фізіологічні, так і психічні явища (Б. Спіноза, Г. Спенсер, Г. С. Костюк, С. Л. Рубінштейн та ін.); ідеалістичний – істина сутність усіх явищ є духовною (Г. Лейбніц та ін.).

З позицій діалектичного матеріалізму психічне і фізичне пов'язані між собою причинно-наслідковими зв'язками. Залежність психічних явищ від факторів, що їх породжують, є закономірною і необхідною, тобто детермінованою різними формами причинної зумовленості.

«Загальною основою методів тілесно-орієнтованої психотерапії є використання контакту терапевта з тілом пацієнта, яке базується на уявленні про нерозривний зв'язок тіла і духовно-психічної сфери. При цьому вважається, що невідреаговані емоції та травматичні спогади пацієнта внаслідок функціонування фізіологічних механізмів психологічного захисту закарбовуються в тілі. Робота з їх тілесними проявами допомагає за принципом зворотного зв'язку проводити корекцію психологічних проблем пацієнта, допомагаючи усвідомити і прийняти витіснені аспекти особистості, інтегрувати їх як частини його глибинної сутності» [7, с. 507].

Ще Джейкобсон, який вивчав методи об'єктивної реєстрації емоційних станів, зробив висновок, що напруження скелетних м'язів (і відповідні вегетативно-судинні зрушення) завжди виявляються під час негативних емоційних реакцій [6, с. 28]. Встановлена закономірність пояснює чому у хворих невротами, зазвичай, підвищена активність поперечносмугастих м'язів. Це ефект м'язів, що не відпочивають, який пояснює надмірну фізичну втомлюваність і слабкість хворих не тільки після незначних фізичних навантажень, але і в стані спокою.

Джейкобсон встановив, що напруження тієї чи іншої групи м'язів залежить від конкретного типу емоційного реагування. Так, напруження м'язів дихання, зазвичай, супроводжують депресивні стани людини, а спазми м'язів артикуляції і фонації – емоції страху. Це дослідження дозволило автору висунути гіпотезу про можливість об'єктивного вимірювання емоційних реакцій за їх зовнішнім м'язовим проявом. Для терапевтичної практики вчений запропонував метод релаксації, яка прогресує (послідовної), обґрунтування якого ґрунтувалось на тому, що довільне розслаблення м'язів забезпечує зниження нервово-емоційного напруження, досягнення седативного ефекту.

Німецький психотерапевт Шульц на основі вивчення самозвітів людей, що займались гімнастикою йогів та протоколів експериментального гіпнозу зі здоровими обстежуваними, прийшов

до висновку, що всі вони мали відчуття важкості і тепла. Відчуття тепла зумовлюється розширенням периферичних судин, а відчуття важкості – розслабленням м'язів. Практика довела, що стан, схожий на початкові стадії гіпнозу, стан легкої дрімоти, можна викликати шляхом свідомої релаксації м'язів і самонавіювання відчуття тепла [6, с. 24]. З урахуванням цієї можливості й був запропонований метод аутогенного тренування. Підкреслимо, що „Визначальним і базовим елементом аутогенного тренування є тренування м'язової релаксації, на фоні якої реалізуються специфічні прийоми аутодидактики і аутосугестії” [6, с. 8].

Вивчення взаємовпливу роботи м'язів і психічних станів людини є складною науковою проблемою, вирішення якої має вагомим практичне значення для психотерапії. Ще І. М. Сеченов у своїй праці „Рефлекси головного мозку” прийшов до висновку, що все безкінечне різноманіття мозкової діяльності зводиться остаточно до одного тільки явища – м'язового руху. Він образно пояснює свій погляд так: чи сміється дитина, коли бачить іграшку, чи посміхається Гарібальді, коли його проганяють за надмірну любов до батьківщини, чи тремтить дівчина при першій думці про кохання, чи створює Ньютон світові закони і пише їх на папері, – всюди остаточною фактом є м'язовий рух [15, с. 71].

Наведемо також приклад розробленої О. Р. Лурія обопільної моторної методики, основу якої утворила ідея асоціативного експерименту К. Г. Юнга. Обстежуваним пропонувались різноманітні слова від нейтральних до таких, що могли мати для них емоційний зміст. У відповідь досліджувані називали слово, що першим прийшло на думку, і одночасно натискали на гумову грушу. Тоді, коли стимул провокував приховані переживання, спостерігалася затримка словесно-моторної реакції. Отже, модифікація методу К.Г.Юнга моторною відповіддю, поряд з аналізом змісту асоціацій і часу їх виникнення, доводить взаємозв'язок між психікою і моторикою.

Сучасна психологія однозначно вказує на взаємодію рухів, м'язових напружень і психічних станів людини [8]. Попри всю різноманітність існуючих наукових шкіл і теорій у практичних психологічних техніках, що на них базуються, ставляться завдання віднаходження оптимальних шляхів досягнення м'язової релаксації.

Різнобічно питання впливу фізичних навантажень на психічні стани вивчалось в американській психології. Доведено, що фізичні заняття мають терапевтичне значення і сприяють зменшенню м'язової скрутості, що дає змогу знизити почуття тривоги і депресії. В дослідженнях де Врієса було констатовано, що після

короткочасних фізичних навантажень м'язове напруження, яке вимірювалось за допомогою електроміографа, зменшувалося від 25% до 58% [1, с. 229]. Проте механізми взаємозв'язків між фізичними навантаженнями і настроєм в наш час ще недостатньо зрозумілі. Серед різноманітних припущень, що пояснюють позитивний зв'язок між фізичними вправами і психічним здоров'ям суб'єкта, найбільш поширеними є: психологічна гіпотеза відволікання уваги і фізіологічна гіпотеза утворення хімічних речовин – ендорфінів [1, с. 236].

Додамо також, що психіка і тіло мають ще один аспект взаємовпливу – енергетичний. А саме велике значення для нормального протікання психічних процесів має фізична активність людини. Це пояснюється тим, що між ЦНС і м'язовою системою людини існує тісний зв'язок. Л. П. Грімак пише: „... дослідження підтверджують, що багато функцій центральної нервової системи залежать від активності м'язів. З одного боку, завдання імпульсів, що йдуть від проріорецепторів, полягає в тому, щоб сигналізувати мозку про реалізацію здійснюваних рухів... З другого боку, специфічні нервові клітини одночасно підвищують загальний тонус кори головного мозку, в результаті чого зростає його загальна функціональна здатність” [2, с. 78-79]. Цим автор підкреслює енергетичну зумовленість психічних процесів станом нервової системи, яка в свою чергу визначається моторною активністю.

Емоції як внутрішня „... загальна активна форма переживання організмом своєї життєдіяльності” і почуття як внутрішні „... специфічно людські, узагальнені переживання ставлення до потреб, задоволення або незадоволення яких зумовлює позитивні або негативні емоції – радість, любов, гордість, сум, гнів, сором тощо” [4, с. 243], за С. Д. Максименком, „... є складною реакцією організму, в якій беруть участь майже всі відділи нервової системи” [там само, с. 245], тобто мають значні тілесні вияви.

Механізм взаємовпливу психіки і тіла в емоціях доцільно проаналізувати, застосовуючи класичні теорії Джеймса-Ланге і Кеннона. У. Джеймс і Г. Ланге незалежно один від одного наприкінці XIX століття прийшли до висновку, що виникнення емоцій детермінується зовнішніми змінами як у довільних рухах, так і в мимовільних (серцева, судинна, секреторна робота м'язів). Джеймс стверджував, що ми засмучені, тому, що плачемо; боїмося тому, що тремтимо; радіємо тому, що сміємося.

Ця теорія емоцій була парадоксальною тому, що периферичні зовнішні тілесні зміни визнавалися причинами емоцій усупереч

звичному баченню їх як наслідків. У. Кеннон піддавав критиці теорію Джеймса-Ланге на основі експериментально отриманих даних, відповідно до яких одні й ті ж фізіологічні зміни фіксувалися під час різних емоційних станів. Він дослідив вплив афектів на роботу симпатичної нервової системи, таламуса, надниркових залоз внутрішньої секреції.

Цю теорію у психології критикували за механістичне тлумачення емоцій, за їх відрив від потреб і мотивів та за опосередковане заперечення їх регулятивного, адаптивного смислу. Прихильники теорії Джеймса-Ланге звертають увагу своїх опонентів на механізми практичних технік зміни емоційних станів, що ґрунтуються на регуляції м'язової і судинної систем.

Т. С. Кириленко зауважує: „Аналіз емоцій не може обмежуватися аналізом феноменології переживань. Форма даності нашого ставлення до навколишнього середовища й до себе як реальності цього середовища, виявляється також і в органічних змінах, які ми відчуваємо” [9, с. 200]. І дещо далі: „Тілесна функція не є простою відповіддю на психічну діяльність, на взаємодію суб'єкта з об'єктом. Вона сама є єдністю психічного й фізіологічного” [9, с. 200].

До проблеми взаємовпливу психіки і тіла можна віднести спроби побудувати схеми зв'язків між якостями характеру і зовнішнім виглядом людини. Безперечно, що конкретні риси психіки людини впливають на динаміку її м'язових напружень. Проте намагання віднайти жорстку однозначність такого взаємовпливу буде редукціонізмом. Психіка як явище якісно вищого порядку з методологічних засад не може бути зведена ані до нейрофізіологічних, ані до моторних проявів. Тут доцільно нагадати влучний вислів Ч. Дарвіна: „Та доля істини, яка міститься в так званій фізіогномічній науці, визначається, мабуть, ... тим, що у різних людей, в залежності від їх схильностей, одні м'язи приходять в дію частіше, ніж інші” [3, с. 919].

Аналізуючи взаємозв'язок між психікою і тілом, Т. М. Титаренко зауважує: „Особистість не існує без тіла, як будинок не існує без стін. Наші потяги, потреби, прагнення мають серед інших і соматичні джерела. Характер виражається в тілі й через типові рухи, ходу, пози, мускульні затиски. В тілесно-орієнтованих психотерапевтичних системах людина досліджує, як потреби, бажання і почуття кодуються в тілесних станах та м'язових утисках і навчається вирішувати конфлікти за допомогою фізичної активності. Біоенергетика, метод Фальденкрайса, метод Александера, структурна інтеграція, первинна терапія та інші

тілесно-орієнтовані техніки виходять з того, що «броня характеру» проявляється в «тілесній броні» (у напруженні м'язів). Так, У.Лоуен під задоволенням розумів свободу рухів тіла і свободу від м'язового напруження, а М.Фельденкрайс під кращими тілесними звичками розумів відновлення природної грації і свободи рухів.

«Всі ці системи прагнуть навчити людину бути більш релаксованою, більш «природною» як у відпочинку, так і в дії. Всі вони заклопотані усуненням непотрібних напружень, які ми несемо в собі і з собою, намагаються повернути нас до дії в «недіянні», в якому ми вчимося давати тілу діяти природно і ефективно, а не напружувати, не тягнути, не старатися. Всі ці системи сходяться в тому, що нам не потрібно вчитися чомусь абсолютно новому або розвивати нові м'язи. Найбільш важливо – відучитися від дурних звичок, які виникають у нас в дитинстві та пізніше, повернутися до природної мудрості й координації та рівноваги тіла» [16, с. 50].

Американські дослідники Барке і Морган провели експеримент, в якому всі обстежувані були довільно поділені на три групи. Досліджувані першої групи виконували фізичні навантаження з інтенсивністю 70% від максимальної. Учасники другої групи займалися медитацією, а третьої – спокійно відпочивали в звукоізольованій кімнаті, сидячи в зручних кріслах. Встановлено, що у досліджуваних всіх трьох груп відразу після завершення занять спостерігалось приблизно однакове зниження рівня тривожності. Отже, можна припустити, що не саме фізичне навантаження, а відволікання уваги від різноманітних стресових подразників зумовлює покращення самопочуття обстежуваних. Проте існують експериментальні дані, які доводять, що після фізичних навантажень знижений рівень тривожності утримується більш тривалий проміжок часу, ніж після медитації чи пасивного відпочинку [1, с. 233]. Більше того, практика доводить, що тривалий і регулярний вплив фізичних навантажень аеробного характеру дозволяє також знизити депресію навіть у людей з її клінічними ознаками [1, с. 229-230].

Фізичні вправи аеробного характеру, які позитивно впливають на психіку, використовуються, наприклад, в США з кінця 70-х років як допоміжний засіб до лікувальних процедур традиційної психотерапії. Підкреслимо, що застосування відповідних фізичних навантажень у чотири рази дешевше, ніж традиційні вербальні методи.

Водночас між різними тілесно-орієнтованими психотерапевтичними техніками є і певні відмінності «Кожна, мабуть, спеціалізується на особливій сфері фізичного

функціонування. Райхіанська і біоенергетична робота має справу з емоційно навантаженими блоками в тілі, рольфінг відновлює структуру ліній тіла, які могли бути порушені фізичною травмою чи з інших причин. У центрі роботи Александера більше використання тіла, ніж його структури, метод Фельденкрайза також, проте його вправи містять більш складні паттерни, щоби відновити фізичну ефективність і грацію. Чуттєве усвідомлювання і релаксація почуттів концентрується на відчуттях, на доторкуваннях, на кращому усвідомлюванні тіла і світу навколо нас» [16, с.50].

На ефективність досягнення м'язової релаксації та зниження ситуативної тривожності впливає зміст фізичного навантаження, що використовується з цією метою. Це можна пояснити тим, що різні за смисловим складом дії стимулюють специфічні активуючі системи мозку у відповідності до того, який рівень побудови рухів є для них провідним [17]. Додамо, що і сама емоційна напруженість під час негативних психічних станів людини супроводжується вибірковим неадекватним спотворенням оптимального напруження різних груп м'язів.

Отже, «Використовувані в тілесно-орієнтованій психотерапії методи можуть бути зведені в такі основні групи:

- 1) тілесний досвід як необхідна складова людського існування, умова його повноти і цілісності;
- 2) фізичне здоров'я як загальний енергетичний фон і передумова успішного розв'язання особистісних проблем;
- 3) тіло як своєрідне втілення структури особистості та психологічних проблем;
- 4) тіло як канал і засіб «аргументації» і впливу на особистість;
- 5) використання тіла з метою самопізнання, самовиховання;
- 6) тілесний досвід як засіб формування езотеричної свідомості та езотеричної особистості» [7, с. 509].

Висновки

1. Людській природі притаманні взаємозв'язок, єдність душі й тіла. Проте в європейській культурі та психологічній науці тілесне і психічне чітко розділялося, а подеколи і протиставлялося. Водночас психоматична цілісність людини завжди визнавалась в культурі Сходу. В останній розроблені такі технології, як хатха-йога (Індія), психогімнастична система тайцзи-цюань (Китай) та інші.

2. Довільно викликана м'язова скутість збільшує ситуативну тривожність людини. Цей факт доводить, що в теорії емоцій Джемса-Ланге є раціональні компоненти, а обопільна моторна методика, розроблена О. Р. Лурія, дійсно дозволяє досліджувати за

затримками словесно-моторних реакцій приховані переживання. Отже, моторика і емоційні психічні стани взаємопов'язані між собою. М'язова система, будучи органом пізнання і органом руху, є одночасно і органом, який відображує емоційні стани.

3. Обов'язковою умовою подолання надмірної ситуативної тривожності як негативного психічного стану є зниження м'язової скрутості. І навпаки, під час негативних емоційних реакцій завжди виявляються напруження скелетних м'язів і вегетативно-судинні зрушення в суб'єкта активності. До того ж, у хворих неврозами, зазвичай, спостерігається підвищена активність попереочно-мугастих м'язів. Це так званий ефект м'язів, що не відпочивають, який пояснює чому у хворих на неврози надмірна фізична втомлюваність і слабкість не тільки після незначних фізичних навантажень, але і в стані спокою. Зазначені негативні стани можуть бути покращені за допомогою тілесно-орієнтованої психотерапії.

Список використаних джерел

1. Вейнберг Р.С., Гоулд Д. Психологія. – К.: Олімпійська література, 2001. – 336 с.
2. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. – М.: Политиздат, 1987. – 286 с.
3. Дарвин Ч. Сочинения. – Т. 5. Происхождение человека и половой отбор. Выражение эмоций у человека и животных / Под ред. акад. Е. Н. Павловского. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1953. – 1040 с.
4. Загальна психологія: Підруч. для студентів вищ. навч. закладів / С. Д. Максименко, В.О.Зайчук, В. В. Клименко, В.О.Соловієнко / За заг. ред. акад. С. Д. Максименка. – К.: Форум, 2000. – 543 с.
5. Игуменов С.А. Психотерапия и психокоррекция детей и подростков. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2000. – 112 с.
6. Лобзин В.С., Решетников М.М. Аутогенная тренировка: Справочное пособие для врачей. – Л.: Медицина, 1986. – 280 с.
7. Малкина – Пых И.Г. Психосоматика: Новейший справочник. – М.: Эксмо; Спб.: Сова, 2003. – 928 с.
8. Мова Л. В. Використання тілесно-орієнтованих активних методів у формуванні особистісних якостей майбутніх психологів // Педагогіка і психологія. – 1997. – №2. – С. 124-132.
9. Основи психології: Підручник / За загал. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – К.: Либідь, 1995. – 632 с.

10. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика – Пресс, 1998. – 440 с.
11. Психологічний словник / За ред. В.І.Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
12. Психосоматика: Взаимосвязь психики и здоровья. Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченко. – Мн.: Харвест, 2003. – 640 с.
13. Роменець В. А. Історія психології XVII ст. – К.: Вища школа, 1990. – 365 с.
14. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика: Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. Л.П. Петровской. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1993. – 368 с.
15. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. – М.: Гос. изд-во полит. лит., 1947. – 647 с.
16. Хрестоматия по телесно-ориентированой психотерапии и психотехнике / Редактор-составитель В.Ю.Баскаков. 2-е изд. – М.: Смысл, 1997. – 159 с.
17. Шинкарюк А.І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта. – Кам'янець-Подільський: Оіум, 2005. – 448 с.

In this article the analysis of interaction of work of the muscular system and mental conditions of man is conducted by the corporal oriented psychotherapy.

Key words: corporal oriented psychotherapy, physical loadings, muscles, psyche.

Отримано 27.03.2009

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Максименко Сергій Дмитрович, дійсний член АПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України, м. Київ.

Біла Ірина Миколаївна, докторант Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

Гельбак Анжела Миколаївна, аспірантка кафедри педагогіки вищої школи та прикладної психології Університету менеджменту освіти, м. Кіровоград.

Гончарук Наталія Миколаївна, старший викладач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Гребінь Наталія Валеріївна, асистент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

Грубляк В'ячеслав Валентинович, кандидат медичних наук, старший викладач кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Грубляк Валентин Тимофійович, кандидат медичних наук, професор кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Гупаловська Вікторія Анатоліївна, кандидат психологічних наук Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

Дерев'яна Людмила Йосипівна, кандидат педагогічних наук, доцент Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль.

Дідик Наталія Миколаївна, асистент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Жигульова Евеліна Олександрівна, кандидат біологічних наук, доцент кафедри медико-біологічних основ фізичного виховання та фізичної реабілітації Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Жиляк Наталія Вікторівна, асистент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Заїкін Андрій Володимирович, асистент кафедри медико-біологічних основ фізичного виховання та фізичної реабілітації Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Корнієнко Інокентій Олексійович, асистент кафедри психології Мукачівського державного університету, м. Мукачево.

Кузьмін Андрій Вікторович, асистент кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Кулаков Руслан Станіславович, аспірант кафедри психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

Куриця Алла Іванівна, асистент кафедри психології освіти, праці та управління Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Куриця Денис Іванович, асистент кафедри психології освіти, праці та управління Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Кучерявенко Вікторія Іванівна, старший викладач кафедри психології Придністровського державного університету імені Т.Г. Шевченка, м. Тирасполь.

Левус Надія Ігорівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

Лушин Павло Володимирович, доктор психологічних наук, професор Університету менеджменту освіти АПН України, м. Київ.

Максимчук Наталія Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, праці та управління Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Маслюк Андрій Миколайович, старший науковий співробітник лабораторії історії психології ім. В.А. Роменця Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ.

Мельник Людмила Пилипівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Михальський Анатолій Володимирович, кандидат медичних наук, доцент, декан факультету психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Михальська Світлана Анатоліївна, асистент кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Морозова Тетяна Романівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Національної академії Служби безпеки України, м. Київ.

Мосендз Тетяна Миколаївна, асистент кафедри анатомії, фізіології і валеології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Назар Максим Миколайович, аспірант Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

Олексюк Наталія Степанівна, кандидат педагогічних наук, доцент Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль.

Онуфрієва Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, заступник начальника науково-дослідного сектору Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Павелків Віталій Романович, кандидат психологічних наук, доцент Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

Павелків Роман Володимирович, доктор психологічних наук, професор Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

Палилюлько Іванна Михайлівна, аспірантка Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Плахтій Петро Данилович, кандидат біологічних наук, професор, завідувач кафедри анатомії, фізіології і валеології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Приймак Світлана Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Придністровського державного університету імені Т.Г. Шевченка, м. Тирасполь.

Ренке Сергій Олександрович, науковий кореспондент Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, асистент кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Рогожинська Наталія Олександрівна, науковий кореспондент Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, магістр соціальної роботи, м. Київ.

Романюк Людмила Василівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Савицька Ольга Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, праці та управління Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Сербалюк Юрій Володимирович, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і практичної психології, заступник декана факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Сімко Алла Володимирівна, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Сімко Руслан Теодорович, асистент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Скорич Лариса Петрівна, старший викладач кафедри психології освіти, праці та управління Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Славіна Наталія Сергіївна, старший викладач кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Сич Василь Михайлович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, праці та управління, заступник декана факультету психології з наукової роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Співак Віталій Іванович, кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Співак Любов Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Столяренко Ольга Борисівна, старший викладач кафедри психології освіти, праці та управління Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Сущева Ірина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри анатомії, фізіології і валеології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Талпа Марина Валентинівна, старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Соціально-педагогічного інституту «Педагогічна академія», м. Кіровоград.

Толков Олександр Сергійович, асистент кафедри психології освіти, праці та управління Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Усов Григорій Алімович, асистент кафедри медико-біологічних основ фізичного виховання та фізичної реабілітації Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Федорчук Віктор Миколайович, кандидат психологічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Фекліна Ольга Володимирівна, старший викладач кафедри психології Придністровського державного університету імені Т.Г. Шевченка, м. Тирасполь.

Чаїнська Марія Олександрівна, аспірантка кафедри вікової та педагогічної психології Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

Чеканська Оксана Анатоліївна, асистент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Шевчишена Оксана Володимирівна, аспірантка Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Інституту філософської освіти і науки, м. Київ.

Шинкарюк Віктор Анатолійович, асистент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Шинкарюк Анатолій Іванович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Зміст

С.Д. Максименко Проектування механізмів функціонування і розвитку особистості	3
І.М. Біла Теоретичний аналіз проблеми розуміння дошкільниками творчих завдань	10
А.М. Гельбак Результати корекційної роботи по розвитку комунікативних навичок підлітків в умовах недирективного управління (екофасилітації)	22
Н.М. Гончарук Прийоми формування соціальних навичок у розумово відсталих підлітків	32
Н.В. Гребінь Мотиваційні установки осіб із схильністю до маніпулювання у міжособистісних стосунках	39
В.Т. Грубляк, А.В. Кузьмін Деякі особливості психолого-управлінського консультування керівного складу у їх професійній діяльності	49
В.Т. Грубляк, А.В. Михальський, В.В. Грубляк Екологічна характеристика захворюваності студентів	60
В.А. Гупаловська Гендерні особливості задоволення життям чоловіків	67
Л.Й. Дерев'яна Креативність особи соціального педагога як структурний компонент професійної підготовки у вузі	86
Н.М. Дідик Особливості особистісних характеристик майбутніх психологів	97
Е.О. Жигульова, А.В. Заїкін, Г.А. Усов Актуальні психолого-педагогічні проблеми збереження здоров'я дітей в системі шкільної освіти	107
Н.В. Жиляк Погляди М.О. Бернштейна на рівні побудови рухів та зміст моторних завдань, що вони вирішують	117
І.О. Корнієнко Дослідження залежності копінг-поведінки студентів від специфіки навчання і статі	127

<i>Р.С. Кулаков</i>	
Формування професійних домагань та самооцінки учнів 10-11 класів у процесі профільного навчання	137
<i>А.І. Куриця</i>	
Проблема ціннісних орієнтацій особистості психолога	147
<i>Д.І. Куриця</i>	
Вплив професійного стресу на особистість	152
<i>В.И. Кучерявенко</i>	
Особенности структуры эмоционального интеллекта подростков с различной степенью увлечённости компьютерной игровой деятельностью	157
<i>Н.І. Левус</i>	
Особливості професійної ідентифікації на етапі навчання в вузі	171
<i>П.В. Лушин</i>	
Принципы выживания в условиях системного кризиса	181
<i>Н.П. Максимчук</i>	
Психологічні особливості становлення професійних цінностей майбутнього вчителя у процесі соціалізації	194
<i>А.М. Маслюк</i>	
Феномен духовного заціпеніння: психічні стани людини 30-х років ХХ століття в Україні	200
<i>Л.П. Мельник</i>	
Особливості сенсу життя в юнацькому та середньому віці	211
<i>С.А. Михальська</i>	
Вплив родинного спілкування на комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника	219
<i>Т.Р. Морозова</i>	
Методика проведення міжтестової бесіди при поліграфному обстеженні	229
<i>М.М. Назар</i>	
Психологічний вплив спілкування у мережі Інтернет на формування певних особистісних особливостей її користувачів	239
<i>Н.С. Олексюк</i>	
Позитивна спрямованість сімейних взаємин як вагомий чинник життєдіяльності сімей військовослужбовців Збройних Сил України	249
<i>Л.А. Онуфрієва</i>	
Категорія спілкування в системі міжособистісної і міжгрупової взаємодії (на матеріалі оволодіння іноземною мовою)	258

В.Р. Павелків Феномен підліткової агресивності як соціально-психологічна проблема	271
Р.В. Павелків Детермінація моральної поведінки в молодшому шкільному віці	282
І.М. Палилюлько Роль соціалізації у створенні моральних цінностей особистості юнацького віку	290
П.Д. Плахтій, І.В. Сущева, Т.М. Мосендз Психофізіологічні особливості формування рухових навичок у школярів	297
С.В. Приймак Научно-психологическое взаимодействие как способ формирования педагогической компетентности	309
С.О. Ренке Процес становлення професійного образу «Я» як предмет психології	318
Н.О. Рогожинська Порушення процесу соціалізації як передумова розвитку девіантної поведінки	332
Л.В. Романюк Цінності в структурі особистості	340
О.В. Савицька Психологічний супровід професійного навчання як умова формування психологічної готовності до професійної діяльності	353
Ю.В. Сербалюк, В.І. Співак Вплив неповної сім'ї на розвиток особистості підлітка	361
В.М. Сич Психологічні особливості мотивації професійного навчання студентів вищих навчальних закладів	370
А.В. Сімко Особливості психомоторної активності особистості і структура рівнів побудови рухів (на прикладі дітей-олігофренів)	379
Л.П. Скорич Психологічні умови готовності дитини до шкільного навчання	389
Н.С. Славіна Порівняльний аналіз емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників за умов використання різних навчально-виховних технологій	400

Л.М. Співак	
Особливості становлення національної ідентичності в юнацькому віці	410
О.Б. Столяренко	
Роль різновікових взаємовідносин у розвитку особистості молодшого школяра	418
М.В. Талпа	
Психологічна природа особистісної суверенності: до питання про місце в категоріально-понятійному апараті психологічної науки	428
О.С. Толков	
Особливості конкурентоспроможності вищих навчальних закладів у період змін	439
В.М. Федорчук	
Проблема емоційного «вигорання» керівника тренінгу та його профілактика	450
О.В. Фекліна	
Професійна орієнтація як засіб допомоги старшокласникам у майбутньому професійному самовизначенні	458
М.О. Чайнська	
До проблеми психологічних чинників професійного аксіогенезу майбутнього педагога	468
О.А. Чеканська	
Особливості дослідження та розвитку психіки душевнохворих на Поділлі (XIX – початок XX століття)	479
О.В. Шевчишена	
Проблема міжособистісних взаємин подружжя в адаптаційний період	491
В.А. Шинкарюк, Р.Т. Сімко, А.І. Шинкарюк	
Особливості збереження здоров'я особистості за допомогою тілесно-орієнтованої психотерапії	501
Відомості про авторів	513

Наукове видання

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

**Збірник наукових праць
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка,
Інституту психології
ім. Г.С. Костюка АПН України**

Випуск 4

Редактор

Н.Г. П'янковська

Комп'ютерна верстка

В.С. Романшин

Підписано до друку 29.05.2009 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум.друк. арк. 28,74. Обл. вид. арк. 26,33 Тираж 300. Зам. 256

Видавництво „Аксіома” (свідоцтво ДК №1808 від 26.05.2004 р.)
м. Кам'янець-Подільський, а/с 8, 32300
Тел./факс: (03849) 3-90-06

Надруковано в друкарні ПП „Аксіома”
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300
м. Кам'янець-Подільський, 32300
Тел./факс: (03849) 5-19-57