

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

Проблеми сучасної психології

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

Випуск 12

Кам'янець-Подільський
“Аксіома”
2011

УДК 378(082):159.9

ББК 74.58+88я43

П 68

Рецензенти:

- Л.А.Мойсєєнко** – доктор психологічних наук, професор, Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, м. Івано-Франківськ
- Ж.П.Вірна** – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології, Волинський державний університет імені Лесі Українки, м.Луцьк
- В.О.Моляко** – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор (Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України)

Редакційна колегія:

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

Друкується за ухвалою вченої ради

*Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України
(протокол № 4 від 14 квітня 2011 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 4 від 31 березня 2011 р.)*

П 68 **Проблеми сучасної психології:** Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 12. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. – 860 с.

У збірнику наукових праць висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної психології, представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних дослідників. Здійснено аналіз проблем, умов і труднощів психічного розвитку, вікових та індивідуальних особливостей становлення особистості й 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, 2011

© “Аксіома”, видання, 2011

Методологічні проблеми психології особистості у сучасному вимірі

У статті розкрито методичні проблеми психології особистості у сучасному вимірі. Авторіві вдалося реалізувати унікальний погляд на те, як внутрішня картина світу людини, реалізуючись у переживаннях, вибудовує саму тканину життя із власних психічних станів, та подолати спрощений логіко-механістичний підхід до визначення структури особистості, яка виникає як своєрідне відображення світу, в якому доведеться жити.

Ключові слова: методологічні проблеми, психологія особистості, внутрішня картина світу, людина, переживання, рефлексія, життєвий досвід.

В статье раскрыты методологические проблемы психологии личности в современном измерении. Автор смог реализовать уникальный взгляд на то, как внутренняя картина мира человека, реализуясь в переживаниях, выстраивает свою ткань жизни с собственных психических состояний, и преодолеть упрощенный логико-механистический подход к определению структуры личности, возникающая как своеобразное отображение мира, в котором придется жить.

Ключевые слова: методологические проблемы, психология личности, внутренняя картина мира, человек, переживание, рефлексия, жизненный опыт.

Підготовка фахівця-психолога є дуже широкою, багатоаспектною проблемою. Вона містить у собі й традиційні питання (“кого вчити?”, “чому вчити?”, “як вчити?”), і суто нову проблематику, пов’язану з тенденціями сучасного світу (перехід до інформаційного суспільства, проблеми екології і екологічної психології, широке впровадження психотерапії та консультування тощо).

Але найбільш суттєвим, ґрунтовним є завдання осмислення того смислового простору, який ми називаємо сучасним психологічним знанням. Адже саме у цей простір ми вводимо наших вихованців, тож, перш за все, мусимо чітко усвідомлювати його природу і, більше того, прогнозувати майбутнє цих молодих людей і їх можливий внесок у розбудову психології...

Методологічна рефлексія стану і змістовно-динамічних тенденцій сучасної психології приводить до висновку, що перед нами – розгалужена і складна система знань про існування та розвиток людської психіки. Підкреслюю, це – саме *система* (не конгломерат), здатна до існування, саморозвитку і самовдоско-

налення. Найбільш важливою (і проблемною!) її ознакою на сучасному етапі я б назвав те, що цю системну єдність складають знання, дуже різні за походженням, достовірністю, рівнем узагальнення. Змістовну тканину сучасного психологічного знання складають уявлення і схеми теоретиків (і не лише психологів), які співіснують з життєвим досвідом, емпіричними фактами, здобутими в суто експериментальних дослідженнях, а також даними рефлексії власних переживань практикуючими психологами. Все це строкате розмаїття викликає, як це не парадоксально, відчуття (або, можливо, *передчуття*) гармонійної єдності, системності, а не простого набору даних і вражень. На мою думку, що фундаментальне методологічне завдання сучасності полягає саме в тому, щоб перетворити це передчуття у раціональну, науково обґрунтовану позицію вивчення психіки людини. Це – завдання синтезу, об'єднання зусиль і напрямів, але такого об'єднання, в якому нічого не відкидається і не ігнорується і, з іншого боку, ніщо штучно не вип'ячується. Що може бути дійсним підґрунтям нового синтезу? Мені здається, що таким підґрунтям є дійсна (а не штучно придумана) єдність і цілісність існування й розвитку людської особистості. Адже “методологічний схизис”, на який доречно вказав Ф.Ю.Василюк, виник не тому, що людська природа раптом перестала бути цілісною... Причини його виключно зовнішньо-соціальні (новий досвід і консерватизм; небажання чути і страх втратити звичні опори, амбіції, некритичність тощо).

Зрозуміти особистість як цілісну унікальність, що саморозвивається і є самоцінною – це завдання ми ставили в останній нашій статті. З цієї позиції існування людини являє собою *драму*.

“Адже життя є кінцевим, як це не прикро переживати (я хотів би ще мати маєтки, автомобілі, садиби, я хотів би, щоб весь світ був моїм!), але... Я, шановний мій добродію, мушу йти... Я йду в озлобленні на близьких людей, на тих, що допомагали мені жити, прикрашали мою діяльність..., а я ображений на них. Я вивергаю із себе забарвлене жовчу шматовиння якоїсь несправедливої (хибної і образливої) правди, і в ній – зле добро і добре зло. Несправедливою ця правда може бути для того, до кого вона звернена. Але вона – правда, тому що вона *моя* правда. Я бачу наші стосунки саме такими, і тому для мене це правда. Але з точки зору іншого – вона є несправедливою, оскільки він бачить і вибудовує ситуацію принципово інакше: ця людина *реально* ставиться до мене гарно, відверто, ґрунтуючись на переживанні совісті. Вона в дійсності сповідує в житті зі мною справжню моральність і любов до людини. Саме тому і є *несправедливою* ця правда”.

“Добре зло” – висловлене з добрими намірами, воно зачіпає вихідні, кореневі і дуже тонкі струни людини, і... завжди ображає її. Воно, з боку наставника, доброта, але в іншій людині виступає злом, тому що збурює, перевертає в ній все. А “зле добро” – зі злістю висловлене, нехай і гарне, “добре”, потрібне слово, повернеться до мене... злістю ж.

Перед прірвою духовно-фізичного зникнення мене як “Я” моя екзистенція являє собою ту драму, в якій я аналізую понад усе свої негарні вчинки. Екзистенція звернена і “всередину” мене і, водночас, в майбутнє. І, виявляється, я просто *мушу* на цій останній межі висловитись з приводу майбутнього. Звернення “всередину” означає, що я повинен сказати про себе *щось*. Але такої чіткої раціональної розмежованості ніколи не буває. Виявляється, що все відбувається інакше: здійснюється складний, цілісний, емоційно насичений аналіз всього мого буття, аналіз мого драматичного життя, осяяного футурогенною концепцією – зверненням у майбутнє завжди – від *самого* початку і до *самого* завершення. І я створюю і виражаю лише добрі, лагідні імпульси, знищуючи в собі все підле, підступне, зло. Я, знаходячись на межі власного буттєвого існування, виступаю як провидець власного майбутнього. Я себе або повністю знищую, або знаходжу в собі “точки” гідності, які й відсилаю в майбуття. А взагалі-то я *каюсь*. Моє каяття являє собою мою силу перед майбутнім.

... І коли я постаю перед прірвою небуття, в мені є це вічне, котре я зараз знімаю з себе, як попону скидають з коня... І я вдивляюсь у майбутнє без оптимізму, але з моїми здатностями, які їх здійснять нащадки.

І якщо я говорю про трагічність екзистенції, це не стосується того, як мене будуть ховати (бучно, чи не дуже), які будуть при цьому сказані слова і скільки витече сліз.

Драма, насправді, не в мені, а в тих людях, що стоятимуть біля моєї могили – злети і падіння *моєї* драми. Саме вони і несуть, і відтворюють драму як мою силу, велич або мою нікчемність (коли ховають бандитів – багато красивих надгробків, вінків, інших пишнот... і ніяких великих і дійсно красивих слів, тому що вони (бандити) – *ненароджені*, тому що у них не було драми цього життя. Цей бандитизм породжував і актуалізував лише виключно захисну властивість збагачення їх соматичного стану або їх близьких та й то не зовсім так, як вони того хотіли б).

Це є дещо, що породжує в мені іншу субстанцію мого “Я” і відкидає першу. Це є те, що існує в мені, як кинджал, що пронизав тіло людини і продовжує жити в ньому своїм власним життям. Так

і сон: прозирає мене, як людину. Я бачу в ньому нюанси кольорів, я бачу в ньому своє єство, що звільнилося і від світла, і від всього натурального.

Засинаючи, я бачу виключно власний світ. У ньому бачу і себе, і якусь іншу людину, і мене охоплює глобальний природний сенс нашого буття.

В цьому стані (а він дуже схожий на той стан, що супроводжує завершення буття людини) я відкриваю ще один захоплюючий факт – відкриваю, що в мене є мета життя. Мету життя ставить сам суб'єкт. Він же її і вичерпує, і це – трагічно.

Так, рівень драматизму є одним із важливих показників рівня розвитку особистості. Ми говоримо про драматизм долі, драму життя, про драматизм самої особистості..., тому що завжди думаємо про скінченність існування й про здійсненність. Драма завжди духовна: що б не відбувалося в “повсякденності” – зрада, образа, сварка, заздрість, – драма, коли захоплений дух. І ще дуже суттєвим є те, що драма пов'язана не лише з усвідомленням скінченності існування, але й з усвідомленням власних меж: драма в тому, що я, власне, не можу піднятися над самим собою і стати вищим за себе. Ми можемо й не підніматися, і тоді перед нами драматизм нездійсненого. Але ми можемо... спробувати: усвідомлюючи свою неспроможність, обмеженість, слабкість і залежність, ми звертаємося до внутрішнього світу й... працюємо з ним. Ми стаємо сильнішими, вищими, кращими. І не настільки вже важливо, у якій формі і як ми це робимо: читаючи книги, переглядаючи фільми, слухаючи музику й... думаючи, виховуючи дитину й бачачи в ній світле й вічне, роблячи добро своїм близьким і... прощаючи їх, досягаючи вершин... Головне, щоб була ця праця, складна, дискомфортна, тривала. Ми примушуємо працювати свій розум і свої почуття для того, щоб, з'єднавши у суперечливій, нерозривно з'єднаній парі, вони створили людське – народжений мною самим суб'єкт життя.

Існування людське драматичне, про що свідчать названі причини. І в кожного – своя драма, як і своє неповторне життя. Проте є, нам видається, деякі віхи, вузлові моменти онтогенезу людського існування, які *об'єктивно* суперечливо драматичні.

1. Зародження існування людського індивіда й підготовка його до життя в цьому світі. Це справжня драма духу. Тут багато дійових осіб й інтересів, багато смислових “шарів”. Чи в коханні зачата ця нова істота, який саме імпульс біосоціальної потреби вона одержала? Які стосунки між батьками і багатопланова-багатошарова взаємодія цієї не народженої ще людської істоти й матері?

2. Я вступаю у життя, вдихаю його. Не страх і дискомфорт, а драма, тому що я приходжу, щоб створити своє власне життя. Я побачив цих рідних людей, яких уже знаю, але ось тепер – побачив, “вдихнув” цей згусток соціального існування – прекрасного й такого різнобарвного, але водночас важкого, несправедливого. Народжена дитина – це виражена вічність.

3. Драматичний момент життя, пов’язаний із появою можливості продовжувати життя через відтворення собі подібних. Що б не писали і не говорили про це (а пишуть – багато), насправді – це дійсно драма мого існування.

4. Драма зрілості. Можна запитати, чи взагалі існування дорослої людини є драматичним? І відповіді – так, і вельми! Адже ось що головне: дорослий той, хто чинить, вибирає, відповідає. Є в цьому якась безвихідність і водночас пафос. “Я вирішую! І знаю, що від цього залежить життя моїх близьких і любимох, моє зростання, моя ефективність, моє здоров’я. І все-таки, як не дивно, головна дійова особа тут – не Я. Люди, які засуджують мене, пов’язані зі мною. Від мене більше вимагають: чи зможу розібратися в хитромудроцях навколишньої дійсності й стосунках інших людей; чи зможу зрозуміти, відчути свій світ. Що (хто) важливіше? фактично, кожен мій крок – рішення: рух до чогось від чогось; самовизначення, самоефективність. Я завжди на роздоріжжі, це захоплює та пригнічує, надихає й лякає – адже не один... Є щось дуже хороше й приємне, а ти повинен відмовлятися від нього. Ти шукаєш компроміси, знаходиш, а вони руйнуються, ти шукаєш знову. Але настає момент, коли потрібно вирішувати. І ти знаєш, що відмовляєшся..., і вже знаєш, що, урешті-решт, скінчений. Усе закінчиться хоч так, хоч інакше – підказка, шепіт. І чи зможеш ти залишитися людиною, яка відбулася? Що саме ти здійсниш?

5. Драма кінця [закінчення]. Я аналізую свій життєвий шлях, і в цьому аналізі разом виступають мої колеги, мої друзі, близькі, які були зі мною і продовжують тепер цей шлях без мене... І ця остання стадія стає дуже сильною соціально-біологічне вже відійшло (або – відходить). Драма набуває соціального звучання: відхід винятково неповторної особистості й... наскільки боляче полишати цей світ: “Який світоч розуму погас! Яке серце битися перестало...” Погодьтеся, це ж про кожного з нас так потрібно сказати.... Я своєю кончиною [смертю] створюю останній сплеск, який стає драмою для інших людей. Чому? Тому що мої красиві слова, красиві вчинки, мої оригінальні думки (вони обов’язково неповторні, адже тільки й винятково мої), результати діяльності, моє унікально неповторне ставлення до людей і їхнє до мене – є

єдиним й... зникають. І Л.С.Виготський, говорячи про те, що становлення особистості драматичне, насправді добре розумів, у чому саме полягає драма. Драма в мені, але... *поза*. Це соціальне, сутнісне буття, забарвлене людськими емоціями людей, які схилиються перед людським похололим тілом, створює справжній портрет того індивіда, який пішов із життя. І його життя перетворюється на драму для нас, оскільки ми втратили цю людину. Я знову звертаюся до слів поета: саме він, ось цей світоч,... згас. Але наш розум не згас, і серце наше битися не перестало. І ми повертаємося в прогностичній рефлексії того, що відбулося: померла інша людина, завершився плин життя, тління, початок якого був одночасно початком іншого... І я хочу ще раз підкреслити велич соціального ества для розуміння того, що драматична ситуація може відбутися тільки тоді, коли ця особистість – відійшла, захолола, змертвіла – стає початком рефлексії іншого – індивідуальної, особистісної, історичної. Вона вбирає в себе особливості життєвого буття, які окреслені особистісним сенсом діяльності того, хто відійшов. Це його ставлення до своїх близьких, друзів і, найголовніше, – до своїх дітей і своїх батьків. Я саме зараз подумав, що в моєму житті було дві людини, з якими, і з пам'яттю про яких я і на смертному одрі, мабуть, якось... попрощаюся, – це мати й дід. Це люди, які зробили з мене людину; моє становлення виявилось пов'язаним із зусиллями цих людей. Їхнє ставлення – із величчю й гідністю – до мене; і в мені вони побачили уважну, чуйну, добру людину, яка зароджується. І я зрозумів, що іноді інший робить для мене те, чого не можна помітити, – він бачить мене в майбутньому якимсь, і своїм життям, своїм спілкуванням зі мною – веде мене до мене – такого й... приводить. І я сам роблю те ж. Не з прагматичних міркувань (мовляв, про мене щось добре згадають), а за само-виявленням. Як людина я не можу чинити інакше: я наслідую (не тотожно, але адекватно) зразки справедливого, чуйного, ніжного, доброго ставлення до іншої людини, які породжують у ній адекватну (нетотожну) зустрічну інтенцію. Проте й не тільки це. Я, можливо, нікому нічого не хочу говорити, нікого не хочу вчити й виховувати, я просто живу, не ставлю актуальних цілей наслідувати зразки поведінкових реагувань (моральних, інтелектуальних, фізичних і трудових). І я ставлю запитання про те, навіщо ж тоді я привласнюю ці зразки? Адже насправді я їх *не привласнюю*, а на їх основі створюю свої зразки. Цілком імовірно, зразки близьких мені людей слугують мені не еталоном, а певним засобом, оволодіння яким викликає в мені те людське, що заслуговує на увагу навіть до самого себе. Я ціную в собі те, що є для мене справді унікальним і

загальним. І головне тут – ставлення до іншого. Звідки я знаю в собі це? Є в житті момент, коли все єство має відкривається мені у своїй незамореності й загальності. Це момент засинання, який викликає особливі й глибокі думки, відчуття, смисли. Чому засинання? Тому що, я впевнений, наймудріша людина – та, що засинає. У цей момент вона чиста, звільнена від соціальних нашарувань свого атрибутивного біологічного єства. Вона залишається у своїй чистій духовній субстанції, що схожа на немовля. Я впевнений, що природа дає нам шанс – це “повернення” дитини з її чистотою, потенцією, нескінченністю, соціальною зрілістю й зовсім особливою самотністю, – що дуже багато може дати тому, хто уважний до себе. Час перед сном наближає до дитини, яка звільнилася... Звільнилася, оскільки вона ніби в польоті, вона у світі, і це для неї реальність. Можливо, тут ми зустрічаємося зі справжньою своєю духовністю – чистотою без соціальних нашарувань. Цей стан, на мою думку, заслуговує на ту увагу, яку ще не виявили до неї наші психологи, фізіологи, філософи... Це дещо, яке звільнилося на мить, суто астральне, моральне, духовне, звільнене, повторюю, від соціальних нашарувань і біологічних потенцій.

Так само й сновидіння – це не факт нездійснених бажань, а факт звільненої духовно-чуттєвої інтенції людини.

Проблема існування має інший ракурс і набуває неочікувано нового забарвлення, якщо виходити з генетичного розуміння фундаментального факту співвідношення біологічного і соціального у функціонуванні психічного ядра особистості. Хочу гранично чітко і доступно пояснити, в чому тут сутність питання.

Вона полягає в тому, що ми прийшли до висновку, який є парадоксальним і неочікуваним, але однозначним (нехай “Хомам невіруючим” здається, що він не заслуговує на увагу).

Мова йде про відкриття абсолютно унікального факту того, що дійсне ядро особистості являє собою генетично вихідне суперечливе відношення, ім'я якому – нужда. І коли ми говоримо про це і порівнюємо дане положення з різними іншими висловлюваннями, то здається необхідним звернутись до Біблії, як до вічного знання, що має величезну цінність. Саме генетично вихідне відношення, що засвідчує особистість, має назву “нужда”. І коли ми беремо Євангелія від Матвія, ми говоримо – кинджальне пронизання нашого єства є суть, є нужда в тому, щоб від нього звільнитися.

Я вважаю за свій обов'язок сказати, що серед величезної кількості теоретичних і емпіричних даних нам довелося виокремити абсолютно вражаючу одиницю особистості – це співвідношення

біологічного і соціального, яке виявляється *неуждою*. Я сказав би їй не так: генетично вихідне відношення, яке засвідчує особистість, є *неужда*. *Неужда*, як певна дихотомічна пара співвідношення біологічного і соціального, конститує особистість тоді, коли вона зароджується, і коли розвивається, і розвинену, і, в остаточному рахунку, згасаючу особистість. Це перший фундаментальний факт. Другий факт: коли ми говоримо, що особистість – це згусток, це, взагалі-то, ніби продукт суспільних відносин, то що ж ми маємо на увазі? Я, у даному випадку, маю на увазі те, що вплетений в біологічний організмічний рівень соціум, оточення призводить до того, що індивід у процесі розвитку сам для себе конститує факт наявності біологічного свого ества.

В чому ж полягає це констатування? Отже, соціальне, що є фундаментальним, неповторним, абсолютно приголомшуючим моментом життя людини, переростає в процес становлення індивіда особистістю. Чому? Особистістю індивід стає завдяки тому, що “в ньому” є дійсно фундаментальні морфологічні структури, які в поєднанні утворюють біологічну, морфологічно оформлену структуру. Вплив зовнішнього середовища, оточення і співвідношення цього (соціального) і наявного біологічного створює зовсім інший параметр, який, виникаючи у людини як індивіда, перетворює її на *особистість*. Чому “особистість”? Тому що в нас є момент величного індивідуального буття і того *абсолютно унікального*, що являє собою *соціальне колективне*.

Зрозуміти особистість як цілісність, що саморозвивається, – одне з кардинальних завдань *генетичної психології особистості*, галузі психологічного знання, яка, на даний момент, переживає процес становлення, проте має велике майбутнє.

Дослідження таких складних систем, як особистість, їх дійсне розуміння вимагає застосування відповідного методу. Він повинен бути адекватним об'єкту, що вивчається. І, водночас, метод є втіленням і методологічно-рефлексивним вираженням підвалин теоретичної позиції. Генетико-психологічний погляд на особистість означає розуміння її як унікальної цілісності, що саморозвивається, саморегулюється і є носієм довічного вселюдського *духу*. Сучасна наука, фактично, не здатна досліджувати утворення такого ступеня складності як науково-емпіричний факт: практично всі методи і методичні процедури спрямовані на “зупинку” в часі і розкладання складного об'єкта не елементні частки, тим самим відбувається фактичне знищення об'єкта, адже найбільш важливі його властивості (які лише й роблять його *саме цим* об'єктом, безнадійно зникають з поля зору дослідника). Подальший рух у цій емпіричній

парадигмі, як справедливо зауважував ще Л.С.Виготський, вже не лише не може дати чогось принципово нового і важливого, але й починає викликати розчарування і науковий негативізм.

У культурно-історичній теорії створено унікальну методичну процедуру, експериментально-генетичний метод, що долає “поелементність” підходу до складного явища і його зупинку в часі (фактично в плинні існування і становлення). Відомо, які фундаментальні явища дозволив встановити цей метод у плані привласнення людиною загальнолюдського досвіду у формі власних здібностей. Але цей метод просто не розрахований на роботу з унікальною цілісністю, що саморозвивається (особистістю). Тому проблема методу для нас була першочерговою і фундаментальною. Здається нам вдалося визначитися в тому, що генетико-моделюючий метод (у тому розумінні, яке викладене в книжці), повною мірою є адекватним об’єкту, що досліджується – існуючий і постійно змінний особистості людини.

Дослідження відображає нашу спробу “побачити” психологію особистості саме з даної позиції і відчуті її (позиції) можливості, щодо розкриття чисельних таємниць людського існування. Здається, ми не помилилися в евристичності обраного ракурсу, хоча, зазначимо, було дуже нелегко зберігати власне науково-евристичний погляд – дуже вже привабливим є бажання “зісковзнути” на аналіз існуючих теорій особистості та й... вибудувати свою власну. Маємо надію, що нам вдалося уникнути цих спокус і праця все-таки про особистість, а не про теорії щодо неї.

Згідно зі створеною нами оригінальною теоретичною парадигмою в основі психології генези особистості – дія *нужди* як генетично вихідної одиниці розвитку й існування особисті. Являючи собою енергетично-ємкий інформаційний потік, *нужда* специфічно з’єднує біологічні і соціальні детермінанти і вступає у вигляді довічної руйнівної сили саморозвитку людської істоти – особистості.

Суперечливе поєднання біологічного і соціального, свідомого і поєднання безсвідомого, що відбувається в “точці світу” – особистості, і забезпечує її динаміку, а отже, існування, породжує найбільш важливі, *атрибутивні* властивості особистості.

Постійний енергетичний плин *нужди* створює реальні передумови формування самою особистістю власне реципрокних механізмів, які побудовані на достатньо потужних соціальних факторах, що трансформуються в онтогенезі людської істоти в біологічні (морфологічні) структури.

Новизна, навіть сміливість нашого погляду на генезу особистості полягає в тому, що ми свідомо приймаємо точку зору про те,

що біологічне і соціальне “Я” особистості являють собою співвідношення (як це зазвичай постулюється в сучасній науці), насправді ці дві фундаментальні детермінанти життя утворюють дійсну (не метафоричну лише!) *єдність*, і соціальне в онтогенезі людини стає біологічним. Це – кардинальна теза. Людські стосунки двох люблячих істот, сила нужди, що виявляється в них, зустрічаються, опредметнюються і утворюють твір – нову істоту, біологічну за визначенням, оскільки вона – жива. Але вона породжена соціальними стосунками, і це робить її *людською* живою істотою відпочатково. Вона відпочатково – диво (саме так назвав людську особистість О.Ф.Лосєв).

Внутрішній світ нової особистості, як перша похідна від енергетики з’єднання біологічного і соціального в нужді, являє собою живу і красиву картину того, що *може* відбутися в результаті динамічних взаємодій і взаємопереходів біологічного і соціального. Так природа дійсно рефлексує себе (милується собою) в цьому диві, створеному нею...

Потенційно й актуально вже зародок людини, який є Твором двох соціальних істот, являє собою особистість в її інших специфічних формах існування. Якою б не була незвичною і суперечливою ця наша думка, ми наголошуємо на ній і з задоволенням відзначаємо, що вона збігається з тими емпіричними даними, які, відносно раннього онтогенезу людини, отримала в останній час світова біологія і медицина. Плідне з’єднання цих двох шляхів наукового пошуку – генетичної психології та біології людини – може призвести до дійсно революційних зрушень у наших поглядах на людину, духовне, особистісне. Можливо, ми ще раз переосмислимо релігійний світогляд...

Сподіваємось, нам вдалося реалізувати унікальний погляд на те, як внутрішня картина світу людини, реалізуючись у переживаннях, вибудовує саму тканину життя із власних психічних станів.

Цілком логічно випливає проблема структури. Механістичність і недоречність суперечок щодо того, чи має в дійсності особистість структуру, очевидна: будь-яка складна система *обов’язково* являє собою структуру, а оскільки особистість – система, що само-розвивається, її структура упродовж всього часу існування процесуально реалізується, забезпечуючи життєдіяльність людини і водночас набуваючи все більш розвинених, витончених форм. Нам дуже хотілося в цій праці подолати спрощений логіко-механістичний підхід до визначення структури особистості. Підхід, відносно якого Г.Олпорт зауважив, що кожен дослідник штучно вносить до структури особистості будь-які психічні явища, з тих,

які йому більше “подобаються”. Ми вважаємо, що цю штучність долає одна коротенька, але фундаментально значуща думка – структура особистості *виникає*, як своєрідне відображення світу, в якому доведеться жити... Хотілося б, щоб ця думка не пройшла поза увагою тих, кому цікава психологія особистості.

The article explores the methodological problems of personality psychology in the modern context. The author managed to realize a unique look at how the internal world model human realizuyuchys in experience, builds the very fabric of life of their own mental states and to overcome the simplistic logic-mechanistic approach to the definition of personality that emerges as a kind of mapping the world in which to live.

Keywords: methodological problems, personality psychology, the inner picture of the world, people, experiences, reflection, life experience.

Отримано: 14.02.2011

УДК 316.362:316.6

О.В. Айрапетян, Д.В. Логвінова

Психологічні особливості сімейних відносин у сучасних моно– та поліетнічних сім'ях

У статті подається інформація теоретичного і експериментального характеру щодо проблеми подружніх взаємовідносин у моно- та поліетнічних сім'ях. Особливості міжособистісних відносин пов'язуються нами з соціально-психологічними трансформаціями, які відбуваються у сучасному суспільстві (глобалізація та інформатизація соціуму). Результати дослідження засвідчили, що зміст психологічних і сімейно-рольових відносин піддається великим змінам у процесі розвитку суспільства, що вимагає більшого усвідомлення, координування самим подружжям своїх шлюбних відносин.

Ключові слова: подружні взаємовідносини, психологічна сумісність, моноетнічні сім'ї, поліетнічні сім'ї, задоволеність шлюбом, сімейні цінності, рольова адекватність, актуальний смисловий стан.

В статті подається інформація теоретического и экспериментального плана по проблемам супружеских взаимоотношений в моно- и

полиэтнических семьях. Особенности межличностных отношений рассматриваются нами в связи с социально-психологическими трансформациями, происходящими в современном обществе (глобализация и информатизация социума). Результаты исследования свидетельствуют, что содержание психологических и семейно-ролевых отношений подвергается большим изменениям в процессе развития общества, что требует большего осознания, координирования самой супружеской парой своих брачных отношений.

Ключевые слова: супружеские взаимоотношения, психологическая совместимость, моноэтнические семьи, полиэтнические семьи, удовлетворенность браком, семейные ценности, ролевая адекватность, актуальное смысловое состояние.

На сучасному етапі розвитку нашої країни відбуваються значні соціально-економічні, політичні та культурні зміни, що призводять до загострення суспільних протиріч, переосмислення цінностей, норм і законів моралі. Як наслідок, суспільство починає замислюватися над тим, що раніше вважалося непорушним та незаперечним: сутність, призначення та виправданість існування тих чи інших соціальних інститутів і, перш за все, сім'ї. Яскраво проявляється прагнення нових поколінь відійти від нав'язуваних суспільних стереотипів. Нові потреби взаємодії суспільства та особистості породжують інші цінності та норми, і, у свою чергу, модифікують структуру та функції сім'ї [5;10;12]. У сімейних парах часто відзначається спотворення образу сім'ї та образу чоловіка або дружини, у результаті чого формуються "сімейні міфи", що негативним чином позначається на характері подружньої взаємодії та життєдіяльності сім'ї в цілому [6]. У сучасній сім'ї подружні, батьківські та інші соціально важливі ролі з вражаючою швидкістю змінюються, наповнюючись новим змістом, що актуалізує дослідницький інтерес до їх вивчення. Отже, сьогодні в умовах трансформації суспільства назріла об'єктивна необхідність вивчення сім'ї та сімейних відносин як теоретичної бази для надання психологічної допомоги подружжю.

Сучасні дослідження шлюбно-сімейних відносин розглядають проблеми подружжя не тільки в теорії, але і з позицій практичного консультування. Проблеми схожості-відмінності подружжя у плані особистісних характеристик, а також ролевих і ціннісних орієнтацій висвітлюються в роботах К.Вітек, О.М.Волкової, Т.В.Галкіної, О.К.Дмитренко, Д.В.Ольшанського, О.П.Ощепкової, Б.М.Петухова, Д.Майерс та ін. Велика кількість робіт присвячена проблемі орієнтацій подружжя у сфері сімейних ролей (Є.В.Антонюк, В.В.Матіна, М.М.Обозов, Н.Ф.Федотова та ін.). На необхідність обліку в дослідженнях змін, які відбуваються у сім'ї

на різних стадіях її життя, вказують Ю.Є.Альошина, О.М.Волкова, Т.М.Мишина, Т.О.Гурко та ін. Більшість учених відкрито визнає велику роль особистісних, соціально обумовлених характеристик подружжя в оцінці якості їх шлюбу та загального психічного здоров'я сім'ї. Тому дослідження останніх років продовжують розкривати особливості ціннісних орієнтацій і уявлень про сім'ю та шлюб.

Метою нашого дослідження було розкриття особистісних властивостей і міжособистісних відносин шлюбних партнерів в умовах трансформації соціальних цінностей та норм.

Ми припустили, що соціально-психологічні характеристики подружніх взаємовідносин у моно- та поліетнічних сім'ях опосередковані етнічним складом сім'ї, а також соціальними змінами, що відбулися в нашому суспільстві за останні десятиріччя.

Відповідно до мети і гіпотези дослідження нами ставилися й вирішувалися наступні завдання:

- систематизувати теоретико-методологічні підходи у вітчизняній і зарубіжній літературі з проблеми подружніх взаємовідносин;
- виявити рівень задоволеності шлюбом у моноетнічних та поліетнічних сім'ях, встановити міру злагоженості суджень (або вчинків) чоловіка та дружини за ідентичними аспектами подружньої діяльності;
- проаналізувати уявлення шлюбних партнерів про значущість різних сфер сімейного життя та уявлення подружжя про бажаний розподіл ролей між чоловіком і дружиною під час реалізації сімейних функцій;
- вивчити системи цінностей та домінуючих потреб, що визначають змістовний бік спрямованості особистості і складають основу її відносин з оточуючим світом, з іншими людьми, із самим собою.

У дослідженні були використані наступні методи: теоретико-методологічний аналіз наукової літератури з проблеми сімейних взаємовідносин, емпіричне дослідження за допомогою спостереження, бесіди, а також наступних методик: тест-опитувальник "Задоволеність шлюбом" В.В.Столїна, Т.Л.Романової, Г.П.Бутенка; тест "Рольові очікування і домагання" А.Н.Волкової та Т.М.Трапезникової; тест "Смисложиттєві орієнтації" Д.А.Леонтьєва. Обробка емпіричних даних являла собою визначення їх відсоткової представленості у моноетнічних та поліетнічних сім'ях та оцінку достовірності відмінностей між вибірками за допомогою χ^2 -критерію Фішера, а також аналіз таблиць відмінювання.

Нами досліджувалося 50 подружніх пар, поділених на 2 групи за етнічною ознакою. Перша група включала в себе 25 слов'янських (моноетнічних) сімей, друга група – 25 сімей, в яких дружина – українка, а чоловік – кавказької національності (поліетнічні сім'ї). Вік досліджуваних складав 20-30 років, стаж шлюбу коливався від 1 до 5 років.

Результати дослідження за *методикою В.В.Століна, Т.Л.Романової, Г.П.Бутенка* засвідчили, що серед опитаних моноетнічних подружніх пар 16% дружин та 24% чоловіків мають низький рівень задоволеності шлюбом, 56% дружин та 48% чоловіків – середній рівень, а для 28% дружин та 28% чоловіків характерним є високий рівень задоволеності шлюбом. Ці показники незначною мірою відрізняються від тих, що отримані в поліетнічних сім'ях: максимальне незадоволення шлюбом виказали 12% дружин та 16% чоловіків, цілковиту задоволеність – 40% дружин та 36% чоловіків, 48% та 48% відповідно мають середній рівень задоволеності шлюбом. Дослідження показало, що сучасні молоді люди в своїй більшості готові до подружнього життя, відповідально та диференційовано виконують подружні функції, внаслідок чого задовольняється потреба у рості та змінах як сім'ї в цілому, так і кожного її члена. Заслуговує на увагу той факт, що чоловіки та дружини з поліетнічних сімей більш задоволені подружнім життям, ніж моноетнічні пари. Їх шлюб обумовлюється, перш за все, співпаданням інтересів і духовних цінностей подружжя та контрастністю їх особистісних якостей.

Узгодженість у ступені задоволеності шлюбом ми вивчали на підґрунті аналізу таблиць спряженості. Результати дослідження засвідчили високий ступінь узгодженості подружжя задоволеністю шлюбом як у моно- (76%), так і в поліетнічних сім'ях (88%), який відображає взаємодію та цілковите порозуміння між чоловіками та дружинами в окремих подружніх парах.

На думку деяких психологів, задоволеність шлюбом обумовлюється співпаданням інтересів і духовних цінностей та контрастністю їх особистісних якостей. Сюди слід віднести і вміння шлюбних партнерів вести переговори за всіма аспектами подружнього життя [11;3;6].

Існують протилежні точки зору на питання про те, як забезпечується найкраще поєднання індивідуальностей у подружній парі. Є думка, що для повної гармонії відносин чоловік і дружина повинні бути максимально схожі один на одного, мати однакові або близькі риси характеру, інтереси, переконання. Згідно з протилежною точкою зору, найкраще поєднання відбувається за

принципом взаємного доповнення, коли деякі яскраво виражені риси характеру одного члена сім'ї врівноважують слабку вираженість цих рис у іншого, і навпаки [9].

Психологічна сумісність – це мінлива особливість конкретної сім'ї, яка формується відношеннями у подружжі та стилем сімейного спілкування [8;9].

Психологи впевнені, що поєднання в сім'ї двох абсолютно несумісних людей – явище виключне [8]. Серйозна різниця в культурному рівні, життєвих цінностях, які дійсно можуть перешкоджати нормальним відносинам, як правило, виявляються ще на стадії дошлюбного знайомства та утримують людей від створення сім'ї. Якщо ж серйозних розходжень не виявилось, усі інші розходження укладаються в стиль сімейних відносин та за щирої готовності подружжя йти один одному назустріч не перешкоджає благополуччю родини [4;7;2].

Дослідження індивідуальних показників шкал сімейних цінностей у подружньому житті за *методикою О.М. Волкової та Т.М. Трапезникової* засвідчило, що майже за всіма шкалами методики спостерігався високий ступінь узгодженості сімейних цінностей. І в моноетнічних, і в поліетнічних сім'ях подружжя вважають найбільш значущими у сімейному житті спільність інтересів (88% та 88% відповідно), потреб, уявлень, життєвих цілей чоловіка та дружини. Можна припустити, що молоді люди орієнтуються на так званий “подружній” тип сімейної організації, в основі якого лежить ціннісно-орієнтаційна єдність шлюбних партнерів. На думку подружніх пар, у сімейному житті також важливі батьківські обов'язки; чуйні та теплі взаємовідносини; модний зовнішній вигляд; прагнення реалізувати професійні інтереси; готовність вирішувати господарсько-побутові проблеми сім'ї.

Слід зазначити, що сфера інтимно-сексуальних відносин менш значуща у сімейному житті. Це достатньо характерно для молодого подружжя, оскільки розуміння цінності інтимних відносин, як правило, формується у процесі спільного життя по мірі досягнення психосексуальної сумісності чоловіка та дружини.

Заслугує на увагу той факт, що у подружніх моноетнічних парах у 40% випадків спостерігається незлагодженість в уявленнях про значущість соціальної та професійної активності у сімейному житті, яка є основною цінністю у процесі міжособистісної взаємодії чоловіка та дружини. У поліетнічних сім'ях за цією сферою спостерігалась менша незлагодженість (20%). Отримані відмінності досягли рівня статистичної тенденції ($\varphi=1,55'$) Ми припустили, що

виявлена різниця в поглядах чоловіків і дружин у двох вибірках стосовно прояву активності позасімейних інтересів обумовлена в основному усталених уявлень про призначення жінки та чоловіка. У міжетнічних сім'ях ці уявлення є більш непохитними.

Аналізуючи ступінь узгодженості сімейних цінностей подружніх пар, слід зазначити, що високий рівень незлагодженості уявлень молодого подружжя за будь-якою цінністю свідчатиме про проблемність у взаємовідносинах чоловіка і дружини та про існування достатньо небезпечного рівня конфліктності подружжя.

Цікавим також виявились відмінності у поглядах подружніх партнерів, що належать до різних або однакових культур, на цінність батьківсько-виховної сфери (відповідно 64% та 80%). У поліетнічних сім'ях виявилась більша неузгодженість у питаннях про розподіл батьківських обов'язків, стилі виховання, значущість даної сфери сімейного життя. На наш погляд, виявлена незлагодженість уявлень може бути пояснена відсутністю досвіду батьківсько-виховного процесу.

Під час аналізу специфіки уявлень подружньої пари про значущість сімейних цінностей ми у нашому дослідженні виходили з того, що установки чоловіка та дружини відносно найважливіших сфер життєдіяльності сім'ї можуть мати ідеальний характер, але не відповідати реальній рольовій поведінці шлюбних партнерів. Адекватність рольової поведінки чоловіка і дружини у подружніх парах залежить від відповідності рольових очікувань рольовим домаганням подружжя.

Під час аналізу отриманих результатів моноетнічних пар за методикою "Рольові очікування і домагання" нами було виявлено, що показники відсоткової представленості ступеня рольової адекватності у різних сферах життєдіяльності сім'ї не однакові. Невідповідність рольових очікувань чоловіків рольовим домаганням дружин спостерігається у сфері соціальної та професійної активності (36%). Жінки прагнуть бути майстрами своєї справи. Однак чоловіки вважають, що професійна зайнятість дружин може бути лише незначною. Показники рольової адекватності дружин демонструють відповідність очікувань дружин і домагань чоловіків у сфері їх професійних інтересів, в орієнтації на дотримання вимог сучасної моди. Водночас очікування дружин активного вирішення чоловіками господарсько-побутових питань (40%), виконання батьківсько-виховних обов'язків (44%) не узгоджуються з рольовими домаганнями чоловіків.

У поліетнічних сім'ях показники відсоткової представленості ступеня рольової адекватності у різних сферах життєдіяльності сім'ї

також мають деякі розбіжності. Відповідність ролевих очікувань чоловіків ролевим домаганням дружин спостерігається у батьківсько-виховній (68%) та емоційно-психотерапевтичній (72%) сферах, в уявленні про значущість зовнішньої привабливості (84%). Отже, готовність дружин виконувати материнські обов'язки, виявляти моральну підтримку членам родини та слідкувати за своїм зовнішнім виглядом узгоджується з установкою чоловіків мати привабливу, модно одягнену дружину, яка виконує обов'язки матері. Невідповідність ролевих очікувань чоловіків ролевим домаганням дружин спостерігається у професійній (40%) та господарсько-побутовій (44%) сферах сімейного життя. Дружини орієнтуються на реалізацію власних професійних інтересів, ігноруючи виконання господарських та побутових питань. При цьому очікують активного виконання чоловіками емоційно-психотерапевтичної функції, що не узгоджується з ролевими домаганнями чоловіків (36%).

Відмінності у відсотковій представленості показників ролевої адекватності чоловіків та дружин з моно- та поліетнічних ми вивчали за допомогою F -критерію Фішера (див. табл.1. та 2.). Чим вище показники ролевої адекватності чоловіків та дружин з моно- та поліетнічних сімей, тим краще вони поєднуються у процесі міжособистісної взаємодії.

Таблиця 1

Показники ролевої адекватності чоловіків з моно- та поліетнічних сімей

Сімейні цінності	Рольова адекватність чоловіків домагання дружин – очікування чоловіків		Ф
	Моноетнічні	Поліетнічні	
Господарсько-побутова	64	44	1,41'
Батьківсько-виховна	72	68	0,31
Соціальна активність	36	40	0,29
Емоційно-психотерапевтична	68	72	0,31
Зовнішня привабливість	80	84	0,37

Примітка: ' – $p \leq 0,1$.

У чоловіків з моно- та поліетнічних сімей показники ролевої адекватності мали незначні відмінності у господарсько-побутовій сфері ($p \leq 0,1$). Це свідчить про те, що ролеві очікування чоловіків з міжетнічних сімей стосовно активного виконання дружинами побутових функцій не узгоджуються з ролевими домаганнями дружин (44%), на відміну від моноетнічних сімей (64%).

**Показники рольової адекватності дружин з моно- та
поліетнічних сімей**

Сімейні цінності	Рольова адекватність дружин домагання чоловіків – очікування дружин		φ
	Моноетнічні	Поліетнічні	
Господарсько-побутова	40	76	2,62**
Батьківсько-виховна	44	76	2,34**
Соціальна активність	76	84	0,70
Емоційно-психотерапевтична	72	36	2,59**
Зовнішня привабливість	84	80	0,37

Примітка: ** – $p \leq 0,01$.

У жінок значні відмінності між їх очікуваннями та домаганнями чоловіків спостерігалися у господарській ($\phi=2,62$; $p \leq 0,01$), виховній ($\phi=2,34$; $p \leq 0,01$) та емоційно-психотерапевтичній ($\phi=2,59$; $p \leq 0,01$) сферах. Невідповідність рольових очікувань дружин рольовим домаганням чоловіків в уявленнях про значущість виконання батьківських обов'язків (40%) та побутових питань (44%) спостерігалися в подружніх моноетнічних парах. Дружини очікують від чоловіків активного виконання “жіночих” функцій, у той час як чоловіки зберігають традиційні уявлення про власні ролі в сімейній взаємодії. Найменша рольова адекватність дружин з поліетнічних сімей спостерігалася в установках на створення психотерапевтичної атмосфери в родині. Рольові домагання чоловіків з приводу прояву моральної та емоційної підтримки не узгоджуються з очікуваннями дружин, на відміну від моноетнічних сімей.

Отже, ми бачимо, що у свідомості сучасної молоді трансформувалося не тільки ставлення до шлюбу, але й дійсно змінився погляд на подружнє життя в багатьох аспектах. Зокрема, жінки з поліетнічних сімей орієнтуються на реалізацію власних та професійних інтересів, при цьому очікують активного виконання чоловіками емоційно-терапевтичної функції. Жінки з моноетнічних сімей прагнуть бути майстрами своєї справи, ігноруючи виконання господарських та побутових питань, разом з тим очікують від чоловіків активного рішення побутових питань, виконання батьківсько-виховних обов'язків.

Дослідження смисложиттєвих орієнтацій подружжя дало можливість виявити переживання осмисленості життя кожного з його членів, які мають свої особливості як у моно-, так і поліетнічних

сім'ях. Досліджувані були розділені на 8 груп за різними актуальними смисловими станами, які відображають цінності та домінуючі потреби.

Перша група актуального смислового стану (8% чоловіків і 4% дружин в моноетнічних сім'ях; 0% чоловіків і 4% дружин в поліетнічних сім'ях) характеризується низькими показниками осмисленості минулого, сьогодення і майбутнього. Для даної групи характерні незадоволеність прожитою частиною життя, низька осмисленість свого життя в сьогоденні, відсутність цілей у майбутньому та дискретне сприйняття свого життя в цілому. Особистісні смисли індивіда в подібному випадку позбавлені спрямованості та часової перспективи. Крім того, досліджувані цієї групи демонструють невіру в свої сили контролювати події власного життя, фаталізм і переконаність у тому, що життя людини невідкладно свідомому контролю, свобода вибору ілюзорна, і безглуздо що-небудь загадувати на майбутнє (низькі бали за субшкалами "Локус контролю – Я" і "Локус контролю життя"). Цей показник підтверджується вираженим екстернальним загальним локусом контролю та низьким рівнем суб'єктивного контролю в області невдач, невиразність прагнення до набуття знань про навколишній світ.

Другу групу відрізняють низькі показники осмисленості сьогодення і майбутнього та висока осмисленість минулого (4% чоловіків і 12% дружин в моноетнічних сім'ях; 4% чоловіків і 8% дружин в поліетнічних сім'ях). Дана група характеризує людину як незадоволену процесом життя, яка не бачить життєвих перспектив, у якої все в минулому. Дана група, так само, як і попередня, демонструє екстернальний загальний локус контролю, низький рівень суб'єктивного контролю в області невдач, невіру в свої сили, але має середні показники за шкалою "Локус контролю життя". Можна припустити, що цей факт ілюструє положення В. Франкла про те, що минуле здатне надавати сенс майбутньому життю, оскільки саме цей локус у даному стані дозволяє людині відчувати пройдений відрізок життя як продуктивний і осмислений. Для даного стану характерні схильність до замкненості у своєму світі, сухість у контактах з навколишнім світом, а також песимістичність, схильність до роздумів, інертність у прийнятті рішень.

Третя група (8% чоловіків і 16% дружин в моноетнічних сім'ях; 12% чоловіків і 8% дружин в поліетнічних сім'ях) являє собою стан з високою осмисленістю сьогодення і низькими показниками осмисленості минулого і майбутнього. Даний стан характеризує людину як гедоніста, що живе сьогоднішнім днем, не має цілей і

незадоволеній минулим. Можна сказати, що її особистісні сенси носять респондентний, ситуативний і захисний характер. Показники локусу внутрішнього контролю себе і життя такі ж, як і в попередній групі. При цьому відзначається емоційна нестійкість, схильність до афектних реакцій, конформність по відношенню до авторитетів і зневага думок інших. Крім того, наголошується внутрішня замкненість при зовнішній відкритості, уникнення глибоких і емоційно насичених контактів з людьми, тобто нездатність до суб'єкт-суб'єктного спілкування.

Четверта група актуального смислового стану (4% чоловіків і 16% дружин у моноетнічних сім'ях; 8% чоловіків і 4% дружин у поліетнічних сім'ях) характеризується високими показниками осмисленості минулого та сьогодення і низькою осмисленістю майбутнього. Подібний стан властивий людям, що живуть сьогоднішнім і вчорашнім днем. Можна сказати, що система особистісних сенсів у даному випадку спрямована на те, щоб жити. При даному стані спостерігаються середні показники за субшкалами локусу контролю себе і життя. Однак низька осмисленість цілей у житті орієнтує систему особистісних смислів на адаптаційні форми взаємодії з об'єктивною реальністю, які проявляються у завищеній самооцінці і високому рівні домагань і одночасно в потребі бути причетним до інтересів групи, в оптимізмі і яскравості емоційних проявів при деякій поверховості переживань і недолугості, у прагненні заперечувати існуючі проблеми, раціоналізувати і витісняти явища, що викликають тривогу.

До п'ятої групи (8% чоловіків і 4% дружин в моноетнічних сім'ях; 12% чоловіків і 12% дружин в поліетнічних сім'ях) належать стани з вираженою осмисленістю цілей і низькими показниками осмисленості сучасного і минулого. Дана група характеризує людину як прожектори, плани якої не мають реальної опори в сьогоденні і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію. Орієнтування смислового локусу на цілі виконує в даному випадку функцію захисту від реальних проблем, часто за допомогою занурення в ілюзорно-компенсаторну реальність при раціоналізації явищ об'єктивної реальності і реагування зовні за звинувачуючим типом, тобто шляхом приписування оточуючим недовірливості, нерозуміння і ворожості. При цьому стані відзначаються низькі показники локусу контролю життя і середні – локусу контролю себе.

Шоста група смислового стану (24% чоловіків і 20% дружин у моноетнічних сім'ях; 20% чоловіків і 12% дружин у поліетнічних сім'ях) характеризується незадоволеністю своїм життям у

сьогоденні (низька осмисленість справжнього процесу життя), при цьому особистісні смисли мають певну спрямованість на минулий досвід (висока осмисленість минулого) і націленість на майбутнє (високі показники осмисленості майбутнього). Дану ситуацію можна охарактеризувати як прагнення вийти з несприятливого середовища; це підтверджується стійкими середніми показниками локусів контролю-Я і життя. При цьому стані спостерігається деяка демонстративність і афективність поведінки і при цьому низька сензитивність до себе. Однак тривалість такого стану може привести до збільшення фрустраційної напруженості з усіма витікаючими наслідками.

Сьома група досліджуваних (16% чоловіків і 12% дружин у моноетнічних сім'ях; 16% чоловіків і 28% дружин у поліетнічних сім'ях) має високі показники осмисленості сьогодення і майбутнього при низькій осмисленості минулого. Незважаючи на те, що минула частина життя слабо осмислена, сам процес життя сприймається досліджуваними як цікавий, емоційно насичений і має виражену перспективу, яка і надає життю осмисленості. Локуси контролю-Я і життя, як і в попередньому стані, носять стійкі середні показники. Однак неосмислення минулого досвіду звужує спектр інтеграції індивіда з об'єктивною реальністю. Це виражається у "приземленості", прагнення творити "як треба", нездатності мимовільно і безпосередньо виражати свої почуття, а також в орієнтації на тверезість, практичність і раціональний підхід до вирішення проблем.

Восьма група смыслового стану (16% чоловіків і 16% дружин у моноетнічних сім'ях; 28% чоловіків і 24% дружин у поліетнічних сім'ях) відображає позитивний полюс свідомості. У даному випадку всі три тимчасових локуси мають високі показники осмисленості. Даний стан характеризується відчуттям того, що минулий відрізок життя був продуктивним і осмисленим, процес життя у цьому сприймається як цікавий, емоційно насичений, а осмисленість цілей майбутнього надає всьому життю людини осмисленість, спрямованість і часову перспективу. Також дана група стану характеризується високими балами за шкалою "Локус контролю Я" і "Локус контролю життя", орієнтацією на цінності самоактуалізації, гнучкістю поведінки, високою міжособистісною чутливістю.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що чоловікам з поліетнічних сімей екзистенційний вакуум не загрожує. У них виявлений досить високий рівень осмисленості життя. Вони черпають сенс життя у результатах пройденої його частини. У них виявлений високий рівень цілепокладання та яскравіше виражена

тенденція довіряти своїм силам. Провідною є думка про те, що людина може контролювати власне життя, вільно приймати рішення і нести відповідальність за їх втілення. Значна кількість жінок з поліетнічних сімей має високі показники осмисленості сьогодення і майбутнього при низькій осмисленості минулого. Незважаючи на те, що минула частина життя слабо осмислена, сам процес життя сприймається ними як цікавий, емоційно насичений і має виражену перспективу, яка і надає життю змістовності. Для більшості чоловіків та жінок з моноетнічних сімей притаманне відчуття продуктивності пройденого відрізка життя, вони позитивно оцінюють свої досягнення та задоволені власним ступенем самореалізації. Але в той же час прослідковується фаталізм, зневіра у тому, що в житті все залежить від докладання власних сил, їх цілі не мають реальної опори у сьогоденні і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх виконання, але вони можуть керувати своїм життям, будувати плани та успішно реалізовувати їх за допомогою авторитетної підтримки.

При характеристиці актуального смислового стану необхідно враховувати, що локалізація особистісних смислів може носити тимчасовий, ситуативний характер, бути лише ланкою у постійній низці актуальних смислових станів. На відміну від багатьох інших особистісних характеристик, смислова сфера значною мірою визначається індивідуальними уявленнями людини про соціальну бажаність, оскільки норми соціуму і є одним з найважливіших джерел її формування. Індивідуальні дані, які були отримані у дослідженні, мають розглядатися тільки у контексті соціально-культурних норм значущого оточення.

На основі аналізу отриманих даних нами були сформульовані наступні висновки:

1. У чоловіків і дружин з моно- та поліетнічних сімей рівень загальної незадоволеності взаємовідносинами був представлений майже однаковими показниками. Заслугує на увагу той факт, що чоловіки незалежно від етнічного складу сім'ї більшою мірою відчують незадоволеність шлюбом, порівняно з жінками.

2. Рівень загальної задоволеності взаємовідносинами в поліетнічних парах значно вищий за рівень задоволеності сімейними відносинами в моноетнічних. Це обумовлюється, перш за все, співпаданням інтересів і духовних цінностей подружжя та контрастністю їх особистісних якостей.

3. Ступінь узгодженості сімейних цінностей і в моноетнічних, і в поліетнічних сім'ях спостерігався достатньо високий. Подружжя вважають найбільш значущими у сімейному житті спільність

інтересів, уявлень, життєвих цілей чоловіка та дружини. Разом з тим були виявлені розходження в деяких сферах подружнього життя. У подружніх моноетнічних парах спостерігалась незлагодженість в уявленнях про значущість соціальної та професійної активності, яка є основною цінністю в процесі міжособистісної взаємодії чоловіка та дружини. У поліетнічних сім'ях виявилась більша неузгодженість у питаннях про стилі виховання та розподіл батьківських обов'язків.

4. Показники відсоткової представленості ступеня рольової адекватності подружніх моноетнічних пар у різних сферах життєдіяльності сім'ї не однакові. Невідповідність рольових очікувань чоловіків рольовим домаганням дружин спостерігалась у сфері соціальної та професійної активності, разом з тим очікування дружин активного рішення чоловіками господарсько-побутових питань, виконання батьківсько-виховних обов'язків не узгоджувалися з рольовими домаганнями чоловіків.

5. Показники відсоткової представленості ступеня рольової адекватності подружніх поліетнічних пар також мають деякі розбіжності. Невідповідність рольових очікувань чоловіків рольовим домаганням дружин спостерігалась у професійній та господарсько-побутовій сферах сімейного життя. Дружини орієнтувалися на реалізацію власних професійних інтересів, ігноруючи виконання господарських та побутових питань. При цьому очікували активного виконання чоловіками емоційно-психотерапевтичної функції, що не узгоджується з рольовими домаганнями чоловіків.

6. Переживання осмисленості життя кожного з членів подружжя мають свої особливості як у моно-, так і поліетнічних сім'ях. У чоловіків та жінок поліетнічних сімей виявлений досить високий рівень осмисленості життя, цілепокладання та яскраво виражена тенденція довіряти своїм силам. Більшість чоловіків і жінок з моноетнічних сімей характеризується незадоволеністю своїм життям у сьогоднішні, при цьому особистісні смисли мають певну спрямованість на минулий досвід і націленість у майбутнє.

Отже, отримані дані засвідчили, що зміст психологічних і сімейно-рольових відносин піддається великим змінам у процесі розвитку суспільства, що вимагає більшого усвідомлення, координування самим подружжям своїх шлюбних відносин.

Список використаних джерел

1. Андреева Т. Семейная психология / Т.Андреева. – СПб, 2004. – С. 61, 73, 80, 113.

2. Аргайл М. Влияние взаимоотношений на счастье и удовлетворенность. Психология семьи. Хрестоматия. / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 2002. – С. 387-392.
3. Бодалёв А.А. Семья в психологической консультации / А.А.Бодалёв, В.В.Столин. – М., 1989. – 208 с.
4. Волкова А.Н. Социально-психологические факторы супружеской совместимости : Канд. дисс. – Л., 1979. – 236 с.
5. Дружинин В. Теоретическая типология моделей семьи // Психология семьи. Хрестоматия / В.Дружинин; Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 2002. – 752 с.
6. Кратохвил С. Психотерапия семейно-социальных дисгармоний / С.Кратохвил. – М., 1991. – 280 с.
7. Михеева А.Р. Некоторые особенности современного процесса формирования семьи // ЭКО. – 1999. – № 9. – С. 120-130.
8. Обозов Н.Н., Обозова А.Н. Диагностика супружеских затруднений / Н.Н.Обозов, А.Н.Обозова// Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 2. – С. 147-151.
9. Обозов Н.Н., Обозова А.Н. Три подхода к исследованию психологической совместимости / Н.Н.Обозов, А.Н.Обозова // Вопросы психологи. – 1981. – № 6. – С. 98-101.
10. Роджерс К. Психология супружеских отношений / К.Роджерс. – М., 2002. – 288 с.
11. Сермягина О.С. Эмоциональные отношения в семье. Социально-психологическое исследование / О.С.Сермягина. – Кишинев: Штиинца, 1991. – 86 с.
12. Трапезникова Т. М. Социальная психология семьи: Методическое пособие к курсу лекций / Т. М.Трапезникова. – Л.: ЛГУ, 1987.
13. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г.Эйдемиллер, В.В.Юстицкий. – СПб.: Питер, 2001. – 672 с.

This article contains information of the theoretical and experimental nature of the problem of marital relationships in mono- and multi-ethnic families. Features of interpersonal relations are investigated in connection with the social and psychological transformation which take place in our society (globalization and informatization of society).

Keywords: marital relationships, psychological combination, mono-ethnic family, multiethnic family, marriage satisfaction, family values, role adequacy, meaning the actual state.

Отримано: 10.02.2011

Відповідальна статева поведінка молоді як науково-психологічний феномен

Стаття присвячена вивченню проблеми відповідальної статевої поведінки. На матеріалі вивчення психологічної літератури здійснено аналіз наукових пошуків і досліджено теоретичний та практичний внесок окремих авторів у створення науково-теоретичної та практичної бази для формування відповідальної статевої поведінки.

Ключові слова: сексуальність, статева поведінка, відповідальна статева поведінка, молодь.

Статья посвящена изучению проблемы ответственного полового поведения. На материале изучения психологической литературы осуществлен анализ научных изысканий и исследовано теоретический и практический вклад отдельных авторов в создании научно-теоретической и практической базы для формирования ответственного полового поведения.

Ключевые слова: сексуальность, половое поведение, ответственное половое поведение, молодежь.

Статева поведінка, як суттєва сфера суспільного й особистісного життя, завжди була під соціальним контролем і належала до певного етапу в соціалізації молоді. На кожному історичному етапі розвитку суспільства відповідні норми, знання й навички передавалися молодшим поколінням у межах інституціоналізованих гендерно-вікових спільнотах. Після статевої революції у другій половині ХХ сторіччя статево-інформаційний вакуум, що був властивий молоді, зумовив безліч поведінкових і психологічних ускладнень (відокремлення статевої від репродукції, деформацію шлюбно-сімейних процесів і статевої поведінки громадян, нехтування самоцінністю інтимних стосунків чоловіка й жінки, зростання безпліддя подружніх пар через захворювання, що передаються статевим шляхом, зокрема, ВІЛ/СНІД та ін.), а відтак і необхідність статевої просвіти молоді та усунення умов, що спричиняють диверсифікацію статевих практик.

Сучасне суспільство, яке часто називають суспільством ризику, виявляє підвищену турботу про суспільну й особистісну безпеку. У сфері статевої це означає, по-перше, безпечну (для самого суб'єкта, його партнера й третіх осіб) і, по-друге, відповідальну (соціально й морально) поведінку. Особливо це стосується молоді –

майбутнього кожної країни – бо саме ця категорія населення є найбільш “чутливою” до будь-яких змін суспільства, до сприйняття оточуючого світу й формування певних особистісних особливостей під впливом різних інформаційних каналів (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Д.І. Фельдштейн та ін.).

Статеве життя людини формується як складний комплекс фізіологічних, психічних і соціальних процесів, в основі яких знаходиться статевий потяг. Багато в чому на цей процес впливають відносини, що склалися в сім’ї, і погляди сім’ї на статеве життя. Особливості статевого життя визначаються багатьма факторами, зокрема індивідуальними властивостями особистості. Вони, в свою чергу, залежать від виховання і життєвого досвіду. Характер статевого життя змінюється залежно від віку, статі, особистісних особливостей, сімейного стану.

Статеве життя містить не лише безпосередній статевий контакт між чоловіком і жінкою, а й усе розмаїття проявів чоловічої і жіночої сексуальності, духовну єдність чоловіка і жінки. Любов, ніжність, взаємоповага і взаєморозуміння роблять статеве життя дійсно гармонійним і щасливим.

Окремі аспекти дослідження статевої поведінки розглянуто у працях Л.Н. Акімової, В.В. Бодрова, І.Л. Ботневої, Г.С. Васильченко, А.С. Волович, В.В. Єгорова, А.А. Жангурової, Д.Н. Ісаєва, І.С. Кона, Ц.П. Короленка, С.С. Лібіха, І.Ю. Магнутової, П. Сімона, Р. Стернберга, Ю.О. Тюменєвої, В.В. Червякова та ін. Вивчено вплив моделей поведінки батьків на формування статевої поведінки дітей (А.С. Волович та ін.), залежність статевої поведінки підлітків і молоді від установок (І.С. Кон, В.В. Червяков та ін.), особливості засвоєння соціальних норм дітьми різної статі (Ю.О. Тюменєва, Б.І. Хасан та ін.), зв’язок між типом виховання у сім’ї й деструктивною поведінкою дитини (Т.А. Донських, Ц.П. Короленко та ін.), репродуктивну поведінку й методи планування сім’ї (В.В. Бодрова, О.А. Бочарова та ін.), наслідки статевого утримання до шлюбу (А. Рісс та ін.), усвідомлення ролі статевої поведінки молоді у її житті (І.С. Кон, М. Денисенко та ін.), становлення сексуальності підлітків (А.М. Куліков, І.Ю. Магнутова та ін.), залежність статевої поведінки від особистісних орієнтацій молоді (А.А. Жангурова, Л.І. Коваленко та ін.). Так, А.А. Жангурова виявила, що у сучасної молоді ставлення до материнства і батьківства різне: одні цінують материнство і батьківство, а дехто схильний до перекладу відповідальності на наслідки сексуальних стосунків на партнера, до уникнення спільного вирішення проблем і прагне відповідати лише за себе.

Серед негативних моментів і показників певної незрілості молоді виділено позитивне ставлення молоді до ранніх сексуальних стосунків, абортів і відмовного материнства.

Роль статевої конституції на сексуальні прояви конкретної людини, розмежування їх патологічних проявів і норми, гігієнічні рекомендації при виборі режиму статевого життя вивчали Г.С. Васильченко (для чоловіків), І.Л. Ботнева (для жінок).

Досліджуючи особливості статевої поведінки осіб із високими показниками за шкалою психотизму, С.С. Лібіх зазначає, що вони характеризуються сильним статевим потягом і сексуальною збудливістю, надають перевагу безосібному сексу і не визнають жодних соціальних правил і законів, що стосуються подружжя й інших аспектів сексуальності. Однак вони рідко задовольняються своїм статевим життям і часто схильні до девіантної поведінки, включаючи груповий секс; їх сексуальні установки відрізняються реалістичністю всупереч романтичним цінностям.

Сексотерапевтичні принципи і прийоми розкрито в роботах V.E. Johnson, W.H. Masters та ін. Сексотерапія ґрунтується на таких принципах:

- відповідальність за власну поведінку;
- сексуальна розкутість;
- вивчення різних форм сексуальної поведінки;
- поглиблене усвідомлення при спілкуванні з протилежною статтю своїх почуттів і фантазій;
- структурна перебудова поведінки.

Сьогодні у багатьох країнах, зокрема і в нашій, спостерігається ріст сексуальної активності молоді. Для сучасних підлітків характерно прискорене фізіологічне дозрівання на фоні недостатньої соціальної зрілості і несформованості почуття відповідальності за свої вчинки, зокрема і в статевому житті. Часто статеві стосунки притягують підлітків тому, що для них це означає входження в світ дорослих, самоствердження, доказ їх значущості в колективі однолітків.

Сексуальні стосунки – це частина людських стосунків, в яких дуже важливо вміти обирати, ставить заборони собі й іншим, якщо щось суперечить особистим цінностям і переконанням, розуміти не тільки себе, а й іншого. На життєвому шляху будь-якої людини зустрічається чимало спокус. Відомо, що деякі пози, вульгарні жести, закличні погляди, сміх, надмірний макіяж, готовність усамітнитися – все це лише деякі фактори ризику стати об'єктом сексуального посягання, оскільки у свідомості багатьох молодих людей вони асоціюються з доступністю.

Людині в деяких ситуаціях слід контролювати і стримувати свій статевий потяг, а іноді вона вимушена взагалі відмовитися від статевої близькості: коли стосунки між чоловіком і жінкою не такі, щоб можна було дозволити інтимні стосунки, коли умови непридатні для близькості, коли у жінки місячні, пізній строк вагітності, при різних захворюваннях тощо. Отже, саме життя диктує необхідність утримання.

Багатьох розчарувань і проблем, пов'язаних із психосексуальними стосунками, можна уникнути, якщо дівчина або хлопець вміють говорити “ні” собі або іншому. Це взагалі не означає бути затворником, не мати друзів або компаній. Але зіптовхуючись з наполегливими пропозиціями вступити в інтимні стосунки, кожен має задати собі питання: “Дійсно я цього хочу?”, “Чи добре нам без сексу?”, “Що ми будемо робити, якщо настане вагітність?”, “Які засоби запобігання будемо використовувати і, якщо я запропоную, чи будемо взагалі їх використовувати?”. Якщо важко відповісти на ці питання, не варто боятися сказати тверде “ні”. Невизначені “не знаю”, “можливо” – це ухильні відповіді, які частіше розцінюються як завуальована згода.

Особливості консультування клієнтів всіх вікових груп розкрито в роботах T.S. Cristiani, R.L. George, V.E. Johnson, Kirkpatrick, W.H. Masters та ін. Зокрема, Kirkpatrick, зазначав, що консультант під час сексологічного консультування повинен:

1) бути необтяжений власними сексуальними проблемами. Це необхідна умова для адекватного реагування на відповідні ускладнення клієнтів;

2) вміти вільно і відкрито говорити про сексуальні проблеми, тобто не вживати обтічних виразів і правильно використовувати сексологічну термінологію;

3) в деяких випадках повинен першим починати розмову про можливі сексуальні проблеми клієнта, бо клієнт може проявляти боязкість;

4) вміти інтерпретувати сексуальні проблеми, коли клієнт представляє їх в замаскованій формі;

5) бути добре обізнаний в різних питаннях сексуальності людини, щоб надати клієнтам відповідну інформацію (анатомія, психологія статей, фармакологія, контрацептивні засоби);

6) враховувати при консультуванні підлітків і юнаків, що їх знання про сексуальність можуть бути неповними і викривленими. Слід звернути особливу увагу на ранні статеві стосунки, мастурбацію, використання запобіжних засобів;

7) розуміти межі своїх можливостей. Не слід займатися сексотерапією без спеціальної підготовки;

8) знати, в яких випадках направляти клієнта до інших фахівців, і адреси цих фахівців;

9) відмовитися від осудних оцінок щодо сексуальної поведінки і достоїнств клієнтів.

Сексуальні взаємини, які унеможливають психічні травми і шкідливі наслідки для здоров'я людини, можна назвати безпечними. Тобто безпечними статеві стосунки можуть бути лише тоді, коли ризик небажаної вагітності і зараження інфекціями, що передаються статевим шляхом, мінімальний і відсутня будь-яка форма насилля (фізичного або психічного).

Безпека, якою б простою вона не була на перший погляд, не може бути забезпечена сама по собі. Ключем до безпечного сексу – чесність, відверте спілкування між партнерами, їх взаємна відповідальність, здатність контролювати свої потреби з урахуванням інтересів і почуттів іншої людини, вміння співвідносити свої дії з можливими наслідками – все це називається відповідальністю у сексуальній поведінці.

Якщо обидва партнери вирішують вступити у близькі стосунки, то вони повинні будуть обговорити питання безпечного сексу, щоб не допустити зараження ВІЛ/СНІДом та іншими, ППП, а також вирішити, які контрацептиви застосовувати, якщо вони не хочуть мати дитини. Деяким людям, можливо, легше займатися сексом, ніж говорити про нього. Але ключ до безпечного сексу – це чесність і відверте спілкування. Дуже важливо правильно обрати час і місце для розмови про безпечний секс. Відбудеться спокійна і успішна розмова на цю тему, якщо не відкладати її до останнього моменту. Не слід чекати, доки партнер сам почне розмову про безпечність – цього може взагалі не бути! Кожен із нас відповідальний перед самим собою і перед своїм здоров'ям. Не можна розраховувати лише на те, що про вас завжди буде турбуватися партнер.

Вступаючи у статевий контакт із конкретною людиною, його партнер по суті справи вступає у контакт із всіма, хто був з ним до нього. Навіть якщо є впевненість у своєму обранці, завжди є ризик зараження ВІЛ-інфекцією або іншими інфекціями, що передаються статевим шляхом.

Сексуальні стосунки можуть стати більш безпечними, якщо використовувати при статевих контактах засоби захисту, передусім презерватив. Але прийняття рішення про його використання повинно бути обоюдною. Дехто соромиться не лише користуватися презервативами, а й говорити про них. Якщо партнер принципово проти презервативів, якщо з ним неможливо домовитися або він не зацікавлений в його використанні, краще подумайте, чи варто вступати з такою людиною у близькі стосунки.

Інша проблема – небажана вагітність – може викликати сильні стреси і розрив союзу і прихильностей. Відповідальність за небажану вагітність покладається на обох партнерів. Є жінки, які безтурботні і вірять в обіцянки чоловіка бути обережним. Цього недостатньо: контрацепція повинна бути обов'язковим обов'язком. Вільне ставлення до сексу не означає відсутності відповідальності.

Відповідальна сексуальна поведінка повинна стати невід'ємною частиною взаємин чоловіка і жінки. Якщо в сучасній реальності традиційні заборони і негативне відношення до сексу поза шлюбом все більше здає свої позиції, то на їх місце повинно прийти значно більш складне для здійснення завдання – виховання персональної відповідальності за своє репродуктивне здоров'я, за здоров'я і долю близької людини.

В нашому суспільстві внаслідок лібералізації соціальних норм щодо сексуальності, розповсюдження книжок і відеопродукції, що пропагують еротику і секс, статева поведінка стає все більш вільною, однак проблеми залишаються і навіть виникають нові. Наприклад, деякі люди переживають через невідповідність статевої поведінки тим стандартам, які вони бачать на екрані або про які читали в книжках.

Основна причина сексуальних проблем криється у психічній напрузі, тривожності, внутрішніх конфліктах, оскільки сексуальна сфера людини особливо чутлива до емоційних стресів. Розкутість у сексуальному житті дозволяє людям вільніше звертатися до фахівців із сексуальних проблем і обговорювати їх під час консультування.

Терміни “секс” і “сексуальність” часто використовують як синоніми, але їх значення різняться. Секс означає механічне існування статевого акту. Сексуальність же охоплює всю гаму відчуттів – від чуттєвого збудження до переживання інтимності. В психологічному консультуванні часто стикаються з сексуальними проблемами, хоча іноді клієнти бажають обговорити і технічні аспекти сексуального життя.

Консультування при сексуальних проблемах передбачає розуміння, що таке норма, патологія і девіації сексуального життя.

Метою сексуальної поведінки, за нашими культурними нормами, є осмислені любовні стосунки, що доставляють насолоду і глибоке розуміння іншої людини, що позбавляють від сексуальної напруги і дозволяють мати дітей. Нормальна сексуальність охоплює широкий спектр статевої поведінки. Іноді навіть важко встановити точну межу між нормальною і ненормальною сексуальністю. Розташування цих меж залежить від соціокультурних, моральних і правових норм.

Вони часто бувають архаїчними і консервативними. Зміна соціальних установок до форм вираження сексуальності приводить до нової уяви про сексуальну норму, яка нерідко залежить від згоди партнерів. Чимало технік статевих відносин вважаються нормальними, якщо такими їх визнають обидва партнери.

Узагальнюючи наукові пошуки з проблеми відповідальної статевої поведінки, ми дійшли висновку про те, що переважна їх більшість висвітлювала медичний аспект. Водночас, у соціальній психології можна віднайти поодинокі роботи з означеної проблеми. Вчені визначили типи сексуальної мотивації, до яких віднесли наступні:

- гомеостабілізуючий тип, за яким статеві поведінка будується на створенні спокою і комфорту, так, щоб сексуальні питання не відволікали від виконання інших завдань, більш високо оцінюваних;
- ігровий тип, гармонічно поєднує у собі романтичні і сексуальні риси, – в статевий акт вносяться елементи гри, вигадки, фантазії;
- шаблонно-регламентований тип, встановлює певний постійний стандарт статевого акту;
- генітальний тип, характерний для осіб, які не бачать різниці між статевим потягом і ерекцією, вважаючи її достатньою “основою до дій”.

Любов як потреба і здатність, властива лише людині як невід’ємна частина людської психіки. Любов, ніжність і статеві задоволення тісно пов’язані між собою і є необхідними умовами гармонійних сімейно-шлюбних і статевих відношень.

Отже, статеві поведінка, як контакт між зрілими особистостями, сприяє правильному прояву їх особистості та індивідуальності, якщо особистостям властиві: соціальна зрілість, духовна спорідненість, вихованість, соціально-психологічна грамотність, спільність інтересів і життєвих установок, а також вміння реалізувати ці якості, застосовуючи свої знання в повсякденному спілкуванні один із одним. За таких обставин можна говорити про наявність відповідальної статевої поведінки.

До критеріїв відповідальної статевої поведінки слід віднести наступні: відповідність індивідуальної статевої поведінки визнаним суспільним нормам і формам статевої поведінки; відповідність статевої поведінки особистій і суспільній моралі; правильна і достатньо повна поінформованість у питаннях психогігієни статевого життя; взаємне бажання сексуального контакту і відповідність сексуальної установки, мотивації і поведінки; взаємна любов, глибокий емоційний зв’язок.

Список використаних джерел

1. Акімова Л.Н. Психологія сексуальності: Навч. пос. / Л.Н.Акімова. – Одеса: СМІЛ, 2005. – 198 с.
2. Васильченко Г.С. Любовь, брак, сексуальное партнерство / Г.С.Васильченко, Ю.А.Решетняк. – М., 1990.
3. Діденко С.Л. Психологія сексуальності та сексуальних стосунків / С.Л.Діденко. – К.: Арістей, 2003. – 312 с.
4. Зимбардо Ф. Застенчивість – что это такое и как с ней справляється / Ф.Зимбардо. – СПб.: Питер-Пресс, 1996.
5. Клейн Л.С. Другая любовь: Природа человека и гомосексуальность / Л.С.Клейн. – СПб., 2000.
6. Лоуэн А. Любовь и оргазм / А.Лоуэн. – М.: Прогресс, 1998.
7. Лоуэн А. Язык тела / А.Лоуэн. – Ростов н/Д: Феникс, 1998.
8. Остен Дж. Любовь и дружба / Дж.Остен. – М.: Текст, 2004.
9. Старович Л. Партнерский секс / Л.Старович. – М., 1990.
10. Фуко М. Історія сексуальності. – Т.3. Плекання себе / Пер. з франц. – Харків: Око, 2000.
11. Штарке К. Любовь и сексуальность до 30 лет / К.Штарке, В.Фридрих. – М., 1991.

Article deals with the issue of responsible sexual behavior. On the basis of psychological research literature to the analysis of research and theoretical and practical contribution of individual authors in a scientific-theoretical and practical base for the formation of responsible sexual behavior.

Key words: sexuality, sexual behavior, responsible sexual behavior, youth.

Отримано: 24.02.2011

УДК 159.923.2-051

Н.О. Антонова

ТЕМПЕРАМЕНТАЛЬНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Дослідження, що було проведене за допомогою авторських психодіагностичних процедур, спрямоване на вивчення особливостей взаємозв'язку між темпераментальними властивостями особистості студентів психологічних факультетів (сила, активність) та рівнем їх

готовності до професійної діяльності. Отримані результати показали, що більш важливою для професійної діяльності психолога є така характеристика, як “активність”, однак, найбільш оптимальним можна визнати поєднання високої сили і високої активності, тобто сангвінічний тип темпераменту.

Ключові слова: темперамент, сила, активність, готовність до професійної діяльності, ідентичність, мотивація.

Исследование, проведенное с помощью авторских психодиагностических процедур, направлено на изучение особенностей взаимосвязи между темпераментальными свойствами личности студентов психологических факультетов (сила, активность) и уровнем их готовности к профессиональной деятельности. Полученные результаты показали, что более важной для профессиональной деятельности психолога является такая характеристика как “активность”, однако, наиболее оптимальным можно признать сочетание высокой силы и высокой активности, то есть сангвинический тип темперамента.

Ключевые слова: темперамент, сила, активность, готовность к профессиональной деятельности, идентичность, мотивация.

Сучасний стан розвитку українського суспільства пред’являє до роботи професіоналів, а отже, і до роботи вищих навчальних закладів, зайнятих їх підготовкою, принципово нові вимоги. Однак зв’язок між навчальними закладами і сферою діяльності їхніх випускників не завжди виявляється надійним. Молодому фахівцеві потрібно, як правило, ще чимало часу, щоб адаптуватися до умов професійної діяльності, що свідчить про необхідність ґрунтовного перегляду існуючої сьогодні практики організації процесу професійної підготовки у ВНЗ.

Одним із критеріїв професійного розвитку суб’єкта виступає рівень його *готовності* до професійної діяльності, у своєму діяльнісному (рівень трудової продуктивності, надійності і т.п.) і суб’єктивному (рівень задоволеності конкретною працею) вираженні. Ми розуміємо *готовність* як цілісне психічне утворення, що представляє собою інтеріорізований у свідомості процес професійної діяльності, і виявляється на *особистісному рівні* (системою спеціальних здібностей і професійно важливих якостей), на *психофізіологічному рівні* (в якості особливого психічного стану налаштованості, змобілізованості, впевненості, що актуалізується у певних умовах) та на *ціннісно-смысловому рівні* у вигляді установки (специфічного стану свідомості, який відображає ціннісно-особистісне ставлення “до себе в професії”, а саме до відповідності між такими складовими, як біологічні, соціальні й духовні потреби людини; фізичні й психологічні її можливості; вимоги актуальної ситуації професійної діяльності чи професійного розвитку).

У багатьох дослідженнях (Є.О.Клімов, Є.А.Льїн, А.К.Маркова, А.Я.Ніконова, І.І.Резвицький, В.Д.Шадриков та ін.) вказується, що готовність до професійної діяльності в значній мірі залежить від індивідуальних особливостей людини. Наприклад, особливості нейродинаміки є базою для цілого ряду професійно важливих якостей – емоційної стійкості, тривожності, схильності до ризику, і, навіть, самооцінки. Так, слабкість нервових процесів породжує підвищену тривожність, емоційну нестабільність, знижену активність і т.д. В осіб з дуже високими показниками сили нервової системи підвищена вірогідність формування негнучкої, неадекватно завищеної самооцінки.

Метою даного дослідження є визначення темпераментальних детермінант готовності до професійної діяльності у студентів психологічних факультетів ВНЗ.

Ґрунтуючись на концепції І.П.Павлова про типи вищої нервової діяльності і частково поділяючи погляди В.С.Мерліна, Б.М.Теплова, В.М.Русалова, Г.Айзенка, Я.Стреляу, Е.А.Голубової та ін., під *темпераментальними властивостями особистості* ми розуміємо такі параметри психічної активності людини, що обумовлені вродженими властивостями її нервової системи (інтенсивність/слабкість, рухливість/інертність та стійкість/лабільність протікання психічних процесів). В якості основних темпераментальних властивостей ми виділяємо:

- *силу*, яка характеризує здатність людини витримувати довготривалий та інтенсивний вплив різних факторів, а також чинити спротив негативному впливу зовнішнього середовища (резистентність), що виявляється у тривалому зберіганні високої ефективності діяльності в складних умовах, у врівноваженості, емоційній та поведінковій стійкості, здатності до саморегуляції, тобто, у надійності, ретельності й витривалості при виконанні діяльності;
- *активність*, яка характеризує загальний рівень енергетичного потенціалу, що виявляється в інтенсивності та частоті дій, у швидкості і темпі діяльності, в силі прагнень, бажань, установок; в широті і різноманітності реакцій, в ініціативності, здатності до швидкого пристосування при зміні ситуації (тобто до адаптації), у готовності і прагненні до взаємодії з новими об'єктами і явищами.

Ми також передбачаємо, що їх поєднання дає підстави говорити про *тип темпераменту*, що може бути зіставлений із традиційною класифікацією: сильний активний тип (сангвінік); сильний пасивний тип (флегматик); слабкий активний тип (холерик); слабкий пасивний тип (меланхолік).

З метою визначення рівня прояву виділених нами темпераментальних властивостей особистості у студентів-психологів ми використовували авторську *“Методику дослідження темпераментальних властивостей особистості”*, що являє собою опитувальник (40 тверджень), у склад якого включені дві діагностичні шкали: *“А”* – сила і *“В”* – активність.

Досліджуваним надається така *інструкція*: *“Позначте на бланку знаком “+” ті твердження, що найбільш точно характеризують Вашу поведінку, діяльність, властивості особистості та звички у спілкуванні з оточуючими людьми. Якщо не можете з упевненістю сказати, чи притаманна Вам та чи інша характеристика, згадайте те, яким Ви були у дитинстві, або ж вашу першу мимовільну реакцію у складних, напружених ситуаціях життя”*.

Обробка результатів: *“Підрахуйте кількість знаків “+” у першій горизонталі бланку (непарні твердження) і запишіть результат в клітинці біля букви “А” (шкала “сила”). Потім підрахуйте кількість позитивних відповідей у другій горизонталі (парні твердження) і зафіксуйте отриманий результат в клітинці біля букви “В” (шкала “активність”). Визначте рівень отриманих показників: 15-20 балів – високий рівень; 6-14 балів – середній рівень; 0-5 балів – низький рівень”*.

Визначення типу темпераменту відбувається на основі співвідношення вираженості (або рівня) вищезазначених показників.

Традиційні типи:

- холерик: **А** (сила) – низький рівень, **В** (активність) – високий рівень;
- сангвінік: **А** (сила) – високий рівень, **В** (активність) – високий рівень;
- флегматик: **А** (сила) – високий рівень, **В** (активність) – низький рівень;
- меланхолік: **А** (сила) – низький рівень, **В** (активність) – низький рівень.

Змішані типи:

- (холерик + Сангвінік): **А** – середній рівень, **В** – високий рівень;
- (флегматик + Меланхолік): **А** – середній рівень, **В** – низький рівень;
- (холерик + Меланхолік): **А** – низький рівень, **В** – середній рівень;
- (сангвінік + Флегматик): **А** – високий рівень, **В** – середній рівень.

Всі інші варіанти співвідношення показників можуть бути віднесені до *невизначеного типу* темпераменту. Для цього випадку

в методиці передбачена спеціальна процедура, за допомогою якої можна встановити, до якого з традиційних типів він ближче: “Знайдіть точку у системі координат, що відповідає отриманим Вами показникам за шкалами “сила” (позначте її на осі А) і “активність” (позначте її на осі В). Далі, через точку на осі А проведіть лінію, паралельну осі В, а через точку, позначену на осі В, проведіть лінію, паралельну осі А. Точка, в якій перетнуться ці лінії і буде кінцевим результатом. Зверніть увагу на те, у якому квадраті розташована ця точка: якщо Ви потратили у правий верхній квадрат, то найближчий Вам тип – сангвінік, лівий верхній квадрат – флегматик, правий нижній квадрат – холерик, лівий нижній квадрат – меланхолік”.

Якщо немає змоги скористатися системою координат, можна провести *якісний аналіз* отриманих показників. Для цього: “Зверніть увагу на показник за шкалою “сила”. Якщо він не перевищує позначки “9 балів” (0-9 балів) – ви холерик або меланхолік. Для з’ясування цього подивіться на показник за шкалою “активність”. Якщо він знаходиться у діапазоні від 10 до 20 балів – Ви холерик, якщо ж він нижчий за 10 балів (0-9 балів) – Ви меланхолік. Якщо ж Ваш показник за шкалою “сила” складає від 10 до 20 балів, – Ви флегматик або сангвінік. Для визначення цього знов-таки дивіться на показник за шкалою “активність”. Якщо він знаходиться у діапазоні від 10 до 20 балів – Ви сангвінік, якщо ж він нижчий за 10 балів (0-9 балів) – Ви флегматик”.

Опитувальник визначення темпераментальних властивостей особистості був розроблений нами на основі методик Я.Стреляу, В.М.Русалова (ОСТ) і Г.Айзенка (EPQ). Валідність перевірялася шляхом зіставлення отриманих результатів з результатами за цими ж методиками. Були знайдені значущі коефіцієнти кореляції (за Бравайсом — Пірсоном) від 0,507 до 0,794 при $p < 0,01$. Так, показники за шкалою “сила” значущо позитивно корелюють з показниками сили процесів збудження ($r = 0,507$) та силою процесів гальмування ($r = 0,648$) за методикою Я.Стреляу і негативно корелюють із показниками нейротизму ($r = -0,794$) за методикою Г.Айзенка. Показники за шкалою “активність” позитивно корелюють із силою процесів збудження ($r = 0,699$) і рівнем рухливості нервових процесів ($r = 0,789$) за методикою Я.Стреляу; з енергійністю, пластичністю і темпом за методикою OST ($r =$ від 0,509 до 0,708) та негативно корелюють з показниками інтроверсії ($r = -0,689$) за методикою EPQ. Ретестова надійність опитувальника вимірювалась за допомогою його повторного використання з часовим інтервалом у три місяці. Коефіцієнти кореляції Пірсона виявились значущими при $p < 0,001$ й знаходились у межах від

0,789 до 0,834. Внутрішня узгодженість методики визначалася за допомогою кореляційного аналізу між показниками усередині методики. Результати показали, що виділені показники є достатньо самостійними по відношенню один до одного ($r = 0,386$ при $p < 0,01$).

З метою визначення загального рівня готовності до професійної діяльності нами використовувався метод аналізу документів (академічних журналів), а також комплекс із п'яти авторських методик, що були докладно описані у попередніх публікаціях: “Комплексна методика структурно-типологічної діагностики психологічної готовності до професійної діяльності психолога (ППГД)”, “Діагностика професійної ідентичності студентів-психологів”, “Спрямованість на професійну самореалізацію”, “Задоволеність обраною професією” та “Мотивація досягнення професійного успіху”.

Виходячи із концептуальних положень про те, що: 1) готовність є цілісним психічним утворенням (тобто її підструктури (психофізіологічна, психологічна і ціннісно-смілова) знаходяться у нерозривній єдності; 2) основою готовності до професійної діяльності є професійна зрілість, що складається із професійної мотивації, професійної ідентичності і набутого професійного досвіду (в якості критерію якого на етапі навчання у ВНЗ ми розглядаємо рівень академічної успішності студента); 3) психофізіологічна готовність (готовність як психофізіологічний стан, що актуалізується у певних умовах) тісно пов'язана із професійною ідентичністю, а ціннісно-смілова готовність (установка) – із професійною мотивацією суб'єкта професійного розвитку чи професійної діяльності. Ми вважаємо, що *готовність як цілісне утворення можна розглядати поєднуючи показники психологічної готовності і професійної зрілості, тобто результати за методиками “ППГД”, “Діагностика професійної ідентичності студентів-психологів”, “Професійна мотивація” (що є поєднанням методик “Спрямованість на професійну самореалізацію”, “Задоволеність обраною професією” і “Мотивація досягнення професійного успіху”)* та показники академічної успішності студента.

Показники академічної успішності (для розрахунків нами були використані середньоарифметичні бали, отримані при узагальненні показників успішності з усіх навчальних дисциплін, тобто рейтинг студента) можна привести у відповідність із показниками інших методик у такий спосіб:

Середній бал (за КМС)	ECTS	Національна оцінка	Рівень академічної успішності
90-100	A	відмінно	високий
75-89	BC	добре	середній
60-74	DE	задовільно	низький

Для зручності поєднання показників з метою виявлення загального рівня готовності до професійної діяльності ми привели їх до однієї градації. Для цього, показник “рівень” за кожною методикою (а також показники академічної успішності) був переведений у бали таким чином: високий рівень – 3 бали, середній – 2 бали, низький – 1 бал.

Далі об’єднання показників відбувалося у такий спосіб:

1) для визначення *рівня професійної зрілості* поєднувалися (складалися) показники за методиками дослідження професійної мотивації, професійної ідентичності та показники академічної успішності. Сума балів знов переводилася в показник “рівень”: 3-4 бали – низький рівень професійної зрілості; 5-7 балів – середній; 8-9 балів – високий рівень професійної зрілості.

2) для визначення *рівня готовності до професійної діяльності* до попереднього результату (показник професійної зрілості (у балах)) додавався показник рівня психологічної готовності (також переведений у 3-бальну шкалу). Отримана сума знов переводилася у показник “рівень”: 4-6 балів – низький рівень; 7-9 балів – середній; 10-12 балів – високий рівень професійної готовності.

В експериментальному дослідженні, що було спрямоване на вивчення особливостей взаємозв’язку між темпераментальними властивостями особистості студентів-психологів та рівнем їх готовності до професійної діяльності, взяли участь студенти 3, 4 і 5 курсів (денної і заочної форми навчання) психологічних факультетів Слов’янського державного педагогічного університету (м.Слов’янськ), Донецького інституту соціальної освіти (ДІСО) (м.Донецьк), Донецького інституту ринку та соціальної політики (м.Донецьк), Бердянського державного педагогічного університету (м.Бердянськ), Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського (м.Миколаїв), Одеського національного університету імені І.І.Мечникова (м.Одеса) і Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна (м.Харків). Загальна кількість досліджуваних – 967 осіб.

Результати, отримані за допомогою методики ПГПД, показали, що більшість студентів-психологів (89,4%) мають середній рівень психологічної готовності (серед студентів денного відділення таких досліджуваних 92,2%, заочного – 85,4%), порівняно більше високих показників виявлено серед студентів заочного відділення (13,3%).

Серед студентів 3-го курсу (незалежно від форми навчання) 94,5% мають середній рівень психологічної готовності, на 4 курсі таких студентів – 74,5%, а на 5 курсі – 95,1%. Порівняно більше високих показників (23,4%) серед студентів 4-го курсу.

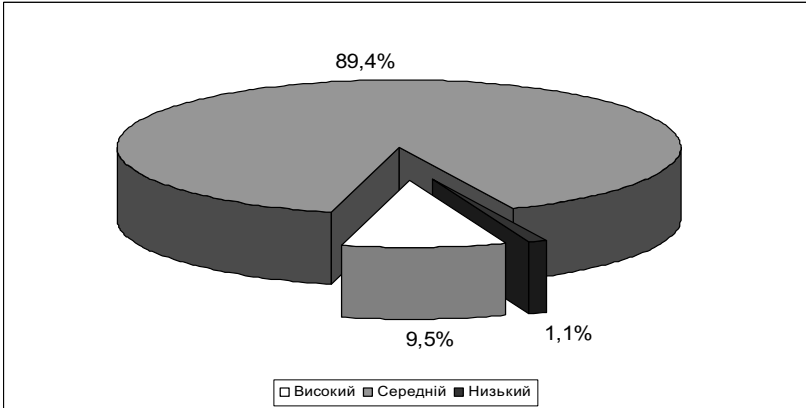


Рис. 1. Загальна кількість досліджуваних (у %) із різним рівнем психологічної готовності до професійної діяльності психолога

Аналіз показників розвитку структурних компонентів ПГПД показав, що найкраще розвинутими у майбутніх психологів є такі професійно важливі якості і здібності, як автономність, інтегрованість ціннісно-мотиваційної сфери, адекватність самооцінки, прагнення до пізнання та саморозвитку, навчальність, цілеспрямованість, наполегливість, соціальний інтелект та комунікативні здібності.

Найменш розвинутими виявилися інтернальність, гуманістична спрямованість, загальні здібності, вербальна креативність, здатність до самоорганізації, прийняття інших.

Аналіз, проведений за t-критерієм Стьюдента, дозволив виявити значущі відмінності між групами студентів III і V курсу за шкалою “прагнення до пізнання та саморозвитку” (4,241), а також між групами студентів IV і V курсів за такими показниками: “автономність” (4,409), “прагнення до пізнання та саморозвитку” (4,315), “успішність професійного навчання, навчальність” (3,528), “здатність до саморегуляції” (4,187), “здатність до самоорганізації” (4,133), “комунікативні здібності” (2,977), “прийняття інших” (4,386), “соціальний інтелект” (2,084), “особистісна готовність (ОГ)” (2,961), “когнітивно-операціональна готовність (КОГ)” (2,829), “емоційно-вольова готовність (ЕВГ)” (2,869), “інтерактивна готовність (ІГ)” (2,684), “ПГПД” (3,577).

Результати, отримані за методиками “Спрямованість на професійну самореалізацію”, “Задоволеність обраною професією” та “Мотивація досягнення професійного успіху”, а також процедура

загального висновку, дозволили встановити, що більшість студентів-психологів мають середній рівень професійної мотивації (67,4%). Але, диференційований аналіз показав, що серед студентів заочного відділення значно більше високих показників (48,8%), ніж серед студентів денного відділення (19,9%). Серед студентів різних курсів (незалежно від форми навчання) найбільша кількість високих показників зафіксована у групі студентів 5 курсу (40,9%), а найменша – серед студентів III курсу (23,8%).

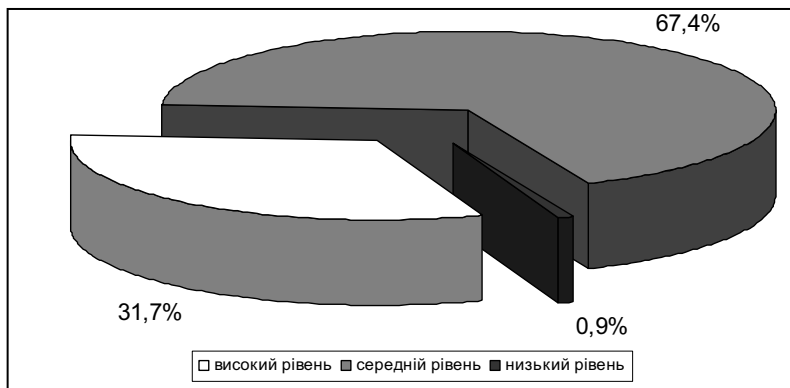


Рис. 2. Загальна кількість досліджуваних (у %) із різним рівнем професійної мотивації

Таблиця 1

Кількість студентів із різним рівнем розвитку показників професійної мотивації

Показники професійної мотивації	Кількість досліджуваних у %		
	Вис.рів.	Сер.рів.	Низ.рів.
Спрямованість на професійну самореалізацію	32,2	63,9	3,9
Задоволеність обраною професією	42,6	54,8	2,6
Мотивація досягнення професійного успіху	26,5	69,2	4,3

Дослідження показників професійної ідентичності показало, що більшість студентів психологічних факультетів ВНЗ мають середній рівень професійної ідентичності (55,7%). Але, диференційований аналіз виявив, що серед студентів заочного відділення більшість мають високі показники загального рівня професійної ідентичності (54,6%). Серед студентів різних курсів (незалежно від форми навчання) найбільша кількість високих показників зафіксована у групі студентів V курсу (46,7%), а найменша – серед студентів III курсу (38,4%).

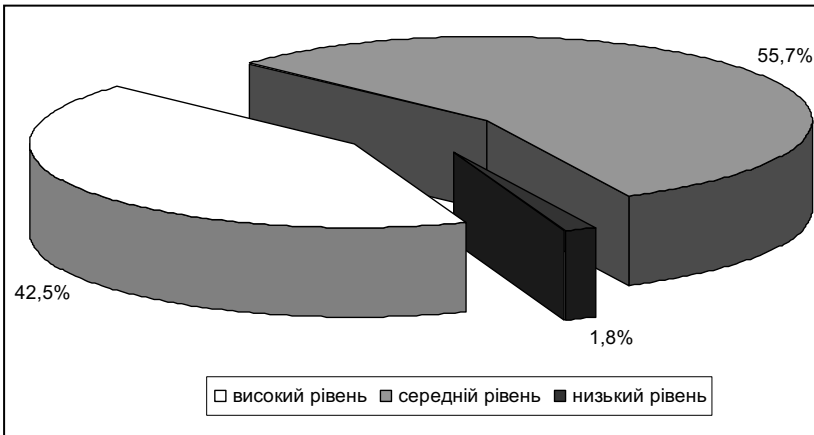


Рис. 3. Загальна кількість досліджуваних (у %) із різним рівнем професійної ідентичності

Таблиця 2

Кількість студентів із різним рівнем розвитку показників професійної ідентичності

Показники професійної ідентичності	Кількість досліджуваних у %		
	Вис.рів.	Сер.рів.	Низ.рів.
Усвідомленість	40,6	55,3	4,1
Сформованість	43,4	48,8	7,8
Прийняття	68,1	29,2	2,7
Мотиваційний компонент	48,9	49,3	1,8
Когнітивний компонент	53,4	45,7	0,9
Конативний компонент	73,1	24,2	2,7
Афективний компонент	29,7	67,6	2,7

З таблиці 2 видно, що серед показників професійної ідентичності найбільш високого рівня у наших досліджуваних досягає прийняття, а серед компонентів найбільш вираженими є когнітивний і конативний компоненти.

Диференційований аналіз рівня розвитку показників професійної ідентичності показав, що студенти III курсу відрізняються порівняно більшою кількістю високих показників розвитку афективного компонента (36,1%), студенти IV курсу – більшою кількістю високих показників прийняття (88,6%) та конативного компонента професійної ідентичності (88,6%), а студенти V курсу – порівняно більшою кількістю високих показників усвідомлення (58,1%), сформованості (66,1%), мотиваційного (50,1%) та

когнітивного компонента професійної ідентичності (74,2%). Студенти заочного відділення мають більш високі значення усіх показників, порівняно із студентами денного відділення.

Аналіз, проведений за t-критерієм Стьюдента, дозволив виявити значущі відмінності між групами студентів денного та заочного відділень за усіма показниками, крім когнітивного компоненту професійної ідентичності, а також між групами студентів III і IV курсу за показниками прийняття (4,265) та конативним компонентом професійної ідентичності (4,151).

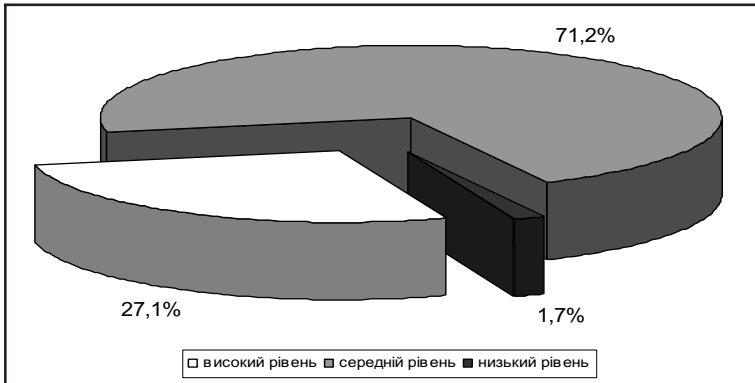


Рис. 4. Загальна кількість досліджуваних (у %) із різним рівнем готовності до професійної діяльності психолога (ГПД)

Узагальнення описаних експериментальних даних дозволило визначити, що більшість майбутніх психологів (71,2%) мають середній рівень готовності до професійної діяльності. Диференційований аналіз показав, що серед студентів заочного відділення порівняно більше респондентів з високим рівнем готовності (44,1%), ніж серед студентів денного відділення. Порівняльний аналіз між курсами (незалежно від форми навчання) виявив, що готовність до професійної діяльності різко зростає від III до IV курсу, а потім дещо знижується на V курсі.

Дослідження темпераментальних властивостей особистості студентів-психологів дало змогу визначити, що більшість (65,5%) наших респондентів мають сангвінічний тип темпераменту, а найменш представленим серед студентів-психологів виявився меланхолічний тип (5,3%). Диференційований аналіз показав, що студенти різних форм навчання майже не відрізняються за співвідношенням типів темпераменту. Серед студентів різних курсів спостерігається приблизно така сама картина, але представників

холеричного темпераменту децю більше на III курсі, меланхолічного – на IV, а флегматичного – на V курсі.

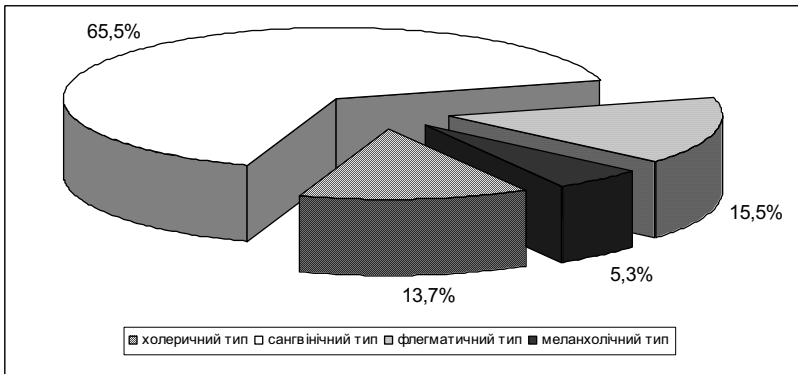


Рис. 5. Загальна кількість досліджуваних (у %) із різним типом темпераменту

Диференційований аналіз рівня розвитку показників темпераментальних властивостей, проведений серед студентів різних курсів та форм навчання, показав, що студенти IV курсу відрізняються більшою кількістю високих показників за шкалою “активність” (45,1%), а студенти V курсу – більшою кількістю високих показників за шкалою “сила” (45,3%). Студенти денного відділення відрізняються від заочників більшою кількістю високих показників за обома шкалами.

Таблиця 3

Кількість студентів із різним рівнем розвитку темпераментальних властивостей

Показники темпераментальних властивостей	Кількість досліджуваних у %		
	Вис.рів.	Сер.рів.	Низ.рів.
Сила (А)	37,9	56,8	5,3
Активність (В)	38,8	54,4	6,8

З метою встановлення зв'язку між темпераментальними властивостями особистості наших досліджуваних та основними показниками готовності до професійної діяльності психолога (“психологічна готовність (ПГПД)”, “професійна зрілість”, “готовність до професійної діяльності (ГПД)”), ми порівняли рівень розвитку цих показників у групах студентів із різним рівнем вираженості темпераментальних властивостей та різним типом темпераменту.

Проведений аналіз показав несподівані результати: значна кількість високих показників психологічної готовності спосте-

рігається у групах студентів із низьким рівнем сили (27,2%), низьким рівнем активності (28,6%), а також серед представників меланхолічного темпераменту (36,4%). З показниками професійної зрілості і готовності не все так однозначно, але, якщо казати про найбільшу кількість високих показників (наприклад, вище 30%), то така кількість високих показників професійної зрілості спостерігається серед студентів із низькими показниками сили (30,2%), а відповідна кількість високих показників готовності (ГПД) зафіксована у групах студентів із середніми показниками сили (30,3%), середніми показниками активності (31,1%) та серед представників флегматичного (31,3%) і меланхолічного темпераменту (36,4%).

Інший ракурс аналізу, тобто аналіз темпераментальних властивостей студентів із різним рівнем ГПД дозволив встановити, що високих показників за шкалою “сила”, хоч і не багато, але все ж таки більше серед студентів із низьким рівнем готовності (43,5%, порівняно із 33,9%), а от високих показників за шкалою “активність” значно більше у групі студентів з високим рівнем готовності до професійної діяльності психолога (30,6%, порівняно із 4,3%). Також було встановлено, що низьких показників за шкалою “активність” значно більше серед студентів з низьким рівнем ГПД.

Аналіз за типами показав, що сангвініків значно більше серед студентів з високим рівнем готовності до професійної діяльності (71,1%), а у групі студентів з низьким рівнем ГПД переважають флегматики (43,5%).

Отже, можна констатувати, що найбільш оптимальним для професійної діяльності психолога є поєднання високої сили, що характеризує здатність людини витримувати довготривалий та інтенсивний вплив різних факторів, а також чинити спротив негативному впливу зовнішнього середовища (резистентність), та активності, тобто сангвінічний тип темпераменту. Однак, зважаючи на неоднозначність отриманих результатів, є підстави говорити про необхідність додаткових досліджень заявленої проблеми.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1969.
3. Антонова Г.П. О соотношении индивидуальных различий в мыслительной деятельности школьников и особенностей их

- высшей нервной деятельности / Г.П.Антонова // Вопросы психологии. – М., 1967. – № 1. – С. 49-61.
4. Антонова И.П. Индивидуально-типологичний компонент навчальності молодших школярів / І.П.Антонова// Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. –Т.5. – Вип.7. – Київ, 2007. – С. 3-13.
 5. Выготский Л.С. Психология / Л.С.Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-ПРЕС, 2000. – 320 с.
 6. Голубева Э.А. Способности, личность и индивидуальность / Э.А.Голубева. – М.: Феникс, 2005. – 512 с.
 7. Голубева Э.А. Способность к обучению и темперамент / Э.А.Голубева. – М., 2005.
 8. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П.Ильин. – СПб.: ПИТЕР, 2004. – 701 с.
 9. Кадыров Б.Р. Склонности и их индивидуально-природные предпосылки: Дисс. ... докт. психол. наук. – М., 1990.
 10. Левитов Н. Д. Психология характера / Н. Д.Левитов. – М.: Просвещение, 1969.
 11. Мерлин В.С. Некоторые принципы психологической характеристики свойств темперамента // Экспериментальные исследования личности и темперамента / В.С.Мерлин. – Пермь, 1971.
 12. Мерлин В.С. Равноценность свойств общего типа нервной системы и принцип компенсации / В.С.Мерлин // Психология и психофизиология индивидуальных различий. – М.: Педагогика, 1977. – С. 124-130.
 13. Мерлин В.С. Темперамент как фактор трудовой деятельности / В.С.Мерлин // Очерк теории темперамента. – Пермь, 1973. – С. 148-167.
 14. Моросонова В.И. Регуляторные аспекты экстраверсии и нейротизма: новый взгляд /В.И.Моросонова, Е.М.Коноз // Вопросы психологии, 2001. – №2. – С.59-73.
 15. Небылицын В.Д. Избранные психологические труды / В.Д.Небылицын. – М.: Педагогика, 1990. – 405 с.
 16. Небылицын В.Д. Основные свойства нервной системы человека / В.Д.Небылицын. – М.: Просвещение, 1966.
 17. Небылицын В.Д. Темперамент / В.Д.Небылицын// Психофизиологические исследования индивидуальных различий. – М.: Наука, 1976.
 18. Павлов И.П. Полное собрание сочинений/ И.П.Павлов. – М.-Л., 1951. – Т. III. – Кн. 2.

19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии/ С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2001. – 705 с.
20. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий / В.М.Русалов. – М.: Наука, 1979.
21. Русалов В.М. О взаимоотношении свойств темперамента и эффективности индивидуальной и совместной деятельности / В.М.Русалов // Психологический журнал. – 1982. – № 6.
22. Русалов В.М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека / В.М.Русалов // Вопросы психологии. – 1985. – № 1.
23. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии/ Я. Стреляу; пер. с польского / Общ. ред. И.В.Равич-Щербо. – М.: Прогресс, 1982. – 231 с.
24. Стреляу Я. Индивидуальный стиль деятельности и сила нервной системы / Я.Стреляу, А.Краевский// Психофизиологические особенности становления профессионала. – М., 1974. – С. 170-186.
25. Теплов Б.М. Психофизиология индивидуальных различий. Избранные труды: В 2 т. / Б.М.Теплов. – М.: Педагогика, 1985.
26. Типологические особенности высшей нервной деятельности человека / Под ред. Б.М.Теплова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956-1967.

The present study, conducted by the copyright psychodiagnostic procedures, aims to study the features of the relationship between temperamental personality traits of students of the psychological faculties (force, activity) and their level of preparedness for professional work. The results showed that the more important for the professional psychologist is such a characterization as “activity”, however, the best you can accept a combination of high strength and high activity, ie the sanguine temperament type.

Keywords: temperament, strength, activity, commitment to the profession, identity and motivation.

Отримано: 2.03.2011

Відповідальність як індикатор формування успішної ідентичності

Об'єктом дослідження статті є динамічні зміни концепту “відповідальність” як індикатора формування успішної ідентичності в контексті життєвих світів. Прослідковується його подальший вплив на суб'єктивність відчуття “успішності”, “цілепокладання”. У статті здійснено теоретичний SWOT-аналіз атрибутів конкретного морально-відповідального варіанта життя – переваги, недоліки, можливості та загрози поведінкового вектора інтернальність–екстернальність.

Ключові слова: “відповідальність”, життєвий світ, “успішна ідентичність” “атрибуція успіху”.

Объектом исследования статьи есть динамические изменения концепта “ответственность” как индикатор формирования успешной идентичности в контексте жизненных миров. Прослеживается его дальнейшее влияние на субъективность чувства “успешности”, “целеполагания”. В статье произведен теоретический SWOT-анализ атрибутов конкретного морально-ответственного варианта жизни – преимущества, недостатки, возможности, угрозы поведенческого вектора “интернальность-экстернальность”.

Ключевые слова: “ответственность”, жизненный мир, “успешная идентичность”, “атрибуция успеха”.

Сучасне суспільство орієнтоване на особливий тип світосприйняття особистості, ключовим рушійним механізмом якої постає не адаптованість до швидкоплинної реальності, а направленість потенцій на зміну життєвих обставин, досягнення успіху, здатність діяти відповідально.

Особистість, що рухається та розвивається, по праву можна назвати особистістю, яка орієнтована на успішну реалізацію власних життєвих задач. Поняття “відповідальності” як в широкому (вибір життєвих позицій), так і у вузькому плані (конкретні ситуаційні моменти) буде виступати своєрідним індикатором, що дозволить спостерігати, як протікає процес формування успішної ідентичності.

Професійна самоідентифікація виражається передусім в тому, щоб оперативно приймати професійні доцільні рішення у постійно мінливих соціальних умовах. Однак слід мати на увазі, що робота з розвитку успішної професійно орієнтованої особистості має враховувати специфіку навчання у вузі та співвіднесення індивідуального з соціальним.

“Відповідальність людини, усвідомлення якої настільки важливе для екзистенційного аналізу – це відповідальність перед неповторністю та унікальністю кожного людського існування, існування відповідального перед лицем своєї кінечності” [8; с.26]. Багатогранність розуміння психологічного концепту “здатність діяти відповідально” зумовлює диференціювати власну глибинну суб’єктивність відносно прийняття “іншості” оточуючих світів. Тобто підхід в розумінні зовнішньої і внутрішньої відповідальності дозволить заглянути в роботу складного механізму з точки зору власне самої особистості, і в майбутньому дозволить окреслити особливості таких понять, як “успішність”, “атрибуція успіху” (що так само мають суб’єктивне забарвлення).

Відповідальність звикли розглядати з різних сторін: психолого-педагогічної (Б.Скінер, С.Максименко, А.Бандура, В.Горбачова, Т.Щербан), етично-моральної (Л.Колберг, Дж.Лавінджер), соціально-психологічної (Дж. Роттер, Г.Андреєва, А.Донцов, Б.Паригін), юридичної психології (В.Васильєв, В.Романов, Ю.Чуфаровський), організаційної психології (С.Москович, Р. Кричевський, К.Муздибаєв) та ін.

Разом з тим цілком зрозуміло, що здібність чинити відповідально росте та видозмінюється разом з самою особистістю, і тому постає потреба підійти до типології відповідальної поведінки як до такої, що дозволить прослідкувати її якісне видозмінення та дасть можливість поглянути на питання успішної реалізації своїх задумів “з середини” певного конкретного життєвого світу (К.Абульханова, Ф.Василюк, Т.Титаренко) [1; 2; 7].

Виходячи з цього, **мета дослідження** – вивчити особливості взаємозв’язку понять “успіх” та “відповідальність” в контексті типології життєвих світів.

Розгляд поняття відповідальності в сучасній психологічній думці доповнює філософський погляд, який є дотичним до питання буття не тільки людини, а й усього світу і відображається в наступному визначенні – “це поняття, що відбиває об’єктивний, історично-конкретний характер стосунків між особистістю, групою, суспільством з точки зору свідомого здійснення висування взаємних вимог” [10; с.176].

Філософи-екзистенціалісти (Ж.-П.Сартр, М.Хайдегер, К.Ясперс, М.Бердяєв, М.Бубер) започаткували свого роду модну тенденцію в питанні “людської реальності”, де головне авторство в проектуванні свого життя поставили якраз на саму людину. Жан-Поль Сартр ставить в один смисловий ланцюг “необхідність”, “свободу” та “відповідальність” – дитина, що народилась – вже існує,

але на неї ще лише чекає процес набуття людської сутності. Перед нею стоїть завдання – стати справжньою людиною. Відповідно, не існує завчасно заданої природи людини, ніяка зовнішня сила, ніхто, крім індивіда, не може здійснити її становлення людиною. Як наслідок, цей механізм в декілька разів посилює відповідальність людини за саму себе, за те, щоб стати справжньою особистістю і за все, що відбувається з іншими людьми [3].

Німецький вчений Ганс Йонас здійснюючи огляд попередніх вчень людства в ключі поведінкових норм, ніби натякає, що хибним є підхід до розуміння світобуття тільки в антропоцентричному вимірі. “Людина відповідальна” повинна змінити “людину розумну” і тим паче “людину діючу” (як таку, що безвідповідально чинить не тільки відносно себе, а й відносно всього живого). Принцип орієнтації на майбутнє повинен базуватись на відповідальнісному підході [5].

Раціональне зерно цих вчень лягло в основу багатьох психотерапевтичних практик, які дали особливий розвиток у теорії та методології психології вивчення механізму відповідальної поведінки. На думку Ф.Перлз, уникнення відповідальності, в першу чергу, має визнаватись та не має бути емоційно-привабливим. Хельмутом Кайзером – захисний механізм заперечення ізоляції шляхом розмиття кордонів Его та злиття з іншими. Найбільш значимі події змушують нас тверезо оцінювати свою частку відповідальності за власне життя, за особливості ситуацій, пов’язані з прийняттям рішень, що радикально змінюють життя чи з формуванням поглядів, які інколи можуть вимагати зміни внутрішньої системи цінностей. Саме в такі періоди людина здатна знайти когось іншого, хто прийме на себе її відповідальність. Н.Пезешкіан – відповідальність як діалог просторово-часових характеристик життя, тобто формування майбутнього через прийняття ситуацій теперішнього з оцінкою минулого (*positum*).

Найбільш важкопрслідковуваною задачею в дослідженні відповідального світосприйняття є динаміка змін негативних атрибутцій (уникнення невдач) на позитивні (орієнтація на успішність) через призму сприйняття поняття відповідальність, як чогось обтяжливого, з нескінченною сумою наслідків на відповідальність як дорослу гідну відповідь життєвому вибору.

“Слово “відповідальність” втратило свій початковий зміст і використовується зазвичай як синонім обов’язку. Обов’язок – поняття із сфери несвободи, тоді як відповідальність – поняття із сфери свободи” [9; с.281]. Різноманітність зовнішніх і внутрішніх аспектів “вміння дати відповідь” в подальшому впливає на систему цілепокладання загалом, та уявлення успіху як такого зокрема.

Проте, відкритих запитань в цій тематиці, що сьогодні ставлять собі науковці-психологи, значно більше, ніж відповідей, які вже існують.

Якщо брати за основу широке визначення відповідальності, яке наводить К.Абульханова – “самостійне, добровільне здійснення необхідності в рамках та формах, що визначені самим суб’єктом”, і далі “виступає як ідеальне мисленнєве моделювання суб’єктом відповідальної ситуації, її меж та рівня складності, а потім – практичне здійснення” [1; с.67], то постає ряд питань, на які ми в нашому дослідженні спробуємо дати відповідь:

1. Чи існує типологія, за якою можна визначити складність життєвого світу і, як наслідок, складність змодельованої ситуації, в якій прийдеться діяти відповідально?

2. Чи можна певним чином прослідкувати динаміку (ріст) векторної зміни “зовнішня відповідальність, внутрішня відповідальність” і від чого саме буде залежати напрямок, в якому розвиватиметься людина?

3. Як атрибути відповідальної поведінки впливають на концепцію “Я-успішний” в цілому?

Питання життєвої стратегії коротко можна охарактеризувати як індивідуальну організацію, постійну регуляцію ходу життя в співвідношенні з цінностями даної особистості та її індивідуальною направленістю [1; с.69]. Це цілісність вибору, визначення та реалізації цінностей, що потенційно направлена на успішну реалізацію життєвого плану. Однак, зміни (перепони), що можуть траплятися на шляху людини, не повинні відштовхувати її від відповідальності, а, навпаки, сприйматись як рушійний компонент світоворчості.

А от гіпотеза В.Н.Дружиніна визнає соціальний вплив на певний “варіант життя” – цілісну психологічну характеристику індивідуального буття, що визначається типом відношення до світу, – тобто фактично в дечому співзвучна зі “сценаріями життя”, за Е.Берном (спрямованість сценарію на певну індивідуальну розв’язку та підкріплення з боку батьків). “Існують незалежні від індивіда вироблені людством та відтворені в часі варіанти життя. Людина в залежності від конкретних обставин може вибрати той чи інший варіант, але варіант може бути їй нав’язаний. Ступінь свободи індивіда і міра тиску на неї зовнішнього світу – соціального середовища – залежать від конкретних історичних умов” [4; с.12].

Але, навіть враховуючи таку фатальність в типологізації особистості, автор допускає можливу зміну варіанта життя, де не

останню роль якраз відіграє вміння зустрітись з питанням вибору, вмінням чинити відповідально.

Спробуємо співставити декілька досліджень у варіативності життєвих світів (Е.Берн, В.Василюк, Т.Титаренко, К.Хелкана), що на нашу думку, в найбільшій мірі виступають основою або, навпаки, – є наслідковим механізмом прийняття обов’язку (див. табл. 1.)

Таблиця 1

Типології життєвих світів

	Стратегії поведінки			
	I	II	III	IV
Вікова періодизація формування сценарію за Е.Берном	Початок формування життєвого сценарію 1-4	Вирішення, яким буде сюжет сценарію 4-7	Завершення формування сценарію, додавання певних деталей 7-12	Перегляд сценарію і надання йому більш реальних рис. 12 – підліткової вік
Типологія життєвих світів за Ф.Василюком	<i>Инфантильний:</i> зовнішньо-легкий і внутрішньо-простий світ, що відображається у негайному задоволенні потреб	<i>Реалістичний:</i> внутрішньо-простий і зовнішньо-складний світ, виявляється в “определенн” свого життя. Кредо: активно діяти, щоб досягти в майбутньому задоволення	<i>Ціннісний:</i> внутрішньо-складний і зовнішньо-легкий, базується на внутрішній цілісності. Головний принцип – принцип цінності	<i>Творчий:</i> внутрішньо-складний і зовнішньо-важкий. Основа світу – втілення свого екзистенційного призначення
Типологія дисгармонійних світів за Т. Титаренко	<i>Егоцентричний:</i> несуперечливий, монолітний, цілісний, синкретичний. Варіанти дисгармоній: демонстративний або зверхімпульсивний тип. Старший дошкільний вік	<i>Конформний:</i> диференційований, багатовимірний, об’ємний. Варіанти дисгармоній: екстраверсивний та нестійкий тип. Молодший шкільний вік	<i>Нормативний:</i> конвенційний, «правильний», ірраціональний, сумлінний. Варіанти дисгармоній: психастенійний і сенситивний тип. Підлітковий вік	<i>Регулятивний:</i> моральний, релятивний. Варіанти дисгармоній: гіпертимний та інтроверсивний тип. Старший підлітковий та юнацький вік

<p>Стадії морально-відповідального розвитку К. Хелкана</p>	<p><i>Об'єктивна відповідальність.</i> Відсутнє прийняття і розрізнення внутрішньої і зовнішньої причинності. Конформність стосовно зовнішніх правил.</p>	<p><i>Гетерономна (суб'єктивна) відповідальність та автономна суб'єктивна відповідальність.</i> Менша значимість результатів; негативні наміри особистості визнаються головними. В подальшому викристалізується поведінка індивіда незалежна від навколишніх людей чи груп. Намір як центральний елемент діяльності.</p>	<p><i>Відповідальність як соціальна повинність.</i> Почуття обов'язку, індивідуальної свободи. Людина як носій правил певної соціальної культури</p>	<p><i>Перехідна (відносна) відповідальність та обґрунтована відповідальність.</i> Співзалежність самоусвідомлення та використання норм відповідно до намірів. Внутрішня відповідальність як головний критерій оцінки рівня моральної зрілості. Моральна автономія в прийнятті рішень.</p>
----------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Якщо поглянути на сформовану типологію, то можна прослідкувати наступні тенденції:

1) “первина” конформність, як спосіб адаптації до життєвих обставин з ускладненням життєвого сценарію повинна переростати в усвідомлення можливості робити самостійно вибір. І якщо на першому етапі вона є вкрай потрібною для ефективної взаємодії в світі, то в подальшому з розвитком – “застрявання” на ній призводить до викривлення поняття відповідальності;

2) динамічно розвинена здібність брати на себе обов'язок за вчинок рухається по смислому ланцюгу: інстинкт самозбереження–самоусвідомлення – воля – самоцінність;

3) навіть найбільш складно-організований світ піддається варіативності, оскільки несе в собі потужне мотиваційне ядро, здатне долати кризи та дисгармонії.

Так чи інакше будь-яка періодизація приводить дослідників у подальшому до інтересу: як можна прослідкувати виникнення того чи іншого світу, як проходить сам механізм подальшого ускладнення світів, як зовнішня соціально-конформна відповідальність

переростає у внутрішню відповідь або, навпаки, супроводжується втечею від відповідальності.

Кожен етап відіграє важливу роль на життєвому шляху, але не визначає його з фатальною безвихіддю. “Центральна проблема особистого життя – чи зможе особистість стати суб’єктом власного життя. Особистість як суб’єкт життя – це ідея про індивідуально-активну людину, що будує умови життя та своє відношення до нього” [1; с.28].

Для теоретичної оцінки саме такого суб’єктивного погляду “з середини” було використано метод SWOT-аналізу, що дозволив на аналітичному рівні окреслити атрибути конкретного морально-відповідального варіанта життя (за В.Василюком і Т.Титаренко) – переваги, недоліки, можливості та загрози поведінкового вектора інтернальність – екстернальність (табл. 2, 3, 4, 5).

Таблиця 2

**SWOT-аналіз Інфантильного світу (за В.Василюком) /
Дисгармонійного егоцентричного світу (за Т.Титаренко)**

	Сильні сторони	Слабкі сторони
Соціальна відповідальність	<p>Можливості:</p> <ul style="list-style-type: none"> – невисокі вимоги до соціуму <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> • будь-які суперечності суто зовнішні; 	<p>Загрози:</p> <ul style="list-style-type: none"> – життя підкоряється принципу задоволення; – не вміє долати перешкоди в зовнішній практичній діяльності; <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> • несвоєчасна зміна світу – основа демонстративного типу і як наслідок – перебільшення власної неповторності, знецінення чужої унікальності; • недотримання соціальних норм; • імпульсивність в рішеннях; • незмінність поглядів, смаків, ставлень.
Внутрішня відповідальність	<p>Переваги:</p> <ul style="list-style-type: none"> – негайне задоволення потреб, що виникають; – внутрішня заспокоєність; <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> • проста рефлексивна структура; • поведінка центрована на власних пріоритетах планів. 	<p>Недоліки:</p> <ul style="list-style-type: none"> – актуалізація водночас кількох бажань, серед яких треба робити вибір; – найменша незадоволеність сприймається як глобальна катастрофа; <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> • навколишнє середовище сприймається як хаотичне, на відміну від власної унікальності; • неспроможність усвідомити себе в ситуації відповідального життєвого вибору; • недиференційований світ

Таблиця 3

**SWOT-аналіз Реалістичного світу (за В.Василюком) /
Дисгармонійного конформного світу (за Т.Титаренко)**

	Сильні сторони	Слабкі сторони
Соціальна відповідальність	<p>Можливості:</p> <ul style="list-style-type: none"> – усвідомлення соціальної відповідальності задля отримання “благ”; – технічність, операціональність як головний фактор життя; <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • диференційованість, багатовимірність світу; • активна переорієнтація на групові норми; • виникнення “колективної відповідальності” 	<p>Загрози:</p> <ul style="list-style-type: none"> – панічні фрустрації внаслідок миттєвого неотримання великої потреби; <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • криза як наслідок «притіснення» меж власного психологічного простору; • схильність до випадкових зовнішніх впливів; відкриття незворотності, завершеності існування
Внутрішня відповідальність	<p>Переваги:</p> <ul style="list-style-type: none"> – задоволення однієї актуальної потреби ; – принцип задоволення тотожний принципу реальності; – розвинутий механізм «герпіння-надія»; <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • відмова від яскраво вираженого центру «Я». 	<p>Недоліки:</p> <ul style="list-style-type: none"> – стримування внутрішніх афектів; <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • поліцентричність; • монопольність власних гіпотез

Таблиця 4

**SWOT-аналіз Ціннісного світу (за В.Василюком) /
Дисгармонійного нормативного світу (за Т.Титаренко)**

	Сильні сторони	Слабкі сторони
Соціальна відповідальність	<p>Можливості:</p> <ul style="list-style-type: none"> – розвинута свідомість як орган узгодження різних настанов; <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Засвоєння загальнозначущої нормативної системи; • орієнтація на підтримання повсякденного порядку; • старанність та сумлінність в підході до діяльності. 	<p>Загрози</p> <ul style="list-style-type: none"> – Погляд на будь-яку діяльність через систему цінностей; <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • життєва ситуація керується конкретним правилом; • взаємодія піддається чітким алгоритмам; • світосприйняття як джерело складних завдань; • воля може замінюватись волюнтаризмом

Внутрішня відповідальність	<p>Переваги</p> <ul style="list-style-type: none"> – прорангованість цінностей; – внутрішня цілісність; 	<p>Недоліки</p> <ul style="list-style-type: none"> – конфлікт як суперечність, що порушує життєві смисли;
	<ul style="list-style-type: none"> • нормативні обмеження стають спонукальною потенцією; • спроби порушення норм як визначення міри їх загальниприйнятості, важливості та граничності; 	<ul style="list-style-type: none"> • зовнішні норми ототоженні з внутрішніми; • інтенсивне засвоєння типових ролей; • постійне очікування пастки: загрози для здоров'я, спокою, безпеки; • нерішучість, ригідність

Таблиця 5

**SWOT-аналіз Творчого світу (за В.Василоком) /
Дисгармонійного регулятивного світу (за Т.Титаренко)**

	Сильні сторони	Слабкі сторони
Соціальна відповідальність	<p>Можливості:</p> <ul style="list-style-type: none"> – воля як унікальний механізм розв'язання надситуативних задач; – готовність пожертвувати важливим мотивом; – безумовна спрямованість на самопожертву; <ul style="list-style-type: none"> • домінування власної неповторності та самотності; • засвоєння нових ролей; • соціальні правила “переживують”; • виникнення необхідності до постійних змін, експериментів 	<p>Загрози:</p> <ul style="list-style-type: none"> – виникнення кризи в разі неспівпадіння життєвого призначення з великою сумою зовнішніх факторів; <ul style="list-style-type: none"> • надмірна індивідуалізація; • необґрунтована релятивність; • світ як полігон для випробування власних можливостей; • постійна потреба в новизні; • неструктурованість дій.
Внутрішня відповідальність	<p>Переваги:</p> <ul style="list-style-type: none"> – творчий, неструктурований відкритий до розв'язання внутрішній світ; – можливість посткризового переродження світу; <ul style="list-style-type: none"> • розмежування власного “істинного” існування із зовнішнім; • індивідуалізація поступово змінюється індивідуальним стилем світотворення 	<p>Недоліки:</p> <ul style="list-style-type: none"> – постійно поновлювані внутрішні розузгодження; <ul style="list-style-type: none"> • оцінки оточення можуть по-різному сприйматись; • головний орієнтир – прагнення постійно переживати свою власну незалежність від стандартів, оцінок, норм, правил

Варто зауважити певну відносність такого SWOT-аналізу, де потенційно кожен сегмент може постійно “кочувати” залежно від конкретної ситуації, тобто те, що ми визначили як переваги

(можливості) при гіпер- або гіпо акцентуації буде вже розглядатись як недолік (загроза). Розробляючи його, ми намагались спробувати співвіднести як впливають зовнішні психологічні парадигми в погляді на людину, так і внутрішньоочуттєві фактори. Адже, наприклад, погляд на “зависання” в певному життєвому світі, і як наслідок певна “неблагополучна”, соціально небажана поведінка може виявитись єдиним способом не зруйнувати внутрішньо хиткий незахищений світ.

I. Ялом звертає увагу на слова Е. Фрома: “прагнення бігти від свободи має глибокі коріння. Ми підемо на що завгодно лише б уникнути відповідальності та набути авторитет: якщо необхідно, ми готові навіть продемонструвати прийняття відповідальності” [11].

Проаналізувавши дані психологічні парадигми, відповідальність можна типологізувати за наступними рівнями відносно представлених життєвих світів:

I. Відповідальність за спосіб досягнення мети, за наслідки вибору сприймається як тягар. “Але життєвий вибір не може здійснюватися шляхом простого задоволення актуального потягу. Він передбачає орієнтацію не на тимчасові, поверхові, а на глибинні цінності, вчасно відчуті які для егоцентрично-дисгармонійної особистості майже неможливо” [7; с.188]. Всі вибори являються в більшості випадків хибними в зв’язку з невмінням вчитись на помилках, що так само в подальшому впливає на більш складні постановки цілі та відчуття успішності.

II. Відповідальність за спосіб досягнення задоволення тотожна відчуттю контролю. Низька психологічна диференціація, більша спрямованість на групову діяльність – в такому випадку поняття відповідальності не стоїть так гостро, оскільки розподіляється на всю групу. Ригідні структури впливають на здібність приймати інший світ, а відтак бажання “ховатися” в натовпі виключає можливість вміння самостійно робити життєвий вибір і, як наслідок, брати за це відповідальність.

III. Відповідальність за рангування цілей: керування загально-прийнятною системою щоб уникнути питання постійних виборів, прийняття самостійних вчинків та відповідальності за них. Зменшення ситуацій вибору – єдиний реальний спосіб зберегти внутрішній спокій. Уникнення відповідальності розглядається здебільшого як прямий шлях до уникнення помилковості: не обираючи – не зробиш помилку.

IV. Відповідальність за вміння пожертвувати якимось із важливих мотивів, безумовною спрямованістю на самопожертву. На відміну від попередніх світів тут спостерігається велике

прагнення до відповідальності, вчинків, вибору. Однак бажання постійно щось змінювати не дозволяє сформулювати в цьому варіанті світу структурованого підходу до відповідально-якісної поведінки.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А.Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е.Василюк. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.
3. Добрынина В.И. (ред.). Философия XX века: учебное пособие. – М.: ЦИНО общества “Знание” России, 1997. – 288 с.
4. Дружинин В. Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии / В. Н.Дружинин. – М.: ПЕРСЕ; СПб.: ИМАТОН-М, 2000. – С.12.
5. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / Пер. з нім. – К.: Лібра, 2001. – 400 с.
6. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: монографія / М.В.Савчин. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.
7. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М.Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
8. Франкл В. Психотерапия на практике / В.Франкл. – Санкт-Петербург, изд. “Речь”, 2001 г. OCR: БЕГАЛИН А.К., 2004 г.
9. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э.Фромм. – М.: Республика, 1990. – 416 с.
10. Философский энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
11. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / Перевод Т.С.Драбкиной. – N.Y.: “Basic Books”, 1980; М.: “Класс”, 1999.

The object of the research article is dynamic changes of the concept “responsibility” as the indicator of successful identity formation in the context of life systems. It’s subsequent effect on subjectivity of feelings “success”, “goal setting” is being traced. The article carries out theoretical SWOT- analysis of specific attributes of certain morally responsible life scenarios: strengths, weaknesses, opportunities and threats of behavioral vector internality-externalisticity.

Keywords: “responsibility”, life system, “successful identity”, “attribution of success”.

Отримано: 4.02.2011

Вивчення мотивів вибору професії у психологічних дослідженнях

У статті представлено огляд і аналіз проблеми мотивів вибору професії. На матеріалі вивчення психологічної літератури конкретизовано теоретичний і практичний внесок науковців із означеної проблематики, висвітлено критерії прийняття рішення про вибір професії. Розкрито роль мотивів у повторному професійному самовизначенні, пов'язаним із переходом до нової професії, оволодінням новими професійними знаннями, вміннями і навичками, адаптацією до нової професії через реконструкцію сталої професійної “Я-концепції”.

Ключові слова: мотив, професійне становлення, мотиви вибору професії, безробітний.

В статье представлен обзор и анализ проблемы мотивов выбора профессии. На материале изучения психологической литературы конкретизированы теоретический и практический вклад ученых из обозначенной проблематики, освещены критерии принятия решения о выборе профессии. Раскрыта роль мотивов в повторном профессиональном самоопределении, связанным с переходом к новой профессии, овладения новыми профессиональными знаниями, умениями и навыками, адаптацией к новой профессии через реконструкцию постоянной профессиональной “Я-концепции”.

Ключевые слова: мотив, профессиональное становление, мотивы выбора профессии, безработный.

Вибір професії є важливим етапом у життєвому і професійному становленні людини. Це пов'язано з тим, що професія дає можливість людині задовольнити основну гаму своїх потреб, реалізувати себе як особистість. Аналізуючи ситуацію вибору професії, важливо зрозуміти, як об'єктивні передумови вибору трансформуються в особистісно значущі й активні спонукання, що спрямовують професійну діяльність. Людина не просто реагує на конкретні умови, об'єктивні обставини, імпульси середовища, суспільства, а й співвідносить їх зі своїм індивідуальним життєвим досвідом. Саме мотив пов'язує ситуацію вибору і досвіду особистості, відбиває в її системі ціннісних орієнтацій, установок та інтересів.

У вітчизняних і зарубіжних психологічних джерелах проблемі мотивації вибору професії присвячено чимало наукових праць Н.Г. Алексеев, Г.А. Букіна, В.В. Барабанова, А.П. Василькова, Д.Ю. Грищенко, С.С. Гріншпун, Н.А. Дунайцева, Е.Ф. Зеєр,

В.С. Ільїн, Є.О. Клімов, В.І. Крюкова, Д.Н. Місіров, А.Р. Мусалаєв, Е.М. Павлютенков, Г.С. Помаз, М.С. Пряжніков, М.Х. Тітма, К.С. Чугунова, Н.В. Щеколдіна та ін.

Теоретичні і практичні аспекти проблеми вибору професії, професійного самовизначення і становлення фахівця вивчали С.І. Вершинін, В.Е. Гаврілов, Л.А. Головей, А.Е. Голомшток, С.С. Гріншпун, М.А. Дмитрієва, Н.Н. Захаров, Л.А. Йовайша, Р.Д. Каверіна, Є.О. Клімов, Е.П. Корабліна, С.П. Кряпкде, І.В. Кузнецова, А.К. Маркова, М.С. Пряжніков, Ю.П. Поваренков, Н.В. Самоукіна, М.Х. Тітма, В.І. Тютюнник, В.В. Чебишева, С.Н. Чистякова, К.С. Чугунова, П.А. Шавір, В.Д. Шадріков, Л.Ф. Шеховцова, В.Н. Шубкін та ін. Автори довели, що правильний вибір професії позначається на успішності й продуктивності професійної діяльності в подальшому, реалізації особистісних потенціалів і, як наслідок, задоволеності людиною своїм життям.

Різноманітні аспекти впливу батьківської родини (стиль виховання, освіта батька і матері, традиції сім'ї) на вибір професії досліджено Е.К. Зав'яловою, В.І. Крюковою, М.В. Сафоною, Л.А. Холовей та ін. Вчені проголошували, що вибір професії – це системний процес, детермінований сукупністю зовнішніх і внутрішніх чинників, який базується на сполученні мотивів, потреб, інтересів, а також особистісних особливостей, суб'єктивних образів самого себе й обраної професії, що знаходяться під впливом батьківської родини і суспільства. Вчені з'ясували, що фактори вибору технічних професій мають свої специфічні особливості, порівняно з вибором професій іншого профілю. Детермінують процес вибору професії як усвідомлені, так і неусвідомлені компоненти.

Наукові пошуки Б.Г. Ананьєва, Т.В. Андреевої, Л.І. Анциферової, Є.І. Головахи, Л.А. Головей, Є.О. Клімова, І.В. Кузнецової, А.К. Маркової, В.Д. Шадрікова, В.Л. Шкалікова, Е.В. Шорохової та ін. були спрямовані на вивчення професійного вибору як одного із етапів, моментів, життєвого шляху особистості. Так, Б.Г. Ананьєв розглядав вибір професії як один із моментів, який характеризує початок самостійного життя у суспільстві, а питання професійного самовизначення – як момент розвитку індивідуальності на цьому шляху.

На думку Л.І. Анциферової, постійний вибір себе, свого способу життя – це особистість. Якщо цей вибір зроблено неправильно, людина втрачає свою ідентичність, цілісність, інтегрованість.

Вибір і прийняття професії, зазначає Ю.П. Поваренков, завжди критичний момент у розвитку особистості. Цей процес пов'язаний із вирішенням комплексу протиріч, в основі яких знаходиться опозиція між індивідуальними і соціальними потребами.

За Є.І. Головахою, вибір професії – це перший послідовний життєвий вибір, який змушена робити людина на різних етапах свого життєвого шляху. Професійний вибір – це рішення, яке зачіпає лише найближчу перспективу в житті школяра.

Д.Е. Сьюпер, вивчаючи фази життєвого шляху особистості й обумовлені обставинами типи кар'єри, головну увагу приділяє суб'єктивним факторам вибору професії і здійснення професійної діяльності: співвідношення “Я-концепції” з образом професіонала, ідентифікацію особистісного “Я” з образом професіонала. Зазначено, що ступінь ідентифікації є визначальним у виборі людиною даної професійної діяльності. А сам образ професіонала виступає як еталон, якщо особистість обере дану професійну діяльність. Мотивація, яка спонукує працювати в тій або іншій сфері, найбільше пов'язана зі сформованою у людини ієрархічною структурою потреб, різною у різних людей. Отже, люди обирають професію відповідно до переважаючої потреби: для одних це – безпека, для других – повага навколишніх, для третіх – матеріальне благополуччя, в четвертих – самоактуалізація (за структурою людських потреб А. Маслоу).

Іншу точку зору сформулював П.М. Якобсон: “... і у виборі відповідної трудової діяльності, і в характері її виконання позначається комплекс мотивів, – тут відіграє роль і майбутня перспектива (благополуччя своє й близьких), і соціальне визнання, пов'язане з діяльністю (професія, що викликає до себе повагу), і громадянські мотиви”.

Мотиваційна сфера займає провідне місце в структурі особистості, виконуючи ряд найважливіших функцій. Поведінка і діяльність особистості спонукаються, спрямовуються та регулюються мотивацією – ієрархічною сукупністю мотивів, які складають мотиваційну сферу особистості. Але тут важливо не тільки визнання цих функцій мотивів, а й розуміння природи мотивації, її генезису.

Вибір професії досліджено в контексті вікових закономірностей формування особистості (Л.І. Божович, Л.С. Славіна, К.С. Кон, С.П. Крякжде та ін.). Автори наголошували, що провідною потребою у старших школярів є потреба в особистісному самовизначенні, що і є головним особистісним новоутворенням, яке стає провідною детермінантою при здійсненні професійного вибору і в процесі професійного самовизначення.

Р.А. Зігангіров, досліджуючи психологічні механізми особистісного вибору, з'ясував, що поява активності людини в деяких ситуаціях вибору пов'язана з постановкою людиною перед собою надзавдання. Вирішення проблеми зумовлює активність в цих ситуаціях і приводить до розробки психотехнічного аспекту вибору.

У працях Д.А. Леонтьєва, Н.В. Піліпко вибір розкрито як діяльність, описано моделі вибору. Простий вибір, при якому завдання суб'єкта – визначення того, яка з альтернатив найкраще відповідає заданому критерію, щоб надати перевагу їй. Смысловий вибір – критерії для порівняння альтернатив відсутні (автори наводять приклад вибору професії), досліджуваний повинен їх конструювати. Суб'єкт повинен знайти основу для співставлення різних альтернатив і сформулювати критерії їх оцінки. Особистісний або екзистенціальний вибір – життєво важливий вибір у критичних життєвих ситуаціях, коли суб'єкту не задані ні критерії порівняння альтернатив, ні самі альтернативи.

Ф.Е. Василюк зазначає, що людина неминує попадає на життєві роздоріжжя, де потрібно робити вибір. За ухилення від вибору або невміння обирати вона змушена розплачуватися маленькими або великими незручностями, власними стражданнями або стражданнями інших, втратою сенсу життя, появою невротичних проблем.

Характеризуючи мотивацію професійного вибору, необхідно зважувати на те, зазначає Д.Ю. Грищенко, що на етапі вибору тієї або іншої професії в структурі особистості формується певний мотиваційний конструкт, до якого входять як усвідомлювані мотиваційні чинники, так і неусвідомлювані. Аналіз його структурних елементів може пояснити спонукальні причини вибору тієї або іншої професії, а також побачити перспективний шлях як особистісного, так і професійного розвитку суб'єкта. В ситуації підготовки фахівця ми можемо за необхідності внести свої корективи у процес його розвитку, роблячи тим самим процес професіоналізації керованим і збалансованим.

Мотиви вибору професії й місця роботи класифіковані К.С. Чугуною. Автор виділяє: домінантні (стійкий інтерес до професії), ситуативні (вплив привідних життєвих обставин, які не завжди узгоджені з інтересами людини) та конформістські (або сугестивні), тобто вплив з боку найближчого соціального оточення – поради рідних, друзів, знайомих.

У роботах (Л.І. Бамбурова, Г.М. Білокрилова, Д.Ю. Грищенко, А.І. Донцов, Т.А. Казанцева, А.Р. Мусалаєва, Ю.Н. Олійник, Г.С. Помаз, Х. Хекхаузен та ін.) розкрито мотиви вибору певної професії абітурієнтами і студентами вищих навчальних закладів. Зокрема, мотиви вибору професії психолога абітурієнтами і студентами психологічних факультетів розкрито у роботах (Г.М. Білокрилова, Г.А. Букіна, Д.Ю. Грищенко, А.І. Донцов, Т.А. Казанцева, А.Р. Мусалаєва, Ю.Н. Олійник, Г.С. Помаз,

Х. Хекхаузен та ін.). Учені з'ясували, що у досліджуваних переважало бажання використовувати психологічні знання для подолання власних психологічних проблем, а також тенденції до домінування і владні устремління. Зроблено висновок, що ці обставини, в поєднанні з поверховим інтересом до психології і несформованою або неадекватною уявою про професію психолога може призвести до труднощів і проблем при здійсненні професійної діяльності. В якості основних показників виступають: рівень професійної підготовки, виразність різних мотивів діяльності психолога, готовність працювати на обраній професії, види і напрямки діяльності психолога яким надається перевага, уявлення про специфіку діяльності психолога.

При виборі різних професій, крім загальних факторів, що впливають на ухвалення рішення, мають значення й специфічні мотиватори. Так, Л.І. Бамбурова до причин вибору професії музиканта-виконавця відносить: інтерес до музичного виконання, творчості; потребу в естетичному задоволенні від музики; прагнення до самовдосконалення у виконанні музичних творів; прагнення продемонструвати своє вміння, майстерність, самоствердитися; прагнення до визнання з боку слухачів; бажання створити певний настрій у слухачів, доставити їм задоволення (відповідати їхнім очікуванням) та ін.

Критерії прийняття рішення про вибір професії описано в працях Ю.М. Забродіна, А.В. Карпова, Є.О. Клімова, І.В. Кузнецової, М.В. Ретивих, В.Д. Шадрікова тощо. Теоретичні дослідження мотиваційних факторів вибору професії старшокласників здійснювали С.І. Вершинін, Н.Н. Захаров, М.С. Савина, С.Н. Чистякові та ін.

Спонукальні причини, що змушують людину займатися працею можуть бути згруповані наступним чином. Перша група причин – усвідомлення необхідності приносити користь суспільству, бажання надавати допомогу іншим людям (що може проявлятися в навчанні дітей, у лікуванні хворих, у захисті своєї батьківщини й т.д.), суспільна установка на необхідність трудової діяльності.

Друга група – одержання певних матеріальних благ для себе та своєї родини: заробляння грошей для задоволення матеріальних і духовних потреб.

Третя група – задоволення потреби в самоактуалізації, самовиразі, самореалізації: людина не може бути бездіяльною за своєю природою, а природа її така, що вона – не тільки споживач, але й творець. В процесі творіння вона одержує задоволення від творчості, виправдовує зміст свого існування. До цієї ж групи

відноситься мотив, пов'язаний із задоволенням потреби в суспільному визнанні, у повазі з боку інших.

Загальні мотиви трудової діяльності, про які мова йшла вище, реалізуються в конкретних професіях. Вибір професії – досить складний і нерідко довгий мотиваційний процес: адже від правильного вибору професії багато в чому залежить задоволеність людини своїм життям.

Свідомий вибір професії відбувається з орієнтацією людини на наявні в неї соціальні цінності. Якщо головним для людини є суспільний престиж, то професія вибирається виходячи з існуючої моди, ступеня престижності професії в суспільстві. Більшість обирає професію залежно від того, в якому ступені вона може забезпечити їхнє матеріальне благополуччя.

Інші обирають професію через інтерес до неї, який зумовлений або її романтичністю, або нав'язаний літературою, або побаченим фільмом, або телепередачею. Буває, що такий вибір, заснований на поверхневому, зовнішньому враженні або підкріпленій порадами батьків, друзів, виявляється вдалим. Однак, романтика професії дуже швидко зникає і залишається “сувора буденність”, до якої людина не готова ні морально, ні фізично, ні за своїм психічним складом. Робота перетворюється для людини в катування, і вона змушена змінювати професію.

Отже, професію можна обирати залежно від багатьох обставин, але важливо, насамперед, брати до уваги, наскільки обрана діяльність відповідає схильностям і здатності людини.

Мотиви вибору професії формуються під впливом “зовнішніх” і “внутрішніх” факторів (мотиваторів), які розглядаються людиною в процесі ухвалення рішення – куди краще піти працювати. В основному, це стосується оцінки зовнішньої ситуації, своїх можливостей і відповідності обраній професії, своїм інтересам та схильностям.

Оцінка зовнішньої ситуації (позитивних і негативних виробничих факторів) містить в собі: величину заробітної плати, пільги, близькість до будинку, зручність транспортного сполучення; естетику місця роботи та наявність шкідливого виробництва; змінність, наявність твердого або вільного графіка роботи; надійність і престиж фірми, компанії; міру відповідальності; можливість одночасно з роботою вчитися у вузі; психологічний клімат у колективі, систему заохочень і покарань (штрафів і т.п.).

Оцінка своїх можливостей включає: стан здоров'я, наявність здібностей до даної роботи та професійно важливих якостей, рівень освіти, схильність до роботи без стресів, у вільному ритмі або до монотонної роботи із заданим темпом.

Оцінка обраного місця роботи з урахуванням інтересів стосується можливості кар'єрного просування на даному підприємстві або в установі, професійне зростання, можливість прояву особистості ініціативи й творчості та ін. Іноді вибір місця роботи на основі інтересу може приймати оригінальний характер. Людина, яка закохана в театр, але не має артистичного таланту, може піти працювати освітлювачем, робочим сцени й т.п., оскільки в неї з'явиться можливість познайомитися з улюбленими артистами, відчутти себе наближеною до театральної еліти. Очевидно, що в цих випадках відбувається компенсація, заміщення однієї потреби іншою.

На думку В. Врум, Е. Дісі, якщо люди задоволені своєю роботою, то вони більше будуть прагнути до її виконання, і чим частіше їх праця буде заохочуватися, тим більш старанно вони будуть працювати. Заохочення, які використовуються при такому підході, не залежать від продуктивності діяльності працівників, а отримуються ними в силу причетності до даної установи (організації, фірми, компанії). Це різні додаткові пільги: пенсії, субсидії на одержання освіти, дозвілля, організовані компанією та ін.

За даними О.Г. Здравомислова, У.О. Ядова та ін. доведена зміна ролі мотиваційних факторів при збільшенні стажу робітників. Для молодого працівника (до 30 років) найважливішими факторами, що визначають ступінь задоволеності роботою, є просування по роботі й розмаїтість праці. У робітників, віком понад 30 років ці два мотиватора також посідають перше місце, але вони помінялися місцями. З віком підвищується роль санітарно-гігієнічних умов праці, людина стає більш чутливою до недостатнього комфорту умов праці. В той же час взаємини з адміністрацією стають для робітників старших 30 років менш значущими, що можна пояснити підвищенням їх престижу як професіоналів.

Показано, що для чоловіків більш важливі зміст і суспільна значущість роботи, її розмаїтість, творчі можливості, якість створеної продукції; вони більшою мірою усвідомлюють соціальну значущість своєї праці. Для жінок важливіші взаємини в колективі, умови праці, розмір заробітку (Н.Ф. Наумова, М.А. Слюсарянський).

Наведені вище результати досліджень вчених свідчать, що роль різних мотиваторів праці істотно залежить від наявних суспільних відносин, виконуваної діяльності (професії), спрямованості особистості (інтересу до професії), гендерних розбіжностей суб'єктів праці.

К. Муздибаєв, вивчаючи мотиви відповідального відношення працівників до своєї праці, виявив, що сильнішими з них є бажання

не підвести своїх товаришів, не зірвати виробничий план і більше заробити, мотив, який позначається як “почуття боргу, бажання виконати те, що доручене”. В меншій мірі впливають на відповідальне відношення до праці такі мотиви, як потреба одержати задоволення від видимих результатів своєї праці, відволіктися від особистих проблем, просування “службовими сходами”, можливість заслужити нагороду, суспільне визнання (мотиви кар’єри), а також реалізувати свої здатності, схильності, бажання підняти престиж професії й підприємства, уникнути осудження, стягнень. Вікові розходження в мотивах, що спонукують робітників відповідально виконувати свою роботу, практично були відсутні. Виключення склав лише мотив “потреба в задоволенні від результатів своєї праці”, що більш характерний для осіб, вік яких перевищує 30 років.

Дотепер залишається маловивченою мотивація пошуку роботи безробітними. В той же час поведінка безробітного, активність пошуку нового місця роботи багато в чому залежать від структури його мотиваційної сфери, зокрема від його розуміння сенсу життя. Як зазначає М.В. Дмитрієва, специфічною особливістю мотиваційної сфери безробітних, активних у пошуку роботи, є взаємозв’язок всіх параметрів їхньої мотиваційної структури (життєвої орієнтації, самоактуалізації й ін.), що дозволяє їм більшою мірою бути незалежними від змін соціуму, допомагає реалізувати свої можливості. Навпроти, структурні особливості мотиваційного потенціалу пасивних безробітних характеризуються меншою інтегрованістю, ізолюваністю окремих мотивів.

За К. Замфір, структуру мотиву трудової діяльності становлять такі складові: внутрішня мотивація (ВМ), зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ) і зовнішня негативна мотивація (ЗНМ). Зокрема, під внутрішніми мотивами автор розуміє те, що породжується у свідомості людини самою трудовою діяльністю: розуміння її суспільної корисності, задоволення, що приносить робота, тобто результат і процес праці. Внутрішня мотивація виникає, на думку автора, з потреб самої людини, тому на її основі він трудиться із задоволенням, без якого-небудь зовнішнього мотиву.

Зовнішня мотивація містить ті мотиви, які перебувають за межами самого працівника й праці як такої: заробіток, острах осуду; прагнення до престижу й т.д. До зовнішньої позитивної мотивації відносяться: матеріальне стимулювання, просування по роботі, схвалення з боку колег і колективу, престиж, тобто ті стимули, заради яких людина вважає потрібним прикласти свої зусилля. До зовнішньої негативної мотивації автор відносить покарання,

критику, осуд, штрафи й т.п. Для високої ефективності праці найбільше сприятливим є таке співвідношення між розглянутими трьма видами мотивації, при якому центральне місце займають внутрішні мотиви при одночасному використанні зовнішніх позитивних мотивів і виключенні, по можливості, або обмеженні зовнішніх негативних мотивів.

Тип мотивації впливає не тільки на ефективність праці, але й на особистість працівника. Висока задоволеність роботою можлива, в основному, коли переважає внутрішня мотивація. Якщо переважає зовнішня мотивація, то праця стає просто засобом для досягнення чогось, не будучи самоціллю; вона виступає як обов'язок по відношенню до зовнішніх обставин, як ціна за придбання благ, необхідних людині. Якщо внутрішня мотивація є джерелом розвитку людини, стимулює вдосконалювання професійної майстерності, то зовнішня мотивація орієнтує її на суто особисті інтереси (цілі), придушує колективістські устремління, призводить до відчуження від колективу. Зовнішня мотивація не стимулює належною мірою професійний розвиток, перетворює працю в діяльність, яка здійснюється під тиском зовнішньої необхідності. Особливо руйнівна для особистості роль негативних мотиваторів, що породжують конформізм, обмеженість пасивність, безвідповідальність.

Умови мотивації повторного вибору професії досліджували Г.А. Буніна, Н.А. Дунайцева, Н.В. Щеколдіна та ін. Вчені аналізували соціально-психологічні причини, що спонукають різні соціальні групи дорослих до повторного вибору професії. Виявлено, що провідними мотивами повторного вибору професії у працюючих фахівців є незадоволеність заробітною платою і можливість професійного росту, а у безробітних – неможливість працевлаштуватися за фахом на “добре оплачувану роботу” і поширення професійних можливостей. Так, Н.А. Дунайцева за результатами своїх досліджень з'ясувала, що при повторному виборі професії певну роль відіграє емпатія, яка, наприклад у психологів, пов'язана з типом особистості, а, от у студентів-юристів – з комунікативними особливостями. Дорослі люди, які повторно обирають різні професії відрізняються за переважаючим стилем спілкування (психологи – партнерський, юристи і економісти – авторитарний).

Наукові пошуки Ю.М. Плюсніна, Г.С. Пошевніна та ін. були спрямовані на дослідження хронологічних змін, яких зазнає поведінка безробітного фахівця. Виявлено, що на рівні індивіда відбувається трансформація провідних мотивів пошуку роботи і ставлення до неї по мірі збереження статусу безробітного; на соціальному рівні – еволюція типу безробітного по мірі змін, що

відбуваються у свідомості суспільства (менталітеті) щодо ставлення до професійної діяльності і престижу тих або інших професій.

В першому випадку трансформація мотиваційної сфери безробітного відбувається досить швидко, а зміни носять радикальний характер. Певний час після втрати роботи більшість безробітних перебуває в розгубленому і подавленому настрої. Їх самооцінка себе як особистості різко знижується, так як і уява про свій соціальний статус.

Мотивація повернення втраченого разом із роботою статусу в суспільстві дуже сильна, тому людина прагне якомога швидше знайти роботу. Звернення до служби зайнятості розглядається як крок відчаю і як остання можливість знайти роботу. Тому людина зазнає одночасно відчуття сорому, незручності і впевненості, що тут його обов'язково працевлаштують. Інформація про реальні функції і можливості служби зайнятості, а також про необхідність попередньої підготовки деяких документів часто викликає стан розгубленості, психологічного дисонансу, протесту і вираження невдоволеності діями працівників служби.

У суспільстві змінився стереотип уявлення про безробітного, трудові стереотипи. Основними мотивами звернення людей до служби зайнятості і реєстрації як безробітного є оформлення документів для збереження неперервного стажу роботи або отримання допомоги по безробіттю.

Мотивом звернення осіб, які мають середню спеціальну або вищу освіту, є отримання додаткової професійної освіти за спеціальностями, актуальними на ринку (бухгалтер, секретар-референт, водій тощо). Безробітні визнають, що вони приходять до служби зайнятості не тільки заради отримання допомоги, а й хотіли б отримати роботу з високим посадовим окладом, регулярною виплатою і розташуванням місця роботи недалеко від дому.

У працях С.С. Степанової проаналізовано вплив особистісних чинників безробітних на їх працевлаштування. Автором було виявлено, що структура особистості безробітних, які працевлаштувалися, характеризується такими системними якостями, як оптимізм, самостійність, контактність, а тих безробітних, які не працевлаштувалися, – агресивність, інертність до прийняття рішень, внутрішня конфліктність, емоційна нестійкість. При цьому в ціннісно-смісловій сфері особистості безробітних, які працевлаштувалися, ієрархію цінностей посідають духовні цінності, відповідальність за власний вибір, цінність соціальних досягнень, а у тих безробітних, які не працевлаштувалися, – кар'єризм, протиставлення сім'ї і роботі, необмежена свобода, гедоністичність.

Сфера значущих особистісних відношень безробітних, які працевлаштувалися, характеризується позитивною модальністю емоційного ставлення до минулого, теперішнього і майбутнього, близьких людей (батьків, дітей, подружжя), майбутньої роботи, самоприйняттям; у тих безробітних, які не працевлаштувалися, – різноспрямованою модальністю емоційного ставлення до минулого, теперішнього, майбутнього, емоційним прийняттям матері і неприйняттям своїх дітей і майбутньої роботи, переживанні безпеки свого існування. В уявленнях безробітних, які працевлаштувалися, ситуація безробіття відбувається як тимчасова подія, а часова перспектива – через суб’єктивну причетність до ситуації, незадоволеність теперішнім і надією на працевлаштування в майбутньому, що реалізується копінг-стратегіями “вирішення проблем” і “пошук соціальної підтримки”. Безробітні, які не працевлаштувалися, ситуацію безробіття сприймають як ситуацію, що залежить не від них самих, а від “когось”, джерело фрустрації потреб, минулого, теперішнього і майбутнього в їх уявленнях ізольовані.

Д. Левінсон стверджував, що зміну професійного шляху зумовлює повернення мрії – бажань, ідеалів і цілей молодості.

За Л.Е. Томасом, суспільні умови є опосередкованою мотивацією, вони визначають новий вибір і дії людини, яка зазнає різних змін своїх цінностей і установок.

Відтак, за результатами теоретичного дослідження з’ясовано, що існують різноманітні напрямки дослідження мотивів вибору професії людиною: соціологічний (Є.О. Клімов, І.С. Кон, Д. Сьюпер та ін.), особистісний (М.Р. Гінзбург, М.С. Пряжников та ін.), комплексний (К.А. Абульханова-Славська, Є.І. Головаха, А.А. Кронік та ін.).

Взагалі на вибір професії впливають як об’єктивні, так і суб’єктивні чинники. Зміну професії можна розглядати як нову спробу професійного самовизначення, пов’язану з переходом до нової професії, оволодінням новими професійними знаннями, вміннями і навичками, адаптацією до нової професії через реконструкцію професійної “Я-концепції”, що вже склалася. На етапі дорослості зміна професії у більшості випадків детермінована суб’єктивними чинниками, пов’язаними із уявою про себе, що сформувалося.

Професійні уявлення як система понять, знань про конкретну професію, що склалася в процесі міжособистісної комунікації, виконують три основні функції: 1) інструмент пізнання професійного світу – його роль аналогічна ролі звичайних категорій, шляхом яких індивід описує, класифікує, пояснює події; 2) спосіб опосередкування поведінки – сприяє спрямуванню комунікації у групі, визначає цінності, що регулюють поведінку; 3) засіб адаптації

подій, що відбуваються, до вже наявних, тобто сприяють збереженню картини світу, що склалася.

Принциповим для розуміння сутності мотивів вибору професії, в ракурсі проблеми нашого дослідження, є підхід Є.П. Ільїна. Під мотивацією вибору професії, автор, розуміє всю сукупність різних спонук: мотивів, потреб, інтересів, прагнень, цілей, потягів, мотиваційних установок (диспозицій), ідеалів, що в широкому смислі припускає детермінацію вибору професії і діяльності взагалі. На думку Є.П. Ільїна, мотиви вибору професії визначаються властивостями особистості. Автор зазначає, що "...між мотивацією і властивостями особистості є двосторонній зв'язок: властивості особистості впливають на особливості мотивації..." [с. 178].

Виходячи з означеного вище, детермінантами мотивів вибору професії є: мотивація досягнення, самоефективність, локус контролю і тривожність (В.А. Бодров, Т.А. Гостева, І.В. Дубровіна, Д.А. Леонтьєв та ін.). Дані характеристики передбачають ефективність людини в професійній і навчальній діяльності. Втім, питання, які саме мотиви впливають на вибір професії сучасних клієнтів центру зайнятості, ще потребує свого вивчення.

Список використаних джерел

1. Адушинова А.Г. Выбор профессии: мотивационный аспект анализа / А.Г. Адушинова // Вестник Иркутского гос. технического ун-та. – Иркутск: Изд-во Иркутский гос. технический ун-т, 2009. – Т. 37. – №1. – С.225-229.
2. Батаршев А. Учебно-профессиональная мотивация молодежи / А.Батаршев. – М.: Academia, 2009. – 192 с.
3. Вилюнас В.К. Психология развития мотивации / В.К.Вилюнас. – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.
4. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О.Гордеева. – М.: Смысл, 2006. – 336 с.
5. Егоршин А.П. Мотивация трудовой деятельности/ А.П.Егоршин. – М.: ИНФРА, 2006. – 320 с.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э.Ф.Зеер. – М.: Академический Проект, 2003. – 336 с.
7. Иванова С.В. Мотивация на 100%, а где же у него кнопка? / С.В.Иванова. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – 288 с.
8. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 508 с.
9. Кетько С.М. Единство рефлексии, мотивации и адаптации в сознании личности: Монография / С.М.Кетько, С.А.Пакулина, А.В.Поминов. – М., 2005. – 231 с.

10. Лукина В.С. Исследование мотивации профессионального развития / В.С.Лукина // Вопросы психологии, 2004. – №5. – С.25-32.
11. Макклеланд Д. Мотивация человека / Д.Макклеланд. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
12. Маслоу А. Мотивация и личность / А.Маслоу. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
13. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего; Пер. с англ / Ж.Нюттен. – М.: Смысл, 2004. – 607 с.
14. Павлова А.М. Мотивационный фактор в актуализации профессионально-личностного потенциала субъекта труда / А.М.Павлова//Мир психологии, 2005. – 1(41). – С.170-177.
15. Прохоренков В.Н. К проблеме сознательного выбора будущей профессии / В.Н. Прохоренков, Н.М. Ковальская //Педагогічний альманах. – 2010. – Вып. 6. – С.40-46.
16. Самоукина Н.В. Мотивация персонала как проблема // Управление персоналом / Н.В.Самоукина. – 2004. – №7. – С.62-66.
17. Соломанидина Т.О. Мотивация трудовой деятельности персонала / Т.О.Соломанидина, В.Г.Соломанидин// Управление персоналом. – М., 2005.
18. Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социологические аспекты / Р.Фрэнкин. – СПб.: Питер, 2003. – 651 с.
19. Чурюмов Б.С. Как меняется доминанта мотивации в зависимости от обстоятельств / Б.С.Чурюмов // Управление персоналом. – 2004. – №1-2. – С.86-90.
20. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности; Пер. с англ. / Р.Эммонс. – М.: Смысл, 2004. – 480 с.

An overview and analysis of problems motivated the choice of profession. On the basis of studying the psychological literature clarifies the theoretical and practical contribution of scientists from the abovementioned issues, highlights the criteria for deciding on the choice of profession. The role of repeated motifs in professional self-determination associated with the transition to a new occupation, acquisition of new professional knowledge, skills and abilities, adapting to a new profession because of reconstruction became a professional “self-concept”.

Keywords: motivation, professional development, reasons for choosing the profession, unemployed.

Отримано: 10.03.2011

Психолого–педагогічні підходи до формування професійно–особистісних якостей педагога

У статті проаналізовано психолого-педагогічні погляди на професійно-особистісні якості вчителя, підходи до визначення даного поняття та розглянуто точки зору вчених на виявлення комплексу професійних особистісних якостей вчителя.

Ключові слова: професійні якості, особисті якості, вчитель.

В статье анализируются психолого – педагогические взгляды на профессионально – личностные качества учителя, теоретические подходы к определению комплекса профессиональных личностных качеств учителя.

Ключевые слова: профессиональные качества, личностные качества, учитель.

Проблема підготовки вчителів на якісно новому рівні є одним із важливих державних пріоритетів, оскільки модернізація системи освіти в країні ставить перед вищою школою завдання значного покращення професійної підготовки і виховання майбутніх фахівців.

Актуальність вивчення професійного становлення особистості майбутнього педагога ґрунтується на його громадському та особистісному досвіді, тому опанування професії і розвиток професійних якостей, крім засвоєння певних когнітивних схем, умінь, систем предметних значень, спеціальних засобів мислення, передбачає глибокі перетворення структур суб'єктивного досвіду.

Важливе значення для професійного становлення майбутнього педагога має розвиток і збагачення його рефлексивних уявлень про себе як професіонала, що визначає ставлення педагога до професійної діяльності та характер її здійснення.

Система професійної підготовки досить успішно забезпечує засвоєння майбутніми вчителями знань, умінь і навичок професійної діяльності, а ось розвиток інших професійних якостей є складним процесом, що вимагає професійного виховання, актуалізації процесів самопізнання й самовдосконалення.

Професійне становлення майбутнього вчителя – це складне й багатовимірне явище перетворення особистості, починаючи від часу її студентства і до педагогічної діяльності.

Аналіз досліджень з проблеми

Українськими та зарубіжними вченими було досліджено різні аспекти становлення та особистості майбутнього вчителя, зокрема формування його професійних якостей, різноманітні форми, прийоми і методи виховання та навчання у вищих навчальних закладах, а саме :

- проблеми професійного становлення особистості (А.Алексюк, С.Батишев, А.Беляєва, Р.Гуревич, Н.Ничкало, О.Новиков та ін.);
- психологічні засади розвитку особистості вчителя (Л.Божович, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, Г.Сухобська та ін.);
- теоретичні засади розвитку професійно-особистісних якостей майбутніх учителів (Ф.Гоноболін, І.Зязюн, А.Маркова, В.Сластьонін, О.Щербаков та ін.).

Мета статті: простежити еволюцію поглядів на професійні особистісні якості вчителя; проаналізувати підходи до визначення поняття “професійні особистісні якості”; проаналізувати психолого-педагогічні погляди на комплекс професійних особистісних якостей учителя.

Результати дослідження

Професійні особистісні якості вчителя були об’єктом вивчення вчених-педагогів протягом століть. Їх дослідження вказували на залежність успішності професійної діяльності вчителя від розвитку його професійних особистісних якостей.

Так, Я.А.Коменський у “Законах” висував вимоги до особистості вчителя, який мав бути “набожним, чесним, діяльним і працьовитим”, освіченим, моральним, благородним, прагнути до вдосконалення своєї майстерності, любити дітей. Головною умовою успіху педагогічної діяльності він вважав обдарованість та особистісні якості вчителя.

Ж.Ж.Руссо, описуючи виховання Емілія, теж вказував на важливість таланту, обдарованості та сформованих особистісних якостей учителя.

Видатний теоретик педагогічної освіти А. В. Дістервег однією з умов успішності професійної діяльності вважав наявність сформованих особистісних якостей майбутнього вчителя. Він указував на необхідність поєднання теорії, практики, досягнень з природознавства та національного виховання у підготовці майбутнього вчителя. До професійно-особистісних якостей вчителя-майстра А. В. Дістервег відносив любов до педагогічної професії, тактовність, твердий характер, енергійність, сильну волю, прагнення до самовдосконалення та наукової роботи [5].

Учений-педагог та просвітитель О.Духнович називав педагога майстром, відповідальним перед суспільством, а серед професійних якостей “творчо досконалого вчителя” відзначав високий інтелект, знання свого предмета, широку загальну та педагогічну освіту, а також оптимістичний характер, ввічливість, лагідність і поважність, любов до дітей [5].

Засновник вітчизняної педагогічної теорії К.Ушинський вважав, що професійна підготовка вчителя повинна включати і спеціальне виховання, результатом якого мають стати сформовані якості, серед яких основними вважаються здатність до творчості та самовдосконалення. Видатний педагог наголошував, що “тільки особистість може впливати на розвиток та визначення особистості, тільки характером можна сформувати характер” [6].

На думку П.Каптерева, найбільш важливими якостями педагога є любов до дітей, “яку треба відрізнити від любові до вчительської професії”, а також сумлінність, витриманість, наполегливість, воля і характер [6].

Кожен із педагогів минулого розглядав особистість педагога, виділяючи різні комплекси професійно необхідних якостей учителя, розширюючи та доповнюючи їх.

Певний науковий прорив у даній галузі наукового знання розпочався у радянський період, починаючи з 50-х років ХХ століття, а у 70-ті роки з’явилися фундаментальні дослідження особистості вчителя, представлені трьома ґрунтовними науковими школами, які очолювали Н.Кузьміна (Ленінградська школа), В.Сластьонін (Московська школа) та І.Зязюн (Полтавська школа). Важливим етапом було створення професіограм учителя, які стали першим повним та систематизованим описом не тільки самої діяльності вчителя, а й вимог до властивостей і якостей його особистості, необхідних для успішного оволодіння та удосконалення у професійній діяльності.

Так, Н.Кузьміна розглядає процес формування особистості вчителя та розвиток педагогічних здібностей і майстерності, простежуючи послідовність розвитку професійно важливих якостей майбутнього вчителя у системі педагогічної освіти та у перші роки самостійної роботи. Вчена виділяє основні компоненти у структурі педагогічної діяльності, такі як конструктивний, організаторський, комунікативний, яким відповідає психологічна структура діяльності та особистості вчителя. Основні спеціальні здібності – конструктивні, організаторські та комунікативні, згідно з Н.Кузьміною, формуються у процесі педагогічної діяльності, а їх інтегративною основою є чутливість до об’єкта – людини, яка росте, особистості, що розвивається [9,12].

Ф.Гоноболін виділяє такі професійно-особистісні якості вчителя, як спроможність розуміти учня, переконувати, доступно викладати матеріал, зацікавлювати, швидко реагувати та гнучко поводитися у педагогічних ситуаціях, передбачати результати діяльності, організаторські здібності, педагогічний такт, любов до предмета, що він викладає та здатність до творчості. Серед загальноособистісних якостей виділяються переконаність, цілеспрямованість і принциповість [4].

Серед провідних професійних якостей педагога А.Маркова виокремлює педагогічну спрямованість, педагогічне цілепокладання та мислення, педагогічну рефлексію і такт [12].

Досліджуючи професійно важливі якості педагога, Є.Рогов виокремлює складові його особистості, які охоплюють фізичні, психологічні та поведінкові складові: зовнішню привабливість, моральність, інтелект, доброту, спостережливість, високу загальну культуру, товариствськість, пластичність поведінки, організованість, компетентність, силу волі, прагнення до творчості, вимогливість, емоційність та енергійність [11].

До особистих якостей вчителів-предметників, на думку багатьох авторів [1, 4, 8, 11], висувуються вимоги, властиві тільки педагогічній діяльності, а саме: вміння вчити, виховувати, керувати, слухати; мати широкий світогляд володіти культурою мовлення; володіти прогностичним підходом, який базується на тому, що людина може стати кращою; глибока відданість ідеї служіння народові; здатність до співпереживання; вміння діяти в умовах нестандартних ситуацій; високий рівень саморегуляції.

У складній структурі особистості більшість авторів [4, 6, 8, 9, 11] виділяють найзначиміші якості і здібності, які відіграють визначальну роль у діяльності педагога, а саме: працьовитість; організаторські здібності; прагнення до постійного самовдосконалення; культура поведінки і зовнішній вигляд, здібність до передбачення та прогнозування, управлінські якості; комунікативність, мовні вміння і навички; кмітливість; діловитість; поєднання особистих інтересів з інтересами суспільства; громадська зрілість та активність. Тільки в комплексі ці властивості можуть дати позитивний результат діяльності. Співіснуючи одна з одною, утворюючи єдине ціле, вони формують авторитет, без якого вся педагогічна діяльність вчителя-предметника буде малоефективною [8,9].

Крім вищеперерахованих основних властивостей виділяють характеристики, які доповнюють загальний портрет вчителя, а саме: високий рівень емоційної контактності; невимушеність; доброзичливість; гнучкість поведінки; чуйність; емоційна стабільність; стійкість до конфліктних ситуацій; почуття обов'язку [8].

В педагогічних дослідженнях [4, 8, 9, 10, 11, 12] склались певні погляди щодо особистих якостей вчителя-предметника: він повинен мати ґрунтовну спеціальну підготовку(теоретичну, методичну, психологічну), мати навички організаторської виховної роботи, володіти іноземними мовами, навичками використання сучасної інформаційної та комп'ютерної технологій, бути високоосвіченим і культурним, економічно мислити, його повинна вирізняти ініціатива, прагнення до вдосконалення, новизни.

Слід зауважити, що основні професійно значимі якості вчителя-предметника для високопродуктивної діяльності можна об'єднати в такі групи [1,4,8,10]:

- якості, які визначають спрямованість особистості: соціальні потреби, ідейні переконання, усвідомлення соціального, суспільного обов'язку, моральна орієнтація, суспільна активність, громадська відповідальність.
- якості, які визначають педагогічну спрямованість особистості вчителя: любов до дітей, педагогічний такт, спостережливість, вимогливість, організаційні можливості, справедливість, цілеспрямованість, реальна самооцінка, стриманість, професійна працездатність;
- якості, які визначають пізнавальну активність: інтереси, інтелектуальна активність, готовність до самоосвіти, відчуття нового.

В сучасних умовах робляться спроби виділити найсуттєвіші якості з точки зору ефективності педагогічної діяльності. Правомірним є виділення домінантних, периферійних, негативних і професійно недопустимих якостей. Домінантними вважають якості, відсутність кожної з яких унеможливує ефективне здійснення педагогічної діяльності; периферійними – якості, які не здійснюють вирішального впливу на ефективність педагогічної праці, проте сприяють її успішності; негативними – якості, що призводять до зниження ефективності педагогічної діяльності, а професійно недопустимими ті, що ведуть до професійної непридатності вчителя [11].

До домінантних якостей відносять:

1. Гуманність – любов до дітей, вміння поважати їхню людську гідність, потреба і здатність надавати кваліфіковану педагогічну допомогу в їхньому особистісному розвитку.

2. Громадянську відповідальність, соціальну активність.

3. Справжню інтелігентність (від лат. *inteligens* – знаючий, розуміючий, розумний) – високий рівень розвитку інтелекту, освіченість у галузі предмета викладання, ерудиція, висока культура поведінки.

4. Правдивість, справедливість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, самовідданість [11]. Загальновідомо, що професія вчителя вимагає певних вимог до здоров'я: великого нервового і фізичного напруження, а тому передбачає розвиток голосу, добрий зір, вміння довго стояти, багато ходити, вільно і легко рухатись.

Неменш istotне значення мають його вміння тримати себе згідністю, бути завжди бадьорим і життєрадісним, дисциплінованим, внутрішньо зібраним і підтягнутим, стриманим, чемним, привітним [1,4].

Репертуар професійно значимих якостей фахівця може варіювати залежно від специфіки особистості і соціально-психологічних умов, професійного самовизначення і навчання. Проте існують і базові вимоги до компетентності, трудової дисципліни, моральних принципів, без дотримання яких неможливе повноцінне досягнення цілей та завдань соціально-педагогічної діяльності.

Проведений нами аналіз літератури [8;9;11;12] дає підстави констатувати, що науковці виокремлюють три групи професійних особистісних якостей педагога:

1. Психофізіологічні характеристики, які обумовлюють здібності для педагогічної діяльності. До них належать психічні процеси (сприйняття, пам'ять, увага, мислення), психічні стани (втома, апатія, стрес, тривожність, депресія), увага як стан свідомості, емоційні та вольові прояви (стриманість, наполегливість, послідовність, імпульсивність).

2. Психологічні якості, що характеризують педагога як особистість. До цієї групи якостей зараховують самоконтроль, самокритичність, самоаналіз, прагнення до самовдосконалення, самооцінка власних вчинків, а також стресовитривалість (фізична тренуваність, самонавіювання, вміння переключатися й управляти власними емоціями). Вони допомагають уникнути професійних стресів, здійснювати самоменеджмент – послідовне, цілеспрямоване використання ефективних методів і технологій самореалізації, саморозвитку творчого потенціалу. Також до цієї групи належать емоційна рівноваженість, низька тривожність, творче мислення, послідовність у діях, наполегливість, стриманість, уважність, спостережливість. Педагогу необхідна добре виражена спостережливість як здатність за незначними ознаками та показниками вбачати тенденції розвитку явища та процесів; зрозумілість і послідовність, гнучкість і критичність, творчий характер і продуктивність мислення, швидкість протікання розумових процесів, добре розвинена вербально – логічна пам'ять, здатність як до тривалого розподілу уваги, так і до тривалої концентрації. Учителеві необхідна педагогічно спрямована увага, що забезпечить уміння

проекувати знання і навички учнів, прогнозувати бажані результати у формуванні певних якостей особистості учнів, передбачати помилки та труднощі.

3. Психолого-педагогічні якості, які впливають на ефект особистої привабливості. Такими якостями є комунікабельність (уміння швидко налагоджувати контакт із людьми); емпатійність (здатність співпереживати); атрактивність (зовнішня привабливість особистості); красномовність (вміння гарно, майстерно говорити, ораторський хист); знання себе і вміння допомагати іншим у самопізнанні, щирість, відкритість.

У формуванні якостей, необхідних педагогам для успішного виконання своїх обов'язків, суттєву роль відіграють природні дані, зовнішня привабливість, прагнення до самоутвердження, бажання вчитися, ціннісні орієнтації, вольові зусилля.

Особливої значущості досліджувана проблема набуває в умовах становлення української системи підготовки фахівців, про що свідчить той факт, що впродовж останнього десятиріччя проаналізовано розвиток професійно-особистісних якостей учителів у системі післядипломної освіти (В.Вітюк), педагогічні умови формування окремих професійних якостей педагогів (О.Гура, М.Ткаченко), різні аспекти виховання студентської молоді (І.Лощенова, О.Максимчук, І.Парасюк, А.Ржевська, В.Швирка та ін.), формування професійних якостей фахівців різних галузей (І.Марчук, Н.Сушик та ін.). Однак, проблема формування професійних особистісних якостей майбутнього вчителя потребує подальшого поглибленого вивчення.

У Національній доктрині розвитку освіти у ХХІ столітті одним із пріоритетних напрямів визнається “формування особистості і професіонала-патріота України, виховання людини демократичного світогляду і культури, формування трудової і моральної життєвої мотивації, активної громадянської і професійної позиції; навчання основних принципів побудови професійної кар'єри і навички поведінки у сім'ї, колективі і суспільстві, системі соціальних відносин; підготовка людей високої освіченості і культури, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку” [10]. Вирішенню окреслених першочергових завдань, на наш погляд, сприятиме зростання науководослідницької уваги до формування особистісних професійних якостей майбутніх учителів, вихователів, викладачів.

Аналіз теорії та практики свідчить, що формування особистості студента як майбутнього спеціаліста у процесі навчання здійснюється за кількома напрямками:

- становлення професійних якостей, необхідних у майбутній діяльності;
- визначення індивідуальності студента та індивідуального стилю його діяльності;
- розвиток необхідних професійних здібностей;
- зростання почуття обов'язку, професійної самостійності та відповідальності за успішність майбутньої професійної діяльності;
- вдосконалення психічних процесів та професійного досвіду;
- підвищення ролі самовиховання студента у формуванні необхідних майбутньому спеціалістові якостей та досвіду [2].

Не можна не обійти увагою термінологічну розбіжність у визначенні досліджуваного поняття, оскільки у психолого-педагогічній літературі ті ж самі особливості особистості визначаються і як “професійно важливі якості” (Є.Рогов), і як “професійно значущі особистісні якості” (Т.Марина), і як “професійні суб'єктивні властивості” (Н.Амінов, І.Зимня), і як “професійні якості” (О.Деркач, А.Маркова).

Однак, маючи різну понятійну форму, структурний зміст даних категорій є однаковим, тому що всі категорії, що позначають властивості особистості спеціаліста, необхідні для засвоєння спеціальних знань, умінь і навичок та для досягнення ефективності у професійній діяльності, містять ідентичні елементи [12].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях існують різні підходи до визначення професійних особистісних якостей фахівців різних галузей, зокрема вчителів.

Так, Н.Замкова, поряд із комунікативними, управлінськими та фаховими, виокремлює такі особистісні якості майбутнього фахівця: професійну відповідальність, гуманність і самостійність, емпатію, емоційну стабільність, адаптивність, впевненість у власних діях [7].

А.Борисюк розглядає професійно значущі якості як низку важливих якостей спеціаліста, що сприяють успішному виконанню професійної діяльності, ефективному розв'язанню професійних завдань, особистісно-професійному зростанню й удосконаленню [2].

В.Вітюк підходить до цього таким чином: “професійно-особистісні якості вчителя” інтегрована сукупність професійних і особистісних якостей, яка виникає внаслідок трансформації професійно важливих знань, вимог і умінь в особистісно значущі для вчителя та виявляється у більш ефективній педагогічній діяльності, посиленні впливу на особистість учня”. Серед якостей, найбільш актуальних у сучасних умовах, вона виділяє творче

ставлення до своєї професійної діяльності, прагнення до новаторства на базі сучасних наукових знань і досвіду, гуманістичний характер спілкування з учнями, усвідомлення себе носієм національної культури та полікультурності. Зазначені професійно-особистісні якості, за твердженням автора, синтезують у собі загальні вимоги до вчителя як особистості, особливості його професійно-педагогічної діяльності та їх конкретний прояв в особистих якостях і діяльності вчителя [3].

Отже, ефективність професійної діяльності залежить не тільки від рівня підготовки фахівця, його знань і досвіду, а й від особистісних характеристик, якостей, ціннісних орієнтацій та життєвої позиції педагога, які є базисом для успішного здійснення його діяльності.

Висновки

У педагогічній діяльності особистість учителя відіграє вирішальну роль, тому можна говорити про необхідність формування у майбутніх учителів не тільки професійних, а професійно – особистісних якостей, що набуває особливої актуальності в сучасних умовах розвитку української системи освіти та переходу її на Європейські освітні стандарти.

Зміст педагогічної діяльності висуває до вчителя низку специфічних вимог, що змушують його розвивати певні необхідні та обов'язкові особистісні якості як професійно значущі. Ці якості, у свою чергу, реалізуючись у діяльність педагога та забезпечуючи успішність педагогічної діяльності набувають специфічного професійного забарвлення – вони є необхідними для виконання функцій педагога. А виконання цих функцій тренує і розвиває їх.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В.Андрущенко, І.Табачук // Політичний менеджмент. – 2005. – № 1. – С. 58-59.
2. Борисюк А.С. Психологічні особливості формування професійних якостей майбутнього медичного психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.01.07. – Івано-Франківськ, 2004. – 21 с.
3. Віаніс-Трофименко К. Школа молодого учителя / Віаніс-К.Трофименко. – К., 2005. – С. 132.
4. Волкова Н.П. Педагогіка / Н.П.Волкова. – К.: Академвидав, 2003. – 576 с.
5. Власова О.І. Педагогічна психологія / О.І.Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.

6. Джури́нский А.Н. История педагогики / А.Н.Джури́нский. – М. : Владос, 1999. – 432 с.
7. Замкова Н.Л. Формування професійних якостей майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у процесі вивчення іноземних мов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Інститут вищої освіти академії педагогічних наук України. – К., 2005. – 17 с.
8. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К.Маркова. – М. : Просвещение, 1994. – 192 с.
9. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М.Митина. – М., 1994.
10. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Педагогічна газета. – №7. – 2001.
11. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика / Е.И.Рогов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
12. Савчин М.В. Педагогічна психологія: навч. посібник / М.В.Савчин. – К.: Академвидав, 2007. – 424 с.

In the article analyzed psychological and pedagogical views on the professional personal qualities of a teacher, approaches to definitions of this notion and considered point of view of scientists to detect a complex of professional personal qualities of a teacher.

Keywords: professional qualities, personal qualities, subject teacher.

Отримано: 8.02.2011

УДК 378.1:159.923.2:005.336.5

Г.Б. Бердник

ГЕНЕЗИС ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ПЕРІОД НАВЧАННЯ У ВНЗ

У науковій статті розглянуті основні концептуальні положення щодо визначення проблеми стійкості у сучасній психологічній науці. З аналізу психологічної літератури, основних положень концепції психологічної стійкості особистості й експериментальних досліджень, присвячених даній проблемі, виявлено, що якість психологічної стійкості характеризує

зрілу особистість, що має високий рівень інтелектуальної та етичної культури, високорозвинені креативні здібності. Це зумовлює рідкість, якщо не унікальність стійкої особистості. У статті описана структура основних компонентів професійної стійкості майбутнього практичного психолога: мотиваційний, когнітивний, конотативний, рефлексивно-ціннісний і регулятивно-вольовий компоненти. Емпіричне дослідження базувалося на теорії С. Мадді, що ґрунтується на вивченні проблем творчого потенціалу особистості та регулювання стресу.

Ключові слова: професійна стійкість, особистість, мотивація, “hardiness”, самоствердження, творчість, стрес, психологічна освіта.

В научній статті рассмотрены основные концептуальные положения относительно определения проблемы стойкости в современной психологической науке. По анализу психологической литературы, основных положений концепции психологической стойкости личности и экспериментальных исследований, посвященных данной проблеме, обнаружено, что качество психологической стойкости характеризует зрелую личность, которая имеет высокий уровень интеллектуальной и этической культуры, высокоразвитые креативные способности. Это предопределяет редкость, если не уникальность стойкой личности. В статье описана структура основных компонентов профессиональной стойкости будущего практического психолога: мотивационный, когнитивный, коннотативный, рефлексивно-ценностный и регулятивно-волевой компоненты. Эмпирическое исследование базировалось на теории С. Мадди, которая основана на изучении проблем творческого потенциала личности и регуляции стресса.

Ключевые слова: профессиональная стойкость, личность, мотивация, “hardiness”, самоутверждение, творчество, стресс, психологическое образование.

1. До постановки проблеми. В умовах розбудови національної системи освіти особливого значення набуває проблема формування професіоналізму особистості та діяльності майбутнього психолога. Цей процес відбувається під впливом ряду об’єктивних (якість одержаного виховання, самовиховання і освіти на всьому педагогічному маршруті з дитинства у професію, соціально – економічні умови життя й діяльності, стан психолого-педагогічної науки) і суб’єктивних чинників (талант і здібності студента, його спрямованість, відповідальність, компетентність, майстерність чи умілість при розв’язанні психолого-педагогічних задач). Закон України “Про освіту” поставив перед вищими педагогічними закладами освіти серйозні вимоги щодо професійної підготовки сучасного практичного психолога, враховуючи той факт, що напрям підготовки 6.030103 “Практична психологія” належить до галузі знань – 0301 “Соціально-політичні науки”. Отже, у суспільстві з’явилась потреба у більш ширшій підготовці майбутніх

практичних психологів, що не обмежується вирішенням психолого-педагогічних проблем. Це, у свою чергу, сприяло появі нових вимог до особистості та професійної компетентності майбутнього фахівця. У зв'язку з цим змінюються і функції психолога. У процесі професійної підготовки майбутній практичний психолог повинен сформуватися як активний суб'єкт діяльності, як зріла особистість з розвинутими професійно важливими якостями (В. Панок, Н. Чепелева, О. Бондаренко). Спеціальність психолога – особлива спеціальність, яка вимагає від людини високого рівня вихованості, внутрішньої та зовнішньої культури, зразкового володіння собою, комунікативності, готовності до пристосування у мінливих умовах існування сучасного українського суспільства. Саме в цьому й полягає вищий рівень професійного розвитку, стійкості особистості психолога, його підготовленості до майбутньої діяльності [4, с. 14; 9, с. с. 271-279].

2. Аналіз стану розробленості проблеми в спеціальній літературі.

Проблема стійкості є загальнонауковою й пов'язана з тим, що дослідження об'єкта в будь-якій науці неможливе без його хоча б тимчасової стійкості. Нестійкість системи еквівалентна означає руйнування або відсутність об'єкта дослідження. Для різних об'єктів поняття стійкості є істотно різним, а часом буває його важко формалізувати.

Слово “стійкий” у багатьох мовах світу означає “стабільний, стійкий, твердий, міцний”. У “Словнику синонімів російської мови” дається два синоніми цього слова: “стабільність, рівновага” [7]. У словнику А. Ребера [6] “стійкий” розуміється як характеристика індивіда, поведінка якого відносно надійна і послідовно.

У філософії поняття стійкості пов'язане з функціонуванням тієї або іншої системи, виступає як деяка характеристика процесу або явища, специфічні властивості яких, залишаючись незмінними, дозволяють виділити, відрізнити їх від інших, називаються ознаками або симптомами. Неспецифічні властивості предмета (процесу, явища), навпаки, можуть змінюватися, зникати або з'являтися, але якість предмета, його стійкість при цьому не міняються.

В психологічній літературі поняття “стійкості” розглядали в своїх роботах В.Є. Пеньков (виділив ознаки стійкості та тип діяльності людини, що визначає її стійкість), В.Е. Чудновський (описав рівні стійкості особистості), К.М. Левітан, Н.А. Подимов. Особливості професійної стійкості в свої працях розглядали А.Я. Чебикін, К.К. Платонов, Е.М. Ковальчук, З.Н. Курлянд.

Окремі аспекти професійно-особистісної стійкості досліджуються в працях В.Г. Асеева, Л.І. Божович, Ф.Є. Василюка, Г.Л. Гаврилової, Л.П. Гримак, Е.Ф. Зеєра, П.Б. Зильбермана, В.С. Мерліна, А.Г. Морозова, Н.А. Подимова, П.Є. Решетнікова, В.Е. Чудновського [5, 8].

На основі такого ділення В.Є.Пеньков виділяє в психологічній структурі особистості два типи діяльності людини, які визначають її стійкість: пасивно пристосовницький по відношенню до соціальних обставин; активно перетворюючий ці обставини [5, с. 71].

Так, О.Я.Чебикін відзначає, що одна і та ж людина в різних умовах може проявляти різні рівні психологічної стійкості. Насамперед, це залежить від роду виконуваної ним діяльності. Якщо суб'єкт володіє достатніми знаннями, вміннями і навичками в професійній роботі, зовнішні чинники робитимуть набагато менший негативний вплив, ніж тоді, коли такі знання, уміння і навички відсутні [8].

Термін “професійна стійкість” почав набувати самостійний статус у психологічній науці порівняно недавно, з середини 80-х років ХХ ст. З цього періоду професійна стійкість є об'єктом дослідження вітчизняних вчених. У роботах педагогів і психологів І. П. Андріаді, М.А.Алімової, Л.Г.Борісової, І. М. Дімури, Ф. Г. Зіятдінова, В. Н. Турченко, Г. О. Нагорної, З. К. Каргієва, З. Н. Курлянд, О. В. Ржаннікової, В. Є. Пенькова та інших відображені різні підходи до проблеми професійної стійкості особистості [1, 5].

Під професійною стійкістю К.К. Платонов мав на увазі “...таку властивість особистості, в якій виявляється інтенсивність, дієвість і стійкість професійної спрямованості. Професійна стійкість характеризується злиттям працівника зі своєю професією, коли професійна діяльність стала його трудовою домінантою (очолюючим вмістом трудового життя)” [1, с. 7].

В обговорюваному плані спеціальний інтерес представляє дослідження З.Н. Курлянд, яка визначає професійну стійкість вчителя як – “...складну інтеграційну якість, що забезпечує поряд з педагогічними здібностями швидкість становлення вчителя як майстра своєї справи; це синтез якостей і властивостей особистості, що дозволяє упевнено, самостійно, без емоційної напруги виконувати свою професійну діяльність з мінімальними помилками впродовж тривалого часу” [1].

Досить цікавою в прикладному аспекті у дослідженні проблеми формування професійної стійкості майбутнього практичного

психолога є теорія Мадді про особливу особистісну якість “hardiness” [10]. Ця теорія виникла у зв’язку з розробкою ним проблем творчого потенціалу особистості та регулювання стресу. З його точки зору, ці проблеми найбільш логічно пов’язуються, аналізуються й інтегруються в рамках розробленої ним концепції “hardiness”. Через поглиблення атитюдів включеності, контролю і виклику (прийняття виклику життя), позначених як “hardiness”, людина може одночасно розвиватися, збагачувати свій потенціал і упоратися зі стресами, що зустрічаються на її життєвому шляху. У вітчизняній літературі прийнято перекладати “hardiness” як “стійкість” або “життєстійкість” (Д. А. Леонт’єв). Поняття “hardiness” відображає, на думку С. Мадді і Д. Кошаба, психологічну живучість і ефективність людини, а також є показником психічного здоров’я людини. Особистісну якість “hardiness” підкреслюють атитюди, що мотивують людину перетворювати стресогенні життєві події. Ставлення людини до змін, як і її можливості скористатися наявними внутрішніми ресурсами, які допомагають ефективно управляти ними, визначають, наскільки особистість здатна впоратися з труднощами і змінами, з якими вона стикається кожен день, і з тими, які з них носять екстремальний характер. Першою характеристикою атитюду “hardy”, згідно з С. Мадді, є “включеність” (commitment) – важлива характеристика щодо себе та навколишнього світу і характеру взаємодії між ними, яка дає сили і мотивує людину до реалізації, лідерства, здорового змісту думок і поведінки. Вона дає можливість відчувати себе значущим і достатньо цінним, щоб повністю включатися у вирішення життєвих та професійних завдань, незважаючи на наявність стресогенних чинників і змін. “Hardy” – атитюд, умовно названий “контролем” (control), мотивує до пошуку шляхів впливу на результати стресогенних змін, на противагу впадання в стан безпорадності і пасивності. Це поняття в чомусь схоже з поняттям “локус контролю” Роттера. На противагу почуттю переляку від цих змін, “hardy” – атитюд, позначений як “виклик” (challenge), допомагає людині залишатися відкритим навколишньому середовищу і суспільству. Він полягає в сприйнятті особистістю події життя як виклику і випробування особисто собі. Підсумовуючи, можна сказати, що “hardiness” – це особливий патерн установок і навичок, що дозволяють перетворити зміни в можливості. Це свого роду операціоналізація введеного П. Тілліхом поняття “мужність бути” [10]. Крім атитюду, “hardiness” включає в себе такі базові цінності, як кооперація (cooperation), довіра (credibility) і креативність (creativity).

“Hardiness” – риса особистості, що дозволяє справлятися з дистресом ефективно і завжди в напрямку особистісного й професійного зростання. Отже, в контексті формування професійної стійкості, спираючись на положення теорії С. Мадді, слід в процесі підготовки фахівця обирати домінуючим патерном особистості стресостійкість, творчі здібності особистості та прагнення до самоактуалізації внутрішнього потенціалу.

Попри велику кількість досліджень природи та механізмів стійкості особистості, вивчення означеної проблеми у майбутніх психологів у процесі навчання у ВНЗ не було предметом окремого дослідження, що й обумовило актуальність дослідження даної теми.

3. Проблематика роботи. Аналізуючи особливості професійної стійкості студентів-психологів, ми враховували складність психологічної структури навчальної діяльності цієї вікової категорії: постійна висока інтенсивність інформаційного потоку; лімітованість часу діяльності; гостра актуальність професійного самовизначення та становлення; складнощі у процесі інтеріоризації теоретичного та практичного досвіду, пов’язані з індивідуальними та психологічними особливостями людини; усвідомлення особистої відповідальності за успішність у навчально-професійній діяльності; одночасна реалізація рішких інтелектуальних та сенсомоторних навичок навчання.

Отже, основною проблематикою роботи, спираючись на вищезазначені положення та теорію С. Мадді [10], постає визначення взаємозв’язку між такими базовими характеристиками особистості, що покладені в структуру професійної стійкості, як стресостійкість та прагнення до самоактуалізації, а також визначення психологічних умов розвитку професійної стійкості майбутнього практичного психолога в процесі навчання у ВНЗ.

4. Основна мета роботи – емпіричне дослідження змісту і особливостей формування компонентів професійної стійкості особистості майбутнього практичного психолога в період навчання у ВНЗ.

5. Матеріали експериментального дослідження. Діагностичне дослідження з проблеми вивчення процесу формування компонентів професійної стійкості у майбутніх психологів в період навчання у вузі проводилося серед студентів IV-V курсів Мелітопольського гуманітарного університету ім. Б. Хмельницького соціально-гуманітарного і хіміко-біологічного факультетів, спеціальностей “Практична психологія. Соціальна робота”, “Біологія. Практична психологія”, всього вибірка складає 120 осіб.

У результаті теоретичного аналізу нам вдалося виявити у структурі професійної стійкості майбутнього практичного психолога, наступні компоненти: *мотиваційний, когнітивний, конотативний, рефлексивно-ціннісний і регулятивно-вольовий.*

Основним фактором стресостійкості та професійної стійкості взагалі майбутнього практичного психолога безпосередньо є задоволеність вибраною професією, що має значні кореляційні зв'язки з оптимальним мотиваційним комплексом (позитивний зв'язок $r = + 0,409$) та з рівнем емоційної нестабільності (негативна залежність $r = - 0,585$). Інакше кажучи, задоволеність вибраною професією тим вища, чим оптимальніший мотиваційний комплекс: висока вага внутрішньої і зовнішньої позитивної мотивації і низький – зовнішню негативною. Висока емоційна нестабільність пов'язана із зниженням задоволеності професією [47, с. 226]. Використовуючи методику “*Мотиви вибору професії*”, ми отримали наступні процентні співвідношення.

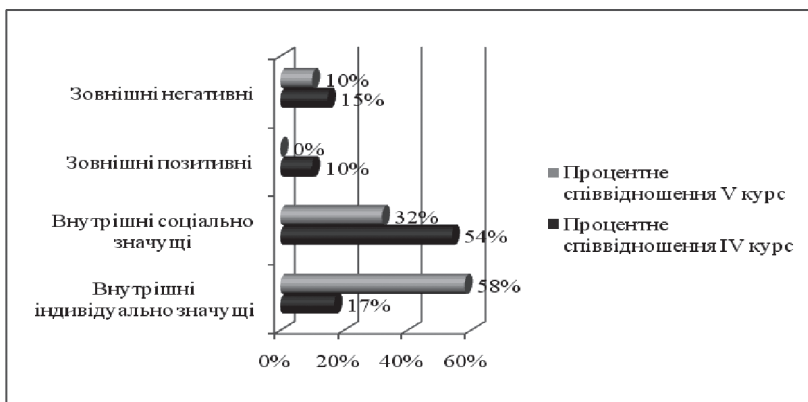


Рис. 1 Визначення мотивів вибору професії

Відповідно до даної методики, простежується тенденція домінування у студентів V курсу внутрішніх індивідуально значущих мотивів (тобто орієнтація на самореалізацію внутрішнього потенціалу, на отримання задоволення від процесу професійної діяльності), проте показники свідчать про те, що є, хоча і не високий, але і зовнішній негативний мотив (тобто невизначеність, відсутність внутрішнього особистісно значущого сенсу вибору професії).

У студентів IV курсу, навпаки, спостерігається домінування внутрішніх соціально значущих мотивів, тобто прагнення професійно зростати, приносити користь людям, з метою здобуття соціальної значущості.

За допомогою методики “Шкала професійного стресу” ми отримали дані про наявність професійного стресу у майбутніх психологів.

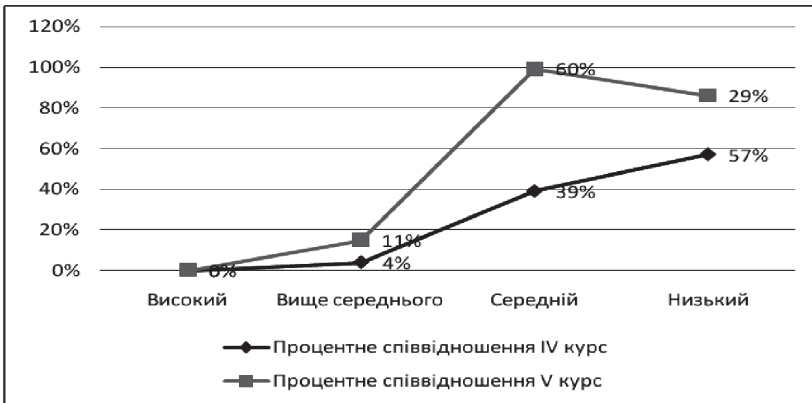


Рис. 2 Виявлення професійного стресу у майбутніх практичних психологів

Отже, за наслідками проведення даної методики, отримані наступні дані: для 29% студентів V курсу та 57% студентів IV курсу стрес не є проблемою, дозволяє зберігати зайнятість і задоволеність; для 60% (V) та 39% (IV курсу) – помірний стрес, проте вже виникає необхідність проаналізувати ситуацію і подивитися, як можна розумно зменшити стрес; для 11% (V) та 4% (IV курсу) – стрес представляє безумовну проблему, очевидна необхідність коректувальних дій і ретельного аналізу професійного життя; не виявлено студентів близьких до стадії виснаження адаптаційного синдрому взагалі.

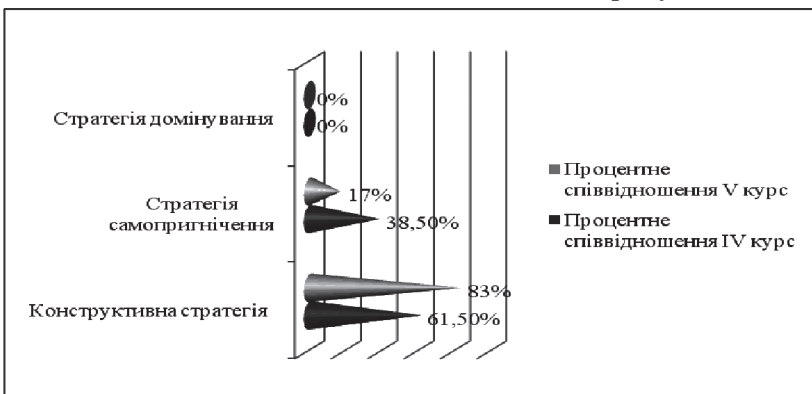


Рис. 3 Виявлення домінуючих стратегій самоствердження особи

Досліджуючи основні стратегії самоствердження особистості майбутнього практичного психолога, виявлено, що домінуючою є конструктивна стратегія, яка визначається в оптимальному логічному пошуку рішення професійних завдань.

Таблиця 1

Визначення особистісно значущих якостей практичного психолога

Професійні якості	Процентне співвідношення	
	IV курс	V курс
<i>Найбільш важливі:</i>		
1. Бажання самореалізуватися	79,3%	88,0%
2. Комунікативність	–	70,0%
Відчуття гумору	75,3%	68,0%
3. Доброзичливість	–	65,0%
Уміння володіти собою	72%	71,0%
<i>Найменш важливі:</i>		
1. Прагнення до самоосвіти	64,2%	66,0%
2. Багатство і культура мови	53,6%	53,0%
3. Сила волі	60,3%	47,5%

Визначено, що найбільш домінантними особистісно та професійно значущими якостями майбутніх фахівців є бажання самореалізуватися, комунікабельність, доброзичливість, відчуття гумору та вміння володіти собою, що безпосередньо пов'язано як з віковими особливостями досліджуваних, так і з прагненнями відповідати нормам конкурентоспроможного фахівця. Низький рівень прагнення до самоосвіти пов'язаний, в першу чергу, з такими труднощами в процесі навчання, як невміння працювати з інформацією та низький рівень володіння навичками правильного розподілу часу та зусиль, низький рівень сили волі та особистої відповідальності за власні досягнення і дії.

6. Висновки. Підводячи підсумки даного дослідження, можна зробити висновок, що формування професійної стійкості є одним з найважливіших компонентів підготовки майбутнього практичного психолога, що зможе за запитом сучасного українського суспільства вирішувати низку різнопланових завдань у різних галузях. З дослідження бачимо, що більшість студентів-психологів змотивовані на самореалізацію внутрішнього потенціалу, на отримання задоволення від процесу професійної діяльності, володіють деякими навичками подолання професійного стресу та готові до конструктивного самоствердження, але не володіють тими інтегральними навичками інтеріоризації внутрішнього досвіду та теоретичних

знань у практичні вміння, не прагнуть до самоосвіти та орієнтовані лише на зовнішні привабливі сторони майбутньої професії, що може спричинити труднощі безпосередньо у професійній адаптації та діяльності в цілому.

7. Перспективами подальших досліджень в даній області виступає розробка концептуальної моделі процесу формування професійної стійкості майбутнього практичного психолога.

Список використаних джерел

1. Курлянд З. Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя : автореф. дис. ... докт. пед. наук [Текст] / З. Н. Курлянд. – М., 1993. – 32 с.
2. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В.Ломоносова. – Вып. 1 / Под ред. Б.С.Братуся, Д.А.Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56-65.
3. Никифоров Г. С. Надежность профессиональной деятельности // Психология. Учебник /Ред. А. А. Крылов. – М., 1998. – 520 с.
4. Панок В.Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі / В.Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №4. – С.14.
5. Пеньков В. Е. Профессионально-личностная устойчивость будущего учителя / В. Е. Пеньков. – Изд-во Белгородского государственного университета, 1998. – 115 с.
6. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. – Москва: Искра, 2000. – 245 с.
7. Словарь синонимов русского языка /Ред. Л. А. Чешко. – Москва: Изд-во МИФИ, 1986. – 547 с.
8. Чебыкин А. Я. Особенности эмоциональной устойчивости и психологические средства ее формирования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Я. Чебыкин. – М., 1979. – 16 с.
9. Чепелева Н.В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика /Н.В. Чепелева // Актуальні проблеми психології. – К.: Інститут психології АПН України, 1999. – С. 271-279.
10. Maddi, Salvatore R., and Khoshaba, Deborah M. (1994). Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*, 1994 Oct, v63 (n2) :265-274.

In the scientific article the basic conceptual positions concerning definition of a problem of firmness in a modern psychological science are considered. Under the analysis of the psychological literature, substantive provisions of the concept of psychological firmness of the person and the

experimental researches devoted to the given problem, it is revealed that quality of psychological firmness characterizes the mature person who has high level of intellectual and ethical culture, advanced creative abilities. It predetermines a rarity, if not uniqueness of the proof person. In article the structure of the basic components of professional firmness of the future practical psychologist is described: motivational, connotive, it is reflective-tsenosnyj also reguljativno-strong-willed components. Empirical research was based on S.Maddi's theory which is based on studying of problems of creative potential of the person and stress regulation.

Keywords: professional firmness, the person, motivation, "hardiness", self-affirmation, creativity, stress, psychological formation.

Отримано: 14.03.2011

УДК 37.013.77.

І.М. Білецька

Особливості рефлексії професійної діяльності молодих викладачів вишу

На проблемі навчання і виховання особистості, здобуття нею соціально виправданої і в той же час незалежної лінії життя сфокусована увага філософів і соціологів, психологів і педагогів. Тільки високоморальна, культурна, професійна особистість може сформувати і навчити іншу культурну особистість. З розвитком педагогічної рефлексії у викладача вишу пов'язано рішення багатьох кардинально важливих запитань: підготовка до самореалізації в педагогічній сфері (перш за все, відхід від шаблонів і стереотипів), вироблення програми вимог до себе, до процесу і результату професійної діяльності; усвідомлення змісту педагогічної складової професії; набуття зацікавленого, критичного відношення до різних її аспектів; послідовне збагачення професійного досвіду в педагогічній діяльності, доведення їх до рівня актуальних психолого-педагогічних і соціокультурних потреб. Відомо, що розвинутою рефлексією володіють не всі педагоги, відповідно виникає необхідність не тільки діагностувати рефлексивні дії і здібності до професійного мислення, але й компенсувати їх шляхом розвитку рефлексивної культури, що повинно забезпечити використання професійно-педагогічного мислення в навчально-виховному процесі. В даній статті представлений аналіз основних особливостей стану проблеми рефлексії і найбільш перспективних напрямків її подальшої розробки, а також основне дослідження було спрямоване на безсумнівну корисність рефлексії в педагогічній діяльності, звернуто увагу на причини, що гальмують

розвиток рефлексії, а також види рефлексії і особливості рефлексії молодих викладачів.

Ключові слова: рефлексія, молодий викладач, самосвідомість, педагогічна діяльність.

На проблеме учения и воспитания личности, овладения ее социально оправданой линии жизни сфокусировано внимание философов и социологов, психологов и педагогов. Только высокоморальная, культурная, профессиональная личность сможет сформировать и научить другую культурную личность. С развитием педагогической рефлексии у преподавателя высшего учебного заведения связано решения многих кардинально важных вопросов: подготовка к самореализации в педагогической сфере (в первую очередь уход от шаблонов и стереотипов), создание программы требований к себе, к процессу и результату профессиональной деятельности; осознание смысла педагогической составляющей профессии; приобретение заинтересованного, критического отношения к разным её аспектам, последовательное приумножение профессионального опыта в педагогической деятельности. Известно, что развитой рефлексией владеют не все педагоги, поэтому возникает необходимость не только диагностировать рефлексивные действия и способности к профессиональному мышлению, но и компенсировать их методом развития рефлексивной культуры, что должно обеспечить использования профессионально педагогического мышления в учебно-воспитательном процессе. В данной статье представлены анализ основных особенностей современного состояния рефлексии и наиболее перспективных направлений её дальнейшей разработки, а также основное исследование было нацелено на пользу рефлексии в педагогической деятельности, обращено внимание на причины, что тормозят развитие рефлексии, а также виды рефлексии и особенности развития рефлексии профессиональной деятельности молодых преподавателей.

Ключевые слова: рефлексия, молодой преподаватель, самосознание, педагогическая деятельность.

Соціально-економічні процеси, які розгорнулися в сучасному суспільстві, висувають підвищені вимоги до професіоналізму спеціалістів у будь-якій сфері діяльності. Важливою стороною професійної діяльності сучасного педагога стає поглиблене самопізнання, співвіднесення своїх особистісних особливостей з вимогами гуманістичної орієнтації у педагогічній взаємодії. Педагогу необхідно володіти не тільки професійними знаннями й уміннями, але й вмінти творчо змінювати свою особистість з використанням психологічних знань і розвинутої здатності до рефлексії своєї професійної діяльності, відповідно об'єктивно існуючим моральним цінностям суспільства, а також власної індивідуальності.

Термін “рефлексія” у вітчизняній літературі вперше почав використовуватися в 30-40-х роках минулого століття. Рефлексія

(від лат. reflexio – звернення назад) – процес саморозуміння суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів.

Різні аспекти рефлексії досліджувалися М.Й.Боришевським, В.В.Давидовим, С.Д.Максименком, Ю.І.Машбицем, В.А.Семиченко, І.М.Семеновим, О.Б.Старовойтенко, С.Ю.Степановим.

Найменш вивчена рефлексія в педагогічній діяльності. А педагогічна діяльність є за своєю природою рефлексивною. Така характеристика педагогічної діяльності міститься в працях М.Ю.Арутюнян, А.А.Бодальова, Б.П.Ковальова, В.О.Кривошеєва, Ю.Н.Кулюткіна, Л.А.Петровської, Г.С.Сухобської, Н.І.Пов'якель.

Якщо розглядати педагогічний процес в контексті “суб'єкт-суб'єктної парадигми” (А.А.Бодальов, Г.А.Ковальов), результативність впливу вчителя на учнів значно підвищується завдяки рефлексивним процесам. Ю.Н.Кулюткін вважає рефлексивне управління головним, центральним процесом професійно-педагогічної діяльності вчителя.

Професійне становлення фахівця зумовлене його готовністю до рефлексивної діяльності, зокрема до професійної рефлексії. Підготовка до рефлексивних дій як важлива особливість є обов'язковою в процесі професійного становлення майбутнього педагога, запорукою розвитку його професійних якостей, а також механізмом, який забезпечить у майбутньому неперервність професійного розвитку вчителя. С.Л.Рубінштейн вважав, що рефлексія забезпечує вихід із “повного поглинання безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного ставлення до нього, зайняття позиції над ним, поза ним для судження про нього” [7].

Професійну рефлексію слід розглядати як спрямованість рефлексивного мислення на об'єкти професійної діяльності, якими є і розвиток професійних якостей. Згідно з особистісною парадигмою професійну рефлексію розглядають як один із методів самопізнання й самовдосконалення, як невід'ємну складову. Рефлексія в професійному становленні майбутнього вчителя є не лише засобом, а й метою навчання, не лише процесом самопізнання, але і змістом, джерелом особистісного досвіду, чинником актуалізації розвитку професійної культури.

Професійне становлення на основі розвитку професійної рефлексії та самовдосконалення охоплює оцінювання своїх можливостей і набуття відповідних якостей, потрібних для виконання професійних обов'язків.

Рефлексивні процеси в діяльності викладача проявляють себе як спроба зрозуміти і цілеспрямовано регулювати думки і вчинки

студентів; як процес проектування діяльності студентів; як самопізнання і самовдосконалення і як стимулювання інтелектуальної діяльності самих студентів.

Професійна рефлексія педагога охоплює такі явища і процеси, як усвідомлення цілей, засад, проблем навчально-виховної діяльності, проблем міжособистісного сприйняття та взаємодії викладача і студента, самоусвідомлення та самопізнання.

Предметна сфера професійної рефлексії педагога включає такі аспекти: по-перше, усвідомлення і розуміння всієї структури власних відношень і взаємовідношень з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу зі студентами, колегами й адміністрацією, відношення до предмета, який викладаєш, і до системи освіти взагалі.

По-друге, усвідомлення особливостей взаємовідносин усіх суб'єктів навчального процесу всередині учбового закладу як системи; по-третє, усвідомлення рівня своєї професійної компетенції, включаючи рівень знань, а також комунікативних, методичних і загальнопедагогічних знань та вмій.

Рефлексія як один із основних психологічних механізмів, що забезпечує функціонування внутрішнього плану предметної діяльності (мислення, пам'ять, сприймання, прогноз, контроль тощо), як система, що саморегулюється, включає в себе такі моменти діяльності, як зіставлення її умов і цілей, виявлення наявних у ситуації та досвіді суб'єкта засобів перетворення об'єкта праці, визначення їх достатності (або недостатності) для досягнення мети, вироблення поетапної стратегії і тактики, врахування та обробку зворотної інформації, що свідчить про міру адекватності цілям кожного етапу розв'язання професійного завдання.

Усвідомлюючи свою дію, суб'єкт діяльності оцінює поставлену мету з точки зору перспективи успіху, здійснює її корекцію з урахуванням різних норм, відчуває себе відповідальним за можливі результати, обмірковує їх наслідки для себе та для інших, виходить за межі актуальної ситуації. Це може бути усвідомленням того, як він сприймається й оцінюється іншими людьми та групами, оцінка взаємодії з ними [3].

В цілому професійна рефлексія є психологічним механізмом, за допомогою якого педагог постійно визначає ступінь розходження між власними уявленнями про ефективного й успішного педагога взагалі (ідеальний образ педагога), уявлення про себе як про педагога (ідеальний образ Я – ідеального педагога) і реальним рівнем успішності й ефективності (Я – реальне викладача).

Молодий викладач може успішно функціонувати в новому середовищі, якщо володіє певними особистісними і поведінковими

навіками, серед яких можна виділити діловитість, активність, енергійність, відповідальність, професіоналізм, компетентність, здатність до побудови альтернативного життєвого вибору і готовності до найбільшої кількості варіантів розвитку подій [3].

Викладач повинен постійно слідкувати за собою, перевіряти правильність своїх дій, коректувати їх. Збільшення уваги до особистості студента та інших людей, яке складає найближче професійне оточення викладача, вимагає від педагога вміння ставати на позицію іншої людини й аналізувати свою особистість, свої дії з точки зору значимості інших, що суттєво впливає на процес самовиховання особистості викладача і регуляцію його педагогічної діяльності. Такий підхід сприяє викоріненню шаблонів у педагогічній діяльності, передбачає багатозначність і варіативність рішень. Це можливо при наявності у викладача рефлексії – важливого компонента творчості.

В. Г. Богін виділяє три групи причин гальмування рефлексії в освітньому процесі і підміні діяльності поведінковим процедурам: філософсько – гносеологічні фактори; фактори соціокультурного характеру; педагогічні (дидактичні) фактори.

Велике значення для становлення професійної самосвідомості мають вкладні ситуації, які перешкоджають активності особистості в досягненні цілей педагогічної діяльності. Їх вирішення приводить до таких психічних новоутворень, як особистий досвід, індивідуалізація, зміна провідних психологічних механізмів на різних етапах професіоналізації і т.п. У процесі професійної адаптації рефлексивні механізми забезпечують подолання суб'єктом труднощів у професійній діяльності [3].

Шлях від молодого до досвідченого викладача – це шлях долаття суперечностей, оволодіння способами, формами діяльності, розвитку самосвідомості у процесі професійного становлення педагога, в ході якого цінності освіти в свідомості молодого викладача повинні бути актуалізовані і трансформовані у цілі, які реалізуються адекватними засобами, що якраз і стає свідченням високого рівня розвитку самосвідомості і зрілості рефлексії професійної діяльності.

Якщо викладач негативно ставиться до себе, то на тлі незадоволеності собою рефлексія є засобом самопригнічення, і, навпаки, за позитивного ставлення, коли особистість приймає себе та переживає себе як цінність, рефлексія функціонує як самодостатній і конструктивний засіб саморозвитку [8].

На думку В.О.Кривошеєва, який досліджував комунікативну рефлексію, особливості функціонування комунікативної рефлексії

молодих викладачів визначається характером адаптації до професійної ролі, ступенем референтності осіб, у відношеннях з якими вона проявляється, професійно-рольовими позиціями молодих викладачів по відношенню до різних референтних груп і особливостей відношень з ними [5,6].

А.В.Карпов виділяє три головних види рефлексії за так званним “часовим” принципом: ситуативну (актуальну), ретроспективну і перспективну рефлексії [2].

Ситуативна рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність суб’єкта до співвіднесення своїх дій і ситуацій і їх координація у відповідності зі змінними умовами та власним станом. Поведінковими проявами і характеристиками цього виду рефлексії є час обдумування суб’єктом своєї діяльності; те, наскільки часто він звертається до аналізу того, що відбувається; ступінь розгорнутості процесів прийняття рішень; схильність до самоаналізу в конкретних життєвих ситуаціях.

Ретроспективна рефлексія проявляється в схильності до аналізу вже виконаної в минулому діяльності і подій, що відбулися в минулому. В цьому випадку предмети рефлексії – мотиви і причини того, що відбулося; зміст минулої поведінки, а також його результативні параметри і також допущені помилки. Ця рефлексія виражається в тому, як часто і наскільки довго суб’єкт аналізує і оцінює минулі події, чи схильний він взагалі аналізувати минуле і себе в ньому.

Перспективна рефлексія пов’язана з функцією аналізу діяльності, яка має відбутися, поведінка; планування і прогнозування можливих наслідків. Її основні поведінкові характеристики: ретельність планування деталей своєї поведінки, кількість звернень до майбутніх подій, орієнтація на майбутнє.

В результаті проведеного дослідження А.В.Карпов [2] доводить, що не тільки низька (що цілком природно), але і дуже висока рефлексивність є причиною зниження ефективності управлінської діяльності, тому наступним нашим кроком з вивчення рефлексії буде дослідження і виявлення рівнів професійної рефлексії молодих викладачів (стаж роботи до 5 років) і досвідчених викладачів (стаж роботи більше 10 років), а також створення програми для розвитку професійної рефлексії.

Ознаки зрілості професійної рефлексії:

- 1) усвідомлення вчителем невідповідності (протиріччя) між реальним і бажаним станом справ;
- 2) об’єм і ступінь диференційованості знань викладачем своїх досягнень і недоліків роботи;

- 3) усвідомлення труднощів в педагогічній роботі;
- 4) ступінь відповідності (адекватності) оцінки і самооцінки різних сторін професійно – педагогічної діяльності.

При аналізі професійної рефлексії виділяються два основні типи механізмів [7,8]: контрольно-оцінний та конструктивно-креативний. Перший, контрольно-оцінний, механізм полягає в контролі за протіканням процесу діяльності, оцінці реальності цілей та відповідності засобів для їх досягнення, зіставлення отриманих результатів із початковою метою. Причому, чим виразніше визначена мета, тим легше здійснити контроль. За високого рівня розвитку контролю існує чітка відповідність отриманих результатів поставленій меті. На основі відповідних критеріїв і показників ефективності та оптимальності протікання контрольної професійної діяльності суб'єкт самостійно порівнює отриманий результат із поставленою метою. При середньому рівні така відповідність, ймовірно, буде частковою, а за низького – відсутньою. При цьому в двох останніх випадках суб'єкт самостійно не може побачити невідповідність отриманих результатів поставленій меті. Конкретно дія контрольно-оцінного механізму полягає у самоконтролі, самооцінці, ідентифікації, оцінці цілей та контролі за їх досягненням в інших осіб.

Другий, конструктивно-креативний рефлексивний механізм діє на вищому, творчому рівні здійснення діяльності. Завдяки його дії відбувається оптимізація діяльності шляхом інтеграції предметних знань, технологій досягнення цілей, аналізу результатів спостережень або експерименту й тісно пов'язаний із творчим мисленням.

М.Савчин [8] вважає, що здатність до професійної рефлексії як інтегративна освіта містить ряд складових, а саме:

- 1) інтелектуальну як ядро рефлексії (відповідні розумові операції);
- 2) екзистенційно-практичну (наявність у професійному досвіді людини багажу рефлексивно-перцептивних знань та вмінь: уявлення про власне “Я” як суб'єкта діяльності (самооцінка, рівень домагань, соціальні очікування професіоналів, прийоми самоприйняття, самоосмислення тощо);
- 3) спонукальну (потреби професійної самореалізації та саморозвитку).

Навчитися рефлексії – це приблизно те ж саме, що навчитися усвідомлювати власну діяльність. І навчитися цьому не надто важко. На першому етапі це означає ставити дуже прості запитання: “Що я роблю (робила)? Як я це роблю (робила)? Чому я дію (діяла) в цьому випадку так, а не інакше – і відповідати на них.

Тут діє два механізми – зупинка і фіксація.

Зупинка : необхідно зупинити потік діяльності і якби вийти за її межі. Це не завжди просто – звільнити декілька вільних хвилин серед робочого дня і трішки більше ввечері. А інколи приходиться виходити свідомості за межі діяльності, не зупиняючи її (ситуація поточної рефлексії). Ви проводите заняття, все “як завжди”, і раптом ви бачите, що якість студенти зайняті чимось своїм.

У вас настає “роздвоєння свідомості”: ви продовжуєте вести заняття і одночасно задаєте собі питання: “Що сталося? Можливо, моє мовлення занадто монотонне? (Це вже фіксація на діяльності.) Що застосувати? Зробити зауваження? Або змінити темп мовлення? Або свідомо допустити помилку, щоб привернути увагу всіх?

Приблизно так і працює наша рефлексія.

Для розвитку в студентів і викладачів рефлексії у навчально-виховному процесі ВНЗ потрібні такі умови:

а) вербальний і невербальний зворотній зв’язок (оцінка оточуючих);

б) порівняння себе з іншими;

в) самоспостереження за своїми думками, почуттями, вчинками (того, що відбулося) для подальшого управління самим собою;

г) зіставлення свого “Я-сьогоднішнього” з “Я-вчорашнім” і “Я-ідеальним”.

Рефлексія має велике значення для розвитку як окремої особистості, так і колективів, соціальних спільностей:

- по-перше, рефлексія приводить до цілісного уявлення, інформації про цілі, зміст, способи і засоби своєї діяльності;
- по-друге, дозволяє критично віднестися до себе і своєї діяльності в минулому, теперішньому і майбутньому;
- по-третє, робить людину, соціальну систему суб’єктом своєї активності [1].

Отже, процес підготовки спеціалістів з гуманістичною орієнтацією, яка функціонує в системі “людина-людина” повинен включати психолого-педагогічні рефлексивні методи, які дозволяють підвищити ефективність навчальної діяльності, освоїти майбутню професію і здійснити особистісний ріст і розвиток навчаючих.

Список використаних джерел

1. Ерохина Т.А. Ретроспекция научного знания в контексте формирования у студентов умений рефлексии / Т.А.Ерохина// Педагогические науки. – 2008. – №4. – С.22-25.
2. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики / А.В.Карпов// Психологический журнал. – 2003, том 24. – №5 – С.45-57.

3. Кандыбович Л.В. Психологическое сопровождение становления профессионального самопознания молодых педагогов / Л.В.Кандыбович // Мир психологии. – 1999. – №2. – С.21- 24.
4. Лаухина И.В. Адаптация молодых специалистов в коллективе / И.В.Лаухина// Педагогические науки. – 2008. – №4. – С. 129-131.
5. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень / В.Ф.Орлов// Педагогіка і психологія. – 2005. – №1 (46). – С.43-51.
6. Орлов В.Ф. Развитие профессионально-личностной рефлексии мастера п/о / В.Ф.Орлов// Профессиональное образование. – 2001 – №3. – С.6-8.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
8. Савчин М. Студент. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця / М.Савчин// Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №2. – С. 137-146.

Problemi training and education of the person, just get her socially and at the same time an independent line of life focused attention of philosophers and sociologists, psychologists and educators. Only moralist, cultural, professional person can teach another to form and cultural identity. With the development of teacher reflection in teacher vyshu related solutions to many fundamentally important questions: self preparation for the pedagogical area (primarily a departure from the patterns and stereotypes), making the program requirements to himself to the process and result of professional activities, awareness of the meaning of pedagogical component profession, acquiring an interested, critical attitude to its different aspects, consistent enrichment of professional experience in educational activities, bringing them to the level of current psychological and educational and cultural needs. It is known that reflection have not developed all the teachers, respectively there is a need not only to diagnose a reflexive action and thinking skills to a professional, but compensate by developing reflexive culture that ought to ensure that the vocational and pedagogical thinking in the educational process. This article presents an analysis of the main features of the problem of reflection and the most promising directions for its further development, as well as basic research has been directed to the undoubted value of reflection in educational activities, referred to the causes that impede the development of reflection and the kinds of reflections and reflection characteristics of young teachers.

Keywords: reflection, a young teacher, self-awareness, educational activities.

Отримано: 17.02.2011

Особливості особистісного зростання студентської молоді: етнопсихологічний АСПЕКТ

У статті охарактеризовано особливості самоактуалізації студентської молоді з огляду на зміст, структуру, ієрархію етнопсихологічних життєвих орієнтацій. Виділено окремі психологічні чинники підвищення самоактуалізації особистості, які недостатньо актуалізовані в етнічній самосвідомості.

Ключові слова: самоактуалізація, особистісне зростання, етнопсихологічні життєві орієнтації, етнічна ідентифікація, студентська молодь.

В статті характеризуються особливості самоактуалізації студентської молоді з позицій содержания, структуры, иерархии этнопсихологических жизненных ориентаций. Названы некоторые психологические факторы повышения самоактуализации личности, которые недостаточно актуализированы в этническом сознании.

Ключевые слова: самоактуализация, личностный рост, этнопсихологические жизненные ориентации, этническая идентификация, студенческая молодежь.

Постановка проблеми. Психологічний простір життєтворчості особистості зазнає все більшого впливу системних глобалізаційних процесів. У період кризи соціально-політичного, економічного та духовного життя чільне місце займає потреба у побудові “психічно здорового суспільства”, яке б слугувало запорукою формування повноцінної, гармонійно розвиненої, самодостатньої, самоактуалізованої особистості. Сьогодні психологічною наукою розробляються нові парадигми особистісного зростання в контексті трансформаційних процесів як у світі взагалі, так і в українському соціумі зокрема.

Однак у контексті вибудування концептуальної моделі самодостатньої особистості не завжди звертається увага на взаємозв'язок між особливостями психологічного зростання людини та впливом культури, менталітету, етнопсихологічних життєвих орієнтацій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Зважаючи на сказане вище, набуває актуальності проблема національного відродження, відновлення ідеї національної самобутності,

неповторності, підвищення рівня етнічної ідентифікації, переборення почуття національної меншовартості, усвідомлення сенсу власного існування та гармонізації ціннісно-сміслової сфери особистості [2; 4].

Серед усіх соціальних груп, які впливають на становлення людини, доволі значущою можна вважати етнічну. Відсутність національної свідомості і послаблення історичної пам'яті перетворюють певну етнічну спільноту лише в населення конкретної території. Підвищення рівня самоактуалізації представників етносу пов'язане з поверненням пам'яті народу, освоєнням ним історичного досвіду. У цьому контексті А.Березін зауважує, що “розвинена національна самосвідомість, прагнення до самоідентифікації з нацією, утвердження самоцінності історичної пам'яті, вибудова на її засадах аксіологічної системи є життєво необхідною передумовою повноцінної самореалізації особистості” [1, с.14].

Можемо погодитись, що кожен етнос формує свою систему цінностей. І хоча за своєю природою у різних етносів вони мають багато спільного, проте в алгоритмах їх реалізації спостерігаються істотні відмінності. Цікавими, на наш погляд, є результати останніх досліджень про те, що існують певні “фільтри” на рівні архетипного пласта етносу, які, очевидно, можуть або стимулювати саморух до задоволення вищих цінностей, або залишатися нейтральними, ледь помітними, чи, навпаки, гальмувати цей процес. Отже, може йти мова про певну регулятивну функцію несвідомих першооснов – архетипів як символічних формул конкретного етносу у формуванні етнічної ідентифікації, етнічної свідомості та самосвідомості, ціннісно-сміслової сфери, національного характеру. Зауважимо, що проблема дослідження архетипної структури психічного складу етносу та виявлення впливу символічних несвідомих структур на особистісне зростання у психологічній науці є далеко не новою. Проте і нині означена проблема видається нам актуальною та своєчасною.

Формування самоактуалізованої особистості відбувається у взаємозв'язку з її етнопсихологічним зростанням [5]. Становлення громадянина світу неможливе без задоволення потреби в етнічній приналежності, без урахування особливостей етнопсихологічних життєвих орієнтацій, які формуються на основі ціннісно-смілової сфери. Самоактуалізація передбачає вчасний різнобічний розвиток життєвих орієнтацій. Без усвідомлення їх етнопсихологічного забарвлення ступінь самоактуалізації не буде достатньо високим, а сам процес реалізації власних потенцій відбуватиметься негармонійно (у чомусь “однобоко”). Здатність відчувати, усвідомлювати,

приймати свою власну історію, як і історію свого етносу – необхідна передумова досягнення особистісної зрілості.

Стрижневими в підвищенні рівня психічного здоров'я бачаться проблеми врахування етнічних особливостей процесу соціалізації юнацтва, впливу етнопсихологічних чинників на ступінь самоактуалізації особистості, формування її життєвих орієнтацій.

Різні аспекти дослідження означеного кола проблем представлено у вітчизняній та зарубіжній літературі. Досліджуються шляхи і способи формування життєвих орієнтацій, психологічні аспекти стратегії життя та життєвого успіху (К.Абульханова-Славська, Р.Ануфрієва, Є.Головаха, О.Донченко, О.Злобіна, Т.Титаренко). У працях психологів різного теоретико-методологічного спрямування акцентується увага на творчій ролі особистості у власному процесі життєтворчості (Б.Ананьєв, Е.Берн, Ш.Бюлер, Е.Еріксон, А.Маслоу, К.Роджерс, В.Роменець, Г.Томе).

У колі наукових інтересів окремих дослідників перебувають етнопсихологічні аспекти життєвих орієнтацій, їхній вплив на особистісне зростання студентської молоді. Так, наукові інтереси А.Данилової, Н.Кирилової, М.Шевчук стосуються особливостей трансформації ціннісних орієнтацій на переломних етапах розвитку суспільства та можливостей їх дослідження. Р.Додонов аналізує механізми процесу формування та функціонування етноментальності; М.Мацейків розглядає особливості етнокультурної ідентичності особистості. На особливу увагу заслуговує неординарна наукова розвідка А.Фурмана, який в контексті розгляду психокультури української ментальності пропонує авторську категорійну матрицю українського менталітету та окреслює шляхи менталеформування особистості [7]. Названі вище проблеми знаходять вдалу інтерпретацію О.Васильченко на прикладі вивчення етнопсихологічних уявлень у структурі “Я-концепції” студентської молоді.

Проте поза сферою досліджень перебуває з'ясування ролі підсвідомого пласта психіки, а саме його неповторність і специфіка почасті визначають суттєві відмінності та розбіжності у різних психокультурах. Йдеться про архетипну структуру, генетичну матрицю особистості, які глибоко закладені у підсвідомих шарах нашої психіки [3, 10].

Формулювання мети статті (постановка завдання). Метою публікації є з'ясування особливостей особистісного зростання молодої людини, її самовизначення, самоактуалізації під впливом регулятивної ролі етносу, а також виявлення можливих функціональних взаємозв'язків між окремими компонентами, які сприяють підвищенню самоактуалізації студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Молода людина в сучасному світі гостро відчуває нестабільність, спад оптимізму, зниження бажання прогнозувати майбутнє. Одним з альтернативних шляхів пошуку життєвих орієнтацій для неї стає повернення до етнічних основ. Вона починає вдаватися до ретроспективи, дивитись назад і вглиб, шукати підтримку в стабільних цінностях предків. У запропонованому дослідженні ми передбачили, що ступінь прийняття особистістю цінностей свого етносу, розвиток етнічної ідентифікації [11] на когнітивному та афективному рівнях впливатимуть на ступінь розвитку самоактуалізації особистості в юнацькому віці.

У попередніх наукових розвідках нами було виокремлено окремі чинники підвищення особистісного зростання студентської молоді, які сприяють більш глибокому розумінню власної ролі у світобудові. Серед них було виділено необхідність формування відповідальності як за власне життєвий шлях [6], так і за майбутнє своєї країни; гармонізацію ставлення до часу життя, об'єктивацію самооцінки, що виявляється в адекватному ставленні до себе.

У запропонованій роботі ми зупинимось на обґрунтуванні взаємозалежності названих чинників із домінантними рисами українського етносу. Так, нами гіпотетично спрогнозовано, що недостатня відповідальність як за проектування свого життя, так і за майбутнє своєї Вітчизни корелюватиме з такими рисами українця, як індивідуалізм та інтровертованість. Виходячи із результатів дослідження, нами висловлено припущення, що актуальною в цьому контексті є потреба розвитку в молодих людей інтернального локусу контролю до оптимальних меж.

Викривлене сприймання часу життя, на нашу думку, впливає із превалювання емоційно-естетичної домінанти українського етносу над раціонально-вольовою складовою психіки, а також із ексекутивності його психічного складу (переважання жіночого начала). Зокрема, зазначимо, що серед виявів архетипних образів етнічного психотипу українця вирізняється домінантна роль жінки, матері, перевага символу “щедрої родючої Землі”, “Богородиці” над іншими символічними формулами етносу, що ще раз засвідчує ексекутивність природи психічного складу українця [9].

Гармонійне ставлення до часу життя передбачає формування виваженого ставлення до ретроспективи власної історії життя та історії свого народу. Важливим компонентом може слугувати наявність екзистенційної насолоди сьогоденням та здатність до оптимального структурування майбутнього.

Неадекватне ж ставлення до себе, що виявляється переважно у заниженій самооцінці, перебуває у взаємозв'язку з почуттям

меншовартості, “комплексом кривди”, які є характерними ознаками українців.

Дослідження здійснено в Кременецькому гуманітарно-педагогічному інституті ім. Тараса Шевченка, що на Тернопільщині. Означені вище проблеми з’ясувались через палітру змісту етнопсихологічних життєвих орієнтацій у студентському середовищі. Ми старались дослідити ті глибинні складові етнічних особливостей студентів невеликого регіонального навчального закладу, які виявляються незалежно від впливу інших етносів та певних географічних, історичних, культурних та соціально-економічних чинників.

Переконливим для нас видавалось твердження, що етнопсихологічні життєві орієнтації студентства є структурним компонентом ціннісно-сислової сфери особистості взагалі. Етнодиференційні особливості життєвих орієнтацій юнацтва стосувались розуміння змісту понять “моя Батьківщина”, де домінантним вважається “країна проживання”, а не “країна дитинства” чи “етнічна Батьківщина”, та “територія Батьківщини”, де виокремлюється поняття “національна Батьківщина” і малозначущими вважаються “інтербатьківщина” та “мегабатьківщина”. Асоціація території Батьківщини з поняттям національного засвідчує вагому роль етнопсихологічних життєвих орієнтацій у ціннісно-сислової сфері.

Дуже важливим показником для подальшого аналізу є той факт, що більше половини студентів (53%) під Батьківщиною розуміють не країну дитинства чи етнічну Батьківщину, а просто країну проживання. Цей показник свідчить, що лише кожен другий респондент асоціює свою Вітчизну з малою чи етнічною Батьківщиною. А той факт, що етнічні корені відчувають лише 20% опитаних, говорить про недостатню актуалізацію зазначеної критеріальної ознаки у їх свідомості. Чверть респондентів пов’язують свою Батьківщину з конкретним колоритним географічним середовищем: річкою, лугом, садом. Про це свідчать і їхні письмові психологічні творчі етюди.

Значна диференціація виявилась у розумінні поняття “Батьківщина як земля предків” або “етнічна Батьківщина”. Вивчення структури, змісту, ієрархії етнопсихологічних життєвих орієнтацій молоді засвідчило той факт, що ступінь самоактуалізації в студентському середовищі може суттєво гальмуватися окремими чинниками, які не завжди усвідомлюються студентською молоддю.

У процесі дослідження виявлено, що необхідною передумовою формування життєвих орієнтацій є етнічна ідентифікація молодої людини. І це, на наш погляд, є особливо важливим, адже етнічна група є однією з найоптимальніших спільнот, приналежність до якої створює можливості для успішного саморозвитку та самоздійснення.

За нашим припущенням, процес розвитку етнічної ідентифікації має відповідний алгоритмічний ланцюг. Першим елементом на шляху до особистісного зростання стає етнічне самопізнання. Наступним кроком нами бачиться виникнення прагнення студентства до самовдосконалення, що матиме вияви у бажанні реконструювати структурні компоненти власного “Я”, піднятися на вищий щабель самоздійснення, в тому числі і в контексті етнопсихологічних життєвих орієнтацій. Як результат вказаних змін закономірно має підвищитися самодетермінація, зрости власна роль у творенні свого життя, змінитися відповідальність за власне майбутнє та за майбутнє країни. У змодельованому алгоритмі найвищим етапом буде розвиток саморегуляції. Зазначимо, що окреслені особистісні зміни можуть відбуватись як поетапно, так і синхронно, одночасно взаємодоповнюючись та якісно розвиваючись.

Процес етнічної ідентифікації здійснюється на об’єктному, об’єктно-суб’єктному та суб’єктному рівнях. Нами висловлено припущення, що в основі підвищення рівня етнічної ідентифікації лежить зміна мотивації. Вдалось підмітити відповідний механізм її трансформації. Спочатку мотивація має зовнішній характер і пов’язується переважно із звичаєво-традиційними стимулами. Наступний вектор спрямовується до зовнішньо-внутрішньої (або внутрішньо-зовнішньої) мотивації, де посилюється роль особистості в прагненні ідентифікувати себе зі своїм етносом. При цьому активізується внутрішня робота, яка характеризується зростанням активної ролі суб’єкта як представника етносу. На кожному етапі етнічної ідентифікації спостерігається все більше усвідомлення, структурування, розгортання та конкретизація життєвих орієнтацій. Це знаходить відображення у цілях життя особистості, пов’язаних зі структуруванням майбутнього, у насиченості життя, що виявляється у теперішньому, у задоволенні самореалізацією, пов’язаною з минулим.

Підмічено, що в сучасних умовах спостерігаються зміни в оцінці молоддю типових рис представників українського етносу. Виявлено певну специфіку емоційного компонента етнічного у студентства, який пов’язується з виявом таких почуттів, як гордість і самоповага, соціальна незахищеність, душевна рівновага. Значущими є результати, які підтверджують небажання респондентів змінювати етнічну приналежність. Знайти самореалізацію у своїй країні надіється близько 50% студентів. Інші ж вагаються у виборі або не планують пов’язувати своє майбутнє з Україною.

Цікавим є і такий штрих, що для переважної більшості студентів почуття зверхності над іншими етносами є нехарактерним

і виявляється рідко. Це може засвідчувати позитивне спрямування афективного компонента етнічного.

Ми погоджуємось із твердженням дослідників, що проблема особистісного зростання є особливо значущою для молоді, адже людина з високим рівнем самоактуалізації набагато легше робить життєвий вибір, вона більш активна і відповідальна за власні дії. Така потреба, на думку Т.Титаренко, є природною і необхідною власне людською потребою, яка надає індивідуальному життю яскравої спрямованості і глибокого змісту, зміцнює віру в себе і дає сили вистояти серед життєвих негараздів.

Нами досліджено, що ступінь самоактуалізації студентської молоді є доволі низьким і вимагає істотного підвищення та якісних змін. За даними, отриманими в результаті застосування опитувальника САМОАЛ, як одного із варіантів методики Е.Шостром, адаптованого А.Лазукіним, ступінь самоактуалізації студентства не перевищує 47% від можливих 100%. Встановлено, що серед структурних компонентів самоактуалізованої особистості високі ранги займають загальнолюдські цінності, прагнення до творчості та пізнання; тоді як спонтанність, саморозуміння, аутосимпатія, гнучкість у спілкуванні – невисокі. Можемо припустити, що недостатній рівень аутосимпатії засвідчує занижену самооцінку, а низький рівень саморозуміння веде до розвитку почуття меншовартості.

До речі, ознайомившись із основами теорії самоактуалізації більш детально, студенти зробили для себе невтішний і помилковий висновок: якщо лише 1% особистостей можна вважати повною мірою самоактуалізованими, за А.Маслоу, то молоді люди практично позбавлені шансів самоактуалізації. Нагальним нашим завданням було “розблокування” таких упереджень студентів, які, ймовірно, сягають своїми коренями у давнє минуле етносу. При цьому ми не приховували думки, що шлях до особистісного зростання часто буває вельми непростим. Дуже важливо не гальмувати в собі прагнення до успіху, позбавлятися комплексу Йони.

Оскільки головним нашим припущенням було окреслення взаємозв'язку між етнопсихологічними життєвими орієнтаціями та рівнем самоактуалізації студентської молоді, то проаналізуємо кореляційні зв'язки між окремими етнопсихологічними компонентами життєвих орієнтацій та ступенем самоактуалізації студентської молоді. Найвищий рівень кореляції виявлено між самоактуалізацією та ставленням до себе (0,78). Підкреслимо, що цей показник займає найвищий ранг серед усіх виявлених даних. Одержані показники дають змогу переконатись у тому, що самоактуалізована особистість – це, насамперед, людина з адекват-

ним ставленням до себе. Звідси постає завдання організації роботи з молоддю в напрямку об'єктивної самооцінки, позбуття комплексу меншовартості та конформізму. При цьому варто намагатись формувати оптимальний рівень домагань студентів.

Майже таке ж вираження мають результати, які ілюструють кореляцію між самоактуалізацією та відповідальністю за своє майбутнє (0,75). Проблема відповідальності студентів за власне майбутнє вивчалась нами у контексті з'ясування міри відповідальності за майбутнє країни та у ракурсі прогнозу зв'язку власного майбутнього з Україною. Попарно виявлено коефіцієнт кореляції між цими показниками, який відповідно склав 0,75 (взаємозв'язок між відповідальністю студентів за власне майбутнє та відповідальністю за майбутнє країни) та 0,63 (взаємозв'язок між відповідальністю студентів за власне майбутнє та прогнозом зв'язку власного майбутнього з Україною). Ми вдалися до виявлення згаданих кореляційних зв'язків з тієї причини, що нас цікавила міра вираження відповідальності студентів не лише в контексті власної світобудови, але й у зв'язку з прогнозуванням відповідальності за майбутнє тієї етнічної групи, до якої молода людина себе відносить. Ще раз наголосимо, що розвиток інтернального локусу контролю в оптимальних межах якраз і сприятиме формуванню відповідальності особистості у всіх її виявах.

Самоактуалізація і ставлення до часу життя перебувають у доволі помірному кореляційному зв'язку (0,41). Рівень кореляції між названими чинниками є найнижчим серед усіх виявлених показників. Можливо, у людей більш зрілого віку були б виявлені вищі коефіцієнти кореляції. Одержані результати можна було б пояснити тим, що молодими людьми час сприймається переважно в аспекті структурування майбутнього, побудови життєвих планів, окреслення життєвої програми, сценарію. Недооцінка теперішнього часу, недостатня ретроспектива власної історії життя дещо применшують в юнацькому віці фактор часу в процесі самоздійснення. Проте отримані результати свідчать про позитивну кореляцію й узгоджуються з припущенням про значення гармонізації ставлення до часу для підвищення самоактуалізації юнацтва.

Враховуючи диференціацію наведених даних, зауважимо, що всі одержані результати свідчать про високий рівень кореляційних зв'язків між описаними чинниками.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, отримані результати свідчать, що етнічне довкілля певною мірою впливає на механізми регуляції поведінки особистості, її самоактуалізацію, а етнопсихологічні чинники є вагомим фактором структурування ціннісно-сислової сфери студентської молоді.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем підвищення самоактуалізації студентської молоді, оптимізації етнічної ідентифікації, урахування впливу етнопсихологічних життєвих орієнтацій на процес особистісного зростання молоді. Подальшу перспективу досліджень вбачаємо у вивченні впливу підсвідомого пласту етнічного на ступінь самоактуалізації, з'ясуванні ролі етнічного в самоактуалізації особистості на різних вікових етапах.

Список використаних джерел

1. Березін А.М. Психологічні чинники формування національної самосвідомості // Практична психологія та соціальна робота / А.М.Березін. – 2001. – № 10. – С. 54-56.
2. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості / Мирон Йосипович Боришевський – К. : АПН України, 2000. – 63 с.
3. Донченко О. Архетипи соціального життя і політика: Монографія / О.А.Донченко, Ю.Романенко. – К. : Либідь, 2001. – 334 с.
4. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
5. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / Абрахам Гарольд Маслоу; пер. с англ. – М. : “КСП+”, 1997. – 720 с.
6. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
7. Фурман А.В. Психокультура української ментальності / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 132 с.
8. Цимбалістий Б. Родина і душа народу / Богдан Цимбалістий // Українська душа. – К. : Фенікс, 1992. – 128 с.
9. Юнг К.Г. Архетип и символ / Карл Густав Юнг; пер. с англ. и нем. – М. : Ренессанс, 1991. – 304 с.
10. Эриксон Э.Г. Идентичность : Юность и кризис / Эрих Эриксон : пер. с англ. – М. : Издательская группа “Прогресс”, 1996. – 344 с.

The article characterizes the peculiarities of students' youth self-actualization with reference to the content, structure and hierarchy of ethno-psychological life orientations. Some definite psychological factors of boosting personality's self-actualization, which have not found enough actualization in ethnic self-consciousness, have been distinguished.

Keywords: self-actualization, personality's development, ethno-psychological life orientations, ethnic identification, students' youth.

Отримано: 22.02.2011

Психологічна симптоматика емоційного вигорання особистості

Стаття розкриває психологічні особливості емоційного вигорання людини. Встановлено основні сутнісні ознаки і симптоми психоемоційного вигорання, встановлено закономірності його негативного впливу на діяльність особистості.

Ключові слова: особистість, емоційні розлади, емоційне вигорання, симптоми психоемоційного вигорання.

Статья раскрывает психологические особенности эмоционального выгорания человека. Установлены основные существенные признаки и симптомы психоемоционального выгорания, раскрыты закономерности его негативного влияния на деятельность личности.

Ключевые слова: личность, эмоциональные расстройства, эмоциональное выгорание, симптомы психоемоционального выгорания.

Постановка проблеми. Серед багатьох негативних чинників трансформації нашого суспільства виокремлюється підвищена невротичність громадян, які, зазнаючи впливу різнобічних (матеріальних, політичних, духовних та ін.) обмежень повномірної самореалізації, переживають цілу низку дисгармонійних і деструктивних психоемоційних станів. Безперечно, синдром психоемоційного виснаження і вигорання набуває домінуючого значення насамперед через свій амортизаційний та нівеляційний вплив на життєдіяльність значної кількості людей. Синдром психоемоційного вигорання здебільшого розпочинається “завдяки” хронічній повсякденній напрузі, емоційній перевтомі, пережитій людиною внаслідок соціопатійності стресогенних чинників.

Більшість фахівців, що вивчають проблеми психоемоційного вигорання, сходяться на спільному розумінні його типових засадничих ознак – це складний психофізіологічний феномен, якому властиві емоційне, фізичне й когнітивне виснаження унаслідок тривалого (іноді перманентного) емоційного навантаження. Типовий репертуар психоемоційного вигорання особистості складають психосоматичні нездужання, безсоння, негативне ставлення до навколишніх людей, роботи, зловживання хімічними агентами (алкоголь, тютюн, кава, наркотики інші психотропні речовини) тощо. Досить частими є відсутність апетиту або, навпаки, переїдання, а також агресивні почуття, насамперед тривожність,

дратівливість, напруженість, гнів, образливість, загальний пригнічений настрій та закономірний спектр пов'язаних з ним емоцій – цинізм, песимізм, апатія, депресія, відчуття безглуздості й безнадійності подальшого життєіснування, переживання почуття провини, виснаження, втрату мотивації та відповідальності. Синдром вигорання проявляється в депресивному стані, почутті втоми та спустошеності, нестачі енергії й ентузіазму, неспроможності бачити позитивні результати своєї праці, негативних настановленнях на роботу й життя загалом [3; 4; 6; 7].

Здійснений нами аналіз наукової та навчально-методичної психолого-педагогічної літератури, присвяченої вивченню спілкування у депривованих вихованців інтернатних закладів (М. Аралова, Я. Гошовський, Н. Карасьова, Й. Лангмейер, М. Лісіна, З. Матейчек, С. Мещерякова, В. Мухіна, Л. Осьмак, А. Прихожан, А. Рузьська, Л. Царегородцева та ін.), дозволив виокремити найтипівші симптомокомплекси проблеми: емоційно-вольова неврівноваженість, що формує імпульсивні й хаотичні тактики та стратегії спілкування та детермінується підвищеним рівнем загальної тривожності в учнів шкіл-інтернатів при спілкуванні з дорослими та однолітками; специфіка співвідношення та функціонування в депривованих дітей емоційного, когнітивного, поведінкового аспектів емпатії, зокрема її завищений рівень; гостре переживання самотності, знехтуваності, занедбаності, меншовартості; помітна специфіка трансактних виборів вихованців шкіл-інтернатів, зокрема полярна (наївна або прагматична) комунікативна мотивація; особливості поведінки вихованців інтернатних закладів у конфліктних ситуаціях; прояви егоїзму та сегрегації за ознакою “свій – чужий”; залежність блокуваного спілкування від темпоральних особливостей депривування: пізніші форми мають малопомітний вплив, порівняно з деструктивністю ранніх форм депривації тощо.

Часті сімейні конфлікти, алкоголізм, наркоманія, аморальність батьків, відсутність чуйності й уваги до дітей, байдуже, зневажливе, жорстоке ставлення до них призводить до блокування гармонійного спілкування і виникнення “ерзац-сім’ї”, в якій, дитина зазнає впливу інших різноманітних форм депривації та ризикує набути такого девіантного або й делінквентного досвіду, який зруйнує можливість повноцінного особистісного розвитку.

Можна вичленувати дві основні групи несприятливих соціально-психологічних факторів, які здійснюють деструктивний вплив, викликають порушення у розвитку особистості дитини-сироти і стимулюють виникнення комунікативної депривації та

психоемоційне вигорання. Першу групу складають чинники, зумовлені недоліками виховання в колишніх сім'ях (негативна спадковість, безпритурльність, бездоглядність, жорстоке ставлення, занедбаність, агресивність і девіантність міжособистісного спілкування тощо). Другу групу наповнюють фактори, зумовлені наслідками недосконалої системи виховання в інтернатних закладах (обмеження хронотопу, постійне перебування в закладі закритого типу, регламентація вільного часу режимними моментами і відсутність контактів з довкіллям, звужене коло спілкування і перенасичення ним, комунікативний вакуум, неповноцінне конфліктне спілкування з дорослими через відсутність достатньої кількості персоналу і його велику плинність тощо).

Сімейна депривація зумовлює нестачу міжособистісних взаємин на рівні “батьки-діти”, в результаті чого виникає дефіцит спілкування та не набуваються вкрай важливі перцептивні складові (М. Буянов, Л. Виговська, О. Виноградова, Я. Гошовський, О. Кізь, Г. Лялюк, Л. Осмак, Л. Рюмшина, М. Шкопоров та ін.). Порушення комунікативної діалогічності, трансформація й викривлення інтеракційних функцій, розбалансованість партнерської взаємодії призводять до появи психічних відхилень у розвитку дитини, породжують відчуття особистісної неповноцінності, негативно впливають на становлення всіх конструктів, тактик і стратегій міжособистісного спілкування.

Спілкування як провідний вид діяльності підлітка піддається в умовах депривації обмежувальному тискові різноманітних детермінант. Маючи нагальну потребу в спілкуванні, підлітки вступають одночасно в суб'єкт-суб'єктні та суб'єкт-об'єктні стосунки, тому важливою з'єднувальною та опосередковуючою ланкою в цих відносинах є образ власного “Я” та образ значущого іншого – партнера по дружньому спілкуванню. В рамках цих взаємин відбувається постійний обмін цінностями, що складають змістовий бік спілкування, внаслідок чого за сприятливих умов виникає і може поступово укріпитись спільність настроїв, поглядів, життєво важливих цілей і ціннісних орієнтацій. Тому, віддзеркалюючись від образів Я своїх комунікативних партнерів, формується і власний образ Я (Ми) депривованого підлітка. Це типовий психосоціальний шлях набуття підлітком завдяки розгалуженій і багатоманітній комунікації власного рефлексивного досвіду. Однак обмежувальний характер режиму депривації досить часто надмірно звужує коло комунікативних партнерів, що призводить до перенасичення спілкуванням, а отже, й до психоемоційного вигорання [6].

Пережита в дитинстві депривація спілкування викликає складне переплетення всіх видів депривації (сенсорної, емоційної, когнітивної, економічної), що ускладнено позначається на самосвідомості й на подальшому особистісному розвитку. Через негативний вплив таких мегафакторів, як соціально-економічні трансформації суспільства, що мають типовим проявом трудову міграцію та інші ускладнюючі повномірну комунікацію форми і чинники, виникає ціла низка істотних перепон, які гальмують розвиток комунікативної активності депривованої дитини, яка відчуває вакуум спілкування на найважливішому соціально-генетичному рівні – на рівні сімейно-родинного комунікативно-перцептивного досвіду. Звичайно, внаслідок перерваної або відсутньої сімейної взаємодії виникають обтяжливі деприваційні фактори, що виступають могутніми комунікативними бар'єрами та заважають міжособистісній перцепції, що несприятливо позначається на самосвідомості дитини, звужуючи та збіднюючи розімкнуті параметри її поліфонічного спілкування із соціумом.

У дослідженні Я. Гошовського, присвяченому проблемам ресоціалізації депривованої особистості, відзначається, що “у гнітючих і обмежуючих умовах депривації спілкування та внаслідок потужного блокування звичного поведінкового ритму регламентованим режимом навчально-виховного закладу закритого типу в дітей домінує стан постійного нервово-психічного напруження, яке малоефективно впливає на коректування їхнього особистісного розвитку та породжує додаткові труднощі й ресоціалізаційні бар'єри” [6, 158]. Унаслідок неадекватного уявлення про себе, спричиненого деприваційним синдромом, виникає стан дезадаптації, конфліктності і самоконфліктності, тривожності, порушується самоповага, виникають численні проблеми у спілкуванні. Депресивний модус самосвідомості, в першу чергу, проявляється на відкритості-закритості комунікативних настановлень депривованої особистості, створює низку перцептивних бар'єрів, усталює режими відчуттів у площині самотності, відлюдькуватості й аутистичності. Вчений стверджує, що характерологічний комунікативний профіль депривованих дітей вибудовують насамперед такі риси, як чутливість, полізалежність, вразливість, поступливість, несамостійність, надмірна емпатійність і соціальна боязкість. Зіткнувшись із системою заборон і обмежень, екстравертні тенденції спілкування, можуть перерости у латентні чи явні конфлікти як на зовнішньому рівні (задиркуватість, озлоблена вербальна агресивність, поведінкова імпульсивність тощо), так і на рівні внутрішньоособистісного самоаналізу (гіпертрофована сором'язливість, надмірне само-

копирсання і самокартання тощо). Безперечно, це стає визначальною умовою та причиною психоемоційного вигорання дітей, причому значно інтенсивнішого і частішого, ніж в однітків з підліткової популяції [6].

Д. Трунов трактує “синдром вигорання” як природний, нормальний процес, адже горіння людини як віддання себе – це один з найважливіших глобальних сенсів людського існування, оскільки лише в горінні людина проявляє себе для інших. Спектр “горіння” дуже розгорнутий, тому в принципі неважливо, в яких масштабах відбувається це горіння – у вигляді тління або палання. Дослідник апофеозно стверджує, що немає приватного “синдрому згорання”, а є тотальний процес Горіння Людини [7].

В. Бойко стверджує, що це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на обрані психотравмуючі чинники. На думку вченого, вигорання є своєрідним функціональним стереотипом, оскільки дозволяє людині дозувати й ощадливо витрачати енергетичні ресурси. Водночас можуть виникати і дисфункційні наслідки, коли вигорання негативно позначається на виконанні професійної діяльності. Виокремлюється ціла низка компонентів, зокрема 1) *напруження*, яке характеризується відчуттям емоційної виснаженості, втоми, викликані власною професійною діяльністю; 2) *резистенція*, якій притаманні надмірне емоційне виснаженням, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно закритою, відстороненою, байдужою; 3) *виснаження*, якому властиві психофізична перевтома людини, спустошеність, нівелювання власних професійних досягнень, порушення професійних комунікацій, розвиток цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися з робочих питань, розвиток психосоматичних порушень тощо [2].

Дослідження синдрому емоційного вигорання не оминають проблеми встановлення та класифікації детермінаційного ряду, тобто вичленування системи тих факторів, що гальмують розвиток феномена (або сприяють його функціонуванню). Серед різноманітних соціально-психологічних та особистісних чинників Н. Водоп'янова, А. Серебрякова, О. Старченкова вичленовують три основні групи, що містять ризик для появи синдрому вигорання: особистісні, ситуативні і професійні.

Особистісні детермінанти – переживання несправедливості, самотності, соціальної незахищеності, соціально-економічної нестабільності, соціальної та міжособистісної ізоляції, неконструктивні моделі поведінки, високу мотивацію влади, “трудоголізм”,

слабку “Я-концепцію”, низький соціальний інтелект і насамперед емпатію, низьку професійну мотивацію.

Ситуативні чинники – соціальне порівняння й оцінки інших, несправедливість, нерівність взаємин, негативні, напружені або “холодні” стосунки з колегами і підлеглими, рольові конфлікти тощо.

Професійні фактори – когнітивно складні комунікації, емоційно насичене ділове спілкування, необхідність постійного саморозвитку і підвищення професійної компетентності, адаптація до нових людей, змінні професійні ситуації, пошук нових рішень, самоконтроль і вольове рішення, нецікава або нелюбима робота, бюрократизм і “паперова” робота, відсутність готових рішень, необхідність творчого пошуку тощо. Стверджується важлива роль ще однієї детермінанти, яка зумовлює синдром емоційного вигорання – наявність психологічно важкого й емоційно напруженого контингенту, з яким доводиться мати справу професіоналові у сфері спілкування (так звані важкі хворі, конфліктні покупці, “важкі” підлітки та ін.).

Т. Щербан, досліджуючи психологічні особливості навчального спілкування у контексті генетичної психології (за С. Максименком), наголошує на істотному значенні скоординованості когнітивних та емоційних факторів академічної комунікації, адже будь-які розлади цього складного процесу призводять до розбалансування системи позитивного психосоціального гомеостазу людини: від професійних функцій до сімейного мікроклімату. Зауважується, що молоді вчителі, адаптуючись до складній реальній навчально-виховного процесу сучасної української школи, зазнають психоемоційного вигорання та дезадаптації професійної діяльності. Нейтралізація впливу синдрому особистісного вигорання молодих учителів є одним з найважливіших завдань для шкільного психолога й адміністрації освітнього закладу [8].

Як вважає М. Скугаревська, на розвиток синдрому емоційного вигорання мають істотний вплив особистісні характеристики людини, зокрема з показниками психоемоційного виснаження корелюють, насамперед, такі риси особистості, що пов’язані з високим ступенем тривожності – низька емоційна стійкість, боязкість, підозрливість, фрустрованість, імпульсивність, схильність до відчуття провини тощо. Водночас дослідниця зазначає, що протилежні полюси цих особистісних рис, а також внутрішній локус контролю, щирість, доброта, домінантність, практичність, гнучкість, соціабельність, екстраверсія, незалежність можуть відігравати захисну роль при психоемоційному стресі. Дослідницею

було встановлено, що люди, які є неспокійні, чутливі, емпатійні, схильні до інтроверсії, з гуманістичним життєвим настановленням, схильні ототожнюватися з іншими, більше піддані цьому синдрому та зазнають відчутніших психоемоційних виснажень та особистісно-соціальних амортизацій [6].

З подібними твердженнями солідаризується В. Орел, який зазначає, що значною мірою все залежить від особистісних характеристик, насамперед таких, як низька самооцінка, високий нейротизм, тривожність [5].

За результатами проведеного розгалуженого дослідження окресленої проблематики Л. Кондрацькій вдалося з'ясувати, що серед зовнішніх факторів, які провокують психоемоційне вигорання підлітків, є такі: хронічна напружена психоемоційна діяльність, дестабілізуюча організація навчальної діяльності, підвищена відповідальність за виконуючі функції, неблагополучна психологічна атмосфера в родині та в школі, психологічно важкий контингент, з яким має справу підліток у сфері спілкування. До внутрішніх факторів, які зумовлюють емоційне вигорання, дослідниця відносить такі: схильність до емоційної ригідності, інтенсивна інтеріоризація (сприймання і переживання) обставин навчальної діяльності, моральні дефекти і дезорієнтація особистості. В цілому, вчена встановила, що у сучасних підлітків переважає помірний та низький реактивний тривожність і висока особистісна тривожність. Негативною тенденцією називається той фактор, що посилення у підлітків тривожності стимулює появу страхів, які є неодмінними супутниками невротичності і стресогенності особистості [3].

А. Амбрумова пропонує виділяти такі реакції на стрес, які подібні з ефектами “вигорання”:

1. Реакція емоційного дисбалансу, тобто виразне превалювання негативної гами емоцій. Загальний фон настрою знижений. Людина відчуває почуття дискомфорту певного ступеня виразності. Крім широкого діапазону негативно забарвлених емоцій, реакція емоційного дисбалансу характеризується скороченням кола оточуючих.

2. Песимістична ситуаційна реакція, тобто явно виражена зміна світовідчуження, простежується похмурий забарвлення світогляду, суджень і оцінок, видозмінена й переструктурована система цінностей. Світ сприймається людиною в надто “чорних” тонах. Таке сприйняття викликає стійке зниження рівня оптимізму, що, зрозуміло, стає перешкодою на шляху до продуктивного планування діяльності на майбутнє. Реальне планування поступається

місцем похмурим прогнозам. Така скутість власної волі чинить тиск на контрольованість подій, які змінюються, викликає вторинне зниження самооцінки, відчуття незначущості й неспроможності власних можливостей.

3. Ситуаційна реакція демобілізації, тобто різкі зміни в сфері контактів (від відмови від звичних контактів до їх значного обмеження) викликають стійкі, тривалі й болісні переживання самотності, безпорадності, безнадійності. Спостерігається також часткова відмова від діяльності. Практично людина уникає включення в будь-які сфери діяльності, крім найнеобхідніших, соціально контрольованих, до яких її спонукають встановлені й засвоєні правила та вимоги суспільства.

4. Ситуаційна реакція опозиції, тобто підвищення ступеня агресивності, зростання різкості негативних оцінок навколишніх людей та їхньої діяльності.

5. Ситуаційна реакція дезорганізації, тобто наявність три-вального компонента, на що вказують різноманітні види соматовегетативних проявів (гіпертонічні, судинно-вегетативні кризи, порушення сну тощо). Проте, незважаючи на схожість ефектів вигорання й професійних стресів, їх не слід ототожнювати, адже синдром емоційного вигорання, скоріше, є не різновидом стресу, а наслідком впливу комплексу стресогенних факторів [1].

Спільними соціально-психологічними показниками особистості з синдромом емоційного вигорання традиційно визнаються: вік, стать, сімейний стан, освітній рівень, стаж роботи, соціальне походження тощо. Констатується помітний зв'язок між мотивацією й психоемоційним вигоранням, зокрема такі мотиви трудової діяльності, як задоволеність зарплатою, почуття власної значущості на робочому місці, професійне просування, самостійність, рівень контролю з боку керівництва та інші суттєво впливають на біосоціальну й психофізичну опірність емоційному вигоранню [3; 4; 5; 6; 7].

Існують наукові міркування про те, що до категорії людей з психоемоційним вигоранням належать особи з низьким рівнем емпатії та схильних до авторитаризму, що сюди можна зарахувати людей співчуваючих, гуманних, м'яких, захопливих, ідеалістів, орієнтованих на допомогу іншим, і одночасно нестійких, інтравертних, одержимих настирливою ідеєю (фанатичних), полум'яних, які легко солідаризуються тощо. Робляться спроби віднайдення кореляційних зв'язків синдрому вигорання з рівнем зарплати й матеріальної задоволеності, встановлення співмірностей між незадоволеністю професійним кар'єрним ростом і психоемоційним виснаженням [4].

Попри визнання загальності впливу стресогенних та інших невротично-патогенних чинників на процес емоційного вигорання людини, все ж часто виводиться базовий, ключовий фактор – готовність особистості брати на себе або віддавати зовнішнім обставинам відповідальність за все, що відбувається в житті. Екстра-, інтра- та імунітивність характеру людини, рівень її інтернальності-екстернальності висуваються в ранг чільних детермінант процесу психоемоційного вигорання та визначають міру опірності організму людини його нівеляційному впливові [3; 4; 6].

Типовими симптомами емоційного вигорання є постійне почуття хронічної втоми навіть після вихідних днів, відпустки або зміни обстановки, перманентне переживання байдужості, афективного виснаження, знемоги, фрустрації та депресії. Синдром проявляється на рівні дегуманізації взаємин, насамперед у негативному й роздратованому ставленні до членів сім'ї, своїх колег і клієнтів, а також у неадекватному самосприйманні власних сімейних статусно-рольових позицій та у професійному плані – почуття зниження професійної майстерності, непотрібності, знехтуваності, недооціненості, аутсайдерстві тощо. Особистості з ознаками психоемоційного вигорання притаманні імпульсивність, поривчастість, істеричність, підвищена дратівливість, депресивність, схильність скаржитися на життя, тривожність і невпевненість у теперішньому та майбутньому, агресивні й автоагресивні тенденції.

Супутними ознаками психоемоційного виснаження можуть бути соматичні захворювання, зумовлені сімейними і службовими проблемами, адже нервова перенапруга й перевтома часто провокують чимало серйозних хвороб: аритмію, інсульт, інфаркт тощо. За такими клінічними симптомами, як болі в ділянці серця, шлунку, кишечника, проявами алергії, гормональними збоями й захворюваннями ендокринної системи можна відшукувати соматичні параметри й індикатори психоемоційного вигорання, адже організм людини чуйно реагує на тривалі стреси і неможливість відволіктися від нагальних і нав'язливо-невирішених проблем. Особливо негативний вплив має психоемоційне вигорання на особистість, яка проживає в режимі депривації та зазнає різнотипних обмежень для повноцінного задоволення потреб. Проблема істотно ускладнюється, коли в ракурсі наукової уваги постають депривовані діти, адже їхнє психоемоційне виснаження примножується відсутністю батьківської уваги й опіки.

Висновки. Вірогідність синдрому вигорання знижує особистісна орієнтація на співпрацю і компроміс, висока мотивація саморозвитку і професійного зростання, креативність підходу до

вирішення актуальних сімейних завдань, високий рівень комунікативних умінь, просоціальний життєвий тонус. Тому інтенсивне партнерське спілкування, підкріплення його сприятливими гедоністичними емоціями, адекватне самосприйняття, переробка й інтерпретація отримуваної інформації в позитивно-оптимістичному ракурсі, ухвалення активних рішень і дій є запорукою подолання синдрому психоемоційного вигорання.

Культивування стилю уникнення як пасивного відходу від вирішення конфліктів – теж не завжди доречна тактика і стратегія запобігання емоційному вигоранню. Потрібно практикувати інтенсивні поведінково-комунікативні підходи, насамперед “компроміс” і “співпраця”, адже очевидним фактом є визнання того, що використовувані в конфліктних ситуаціях поведінкові моделі “змагання” і “приспособлення” значно ближчі до вигорання, ніж співробітництво. Уміння генерувати нові ідеї міжособистісної співпраці, раціонально-координаційне мислення, високий рівень комунікативних умінь, гнучкість, ініціативність, креативність і оптимізм дозволять швидше подолати дестабілізаційні тенденції в сімейному психопросторі.

Амбівалентність особистих цілей і вартостей, низький рівень життєвих домагань, консерватизм, негнучкість моделей поведінки і ригідність у сімейному комунікативному просторі можуть розглядатися як персональні чинники вигорання. Заглиблена інтроверсія, низька самоповага, неадекватна самоакцептація, занижена самооцінка, низький рівень емпатії, трудоголізм, певні мотиваційні проблеми дуже часто корелюють з особистісним виснаженням і психоемоційним вигоранням, а отже, потребують виважених профілактичних, консультативних та корекційних втручань з метою нейтралізації їхніх соціопатогенних впливів.

Список використаних джерел

1. Амбрумова А.Г. О ситуационных реакциях у подростков в суицидологической практике / А.Г. Амбрумова, Е.М. Брано // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С.Корсакова. – 1985. – Т.85, вып.10. – С. 1557-1560.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций / В.В.Бойко. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.
3. Кондрацька Л.В. Сімейні конфлікти як фактор емоційного вигорання у підлітків: дис.... канд. психол наук : 19.00.07 / Лариса Вікторівна Кондрацька. – Х., 2008. – 249 с.
4. Водопьянова Н.Е. Синдром профессионального выгорания в управленческой деятельности / Н.Е.Водопьянова, А.Б.Сереб-

- рякова, Е.С.Старченкова // Вестник СПбГУ. – Сер. 6. – Вып. 2. – № 13. – 1997. – С. 83-91.
5. Орел В.Е. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В.Е.Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – №1. – С. 90-101.
 6. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания / М.М.Скугаревская // Медицинские новости. – 2002. – №7. – С.3-9.
 7. Трунов Д.Г. “Синдром старения”: позитивный подход к проблеме / Д.Г.Трунов// Журнал практического психолога. – 1998. – № 8. – С. 84–89.
 8. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: монографія / Т.Д.Щербан. – К. : Міленіум, 2004. – 346 с.

The article deals with the psychological features of the emotional burnout of person. Basic essential signs and symptoms of the psycho emotional burnout are predetermined, principles of its negative influence on personality activity are considered.

Keywords: personality, emotional disorders, emotional burnout, symptoms of psycho emotional burnout.

Отримано: 22.02.2011

УДК 159.922.8

Т.Ю. Бубряк

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМОІДЕНТИЧНОСТІ

Представлене дослідження присвячено актуальним проблемам – дослідження самоїдентичності. У статті проведений психологічний аналіз проблеми самоїдентичності, доведено її складність, неоднозначність трактувань, з’ясовано сутність і структуру самоїдентичності, розкрито значення її формування, щодо розвитку особистості. Проведено порівняння результатів теоретичних досліджень зарубіжних і вітчизняних науковців з даної проблеми.

Ключові слова: самоїдентичність, самоїдентифікація, особистісно-професійна самоїдентичність.

Представленное исследование посвящено актуальным проблемам – исследованию самоидентичности. В статье проведен психологический анализ проблемы самоидентичности, показал её сложность, неодно-

значность трактовок, определена суть и структура самоидентичности, раскрыто значение её формирования, по развитию личности. Проведено сравнение результатов теоретических исследований зарубежных и отечественных ученых по данной проблеме.

Ключевые слова: самоидентичность, самоидентификация, личностно-профессиональная самоидентичность.

Дослідження проблеми самоідентичності простежується в роботах класиків зарубіжної та вітчизняної філософії, психології і соціології від появи перших зародкових теоретичних форм до форм самостійного теоретичного знання.

Традиційно проблематику вивчення ідентифікації та ідентичності пов'язують з Е. Еріксоном, який перший ввів поняття "ідентичність", "криза ідентичності". Надалі еволюція проблеми ідентичності простежується в роботах психологів: Р. Баумайстера, У. Джеймса, Е. Еріксона, А. Маслоу, Дж. Міда, Ж. Піаже, З. Фрейда, К. Юнга та ін. Серед вітчизняних вчених можна виокремити М.М. Бахтіна, Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна та ін.

Причини, які зумовили породження численних теорій самоідентичності пов'язані із загостренням проблеми особистісного вибору і норм персональної відповідальності в усіх сферах життєвого простору і життєвої ідеології людини. Сьогодні людина стала більш вільною в отриманні професійної освіти, в доступі до різних засобів інформації, у виразі плюралізму думок, у створенні шлюбних союзів, навіть у виборі статі, в творчій самореалізації, є багато аспектів, за допомогою яких можна описати самоідентичність як багатомірний процес людського становлення [4].

За таких умов вкрай загострилася необхідність формування та розвитку самоідентичності. Теоретична база вивчення самоідентичності потребує певного узагальнення. Тому метою представлено дослідження – здійснити теоретичний аналіз змісту та структури самоідентичності особистості.

У сучасній психологічній літературі, при вивченні самоідентичності виділяють два види: особистісну і соціальну. Особистісна самоідентичність (іноді її називають особистою або персональною) трактується як самовизначення в термінах фізичних, інтелектуальних і моральних рис. Тобто це деякий набір якостей, що відрізняється певною постійністю або, принаймні, наступністю в часі і просторі, що дозволяє диференціювати дану людину від інших людей. Іншими словами, під особистісною самоідентичністю розуміють сукупність індивідуальних характеристик, які роблять людину подібній самій собі і відмінній від інших.

Вважається, що в основі слова “самоідентичність” лежать латинські слова “idem” – “подібний”, “той самий”, “аналогічний” і “ipse” – “самість” і означає тотожність, збіг чого-небудь з чим-небудь.

З концепцією самоідентичності тісно пов’язане поняття самоідентифікації. Самоідентифікація – копіювання поведінки іншого, близьке до пристрасного бажання бути схожим, наскільки можливо, на цю людину. Дане поняття першим ввів З. Фрейд. Отже, під “самоідентифікацією” науковець розуміє прояв емоційного зв’язку з іншою особою. Він виділив кілька типів самоідентифікації: первинну, що є примітивною формою емоційної прихильності дитини до матері і вторинну самоідентифікацію, яка грає роль захисного механізму і допомагає дитині впоратися з тривогою і занепокоєнням [5]. В словнику під самоідентичністю розуміється почуття неперервності свого буття як сутності, відмінної від усіх інших.

Е. Еріксон розглядав самоідентифікацію як процес за допомогою якого людина: 1) поширює самоідентичність на будь-кого іншого; 2) запозичує від кого-небудь; 3) змішує або плутає самоідентичність з самоідентичністю іншого [3].

У праці “Загальна психопатологія” К. Ясперс виділив чотири ознаки самоідентичності: 1) почуття діяльності – усвідомлення себе як активної істоти; 2) свідомість власної єдності (людина в кожен даний момент усвідомлює, що вона єдина); 3) усвідомлення самоідентичності, що означає, я залишаюся тим, ким був завжди; 4) усвідомлення того, що “Я” відмінна від решти всього світу.

Г.М. Андреева під самоідентичністю розуміє ототожнення себе з іншим, що і є механізмом пізнання і розуміння іншого. Самоідентичність – “співвіднесення чого-небудь (“що має буття”) з самим собою в зв’язності і неперервності власної мінливості.

“Самоідентичність як самореферентність (лат. “referre” – повідомляти) повідомлення – відчуття і усвідомлення унікальності свого буття і неповторності особистісних властивостей – самому собі про те, хто “Я” і що є моїм”. Самоідентичність – сукупність персональних якостей і характеристик індивіда, що забезпечує цілісність і тотожність особисті, її позитивне самоприйняття.

Самоідентичність – набір факторів, що дозволяють людині ототожнювати себе з якоюсь спільнотою – сім’єю, дружнім колом, професійним співтовариством, релігійною громадою, нацією, расою, і т.д. [5].

В.Н. Павленко, самоідентичність розуміє, як набір рис чи інших індивідуальних характеристик, що відрізняють певною сталістю або, принаймні, наступністю в часі і просторі, що дозволяє диференціювати даного індивіда від інших людей.

Необхідно відзначити, що дослідження самоідентифікації не є аналізом самоідентичності. Самоідентичність включає в себе різні аспекти, а самоідентифікація – опис таких аспектів. Самоідентичність є результатом, самоідентифікація – процесом (вибору, прийняття норм, настанов, традицій).

Отже, поняття самоідентичності є об'єктом вивчення, що утворює соціальну психологію. З одного боку, самоідентичність – це частина самоідентичності особистості, або “Я-концепції”, один з елементів структури особистості людини. Тут поняття вбудовується в систему загальнопсихологічного теоретичного знання. З другого боку, самоідентичність – результат самоідентифікації людини або групи людей з соціальною спільністю, таке розуміння і є соціологічним поняттям.

В області соціальних наук дискусії щодо самоідентичності набувають двох форм: психодинамічної і соціологічної. Психодинамічна теорія Зігмунда Фрейда розглядає самоідентичність як істотну і невід'ємну “складову”, що знаходиться в тісному взаємозв'язку і взаємодії з іншими психічними структурами: Воно, Я, Над-Я. Самоідентичність виконує інтегративну функцію в психіці, будучи стрижнем, який скріплює і навколо якого відбувається об'єднання в особистість. У соціологічному руслі поняття “самоідентичність” особливу популярність здобуло завдяки праці “Самотній натовп” Рісмана, в якій автор вводить в дослідне поле феномен соціального характеру. І намагається вирішити проблему співвідношення особистості і суспільства, індивідуального відчуження і групової ідентифікації. Подальший розвиток соціологічної традиції теорії самоідентичності пов'язано з символічним інтеракціонізмом і впливає з прагматичної теорії самості, що розроблялися В. Джемсом, Дж. Гербертом і Ч. Хортон Кулі.

Дж. Мід визначає самоідентичність як здатність людини сприймати свою поведінку та життя в якості пов'язаного і єдиного цілого. Мід розрізняє два типи самоідентичності: усвідомлювана і неусвідомлювана. Він стверджував, що, з одного боку, суспільство визначає самоідентичність індивіда, задаючи норми, закони існування, з другого боку, індивід сам задає власне визначення у виборі цілей, цінностей.

У сучасній психологічній науці особистісна самоідентичність визначається як “набір рис або інших індивідуальних характеристик, що відрізняються певною постійністю або, принаймні, наступністю в часі і просторі, що дозволяє диференціювати даного індивіда від інших людей”. Отже, особистісна самоідентичність –

це набір характеристик, який робить людину індивідуальною, неповторною, не схожою на інших людей.

Розглядаючи проблему “Я-концепції”, У. Джеймс сформулював гіпотезу щодо професійної природи й інтегральності “Я”. Він вважав, що особистісне “Я” є професійним утворенням: “Я-свідоме” (I) та “Я – як об’єкт” (Me). “Я-свідоме” представляє собою досвід людини, “Я – як об’єкт” – зміст цього досвіду, те, що людина може назвати своїм. Він виділяв чотири складові “Я”: “Я – духовне”, “Я – матеріальне”, “Я – соціальне”, “Я – фізичне”.

З. Фрейд вважав, що за допомогою самоідентифікації формується “Супер-Его”, а сама самоідентифікація є групоутворюючим фактором, що допомагає індивіду вийти за межі “Я” і відчуття переживання інших [5]. У розвитку самоідентичності науковець виділяв два рівнозначних процеси: біологічний, при якому організм стає ієрархічною організацією серед живих органічних систем у життєвому циклі; соціальний, при якому організми систематизуються в групи, які географічно, історично і культурно визначені.

К. Хорні розглядала самосвідомість людини через взаємодію “реального Я” і “ідеального Я”. У формуванні реального “Я” велике значення мають батьки, які визначають знак цього ставлення. Е. Фромм вважає, що самоідентичність означає почуття приналежності до якоїсь цілісної структури, усвідомлення людиною того, що вона є частиною цієї структури і займає в ній певне, визначене положення. Самоідентичність допомагає людині знайти свою соціальну ношу, щоб уникнути сумнівів та самотності.

Е. Еріксон не тільки першим визначив самоідентичність як внутрішню неперервність і тотожність особистості, але поняття з тих пір як термін був вперше введений в теорію. Перший створює структуровану модель самоідентичності, що враховує її персональні компоненти і вплив суспільного середовища. Дана модель представлена як організація трьох рівнів, які взаємно доповнюють один одного.

Рівні самоідентичності: 1) перший рівень – соматичний, при якому організм прагне зберігати свою цілісність у постійній взаємодії із зовнішнім світом; 2) другий рівень – особистісний, завдання якого – інтеграція зовнішнього і внутрішнього досвіду у свідомості й поведінці людини; 3) третій рівень – соціальний, спільно підтримуваний людьми і їх підтримувальний порядок. Всі три порядки взаємодоповнюють один одного.

Еріксон виділив вісім стадій розвитку самоідентичності, які мають не тільки свою проблему, яка вимагає свого вирішення, але і можливість вибору. Стадії розвитку самоідентичності: 1) базова

довіра, недовіра до світу; самостійність, сором, сумніви; 2) ініціативність, почуття провини за допитливість і активність; 3) працьовитість, відчуття власної неповноцінності; 4) ідентичність, плутанина ролей; 5) інтимність, ізоляція; 6) творчість, зосередженість на собі; 7) цілісність, безвихідність.

Вчення Е. Еріксона продовжив американський психолог Дж. Марсія, який розробив статусну модель самоідентичності. За вченим, “самоідентичність – його структура – внутрішня самостворююча, динамічна організація потреб, здібностей, переконань та індивідуальної історії”. Він припустив, що самоідентичність проявляється через спостереження паттерни “вирішення проблем”.

У своїй моделі Дж. Марсія використовував два параметри: 1) наявність або відсутність кризи – стану пошуку самоідентичності; 2) наявність або відсутність одиниць самоідентичності – особистісно значущих цілей, цінностей і переконань. Відповідно до цього він виділив чотири статуси самоідентичності: 1) досягнута самоідентичність, якою володіє людина, що пройшла період кризи і сформувала певну сукупність особистісно значущих для неї цілей, цінностей і переконань; 2) мораторій, цей статус характерний для осіб, що знаходяться в стані кризи самоідентичності і які намагаються вирішити його, для чого вони постійно шукають корисну інформацію; 3) передчасна самоідентичність, цей статус має людина, яка не переживала кризу самоідентичності, але що володіє своїми цілями, цінностями і переконаннями; 4) дифузна самоідентичність. Особи з таким статусом не мають міцних цілей, цінностей і переконань і не намагаються сформувати їх.

Теорію самоідентичності в рамках психоаналізу розвиває А. Ватерман. Під самоідентичністю він розуміє наявність у людині чіткого самовизначення, що включає вибір цілей, цінностей і переконань, яких людина дотримується в житті, які, на її думку, є елементами самоідентичності. Для формування самоідентичності, за А. Ватерманом, найбільш значимими є такі сфери життя: 1) вибір професії та професійного шляху; 2) прийняття та переоцінка релігійних і моральних переконань; 3) вироблення політичних поглядів; 4) прийняття набору соціальних ролей, включаючи статеві ролі та очікування щодо шлюбу та батьківства.

У соціально-психологічному плані проблематика самоідентичності розроблялася Ч. Кулі, Дж. Мідом, Е. Гофманом, Л. Крапшман (символічного інтеракціонізму). Ч. Кулі вважав, що особистість визначається і представляється соціальними умовами. Значущим для “Я-концепції” індивіда є уявлення індивіда про те, що думають про нього інші, тобто “Я” іншої людини. Ч. Кулі запропонував

теорію “дзеркального Я”, в основі якої лежить різноманітна взаємодія індивіда з різними соціальними групами, членом яких він є. Самоідентичність розуміється Дж. Мідом як здатність людини сприймати свою поведінку і життя в якості зв’язаного і єдиного цілого, та складається з властивостей, які продукуються в ході соціальної взаємодії (“соціальної інтеракції”). Е. Гоффман визначав, що самоідентичність – це сукупність соціальних ролей і одночасно рефлексія на власні соціальні ролі. Він виділяв три типи самоідентичності: соціальна, особиста, Я-ідентичність. Для оцінки впливу людини на інформацію про себе, що продукується на соціальне оточення, Е. Гоффман вводить поняття “політика самоідентичності”. Для реалізації цієї політики існують різні техніки, метою яких є допомога індивіду в критичних ситуаціях спілкування. Це – уникнення; компенсація – спотворення думки про себе; десамоідентифікація – зміна ознак самоідентичності.

Л. Краппман виділив здібності, необхідні для збереження самоідентичності, зокрема це здібності до рольового дистанціювання, емпатії, толерантності, успішної репрезентації. А. Ребер вважав самоідентифікацію розумовою операцією, за допомогою якої людина “приписує собі характеристики іншої людини або групи”. Представники когнітивно-орієнтованої психології Х. Теджфел, Дж. Тернер, Г. Брейкуелл [4] визначали самоідентичність як когнітивну систему, завдання якої – виконання ролі регулювання поведінки у відповідних умовах.

К. Юнг обговорює поняття “індивідуалізації” і “самості”. Індивідуалізація полягає в тому, щоб стати окремою істотою і “знайти глибоку, останню і незрівнянну унікальність, – стати власною самістю”. “Розкладання самості – це самовідмови на користь зовнішньої ролі або уявного значення”. “Мета індивідуалізації, таким чином, – не що інше, як звільнення самості від брехливих нашарувань персони, з одного боку, і від сугестивної влади несвідомих образів – з другого” [3]. К. Юнг робить спробу визначитися не в категоріях самосвідомості, а в категоріях свідомого і несвідомого.

А. Маслоу була розроблена теорія самоактуалізації. Під самоактуалізацією він розумів “повне використання талантів, здібностей, можливостей і т.п.”. На основі розробленої ним ієрархії потреб він розглядав особистісний ріст як послідовне задоволення все більш високих потреб, але мотивація зростання є більш слабкою щодо фізіологічних потреб. Процес особистісного зростання можуть гальмувати соціальні впливи і тиск групи; негативний вплив минулого досвіду; внутрішні психологічні захисти; шкідливі

звички. Для К. Рудестама “самоідентифікація являє собою тип поведінки здорової особистості”.

Р. Фогельсоном була запропонована модель боротьби самоідентичності. На його думку, в людині відбувається боротьба між чотирма видами самоідентичності: реальною самоідентичністю (“я сьогодні”); ідеальною самоідентичністю (“яким я хочу бути”); негативною, що викликає страх (“яким я не хочу бути”) і пред’явленою самоідентичністю (набір образів, які індивід транслює іншим людям з тим, щоб вплинути на оцінку ними своєї самоідентичності).

Вивчаючи проблему самоідентичності, не можна не вказати на важливість міжособистісних відносин. Адже саме через них людина пізнає себе – вважає Л.С. Виготський зазначає. “Спочатку інші люди діють по відношенню до дитини, потім вона сама вступає у взаємодію з оточуючими і починає діяти на себе” [1].

С.Л. Рубінштейн вважав, що особистісне самовизначення не може бути особистою справою індивіда. Ця проблема з самого початку співвіднесена з іншими суб’єктами [1]. Для самовизначення активності життєвої позиції як результат взаємодії об’єктивного процесу спілкування з “іншими” і суб’єктивний внутрішній процес самовизначення.

В.С. Мухіна розглядала “самоідентичність” разом з “відчуженням”. Ця пара разом забезпечує регулювання поведінки людини, оволодіння нею соціальними нормами, формування ціннісних орієнтацій, особистісних смислів. У розвитку самосвідомості вона виділяє два етапи: привласнення структури самосвідомості через механізм міжособистісної самоідентичності і формування світогляду та системи особистісних смислів.

К.А. Абульханова-Славська відзначає, що “Я-концепція” включає в себе три типи відносин – до себе, до інших і очікування інших до мене. Для особистісної самоідентичності використовується самооцінка, “Я” – представляюче, “Я” – реальне. Вона вважає, що уявлення про “Я” пов’язане з уявленням про суспільство.

К.А. Крилов вважає, що повноцінна самоідентичність передбачає наявність наступних трьох факторів: “я” – фактор – людина сама вважає себе частиною цієї спільноти, і не “в душі”, а, показуючи це; “ми” – фактор – спільнота з цим згідна і демонструє цю згоду не на словах, а на ділі; “вони” – фактор – це визнають сторонні (“треті особи”). Він вважає, що наявність цих трьох факторів свідчить про “повноцінну”, “стовідсоткову” самоідентичність. Але самоідентичність може бути половинною, неповною, проблематичною (у випадку, якщо один або два фактори самоідентичності відсутні).

І.С. Кон відзначає, що людська психіка постійно сприймає, переробляє і координує величезну кількість інформації і чим ця інформація різноманітніша, тим гостріше індивідуальне самовідчуття та диференційований образ “Я”. Дослідник виділяє чотири рівні або стани зв’язків “Я” і нормативних вимог до особистості: “дифузна самоідентичність”, яка передує стадії соціального самовизначення, стадія “вирішення” – увімкнення у дорослу систему відносин без вагань і моральних конфліктів, “мораторій” – момент самовизначення, “зріла самоідентичність” – коли молода людина долає внутрішню кризу і від пошуку “Я” переходить до практичної самореалізації.

Доцільно відзначити, що багатьма авторами самоідентичність трактується як один із захисних механізмів. Так, О.Т. Соколова вважає, що самоідентичність “може відбуватися з будь-яким об’єктом – іншою людиною, твариною, з неживими предметами, ідеєю і т.д.”, дозволяє здолати слабкість і почуття неповноцінності і є неусвідомлюваним наслідком зразків і ідеалів. Самоідентичність є одним з механізмів, який допомагає людині продуктивно впоратися з важкою ситуацією і з успіхом вийти з конфлікту. Отже, можна виділити три рівні пояснення терміна “самоідентичність”:

- 1) рівень очевидності або раціоналістичний (він відображає цілісність, неподільність, натуральність особистості як інтегральну властивість), людина така, якою вона здається;
- 2) понятійний (він відображає конкретно науковий зміст, що визначений дослідниками, представляє ступінь відповідності людини групі, статі, етносу, роду і ін.);
- 3) глибинний або ірраціональний (він відображає самість, річ у собі, – “це така коштовність, яка виявляється не лише за зовнішнім виглядом, але вона така за суттю” [2]). Він ґрунтується на визнанні ілюзорності людської самосвідомості, необхідності роз’яснення свідомості з будь-яким наявним вмістом свідомості, критиці будь-яких форм самоідентичності людини у сфері сущого.

М.А. Щербаков ввів модель рівнів самоідентичності, які безпосередньо пов’язані зі структурою свідомості: 1) соціально-професійний рівень (твердження типу: я – інженер; я – багатий, я – шановний громадянин і т.д.); 2) сімейно-клановий рівень (твердження типу: я – мати, я – дочка; я – дядя, я – член сім’ї (клану, племені і т.д.); 3) національно-територіальний рівень: я – українець; я – молдаванин і т.д.; 4) релігійно-ідеологічний, який визначає ставлення, до якої релігійної або ідеологічної групи: я – православний; я – комуніст; я – атеїст; я – іудей; я – демократ; я – пацифіст і т.д.; 5) еволюційно-видовий: я – людина; 6) статевий рівень самоідентичності: я – чоловік; я – жінка; 7) духовний рівень:

я –... (М.А. Щербаков вважає найближчим твердження: “Я відчуваю Бога” або “Я перебуваю у певному зв’язку з Богом”).

Н.В. Антонова [1] описала дві основні шкали для виміру ступеня розвитку у людини якостей, пов’язаних з самоідентичністю: “сила – слабкість”; “відкритість – закритість”. Виходячи з цих двох шкал, можна виділити чотири крайніх види розвитку самоідентичності: 1) відкрита, сильна самоідентичність – склалася внаслідок особистісного вибору в ситуації кризи самоідентичності щодо уявлення про себе і своє життя; 2) закрита, сильна самоідентичність – людина характеризується раз і назавжди сформованим, жорстким, не змінюваним “образом Я”. Вона вважає за краще залишатися в рамках стереотипів і не бажає змінюватися; 3) відкрита, слабка (дифузна) самоідентичність – люди відчувають зміст своїх страждань і активно йдуть шляхом придбання самоідентичності; 4) закрита, слабка (дифузна) самоідентичність – люди інколи відчувають, що роблять щось не так, але не знають, як треба, і не бачать перспектив для самозміни.

Отже, як засвідчує вивчення проблеми самоідентичності, незважаючи на відсутність єдиного трактування поняття самоідентичності, в інтерпретаціях різних авторів виявляється багато спільного: важлива роль міжособистісного впливу, вплив спілкування та емоційне забарвлення взаємодії у спілкуванні, засвоєння цінностей, формування переконань, становлення поведінкових реакцій на основі ідентифікаційних процесів, причому як на свідомому, так і на несвідомому рівні, дозволить оптимізувати процес розвитку особистості, процес підготовки майбутнього професіонала.

Список використаних джерел

1. Антонова Н.В. Проблема личностной идентификации в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии/Н.В. Антонова//Вопр. психол. – 1996. – №1. – С. 131-143.
2. Дмитриева М.А. Уровни и критерии профессионализма: проблемы формирования современного профессионала / М.А. Дмитриева, С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование: Альманах Сибирского отделения РАО. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2000. – Вып.4. – С. 18-30.
3. Заковоротная М.В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты / М.В. Заковоротная. – Ростов-на-Дону: Издательство Северо-Кавказского научного центра высшей школы, 1999. – 175 с.

4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., переб., доп. / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
5. Фрейд А. Психология “Я” и защитные механизмы; Пер. с англ. / А. Фрейд. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.

Current research is devoted to the urgent problem – the self-identity. In this article the problem of psychological analysis of self-identity proved its complexity and ambiguity of interpretations, the essence and structure of self-identity, demonstrates the value of its formation, the development of personality. A comparison of the results of the theoretical studies and foreign scholars are in this issue.

Keywords: self-identity, self, personal and professional self-identity.

Отримано: 18.02.2011

УДК 159.9

І.С. Булах

Історичний екскурс за логікою етапів становлення консультативної психології

На основі узагальнення історичного досвіду етапів становлення медичної та немедичної психотерапії виокремлюється чіткий простір консультативної психології як нової, автономної від попередніх, галузі психологічних знань, що націлена на професійну підготовку психолога-консультанта.

Ключові слова: психотерапія, психологічне консультування, консультативна психологія, психотерапевт-консультант, психолог-консультант.

На основе обобщения исторического опыта этапов становления медицинской и немедицинской психотерапии выделяется четкое пространство консультативной психологии как новой, автономной от предыдущих, отрасли психологических знаний, нацеленной на профессиональную подготовку психолога-консультанта.

Ключевые слова: психотерапия, психологическое консультирование, консультативная психология, психотерапевт-консультант, психолог-консультант.

На початку XXI ст. консультативна психологія набирає обертів у своєму розвитку і викристалізовується у самостійну галузь знань, стаючи в один ряд з такими визнаними науками, як медична психологія, психіатрія, психотерапія. Загальною метою всіх цих галузей знань є надання професійної допомоги людині. Звичайно, що предмет і цілі, які є специфічними для кожної науки, не збігаються. Проте кожна з них змотивована на підтримку фізичного чи психологічного здоров'я особистості, у якій виникають проблеми.

Становлення психологічної професії розпочалося ще в античний період у загальній системі розвитку філософських та гуманітарних наук. Теоретичний аналіз появи запитів на професію психолога, який був здійснений Є.О. Клімовим, показав, що, як до нашої ери, так і весь наступний період нової ери, причому до кінця XVII ст., у будь-якому суспільстві існували люди як носії власне психологічних послуг: гадалки, знахарі, віщуни, шамани, провісники та ін. Всі вони були затребувані членами суспільства, оскільки люди завжди бажають прогнозування, роз'яснення, толкування чогось важливого або виходу зі складних ситуацій в їхньому повсякденному житті. Інформування, поради, навчання, прямий чи непрямий вплив, переадаптування, розвиток – це ті форми допомоги, серед яких первісно зароджувалися *елементи психологічної підтримки*, зокрема, й психотерапевтичний вплив і психологічне консультування. Хоча такі послуги й були необхідними для людей, все ж у певні історичні періоди (період існування інквізиції з XIII до XVII ст.) вони були заборонені та мали ореол таїни, а особи, які вміли передбачати, змінювати “долю”, віщувати сприймалися як володарі сакральних знань, що мають незвичні здібності. Інквізиція досить часто їх страчувала, а люди їх одночасно і боялися, і розраховували на їх підтримку.

Багато віків лише релігійна (сповідь), медична (лікування) та педагогічна (навчання, просвіта, виховання) практики були відкритими формами діяльності, через які безпосередньо здійснювалася психологічна допомога людині. І лише в середині XIX ст., коли німецький психолог В. Вундт відкрив першу експериментальну лабораторію психології і висунув концепцію “аналітичної інтроспекції”, виникла можливість відокремлення психології від філософії, що з часом визначило статус першої як самостійної науки. Воднораз система практичних методів і прийомів, спрямованих на установлення адаптивної рівноваги, набуття людиною душевного комфорту, позбавлення психологічних проблем, залишалась у межах медицини, зокрема психіатрії.

Визначаючи місце консультативної психології в системі терапевтичних знань, М.А. Гуліна показала, що психіатри спочатку обмежувалися лише досягненням лікувального ефекту, не беручи до уваги *психологічний зміст проблеми пацієнта*. Проте вже на початку XIX ст. почала формуватися *психотерапія*, яка прагнула пояснити певні *психологічні механізми впливу на людину* (наприклад, вплив гіпнозу) та розширювала сферу їх застосування. Саме використання суто психологічних методів у взаємодіях з пацієнтом стало новою шаблоною щодо лікування психологічних проблем, і психотерапія почала претендувати на самостійний статус у медицині. Підставою для самостійності психотерапії стало ще й виявлення психогенного характеру ряду захворювань людини, дослідження зв'язків між тілесними та душевними явищами і накопичення арсеналу психологічних методів і прийомів впливу на людину [2].

О.Є. Сапогова відзначає, що саме поява *немедичної психотерапії* стала поштовхом до формування перших психотерапевтичних і психологічних шкіл, зокрема психоаналізу. Представники психоаналітичного напрямку (З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорні, К.Г. Юнг та ін.) виявили, що психологічні чинники (неусвідомлені комплекси, невирішені конфлікти, витіснені потяги тощо) багатьох захворювань досить часто знаходяться за межами медицини і вони не можуть бути нівельовані суто медичними засобами. Психоаналітики довели, що подібні психологічні явища непатологічні, а притаманні певною мірою всім людям. Застосування методів психоаналізу значно розширило предмет психотерапії, пов'язавши цю галузь з галуззю міжособистісних взаємодій, індивідуально-типологічними відмінностями людини, її індивідуальним досвідом, морально-етичними ситуаціями та ін. На цій основі для психотерапії почали відкриватися нові горизонти, і спеціалісти були налаштовані у взаємодіях з клієнтом не лише на лікування його хвороби, але й на вирішення психологічних проблем у його життєвому та особистісному просторі [4].

На зазначеній основі виникла парадоксальна ситуація паралельного існування двох психотерапій: *медичної* (клінічно орієнтованої), функції якої вирішували спеціалісти з медичною освітою, і *психологічної* (особистісно орієнтованої), функціональні обов'язки надання допомоги людині за якою покладали на себе професіональні психологи. Така ситуація до цього часу викликає дискусії про те, чи може психолог займатися психотерапією, чи є психотерапія сферою медицини, чи психології, де і як необхідно готувати психологів-консультантів та психотерапевтів-консуль-

тантів, чи необхідна медична освіта для вказаної категорії консультантів.

Наступним етапом розвитку консультативної психології стало формування наукових позицій вчених (в основному представників гуманістичної психології), які визначили *відмову психологів від концепції хвороби* взагалі. Як відомо, в середині минулого століття під впливом ідей клієнт-центрованої психотерапії К. Роджерсом термін “пацієнт” був замінений на значно нейтральніший термін “клієнт”. У цей же період В. Франкл запропонував не боротися з душевними стражданнями, а шукати й набувати змісту страждання. Треба вказати, що подібну позицію на той час мав і С.Л. Рубінштейн, який відзначав, що у стражданні – ядро особистості, через його осягнення вона формується; страждання як іспит, “експеримент” для виявлення методом заперечення цінності особистості; одночасно страждання є фактом визначення особистості – така його роль у долі людини. В цьому стислому висловлюванні сутність особистості, безперечно, пов’язана з емоційними переживаннями, а саме з пошуком їх змісту та оволодіння ними. Трохи пізніше, в 60-70-ті рр., Н. Пезешкіан у межах розробленої самим позитивної психотерапії почав розглядати хворобу як позитивний феномен. Позитивна психотерапія була спрямована не на усунення певних порушень (конфліктів, розладів, проблем), а на виявлення й мобілізацію існуючих у клієнта здібностей та ресурсів, на розкриття його потенціалу самопомоги. З позиції цієї психотерапії дійсними і реальними у людини є не лише конфлікти, розлади, хвороби, але й здібності до подолання, самоцілення та зростання [3].

Надалі вже у 90-х роках Р. Дальке доводить, що хвороба людини виявляє її основне життєве завдання, від виконання якого вона ухиляється. Вчений намагається знайти зв’язок між симптоматикою хвороб і їх психологічними чинниками на особистісному рівні. Крок за кроком акценти почали зміщатися від лікування патологій на випадки непатологічних особистісних відхилень, соціальної адаптації, поведінкових порушень, емоційних проблем клієнтів.

Як вже відзначалося, змістове відокремлення консультативної психології в самостійну галузь науки і практики розпочалось у 50-х роках ХХ ст. в США. У другій половині цього ж століття виокремлюється чотири тенденції в розвитку психотерапії та психологічного консультування, а саме:

а) змінюється ставлення психотерапевта до симптоматики клієнта – він не тільки прагне позбавити клієнта від страждань

шляхом використання прийомів, які спрямовані на нівелювання симптомів, але й прагне розпізнати зміст симптомів (наприклад, метод йоготерапії, метод імерсії);

б) домінує заохочення власної активності клієнта;

в) з'являється нова рольова позиція у консультанта, на засадах якої він прагне до "рівності" психологічних позицій з клієнтом, уникає авторитарності, не прагне явно демонструвати компетентність, має стремління бути партнером у процесі життєтворення (Л. Бінсвангер);

г) змінюються внутрішньотерапевтичні відносини, оскільки відбувається "розмивання" границь між психологічними й психотерапевтичними школами, з'являються еkleктичні підходи.

Накреслені вище тенденції більшою мірою почали привертати увагу клієнтів, ніж моделі клінічно орієнтованого характеру. І вже наприкінці 70-х років минулого століття в повсякденному культурному просторі американського та європейського суспільств досить важливою фігурою у сфері як соціальних, так і психологічних послуг стає консультант.

У 80-х – 90-х р.р. з'являються різноманітні теорії та концепції, а також узагальнені моделі консультування, що підсилюють не лише роль клієнта у взаємодії, але й пропонують нові пояснення (наприклад, позитивна інтерпретація за Н. Пезешкіаном) психологічних проблем клієнта. Спостерігається інтенсифікація в розвитку наукової літератури з питань консультативної теорії і практики, узагальнюються й систематизуються моделі консультативної діяльності, з'являються перші підручники з консультування, проводяться наукові конференції, викристалізуються найбільш важливі школи консультування і психотерапії (психоаналітичні, когнітивно-біхевіоральні, гуманістичні), створюються інтегративні теорії (психосинтез, трансактний аналіз, когнітивно-аналітична терапія), закріплюється термінологія професіонального дискурсу спеціалістів у межах консультативної психології.

Досягнення російської та вітчизняної науки у сфері консультативної діяльності до сьогодні залишаються досить скромними. Як відмічає О.Є. Сапогова, таке "відставання" зумовлено багатьма причинами, серед яких треба вказати такі:

1) матеріалістично орієнтована психологія витісняла ідеї впливу на свідомість, безсвідоме та аналіз семантики внутрішнього світу людини;

2) на початку і в середині ХХ ст. в СРСР були досить сильними традиції медичної психотерапії (В.М. Бехтерев, С.С. Корсаков), яка перебувала в компетенції тільки лікарів;

3) практична психологія, яка виокремилася у 20-х – 30-х р.р. цього ж століття, реалізувала методи психодіагностики, корекції, терапії і консультування, однак була заборонена загальновідомою постановою в 1936 р.;

4) державна ідеологія була орієнтована на побудову “єдиної спільноти – радянського народу” і практично ігнорувала неповторність, унікальність кожної окремої особистості. Неувага до окремої особистості, до приватного життя людини не створила підґрунтя для культурного ставлення до неї, не мотивувала запитів на консультативну допомогу, що призвело до відкидання людиною можливості мати психологічні проблеми, тим більше вирішувати їх за допомогою спеціаліста [4].

Ситуація почала змінюватися в країнах СНГ наприкінці 80-х – 90-х р.р. ХХ ст. Це було пов’язано з розповсюдженням зарубіжного досвіду з питань психодіагностики, психотерапії та консультування. В цей період з’являються наукові праці (Г.С. Абрамова, Ю.Е. Альошина, Г.В. Бурменська, О.А. Карабанова, О.Г. Лідерс, В.Ю. Меновщиков, Т.О. Флоренська, О.В. Хухлаєва та ін.), присвячені психологічному консультуванню, що були зорієнтовані на вітчизняного консультанта і вітчизняного клієнта.

Наприкінці 90-х років ХХ ст. у російській та українській психології склалася ситуація, за якою можна виокремити два простори професіонального становлення спеціаліста-психолога:

а) практична психологія як прикладна галузь, точніше професіональна діяльність, яка пов’язана із застосуванням психологічних знань до різних сфер людської діяльності та життєтворення, там, де вони є запитаними;

б) психологічна практика як безпосередня допомога чи підтримка людини в процесі вирішення нею складних проблемних ситуацій, які з’являються в контексті її соціального чи особистісного життєіснування.

У першому просторі професіонального становлення спеціаліста-психолога він діє за замовленням певних інституцій, соціальних сфер, конкретних відомств і т. п. В цьому випадку психолог має структурувати власну професіональну діяльність (шкільний психолог, сімейний психолог-консультант, психолог-консультант у сфері бізнесу, політичний психолог, соціальний психолог тощо) у відповідності з уставом, законами і правилами того соціального замовника, який спрямований на його психологічні послуги. Однак, як показав аналіз професіональної діяльності спеціалістів-психологів (консультантів, соціальних психологів, психотерапевтів та ін.), який здійснили в науці вчені (М.Р. Бітянова, С.В. Вась-

ківська, І.В. Дубровіна, В.Е. Пахальян, Т.М. Титаренко та ін.), що є засновниками організації та проведення психологічної допомоги (консультування, корекції, профілактики, психотерапії), в цьому просторі існує багато суперечностей і поки що не вирішених питань. Наприклад, М.Р. Бітянова, аналізуючи труднощі взаємодій шкільного психолога та інших педагогів загальноосвітніх шкіл, показала, що запровадження діяльності у шкільних умовах спеціаліста-психолога, орієнтованого на вільний особистісний розвиток дитини чи дорослого, первісно було поставлено в об'єктивне протиріччя до цілей і завдань загальноосвітньої виховної системи, яка націлена на втілення морально-етичних суспільних зразків, по суті у протиріччя з тими, хто має реалізувати ці завдання у навчально-виховному просторі різного роду освітніх закладів. Невеликий історичний екскурс виявив проблеми і в інших сферах взаємодій психолога з оточуючими. Зокрема, І.В. Дубровіна, проаналізувавши професійну діяльність психологів-консультантів у різних сферах діяльності, виявила недоліки в підготовці цих професіоналів, у котрих були домінантними такі властивості, як “низький рівень культурної продуктивності”, “професійний снобізм” та “нездатність емпатійно розуміти, приймати і визнавати особистість”.

У другому просторі професійного ставлення спеціаліста-психолога він самостійно формулює мету, завдання та відшліфовує цінності своєї професійної діяльності, реалізуючи їх у професійних взаємодіях, і несе відповідальність за ефективність своєї роботи. Ф.Є. Василюк відмічає, що за таких умов змінюється ставлення психолога до людей, яким він надає послуги, до самого себе та до спеціалістів іншого профілю, і, головне, піднімається на значно вищий рівень, стиль і тип його професійного бачення клієнта та реальності.

Це одна проблема, що визначається в історичному розрізі кінця минулого століття, якої торкаються в своїх роботах О.Г. Бельська, О.Ф. Бондаренко, С.В. Васьківська, І.В. Дубровіна, В.Е. Пахальян, це проблема популяризації для багатьох верств населення психологічних знань. На жаль, наявність психологічних знань, які сьогодні є у багатьох, – це ще не психологічна культура. За позицією зазначених психологів, психологічна культура – це психологічні знання, які “запліднені” загальнолюдськими гуманістичними цінностями. Сьогодні в суспільстві, у запитях клієнтів більше затребувані психологічні знання, а не культура. Це створює благоприємне підґрунтя для різнобічних маніпуляцій свідомістю людей. Великої популярності також набули методики,

техніки, тести та тренінги, які спрямовані на управління людським мисленням та поведінкою, що за своєю сутністю не відповідає істинним, гуманним цілям професії психолога.

Треба вказати, що, враховуючи всі проблеми, які існували в межах надання психологічної допомоги людині, психологи крок за кроком просувалися до нових звершень у цій галузі знань.

Підґрунтям до кристалізації консультативної психології в російській психології стали наукові посібники, монографії, статті таких психологів, як Г.С. Абрамова, Ю.С. Альошина, О.М. Лисенко, В.Ю. Меновщиков, Т.О. Молодиченко, В.Е. Пахальян, О.В. Хухлаєва та ін. Ці психологи вирішували питання про сутність, місце і роль психологічного консультування як одного з видів психологічної допомоги. Ними виокремлювалися принципи, правила, методи, техніки психологічного консультування, визначалися обов'язки психолога-консультанта, його взаємодії зі спеціалістами суміжних професій, накреслювалася структура психологічного консультування, його процедури, визначилися особливості психодіагностики в консультативному процесі, обґрунтовувалися психотерапевтичні напрями, які можуть застосовуватися у психологічному консультуванні та ін.

Важливою подією стала перша робота з терапевтичної і консультативної психології М.А. Гуліної, що вийшла в світ на початку нового століття, яка надала російським психологам цінну можливість знайомства з новою галуззю психологічних знань – консультативною психологією. В посібнику на рівні порівняльного аналізу проводяться паралелі між такими суміжними науками, як психотерапія і консультативна психологія. Для останньої основною формою діяльності спеціаліста та надання ним психологічної допомоги людям визначено психологічне консультування.

Консультування розглядається як процес, що актуалізує за допомогою “впливів” та “взаємодій” консультанта з клієнтом необхідні **особистісні зміни** і зростання *одного і другого*. Автор детально зупиняється на трьох основних підходах у психотерапії та консультативній психології: психодинамічному, когнітивно-біхевіоріальному та гуманістичному. Вчена стверджує ідею необхідності усвідомлення консультантом тієї психологічної парадигми, в межах якої він здійснює допомогу, а також вона поділяє думку М. Херберта, що *консультування – це “допомога людям в їх допомозі самим собі”*. Взагалі, підкреслюється, що консультування – це процес, в якому особистість досягає більш високого рівня особистісної компетентності, що спрямований на те, щоб *навчити людей приймати мудрі рішення*, а не навчати їх

приймати рішення мудро. Саме таким чином психолог-консультант може сприяти дійсному самопідсиленню (використанню власних внутрішніх потенціалів) клієнта. Вчена окреслює завдання розвитку нової професійної галузі – консультативної психології, яка зможе існувати при умові створення таких відносин в системі “консультант-клієнт”, у межах яких поняття “психологічна близькість”, “любов”, “довіра” виключатимуть взаємозалежність, пристрасність, неприйняття та акумулюватимуть у собі як повагу до клієнта, так і повагу до людей в цілому [2].

Цінним став навчальний посібник Л.Б. Шнейдер, який вийшов у середині першого десятиліття нового століття, де автор презентує основи консультативної психології. Вчена розглядає консультування як вид психологічної допомоги людині в ситуаціях життєвих труднощів, визначає універсальні складові цього процесу, основні завдання, форми та моделі; зупиняється на принципах, типах і рівнях консультування. Головна мета, яку реалізує Л.Б.Шнейдер, це створення умов майбутнім психологам-консультантам для вироблення свого професійного стилю, усвідомлення своїх можливостей у процесі консультування, розуміння власного професійного “Я”, прийняття себе у професії, зрештою, управління своїм професійним розвитком на засадах консультативної психології [6].

Наприкінці першого десятиліття виходить навчальний посібник О.Є. Сапогової з професійно-спеціалізованої дисципліни “Консультативна психологія” для підготовки психологів-консультантів. Вчена, узагальнивши досвід своїх попередників, визначила чіткі лінії презентації наукових знань за цією галуззю, а саме: історія розвитку консультативної психології, її предмет, цілі і зміст; професіоналізм консультанта; запити, проблеми, завдання та принципи психологічного консультування; обґрунтувала етапи, техніки, прийоми та форми консультування. Узагальнення викладацького досвіду допомогло автору в систематизованому вигляді презентувати сучасні уявлення про теорію і практику консультування, визначити базисні моделі практики консультування, виокремити його спеціальні проблеми; запропонувати стійку систему категорій і понять практичної взаємодії консультанта і клієнта; створити загальні уявлення про процес консультування, визначити основні проблеми самих консультантів та сфокусувати увагу на їх професійних якостях, навичках, цінностях; розкрити специфіку та позиції учасників консультативної взаємодії. Отже, в умовах переходу вищої школи на роботу відповідно з освітніх стандартів сучасного покоління, зазначене навчальне

видання дозволить здійснювати підготовку психологів-консультантів згідно з компетенціями освіти ХХІ ст.

Українські психологи мають власну історію щодо закладання першооснов, становлення та шляху пізнання нової галузі психологічних знань консультативної психології. У середині 90-х років ХХ ст. П.П. Горностай та С.В. Васьківська створили перший для України посібник з психологічного консультування. Як зізнається С.В. Васьківська, “працювати доводилось майже наосліп”, оскільки не було відповідної літератури, невеликим ще був досвід консультативної діяльності. На думку вище зазначених авторів, перших двох навчальних посібників (теоретичного та практичного спрямування), які й досі “не втратили свого обличчя”, вони є затребуваними по сей день, і в них “склалася публічна доля”. З моменту дебюту пройшло вже 16 років і ситуація підготовки та видання наукових праць зазнала певних змін. Згодом С.В. Васьківська, узагальнивши майже десятирічний досвід власної наукової та викладацької діяльності, в 2004 і 2005 роках підготувала до видання два нових, доповнених і логічно відпрацьованих посібники, які присвячені питанням специфіки консультативної психології. Вчена розкриває секрети індивідуального консультування, здійснює детальну аргументацію сутності психологічного консультування, його філософії, теоретичних засад, механізмів, моделей та етичних аспектів консультативної допомоги. На увагу заслуговують, по-перше, організаційні аспекти консультативної взаємодії (структура, хронотоп, термінологічна “кухня”, первинна діагностика та ін.), по-друге, технологія консультативної взаємодії (налагодження ефективного контакту, психотерапевтичні навички ведення консультативного інтерв'ю, техніки відображення значень), по-третє, це засоби особистісної презентації та засоби впливу на клієнта. Основою для професіонального навчання майбутніх психологів-консультантів став запропонований П.П. Горностаєм і С.В. Васьківською проблемно-орієнтований підхід, який базується на положенні, що всебічний аналіз психологічних проблем клієнта є найважливішою домінантою для пошуку шляхів їх вирішення та подолання його психологічних труднощів. Позитивним для безпосередньої практичної діяльності консультантів став метод проблемного аналізу, який за позицією вчених базується на передбаченні, що кожна психологічна проблема має свій генезис, що обумовлюється як невизначеністю, спонтанністю, так і детермінантами, які відповідають певним закономірностям і чинникам. Виявлення останніх, пошук засобів подолання спричинених ними психогенних впливів і є найважли-

вішою умовою ефективного вирішення психологічної проблеми клієнта. Оптимістичними є прогнози С.В. Васьківської щодо виокремлення консультативної психології з надр психотерапії та надання їй статусу самостійної галузі психологічних знань. При цьому вчена наголошує на тому, що серед трьох основних цілей психологічного консультування – допомога оточуючим в їхньому самопідсиленні, особистісний розвиток самого консультанта та створення здорового, благополучного життєвого простору для повноцінного функціонування особистості клієнта – найактуальнішою залишається ціль особистісного зростання консультанта як гаранта, розширення базису для становлення у суспільстві нових ціннісних ставлень людей до життя. Саме психолог-консультант найбільшою мірою наближений до пересічних людей, і, маючи високий усвідомлений ціннісний потенціал, зможе “м’яко” і конструктивно вести інших до самозвершень [1].

Значного поштовху в розробці питань психологічного консультування українським вченим (О.А. Ліщинська, 1997; О.О. Осадько, 1997; О.Ф. Бондаренко, 1998; Н.І. Пов’якель, 1998; З.Г. Кісарчук, 2001; Т.М. Титаренко, 2004, 2007; О.Г. Хомич, 2005; Р.М. Ткач, 2005; В.В. Рибалка, 2005; І.М. Цимбалюк, 2005; С.В. Васьківська, 2007, 2008, 2010) надали перші, вище вищеназвані роботи П.П. Горностая та С.В. Васьківської. У подальшому і в другій половині 90-х років ХХ ст., і все наступне десятиліття ХХІ ст. були пов’язані з появою наукових публікацій у вигляді монографій, навчальних посібників, кандидатських дисертацій, наукових статей, методичних нарисів, що були присвячені проблемам специфіки, змісту, сутності, визначенню методичних засад, обґрунтуванню принципів і правил взаємодій, використанню концептуальних моделей в процесі психологічного консультування.

В сучасній українській консультативній психології поки що не існує єдиного погляду на сутність, місце і роль консультування як найважливішого виду психологічної допомоги людині. Вчені для визначення специфіки психологічного консультування використовують прийоми порівняння цього процесу з психотерапією. Простежується, що психологічне консультування розглядається і як процес, і як вид психологічної допомоги, і як репертуар психологічних впливів. При вирішенні проблем консультативної психології виявляється, що питання принципів і правил консультування виокремлюють не всі автори посібників, крім того існує різне розуміння та виділення вихідних положень консультування. Наприклад, О.Ф. Бондаренко до переліку основних принципів консультування відносить наступні: активність, відповідальність,

системність, діалогічний характер взаємодії, зворотний зв'язок, активізація гуманістичних цінностей та ін. Тоді як Т.М. Титаренко обґрунтовує принципи добровільності, безоцінного ставлення до клієнта, конфіденційності, професійної вмотивованості, утримання необхідної дистанції та відмови від порад і рецептів [1, 5].

Аналіз консультативної діяльності, що відображений у розмаїтті посібників, статей, популярних видань, показує, що одним з важливих моментів, який забезпечує ефективність консультативної роботи є організаційна складова консультативної взаємодії психолога і клієнта. До неї вчені відносять формальні та процесуальні компоненти. До формальних належить нормативно-правовий базис, а до процесуальних – структурна організація процесу консультування.

На жаль, сьогодні ще не існує чіткої нормативно-правової бази, яка б слугувала основою як для професійної підготовки психолога-консультанта у вищих навчальних закладах, так і для організації процесу їх консультування в межах виробничої практики, а також широкомасштабної організації консультативної діяльності для людей суспільства взагалі. Хоча існують певні загальні підстави підготовки та організації консультативного процесу, що відображено в різних законах, конвенціях, нормативних державних актах, положеннях, наказах Міністерства освіти України та інших документах (“Загальна декларація прав людини”, “Конвенція прав дитини”, “Конституція України”, “Закон про освіту” тощо).

На сучасному етапі ще однією проблемою для консультативної психології є питання структури консультативного процесу. У більшості робіт вчених відсутні єдина позиція відносно цього питання. Одні розглядають структуру консультування в контексті аналізу власне процесу, виділяючи в ньому певну послідовність, алгоритм проведення, рух до мети. Інші визначають її як “технічні етапи”. Ще інші визначають структуру консультування як “еклектичну модель” стадіальності процесу.

Отже, історичний еккурс, який було здійснено не лише в контексті появи в той чи інший час наукових робіт, що стали підґрунтям для становлення консультативної психології, але й в логічне змістове наповнення цих робіт, уможливило зняття розбіжності в наукових поглядах вчених, дозволяє узагальнити й уніфікувати, врахувати позитивні досягнення зарубіжних і вітчизняних спеціалістів з проблеми консультування та спроектувати нові завдання для професійної підготовки психологів-консультантів.

Список використаних джерел

1. Васьківська С.В. Основи психологічного консультування: навч. пос. / С.В. Васьківська. – К.: Четверта хвиля, 2004. – 256 с.
2. Гулина М.А. Терапевтическая и консультативная психология / М.А. Гулина. – СПб.: Речь, 2001. – 352 с.
3. Пахальян В.Э. Психологическое консультирование: учебное пособие / В.Э. Пахальян. – СПб.: Лидер, 2006. – 256 с.
4. Сапогова Е.Е. Консультативная психология / Е.Е. Сапогова. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
5. Титаренко Т.М. Життєві кризи: технологія консультування. Перша частина / Т.М. Титаренко. – К.: Главник, 2007. – 142 с.
6. Шнейдер Л.Б. Основы консультативной психологии / Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд. Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд. НПО “МОДЭК”, 2005. – 352 с.

On the basis of historical experience stages of medical and non-medical psychotherapy vyokremlyuyetsya clear space consulting psychology as a new, autonomous from the first, the field of psychological knowledge, aimed at the professional training of the psychologist-consultant.

Key words: psychotherapy, counseling, consulting psychology, psychotherapist, counselor, psychologist and consultant.

Отримано: 3.03.2011

УДК 316.752.4

І.В. Ващенко, Л.В. Кондрацька

Фактори, що сприяють виникненню сімейних конфліктів

У статті висвітлено результати експериментального дослідження факторів, що сприяють виникненню сімейних конфліктів. Виявлено, що здебільшого сімейні конфлікти зумовлені наступними факторами: незадоволення потреби в значущості свого “Я”, неповага почуття гідності з боку партнера; погіршення матеріального стану сім’ї; неможливість нормально працювати; тривала відсутність життя; незадоволення потреби в позитивних емоціях; неадекватні ролі очікування;

несумісність характерів, конфліктність, грубість, агресивність; відмінність поглядів на сумісне подружнє життя, виховання дітей, ставлення до батьків або родичів; обмеження свободи, активності дій, самовираження членів сім'ї, сімейний контроль; фобія втрати дитини батьками; сексуальна дисгармонія партнерів по шлюбу та ін. З'ясовано, що сімейні конфлікти позначаються на психологічному стані кожного члена сім'ї. Доведено, що частота виникнення подружніх конфліктів, тривалість сімейного конфлікту і спосіб їх вирішення залежить від типу сім'ї (кризова, конфліктна, проблемна).

Ключові слова: емоційна сфера, сімейні конфлікти, тривожність, конфліктність, агресивність.

В статтю отражены результаты экспериментального исследования факторов, способствующих возникновению семейных конфликтов. Выявлено, что в основном семейные конфликты обусловлены следующими факторами: неудовлетворение потребности в значимости своего "Я", неуважение чувства достоинства со стороны партнера; ухудшение материального положения семьи; невозможность нормально трудоустроиться; длительное отсутствие жилья; неудовлетворение потребности в положительных эмоциях; неадекватные ролевые ожидания; несовместимость характеров, конфликтность, грубость, агрессивность; различие взглядов на совместную супружескую жизнь, воспитание детей, отношение к родителям или родственникам; ограничение свободы, активности действий, самовыражения членов семьи, семейный контроль; фобия потери ребенка родителями; сексуальная дисгармония партнеров по браку и др. Выяснено, что семейные конфликты сказываются на психологическом состоянии каждого члена семьи. Доказано, что частота возникновения супружеских конфликтов, продолжительность семейного конфликта и способ их решения зависит от типа семьи (кризисная, конфликтная, проблемная).

Ключевые слова: эмоциональная сфера, семейные конфликты, тревожность, конфликтность, агрессивность.

Відомо, що в сімейному житті не трапляються, непоодинокі випадки, коли під час відстоювання своєї незалежності виникають конфлікти – між чоловіком і жінкою, між зятем і тещею, між батьком і дитиною, між дружиною й свекром тощо, тобто сімейні конфлікти. У житті кожен із нас хоча б раз був учасником такого виду конфлікту й по-різному відчув на собі його наслідки, здобув певний досвід щодо його вирішення.

З огляду на означену обставину, метою даної статті є дослідження факторів, що сприяють виникненню сімейних конфліктів та переживань, яких зазнає кожен конфліктант у сімейному конфлікті, особливо переживання таких ситуацій з дітьми.

Насамперед, доцільно звернути увагу, що розподіл сімей за різним типом (повна сім'я, неповна сім'я, рідна матір, нерідний

батько, рідний батько, нерідна матір), як в контрольній групі, так і в експериментальній майже співпав. Підлітків, які живуть з рідними батьками, тобто в повноцінній родині – 71,60% ; підлітків, які живуть в неповній родині (смерть одного із членів подружжя, позашлюбна народжуваність, розлучення) – 10,80% ; підлітки, які мають рідну матір та нерідного батька – 14,70% ; підлітки, які мають рідного батька та нерідну матір – 2,90% .

Неважко помітити, що частота виникнення подружніх конфліктів залежить від типу сім'ї (див. рис. 1). Сім'ї, де рідні батьки, стверджують, що найчастіше конфлікти у них виникають, один раз на тиждень (55,70%); в неповних сім'ях, де матір виховує дитину одна (45,50%), в сім'ях, де рідна матір, нерідний батько (66,70%) і сім'ї, де рідний батько, нерідна матір відмітили, що конфлікти, переважно виникають один раз в місяць (66,70%) .

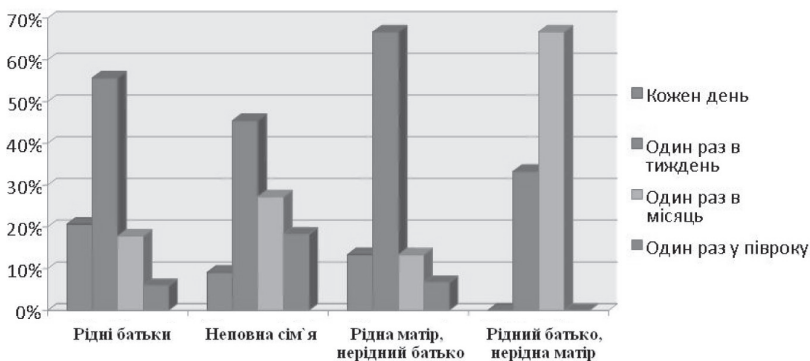


Рис. 1. Вплив типу сім'ї на частоту виникнення сімейних конфліктів

Тому особливу увагу потрібно приділити неповній родині, яка виникає в результаті розлучення, оскільки вона з погляду її виховного потенціалу є найбільш уразливою. Крім того, для багатьох дітей, що втратили рідного батька, незначною виявляється перспектива придбання іншого в результаті повторного заміжжя матері. Це пов'язано з тим, що лише невелика частина жінок, які мають дітей, вступає в повторні шлюби, а також із тим, що не завжди вітчим для дитини стає справднім батьком [4]. Переконливим доказом зазначеного може бути наступний приклад. Настя К., 12 років, зазнала покарання від вітчима (вербально – лаявся нецензурними словами та фізично – декілька разів вдарив ремнем) за те, що не сказала правду про стан одінок (незадовільний) у таблиці за семестр. Такі покарання дівчина отримує

досить часто. Настя скаржиться на страх під час перебування в кімнаті з вітчимою. Виявляє недовіру, агресивність до людей, що оточують її, у такий спосіб захищаючись від, нібито, можливого їхнього нападу.

Водночас важливо підкреслити, що займаючи провідне місце в утворенні неповної родини, розлучення в той же час супроводжується цілим рядом обставин, які деформуюче впливають на морально-емоційний розвиток особистості дитини. Насамперед до них відноситься нездорова обстановка в родині. Її характеризують конфліктні відносини близьких людей – батька й матері. Атмосфера взаємної ворожості, ненависті, образ і взаємних обвинувачень не може не позначитися на світовідчутванні підлітка, його моральних переконаннях, поглядах, установках, відношенні до оточуючих і т.д. Позитивний вплив батьків на дитину в такій ситуації стає мінімальним. Батьки виявляються не в силах контролювати вчинки дітей і спрямовувати їхній розвиток [8].

Слід зазначити, що коли наслідком сімейних конфліктів стає розлучення, це вкрай болюче відбивається на підлітку. Небажання батьків здійснити спробу пошуку шляхів до примирення, безвідповідальність дорослих щодо своїх висловлювань, вчинків, виховання дитини, позбавляє підлітка почуття захищеності, що породжує з часом втрату впевненості у собі і довіри до світу. В подальшому стабільність у відносинах дорослих стає однією з необхідних умов захищеності. Часті конфлікти у сім'ї приводять до втрати дитиною відчуття надійності й захищеності. Її опановує почуття тривоги, а затяжні сімейні конфлікти ведуть до ще більш сильної психічної травматизації.

Тому, на нашу думку, найбільш уразливою в розлученні є єдина дитина. Ті, у кого є брати й сестри, набагато легше переживають розлучення: діти або підтримують один одного, або зганяють один на одного агресію й тривогу [1]. Нами було спостережено, що у підлітків із родин, які розпалися, підвищена емоційність, неврівноваженість, хвороблива чутливість, ранима психіка. Почуття болю й сорому, власної ущербності, неповноцінності, відчуття покинутості й самотності довгий час у таких випадках не залишають дітей, роблячи їх грубими, дратівливими, не комунікативними тощо.

Вочевидь, що розлучення – це цілий комплекс несприятливих факторів, здатних впливати на психічне й моральне становлення особистості підлітків аж до патологічних змін в області психіки й криміногенної поведінки неповнолітніх.

Нами виявлена загальна тривалість сімейного конфлікту від 0,5 годин до 2 днів (див. табл. 1).

Таблиця 1

Взаємозв'язок між типом сім'ї та тривалістю конфлікту

Тип сім'ї	Тривалість конфлікту		
	Від 0,5 до 1 години	Від 1 до 2 годин	Від 1 години до 2 днів
Рідні батьки	17,80%	68,50%	13,70%
Рідна матір, нерідний батько	6,70%	26,60%	66,70%
Неповна сім'я	18,20%	45,50%	36,30%
Рідний батько, нерідна матір	33,33%	33,33%	33,33%

Що стосується тривалості сімейного конфлікту, то вона в деякій мірі залежить від типу сім'ї. Характерно, що в неповних сім'ях і в сім'ях, де рідні батьки, сімейні конфлікти найчастіше тривають від 1 до 2 годин. А от в сім'ях, де рідна матір та нерідний батько, – від 1 години до 2 днів.

Відзначені обставини вказують на те, що тип сім'ї впливає й на спосіб вирішення сімейних конфліктів (див. табл. 2).

Таблиця 2

Взаємозв'язок між типом сім'ї та вирішенням подружніх конфліктів

Способи вирішення конфлікту	Тип сім'ї			
	Рідні батьки	Рідна матір, нерідний батько	Неповна сім'я	Рідний батько, нерідна матір
Компроміс	61,60%	46,70%	63,60%	66,70%
Вирішення на користь одного із конфліктантів	27,30%	26,70%	27,30%	33,30%
Невизначеність вирішення	11,10%	19,90%	9,10%	–
Не вирішується взагалі	–	6,70%	–	–

Так у сім'ях: 61,60% – де рідні батьки; 46,70% – де рідна матір, нерідний батько; 63,60% – де неповна родина і 66,70% там, де рідний батько та нерідна матір при вирішенні конфліктів найчастіше приходять до компромісу, але незважаючи на це, родини де рідні батьки (11,10%), неповна сім'я (9,10%) та рідна матір і нерідний батько (19,90%) відмічають, що в їх сім'ях іноді виникають затяжні сімейні конфлікти і важко відповісти чим завершиться їх вирішення. Дане явище може призвести до підвищення рівня тривожності, агресивності, виникнення депресивного стану, що негативно впливає на всіх членів родини (див. табл. 3).

Таблиця 3

Показники позитивної агресії між двома групами респондентів

Рівні агресії	Сім'ї підлітків	
	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	11,80%	9,80%
Середній	56,90%	58,80%
Низький	31,30%	31,40%

Достовірних відмінностей у двох групах респондентів виявлено не було (див. табл. 3). Виявлені показники за високим рівнем позитивної агресії майже не виражені. Показники за низьким і середнім рівнями агресії у представників контрольної та експериментальної групи майже рівні за значенням. Високі показники за середнім рівнем, які складають: 56,90% для контрольної групи та 58,80% для експериментальної групи, є позитивним явищем, оскільки більшість членів сімей обох груп обирають конструктивний спосіб вирішення своїх сімейних конфліктів, а це зменшує вірогідність виникнення у них негативних станів (підвищення рівня тривожності, депресивних станів, накопичення негативних емоцій).

Таблиця 4

Показники негативної агресії між двома групами респондентів

Рівні агресії	Сім'ї підлітків	
	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	3,90%	2,90%
Середній	51,00%	53,90%
Низький	45,10%	43,20%

Достовірних відмінностей у двох групах респондентів виявлено не було (див. табл. 4). Показники за високим рівнем негативної агресії, як у представників контрольної та експериментальної групи дорівнюють, відповідно, 3,90% і 2,90%. Показники за середнім та низьким рівнем негативної агресії у представників двох груп є майже рівними і складають за середнім – 51,00% і 53,90%, а за низьким – 45,10% і 43,20%. Низькі показники за високим рівнем негативної агресії свідчать про те, що переважна більшість представників контрольної та експериментальної групи при вирішенні подружніх конфліктів не обирають основним деструктивний спосіб вирішення своїх проблем, а також вони не проявляють явних агресивних характеристик під час конфліктів. А це, в свою чергу, збільшує вірогідність того, що сімейний конфлікт буде вирішено позитивно.

**Показники рівнів конфліктності між двома групами
респондентів**

Рівні конфліктності	Сім'ї підлітків			
	Контрольна група		Експериментальна група	
	батько	матір	батько	матір
Високий	16,70%	15,70%	14,20%	11,90%
Середній	58,80%	45,10%	62,40%	52,30%
Низький	24,50%	39,20%	23,40%	35,80%

У представників контрольної (батько – 58,80%, матір – 45,10%) та експериментальної групи (батько – 62,40%, матір – 52,30%) найвищі показники за середнім рівнем конфліктності; низький рівень конфліктності складає в контрольній (батько – 24,50%, матір – 39,20%) і в експериментальній (батько – 23,40%, матір – 35,80%); високий рівень конфліктності у представників контрольної (батько – 16,70%, матір – 15,70%) та експериментальної групи (батько – 14,20%, матір – 11,90%) має незначні показники, не було виявлено особливих відмінностей між представниками контрольної та експериментальної групи за рівнями конфліктності (див. табл. 5). З цього можна зауважити, що конфлікти у сім'ях представників обох груп переважно виникають з середньою частотою, тобто один раз на тиждень (див. рис. 1).

Зазначимо, що конфліктна атмосфера у сім'ях, як контрольної, так і експериментальної групи є доволі стабільною, що є позитивним явищем.

Іншим, не менш важливим, аспектом є характер взаємодії подружжя в конфліктних ситуаціях. За результатами методики “Характер взаємодії подружжя в конфліктних ситуаціях” (див. табл. 6) ми виявили, що висока конфліктність спостерігається у взаємодії подружжя в питаннях, пов'язаних із вихованням дітей (54,90%), при порушенні рольових сподівань (50,00%), при розходженні у ставленні до грошей (45,10%), а також при проявленні потягу до автономії в одного з батьків (41,10%).

Таблиця 6

Конфліктні сфери в сімейних взаєминах

Види конфліктних сфер	Шкали				
	Повністю згоден	Згоден	Нейтральна позиція	Не згоден	Категорично не згоден
Питання, пов'язані з вихованням дітей	14,70%	10,80%	19,60%	28,40%	26,50%

Розходження у відношенні до грошей	15,70%	14,70%	24,50%	24,50%	20,60%
Прояви ревності	15,70%	24,50%	17,60%	17,60%	24,50%
Прояви домінування одного з батьків	18,60%	28,40%	18,60%	5,90%	28,40%
Розлагодженість норм поведінки	16,70%	20,60%	24,50%	7,80%	30,40%
Порушення рольових сподівань	15,70%	17,60%	16,70%	18,60%	31,40%
Прояви потягу до автономії	12,70%	26,50%	19,60%	22,50%	18,60%
Проблеми взаємовідносин з родичами та друзями	13,70%	23,50%	22,50%	23,50%	16,70%

Слід зазначити, що за даними конфліктності батьків і характеру взаємодії подружжя в конфліктних ситуаціях нами виявлена пряма залежність між конфліктністю батька, яка домінуюча в спілкуванні і проявом потягу до автономії (коэф. кореляції 0,334; $p \leq 0,01$), при розходженні у відношенні до грошей (коэф. кореляції 0,270; $p \leq 0,01$). Окрім цього, ми виявили пряму залежність між конфліктністю матері і ступенем сімейної конфліктності (коэф. кореляції 0,415; $p \leq 0,01$), в питаннях, пов'язаних із вихованням дітей (коэф. кореляції 0,213; $p \leq 0,05$).

Отже, проблемними зонами, які призводять до виникнення конфліктів у сім'ях підлітків, є: незалежність, домінування одного з батьків, питання, пов'язані з вихованням дітей, фобія втрати дитини батьками, контроль, проекція на підлітка особистісних негативних якостей батьків, розходження у ставленні до грошей, вимоги-заборони батьків, конфліктність батька й матері, агресивність батька й матері, порушення рольових сподівань.

Серед показників, з приводу яких виникають сімейні конфлікти, для сімей обох груп (контрольної та експериментальної) співпадають майже всі перелічені фактори (див. рис. 2 і рис. 3). На наш погляд, це обумовлено особливостями виховання, кількістю членів родини, сімейною структурою. І, хоча причин сімейних конфліктів існує багато, про що свідчать відповіді респондентів, в кожній родині, яка має певний досвід сімейного життя, вони різні.

Варто звернути увагу на ту обставину, що існує прямий зв'язок між рівнем конфліктності в родині та конфліктністю батька у контрольній групі досліджуваних (коефіцієнт кореляції 0,269, $p \leq 0,01$), конфліктністю матері (коефіцієнт кореляції 0,273, $p \leq 0,01$), агресивністю батька (коефіцієнт кореляції 0,239, $p \leq 0,05$).

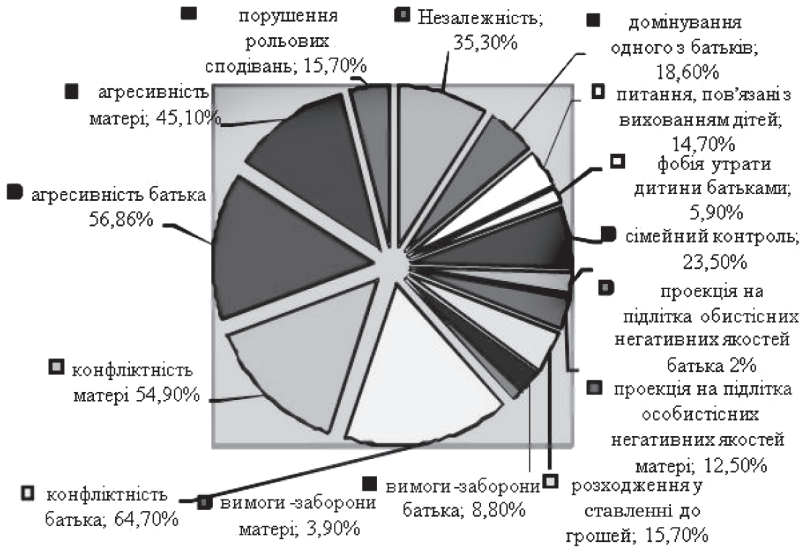


Рис. 2. Фактори, які призводять до виникнення конфліктів у сім'ї (контрольна група)

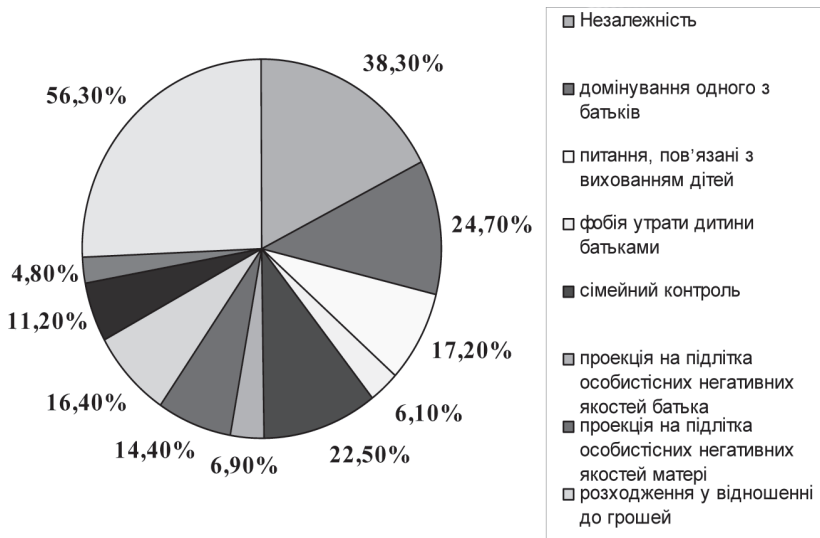


Рис. 3 Фактори, які призводять до виникнення конфліктів у сім'ї (експериментальна група)

При цьому виявлений зворотній зв'язок, тобто чим вищий рівень агресивності батька (коефіцієнт кореляції $-0,258$, $p \leq 0,01$) і агресивності матері (коефіцієнт кореляції $-0,475$, $p \leq 0,01$), тим нижчі показники сімейної згуртованості (див. табл. 7).

Таблиця 7
Кореляція між рівнем конфліктності в сім'ї та особистісними особливостями батьків

Фактори	Коефіцієнт кореляції за Пірсоном	Рівень значущості
Незалежність	0,342	0,01
вимоги-заборони батька	0,268	0,01
вимоги-заборони матері	0,209	0,04
конфліктність батька	0,269	0,01
конфліктність матері	0,273	0,01
агресивність батька	0,239	0,02
агресивність матері	0,233	0,02

За нашими спостереженнями, в досліджуваних родинах, найбільш часто конфлікти відбуваються між батьками та підлітками, тому ми виділили наступні типи конфліктів підлітків із батьками: конфлікт нестійкості батьківського відношення (постійна зміна критеріїв оцінки дитини); конфлікт гіперопіки; конфлікт неповаги прав на самостійність (тотальність вказівок і контролю); конфлікт батьківського авторитету (прагнення домогтися свого в конфлікті за будь-яку ціну).

Звичайно дитина на домагання і конфліктні дії батьків відповідає такими реакціями (стратегіями), як: реакція опозиції (демонстративні дії негативного характеру); реакція відмовлення (непокора вимогам батьків); реакція ізоляції (прагнення уникнути небажаних контактів з батьками, приховування інформації і дій).

Відносини батьків і дітей – це тип взаємодії, який у силу розвитку дитини, поступового знаходження нею самостійності й дорослішання закономірно приводить до виникнення протиріч та їх можливо загостреного протікання, особливо в підлітковому віці. Переконливим доказом зазначеного може бути наступний приклад: досліджувана Людмила, 34 років, матір Миколи, учня 7 класу звернулася із скаргою на постійну тривогу в стосунках із сином (мати виховує підлітка одна, батько не підтримує стосунки з сином після розлучення). Людмила вважає, що поведінка сина орієнтована на “пошук меж припустимого”. Він, на думку матері, провокує, майже свідомо загострює відносини із нею, з ціллю з'ясування, якою буде реакція матері на деякі його конкретні акти поведінки. Він прагне “діставати” матір, поки в неї не

наступить реакція, наприклад, у вигляді агресивного емоційного зриву. Вочевидь, син шукає типи заперечень, види оцінок, способи суперечок й т.д. По суті, відбувається необхідний для нормального розвитку процес оволодіння різноманітними формами соціальної взаємодії. “Явище провокування” у спілкуванні дітей з дорослими може мати й інший зміст. На думку західних дослідників, це звільняє дитину від страху в прояві власних руйнівних почуттів у дії [6].

Труднощі переходу до нових форм відносин переживають обидві сторони – як діти, так і дорослі. Часто вони не готові до розширення прав підлітка в силу збереження інерції відносин, які опікують, а також у зв’язку із залежністю, яка зберігається, дітей від батьків й їхньою реальною безпосередністю до самостійних дій і рішень.

Бунтарська поведінка підлітків, яка відповідно ускладнює їхні відношення з батьками, сама по собі може стати причиною ускладнень і конфліктів у родині. Втім, далеко не всі конфлікти “батьків і дітей” зводяться до цього. Основною проблемою їхніх взаємин є труднощі передачі культурних норм і уявлень від одного покоління до іншого. Відомо, що прискорення темпів соціального розвитку приводить до поглиблення розриву між поколіннями, що в умовах нестабільності й різких соціальних змін робить “батьків і дітей” представниками не просто різних культур, але й різних “світів”. Спроби реалізації “батьківської позиції” в цих умовах ускладнені, а то й натрапляють на прямий опір дітей [5].

Якщо розглянути конфлікти, які виникають у зв’язку з неправильними стратегіями виховання, то основні труднощі в спілкуванні виникають через батьківський контроль за поведінкою, навчанням підлітка, його вибором друзів тощо. Так, авторитарні батьки жадають від підлітка беззаперечного підпорядкування й не вважають, що повинні йому пояснювати причини своїх вказівок і заборон (за результатами методики “Аналіз сімейного виховання”). Вони жорстко контролюють всі сфери життя, причому можуть це робити й не цілком коректно. Чим вищий у батька рівень санкцій, тим нижчий рівень експресивності в сім’ї (змога відкрито діяти та висловлювати свої почуття) (-0,231;0,02); нижчий рівень санкцій матері (-0,461;0,01), тобто така матір воліє обходитися або зовсім без покарань, або застосовує їх вкрай рідко; вищий рівень вимог-заборон батька й вимог-обов’язків батька (0,375; 0,01).

Також визначена негативна кореляція між рівнем санкцій у матері та рівнем орієнтації сім’ї на досягнення (-0,244;0,02); рівнем сімейної орієнтації на активний відпочинок (-0,227;0,02); рівнем вимог-заборон матері (-0,276;0,01) й вимог-обов’язків матері (-0,303;0,01); рівнем сімейної орієнтації на організацію (-0,275;

0,01); рівнем розширення сфери батьківських почуттів матері (-0,203; 0,04). Тобто матір не хоче, щоб підліток став для неї чимось більшим, ніж просто дитиною.

Оцінюючи емоційний стан підлітків ми виявили, що чим вище у батька рівень санкцій, тим вищий рівень надмірного емоційного виснаження (0,381;0,01), неадекватного вибіркового емоційного реагування (0,245;0,01), розвиток байдужості, тобто емоційно-моральної дезорієнтації (0,373;0,01), емоційної замкненості (0,373; 0,01), редукції родинних обов'язків (0,251;0,01), синдрому "ЕВ" (0,342;0,01). Тобто діти в таких родинах звичайно замикаються, і їхнє спілкування з батьками порушується. Ситуація ускладнюється, якщо висока вимогливість і контроль сполучаються з емоційно холодним відношенням до дитини. Тут неминуча повна втрата контакту. Також ми з'ясували, що чим вища строгість матері, тим нижчий рівень надмірного емоційного виснаження (-0,238;0,02); рівень неадекватного вибіркового емоційного реагування (-0,257;0,01); рівень редукції родинних обов'язків (-0,346;0,01). Такий зв'язок можна пояснити тим, що сучасні підлітки не бояться покарань із боку матері.

Щодо оцінки байдужого батьківського відношення з відсутністю контролю (гіпоопіка), який теж є несприятливим варіантом сімейних відносин, нами було виявлено, що чим нижчий рівень виховательської невпевненості батька (-0,215;0,03), тим вищий рівень виховательської невпевненості матері (0,283;0,01). Підліткам дозволяється робити все, що їм заманеться, їхніми справами ніхто не цікавиться. Поведінка стає неконтрольованою. Також ми виявили, що нерозвинутість батьківських почуттів матері має кореляцію з рівнем вимог-заборон матері (коэф. кореляції 0,220;0,03); з рівнем вимог-заборон батька та рівнем вимог-заборон батька (-0,220;0,03), а нерозвинутість батьківських почуттів батька має кореляцію з проекцією на підлітка особистих негативних якостей матері (0,295;0,01). Все це говорить про порушення процесу виховання, як батьком, так і матір'ю. А підлітки, як би вони іноді не бунтували, мають потребу в батьках як в опорі, вони повинні бачити зразок дорослої, відповідальної поведінки, на яку можна було б орієнтуватися.

В деяких сім'ях ми виявили, що зайва турбота про підлітка, надмірний контроль за всім його життям, тобто гіперопіка, яка заснована на тісному емоційному контакті, приводить до пасивності, несамостійності, труднощів у спілкуванні з однолітками. Була визначена наступна залежність: чим вищий у батька рівень гіперопіки, тим вищий рівень конфліктності у матері (0,199;0,05); вищий в родині рівень орієнтації на досягнення (0,199;0,05); вищий

рівень сімейного контролю (0,197;0,05); вищий рівень сімейної орієнтації на організацію (0,211;0,03); вищий рівень фобії втрати дитини батьком (0,257;0,01); але у підлітків знижується рівень відчуття безвихідності ситуації, бажання змінити родину (-0,220; 0,03). Також ми виявили, що чим вищий у матері рівень гіперопіки, тим вищий рівень задоволення потреб дитини матір'ю (0,405;0,01); вищий рівень фобії втрати дитини матір'ю (0,251;0,01), та нижчий рівень психотравмуючих обставин у підлітків (-0,241;0,02). Але іноді, гіперопіка, уседозволеність можуть бути продиктовані не турботою про підлітка, а острахом самотності, тривогою за власне майбутнє, прагненням підвищити свою роль і значення в родині. І тоді батьки вдаються до посиленої турботи, залучення підлітка на свою сторону, обмежуючи спілкування з іншим батьком.

Виходячи з отриманих результатів, можна зробити висновок про наявність кореляційного зв'язку між порушеннями процесу виховання та рівнем конфліктності в досліджуваних родин, а також рівнем емоційних порушень у підлітків. Чим вищий рівень порушень в процесі виховання, тим вищий рівень конфліктності в сім'ях й вищий рівень емоційних порушень у підлітків.

У нашому дослідженні 56,7% респондентів відмітили, що сімейні конфлікти виникають через одні і ті ж причини, а 43,3% досліджуваних – з різних причин. Серед вказаних досліджуваними причин сімейних конфліктів нами відмічені такі [2-3]:

– незадоволення потреби в значущості свого “Я”, неповага почуття гідності з боку партнера – 5,10% досліджуваних. Щодо стійкості “Я-концепції”, то вона безпосередньо залежить від взаємин, що засновані на психічній підтримці, взаєморозумінні, емоційному комфорті (коэф. кореляції 0,380; $p \leq 0,01$), із орієнтацією на досягнення (коэф. кореляції 0,442; $p \leq 0,01$). Відсутність уваги, турботи, згоди, психічної підтримки з боку чоловіка (жінки) приводить до незадоволеності в іншого потреби в любові, повазі, у відчутті своєї значимості, у збереженні почуття власної гідності, необхідних для підтримки “Я-концепції” кожної людини [7].

Чоловік може очікувати, що його дружина буде йому одночасно коханою, товаришем, домогосподаркою, матір'ю; розпоряджатися його доходами чи сама заробляти гроші для родини; представляти родину в соціальному житті співтовариства. Дружина може очікувати, що її чоловік буде її коханим, товаришем, годувальником родини, батьком і дбайливим господарем будинку. Ці різноманітні функції, виконання яких очікують один від одного шлюбні партнери, часто припускають зовсім протилежні види діяльності і риси характеру. І вони далеко не завжди притаманні одній людині.

Нездатність до виконання однієї з цих функцій може привести до стану незадоволеності найважливіших потреб, а отже, до постійно високого рівня напруги в житті подружньої пари. Які саме потреби є домінуючими, які цілком задовольняються, які задовольняються частково, а які не задовольняються взагалі – усе це залежить від особливостей особистості подружжя і від особливостей середовища, в якому існує ця подружня пара.

Манера реагування партнерів – знайти різноманітні сполучення задоволення потреб і фрустрації – емоції чи розум, боротьба чи прийняття – ще більше збільшує розмаїття умов, що мають принципове значення для розуміння конфліктів між конкретними людьми;

– важкі фінансові й побутові умови (погіршення матеріального стану сім'ї; неможливість нормально працевлаштуватися; тривала відсутність житла; відсутність можливості влаштувати дитину в дитсадок, школу) – 67,20% досліджуваних. Ведення господарства для сучасних подружніх пар не актуальне, особливо для жінок, – вони розраховують на активну допомогу чоловіків, які відзначаються високим рівнем домагань щодо виконання господарчо-побутових обов'язків жінкою;

– незадоволення потреби в позитивних емоціях (відсутність ласки, турботи, розуміння) – 12,70% досліджуваних. Всі члени родини намагаються отримувати психологічну підтримку від партнерів, при цьому вимоги до себе у виконанні даної функції значно занижені;

– неадекватні ролі очікування – 15,70% досліджуваних. До шлюбу кожен із подружжів формує в своїй уяві роль майбутнього чоловіка або дружини із досвіду батьків, розповідей знайомих і друзів, прочитаних книжок, переглянутих кінофільмів. Але в реальному житті кожен із подружжів виконує одночасно декілька ролей (роль чоловіка, батька, сина, працівника установи), що вимагає значних фізичних витрат і моральних сил. Якщо в реальному сімейному житті ролі очікування не підтверджуються, тоді це викликає розчарування і, як наслідок, виникнення конфлікту. Існує пряма залежність між порушеннями ролевих очікувань і конфліктністю матері (коєф. кореляції 0,284; $p \leq 0,01$), проявами домінування одного із батьків (коєф. кореляції 0,225; $p \leq 0,05$);

– несумісність характерів, конфліктність, грубість, агресивність – 60,40% досліджуваних. Несумісні за характером люди за всіма ознаками не повинні поєднуватися. Удари, породжені несумісністю, вражають абсурдністю, безглуздістю і незначними приводами для зіткнення. Їх можна уникнути, але лише в тому випадку, якщо один з членів подружжя почне працювати над собою,

роблячи героїчні зусилля з приборкання свого характеру. Узагальнення отриманих даних підтвердило наше припущення про наявність зв'язку між рівнем конфліктності в родині та конфліктністю й агресивністю батьків (див. табл. 7);

– відмінність поглядів на сумісне подружнє життя, виховання дітей, ставлення до батьків або родичів – 17,20% досліджуваних. На це вказує й наявність зв'язку між рівнем КС і питаннями, пов'язаними з вихованням дітей (коэф. кореляції 0,307; $p \leq 0,01$), тобто безвідповідальність або надмірна вимогливість до себе кожного з членів подружжя щодо виконання батьківсько-виховної функції. Сучасні жінки розраховують на більш активну участь чоловіків у вихованні дітей, ніж вони самі від себе вимагають;

– обмеження свободи, активності дій, самовиразу членів сім'ї, сімейний контроль – 23,50% досліджуваних, існує прямий зв'язок між високим рівнем незалежності й сімейного контролю та збільшенням рівня конфліктності в родині (коэф. кореляції 0,342; $p \leq 0,01$). Члени родини прагнуть максимальної соціальної активності для себе і значно обмежують у своїх очікуваннях соціальну активність членів сім'ї;

– девіантна або делінквентна поведінка одного із членів сім'ї (алкоголізм, наркоманія, позбавлення волі) – 0,3% досліджуваних;

– фобія втрати дитини батьками – 5,9% досліджуваних;

– авторитарне втручання родичів в подружні стосунки – 36,4% досліджуваних;

– сексуальна дисгармонія партнерів по шлюбу – 26,5% досліджуваних. Сексуальна несумісність може виникати через відмінність темпераментів; розходження еротичних смаків і пристрастей; різницю в досвіді; різне ставлення до сексу. Якщо сексуальна несумісність у шлюбі приводить одного з членів подружжя до незадоволеності життям, то пісуне ривід для конфлікту.

Перелік факторів конфліктності родини був би неповним, якщо не назвати макрофактори (зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві), а саме: ріст соціального відчуження; орієнтація на культ споживання; девальвація моральних цінностей, зокрема, традиційних норм сексуальної поведінки; зміна традиційного положення жінки в родині (повна економічна самостійність жінки або синдром домогосподарки); кризовий стан економіки, фінансів, соціальної сфери держави.

Залежно від частоти, глибини і гостроти конфліктів, які відбуваються в сім'ях підлітків ми виділили кризові, проблемні та конфліктні родини [2-3]. Так, **кризова родина** – протистояння інтересів і потреб, носить гострий характер і охоплює важливі сфери

життєдіяльності родини. Члени сім'ї займають непримиренні і навіть ворожі позиції стосовно один до одного, не погоджуючись ні на які поступки. До кризових шлюбних союзів відносяться ті сім'ї, які розпадаються або знаходяться на грані розпаду.

Конфліктна родина – це родина, в якій між членами подружжя знаходяться постійні сфери, де їх інтереси зіштовхуються, породжуючи сильні і тривалі негативні емоційні стани. Однак шлюб може зберігатися завдяки іншим факторам, а також поступкам і компромісним рішенням конфліктів.

Проблемна родина – це родина, в якій спостерігається нагромадження впливу психологічних труднощів на її життєвому шляху (відсутність житла, тривала хвороба одного з членів подружжя, відсутність засобів на утримання родини, деліквентна поведінка дитини). Характерними ознаками такої родини є: підвищена тривожність подружжя, розлад сну, емоції з будь-якого приводу, підвищення агресивності поява психічних розладів тощо.

У цілому, підводячи підсумки проведеного нами експериментального дослідження, можна зробити такі висновки.

1. Сімейні конфлікти позначаються на психологічному стані кожного члена сім'ї. Існує пряма залежність між порушеннями рольових очікувань і конфліктністю матері й проявами домінування одного із батьків. Експериментально виявлено статистично достовірний взаємозв'язок між несприятливою психологічною атмосферою і конфліктами в батьківсько-виховній сфері, тобто безвідповідальність або надмірна вимогливість до себе кожного з членів подружжя щодо виконання батьківсько-виховної функції приводить до підвищення рівня конфліктів в родині.

2. Частота виникнення подружніх конфліктів, тривалість сімейного конфлікту і спосіб вирішення сімейних конфліктів залежить від типу сім'ї. Конфлікти у сім'ях представників обох груп переважно виникають з середньою частотою, тобто один раз на тиждень. Загальна тривалість сімейного конфлікту від 0,5 годин до 2 днів. При вирішенні сімейного конфлікту найчастіше приходять до компромісу, але іноді виникають затяжні сімейні конфлікти.

3. Виявлено пряму залежність між конфліктністю батька і проявом потягу до автономії; між конфліктністю матері і ступенем сімейної конфліктності й в питаннях, пов'язаних з вихованням дітей.

4. Проблемними зонами, які призводять до виникнення конфліктів у сім'ях підлітків є: незалежність, домінування одного з батьків, питання, пов'язані з вихованням дітей, фобія втрати дитини батьками, контроль, проекція на підлітка особистісних негативних якостей батьків, розходження у ставленні до грошей,

вимоги-заборони батьків, конфліктність батька й матері, агресивність батька й матері, порушення рольових сподівань.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О.І. Психологія сім'ї: Курс лекцій / О.І.Бондарчук. – К.: МАУП, 2001. – 96 с.
2. Ващенко І.В. Особливості сімейних взаємин у сучасних подружніх парах / І.В.Ващенко, Л.В.Кондрацька // Наука і освіта: Наук.-практ. ж-л. – Одеса, 2005. – №3-4. – С. 13-17.
3. Ващенко І.В. Психологічні аспекти дослідження сімейних конфліктів / І.В.Ващенко // Вісник ХДПУ ім. Г.С.Сковороди. – Серія: Психологія. – Харків: ХДПУ, 2004. – Вип. 13. – Ч.1. – С. 51-57.
4. Горьковая И.А. Влияние семьи на формирование деликвентности у подростков / И.А.Горьковая // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – №2.
5. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учеб. пос. / И.Ю.Кулагина, В.Н.Колуцкой. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
6. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков / П.Лафренье. – СПб.: ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2004. – 256 с.
7. Левкович В.П. Супружеские конфликты в однонациональных и разнонациональных семьях и их роль в стабилизации семьи / В.П.Левкович // Социальные конфликты: экспертиза, прогнозирование, технологии разрешения. – Вып. 7. – М., 1994. – 221 с.
8. Шуман С.Г. Семейные конфликты / С.Г.Шуман, В.П.Шуман. – Брест, 1992. – 196 с.

The article provides the experimental study of factors that contribute to the emergence of family conflicts. Revealed that most family conflicts caused by the following factors: dissatisfaction with the needs of its significance, "I" disrespect of the dignity of the partner; deteriorating financial condition of the family; Not able to find employment, continued lack of housing; dissatisfaction needs in positive emotions; inadequate role expectations; incompatibility of character, conflict, brutality, aggression, variation in views on compatible married life, parenting, attitude to parents or relatives, restrictions on freedom of action activity, express family members, family control, loss of child phobia parent sexual disharmony partners marriage and others. It was found that family conflict affect the psychological state of each family member. It is shown that frequency of marital conflict, family conflict duration and method of their solution depends on the type of family (crisis, conflict, problem).

Keywords: emotional sphere, family conflicts, a conflictness, uneasiness, aggression.

Отримано: 4.03.2011

Професійна успішність працівників правоохоронної сфери: онтологія проблематики

Стаття присвячена проблемі вивчення професійної успішності. За даною тематикою проведений порівняльний аналіз наукових підходів. Розкрито психологічні детермінанти професійної успішності оперативних працівників МВС.

Ключові слова: успішність діяльності, оперативний працівник ОВС, правоохоронна сфера, професійна успішність.

Стаття посвящена проблеме изучения профессиональной успешности. По данной тематике проведен сравнительный анализ научных подходов. Раскрыты психологические детерминанты профессиональной успешности оперативных сотрудников МВД.

Ключевые слова: успешность деятельности, оперативный сотрудник МВД, правоохранительная сфера, профессиональная успешность.

В умовах реформування правоохоронної сфери України різко зріс попит на кваліфікованих фахівців, які б були спроможними швидко, без періоду адаптації та стажування, виконувати специфічні професійні завдання, готовими до перенавчання і підвищення кваліфікації. У зв'язку з цим постає питання щодо необхідності вивчення психологічних детермінант професійної успішності правоохоронців.

У вітчизняних і зарубіжних психологічних джерелах проблемі професійної успішності присвячено чимало наукових праць (В.А. Аверін, Дж.В. Аткинсон, О.В. Бодров, А.О. Деркач, С.А. Дружилов, І.В. Дрюпіна, Г.М. Зараковський, Е.Є. Зеленіна, О.Г. Івашкін, Є.О. Клімов, О.К. Клімова, Н.В. Кузьміна, А.О. Мігель, А.В. Хібін, Л.М. Мітіна, Ю.П. Поваренков, В.Л. Романов, П.О. Тропотяга, Я.С. Хаммер, О.П. Четвергова, В.Д. Шадріков та ін.). Досліджена залежність професійної успішності від взаємин із колегами і керівництвом (Л.Г. Дікая, Г.Ю. Крилова та ін.).

Вивчена роль професійно важливих якостей особистості у розвитку професійної успішності (І.Ю. Антипіна, Г.Х. Альтман, О.В. Бодров, Е.Ф. Зеер, М.Х. Мескон, В.Д. Шадріков та ін.). Для успішного здійснення професійної діяльності, наприклад, викладач вишу має володіти високим ступенем розвитку таких професійно-

особистісних якостей: компетентність, професіоналізм, справедливості, комунікабельність, емпатія, прагнення до самовдосконалення, толерантність, самокритичність, культура спілкування, організаторські здібності, лідерство, здатність працювати в екстремальних ситуаціях, неконфліктність, емоційна стійкість, володіння ораторським мистецтвом (І.Ю. Антипіна). Успішним курсантам-льотчикам властиві такі особистісні риси: впевненість у своїх силах, високий рівень самооцінки, активність, товариськість, невелика імпульсивність, почуття обов'язку, схильність до лідерства, цілеспрямованість, децю підвищений рівень тривожності (О.В. Бодров). Особистісні риси, наявність яких спричинює професійні помилки пілотів і призводить до повітряних подій це: надмірна пихатість, легковажність, недисциплінованість, бажання викликати захоплення в інших. (Е. Вінесейл). Ефективність діяльності машиністів локомотивів залежить від сукупності особистісних властивостей, серед яких: високий рівень суб'єктивного контролю, впевненість у собі, рішучість, самостійність, децю підвищений рівень тривожності тощо (Т.Н. Федоренко). Успішність управлінської діяльності пов'язана з такими особистісними якостями керівників середньої ланки залізничного транспорту, як енергійність, схильність до ризику, емоційна стійкість, прагнення до суперництва та ін. (А.К. Максимов). Найбільш успішним управлінцям властиві риси харизматичного лідера, здатного реалізовувати різні рівні управлінського впливу (Г.Х. Альтман, Л.В. Бабаєва, Р.Д. Кривецький, М.Х. Мескон, Ф. Хедоурі та ін.). Професійно успішні стоматологи зазвичай самостійні, відповідальні, терплячі, комунікабельні, енергійні, активні у встановленні міжособистісних і соціальних контактів, цілеспрямовані, мають високий рівень саморегуляції і контролю емоцій та поведінки, а також гнучке й оперативне клінічне мислення, художню уяву, професійний досвід, перевагу мотивації досягнення у мотиваційному профілі, інтернальний емоційний тонус, пластичність нервової системи (О.П. Четвергова). В цілому продуктивність діяльності залежить від наявності у фахівця професійно важливих якостей, серед яких: цілеспрямованість, рішучість, відповідальність, спостережливість, дисциплінованість, витривалість, емоційна стійкість, самоконтроль та ін. (Е.Ф. Зеєр).

Експериментально виявлено, що правоохоронці, яким властиві [6] загострене почуття обов'язку, відповідальності, рішучості, поєднане з бажанням безумовно і якісно вирішувати службові завдання; самообілізованість; підвищена енергійність і актив-

ність, велика наполегливість і завзятість у досягненні мети; діяльнісний максималізм, який виявляється в прагненні домогтися результату (причому найвищого і безумовного); підвищена пильність, уважність, спостережливість, швидка і чітка робота думок; зібраність і постійна готовність до будь-яких несподіванок, до швидких реакцій на зміну обстановки і виникнення небезпеки; стійкість до тимчасових невдач та ін., за екстремальних умов діють чітко, якісно і влучно використовують вогнепальну зброю (за необхідності), отримують задоволення від виконаних дій (В.Г. Андросюк, Л.І. Казміренко, Я.Ю. Кондратьєв, В.І. Малічевський, Г.О. Юхновець). У бойових групах, загонах, підрозділах, частинах, в яких більшість особового складу має зазначені вищі якості, спостерігаються зміцнення морально-психологічного клімату, здорова суспільна думка й оптимістичний настрій, взаємини підкоряються бойовим і службовим інтересам, поліпшуються взаємодії, взаєморозуміння, взаємодопомога, прояви товарищескості, солідарності, взаємної підтримки, додержання професійних і бойових традицій тощо.

Проаналізовані складові професійної успішності та специфіка її окремих етапів у різних сферах діяльності: виробничій (Р.М. Загайнов, В.Г. Зазикін, В.Н. Кузнецов та ін.), війсьній (І.В. Дрюпіна, Ю.М. Зуєв, П.А. Корчемний та ін.), педагогічній (Е.Є. Зеленіна, Т.М. Хрусталева та ін.), управлінській (О.Г. Івашкін, В.Л. Романов, Г.В. Суходольський та ін.), брокерській (В.Г. Буличкіна, Т.В. Корнілова та ін.). Мотиваційно-особистісні детермінанти успішності діяльності офіцерського складу досліджено Ю.М. Зуєвим [2]. Вплив стилю керівництва на успішність діяльності молодшого керівного складу органів внутрішніх справ розглянуто І.Б. Марьясіс. Задоволеність працею як показник успішності професійної діяльності досліджено Л.Д. Чайною. Автор розглядає задоволеність від роботи як емоційний аспект функціонального комфорту. Вплив емоційної модуляції статусу цілі на мотиваційні аспекти особистості розкрито в працях М.Р. Гінзбург, Р. Еммонс та ін. Емоції та емоційний стан авторі визначають не тільки як показник для виміру прогресу в досягненні цілей, а й акцентують увагу на тому, що вони (емоції) обслуговують цілі. Складові професійної успішності викладача вищої школи (ступінь усвідомлення себе суб'єктом своєї професійної діяльності, рівень розвитку професійної самосвідомості; рівень розвитку професійних здібностей викладача вищої школи; знання і саморозуміння викладачем оцінки самого себе соціумом) визначено В.В. Московським [5]. Успішність здійснення підприємницької діяльності досліджено через

ступінь присвоєння суб'єктом її основних структурно-динамічних компонентів [4]: підприємницьких мотивів, цілей і ресурсів (О.К. Клімова).

Виявлено психологічні детермінанти професійної успішності майбутніх фахівців (Є.О. Клімов, В.Н. Обносов, О.А. Семенова, Л.А. Сергеева та ін.). Науковці розглядали професійні уявлення як психологічну основу становлення майбутнього фахівця: уявлення про професію й особистість фахівця, уявлення про себе як майбутнього фахівця, уявлення про можливе професійне майбутнє. На формування професійної успішності майбутнього фахівця суттєво впливають такі психологічні детермінанти [7]: рівень сформованості професійних уявлень (про себе як майбутнього фахівця і про можливе професійне майбутнє), часова професійна перспектива особистості (устремління в майбутнє), ступінь емоційної привабливості професійного майбутнього, характер загальної інтернальності в професійній діяльності (П.О. Тропотяга). Професійна успішність майбутнього фахівця залежить не лише від його здібностей, особистісних якостей, мотивації і цінностей, а й від їх відповідності обраній спеціальності, від сформованої ще під час навчання у вузі здібності вибудовувати стратегії і тактики гнучкої орієнтації в професійному середовищі (О.В. Садон). Йдеться про формування під час навчання у вузі бази такого орієнтування, яке б включало “кар’єрну компетентність”, тобто систему уявлень про кар’єру, можливості і шляхи кар’єрного росту (за Е.А. Могільовкіним), а також “кар’єрну самоефективність”, тобто здатність до кар’єрного цілепокладання, кар’єрного планування і вміння вирішувати кар’єрні проблеми (за Н. Бетц).

Досліджено вплив на розвиток професійної успішності сукупності позитивних результатів, накопичених упродовж всієї кар’єри як в психологічному плані, так і в плані об’єктивних професійних досягнень (І. Мервільд, Я.С. Хаммер, Д.Т. Холл, Д.Е. Чендлер та ін.). При цьому до показників об’єктивного успіху вчені відносили: розмір заробітної плати, кількість просувань по службі, рівень займаної посади в ієрархії організації.

Критерії успішності професійної діяльності розкрито в працях Ю.М. Ільїної, О.К. Клімової, Т. Котарбинського, Б.В. Кулагіна, В.В. Московського, О.В. Садон, П.О. Тропотяги та ін. Так, Т. Котарбинський пропонує визначати успішність професійної діяльності за наступними критеріями: корисність, точність, майстерність, чистота продукту. В якості критеріїв успішності професійної діяльності можна використовувати різні показники, що характеризують міру досягнення даним працівником цілей

роботи: ступінь оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками, внесок у результати спільної діяльності всієї організації або колективу (Б.В. Кулагін). Ю.М. Ільїна пропонує до критеріїв професійної успішності відносити: суб'єктивне відчуття задоволеності життєдіяльністю і її результатами (фінансовий достаток, емоційний базовий ресурс, стан здоров'я, афектні і професійні стосунки), здатність встановлювати конструктивні взаємовідносини і змінювати поведінку. До психологічних критеріїв успішності підприємницької діяльності О.К. Клімова відносить [4]: ступінь домінування в індивіда мотиву самореалізації на етапі входження і на етапі засвоєння цієї діяльності (за блоком “мотиви”), ступінь інтеріоризації суб'єктом цілей розширення бізнесу і отримання задоволення від процесу створення продукту підприємницької діяльності (за блоком “цілі”), ступінь актуалізації в суб'єкта ініціативності як особистісної якості, що виявляється у внутрішньому спонуканні підприємця до нових форм діяльності; стратегічного мислення, яке відображає його здатність бачити образ майбутнього в ситуаціях невизначеності; працездатності як готовності підприємця продуктивно працювати в стресових ситуаціях (за блоком “ресурси”). Професійна успішність стоматолога може бути визначена за наступними критеріями: результативність в діагностичному і лікувальному процесах, здатність конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, ініціативність у підвищенні професійної кваліфікації, задоволеність процесом професійної діяльності (О.П. Четвергова).

Результатом проведеного аналізу наукових праць є констатація того, що професійна успішність розглядається як складне багатомірне утворення (С.В. Алешін, Г.Т. Береговий, І.М. Жданько, Б.В. Кулагін, В.Л. Марищук, Г.Р. Позові, В.А. Пономаренко, О.Н. Родіна, Н.В. Самоукіна, Е.М. Ткаченко, Б.А. Федорішин, Н.Л. Шарейко, О.Е. Яцишин та ін.), як сукупність психологічних і психофізіологічних особливостей, необхідних для досягнення людиною суспільно прийнятної ефективності праці, за наявності спеціальних знань, вмінь і навичок (К.М. Гуревич), як розвиток професійно важливих якостей (І.А. Жданов, М.В. Кліщевська, Г.Н. Солнцева), як якості особистості (А.Т. Ростунов), як рівень емоційної стійкості (Г.М. Зараковський), властивості нервової системи (В.Д. Небиліцин), локус контролю (Ю.А. Борисов); професійно орієнтованої культури (Я.В. Олейнікова).

Успішність діяльності можна визначати за різними критеріями: прямі показники ефективності (якість і продуктивність); результативність роботи; ефективність взаємодії з людьми в процесі роботи;

ініціативність в діяльності; рівень професійної підготовленості; задоволеність суб'єкта праці своєю професійною діяльністю; відповідність нормативних актів, що регулюють професійну діяльність у певній галузі, сучасним вимогам; плинність кадрів; кількість нещасних випадків і випадків, що виникли з провини працівника; якість експертних оцінок; рівень професійної компетентності; ступінь самооцінки ефективності діяльності та ін.

Втім, для соціометричних професій, до яких відносяться і професії правоохоронної сфери, використання об'єктивних критеріїв професійної успішності дещо ускладнене. Передусім з огляду на те, що професійна діяльність працівників правоохоронної сфери здійснюється в специфічних типових (зовнішніх і внутрішніх) умовах. До зовнішніх умов відносяться, зокрема, дотримання процесуальної регламентованості заходів і дій, жорсткі часові обмеження, суворе виконання наказів і розпоряджень, субординації і координації стосунків, висока службова дисципліна, хронічна інформаційна невизначеність, надмірна зайнятість на роботі, наявність владних повноважень (застосування за необхідності заходів примусу), підвищена одноосібна відповідальність за прийняті рішення, наявність частого емоційного напруження та ін.

До внутрішніх умов, передусім, належать необхідність одночасного виконання різних дій і вирішення різних завдань; суперечливість, невизначеність або відсутність нормативних приписів, застарілі посадові інструкції, відсутність критеріїв щодо визначення ефективності діяльності (наприклад, діяльність працівників підрозділу БНОН здійснюється за 70 показниками, а працівників підрозділу КМСН за 90 показниками), недоліки в укомплектуванні штатів та ін.

Спроби останнім часом зробити діяльність правоохоронців більш прозорою і відкритою для широкої громадськості, і, як наслідок, намагання використовувати в якості критерію ефективності діяльності працівників ОВС громадську думку, окреслили коло проблемних питань: як визначати загальну компетентність громадян щодо діяльності підрозділів ОВС, співвідношення індивідуальної та громадської думки щодо роботи працівників ОВС із захисту особистої безпеки громадян, характер реакції працівників ОВС на звернення громадян, стан проведення профілактичної роботи працівниками ОВС, оцінку правосвідомості громадян, стан дисципліни та дотримання вимог законодавства, ступінь довіри до каналів отримання інформації та ін. Крім означеного, досить гостро постало питання відповідності показників певному критерію (частота, наявність, ймовірність, оперативність, рівень, результат та ін.).

У зв'язку з тим, що професійна успішність суб'єкта праці залежить

від параметрів самої професійної діяльності та особливостей суб'єкта діяльності в їх взаємозв'язку, нами проведено емпіричне дослідження особливостей професійної діяльності працівників ОВС і визначення вимог до успішного суб'єкта праці (працівника ОВС).

За результатами проведеного нами дослідження з'ясовано, що на професійну успішність оперативних працівників ОВС впливають такі психологічні детермінанти: рівень підготовленості і ступінь придатності до здійснення професійної діяльності; здатність чітко викладати думку; вміння передбачати дії розроблюваних, маскувати свій образ мислення жестами і мімікою, керувати своєю поведінкою; рівень фізичної підготовки; відношення до свого життя (як до минулих років, так і до майбутніх) з точки зору насиченості його подіями і їх значущості; ступінь орієнтування в складній обстановці та веденні конспіративної роботи, не звертаючи на себе увагу оточуючих та ін.

Зокрема, за отриманими нами даними більшість оперативних працівників ОВС вказали на необхідність вміння вести конспіративну роботу, не привертаючи до себе увагу оточуючих (80,3%), орієнтуватися у складній обстановці (74,6%), наявність доброї зорової пам'яті, особливо на обличчя (69%), здатність чітко викладати думку (62,7%), комунікабельність (54,3%), вміння передбачати дії розроблюваних (48,8%), здатність маскувати образ мислення жестами, мімікою та управляти своєю поведінкою (41,5%), рівень фізичної підготовки (37,9%), відсутність прикмет, які легко запам'ятовуються (23,2% – це стосується підрозділів кримінального пошуку, оперативно-технічної служби і кримінальної розвідки), наявність доброго окоміру (18%).

Узагальнюючи отримані дані, визначено професійно значущі якості, що властиві для успішних оперативних працівників ОВС: конспіративність; пильність; кмітливість; наполегливість; сміливість; рішучість; здібність аналізувати та правильно оцінювати зміну оперативної обстановки; спостережливість; врівноваженість; комунікабельність; розуміння людей і ініціативність; здібність впливати на них в необхідному напрямку; самостійність; добра фізична підготовка.

Водночас, працівники підрозділів оперативної установи служби кримінально пошуку, штатні негласні оперативні працівники підрозділів кримінальної розвідки та інші оперативні працівники, які впроваджуються в злочинне середовище, передусім, повинні мати такі особисті якості, як самостійність, ініціативність, врівноваженість, конспіративність, вміння орієнтуватися у складній обстановці. Окрім вказаних якостей, штатні негласні оперативні працівники повинні володіти розвідувальними здібностями

і таким рівнем правосвідомості, щоб протистояти, негативному впливу злочинного середовища, вміння та навички синтетичного мислення. Однією з найважливіших характеристик особистості цієї категорії оперативних працівників є вміння пристосовуватися до середовища, в яке він впроваджується і реалізовувати свої розвідувальні здібності у розвідувальні можливості.

Отже, на основі проведеного дослідження можна зробити висновок про те, що успішність професійної діяльності оперативних працівників ОВС залежить, зокрема, від наявності у них таких особистісних якостей, як принциповість, чесність, сміливість, пильність, спостережливість, гуманність, прагнення до істини, професійна етика, добра зорова пам'ять, вміння орієнтуватися у складній обстановці і прогнозувати її, оперативне мислення, добрий окомір, ініціативність, самостійність, рішучість, вміння передбачати дії підозрюваних, організувати роботу з документування злочинних дій підозрюваних, врівноваженість, здібність чітко викладати свої думки, акуратність, здібність до синтезу, точності в аналізі та оцінці інформації, володіння прийомами застосування оперативно-розшукових методів і технічних засобів здобуття оперативної інформації, комунікабельність, вміння керувати своєю поведінкою і перевітлюватися залежно від зміни ситуації, здатність маскувати спосіб мислення та психологічно впливати на підозрюваних. Правоохоронці, яким властиві означені якості, виконують роботу вчасно, вміють відчувати ситуацію та узгоджувати свої плани і прагнення з реальними координатами життєвого часу, ставлять перед собою перспективні цілі і вміють грамотно їх досягати: своєчасно, з мінімальними витратами психічної енергії, сил і здоров'я, в гармонії з життям і обставинами, використовують засоби, адекватні поставленим завданням. Відтак, не лише зберігається нервова система фахівця, а й виникає у нього відчуття розвитку, росту, глибокого задоволення від кожного кроку, що веде до поставленої мети. При цьому унеможливується поява відчуття непотрібності, нереалізованості, недостатності, а, навпаки, посилюється відчуття гармонійності свого життя, задоволеності від володіння надбаними благами, позитивне світосприйняття, віра в себе і свої можливості. А тому першим кроком на досягненні правоохоронцями успіху в професійній діяльності повинен стати якісний відбір кандидатів для проходження служби, який слід проводити у такий спосіб:

- початкове вивчення кандидата для зарахування до резерву служби (з'ясувати рівень його освіти, відповідність віковому та фізичному цензу);

- вивчення психологічних якостей і особистих характеристик, фізичної придатності кандидата у процесі проходження військово-лікарської комісії (провести спецперевірку кандидата і виявити його особисті та психологічні характеристики);
- визначення відповідності кандидата необхідним професійним якостям (виявити відповідність особистих якостей необхідним фаховим якостям працівника оперативного підрозділу, наприклад, під час співбесіди кандидата з представниками оперативної служби (керівник або його перший заступник, керівник структурного підрозділу, в якому передбачається використовувати кандидата, один або два найбільш досвідчених співробітники та психолог). Під час співбесіди важливо з'ясувати такі питання: мотивація вступу на службу до оперативного підрозділу, відношення родини кандидата до майбутньої служби, думка кандидата про службу та свою користь, яку він зможе принести; організувати тестування з метою встановлення його інтелектуальних та емоційно-вольових особливостей, комунікативних характеристик, наявність необхідних професійних психологічних якостей);
- вивчення кандидата у процесі виконання практичних завдань і визначення його професійної придатності. Остаточне рішення щодо прийняття на роботу приймається на підставі одержаних результатів попереднього етапу, виконання практичних завдань (застосування методу експертних оцінок), урахуванням рангу професійних якостей.

Список використаних джерел

1. Дрюпина И.В. Субъективная успешность профессиональной деятельности командира курсантского подразделения и её детерминанты / И.В.Дрюпина, И.О.Морозова// Мир образования – образование в мире. – 2007. – № 4. – 12 с.
2. Зуев Ю.М. Мотивационно-личностные детерминанты профессиональной успешности командиров воинских подразделений: Дис... канд. психол. н.: 19.00.03 /Юрий Михайлович Зуев. – Хабаровск, 2006. – 231 с.
3. Ивашкин А.Г. Психологические основы развития профессиональной успешности личности муниципального руководителя: монография / Алексей Георгиевич Ивашкин. – Краснодар: Кубань-книга, 2006.
4. Климова Е.К. Психологические критерии успешности предпринимательской деятельности: Дис... канд. психол. н.: 19.00.13. – Калуга, 2004. – 185 с.

5. Московский В.В. Формирование профессиональной успешности преподавателя высшей школы / Вячеслав Вячеславович Московский // Акмеология. – 2007. – №3.
6. Психологічне забезпечення оперативно-службової діяльності працівників міліції: навч.-метод. пос. – Ч. II. – К.: НАВСУ, 2003. – 143 с.
7. Тропотяга П.А. Психологические детерминанты профессиональной успешности будущего специалиста: Дис... канд. психол. н.: 19.00.03 / Павел Александрович Тропотяга; Дальневост. гос. ун-т путей сообщ. – Иркутск, 2009. – 211 с.

The article deals with the problem of professional success. The comparative analyses of scientific approaches is held. The psychological determinantes of professional success MEA employers are identified.

Keywords: successful operation, law enforcement, MEA employers are identified, professional success.

Отримано: 11.02.2011

УДК 159.9

О.Ю. Воронова

РЕФЛЕКСІЯ ПЕДАГОГА–ВИХОВАТЕЛЯ: ПРИНЦИПИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ

У цій статті здійснюється теоретичний аналіз поняття рефлексії, розглядаються теоретико-методологічні аспекти та технологічні принципи вивчення даного феномена. Представлене дослідження дозволяє розглядати рефлексію як самостійний феномен, як елемент педагогічної діяльності, як показник рівня розвитку творчого потенціалу педагога, перцептивно-рефлексивних здібностей педагога-вихователя.

Ключові слова: рефлексія, саморефлексія, професійна рефлексія, професіоналізм психологічна компетентність, рефлексивна компетентність, професійна спрямованість, саморозвиток, самовдосконалення.

В этой статье осуществляется теоретический анализ понятия рефлексии, рассматриваются теоретико-методологические аспекты и технологические принципы изучения данного феномена. Представленное исследование разрешает рассматривать рефлексию как самостоятельный феномен, как элемент педагогической деятельности, как показатель уровня развития творческого потенциала педагога, перцептивно-рефлексивных способностей педагога-воспитателя.

Ключевые слова: рефлексия, саморефлексия, профессиональная рефлексия, профессионализм, психологическая компетентность, рефлексивная компетентность, профессиональная направленность, саморазвитие, самосовершенствование.

Соціальні зміни, що відбуваються у всіх сферах життя нашого суспільства, торкаються і сфери педагогічної освіти. За таких умов вкрай загострилися проблеми підготовки педагогів, вихователів. Реалізація цього завдання можлива за умови рефлексивності процесу первинної професіоналізації. Проблема розробки теоретико-методологічних та технологічних засад вивчення рефлексії педагогів-вихователів є актуальною та необхідною. Тому метою даного дослідження є теоретичне узагальнення принципів та особливостей професійної рефлексії.

У психологічній літературі дане поняття “рефлексія” має різні трактування. Рефлексія в професійній діяльності педагога-вихователя може виступати як: складова частина професійної самосвідомості (Н.В.Кузьміна, Я.Л.Коломінський, Г.С.Сухобська, С.П.Вершловський, О.Д.Алфьоров, О.А.Поліщук, Б.Д.Брагіна та ін.); як елемент педагогічної професійної діяльності (Є.М.Шиянов, І.Б.Котова, Л.М.Мітіна, Ю.Н.Кулюткін і ін.); як процес особистісного (М.А.Віслогузова, Ф.Б.Сушкова, Т.Н.Щербакова й ін.) і професійного розвитку (А.К.Маркова, Н.В.Кузьміна, А.О.Реан, Є.І.Рогов, М.В.Кларін, І.П.Раченко, Н.Ю.Посталюк і ін.). Дослідження “рефлексії” здійснюється у рамках наступних аспектів: суб’єктно-особистісний аспект, професійно-педагогічний аспект, професійно-особистісний аспект. Розглянемо кожний аспект більш ґрунтовно.

1. Суб’єктно-особистісний аспект реалізовується за допомогою підходів: саморефлексивного; особистісного.

1. Саморефлексивний підхід (М.А.Віслогузова, Ф.Б.Сушкова й ін.). Саморефлексія розглядається як внутрішньоособистісний момент самореалізації майбутнього педагога-вихователя. Вона спрямована на сприйняття навчально-виховних ситуацій з погляду дитини, на пізнання способів вирішення аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогностичних, організаційно-діяльнісних, оціночно-інформаційних і корекційно-регулюючих завдань [4]. Саморефлексія допомагає уявити дитину не тільки об’єктом, але й суб’єктом педагогічно-виховного процесу, зрозуміти суть суб’єкт-суб’єктних відносин. Трансформація педагогічної рефлексії в саморефлексію відображає високий ступінь професійної культури, свідчить про свідоме, творче відношення до педагогічної діяльності.

2. Особистісний підхід (Т.Н.Щербакова та ін.). Розуміє під особистісною рефлексією критичне переосмислення педагогом-вихователем себе як носія й реалізатора професійних стереотипів.

II. Професійно-педагогічний аспект реалізовується за допомогою підходів: діяльнісного; креативного.

1. Діяльнісний підхід (І.Б.Котова, Ю.Н.Кулюткін, Л.М.Мітіна, П.С.Сухобская, Є.М.Шиянов та ін.). У рамках цього підходу “рефлексію” розглядають як вид діяльності [5]. У рамках діяльнісного підходу І.Б.Котова й Є.М.Шиянов у книзі “Педагог: професія й особистість” визнають рефлексію як специфічну форму теоретичної діяльності, спрямовану на осмислення індивідом своїх власних дій, що дозволяє говорити про особливу групу педагогічних умінь – рефлексивних. Вони представляють рефлексію не просто як знання або розуміння суб’єктом у педагогічній діяльності самого себе, але з’ясовують те, як інші (діти, колеги, батьки) знають і розуміють “рефлексуючих”, його особистісні особливості, емоційні реакції й когнітивні подання. Таке формулювання підтверджує тезу про триєдиний характер рефлексії – особистісний (усвідомлення самого себе), предметно-функціональний (осмислення своєї діяльності), комунікативний, міжособистісний (усвідомлення своїх дій через інших: дітей, батьків, колег).

2. Креативний підхід (Ю.Н.Кулюткін, Н.Ю.Посталюк, І.Л.Семенов, Г.С.Сухобська, Ц.Ю.Степанова, І.П.Раченко, М.В.Кларін та ін.).

Згідно з концепцією, М.В.Кларін, розкриваючи особливості творчого мислення, зв’язує його зміст із рефлексією, що дозволяє осмислювати свій досвід. Рефлексія в даному контексті містить у собі побудову умовиводів, узагальнень, аналогій, зіставлень і оцінок, а також переживання, пригадування й рішення проблем. Вона охоплює також звертання до переконань із метою інтерпретації, аналізу, здійснення дій, обговорення або оцінки. М.В.Кларін відокремлює рефлексію від мислення, переводячи її в план психічних станів. Таке трактування істотно збагачує дане поняття, дозволяючи перебороти обмеженість розгляду педагогічної діяльності від загального контексту життєдіяльності людини [8]. На думку І.П.Раченко, рефлексія проявляється в рішенні педагогічних завдань творчим шляхом.

III. Професійно-особистісний аспект реалізовується за допомогою підходів: перцептивно-рефлексивного; мотиваційного; управлінського; рефлексивного.

1. Перцептивно-рефлексивний підхід (А.К.Маркова, Н.В.Кузьміна, А.О.Реан, Є.І.Рогов та ін.).

На думку А.К.Маркової, рефлексія в професійній діяльності – це здатність педагога-вихователя подумки уявити картину ситуації очима дитини й на цій основі уточнити уявлення про себе.

Н.В.Кузьміна виділяє два види здатностей: перцептивно-рефлексивні й проєктивні. Ці здатності включають три види чутливості: почуття об'єкта, почуття міри або такту, почуття причетності. Почуття об'єкта характеризується емпатією і оцінкою збігу потреб дитини із пропонуваними до неї вимогами. Почуття міри або такту проявляється у вихователя стосовно змін, які відбуваються в особистості, діяльності, поведінці дитини під його впливом. Почуття причетності у вихователя виявляється в чутливості до достоїнств і недоліків власної діяльності.

2. Мотиваційний підхід (Н.В.Кузьміна, Г.Л.Томілова, Ю.Н.Кулюткін, Я.Л.Коломінський, Ф.Н.Гоноболін, А.І.Щербаков, В.А.Сластьонін, О.М.Леонтьєв, Г.С.Сухобська, С.Г.Вершловський і ін.).

У визначенні сутності й структури педагогічної спрямованості у вітчизняних психологічних дослідженнях виділяють три позиції: емоційно-ціннісне відношення до професії педагога (Н.В.Кузьміна, Г.А.Томілова, Я.Л.Коломінський та ін); професійно-значима якість особистості педагога (Ф.Н.Гоноболін, А.І.Щербаков, В.А.Сластьонін, О.М.Леонтьєв і ін.); і рефлексивне керування розвитком вихованців (Ю.Н.Кулюткін, Г.С.Сухобська, С.Г.Вершловський, Л.А.Регуш та ін.).

Ю.Н.Кулюткін, Г.С.Сухобська підкреслюють, що педагогічна праця – це процес рефлексивного керування. Таке керування повинно бути гуманістичним, бо тільки тоді вихователь може ставати у позицію дитини, розуміти мотиви її вчинків, співпереживати їй. Рефлексивне керування не може здійснюватися без прогнозування. Щоб стати на позицію дитини (мислити її думками, представляти її переживання й відносини), дитину потрібно дуже добре знати. Це знання й слугує основою для рефлексії, що не зводиться до відтворення, розгадування думок і почуттів вихованця, а є завжди припущенням про них, має імовірнісний характер. Рефлексія – відбиття внутрішнього світу іншої людини й одночасне припущення, побудоване на цьому відбитті, з урахуванням рефлексії вихователь організує своє поведіння й діяльність вихованців.

3. Управлінський підхід (А.Д.Алфьоров, Я.І.Український, О.А.Поліщук, В.А.Сластьонін та ін.). У психолого-педагогічній літературі існує поділ професійної компетентності на кілька видів: психологічна, педагогічна, психолого-педагогічна, рефлексивна. Але в кожній з них присутня рефлексія.

А.Д.Алфьоров розглядає психологічну компетентність як сукупність знань, умінь і навичок з психології, чіткість позиції

відносно ролі психології в професійній діяльності вихователя; уміння бачити за поведінкою дитини стан її душі, рівень розвитку її пізнавальних інтересів, емоційних, вольових сфер; педагогічно грамотно впливати на психіку дитини з метою її гармонійного розвитку, вважає необхідним компонентом у психологічній компетентності вміння аналізувати, тобто здійснювати рефлексію.

Я.І.Український, виділяючи в психологічній компетентності вміння вихователя психологічно грамотно виходити з важких педагогічних ситуацій і будувати взаємини з колегами, батьками, дітьми, акцентує увагу на вмінні вихователя прагнути до самопізнання, самовдосконалення.

В.А.Сластьонін визначає педагогічну компетентність через поняття: рефлексія, емоційна стійкість, облік індивідуальних особливостей, схильностей, характеру педагога, позитивне відношення до праці.

О.А.Поліщук вводить поняття “рефлексивна компетентність”, під якою розуміє професійну якість особистості, що дозволяє найбільш ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності, що забезпечує процес розвитку й саморозвитку, що сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності.

4. Рефлексивний підхід (Б.Д.Брагіна, В.Н.Козієв, В.П.Саврасов, Л.А.Григорович та ін.).

Б.Д.Брагіна, аналізуючи професійну самосвідомість, робить основний акцент на пізнанні й самооцінці професійних якостей і відношення до них через рефлексію [6]. Трактуює самосвідомість як виборчу діяльність особистості, підпорядковану завданню професійного самовизначення; усвідомлення себе як суб'єкта своєї професійної діяльності.

В.Н.Козієв розглядає дане явище як центральний елемент педагогічної майстерності, що здійснює, насамперед, регулюючу функцію діяльності педагога через рефлексію.

Отже, професійна рефлексія дозволяє людині оцінити свої професійні здібності, співвіднести їх із цілями й очікуваними (планованими) результатами своєї професійної діяльності. Професійна рефлексія як область самопізнання виникає вже на перших етапах професійного становлення: у процесі професійного навчання та на початковій стадії реалізації професійних функцій. У міру засвоєння професійного простору така рефлексія стає більш стабільною і глибокою. Вона починає містити в собі вивчення власного досвіду не тільки професійного сьогодення, але й минулого, що дозволяє особистості краще зрозуміти свої можливості й ресурси,

виробити індивідуальний стиль професійної діяльності, здійснити корекцію на всіх її етапах: ціленаправленості, планування, реалізації й ін.

Розгляд рефлексії у психологічних дослідженнях повинен бути підпорядкованим певним принципам. Методологічна підстава цих принципів опирається на загальний рефлексивно-акмеологічний підхід. Тому, слід вивчати рефлексію майбутнього вихователя у рамках наступних принципів: діяльнісного підходу, суб'єктного, комплексного, гуманістичного, аксіологічного, процесуально-динамічного, психосоціального, операційно-технологічного підходів, зворотного зв'язку.

У діяльнісному підході вихідним є аналіз перетворень психічної реальності в процесі діяльності. Саме в діяльності проходить розвиток і становлення свідомості: те, що в предметному світі виступає для суб'єкта як мотиви, цілі й умови його діяльності, повинно бути представлене, відбито в його свідомості (О.М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн) [7].

Принцип діяльнісного підходу розкривається за допомогою виділених Н.В. Кузьміною рівнів педагогічної діяльності: репродуктивний; адаптивний; рівень, що локально моделює знання; рівень діяльності; рівень, що системно моделює поведінку дітей-вихованців – це дозволяє по-різному вишиковувати педагогу-вихователю свою професійну діяльність.

При розгляді рефлексії педагогів-вихователів велике значення має принцип суб'єктного підходу (І.Н.Семенов, Б.Ф.Ломов, С.Л.Рубінштейн, Л.С.Виготський, А.В.Брушлинський, К.О.Абдульханова, С.Л.Франк, Т.Шарден та ін.). Системоутворюючим фактором акмеологічної системи є особистість, що виступає як суб'єкт. Принцип суб'єкта є парадигмальним для акмеології.

Принцип суб'єктного підходу через призму професійного мислення, психології спілкування й міжособистісних відносин простежується в роботах таких учених, як С.Л.Рубінштейна, Л.С.Виготського, А.В.Брушлінського, П.Я. Гальперіна, П.С.Сухомської, В.І.Слободчикової, Є.М.Шиянова, І.Б.Котової і ін. [3].

Суть даного принципу можна також розкрити через суб'єктивно-особистісний аспект, де рефлексія розглядається в саморефлексивному й особистісному підході. Тут дійсно простежується кореляція між самореалізацією й переосмисленням педагогом-вихователем своїх професійних стереотипів [1].

Принцип комплексного підходу (Б.Г.Ананьєв, Н.А.Логінова, Б.Ф.Ломов і ін.) до вивчення професійної діяльності педагога спрямований на виявлення єдності й способів зв'язку його

онтологічних різних якостей. На думку Н.А.Логінової, це спрямованість на виявлення багатоаспектності, багатофакторності, різномірності онтологічних детермінант і онтологічних складових. Б.Ф.Ломов відзначав, що тенденція розвитку комплексного підходу пов'язана з визначенням фундаментальних вузлових проблем, які вимагають комплексного дослідження [2].

Щодо принципу системного підходу у вивченні педагогічної рефлексії (В.М.Садовський, Г.П.Щедровицький, Є.Г.Юдін, Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, Б.Г.Ананьєв, Б.Ф.Ломов та ін.). На думку Є.Г.Юдіна, системний підхід являє собою особливий напрям у методології наукового пізнання, у його основі лежить подання про об'єкт як про систему.

Б.Ф. Ломов сформулював загальні вимоги до системного аналізу психічних явищ, отже, вони є чинними і для рефлексії взагалі, і педагогічної зокрема: педагогічна рефлексія багатомірна й повинна розглядатися в різних системах виміру; вона повинна досліджуватися як багаторівнева, будуватися ієрархічно; при її описі необхідно враховувати множинність тих відносин, у яких вона існує, тобто уявляти різнопорядковість її властивостей; багатомірність і багаторівневність рефлексії із необхідністю припускають систему її детермінант; педагогічна рефлексія повинна вивчатися в розвитку; у ході розвитку відбувається зміна її детермінант, зміна системних підстав.

Отже, у дослідженні педагогічної рефлексії принцип системного підходу реалізується повністю, тому що вона вивчається в динаміці, з обліком теоретичної й практичної бази дослідження. Принцип системного підходу вивчення рефлексії реалізується через:

1) аспекти: суб'єктно-особистісний, професійно-педагогічний, професійно-особистісний. Аспекти необхідно розглядати невідривно один від одного, тому що всі вони є необхідною умовою успішної професійної діяльності будь-якого педагога;

2) структурні компоненти рефлексії: мотиваційно-цільовий, когнітивно-операційний, емоційний, оцінний, які також необхідно розглядати в системі, тому що при відсутності будь-якого з них відбувається формування неадекватної "Я-концепції" педагога;

3) вивчення й узагальнення структурних компонентів "Я-концепції" педагога-вихователя: описового, когнітивного, поведінкового і оцінного, у якому одним з необхідних елементів виступає професійна й особистісна самооцінка, що дозволяє майбутньому вихователю по-іншому вибудувати свою професійну діяльність, взаємодію з дітьми, батьками й педагогічним колективом.

Щодо принципу гуманістичного підходу при вивченні педагогічної рефлексії (Є.М.Шиянов, І.Б.Котова, С.В.Кульневич та ін.),

то він спрямований на висвітлення можливостей рефлексії для підтримки особистості шляхом визнання її якостей як суб'єкта і її здатностей самостійно вирішувати життєві протиріччя. Стосовно навчання, цей підхід актуалізує інтелектуальні можливості педагога – вихователя, його свідомість, завдяки яким він може оптимально вирішувати протиріччя, що виникають у професійно-педагогічній діяльності. Шляхом моделювання для особистості педагога природних або штучних ситуацій гуманістичний підхід дозволяє піднятися на новий рівень розкриття своїх можливостей.

Цей принцип також враховується при дослідженні педагогічної рефлексії. Тут необхідно звернути увагу на характер педагогічної діяльності. Рефлексія розглядається із трьох позицій: особистісної, предметно-функціональної й міжособистісної (Є.Н.Шиянов, І.Б.Котова), де дитина виступає суб'єктом творчої діяльності педагога.

Принцип гуманістичного підходу проявляється в одному зі структурних компонентів рефлексії – оцінному, що дозволяє майбутньому вихователю вникнути в сутність навчальних і виховних явищ і процесів, зрозуміти закономірності протікання професійної діяльності, правильно оцінити й вчасно скорегувати свою роботу.

Принцип аксіологічного підходу у вивченні педагогічної рефлексії. У процесі своєї діяльності кожний вихователь як особистість актуалізує лише ту частину професійних цінностей, що є для нього життєво й професійно необхідними. Цю особливість педагог закладає в його свідомості в образі “Я-професіонал”, з яким і коректується індивідуалізований професійно-педагогічний досвід і пов'язані переживання, переконання, професійні зв'язки й відносини.

Принцип аксіологічного підходу реалізується в професійній роботі через основні настанови майбутнього вихователя, що виникають у навчанні та вихованні: егоїстична настанова, пов'язана з інтересами й потребами свого еґо; організаційно-діяльнісна настанова, яка ґрунтується на інтересах колег, дітей, запитав батьків і зафіксована в інструкціях адміністрації; дидактична настанова, заснована на інтересах і вимогах до засобів навчання й виховання; гуманістична настанова, яка ґрунтується на інтересах і проявах своєї сутності в професійній діяльності й сутності інших людей: адміністрації, колег, батьків і дітей.

Принцип процесуально-динамічного підходу при вивченні педагогічної рефлексії (З.Фрейд, А.Маслоу, К.Роджерс, Г.Олпорт, К.Левін, С.Л.Рубінштейн і ін.). Автори даного принципу акценти ставлять на динаміку поведінки, на вивченні його детермінант і регуляторів, функціонального призначення окремих психічних

явищ, тобто досліджують тимчасове розгорнення поведження й діяльності людини, місце в ній різних психологічних структур. Вони наділяють структури психічного, отримані в результаті системно-структурного аналізу, динамічними характеристиками. Структурне подання щодо психічного перетворюють її у діючу модель, що дозволяє пояснити конкретні психологічні реалії: дії, стани, поведження. Цей принцип реалізується у декількох напрямках: при визначенні сутності й структури педагогічної спрямованості, що реалізується через емоційно-ціннісне відношення до своєї професії, професійно значиму якість особистості педагога і рефлексивне керування розвитком дітей; при вивченні видів професійної компетентності: психологічної, педагогічної, психолого-педагогічної й рефлексивної; при виявленні структурного компонента рефлексії – мотиваційно-цільового, котрий детермінує професійну діяльність педагога, наповнює її особистісним змістом і сприяє тим самим формуванню адекватної “Я-концепції” вихователя; при розгляді поведінкової складової “Я-концепції”, яку можна охарактеризувати за допомогою етапів самооцінної діяльності вихователя: комунікативний; етап соціально значимої діяльності; власне педагогічна діяльність; і самопізнання-оволодіння спеціальними самооцінними знаннями, методами й формами взаємодії з педагогічним колективом, вихованцями і їхніми батьками.

Принцип психосоціального підходу при вивченні педагогічної рефлексії (К.А.Абдульханова – Славська). Сутність даного принципу полягає в русі до досліджуваного об’єкта при виявленні історичних, соціальних, культурних, особистісних детермінант його реального стану. Предметом психосоціального дослідження є не абстрактна особистість, а особистість, що живе в певному соціумі, специфіка її свідомості, обумовлена історичними, біографічними обставинами її життя, життєвою позицією, національною, професійною приналежністю, віком, статтю [1].

Принцип операційно-технологічного підходу при дослідженні педагогічної рефлексії (А.С.Гусева, В.Г.Заикін, А.К.Маркова, Е.А.Яблокова, О.С.Анісімов та ін.) проявляється не тільки на прикладному, практичному, емпіричному рівнях, у розробках акмеологічних технологій, а також у сукупності здатностей, навичок, умінь, професійно важливих якостей, але й містить у собі, на думку А.К.Маркової, компоненти операційної сфери: професійну свідомість, самосвідомість, професійне мислення (тип мислення). Система технологічного забезпечення діяльності в професії включає оптимальне використання психологічних ресурсів особистості, їхній розвиток і вдосконалювання [2].

Щодо принципу зворотного зв'язку при вивченні педагогічної рефлексії (П.К.Анохін, Н.А.Бернштейн, А.Р.Лурія, І.М.Сеченов, В.М.Бехтерев і ін.), то він є одним з механізмів функціонування системи рефлексії. Зворотний зв'язок утворює основу оцінної діяльності вихователя. Зворотний зв'язок є розкриттям опосередкованого характеру самопізнання особистості через самореалізацію, є основою динамічного характеру формування й становлення “Я – концепції” освітянина [2].

У психолого-педагогічних дослідженнях цей принцип простежується при вивченні професійного розвитку, формування адекватної “Я-концепції” вихователя. Мітіна Л.М. виділяє наступні стадії з різним рівнем розвитку самосвідомості: 1) стадія самовизначення – співвіднесення знань про себе відбувається в рамках зіставлення “Я” і “інші” (педагоги, діти, батьки), завдяки особливому взаємозв'язку з іншими людьми; 2) стадія самовираження – співвіднесення знань про себе відбувається в рамках “Я” і “Я”, завдяки співвіднесенню поведінки з тією мотивацією, що реалізує вихователь; 3) стадія самореалізації – співвіднесення знань про себе відбувається в рамках “Я” і “вище Я”:

Одним з основних принципів вивчення педагогічної рефлексії є акмеологічний принцип (А.О.Деркач, В.І.Слободчиков, Б.Г.Анарьєв, О.А.Бодальов, Н.В.Кузьміна, А.К. Маркова й ін.), що реалізується через наступні аспекти: віковий, утворювальний, професійний, креативний і рефлексивний. Віковий аспект спрямований на діагностику задатків і здібностей. Утворювальний аспект націлений на діагностику та розвиток знань і вмінь у системі загальної, професійної й безперервної освіти. Професійний аспект пов'язаний з визначенням можливостей і результатів здійснення трудової діяльності через з'ясування професійної придатності, психологічної готовності до даного виду праці й ступеня соціальної відповідальності за процес і результати.

Акмеологічна концептуалізація професійної діяльності представників конкретної сфери праці припускає побудову такої фундаментальної моделі професіоналізму, що розглядає в діалектичній єдності прояв діяльнісного й особистісного – професіоналізм особистості й професіоналізм діяльності, а також припускає спеціальний облік і виявлення того, якою мірою комунікативна активність членів колективу пов'язана з їх індивідуально-психологічними й особистісними особливостями [2].

Отже, узагальнюючи вищевикладене, відзначимо, що в дослідженні рефлексії педагога і вихователя використані основні підходи (суб'єктно-особистісний, професійно-педагогічний, профе-

сійно-особистісний). Теоретичне вивчення проблеми рефлексії вихователя ґрунтувалося на наступних принципах: принцип діяльнісного підходу, що відображає кореляцію між рефлексивною діяльністю і професійним досвідом; принцип суб'єктного підходу, що демонструє термінологічні особливості рефлексії впродовж філософського й історичного простору; принцип комплексного підходу, що розкриває систему поглядів на проблему рефлексії з погляду різних наук: філософських, природничих, соціологічних, педагогічних і психологічних; принцип системного підходу, що реалізується через аспекти професійної діяльності педагога: суб'єктно-особистісний, професійно-педагогічний, професійно-особистісний; через структурні компоненти рефлексії й через вивчення компонентів “Я-концепції” вихователя; а також через підбір психодіагностичних методик, тестів; принцип гуманістичного підходу, що ґрунтується на осмисленні педагогом своєї діяльності, її корекції з опорою на індивідуально-психологічні особливості всіх учасників виховного процесу; принцип аксіологічного підходу, що дозволяє вихователям зрозуміти цінність, значимість своєї професійної діяльності, що розкривається через мотиваційно-цільовий компонент рефлексії й виконання вправ, спрямованих на вивчення відношення вихователя до своєї роботи; принцип процесуально-динамічного підходу, що характеризує діяльність вихователя через призму його професійної спрямованості, компетентності й готовності до здійснення рефлексивної педагогічної діяльності; принцип операційно-технологічного підходу, що відображає рівні розвитку розумової діяльності вихователя з погляду різних наукових досліджень; принцип зворотного зв'язку, що характеризує рівень професійного розвитку вихователя, його професійної самосвідомості; принцип акмеологічного підходу, що показує динаміку розвитку рефлексії, сформованість образу “Я – професіонал”, реалізацію в навчально-виховному процесі творчого підходу.

Список використаних джерел

1. Абдульханова К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования личности): Избранные психологические труды [Текст] / К.А. Абдульханова. – Воронеж, 1999. – 304 с.
2. Акмеология: Учебник [Текст] / под общ. ред. А.А. Деркача. – М., : Изд-во РАГС, 2004. – 688 с.
3. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления [Текст] / О.С. Анисимов. – М. : Экономика, 1991. – 414 с.

4. Ковалёв Б.П. Рефлексивная регуляция педагогической деятельности [Текст] / Б.П. Ковалёв // Психология учителя. – М., 1989. – С. 6-9.
5. Котова И.Б. Эффекты и феномены педагогического взаимодействия [Текст] / И.Б. Котова, Е.И. Рогов // Педагогическое взаимодействие: педагогический аспект. – М, 1990. – С. 3-14.
6. Котова И.Б. Феноменология и типология профессионального взаимодействия педагога [Текст] / И.Б. Котова, В.И. Мареев, Е.И. Рогов. – Ростов н/Д, 1990. – 35 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. М.: Политиздат, 1997. – 304 с.
8. Осухова Н.Г. Становление творческой индивидуальности педагога [Текст] / Н.Г. Осухова. – Педагогика. – 1992. – № 3, № 4.

The theoretical analysis of the reflection concept is given in the article. Theoretical and methodological aspects and technological principles of studying the reflection phenomenon are analyzed in the article. The presented research allows to consider a reflexion as: an independent phenomenon, an element of pedagogical activity, a development indicator of the creative potential of the teacher, reflective abilities of the teacher.

Keywords: reflexion, selfreflexion, professional reflexion, professionalism, psychological competence, reflective competence, professional orientation, self-development, self-improvement.

Отримано: 10.02.2011

УДК 159.923.2 + 159.923.32

В.І. Вус

Особливості аксіогенезу підлітків у процесі релігійної освіти

Статтю присвячено питанню формуючого впливу на ціннісно-смыслову сферу підлітків. Вперше розглянуті особливості особистісного аксіогенезу підлітків, вихованців релігійних закладів освіти на Україні. Обговорюються результати проведеного емпіричного дослідження, яким охоплені ієрархічні системи цінностей як позитивного, так і негативного рівнів. Порівнюються особливості аксіогенезу підлітків-учнів традиційних освітніх закладів та підлітків-вихованців релігійних закладів освіти.

Ключові слова: аксіогенез, релігійна освіта, релігійно-моральні цінності, ціннісні орієнтації особистості.

Стаття посвячена вопросу формирующего влияния на ценностно-смысловую сферу подростков. Впервые рассмотрены особенности личностного аксиогенеза подростков, воспитанников религиозных образовательных заведений на Украине. Обсуждаются результаты проведенного эмпирического исследования, которым охвачена иерархическая система ценностей как позитивного, так и негативного уровней. Сравниваются особенности аксиогенеза подростков-учеников традиционных образовательных заведений и подростков-воспитанников религиозных образовательных заведений.

Ключевые слова: аксиогенез, религиозное образование, религиозно-моральные ценности, ценностные ориентации личности.

Актуальність для сучасного суспільства проблеми формування у підростаючого покоління духовно-моральних цінностей зумовлює необхідність пошуку шляхів оптимізації цього процесу. Оскільки релігійні заклади освіти є невід'ємною складовою сучасної культури, а суспільство плекає великі надії, що діяльність цих закладів справлятиме позитивний вплив на сучасну молодь, то існує нагальна необхідність визначення особливостей становлення духовно-ціннісних орієнтацій та світогляду сучасних школярів у процесі релігійної освіти.

За нашими спостереженнями, можна константувати, що переважна більшість підлітків, вихованців катехитичних шкіл, по завершенні програми навчання у цих закладах на жаль, втрачають інтерес до релігії. У них спостерігається дезактуалізація релігійно-моральних цінностей. На фоні загального неприйняття психології, психологічних методів і знань у душпастирській практиці Церкви, відбувається зміщення особистісних проблем людини у релігійну площину, що призводить до таких патологічних проявів у процесі духовного розвитку, як псевдорелігійність, віра в прикмети, ритуалізм, обрядовість, тощо.

Постановка проблеми. На сучасному етапі психологічна наука робить тільки перші кроки у напрямку осягнення (не відкидання релігії, а саме намагання її осягнути) теологічного підходу до аксіопроблематики (Б.С. Братусь, М.Я. Дворецька, О.О. Гостев, Л.Ф. Шеховцева, З.С. Карпенко, д-р Адріан ван Каам та ін.). Емпіричні дослідження особливостей аксіогенезу релігійної особистості вітчизняними психологами не здійснювались.

За результатами спостережень та аналізу сучасної теологічної літератури нами були виокремлені наступні групи "напрямоків" формування духовно-моральних цінностей, які застосовуються у сучасній церковно-пастирській практиці: вивчення теологічних дисциплін; поєднання релігійної освіти із всебічним розвитком особистості підлітка; несистематичні заняття; включення релігій-

но-етичних дисциплін у процес традиційної освіти; збереження національно-культурної самобутності; соціальне служіння Церкви. Групи екуменічного спілкування.

Саме тому **метою нашого дослідження** є загальне вивчення впливу різних напрямків, форм і методів роботи, які використовуються у системі релігійної освіти (Православної, Католицької Церков, інших християнських деномінацій), на аксіогенез підлітків; визначення найбільш специфічних відмінностей у структурі ціннісних орієнтацій учнів-підлітків традиційних закладів освіти та підлітків-вихованців релігійних закладів освіти.

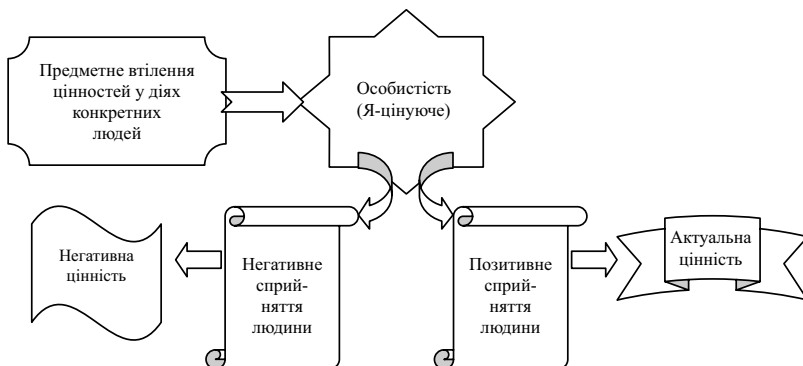
Методика та організація дослідження. Аксіосфера особистості включає в себе ієрархію як позитивних, так і негативних цінностей, які об'єднані в єдину цілісну, холічну систему [1]. У нашому дослідженні ми розглядаємо цінність як форму осягнення людиною зовнішніх об'єктів. Ціннісні орієнтації – як системне ставлення людини до зовнішнього світу [пор. 3].

У своїй структурі цінності та ціннісні орієнтації складаються з наступних змістовних модусів:

- **Прагматично-життєвський** (емоційно-чуттєві та матеріальні цінності).
- **Соціальний** (цінності ставлення до соціальних трансакцій).
- **Громадянсько-ідеологічний** (цінності ставлення до трансакцій з великими соціальними групами, політики).
- **Гносеологічний** (цінності ставлення до пізнавальної діяльності).
- **Етичний** (цінності ставлення до етичної сфери).
- **Естетичний** (цінності ставлення до естетичної сфери).
- **Містичний** (цінності ставлення до трансцендентальної сфери).

Ціннісні орієнтації мають емоційно-когнітивно-діяльнісну структуру з прагматичним, егоцентричним, групоцентричним та просоціальними рівнями презентації на позитивному та негативному рівнях [2].

Результати аналізу психологічної літератури дозволяють стверджувати, що детермінантою особистісного аксіогенезу підлітків є специфіка міжособистісних взаємин (у групах “підліток – друзі”, “підліток – сім'я”, “підліток – шкільне середовище”) (Д.О. Леонтьєв, Б.С. Братусь, В.В. Зеньковський, С.Ю. Дивногорцева). Тобто, чим позитивніше підліток сприймає людину-носія певних цінностей, тим актуальнішими будуть для нього презентовані цією людиною цінності (див. мал 1).



Мал. 1. Модель актуалізації цінностей

Цінність досягається людиною одразу на емоційному рівні (викликає позитивні емоції при міжособистісній взаємодії), тоді сприймається на когнітивному (осмислення важливості у соціальних транзакціях), підтверджується при особистому застосуванні (діяльнісний рівень), і тільки після цього засвоюється особистістю, стає її ціннісною орієнтацією (див. мал.2).



Мал. 2. Схема особистісного аксіогенезу (за В.Ю. Дмитрієвим)

Якість засвоєння цінностей, їх актуалізація для особистості підлітка знаходяться у прямій залежності від індивідуального сприйняття та впливу таких трьох факторів:

1) *характер сприйняття міжособистісної взаємодії:*

- активна (екстернальна) форма – прояв емоційно-вольових якостей, комунікативних та організаторських здібностей;
- пасивна (інтернальна) форма – тривожність, фрустрація, стрес, конформізм).

2) *особистісні особливості* (особистісні якості, рівень розумового розвитку);

3) *соціальні чинники* (вплив референтних груп, ЗМІ, соціальне оточення, авторитетні особистості).

Аналіз цих специфічних факторів обумовив доцільність використання таких дослідницьких методів:

1. Опитування (анкета цінностей (авторська модифікація методики В.Ю. Дмитрієва), методика Р. Інглхарта в модифікації М.С. Яницького).

2. Метод психологічної діагностики (тест Кеттела (12-РФ), методика оцінки емоційної зрілості (О.Я. Чебикін), тест шкільної тривожності Філіпса, методика “КОЗ-2”) та спостереження.

Обробка отриманих емпіричних результатів здійснювалась за наступними напрямками:

Описово-статистичний аналіз:

- ціннісних типів (дозволяє простежити загальні тенденції розвитку ціннісно-сислової сфери досліджуваних);
- ціннісних модусів (дозволяє виявити ставлення досліджуваних до різних сфер життя (відповідно до робочої моделі структури цінностей та ціннісних орієнтацій));
- цінностей (дозволяє вивчити ієрархію окремих цінностей) на позитивному та негативному рівнях.

Кореляційний аналіз цінностей. До уваги брались значимі кореляційні зв'язки цінностей містичного модусу (оскільки на формуванні саме релігійних цінностей й акцентують свою увагу релігійні заклади освіти) з показниками використовуваних нами методик.

Результати дослідження та їх обговорення.

Нами було досліджено 274 учнів релігійних освітніх закладів та 108 учнів традиційних закладів освіти.

У вихованців релігійних закладів освіти, всупереч очікуванням, релігійні цінності не домінують у загальній структурі цінностей. Високі рангові місця цінностей “молодість, краса, здоров'я” ($M=2,19$; $M=1,96$) та “повага до старших” ($M=2,23$; $M=1,94$) на емоційно-позитивному та діяльнісно-позитивному рівнях вказують на глибоке розуміння власної залежності від “світу дорослих (старших)”, на субординованість взаємин зі старшими, на переймання “естафети традицій” від старших людей. Подібний висновок знаходить підтвердження у факті домінування орієнтації на цінності адаптації (традиціоналізм, безпека та виживання) ($M=1,97$). Під час спостережень за досліджуваними виявлено, що діти з “релігійної” вибірки мають значно менше вільного часу (у вихідні та свята учні задіяні у Церковних Службах, заняттях недільної школи, канікули проходять у християнських таборах),

ніж “світська” вибірка. Батьки, священники, наставники прагнуть домінувати над особистим життям підлітків, формувати їхні інтереси, актуалізуючи для дітей значення заповіді “Шануй батька свого та матір, і довголітнім ти будеш на землі” (Вих. 20, 12) (простежується зв’язок: “повага до старших” → “молодість, краса, здоров’я”).

Домінуючі цінності (“мир”, “повага до старших”, “любов”) та релігійні цінності містичного модусу не мають достовірних кореляційних зв’язків між собою у чинній вибірці. Цей факт вказує на несформованість життєвої позиції досліджуваних, відсутність гармонійної інтеграції релігії у їх світогляд.

У результаті кореляційного аналізу було виявлено, що на емоційно-позитивному рівні показники саморегуляції (за методикою оцінки емоційної зрілості) позитивно корелюють з вибором цінності “молитва у храмі наодинці” ($r=0,571$, $p\leq 0,05$). А чинник “загальна тривожність у школі” (за методикою Філіпса) має достовірні кореляційні зв’язки з цінностями “домашня молитва” ($r=-0,462$, $p\leq 0,01$) та “молитва у храмі наодинці” ($r=-0,650$, $p\leq 0,05$). Водночас, високі показники за цим чинником позитивно співвідносяться з вибором цінності “спілкування з духовними людьми” ($r=0,438$, $p\leq 0,01$). Показники чинника “потреба в досягненні успіху” (за методикою Філіпса) мають зворотній зв’язок з цінністю “молитва у храмі наодинці” ($r=-0,504$, $p\leq 0,01$). А показники чинника “низька фізіологічна опірність стресу” (за методикою Філіпса) – з цінностями “молитва у храмі наодинці” ($r=-0,490$, $p\leq 0,01$) та “спілкування з духовними людьми” ($r=-0,477$, $p\leq 0,01$). Подібні достовірні кореляційні зв’язки простежуються й на когнітивно- та діяльнісно-позитивному рівнях. Отже, можна стверджувати про позитивний вплив релігійних цінностей, релігійної освіти на гармонійний розвиток їх особистості. Хоча “персоналії у релігії” не завжди сприймаються як позитивний фактор.

Виявлені ще одні цікаві результати (когнітивно-негативний рівень) – чим меншими є такі показники чинників за методикою Філіпса як “переживання соціального стресу” ($r=-0,501$, $p\leq 0,01$), “страхи у стосунках з учителями” ($r=-0,521$, $p\leq 0,01$), “низька фізіологічна опірність стресу” ($r=-0,548$, $p\leq 0,05$) та “потреба у досягненні успіху” ($r=-0,562$, $p\leq 0,05$), тим меншого значення досліджувані приділяють цінності “езотерика”. Отже, це підтверджує нашу думку про те, що саме особистісні проблеми, якість стосунків з соціумом і детермінують звернення людини до містично-трансцендентальної сфери.

Тому, можна стверджувати, що актуалізація для підлітків релігійних цінностей пов’язана з особливостями сімейного виховання та навчально-виховного процесу релігійних закладів

освіти. Простежується схильність учнів пов'язувати модель особистісного успіху саме з релігійними цінностями містичного модусу. Вони усвідомлюють залежність (як пряму, так і опосередковану впливом старших) власного успіху від релігійної сфери. Релігійні цінності виступають для досліджуваних в якості "стрижня", навколо якого й відбувається формування світогляду, індивідуальної духовності, гармонізація особистісного розвитку.

Задля визначення найбільш специфічних відмінностей у структурі ціннісних орієнтацій підлітків-учнів традиційних закладів освіти ("світська" вибірка) та підлітків-вихованців релігійних закладів освіти ("релігійна" вибірка) нами був здійснений порівняльний аналіз отриманих результатів дослідження.

У досліджуваних "світської" вибірки спостерігаються достовірно більш висока орієнтація на цінності адаптації (традиціоналізм, безпека та виживання) та менше значення орієнтації на цінності індивідуалізації (саморозвиток і незалежність). Отриманий результат можна пояснити тим, що християнство визначає релігію як індивідуальний шлях людини до Бога, як особисті взаємини людини з Богом.

Під час аналізу емоційної складової ціннісних орієнтацій з позитивним модусом оцінки було виявлено, що у досліджуваних "релігійної" вибірки простежується достовірно більше емоційне схвалення цінностей етичного та містичного ціннісних модусів. Цей результат є закономірним, адже релігійна освіта саме й вирізняється релігійно-етичним спрямуванням. Однак, цінності гносеологічного та естетичного модусів є більш емоційно-прийнятними для підлітків "світської" вибірки.

Цінність "благополуччя у сім'ї" більш емоційно прийнятна для досліджуваних "релігійної" вибірки, що вказує на більшу емоційну залежність досліджуваних "релігійної" вибірки від сімейного впливу.

Досліджувані "релігійної" вибірки декларують достовірно вищу емоційну оцінку релігійних цінностей. Однак, цінність "розвиток особистості" вище оцінюється досліджуваними "світської" вибірки. Цей результат можна тлумачити як схильність досліджуваних "релігійної" вибірки проектувати свій особистісний розвиток у містично-трансцендентальну сферу.

На негативному ж рівні досліджувані "світської" вибірки менш зневажливо ставляться до цінностей естетичного та містичного модусів. Однак, цінності соціального та етичного модусів викликають у них достовірно більшу негативну "оцінку", ніж у підлітків "релігійної" вибірки.

Досліджувані “світської” вибірки менш негативно ставляться до цінностей “заняття магією” та “езотерики”. Серед релігійних цінностей вони відхиляють цінність “масові Богослужіння”. Цей результат можна тлумачити як відсутність диференціації позитиву та негативу щодо релігійної сфери (за аналогією з принципом: “задня досягнення мети всі засоби гідні”).

На когнітивному рівні досліджувані “світської” вибірки достовірно більшого значення приділяють цінностям естетичного та гносеологічного модусів. Однак, цінності містичного модусу для них менш важливі. Тобто, більш важливими критеріальними моделями у житті вони схильні вважати естетизм та інтелект, аніж узгодження з Вищим Законом. Досліджувані “релігійної” вибірки менше значення приділяють цінності “молодість, краса, здоров’я”. Однак, релігійні цінності містичного модусу мають для них більшу вагу. Цей результат вказує на більше усвідомлення підлітками “релігійної” вибірки пріоритетності релігійних цінностей, меншу схильність покладатись на власні сили.

Для досліджуваних “релігійної” вибірки більш актуальною є цінність “благополуччя у сім’ї”. Це вказує на значну залежність підлітків цієї вибірки від сімейного впливу. Саме тому досліджувані “релігійної” вибірки у більшій мірі схильні декларувати особисту актуальність релігійних цінностей. Тобто вони усвідомлюють, що саме на це й спрямовані зусилля батьків і педагогів катехитичних шкіл.

А для підлітків “світської” вибірки більш значимою є цінність “звертати увагу на прикмети, гороскопи”. Отже, простежується певний інтерес підлітків до містично-трансцендентальної сфери. Однак, цей інтерес має утилітарний характер, адже прикмети та гороскопи можна розглядати як знаки, допомогу з “Неба” при облаштуванні прагматично-життєвої сфери життя людини.

Закономірним результатом релігійно-етичної спрямованості навчально-виховного процесу релігійних закладів освіти та відсутністю такої спрямованості у закладах традиційної освіти є те, що релігійні цінності у досліджуваних “світської” вибірки отримали достовірно більшу негативну оцінку. Водночас, парадоксальним є факт менш негативного ставлення досліджуваних “релігійної” вибірки до цінності “зневажати інших”. Що може вказувати на неконгруентне ставлення підлітків “релігійної” вибірки до релігії (“віра без діл мертва є” (1 Кор. 13,2)).

Отже, на нашу думку релігійність, релігійні цінності виступають в якості “стрижня”, навколо якого в досліджуваних “релігійної” вибірки відбувається процес формування індивідуальної

духовності. Відсутність ж загальноприйнятої у суспільстві ідеології зумовлює багатовекторність цього процесу у досліджуваних “світської” вибірки.

У досліджуваних “релігійної” вибірки більш виражена залежність від впливу сім’ї та соціального оточення (що й спонукає їх декларувати високе значення релігійних цінностей). Водночас, простежується пасивний спротив цьому впливу, незадоволення якістю соціальних трансакцій.

Висновки:

1. Характерною ознакою особистісного аксіогенезу “релігійної молоді” є актуалізація цінностей містичного модусу, схильність проектувати проблеми особистісного розвитку у містично-трансцендентальну сферу (що призводить як до гармонізації особистісного розвитку, так і до викривлень у духовно-моральній свідомості).

2. Актуалізація для респондентів релігійних цінностей детермінована впливом старших (батьків, педагогів, священиків). Учні схильні пов’язувати модель власного успіху саме з релігійними цінностями містичного модусу. Іншими словами, вони усвідомлюють залежність (як пряму, так і опосередковану впливом старших) власного успіху від релігійної сфери.

3. До позитивних сторін релігійно-етичної спрямованості навчально-виховного впливу релігійного закладу освіти належать:

- ✓ чітка диференціація підлітками позитиву та негативу у релігійній сфері;
- ✓ формування теократичного світогляду;
- ✓ вміння конструктивно вирішувати проблеми особистісного розвитку (проекція у релігійно-містичну сферу);
- ✓ почуття відповідальності за власні вчинки у соціально-етичній сфері.

Негативними наслідками можна вважати:

- ✓ антагонізм релігійної та гуманістичної сфер у перцепції учнів (що призводить до конфліктності розвитку особистості);
- ✓ зневажливе ставлення до етичної сфери, негативне сприйняття релігії;
- ✓ викривлення духовно-моральної свідомості (схильність до містицизму, культивування псевдорелігійних цінностей як наслідок відчуття невпевненості у власних силах).

Перспективи подальших досліджень. Важливою постає необхідність багатопланового комплексного вивчення механізмів впливу на духовно-моральний аксіогенез підлітка. Адже, саме недостатній рівень науково-психологічної розробки питань духовності призводить до зниження якості освітніх програм

релігійно-етичного спрямування. А здійснювати на дітях педагогічні експерименти, які не мають достатнього наукового підґрунтя, ми вважаємо недоцільним.

Список використаних джерел

1. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
2. Дмитриев В.Ю. Концептуальные основания новых методических подходов к изучению структуры ценностных ориентаций личности / В.Ю. Дмитриев // Вісник ЧДПУ. – Випуск 11. – Серія: психологічні науки. – Чернівці, 2002. – С.44-52.
3. Боришевський М.Й. Дорога до себе : Від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія / М.Й. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с. (Серія “Монограф”)

This article studies the problem of the formative influence on value-semantic realm of teenagers. It discovers the peculiarities of personality axiogenesis of teenagers, alumni of religious educational institutions in Ukraine. Further it discusses the results of implemented empirical study, which included hierarchical value systems of both positive and negative levels. This article compares the axiogenesis characteristics of teenage-pupils of traditional and spiritual educational institutions.

Keywords: axiogenesis, religious education, religious-moral values, value orientations of personality.

Отримано: 11.03.2011

УДК 376-056.36:81-028.31

О.В. Гаврилов

Емоційно збагачені ситуації та їхній вплив на розвиток мовлення дітей з помірною і тяжкою розумовою відсталістю

У статті розглядаються групи дітей з помірною і тяжкою розумовою відсталістю за рівнем розвитку їхнього мовлення та визначається ефективність використання емоційно збагачених ситуацій як одного з напрямків його корекції в умовах спеціального будинку для дітей-інвалідів.

Ключові слова: емоційно збагачені ситуації, мовлення, діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, корекційна робота.

В статті розглядаються групи дітей з умереною і тяжкою умовною відсталістю за рівнем розвитку їх мови і визначається ефективність використання емоційно збагачених ситуацій як одного з напрямків їх корекції в умовах спеціалізованого дошкільного закладу для дітей-інвалідів.

Ключевые слова: эмоционально обогащенные ситуации, речь, дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, коррекционная работа.

Корекційно-виховна робота з дітьми з помірною і тяжкою розумовою відсталістю починається з першого дня їхнього перебування у спеціальному закладі і триває впродовж всього періоду навчання. При цьому важливо обов'язково враховувати потребу сформуванню у них навички усного мовлення, оскільки воно виступає як один з основних засобів соціальної адаптації даних осіб після закінчення спеціального закладу.

Мовлення дітей з помірною і тяжкою розумовою відсталістю значно відрізняється за своїми показниками від мовлення дітей з нормальним психофізичним розвитком. Причому ця різниця настільки очевидна, що практично кожен вихованець дитячого будинку для інвалідів потребує організації додаткових логопедичних занять.

Для розвитку в цих дітей будь-яких навичок і звичок, для формування необхідних для них знань і уявлень про соціальне середовище, про навички поведінки, про трудову діяльність і т.д. потрібно в корекційно-виховній роботі використовувати безпосередньо практичні опори, які мають при цьому тісно пов'язуватись зі словом. Ця закономірність вимагає, крім роз'яснення, демонстрації тих або інших способів поведінки, видів діяльності тощо. Одночасне використання показу діяльності, предмета і пояснення сприяє утворенню в корі головного мозку дітей з помірною і тяжкою розумовою відсталістю нових нервових зв'язків, що позитивно впливають на розвиток їхньої особистості в цілому.

Для перевірки цього ми провели обстеження, яке визначало вплив практичної діяльності з предметами на мовлення дітей. Для цього нами була використана казка "Колобок" та іграшки (колобок, зайчик, лисичка, вовк, ведмідь), які показували головний її епізод. Експеримент проводився індивідуально з кожною дитиною.

Дане експериментальне дослідження проводилося в два етапи. Завданням першого було встановити, як діти реагують на відтворений експериментатором літературний текст без допоміжних предметів. Для цього педагог виразно читав казку і спостерігав за реакцією дітей. Оскільки ці діти мають важкі порушення інтелек-

туальної діяльності, то казку читали не дин раз, а декілька. Потрібно зазначити, що ті діти, які мали зв'язне мовлення, частково переказували її після третього-четвертого читання. При цьому їхній переказ був уривчастий і часто не зрозумілий, не висвітлював сюжет казки, а просто описував факти, які дітям найбільше запам'ятались.

Після цього ми перевірили, наскільки практична діяльність допомагає їм відтворювати прочитаний експериментатором текст, яку роль вона відіграє в даному процесі. Після читання тексту з використанням практичної діяльності діти більше зацікавились сюжетом. Вони вже намагались частково відтворити її зміст, звертали увагу на героїв казки тощо. Отже, проведення такого дослідження дозволило визначити, що практична діяльність з предметами виступає дійовим засобом при організації роботи над корекцією і формуванням мовлення у цієї групи вихованців.

Саме таке поєднання досягається при використанні емоційно збагачених ситуацій. Вони є тим стимулюючим фактором, який дозволяє дітям з помірною і тяжкою розумовою відсталістю під час одноманітної, складної діяльності з корекції та формування навичок мовлення, яка вимагає підвищеного інтелектуального навантаження, отримувати від цього емоційне задоволення. Цей фактор при роботі з дітьми даної групи потрібно враховувати обов'язково, адже якщо діяльність викликає в них емоційно позитивну реакцію – навичка утворюється значно швидше, порівняно з тим, якщо діяльність викликає підвищене психічне напруження, є нецікавою.

Більшість навичок і звичок поведінки, трудових вмінь, знань про оточуючий світ формується у дітей з помірною і тяжкою розумовою відсталістю шляхом наслідування. При цьому ігрова і трудова діяльність ідуть поруч. У дітей на початку корекційної роботи (у молодшій віковій групі) провідною залишається ігрова діяльність. Емоційно збагачені ситуації полегшують для цих дітей перехід від одного виду провідної діяльності до іншого. При цьому організація розвитку мовлення у формі гри, де дійовою особою виступає людина, діяльність якої викликає у них позитивні емоції і може наслідуватись, призводить до відчутного позитивного ефекту в плані формування мовленнєвих навичок.

Емоційно збагачені ситуації – це така форма проведення роботи, при якій формування тієї чи іншої навички, звички або вміння відбувається через організацію навчально-ігрової ситуації, яка збагачена позитивним для дитини підкріпленням, що викликає у неї підвищену емоційну реакцію і призводить до її внутрішнього сприймання у позитивному плані, а також формує прагнення відтворювати її у відповідних ситуаціях, отримуючи від цього внутрішнє задоволення.

Емоційно збагачені ситуації нами були підібрані й адаптовані з метою організації їхнього проведення на спеціальних корекційних логопедичних заняттях.

При організації роботи з формування навичок мовлення ми використовували не лише поділ дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю на три групи відповідно до розвитку їхнього усного мовлення (за Є.В. Алексеєнко), але й запропоноване виділення груп дітей відповідно до особливостей їхньої психіки: емоційно-лабільних, пасивно-індиферентних і агресивно-збудливих [4]. Виділення цих груп дозволило чіткіше підійти до організації роботи з розвитку мовлення, враховуючи при цьому типологічні особливості дітей з помірною і тяжкою розумовою відсталістю. Логопедичні заняття ми проводили як з групою вихованців (3 дитини), укомплектовуючи її таким чином, щоб рівень їхнього психічного розвитку приблизно був однаковим, так і індивідуально.

Не дивлячись на те, що діти з помірною і тяжкою розумовою відсталістю виділених трьох груп (емоційно-лабільні, пасивно-індиферентні, агресивно-збудливі) різняться між собою за рівнем сформованості усного мовлення, серед кожної з них були вихованці, яких за розвитком мовленнєвих навичок можна було віднести до груп, запропонованих Є.В. Алексеєнко [1]. При обстеженні навичок усного мовлення була складена таблиця, в якій відображено співвідношення кількості дітей різних груп (емоційно-лабільні, пасивно-індиферентні, агресивно-збудливі [2, 3]) у відповідності до розвитку їхнього мовлення. У дослідженні приймало участь 29 дітей.

За розвитком навичок усного мовлення ми умовно поділили три вікові групи дітей, які навчаються в даному закладі на дві, об'єднавши їх між собою за віком (1-а група – 3-6 років, 2-а група – 7-8 років) з метою кращого відображення співвідношення кількості у таблиці.

Таблиця 1

Рівень розвитку мовлення у дітей різних груп

Групи імбецилів	Вікові групи						Загальна кількість дітей з порушенням розвитку мовлення
	1-а група			2-а група			
	1-й рівень розвитку мовлення	2-й рівень розвитку мовлення	3-й рівень розвитку мовлення	1-й рівень розвитку мовлення	2-й рівень розвитку мовлення	3-й рівень розвитку мовлення	
Емоційно-лабільні	4	3	1	2	3	4	17
Пасивно-індиферентні	2	1	–	2	1	–	6
Агресивно-збудливі	1	2	–	–	3	–	6

На основі табличних даних можна переконатись, що найгірше мовлення розвинене у пасивно-індиферентних дітей, а найкраще – в емоційно-лабільних.

Корекційну роботу ми організовували в два етапи, кожен з яких включає в себе декілька напрямків.

Перший етап включає три напрямки: розвиток фізіологічного та мовленнєвого дихання; розвиток слухових і зорових сприймань; стимуляція голосових реакцій та мовленнєвої активності дітей.

Завданням першого напрямку є формування навичок правильного дихання. З цією метою проводились пасивні та активні дихальні вправи у положенні лежачи або стоячи. Метою проведення дихальних вправ, які необхідно проводити з дітьми домовленнєвого рівня розвитку є збільшення об'єму повітря, яке вдихається та видихається. В другому проводиться робота з вокалізації видиху. Нами було враховано, що саме на основі цілеспрямованого видиху в дітей формуються перші звуконаслідування. Наведемо приклад рекомендованих для використання на заняттях вправ:

1. Логопед піднімає руки дитині вгору, а потім злегка притискає їх до її грудей. У цей час він дує їй в обличчя (можна також руки відводити в сторони).

2. Вправа “Гелікоптер” – можна виконувати у положенні лежачи або стоячи. Дитині руки розкручують по колу і в цей час дують їй в обличчя (спонукати дути у відповідь).

3. Дитині пропонують понюхати духи (квітку, дезодорант тощо).

4. Дитині пропонують глибоко вдихувати в себе повітря носом так, щоб папірець якомога довше не падав, тобто втримувався біля носа.

5. Здувати вату, папірець, сніжинку з руки.

6. Заставити метелика (папірець) політати.

7. Видування мильних бульбашок через трубочку.

8. Подути у свисток (зіграти на духових інструментах).

Завданням другого напрямку був розвиток і формування зорового та слухового сприймання. Наведемо приклад використовуваних нами завдань даного типу.

1. Дитині дають дзвіночок, вона ним дзвонить і прислухається до звуку.

2. Логопед дзвонить дзвіночком і слідкує за тим, щоб вихованець повертав голову в ту сторону, звідки йдуть звуки.

3. Дитині демонструють іграшки і просять вибрати ту з них, яка звучить. Потім іграшки міняють місцями і знову ж таки пропонують вибрати ту, яка звучить.

4. Демонструють звучання двох іграшок і називають їх. Потім їх ховають у мішок і пропонують дитині витягти з нього спочатку барабан, а потім губну гармошку.

5. По барабану стукають паличками. Дитині пропонують наслідувати цей стук. Хлопають у долоні – пропонують також наслідувати це. Топають ногами – також пропозиція наслідувати.

6. Логопед промовляє віршик, відстукуючи при цьому ритм, а дитина має повторити це. Логопед промовляє вірші і виконує при цьому різні рухи руками. Дитині пропонується зробити подібні рухи.

7. Марширування під музику. Виконання різних вправ за наслідуванням під музику. Слухання музики.

Робота з формування дихання, зорових та слухових сприймань у дітей з помірною і тяжкою розумовою відсталістю спрямована, насамперед, на формування готовності до стимуляції мовлення. Сама стимуляція мовлення проводиться з дітьми на основі використання емоційно збагачених ситуацій. Аналіз особливостей розвитку цих дітей від 4 до 8 років показує, що вони за особливостями розвитку їхніх пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери найбільше наближені до дітей з нормальним психофізичним розвитком у період від 6 місяців до 2-х років. У цьому віці розвиток мовлення у дітей відбувається рефлексивно під впливом позитивних емоцій.

Зокрема найбільш впливовими є ласкавий голос дорослого, яскраві іграшки, наприклад музичні, які впливають безпосередньо на дитину і викликають у неї почуття задоволення тощо. З огляду на це, вибрані нами вправи для розвитку стимуляції голосових реакцій та розвитку мовленнєвої активності у дітей мають бути простими для їхнього розуміння і виконання.

Отже, третій напрямок є узагальненням усієї проведеної підготовчої роботи і спрямований на стимуляцію голосових реакцій та мовленнєвої активності. Наведемо приклад таких вправ.

1. Логопед нахиляється до дитини і промовляє, проспівує перед нею голосні звуки, прагнучи при цьому, щоб погляд дитини концентрувався на його органах артикуляції.

2. Дитині пропонують наслідувати звуки, використовуючи при цьому як стимул прості яскраві іграшки. Наприклад ляльку, яку дитина хоче взяти у руки, обережно від неї забирають. В цей час логопед промовляє протяжний звук – *ааааа*-. В цей час логопед старається погляд дитини сконцентрувати на своїх органах артикуляції. Коли дитина починає наслідувати педагога – він віддає їй ляльку. Такі ситуації можна створювати з різними

іграшками (поїзд – *-ууууу-*; жук – *-жжжжжж-*; корова – *-мммм-* тощо).

3. Перед дитиною промовляють прості однотипні склади (*ма – ма – ма; ба – ба – ба; та – та – та* тощо). З метою стимуляції наслідування їх вимови та активізації мовлення дитини рекомендовано у процесі роботи погладжувати губи дитини або легко їх поляскати.

4. Аналогічно до другого завдання дитині пропонують наслідувати склади, використовуючи при цьому як стимул прості, яскраві іграшки. Наприклад, барабан, але тепер, стукаючи по барабану, ми промовляємо паралельно склади – *та – та – та; поїзд – ту – ту – ту; гуска – га – га – га* тощо.

На другому етапі відбувається формування у дітей перших слів (аморфних слів-коренів). Цій роботі передують розвиток елементарних форм предметно-практичних форм діяльності з окремими предметами.

Тому першим напрямком роботи на даному етапі виступає маніпулювання з окремими предметами побуту. Наведемо приклад виконання цих вправ.

1. Логопед бере віник і замітає кімнату. Дитині дають цей же віник і пропонують виконувати цю дію (дітям з помірною і тяжкою розумовою відсталістю пропонують аналогічно виконати дії з різними предметами побуту та оточуючого середовища).

2. Логопед бере іграшкові предмети, які є аналогічними до тих, які використовують у своїй трудовій діяльності люди (машину, паротяг, молоток, годинник тощо). Він на занятті зображує основну дію або його функцію, яку виконує той чи інший предмет: машина, паротяг – їде, тобто пускає по землі для того, щоб вони їхали; молоток – стукає; годинник – маятник настінного годинника розхитується зі сторони в сторону.

3. Логопед бере іграшки-тварини. З цими іграшками він виконує дії, аналогічні тим, що роблять ці тварини в оточуючому середовищі: кінь – біжить, ворона – літає, заєць – стрибає, вуж – повзе тощо. Дітям пропонують наслідувати їхні дії.

У процесі виконання всіх вправ даного напрямку рекомендується використовувати окремі слова-інструкції, прості фрази, які характеризують дії предметів та слова, що їх називають. Це не лише не заважає дітям з помірною та тяжкою розумовою відсталістю виконувати маніпуляції з ними, але стимулює їх до діяльності. Важливо лише пам'ятати, що голос при цьому повинен бути доброзичливим, але водночас впевненим, інструкцію повторювати не один, а декілька разів, всі інструкції при цьому можуть супроводжуватися жестами.

Завданням другого напрямку є формування звуконаслідування і формування розуміння простих слів, які означають, насамперед, назви предметів. Для цього можна запропонувати такі вправи:

1. Імітація звуків неживих предметів.

1.1. Логопед супроводжує підмітання кімнати звуконаслідуванням – *шух, шух, шух*. Дитині пропонують в процесі підмітання вимовляти те ж саме.

1.2. Дитині називають предмет, яким підмітає кімнату логопед (віник) і пропонують їй вибрати серед інших предметів віник, щоб підмести кімнату.

В процесі проведення роботи над виконанням даної вправи завдання 1.1. і 1.2. переставляють періодично місцями. Це дозволяє одночасно сформувати у дітей з помірною і тяжкою розумовою відсталістю та розуміння значення назви окремих предметів, і утворити окремі слова-звукокомплекси, які замінюють ці назви, оскільки саме слово вони не готові вимовляти в цілому.

2. Імітація звуків живих істот.

2.1. Логопед показує собаку і демонструє, як вона гавкає – *гав, гав, гав*. Дитині дають в руки аналогічну іграшку і пропонують промовляти ці ж звукокомплекси разом з логопедом.

2.2. Дитині логопед називає іграшку і каже: “Це – собака”. Він пропонує дитині знайти її серед інших іграшкових тварин.

У процесі проведення роботи над виконанням даної вправи завдання 2.1. і 2.2. переставляють періодично місцями.

3. Дитині пропонують виконати елементарні інструкції: “Подати собаку”, “Взяти віник”, “Принести чашку” тощо.

Потрібно зазначити, що на даному етапі розвитку ці діти в більшості не здатні працювати з картинками, тому вся логопедична робота повинна будуватись з використанням або іграшок, або реальних предметів побуту, або живих тварин. Зміст навіть найпростіших предметних картинок діти з помірною і тяжкою розумовою відсталістю просто не розуміють.

Під час організації таких занять важлива роль відводилась їхньому емоційному забарвленню. Оскільки діти краще сприймають матеріал, який викликає у них позитивні емоції, логопед повинен заохочувати навіть найменші успіхи таких вихованців.

Якщо ігрова ситуація була нецікавою або складною для них – її необхідно відразу ж змінювати для того, щоб діти не були поставлені перед такою проблемою, яку вони самостійно вирішити не можуть.

Емоційно збагачені ситуації повинні бути чітко обмежені у часі. У молодшій віковій групі їхнє проведення на логопедичних

заняттях повинно тривати в діапазоні від 5 до 10 хвилин, оскільки діти швидко стомлюються і втрачають до них цікавість. Але при цьому їх потрібно брати на логопедичні заняття декілька разів на день.

На початкових етапах роботи у дітей з помірною і тяжкою розумовою відсталістю не сформована поетапність виконання завдань, дотримування правил поведінки. Тому перші заняття необхідно провести на розвиток відповідних навичок і вмій. Відповіді на запитання діти з помірною і тяжкою розумовою відсталістю часто давали імпульсивно, не усвідомлюючи змісту. Тому педагог спочатку з кожним із них виконував окремо дії, навчаючи їх дотримуватись правил поведінки на заняттях. Якщо було важке завдання – логопед спільно з дитиною промовляв словосполучення, слова. У випадку, якщо дитина відмовляється від виконання завдання, необхідно переключити її на інше, а якщо цього не вдавалось зробити – дозволити їй просто спостерігати за діями своїх товаришів.

Усі використовувані іграшки або предмети підбирались таким чином, щоб вони були добре знайомі вихованцям і зустрічались у реальних життєвих ситуаціях. Це робиться для того, щоб діти могли на практиці пересвідчитись у правильності вимови тих або інших звуків чи словосполучень.

Складність емоційно збагачених ігрових ситуацій підбиралась залежно від глибини мовленнєвого недорозвитку, який спостерігався в кожній дитини.

Потрібно сказати, що після проведення емоційно збагачених ситуацій на логопедичних заняттях отримані знання обов'язково закріплювались під час організації екскурсій, уроків з соціально-побутового орієнтування, рахунку, читання, письма тощо. Це робилось для того, щоб діти краще запам'ятали артикуляцію при вимові тих чи інших звуків, пересвідчилились у правильності своєї звуковимови. На основі проведених експериментальних досліджень ми склали таблицю, в якій відображені показники мовленнєвого розвитку дітей з помірною і тяжкою розумовою відсталістю після проведення емоційно збагачених ситуацій.

Результати таблиці дозволяють пересвідчитись, що розвиток мовлення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю дещо покращився. Ми не можемо вказувати, що воно значно покращилось у більшості вихованців, але отримані результати вказують на ефективність їхнього проведення на логопедичних заняттях.

Таблиця 2

Рівень розвитку мовлення у дітей різних груп після проведення емоційно збагачених ситуацій на логопедичних заняттях

Групи імбецилів	Вікові групи						Загальна кількість дітей з порушенням розвитку мовлення
	1-а група			2-а група			
	1-й рівень розвитку мовлення	2-й рівень розвитку мовлення	3-й рівень розвитку мовлення	1-й рівень розвитку мовлення	2-й рівень розвитку мовлення	3-й рівень розвитку мовлення	
Емоційно-лабільні	3	2	3	1	2	6	17
Пасивно-індиферентні	1	2	–	1	1	1	6
Агресивно-збудливі	1	1	1	–	2	1	6

Найкращі показники спостерігаються в емоційно-лабільній групі дітей. Таких результатів діти досягали, на нашу думку, завдяки тому, що більшість з них позитивно ставляться до співпраці з педагогом, наслідують його артикуляційні рухи під час показу відповідних звуків, промовляють слова, в цілому беруть активну участь у вивченні відповідних звуків на логопедичних заняттях.

Дещо гірші показники спостерігаються у пасивно-індиферентних вихованців. При цьому потрібно зазначити, що ті незначні позитивні результати, які відображені в таблиці, не дають повноцінної картини покращення розвитку їхнього мовлення. Але рівень їхньої комунікативної активності значно зріс, що дозволяє сподіватися, що при регулярній організації таких занять вихованці також оволодіють мінімальним словниковим запасом, який дозволить їм спілкуватись з іншими.

Розвиток мовлення агресивно-збудливих дітей також покращився. Причому зріс не лише словниковий запас, комунікативність, активність вихованців, а значно покращилась їхня поведінка і ставлення до інших дітей. Цьому сприяли організовані на логопедичних заняттях емоційно збагачені ситуації.

Отже, за умови використання на логопедичних заняттях емоційно збагачених ситуацій, доступних для сприймання та виконання дітьми з помірною і тяжкою розумовою відсталістю, вдалось сформулювати елементарні мовленнєві реакції, розуміння перших слів, які означають назви предметів, розуміння окремих інструкцій, які давались їм для виконання у мовленнєвій формі. Це не лише створило передумови для подальшого розвитку у дітей мовлення, але і сприяло розвитку в них слухової та зорової уваги,

які виступають успішною передумовою оволодіння ними елементарними знаннями на інших навчальних заняттях.

З другого боку, такі ситуації сприяли покращенню їхньої комунікативної поведінки. Діти стали краще слухатись вихователя, сприймати і виконувати його вказівки та прохання. Не дивлячись на те, що під час спілкування між собою вони все ж таки в більшості використовували жести, але контакти між ними певною мірою покращились.

Ці заняття дали певний поштовх і для розвитку практично-діяльнісних форм поведінки вихованців. В дітей покращились навички самообслуговування, санітарно-гігієнічні навички. Вони не лише самі почали дотримуватись відповідних правил поведінки за столом, в їдальні, в кімнаті для відпочинку, але й намагались допомагати при цьому іншим.

Отже, необхідно зробити певні висновки.

1. Розвиток мовлення у дитини проходить ряд етапів, кожен з яких взаємопов'язаний і взаємообумовлений попереднім. Відсутність або затримка становлення однієї фази призводить до затримки, а то і до повного випадання формування і розвитку наступної функції мовленнєвого апарату. Органічні ураження головного мозку мають значний негативний вплив на розвиток мовлення як системи, яка виконує комунікативну, регулюючу та програмуючу функції. Причому значну роль відіграють як ступінь порушення, так і час, в який воно виникло, а також і те, як проходив фізичний розвиток дитини після ураження.

2. Розвиток мовлення у дітей з помірною і тяжкою розумовою відсталістю характеризується недостатнім словниковим запасом, небажанням користуватись словами з пасивного словника, невмінням використовувати наявні знання і вміння у відповідних ситуаціях, значними порушеннями звуковимови та іншими дефектами мовленнєвого апарату, які призводять до відхилень під час вимови і до частого нерозуміння висловлювань такої дитини оточуючими, недостатності у потребі спілкування, значному недорозвитку комунікативно-пізнавальних здібностей, що є основою адаптації індивіда до соціального середовища. Граматична будова мовлення перебуває на низькому рівні, більшість дітей не мають навичок розгорнутого висловлювання, не слідкують за своєю думкою.

3. За особливостями розвитку усного мовлення дітей з помірною і тяжкою розумовою відсталістю поділяють на 3 групи.

Вихованцям 1-ї групи доступне розуміння простих, конкретних назв предметів і дій. Їм також знайомі і деякі слова узагальненого

значення, які часто зустрічаються в їхньому повсякденному спілкуванні. Зв'язок слова з його значенням носить умовно-рефлекторний або асоціативний характер.

Діти 2-ї групи характеризуються значно кращим розумінням, предметно-змістовною стороною мовлення на елементарному, побутовому рівні. Вони вже розуміють нескладну мовленнєву інструкцію і можуть її виконати. Водночас час розуміння навіть простих розповідей, які не включають в себе прихованого сюжету викликає у них значні труднощі.

Діти 3-ї групи в більш повному обсязі розуміють розмовне мовлення. Вони значно краще співвідносять назви предметів і відповідну діяльність, яка ними виконується. Але ситуації, які пояснювались за допомогою мовлення і носили в собі потребу провести внутрішній логічний аналіз призводили до помилок.

4. Під час організації емоційно збагачених ситуацій на логопедичних заняттях в емоційно-лабільній групі дітей спостерігалися найкращі успіхи у формування навичок мовлення. Більшість вихованців позитивно ставляться до співпраці з педагогом, наслідують його артикуляційні рухи під час показу відповідних звуків, промовляють слова, в цілому беруть активну участь у вивченні відповідних звуків на логопедичних заняттях, що дозволяє їм ефективніше сприймати допомогу логопеда, спрямовану на формування у них навичок мовлення.

Нижчі результати були у пасивно-індиферентних вихованців. Але навіть незначні позитивні результати дозволяють зазначити, що рівень їхньої комунікативної активності значно зріс, вони почали співпрацювати з іншими дітьми, що сприяло подальшому оволодінню навичками усного мовлення.

Мовлення агресивно-збудливих дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю також зазнало змін. Причому зріс не лише словниковий запас, комунікативна активність школярів, а значно покращилась їхня поведінка і ставлення до інших школярів.

5. Використання на логопедичних заняттях емоційно збагачених ситуацій, доступних для сприймання та виконання дітьми з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями ефективніше впливає на формування елементарних мовленнєвих реакцій, на розуміння перших слів, які означають назви предметів, на розуміння окремих інструкцій, які давались їм для виконання у мовленнєвій формі. Це не лише створює передумови для подальшого розвитку у них мовлення, але і сприяє розвитку слухової та зорової уваги, які виступають передумовою оволодіння вихованцями елементарними знаннями на інших навчальних заняттях.

Такі ситуації сприяють покращенню комунікативної поведінки цих дітей. Вони краще слухаються вихователя, сприймають і виконують його вказівки. Не дивлячись на те, що під час спілкування між собою вони все ж таки в більшості використовували жести, але контактувати між собою вони стали більше.

Список використаних джерел

1. Алексеенко Е.В. Особенности логопедической работы по развитию речи глубоко умственно отсталых детей // Дефектология. – 1989. – № 6. – С. 36-38.
2. Гаврилов О.В. Психолого-педагогічні умови формування соціальної поведінки глибоко розумово відсталих дітей / О.В.Гаврилов // Дис... канд. психол. наук: 19.00.08 – спеціальна психологія. – К.: Інститут дефектології АПН України, 1998. – 186 с.
3. Гаврилов О.В. Особливості гри глибоко розумово відсталих дітей і її вплив на формування у них соціальної поведінки / О.В.Гаврилов // Психолого-педагогічні умови підвищення результативності учіння школярів з психічними вадами / Під ред. В.І. Бондаря, І.Д. Бега. – К.: Інститут дефектології АПН України, 1995. – 126 -138 с.
4. Запорожец А.В. Развитие общения у дошкольников / А.В.Запорожец, М.И.Лисина. – М.: Педагогика, 1974. – 236 с.
5. Шипицына Л.М. “Необучаемый” ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М.Шипицына. – СПб.: Речь, 2005. – 486 с.

The groups of children with moderate and hard backwardness divided by the level of their speech development are overlooked in the article and the effectiveness of the usage of the emotionally-reached situations as one of the directions of the speech correction in the conditions of the special house for invalid children is defined in the article.

Keywords: emotionally-reached situations, speech, children with moderate and hard backwardness, corrective work.

Отримано: 7.03.2011

Модель розвитку рефлексивного спілкування в студентів-психологів та критерії її виміру

У статті розглянуто структурно-функціональну модель розвитку рефлексивного спілкування, розкриті структурні компоненти, описані чотири етапи новоутворень цієї властивості, представлені критерії виміру й рівнів готовності студентів застосувати рефлексивне спілкування в професійній діяльності.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивне спілкування, конгруентність, емпатія, новоутворення.

В статье рассматривается структурно-функциональная модель развития рефлексивного общения, раскрыты её структурные компоненты, освещены четыре этапа новообразований рефлексивного общения, представлены критерии и уровни готовности студентов-психологов использовать рефлексивное общение в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивное общение, конгруэнтность, эмпатия, толерантность.

Постановка проблеми. Одним із істотних аспектів підготовки майбутнього практичного психолога освіти є розвиток його рефлексивного спілкування. Здатність практичного психолога до рефлексивного аналізу взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу є запорукою не тільки збереження психічного здоров'я, але й умовою зростання професійної компетентності.

Звернення до проблеми рефлексивного спілкування пов'язано із запитом на комунікативну особистість, здібну гнучко адаптуватися в нових соціально-економічних та культурологічних умовах життя. Водночас, незважаючи на помітний науковий інтерес до проблеми рефлексивного спілкування, вона є відносно новою й мало дослідженою. Саме цим можна пояснити різнобічність теоретичних підходів, варіативність тлумачення понятійного апарату, що спричиняє теоретико-методологічні й дидактико-методичні труднощі в організації цілеспрямованого навчального процесу підготовки студентів застосовувати рефлексивне спілкування.

З огляду на це, особливої значущості набуває проблема розробки моделі розвитку рефлексивного спілкування, виявлення критеріїв сформованості цієї властивості в майбутніх психологів освіти.

Мета статті – проаналізувати модель розвитку рефлексивного спілкування, визначити її складові та з'ясувати критерії виміру цієї властивості в студентів-психологів.

Аналіз актуальності досліджень. Вивчення проблеми рефлексивного спілкування спирається на тривалу традицію рефлексії мислення, свідомості, самосвідомості, самопізнання, самооцінки, самоаналізу, роздум, обмірковувань своїх дій, життєвого вибору та ін. Вперше термін рефлексія був застосований Дж. Локком, а згодом набула широкої популярності. Особливе місце рефлексія займає в філософських роботах з визначення специфіки духовного світу людини, її самосвідомості. В сучасній психології найбільш представлена ця проблема в дослідженнях прийомів структурування інформації, зворотних зв'язків у спілкуванні (Г.М.Андреева, Н.Богомолова, Т.Дрідзе, Л.Петровська). Вербально-комунікативні методи й особливості інтеракції, де застосовується рефлексія, частково представлені в соціально-психологічних теоріях (Е.Берн, В.Богусловський, Д.Льюїс, Дж.Хоманс). Релевантний аналіз рефлексії розкритий в теоріях соціальної перцепції, комунікативності (Д.Коуен, В.Козієв, О.Леонтьєв, О.Лушаєва, Ф.Хайдер).

Особливості рефлексії в процесі спілкування, як сприятливого психологічного механізму встановлювати контакт з партнерами спілкування, представлено в багатьох роботах (К.Вербовий, Є.Ємельянов, В.Зарецький, І.Ісаєв, Б.П.Ковальов, Ю.Н. Кулюткін, Е.Л.Носенко, Н.І.Пов'якель, І.М.Цимбалюк та ін.).

У сучасній психології поняття “рефлексивне спілкування” набуває самостійного статусу (О.О.Бодальов, Л.Гапоненко, Г.В.Дьяконов, В.В.Нікандров, Р.В.Павелкін). Рефлексивне спілкування розглядається в роботі психотерапевта (Н. Каліна, О. Хухлаєва, Т. Яценко, Г.Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу, та ін.). Воно стає об'єктом цілеспрямованих досліджень з визначення психологічної культури особистості (М.Гришина, Є.Данченко, Ю.Ємельянов, С.Максименко, М.Обозов, В. Семиченко та ін.).

Проблема рефлексивного спілкування досліджується в роботах зі збереження психологічного здоров'я (М.Аргайл, В.Бобров, Ф.Василюк, І.Дубровіна, В.Франк та ін.). Прослежується науковий інтерес до проблеми рефлексії у взаємодії учасників навчального процесу (Б.Бокуть, В.Буряк, О.Вербицький, О.Малихін, В.Монохов та ін.); застосування рефлексивного спілкування в професійній підготовці вчителів (В.О.Кан-Калік, Ю.М. Кулюткін, М.Фасмер, В.М.Федорчук та ін.). Проте потрібно звернути увагу на те, що сьогодні відсутні концептуальні положення з розвитку

рефлексивного спілкування в системі підготовки майбутніх практичних психологів, потребує цілеспрямованого дослідження модель розвитку рефлексивного спілкування.

Виклад основного матеріалу. Рефлексивне спілкування представлено в літературі як особливий вид слухання, що передбачає поряд із осмисленням суті інформації партнера спілкування, розширити закодований в його мові істинний зміст повідомлення. Рефлексивне слухання передбачає певну техніку застосування парафраз, в яких відображені емоції, резюмування результатів спілкування. Найбільш широко використовують такі кліше: “...я зрозумів”, “...погоджуюсь”, “...повторіть, будь ласка”, “...що Ви мали на увазі?”, “...з Вашого дозволу, поясніть ще раз” тощо.

Відображення почуттів, настрою, емоційних станів визначаються у вербально-невербальній поведінці, які позначають таку сутність: “Ви вважаєте, що ...”, “...розділяю Вашу думку”, “...іншими словами...”, “...це є стимул до подальшого роздуму” тощо.

Не менш важливим у рефлексивному спілкуванні є й вміння резюмувати щодо отримані повідомлення від партнера спілкування. Можна відмітити, що цей етап спілкування набуває закріплення для подальшого процесу взаємодії. Так, завдяки застосуванню відповідних висловів, партнери спілкування взаємно “нагороджують” (у психологічному плані) один одного. Як правило застосовують такі фрази: “...дійсно так, ви вважаєте, що...”, “...згодний, Ваші слова позначають...”, “...ми дійшли висновку, що...”, “...проведена бесіда має позитивні наслідки в ...” тощо.

Узагальнюючи теоретичний матеріал, відзначимо, що функції рефлексивного спілкування відстежуються в: 1) розвитку конгруентної поведінки партнерів спілкування; 2) самовдосконаленні мисленневих процесів пізнання свого “Я” та “Я”-партнера спілкування; 3) усвідомленні конгруентності внутрішнього й зовнішнього стану партнерів спілкування; 4) здатності ідентифікувати стани й гнучко визначати ефективні рольові позиції, розуміти динаміку розвитку ситуації та поведінки партнерів спілкування; 5) спрямованість, інтереси та мотиви партнерів спілкування відповідно до його думок, спогадів, уявлень, переконань, навіювань.

Зазначені функції розширюють інтуїтивні властивості особистості, сприяють розвитку передбачення характеру поведінки партнера у спілкуванні, а також сприяють керованому характеру комунікацій.

Теоретична основа моделі розвитку рефлексивного спілкування будувалась на положеннях про діяльнісний підхід психіки

(Л.Виготський, О.Леонт'єв, Б.Ломов, Г.Костюк, С.Рубінштейн). Так, Б.Ломов визначає спілкування як взаємодію суб'єктів, що вступають в обмін інформаціями для погодження дій; про соціальну функцію спілкування (О.Г.Балл, Г.В.Дьяконов, М.Лісіна, С.Д.Максименко, В.Панф'єров). З позиції соціальної психології, В.Панф'єров визначає комунікативну, когнітивну, емотивну, конативну функції, через які партнери спілкування реалізують свою поведінку. В роботах М.Лісіної, спілкування представлено як взаємодія між партнерами, яка направлена на погодження та об'єднання зусиль з метою налагодження відношень і досягнення загального результату.

Враховуючи вищезазначене, відмітимо, що в нашій моделі розвитку рефлексивного спілкування ключовим положенням є те, що воно спрямоване за своєю метою, завданнями й функцією встановлювати *продуктивну взаємодію* з партнером спілкування.

Попередньо в наших дослідженнях було представлено генезу розвитку рефлексивного спілкування як внутрішнього процесу, що складається поступово в таких новоутвореннях.

Перший етап новоутворення характеризується наявністю **внутрішнього монологу**, який складається з окремих елементів рефлексії мислення, свідомості, уявлень, бажань тощо. Рефлексія спрямована тільки на власні почуття та думки, тобто прояву егоїстичної спрямованості. На цьому рівні розвитку рефлексивного спілкування особа ще не здатна прийняти позицію партнера спілкування, проявити до нього емпатію, толерантність. Ось чому можна пояснити такі неструктуровані прояви властивостей, як маніпулювання, авторитарність, цинізм, брехню тощо.

Виходячи з такої характеристики, особа не здатна здійснювати уявлення про свою культуру вербально-невербальної поведінки, усвідомити характеристику свого “Я” та “Я” партнера, а її поведінка визначається загостренням ситуації, що приводить до розриву комунікації.

Другий етап новоутворення визначається **нестійким внутрішнім діалогом**. Ієрархічно ці вміння є вищими порівняно попереднім етапом. Даний етап характеризується вивільненням із егоїстичної спрямованості на гуманістичну, що простежується в уміннях проявляти емпатію, толерантність, але ще тільки локально, у відповідних ситуаціях, що потребує зовнішнього контролю. Особа оволодіває первинними вміннями встановлювати причинно-наслідкові пояснення своїх станів, думок, бажань, навчається усвідомлювати те, що раніше було “незрозумілим”. На цьому рівні розвитку рефлексивного спілкування відбувається “відпрацювання” часткового врахування позиції іншого, але ще привалює внутрішній монолог.

У контексті міжособистісного спілкування особа вже набуває досвіду когнітивного засвоєння ситуації взаємодії, за умов позитивного стану координує сумісну взаємодію, але ще не здатна змінювати свої переживання й емоційні стани на позитивні як основи продовження взаємної продуктивної діяльності.

Третій етап новоутворень рефлексивного спілкування визначений нами як **поліфонічний внутрішній діалог** (полілог), що дає нам пояснення про одночасове врахування кількох пластів думок, станів, переживань, намагань. Цей етап є ієрархічно вищий, ніж попередні, й характеризується поглибленим самоаналізом передбачності можливих наслідків спілкування, запобігання протистояння, конфліктів. Особа вже володіє механізмами емпатії й толерантності, спрямована на продуктивну взаємодію, основу на морально-етичних принципах. На цьому рівні вона вміє узагальнювати, систематизувати, класифікувати динаміку спілкування, розгортання ситуації та подій, проте в деструктивних конфліктах втрачає вміння застосовувати поліфонічний внутрішній діалог.

Характерним показником розвитку рефлексивного спілкування є те, що особа здатна розглядати рефлексію як важливий компонент психологічної культури, регулювати ситуацію до взаємодії, уявляти себе з “боку” та з “внутрішнього світу” щодо своїх почуттів, думок, координації узгодженої взаємодії.

Четвертий етап новоутворень визначений нами як **синтезоване рефлексивне спілкування**, що характеризується цілісністю, конгруентністю, гуманістичною спрямованістю максимального досягнення продуктивного, безконфліктного ставлення до власного “Я” та “Я” партнера спілкування, конструювати продуктивну взаємодію. За умов неможливості наділі продовжувати взаємодії, особистість здатна зберігати демократичні стосунки для можливих подальших контактів, обміну інформаціями та сумісної взаємодії.

Слід відзначити, що найбільш характерною ознакою цього етапу є об’єднуючий, синтезований стиль координації сумісних дій на засадах взаєморозуміння, взаємоузгодження та взаємодії. Тобто простежується синтезувальна ознака рефлексивного спілкування. Особа володіє вміннями проявляти емпатію, толерантність, гнучкість ідентифікації в рольові позиції, конгруентно оцінювати те, що відбувається з ним, з партнером спілкування, й те, що вона оцінює, реально співпадає з дійсністю.

Системно-структурне узагальнення дослідного матеріалу уможлиблює визначення функціональних й системних якостей рефлексивного спілкування як особистісного віддзеркалювання

ситуації, себе в ситуації, партнера та партнера в ситуації, збігу чи незбігу з реальністю. На підставі такого аналізу ми пропонуємо **структурно-функціональну модель розвитку рефлексивного**, компоненти якої представлені на рисунку.

У запропонованій моделі виділяється чотири етапи розвитку рефлексивного спілкування, які на рівні генези проходять чотири ієрархічних рівнів оволодіння усвідомленого оцінювання когнітивної, емотивно-мотиваційної та дієво-практичної сфери.

Спираючись на представлену нами модель розвитку рефлексивного спілкування та орієнтуючись узагальненим результатом дослідно-емпіричного матеріалу, ми визначили критерії й рівні сформованості рефлексивного спілкування у студентів-психологів освіти. Визначаючи критерії, ми враховували вимоги, що ставляться до їх вибору взагалі, а саме: інформованість, об'єктивність, валідність, можливість якісного опису. Основною ознакою вибрали ту якість, яка дозволяє через порівняння виявити ступінь розвитку готовності студентів застосовувати рефлексивне спілкування у професійній діяльності в закладах освіти.

Ми виділяємо такі критерії готовності до застосування рефлексивного спілкування:

- гнучкість встановлення комунікації в різних за складністю ситуаціях, передбачення ефективних засобів вербальної та невербальної поведінки, позитивна мотивація й гуманістична спрямованість до взаємодії – професійний інтерес до партнера спілкування (учня, батьків учнів, вчителів, адміністрацією та іншими працівниками освіти);
- усвідомлення того, що повідомляється в актах комунікації, конгруентне сприйняття інформацій, знання про емпатію, рефлексію, конгруентність і операційно-дієві вміння здійснювати рефлексивне спілкування в професійній діяльності практичного психолога освіти – ступінь усвідомлення навчально-виховної функції професійної взаємодії з учителем, школярами, батьками учнів, адміністрацією тощо;
- передбачення ефективних засобів вербальної та невербальної поведінки, самооцінка та самокорекція комунікативних вмінь – емпатії, толерантності, конгруентності, ідентифікації рольових позицій своєї поведінки та партнера у спілкуванні.

Так, простеживши ступінь вияву визначених показників, ми визначили рівні готовності студентів використовувати рефлексивне спілкування. Під рівнем готовності студентів до рефлексивного спілкування ми розуміємо якісний облік і взаємодію зазначених вище критеріїв і показників. Це дозволило виділити нам чотири рівні

готовності: інтуїтивний, репродуктивний, реконструктивний та еталонний.



Рис. Структурно-функціональна модель розвитку рефлексивного спілкування

Інтуїтивний рівень характеризує студентів, які проявляють внутрішній монолог в актах міжособистісного спілкування, що характеризується егоїстичною спрямованістю, неконгруентністю сприйняття вербально-невербальної поведінки партнера спілкування, поглибленим зануренням у свої емоційно-чуттєві переживання.

Репродуктивний рівень характеризує студентів, які нейтрально ставляться до теоретичних знань з рефлексії як психологічного механізму саморозвитку особистості, рефлексивного спілкування як інтелектуального зростання й позитивного професійного росту. Вони застосовують нестійкий внутрішній діалог, в якому простежується започаткування гуманістичної спрямованості. Поступово відбувається вивільнення їх з егоїстичної спрямованості, простежується тотожність почуттів і думок, проявляється намагання досягти культури вербально-невербальної поведінки спілкування.

Реконструктивний рівень. На цьому рівні знаходяться студенти, які ставляться позитивно до вивчення теоретичного, методичного навчального матеріалу з рефлексії спілкування, усвідомлюють значущість рефлексії як психологічного механізму для майбутньої професійної діяльності. Однак такі студенти мають потребу у постійній ініціації з боку викладачів щодо застосування рефлексивного спілкування.

Еталонний рівень. Студенти цього рівня вирізняються високою потребою в застосуванні рефлексивного спілкування, вони усвідомлено підходять до систематизації теоретичного матеріалу з проблеми рефлексивного спілкування рефлексії мислення, свідомості, самосвідомості, з питань культури вербальної й невербальної поведінки, доводять свої комунікативні вміння до рівня професійного застосування.

Виявлення рівнів відбувалося за модифікованою методикою Т.Куна “Хто Я?”, авторською анкетною “Рефлексивне спілкування практичного психолога з учителем, учнем, батьками учнів, адміністрацією”. За допомогою авторського опитувального “Рефлексивні позиції практичного психолога” виявлено основні напрямки рефлексивного спілкування студентів: “Я – стажер-практичний психолог”; “Який я стажер-практичний психолог?”; “Я – пошукач нових наукових ідей та методів, принципів та засобів психологічного супроводу та психологічної допомоги учасникам навчального процесу”, “Який Я пошукач нових наукових ідей і методів, принципів і засобів психологічного супроводу та психологічної допомоги учасникам навчального процесу?”; “Я розвиваю психологічну культуру адміністрації, вчителів, учнів, батьків учнів”, “Як Я розвиваю психологічну культуру адміністрації,

вчителів, учнів, батьків учнів?"; "Я – маєвтик, фасилітатор", "Який я маєвтик, фасилітатор?"; "Я застосовую рефлексивне спілкування не тільки в професійній діяльності", "Як Я застосовую рефлексивне спілкування не тільки в професійній діяльності?"

Дослідження проводилися на базі Криворізького державного педагогічного університету під час проходження студентами-психологами виробничої практики. У результаті аналізу емпіричних даних встановлено, що майже всі (92,59% із 81 студента) рефлексують свою навчальну діяльність, проявляють схильність і професійний інтерес до вивчення рефлексії й рефлексивного спілкування, проте тільки незначна кількість студентів (14,81%, що складає 12 осіб) частково застосовують рефлексивне спілкування у міжособистісній взаємодії та в процесі виконання професійних обов'язків. Трохи більше однієї третьої студентів (38,27%, що складає 31 особу) проявляють зацікавленість до проблеми рефлексії в психіці людини, до рефлексивного спілкування як умови розвитку особистості й професійності.

За авторською методикою "Рефлексія проблемної ситуації у взаємодії вчителя й практичного психолога" та анкет "Рефлексивне спілкування практичного психолога" і "Професійне рефлексивне спілкування практичного психолога" були визначені рівні сформованості усвідомленого розуміння проблеми застосування рефлексивного спілкування.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Отже, з огляду на те, що модель розвитку рефлексивного спілкування систематизує послідовність пізнавальної та емоційно-мотиваційної сфери студентів-психологів, є потреба подальшої розробки дидактично-методичного матеріалу в цьому напрямку.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия. Теоретические подходы: Учебное пособие для вузов / Г.М.Андреева, Н.Н.Богомолова, Л.А.Петровская. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 288 с.
2. Гапоненко Л.О.Рефлексія як умова розвитку особистості: монографія / Л.О.Гапоненко. Дніпропетровськ: Пороги, 2009. – 175 с.
3. Емельянов Е.Н. Психологический анализ предметно-рефлексивных отношений в научной деятельности: Автореф. Дис. ...канд. психол. наук. – М., 1985. – 21 с.
4. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А.Петровская. – М.: МГУ, 1982. – 165 с.

5. Blumer H. sociological Implications of the Thought of G.H.Mead // American Journal of Sociology. – V. 71. – 1966.
6. Kelley H.H.Thibaut J. W.The social Psychology of Groups. N. Y., 1959.
7. Mead G.Mind, Self,Society. – Chicago, 1934.

In article the structurally functional model of development of reflective dialogue is considered, its structural components are opened, four stages of new growths of reflective dialogue are shined, criteria and levels of readiness of students-psychologists are presented to use reflective dialogue in professional work.

Key words: a reflection, reflective dialogue, empathy, tolerance.

Отримано: 28.02.2011

УДК: 159.9

Н.В. Гаркавенко, І.І. Солійчук, Я.В. Чаплак

Формування готовності психолога– практика до консультативної взаємодії на основі особистісно–акмеосинергетичного підходу

У статті розкриваються особистісно-професійні якості майбутнього психолога-консультанта відповідно до ідеальної моделі діяльності працівника психологічної служби; обґрунтований особистісно-акмеосинергетичний підхід як психолого-педагогічний принцип підготовки практикуючого психолога до професійної діяльності; на основі вищезазначеного принципу описані акмеологічна модель готовності психолога та програма і методика формування компонентів цієї моделі (теоретичний, практичний та особистісний) у процесі підготовки спеціаліста психологічної служби.

Ключові слова: особистісно-професійні якості, акме-форми, особистісно-акмеосинергетичний підхід, акмеологічна модель готовності.

В статье раскрываются личностно-профессиональные качества будущего психолога-консультанта относительно идеальной модели деятельности работника психологической службы; обоснованный личностно-акмеосинергетический подход как психолого-педагогический принцип подготовки практического психолога к профессиональной деятельности; описаны личностно-акмеологическая модель готовности

психолога, программа и методика формирования компонентов модели (теоретический, практический и личностный) в процессе подготовки специалиста психологической службы.

Ключевые слова: личностно-профессиональные качества, акмеформы, личностно-акмеосинергетический подход, личностно-акмеологическая модель.

Постановка проблеми. Щоб іти в ногу з часом, майбутній професіонал цієї сфери має завжди прагнути до збагачення своїх знань, удосконалення власної професійної майстерності. Він повинен відчувати життєвий пульс сьогодення та спрямовувати свою професійну діяльність у русло постійного творчого пошуку. Багато хто відчуває позитивні відчуття один до одного й антипатія, яка отруює життя багатьох, зникає. За критерієм творчості стилю життя психолог-консультант – це людина індивідуально-творчого стилю життя, який властивий особистостям з виразними особистісними характеристиками, адекватною, іноді навіть високою самооцінкою, людям цілеспрямованим, з розвинутими і різноманітними потребами й інтересами, що здатні приймати нетривіальні рішення, добре адаптуються в новому середовищі, не втрачаючи своєї самобутності [1; 7]. Тобто вершинні особистісно-професійні якості спеціаліста консультативної взаємодії є основою готовності до особистісного стилю діяльності щодо надання сьогодні ефективної психологічної допомоги становлення нашого суспільства.

Аналіз наукових досліджень. Науковці-дослідники стверджують, що професія психолога-практика у різних сферах консультативної діяльності висуває високі вимоги до тих, хто вирішив присвятити їй своє життя (Г.Абрамова, Ю.Альошина, О.Бондаренко, Р.Джордж, Т.Крістіані, К.Роджерс, В.Рибалка, Г.Хомич та ін.). Саме тому за час навчання у вищому навчальному закладі студенти повинні не тільки здобути необхідні знання з фахових дисциплін, а й розвинути відповідні психологічні якості, сформувати позитивне ставлення до майбутньої професії, від чого в повній мірі буде залежати успішність творчої реалізації в практичній діяльності (С.Максименко, В.Панок, Н.Чепелева та ін.). Сучасні науковці-дослідники вказують, що характер професійної консультативної діяльності вимагає від практичного психолога знайомства з широким колом питань, крім теоретичної та практичної психологічної підготовки, починаючи з організації системи професійної роботи в цілому, і відповідного законодавства, елементів соціології і економіки, загальної і соціальної педагогіки, закінчуючи конкретними, прикладними знаннями (О.Бондаренко,

С.Васьківська, П.Горностай, Л.Карамушка, С.Максименко, В.Рибалка та ін.).

Метою статті є висвітлення основних компонентів акмеологічної моделі готовності до професійної діяльності на основі концептуального підходу (особистісно-акмеосинергетичного) як основи формування особистісно-професійних якостей психолога-консультанта щодо творчої самореалізації та описати програму та методику формування готовності до професійної діяльності.

Виклад основного теоретичного матеріалу. Бачення практичним психологом стратегії досягнення вершин професіоналізму та слідування логіці просування до них полягає в проходженні відповідних етапів, кожен із яких означає взяття наступного бар'єру в досягненні професійної компетентності. Ці етапи характеризуються такими рівнями професіоналізму, як здатність успішно виконувати професійну діяльність; підготовленість до стабільної продуктивної праці; професійна майстерність в реалізації функцій та обов'язків; творче оволодіння дослідницько-інноваційним стилем професійної діяльності. К.Роджерс звертає увагу на таку рису психолога-практика, як використання у процесі діяльності прийомів і технік з різних теоретичних підходів. Це вміння виокремлюють й такі дослідники сфери консультування: Р.Браун, Дж.Браун, Д.Крістесен, Дж.Котлер та інші. Прибічники еkleктичного підходу Дж.Котлер, Р.Браун, С.Гледдінг розкривають такі якості спеціалістів даної сфери, як гнучкість консультанта у процесі діяльності. П.П.Горностай вказує на те, спираючись на дані досліджень і власний досвід, що бажано, аби практичний психолог, незалежно від спеціалізації, мав такі якості: доброзичливість і низька агресивність; спрямованість на проблему, тобто на допомогу клієнту (мотивація психологічної допомоги в поєднанні з певною мірою альтруїзму); емпатія; гнучкість мислення; творча інтуїція [14].

С.Васьківська виділяє такі особистісні властивості, які визначають неабиякий вплив на ефективність проходження психокоунсультативного процесу: вміння співпереживати та співчувати; викликати довіру щирістю та відкритістю; аутентичність (самодостатність); сила "Я"; відкритість власному досвіду (як не парадоксально звучить, потрібно вміти вчитись навіть у клієнта); толерантність до невизначеності; вміння нести особистісну відповідальність; ставити реалістичні цілі; емпатія та сміливість щодо побудови глибоких стосунків з іншими людьми; особиста зрілість консультанта. На думку автора, консультант повинен оволодіти такими професійними якостями: непересічні інтелектуальні здібності та розсудливість; оригінальність, винахідливість

і різнобічність; вічно юна і невичерпна” цікавість; здатність до самостійного навчання; інтерес до людей як особистостей, а не як до матеріалу, яким можна маніпулювати; повага до чужої особистості; розуміння власних особистісних особливостей; почуття гумору; чутливість; терплячість, відсутність зарозумілості; здатність засвоювати терапевтичні позиції, вміння підтримувати добрі й ефективні стосунки з людьми; продуктивність; навички методичної праці; здатність витримувати тиск; усвідомленість і відповідальність; готовність до співробітництва; чесність, самоконтроль, стійкість; прогресивні уявлення про етичні цінності; широкий культурний світогляд; глибокий інтерес до психології, особливо до клінічних аспектів [11, с.36–37].

Ж.Вірна вказує на те, що професійну діяльність психолога можна вважати успішною, якщо він як особистість володіє: мотивацією досягнення успіху; позитивним уявленням про образ “Я”; когнітивною позицією по відношенню до успіху (неуспіху) [25]. Ефективно працюючі психоконсультанти – це ті люди, які в процесі свого життя успішно інтегрували в собі наукові знання і навички [7].

Отже, можна виділити такі якості, що характеризують сучасного ефективного психолога-консультанта: надійність, чесність, щирість; компетентність; розкутість; дисциплінованість, зосередженість на меті; ентузіазм, терпимість до незрозумілого; толерантність; об’єктивність; готовність до нових ситуацій; ініціативність; високий рівень особистісної зрілості; терплячість, витримка, відкритість, кмітливість, винахідливість; комунікативність; творча гнучкість; здатність подавати теорію мовою практики; здатність успішно працювати з різними стилями управління; етичність; вміння виділити важливу проблему; розширення можливостей самовираження кожної особистості. Вміла, усвідомлена та цілеспрямована діяльність може бути забезпечена тільки достатньою сформованістю системи умінь регуляції та саморегуляції, які використані для координації арсеналу психічних можливостей у діяльності.

Недостатня сформованість умінь саморегуляції, на нашу думку, є однією з основних причин труднощів і на шляху професійного самовизначення, і при засвоєнні вимог даної професійної діяльності, оволодінні необхідними в ній уміннями та знаннями. Завдяки розвитку та вдосконаленню в студентів системи саморегуляції, в них формується сукупність умінь саморегуляції, на думку психологів-науковців: ставити завдання та визначати найбільш актуальні з них; аналізувати умови та виділяти найбільш значущі для досягнення поставленої мети; вибирати способи дій та

організовувати їх послідовну реалізацію; оцінювати проміжні та кінцеві результати діяльності, підбираючи для цього найбільш ефективні критерії оцінки; виправляти допущені помилки (Н.Пов'якель)[19]. Як і всі формуючі вміння, вміння саморегуляції можуть бути предметом свідомого контролю. Саме на основі усвідомленої психічної саморегуляції формуються соціально-опосередковані механізми управління індивідуально здобутим арсеналом неопосередковано-чуттєвого та опосередкованого досвіду.

Можна стверджувати, що акмеологічний, як і особистісний підходи, спрямовані на реалізацію принципу цілісності, оскільки акме людини (вищий прояв її професійного, особистісного самовираження та самоствердження), яке вивчається акмеологією, розуміється як гармонійна єдність психологічних і соціальних установок, у межах чого виявляється досяжною повнота буття в рамках індивідуального стану. А синергетичний – розглядає принципи розвитку особистості на базі її самоорганізації та є суттєвим структурним компонентом особистісного та акмеологічного підходів. Отже, стан (чи особистісний статус) акме, як основний об'єкт дослідження акмеології, є атрибутом творчої, гармонійної самоактуалізованої (згідно з А. Маслоу) особистості, що є цілісною сутністю, яка виявляє синергійне, гармонійне узгодження всіх психофізіологічних, свідомих, неусвідомлених, духовних вимірів людської особистості, що складають її творчу повноту. Базуючись на даному визначенні акме людини, можна окреслити й шляхи її формування, спрямовані на розвиток творчо-гармонійної особистості, що є, як учить психологія, цілісною істотою, оскільки креативні люди виявляють амбівалентні, парадоксальні, двоїсті, що виключають один одного, особливості. Крім цього, іншим важливим науковим напрямком є соціальна синергетика, що розглядає принципи розвитку на базі самоорганізації [23, с 154]. Становлення сучасного фахівця неможливе без урахування цих трьох тенденцій (особистісний, акмеологічний та синергетичний). Як стверджують В. Гладкова та С. Пожарський, що провідною життєстверджувальною функцією людини є прагнення до осмислювання та прогнозування майбутнього, як результату досягнення максимального соціального статусу у відповідному соціальному середовищі та визначення особистістю своєї ролі у цьому процесі, так і досягнення максимальної професійної майстерності в конкретному виді трудової діяльності [12,с. 207].

На нашу думку, особистісний як і акмеологічний підходи мають взаємодоповнюючі суттєві ознаки у вивченні становлення осо-

бистості, а саме: зрілість, успішність, вершинність, гармонійність, творчість, майстерність. Особистісний підхід розглядає дані ознаки в ході підготовки спеціаліста, в акмеологічному підході – це основа дослідження щодо вершинного, акмеологічного рівня розвитку особистості, а соціальна синергетика розглядає принципи розвитку на базі самоорганізації. Отже, особистісний та акмеологічний підходи до розвитку особистості мають тотожні суттєві ознаки, а синергетичний виступає основним структурним елементом у принципі розвитку особистості щодо її самоорганізації. Вони можуть бути об'єднані в єдиний методологічний підхід – особистісно-акмеосинергетичний. Крім цього, особистісний та акмеологічний підходи орієнтуються на принципи, відповідно до яких потрібно вивчати процеси становлення творчого потенціалу, які призводять до успіху в професійній діяльності спеціалістів (із врахуванням її культурологічних, соціологічних, генетичних та інших детермінант), що досягають у своєму розвитку оптимальної стадії творчої майстерності і визначеного суспільного визнання, яких неможливо досягнути без основного принципу соціальної синергетики – принцип розвитку на основі самоорганізації. Важлива психологічна особливість успіху полягає в тому, що він, з одного боку, завжди очевидний і конкретний, а з другого – є результатом довготривалого, суперечливого розвитку суб'єкта діяльності.

В особистісному, акмеологічному та синергетичному підходах акцентується на здібності особистості ставити собі завдання, реалізовувати їх, розв'язувати життєві та професійні проблеми з установкою на отримання високих результатів. При цьому акмеологічні технології мають ціннісно-цільовий, тобто гуманітарний характер і відповідають принципу оптимізації особистісних і професійних ресурсів. Отже, їх можна об'єднати у спеціальний особистісно-акмеосинергетичний підхід.

Особистісно-акмеосинергетичний підхід у нашому дослідженні має здійснюватися через сукупність принципів: вершинної орієнтації, системно-функціональний, рефлексивно-акмеологічний, комплексності у розумінні вивчення і формування готовності до консультативної роботи, особистісної зрілості майбутніх фахівців сфери консультування та самоорганізації на високому акмеологічному рівні (табл. 1).

Реалізація вказаних принципів в єдиному особистісно-акмеосинергетичному підході передбачає створення цілісної концептуальної моделі, в якій вони взаємопов'язані та взаємозалежні.

Принципи особистісно-акмеосинергетичного підходу

№	Назва	Характеристика
1	Принцип вершинної орієнтації у формуванні готовності майбутнього спеціаліста до професійної діяльності	Передбачає оптимальну “вершинність”, тобто найсприятливіший, кращий за певними категоріями в конкретній ситуації. Під критерієм оптимальності слід розуміти порівняння варіантів можливих рішень і вибір найкращого з них. Критерій “вершинності” полягає у спрямованості на формування високого рівня особистісно-професійного, теоретичного та практичного компонентів готовності майбутнього спеціаліста до професійної діяльності
2	Системно-функціональний принцип	Базується на вивченні процесів становлення творчого потенціалу людини, які призводять до успіху в професійній діяльності
3	Рефлексивно-акмеологічний принцип	Для професіонала в сфері практичної психології, з метою досягнення успіху творчої діяльності та її акме-форм важливо не тільки засвоєння всіх видів рефлексії, але й розвиток їх оптимальної взаємодії
4	Принцип комплексності	Цей принцип передбачає підпорядкування особистісно-професійного, теоретичного та практичного компонентів готовності психолога-консультанта єдиній меті – формуванню цілісної особистості практичного психолога, що забезпечує успішність консультативної роботи
5	Принцип особистісної зрілості майбутніх фахівців	Критерій “особистісна зрілість” полягає у належній мотивації досягнень, ставленні до свого “Я”, почуття громадянського обов’язку, наявності життєвих установок, здатності до психологічної близькості з іншою людиною
6	Принцип самоорганізації особистості на високому акмеологічному рівні	Цей принцип впливає із такого наукового напрямку як соціальна синергетика, що розглядає принципи розвитку на базі самоорганізації. Він є одним із основних та взаємодоповнюючих критеріїв вищезазначених принципів

Ідеї цілісності, єдності особистісного та професійного розвитку людини є основою розробленої концепції, де фактором розвитку є внутрішнє середовище особистості, її активність, потреба в творчій самореалізації. Об’єктом професійного розвитку й формою реалізації творчого потенціалу майбутнього психолога-практика в професійній праці є інтегральні характеристики його особистості: спрямованість, компетентність, емоційна та поведінкова гнучкість. Виділені інтегральні характеристики особистості професіонала є психологічною основою, яка необхідна в особистісно-творчому стилі діяльності. Кожна інтегральна характеристика представляє собою

визначене поєднання або комбінацію значимих особистісних якостей, суттєвих для успішної діяльності в межах професії психолога-практика у різних видах надання психологічної допомоги. Фундаментальною умовою розвитку інтегральних характеристик особистості професіонала-психолога є усвідомлення ним необхідності змін, перетворення свого внутрішнього світу та пошук нових можливостей самоіснування в праці, тобто підвищення рівня професійної самосвідомості, що ефективно сприяє творчій самореалізації спеціаліста.

Отже, особистісно-акмеосинергетичний підхід забезпечує реалізацію багаторівневого процесу результативної психологічної допомоги особистості на основі втілення оптимальних (вершинних) рівнів особистісного потенціалу та особистісної зрілості психолога у суб'єкт-суб'єктній взаємодії з особистістю. У контексті розкриття цієї проблематики була проаналізована література з питань професійної підготовки шкільних психологів до консультативної діяльності із особистістю, що дозволило виділити три основних компоненти готовності фахівця (особистісний, теоретичний і практичний).

На основі нашого дослідження, можна констатувати те, що такі компоненти, як особистісний, теоретичний і практичний тісно взаємодіють між собою в становленні спеціаліста та є основою концептуальної моделі особистісно-професійної готовності до консультативної роботи.

Тобто концептуальна модель особистісно-професійної готовності психолога-практика має будуватися на основі трьох взаємопов'язаних між собою компонентах (особистісного, теоретичного і практичного) високого рівня розвитку. Особистісний компонент готовності психолога-практика до консультативної роботи включає в себе: адекватні соціально-психологічні настанови особистості в мотиваційній сфері щодо досягнення успіху, високий рівень розвитку професійного "Я" та особистісної зрілості (мотивації досягнення успіху, ставлення до свого "Я", почуття громадянського обов'язку, здатності до психологічної близькості з іншою людиною), адекватний рівень суб'єктивного контролю, самооцінки і самоповаги, високий рівень комунікативних й організаторських схильностей та розумових здібностей, емоційної стійкості та впевненості у собі, розвинуту емпатію, самостійність (незалежність суджень). Високий рівень сформованості теоретичного компонента готовності – це досконале володіння сукупністю психологічних та спеціальних знань щодо консультативної роботи (основні теоретичні підходи і технології консультування, принцип гуманізації у

загальноосвітній та професійній підготовці, закономірності й способи досягнення вершин професіоналізму і творчості, знання екзистенційних та особистісних проблем особистості, стратегій діяльності психологічної служби в різних видах надання психологічної допомоги). Сформованість практичного компонента готовності полягає у високому рівні прояву професійних умінь і навичок, тобто дій, які забезпечують успіх консультативної роботи (навички консультативної бесіди з клієнтом, психодіагностики проблемної особистості, уміння ефективної консультативної взаємодії з особистістю; володіння сучасними технологіями консультування; навички організації та проведення різних видів психологічного тренінгу як важливого етапу постконсультативного супроводу).

Співставлення реально сформованих якостей психолога із показниками ідеальної моделі дозволяє визначити рівень його професійної компетенції та виробити стратегію просування до вершин професіоналізму щодо оптимальної практичної діяльності. Стрижневим компонентом готовності майбутнього психолога щодо консультативної взаємодії є особистісний. Тому проблема забезпечення особистісного компонента готовності майбутніх психологів у процесі навчальної діяльності є важливою складовою професійної підготовки фахівців.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, дана модель включає в себе високий, особистісно-професійний рівень розвитку особистісного, теоретичного та практичного компонентів. На основі показників компонентів запропонованої моделі готовності майбутніх психологів до консультативної роботи можна дослідити акмеологічну модель спеціаліста.

Розроблена акмеологічна модель формування готовності майбутнього практичного психолога до консультативної роботи в системі вищої освіти полягає в тому, що психолог відповідає своєму соціальному призначенню, якщо відповідає вимогам професії, гармонійно розвиває свої інтелектуальні, емоційно-вольові здібності, формується як цілісний феномен – індивід, особистість, суб'єкт праці та творча індивідуальність. Концепція особистісно-акмеосинергетичного підходу дає цілісне уявлення про готовність психолога в системі вищої школи. В її межах сконструйована концептуальна модель акмеологічної готовності психолога, яка відображає систему його вузівської підготовки та самовдосконалення. Модель включає особистісний, теоретичний та практичний компоненти. Це дозволяє реалізувати принципи особистісно-акмеосинергетичного підходу. Отже, представлена акмеоло-

гічна модель слугує якісним фундаментом для побудови програми та методики формування готовності до консультативної роботи в процесі вузівської підготовки, оскільки основою особистісно-акмеосинергетичного підходу являється теоретико-методологічне положення про суб'єктну позицію спеціаліста на всіх етапах професіоналізації.

Список використаних джерел

1. Акмеология: методология, методы и технологии: материалы научной сессии, посвященной 75-летию члена-корреспондента РАО, Президента МААН Н.В. Кузьминой / [под общей редакцией вице-президента МААН, заслуженного деятеля науки РФ, доктора психологических наук, профессора. А.А. Деркача]. – М.: РАГС, 1998. – 230 с.
2. Алешина Ю.Е. Спецпрактикум по социальной психологии: опрос, семейное и индивидуальное консультирование / Ю.Е.Алешина. – М.:Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 89 с.
3. Аминов Н.А. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов / Н.А.Аминов, М.В.Молоканов // Вопросы психологии. – 1992. – №1-2. – С. 74–83.
4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г.Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 230 с.
5. Балл Г.О. Види наукової діяльності і предмет практичної психології / Г.О.Балл. – К.: Ніка-центр, 1997. – С. 28–32. – (Практична психологія: теорія, методи, технології.)
6. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству / Д.Б.Богоявленская. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
7. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика // Московский психотерапевтический журнал / А.Ф.Бондаренко. – М., 1993. – № 1. – С. 63–76.
8. Бондаренко А.Ф. Социальная психотерапия личности / А.Ф.Бондаренко. – К.: КГПИИЯ, 1991. – 189 с.
9. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості / О.Ф.Бондаренко. – Харків: Фоліо, 1996. – 237 с.
10. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості // Педагогіка і психологія / М.Й.Боришевський. – 1996. – № 3. – С. 26–32.
11. Васьківська С.В. Основи психологічного консультування: навчальний посібник / С.В.Васьківська. – К.: Четверта хвиля, 2004. – 256 с.

12. Гладкова В. Н. Акмеология развития / В.Н.Гладкова, С.Д.Пожарский. – СПб., 2006. – С. 207.
13. Глэддинг С. Психологическое консультирование / С.Глэддинг. – [4-е изд.]. – СПб: Питер, 2002. – 736 с.
14. Горностай П.П. Теория и практика психологического консультирования: проблемный подход / П.П. Горностай, С.В. Васюковская. – К.: Наукова думка, 1995. – 128 с.
15. Кабиш-Рибалка А.В. Стратегії пошуку сенсу життя старшокласниками з різними властивостями особистості // Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко. [За загальною редакцією В.О. Моляко] / А. В. Кабиш-Рибалка, В. В. Рибалка – К.: “Освіта України”, 2008. – 702 с. – С.666-693.
16. Коттлер Дж. Психотерапевтическое консультирование / Дж.Коттлер, Р.Браун. – СПб, 2001. – 464 с.
17. Кулаков С.А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии / С.А.Кулаков. – СПб.: Речь, 2002. – 236 с.
18. Панок В.Г. Психоконсультативні стратегії діяльності практичного психолога системи освіти: навч.-метод. посібник / В.Г.Панок, Я.В. Чаплак, Д.Д.Романовська; за наук. редакцією В.Г.Панка. – Чернівці: Чернівецький національний університет, 2010. – 232 с.
19. Пов’якель Н.І. Творчі складові професійної компетентності мислення практичного психолога: особливості прояву та генезис / Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку. Матеріали VI Костюківських читань / Н.І.Пов’якель. – К., 2003. – Т.3. – С. 52–56.
20. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навчально-методичний посібник / В.В.Рибалка. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
21. Рибалка В.В. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія/ В.В.Рибалка; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Видавництво “Віпол”, 2000. – 626 с.
22. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / К.Роджерс. – М.: ЭКСМО-ПРЕС, 1999. – 421 с.
23. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека / К.Роджерс. – Москва, 1994. – 480 с.
24. Служинська Леся. Теоретичні аспекти акмеології та синергетики у підготовці майбутнього фахівця /Леся Служинська // Вип. 254. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 2010. – С. 154-161.

25. Чаплак Я.В. Концептуальна модель готовності майбутніх психологів-практиків до консультативної роботи зі старшокласниками / Я.В. Чаплак // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка і психологія. – Чернівці: Рута, 2010. – Вип.498-499. – С.190-195.

The article delves into the problem of psychologist's personal and professional features formation according to the ideal model of the psychologist professional activity; personal and acmeological approach as a psychological and pedagogical principle is discussed; based on this principle, personal and acmeological model of psychologist preparedness and the programme and methods of the programme components formation (theoretical, practical and personal) are discussed in the process specialist of psychological service training.

Keywords: personal and professional features, acme forms, personal and acmeological approach, personal and acmeological model of psychologist preparedness.

Отримано: 14.02.2011

УДК: 37.015

Н.В. Гаркавенко, Я.В. Чаплак

Зміст і механізми соціалізації підлітків в умовах родинної депривації

У статті розкриваються зміст і механізми соціалізації підлітків в умовах родинної депривації. Доведено, що родинна депривація негативно впливає на розвиток ідентифікації та самоусвідомлення, створюючи певні труднощі у здійсненні цілісної особистості. На основі особливостей описаних інтерпретацій, можна зробити висновок, що в умовах родинної депривації часто відбуваються порушення механізмів соціалізації, зумовлюючи їх специфіку, яка визначається особливостями соціально-психологічних впливів соціальної ситуації розвитку, в якій перебуває підліток.

Ключові слова: механізми соціалізації підлітків, родинна депривація, ідентифікація, самоусвідомлення, соціально-психологічні впливи, соціальна ситуація розвитку.

Статья описывает контент и механизмы социализации подростков в условиях семейной депривации. Доказанный, что семейная депривация

затрагивает развитие идентичности и самосознания, создавая трудности в осуществлении человека. На основе особенностей описанных интерпретаций, мы можем прийти к заключению, что в лишении семенной депривации часто нарушаются механизмы социализации, вызывая их специфику, которая определена особенностями социального и психологического воздействия в социальной ситуации развития, в который находится подросток.

Ключевые слова: механизмы социализации подростков, семейная депривация, идентификация, самосознание, социально-психологические воздействия, социальная ситуация развития.

Постановка проблеми. Соціалізація відбувається протягом усього життя людини та має свої особливості в кожній віковій групі, проте найбільш важливого значення проблема особливостей соціалізації набуває в перехідні періоди розвитку дитини, а саме в найбільш “важкому” для педагогічного впливу – підлітковому віці, бо саме в ньому закладаються основи і загальний напрямок у формуванні моральних норм та цінностей, їхній критичний аналіз, аутентичне переосмислення і прийняття та інтеграція.

Вивчення соціально-психологічних особливостей соціалізації підлітків свідчить, з одного боку, про їхню мотиваційну готовність до засвоєння норм і цінностей суспільства, з другого – про соціально-рольову маргінальність підростаючого покоління.

Об’єктивна ознака сьогодення – ускладнення процесу соціалізації підлітка внаслідок економічних, соціальних, політичних змін, які відбуваються в нашому суспільстві. Накладаючись на економічну кризу підліткового віку, засвоєння норм і цінностей ще більше загострюється. Важливим фактором процесу соціалізації підлітка є вікові кризові явища: прискореність і нерівномірність розвитку його організму в період статевого дозрівання, що ускладнює психічне та фізичне самопочуття, зумовлює емоційну нестійкість, яка виявляється в інтенсивному, нерідко неадекватному емоційному реагуванні на проблеми, що постають перед ним.

Оскільки провідною лінією розвитку підлітка є самоутвердження як самостійного та дорослого суб’єкта, то у нього виникають нагальні потреби постійного порівняння й ідентифікації з однолітками, дорослими, самоутвердження, самовдосконалення. Усі стратегії і тактики самоутвердження, що реалізуються насамперед через ідентифікацію з іншими, усталюються як намагання бути автономними і дорослими. У кінцевому результаті вони підпорядковані глобальній потребі самоприйняття, тобто ствердження й утвердження себе як психосоціальної істоти. Почуття дорослості підлітка є основною домінантою процесу його соціалізації.

Аналіз наукових досліджень. Л.Божович, Л.Виготський, Г.Костюк, С.Максименко, В.Татенко, Т.Титаренко [2, 3, 9, 10] та інші у своїх працях підкреслюють, що у підлітковому віці відбувається своєрідний і надзвичайно важливий перелом у системі детермінант розвитку особистості. Маючи прямий або опосередкований вплив, соціально-психологічні й особистісні детермінанти самоствердження підлітка спричиняють цілу низку істотних змін у його самосвідомості на всіх його рівнях. У підлітка відбувається бурхлива активізація глибинних рівнів його самосвідомості.

М.Обухова вказує [12], що соціальна ситуація, яка є умовою розвитку й буття в підлітковому віці, принципово відрізняється від соціальної ситуації в дитинстві не стільки зовнішніми обставинами, стільки внутрішніми чинниками. Підліток продовжує жити в родині (або в установі інтернатного закладу), вчитися в школі. Однак сама соціальна ситуація трансформується у його свідомості через нові ціннісні орієнтації – підліток починає інтенсивно рефлексувати, порівнюючи себе з іншими, зіставляючи себе з соціумом.

У дитинстві особистість дитини була занурена у поле родинної ідентифікації. Сімейне “Ми” – перша група, що приймається в дитинстві як *argiori*, як даність. Батьки, родичі, сімейні традиції, стиль взаємин у дитинстві сприймаються як незмінна сутність буття. Однак, набираючись досвіду життя, підліток відкриває для себе різноманітні сімейні відносини, які відрізняються від батьківської родини. Він починає відчувати потребу вийти за межі родинної ідентифікації, вийти за її межі, прилучитись до інших соціальних груп і водночас уособитись як самодостатній суб’єкт свого життя, утвердити своє “Я” в структурі родинного “Ми”. Тому підліток спрямовує свій критичний погляд на родинні традиції, цінності.

На даний момент у зв’язку з необхідністю активізації участі сім’ї, родини у вихованні дітей в українській психолого-педагогічній науці активізувалось поняття родини як інституту соціалізації. У цьому контексті необхідно повернутись до української родинної педагогіки, всіма засобами утверджувати ефективний виховний статус української родини.

Проблема сім’ї – її соціально-психологічні характеристики, пов’язані з динамікою, сімейні відносини, особливості її впливу на розвиток особистості дитини, надання психологічної допомоги сім’ям у важких ситуаціях та ін. – є стабільно актуальною у психолого-педагогічній науці від початку ХХ ст. Питання типології сімей, її специфіка, основні проблеми та види психологічної

допомоги сім'ям їм перебували у центрі уваги багатьох видатних і відомих психологів: А. Адлера, Е. Берна, М. Боуена, К. Вітакера, Л. Виготського, Е. Еріксона, В. Сатир, З. Фройда, А. Фройд, К. Хорні, К. Юнга та ін. Їхні дослідження стали теоретичною та методологічною базою фундаментальних і прикладних розробок проблематики сім'ї у вітчизняній психології, здійснених О.І. Бондарчуком, Ю.В. Борисенком, Л.С. Виготським, В.Н. Дружиніним, О.І. Захаровим, Є.Г. Ейдемільером, Г.С. Костюком, Н.В. Чепелевою, Т.М. Титаренко та ін.

У науці існує чимало даних про різні типи сімей та їхні характерні риси, стилі батьківського ставлення до дітей, основні проблеми у сімейному вихованні та ін. Але особливості соціально-економічної ситуації в Україні створюють нові складні проблеми у сфері сімейних відносин, що вимагає якісної модернізації психологічного супроводу сімейного життя, допомоги проблемним сім'ям. Сьогодні поряд із зростанням частки неповних сімей внаслідок розлучення чи, рідше, смерті одного з подружжя, інтенсивно збільшується кількість т.зв. функціонально неповних сімей – тих, у яких хтось з батьків чи обоє емігрують за кордон на заробітки.

Сьогодні російські психологи і психотерапевти чимало уваги приділяють питанням відповідального, раннього, девіантного батьківства і материнства (В.І.Брутман, А.Я.Варга, І.Ю.Хамітова, С.Н.Єніколов, Д.Пайнз та ін.), вивченню особливостей змін у функціонуванні сімей в сучасному кризовому соціумі, розробці нових методів та методик психотерапевтичної і консультативної роботи з ними тощо. Також створюються школи для молодих батьків, центри соціально-психологічної та психолого-педагогічної допомоги сім'ям, підготовки батьків до народження та виховання дитини та ін. Розмаїття напрямів та видів психологічної допомоги сім'ям зумовило виникнення нових психологічних термінів, причому представники різних галузей психології нерідко вкладають у них різний зміст. Так, у вітчизняній та зарубіжній психології ще немає кінцевого чіткого розмежування понять “психологічний супровід”, “психологічне консультування”, “психотерапія”, “психокорекція”, “робота психолога” та ін. Можна спостерігати і спроби обґрунтувати доцільність введення нових термінів, без належної диференціації вищенаведених.

Родинне виховання трактується як цілеспрямований процес організації взаємодії дорослих і дітей у родині та їх спільній творчій діяльності, яка стимулює розвиток і саморозвиток останніх довершених різнобічних якостей через забезпечення необхідних умов для ефективного функціонування механізму внутрішньої

ціннісно-нормативної регуляції поведінки особистості в процесі соціалізації [3, с.16]. Особистісний батьківський приклад, моральний зразок поведінки батька й матері, інших членів родини забезпечує ідентифікаційне засвоєння моральної мудрості поколінь. Своєрідність і необхідність сімейного виховання полягає в тому, що воно за своїм характером більш емоційне, ніж будь-яке інше, оскільки його провідником є батьківська любов до дітей і почуття прихильності, довіри дітей до батьків. Як мала соціальна група, родина найбільше відповідає вимогам поступового залучення дитини до соціального життя і поетапного розширення її світогляду і досвіду.

У зв'язку з існуючою в Україні кризою сімейних відносин (велика кількість розлучень, конфліктогенність сімей, девіантна поведінка дітей та молоді, активізація негативного середовища неспроможних родин) актуалізує необхідність удосконалення процесу родинного виховання, соціальної реабілітації, адаптації та соціалізації дітей, які перебувають у складних морально-психологічних умовах.

Тому не всі підлітки мають підтримку родини. Особливо ускладнюється особистісний розвиток підлітка в установах інтернатного типу, в умовах родинної депривації.

За певними характеристиками родинна депривація – тривале часткове або повне позбавлення дитини соціалізуючого потенціалу родинного виховання, незадоволення потреби в родинно-емоційній залежності. Родинна депривація характеризується відсутністю чи ускладненням ідентифікації дитини з дорослим як носієм певних соціальних ролей, емоційним відкиданням, фрустрацією базисних потреб дитини у приєднанні, афіляції, безпеці, прийнятті, любові, довірі до світу, відірваністю від соціалізуючого потенціалу родинного виховання. Серед віддалених небезпечних наслідків родинної (соціальної, емоційної, когнітивної, комунікативної, гендерної та ін.) депривації – майбутнє спотворення особистісного розвитку дитини, нездатність успішно реалізувати репродуктивні функції.

Сила рушійних наслідків впливу деприваційних умов розвитку дитини залежить від її віку: вони тим інтенсивніші, чим менша дитина і більша її безпорадність та залежність. Емпіричні дослідження переконливо підтверджують залежність девіантної поведінки від ранньої депривації.

Р.Капралова, описавши дітей, котрі росли при гострому дефіциті спілкування з дорослими і цілковитій відсутності педагогічної роботи з ними [5], підкреслила їх край низький рівень

соціального розвитку, що виявлявся у відсутності уваги та інтересу до дорослих, апатичності, пасивному ставленні до навколишніх. Про важливість материнської любові і турботи свідчать також дослідження, проведені у Франції під керівництвом М.Рудинеско-Орбі і М.Майергоффа в Швейцарії та інших країнах.

При одинаковій деприваційній ситуації різні діти будуть поводитися по-різному і матимуть з цього різні наслідки, тому що вони вносять різні передумови, пов'язані з їх психічною конституцією і рівнем розвитку своєї особистості [5].

Розвиваючись, дитина в результаті взаємодії засвоює певні ролі (спочатку – в межах сім'ї, пізніше поза сім'єю), набуває досвіду щодо деяких компонентів культури. Спрацьовує механізм ідентифікації, дитина починає приміряти до себе ролі (рольова гра). Але це уможлиблюється тільки в результаті взаємодії дорослого й дитини, яка починає усвідомлювати власну роль у суспільстві. Порушення соціальної взаємодії, тобто, якщо в соціальній структурі був відсутній суттєвий елемент (батько, мати), веде до невідповідності індивіда виконувати різні ролі, які будуть від нього очікуватися. Часто відбувається порушення механізмів соціалізації, яка стає неповною і недостатньою. Деприваційний досвід переобтяжує життя дитини, надмірна травмованість дитини може порушити хід її розвитку, викликати різні негативні емоційні та поведінкові реакції, збочення у формуванні її особистості, надфункціонування механізмів захисту. Пережиті дітьми психотравми опосередковують їх сьогоденні прагнення, бажання, інтереси, поведінку тощо.

Розвиток дитини, яка виховується поза межами родини, свідчить не про відхилення в розвитку особистості, а про формування принципово інших механізмів її активності, які даючи можливість пристосуватися до життя в нужданих умовах (інтернатна установа) створюють обмеження для входження її в суспільне соціальне оточення, зумовлюють розвиток неадекватності в побудові моделі подальшого спілкування, знижують активне ставлення до життя.

У дослідженнях І.Беха, І.Дубровіної, Т.Землянухіної, М.Прихожан [1, 2, 6, 7, 13] несприятливі умови для особистісного розвитку в інтернатних закладах зумовлені своєрідністю спілкування підлітків з дорослими, системою зовнішнього контролю вихователів, постійних вказівок, настанов, що позначаються на особливостях психічного розвитку вихованців. Дослідники вважають, що основними чинниками, які призводять до специфічного психічного розвитку підлітків у спецзакладах, є дефіцит батьківсько-материнського впливу; своєрідна система спілкування дорослих з підлітками; домінування педагогічної культури

авторитарного типу; жорстка регламентація життєдіяльності; часта зміна вихователів; особливості формування практичного життєвого досвіду вихованців; звуження навколишнього середовища; відсутність особистісно орієнтованого підходу.

Виховання підлітків в інтернатних умовах накладає специфічний відбиток на розвиток їх особистості та зумовлює певні труднощі у здійсненні цілісної соціалізації. Результати досліджень свідчать про низку відхилень в особистісному розвитку підлітків, які виховуються в інтернатних умовах: низька самооцінка, самозаперечення, нехтування собою та іншими [7, 13].

Емоційна бідність, слабка внутрішня позиція, нерозвиненість прихильності, звуженість бачення перспектив, проблемність статево-рольового самовизначення, домінування імпульсивності та залежності в поведінці, ситуативність мислення – це далеко не повний перелік характеристик дітей, які виховуються поза сім'єю. У них формується система поглядів, згідно з якою соціальні сироти є секуляризованими – відчуженими, ізольованими від однолітків у звичайному соціальному середовищі. Система такої опіки залишається у контексті підходів, згідно з якими головним чинником впливу на особистість вихованця є колективний характер життя та співжиття. Це зумовлює складнощі в адаптації “інтернатних” дітей до звичайного життя в соціумі, заснованого на шлюбі.

Будуючи власну стратегію взаємодії з іншими у процесі соціалізації, індивід мусить враховувати не лише потреби, мотиви, установки іншого, але й те, як ці інші розуміють його потреби, мотиви, установки. Усвідомлення себе через іншого передбачає два механізми: ідентифікацію і рефлексію.

За М.Корневим та А.Коваленко рефлексія розглядається як механізм соціалізації індивіда [5, 8], “але яка сприяє повністю діючим механізмам розвитку людини”. При цьому підкреслюється, що індивідуальна рефлексія є вторинною формою – персоніфікованим та інтеорізованим процесом, який у своїй початковій стадії був міжіндивідуальним. Рефлексія включає в себе такі процеси, як самопізнання і пізнання іншої людини, самооцінка та оцінка інших, самоінтерпретація та пояснення поведінки інших людей. Рефлексія дає можливість пізнати специфіку та закономірності функціонування індивідуальної свідомості. Процес розвитку здібностей до рефлексії – не завжди ситуація зіставлення себе з іншими, тобто спілкування, взаємодія з ними.

За З.Фрейдом [14] ідентифікація як процес утворення людської суб'єктивності. Сьогодні “метафізичне” розуміння ідентифікації як прагнення сформуванню власне “Я” подібне до іншого, що береться

за “зразок”, увійшло в психологічну літературу як парадигма. Ідентифікація, в розумінні К.Юнга, виконує захисну функцію [14].

А.Бандура у теорії соціального навчання ідентифікацію розглядає як неперервний процес зазначає, що серед багатоманіття детермінант ідентифікації суттєву роль відіграють соціальні фактори.

Вітчизняна психологія ідентифікацію розглядала як важливий механізм, який опосередковує розвиток особистості в онтогенезі. Так, згідно з концепцією В.Мухіної [5], ідентифікація є центральним механізмом структурування самосвідомості. Вона розглядає ідентифікацію поряд з відособленням, як два рівноцінно значущі та водночас діалектично суперечливі елементи єдиного механізму соціалізації та індивідуалізації, який розвиває особистість та робить її психологічно вільною.

Розвиток особистості через механізм ідентифікації – відособлення – складний, суперечливий процес, – підкреслює В.Мухіна.

Тому, термін “ідентифікація” (лат. *identikus* – тотожний і *fatio* – роблю) означає ототожнення себе з іншими, виражає встановлений емпіричний факт: найпростішим способом розуміння іншої людини є уподібнення себе до неї. Еталоном для зіставлення може бути, на думку М.Бахтіна, не якась окрема людина, а лише хтось “взагалі”, якийсь ідеал, норма, “нормативний інший” стає засобом, використовуючи який дитина регулює свою поведінку, діяльність, виробляє власні способи їх регуляції. Діти у міру того, як вони ростуть, засвоюють усе більше різноманітних норм, відношень і форм поведінки, властивих їх батькам, ровесникам, навколишнім людям. Дитина ідентифікує себе з ними, переймає їх погляди і життєвий досвід [5].

Процес ідентифікації в умовах родинної депривації деформується через відсутність взаємодії дитини з батьками. Т.Юферєва [6], на основі аналізу й інтерпретації результатів депривованих підлітків і підлітків з родин зазначає, що у вихованців закритих установ усталюються хибні семантичні й поведінкові патерни соціально-рольової ідентифікації. У дослідженні Я.Гошовського стверджується, що умови родинної депривації, перебування підлітка в ситуації дискомфорту й уникнення захащає картину світу, негативно впливає на розвиток ідентифікації та самоусвідомлення. Усе це призводить до зниження ефективності засвоєння дитиною соціальних ролей.

Підвищений стан тривожності депривованих підлітків перешкоджає повній та успішній ідентифікації та набуває потенційно-деструктивного заряду для особистісного розвитку депривованої особистості в майбутньому.

Потребують подальшого вивчення механізми соціалізації депривованих підлітків: наслідування, навіювання, переконання, імітація, інгібіція, конформна поведінка. Так, механізм наслідування є вродженим і досить важливим механізмом соціалізації, особливо в дитинстві. Для дорослого цей механізм у розвитку особистості відіграє другорядну роль, порівняно з іншими механізмами соціалізації.

Конформна поведінка у процесі соціалізації відіграє подвійну роль позитивну і негативну. З одного боку, сприяє виправленню помилкової думки про поведінку індивіда, а з другого – заважає утвердженню особистості, незалежної поведінки та думки.

Останнім часом окремі автори прагнуть зрозуміти ці процеси як взаємодію, зазначають, що процес соціалізації триває все життя, але особливого значення надають підлітковому та юнацькому віку. В підлітковому віці змістом соціалізації є розвиток самосвідомості, що має глибоко соціальний характер.

На основі особливостей вищевказаних інтерпретацій можна зробити висновок, що в умовах родинної депривації часто відбуваються порушення механізмів соціалізації, зумовлюючи їх специфіку, що визначатиметься особливостями соціально-психологічних впливів соціальної ситуації розвитку, в якій перебуває підліток.

В інтернатних умовах в підлітків формується агресивний або пасивний тип поведінки й емоційного реагування. Адекватний лояльний тип поведінки формується вкрай рідко, якщо підліток має внутрішню силу і його ціннісні орієнтації спрямовують його на ідентифікацію з ідеалом або з реальною хорошою людиною, яку пощастило зустріти. Та як би не склалися умови життя в підлітковому віці, орієнтація на родину і потреба в ній у цей період життя надзвичайні.

Тому родинна депривація негативно впливає на розвиток ідентифікації та самоусвідомлення, створюючи певні труднощі у здійсненні цілісної соціалізації. Тому у цій системі відбувається порушення механізмів соціалізації особистості, які зумовлюють їх специфіку розвитку. Депривація родинного впливу деструктивно впливає на розвиток ідентифікації та самоусвідомлення, процес ефективного засвоєння підлітком соціальних ролей, норм і цінностей, накладаючись на психологічну кризу підліткового віку.

Отже, підлітковий етап соціалізації вирізняється найбільш вираженою індивідуалізацією, самодетермінацією, самоуправлінням підростаючої людини, яка не просто стає суб'єктом, але й усвідомлює себе як суб'єкт. Змістом соціалізації у підлітковому віці є подальший розвиток самосвідомості.

Родина залишається важливим і найстабільнішим чинником формування особистості підлітка, всебічного розвитку самоświadомості, справляє значний вплив на формування характеру й соціальної поведінки підлітка.

Виходячи з усього, родинна депривація характеризується відсутністю чи ускладненням ідентифікації дитини з дорослим як носієм певних соціальних ролей, емоційним відкиданням, фрустрацією базисних потреб дитини у приєднанні, афіліації, безпеці, прийнятті, любові, довірі до світу, відірваністю від соціалізуючого потенціалу родинного виховання.

Список використаних джерел

1. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. – СПб.: Питер, 2006. – 271 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – Київ, 1998. – 204 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1968. – 464 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – Т.2. – М., 1982. – С. 238-290.
5. Голик А.Н. Социальная психиатрия сиротства. – М.: Лаборатория базовых знаний, 2000. – 192 с.
6. Дубровина И.В., Лисина М.И. Особенности психического развития детей в семье и в домах ребенка // Возрастные особенности психического развития детей. – М., 1982. – 192 с.
7. Землянухина Т.М., Лисина М.И. Особенности общения и любознательности у воспитанников закрытых детских учреждений в раннем возрасте // Возрастные особенности психического развития детей. – М., 1982. – С. 36-56.
8. Ковбас Б. Основи родинної педагогіки: у 3-х т. – Т. 2. – Івано-Франківськ, 2006. – С.7-9.
9. Кон И.С., Ольшанский В.Б. Социализация // Философский словарь. – М., 1970, – т.5.
10. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – 608 с.
11. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. – К.: Наукова думка, 1998. – 226 с.
12. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: Учебник. – М.: Пед. общество России, 2001. – 442 с.
13. Прихожан А.М., Толстых Н.И. Дети без семьи: детский дом: заботы и тревоги общества. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
14. Фрейд З. Психология бессознательного. Сб. произведений / Сост.М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1989.– 448 с.

The article describes the content and mechanisms of socialization of teenagers in family deprivation. Proved that family deprivation affects the development of identity and self-awareness, creating difficulties in implementing individual. On the basis of features described interpretations, we can conclude that in a family's deprivation are often violations of socialization mechanisms, causing their specificity, which is determined by the peculiarities of social and psychological impact in social situation, in which the teenager.

Key words: mechanisms of socialization of teenagers, family deprivation, identification, consciousness, social and psychological impacts, the social situation of development.

Отримано: 23.02.2011

УДК 37.015.3

Є.Л. Гергель

До проблеми зв'язку креативності з психопатологією (на прикладі дослідження акцентуацій характеру в підлітковому віці)

У статті представлено погляд на проблему зв'язку креативності і психопатології. Спираючись на аналіз досліджень, проведених як за кордоном, так і у вітчизняній психології автор робить висновок про необґрунтованість певного отожднення цих понять. Результати власного емпіричного дослідження автора підтверджують припущення про відсутність зв'язку між креативними здібностями підлітків і акцентуаціями, які відрізняються афективністю і ригідністю, а саме: збудливою, емотивною і застрягаючою.

Ключові слова: антиципація, креативність, креативні здібності, акцентуації характеру, шизофренія.

В статье представлен взгляд на проблему связи креативности и психопатологии. На основании анализа исследований, проведенных как за рубежом, так и в отечественной психологии, автор делает вывод о необоснованности определенного отождествления данных понятий. Результаты собственного эмпирического исследования автора подтверждают предположение об отсутствии связи между креативными способностями подростков и акцентуациями, которые отличаются афективностью и ригидностью, а именно: возбудимой, эмотивной и застревающей.

Ключевые слова: антиципація, креативність, креативные способности, акцентуации характера, шизофрения.

Безліч фактів, що підтверджують наявність у осіб шизоїдного характерологічного типу і хворих на шизофренію специфічних здібностей і схильностей, які дозволяють досягати значних успіхів у окремих галузях творчості, породили проблему “геніальності й божевілля”.

Ще Арістотель вказував на зв’язок креативності з психічними хворобами. Систематичні ж спроби довести зв’язок геніальності й божевілля здійснені у 1860-х рр. італійським психіатром Ч. Ломброзо.

З того часу проводилася досить значна кількість досліджень у цьому напрямку, що навіть дало підстави С. О. Грузенбергу, будуючи теорію творчості, ще у 1923 р. виокремити ці дослідження в самостійний напрямок.

Так, Г. В. Сегалін уважав, що геній народжується при перетині двох генетичних ліній: батьківської, яка несе потенційний талант, і материнської, що включає спадковий психотизм. Геніальність за Г.В. Сегаліним, – особлива форма психічного захворювання, коли кумульована родова енергія обдарованості розряджається за допомогою психічної дисоціації. За аналогією з шизофренією він дає цьому захворюванню, що включає як патологічні симптоми, так і симптоми творчості, назву еврикофренія – збиральна назва усіх захворювань творчих осіб початку ХХ століття. Еврикопатологію, як і психопатологію, він розділяв на загальну і приватну, а еврикофренії – на ендогенні і екзогенні.

До групи ендогенних еврикофреній він зараховував епілептичну, істеричну, циклотимічну, параноїчну, шизофренічну й усі інші. До групи екзогенних еврикофреній належать токсична, алкогольна, сексуальна, інфекційна, паралітична, травматична й інші еврикофренії екзогенного походження. “Кожній формі еврикофренії, – на думку Г.В. Сегаліна, – відповідатиме: 1) своя форма психічної структури, 2) свій симптомокомплекс геніальності, 3) своя симптоматологія творчих функцій (натхнення) і 4) своя симптоматологія творчих творів” [6].

За Дж. Карлсоном, геній – це носій рецесивного гена шизофренії. При зустрічі двох рецесивних генів розвивається хвороба. Один ген викликає менш виражені зміни, які призводять іноді до розвитку визначних здібностей. Доказ подібної точки зору – наявність шизофреніків серед родичів геніальних людей, в основному людей науки. Показовим (К. R. Jamison, 1996; А. М. Ludwig, 1992) є те, що з представників “творчих професій” психічними розладами

найчастіше страждають поети, далі музиканти, а найрідше – художники, скульптори й архітектори. Описані (E. F. Donnelly, D. L. Murphy, F. K. Goodwin, I. N. Waldman) факти психопатології, пов'язаної з високим рівнем інтелекту (синдром Аспергера) [7, с. 108-110].

Інтенсивні дослідження цієї проблеми почалися з XIX ст. і продовжуються дотепер. Серед робіт останніх років у зарубіжній та вітчизняній психіатрії й психології слід назвати насамперед дослідження Ф. Поста, А. Людвіга і Г. Айзенка, Л. Я. Дорфман і Г. В. Ковальнової, І.Є. Сироткіної, Е. Блейлера та ін. Зокрема на статистично високому рівні достовірності встановлено, що представники вищої еліти страждали хронічними хворобами і психічними розладами, особливо шизофренією, депресією, алкоголізмом, труднощами адаптації, соматичними проблемами.

Г. Айзенк, спираючись на психометричні дослідження, припустив, що структуру особистості визначають не тільки нейротизм та інтроверсія-екстраверсія, а й ортогональний до цих рис психотизм. Подальший аналіз психотизму показав, що при його високому рівні особа проявляє, з одного боку, високий рівень креативності, а з іншого – агресивність, “холодність”, егоцентричність, імпульсивність, антисоціальність, упертість і грубість.

Слід зазначити, що роботи більшості дослідників, присвячені питанню зв'язку творчості й психопатології, мають теоретичний характер, частіше пов'язані з дослідженням рис особистості творчих людей, і не можуть вважатися повними [5, с. 69-71].

Більш того, як стверджує Д. В. Ушаков, використання біографічного методу пов'язане з серйозною методологічною проблемою, передусім з відсутністю об'єктивного критерію визначення геніальності людини. Та й саме поняття “норма” залежить від культурно-історичного контексту. Нарешті, недостатньо просто встановити кількість психічнохворих серед геніїв. Необхідно зіставити це число з процентним співвідношенням психічнохворих серед “звичайних людей” [7, с. 108-110]. У дослідженні, проведеному Т. Саймонтоном, наприклад, робиться висновок, що психічнохворих серед геніїв не більше, ніж серед решти населення.

Серед експериментально-психологічних робіт слід назвати дослідження В. К. Зарецького й А. Б. Холмогорової [1], В. П. Критської зі співавторами [2], Р. Б. Хайкіна [8], Т. В. Рябової та В. Д. Менделевича [5].

Так, В. П. Критська, Т. К. Мелешко і Ю. Ф. Поляков [2] повідомляють про результати дослідження, де з'ясувалося, що для

математично обдарованих школярів характерні “зниження вибірковості пізнавальної діяльності”, і відповідно, орієнтація на латентні ознаки, це властиво і хворим на малопрогредієнтну форму шизофренії.

На думку Д. В. Ушакова, орієнтація на латентні ознаки фактично означає меншу впорядкованість мислення. “Безумство з його перевагою несвідомого та орієнтацією на латентні ознаки може збільшувати питому вагу хаосу, мутації, необхідної для появи нового... Цьому відповідає той факт, що у разі важкого психічного захворювання здатність до продуктивної діяльності різко порушується. Лише при легко виражених проявах деяких психічних захворювань люди мають характеристики, які сприяють розгортанню процесів творчого мислення” [7, с. 109-110].

Цікавим є дослідження Т. В. Рябової та В. Д. Менделевича [5] з виявлення взаємозв'язку креативності й антиципаційної діяльності здорових осіб і хворих на шизофренію, визначення зв'язків і залежності креативності та прогностичної компетентності.

Антиципація розглядається як здатність людини уявити можливий результат дії до її здійснення [4]. На її важливу роль у мисленні вказували С. Л. Рубінштейн і А. В. Брушлінский, у творчому процесі – Д. Б. Богоявленска, Л. Л. Гурова, С. М. Мальцев. Згідно з антиципаційною концепцією неврозогенезу В. Д. Менделевича нездатність особи передбачати хід подій і власну поведінку в непрогнозованій, фруструючій, несприятливій ситуації називається антиципаційною неспроможністю. Результати дослідження дозволяють автору констатувати, що оригінальність креативного мислення за вербальними методиками у хворих на шизофренію вища. Особистісно-ситуативна складова антиципаційної діяльності здорових осіб вища, ніж у хворих на шизофренію, а часова і просторова мають рівні значення. Виявлено тенденцію: чим вищою є особистісно-ситуативна складова антиципації, тим вищий показник гнучкості в структурі творчого мислення хворих на шизофренію. У психічно здорових наявність швидкості й гнучкості мислення сприяє прогностичній компетентності, а наявність оригінальності мислення не сприяє ефективності антиципаційної діяльності [5, с. 69-71].

У зв'язку з цим можна припустити, що, маючи більшу оригінальність, хворі на шизофренію зберігають властиву їм в'язкість, ригідність мислення, що, можливо, і відводить їх за межі асоціативних зв'язків аж до повного їх розриву.

Ще Є. Блейлер висловив припущення, що такі риси шизофренічного мислення, як схильність до нового, незвичайний хід

мислення, свобода від традицій можуть особливо сприяти продуктивності у сфері мистецтва “за відсутності грубого розриву асоціацій” (підкреслення наше. – Є. Г.) [7, с. 108-110]. Мислення ж здорової людини має достатню гнучкість, що підвищує (за Т. В. Рябовою та В. Д. Менделевичем) прогностичну компетентність і сприяє реалізації креативності.

Присутність у здорових людей “антиципаційної спроможності” (за С. Л. Рубінштейном, А. В. Брушлінським, Д. Б. Богоявленською й ін.); “прогностичної компетентності” (за Т. В. Рябовою й В. Д. Менделевичем); “впорядкованості мислення” (за Д. В. Ушаковим) уявляється нам як наявність певного балансу між свідомим і несвідомим у структурі особистості, що дозволяє їй адекватно функціонувати.

В. П. Критська, Т. К. Мелешко та Ю. Ф. Поляков вважають, що тим загальним, що об’єднує більшість клініцистів, є підкреслення незвичності, химерності розладів мислення при шизофренії, неможливість прикласти до них певну мірку “слабкості розуму” [2].

Ще одна обставина, на яку варто звернути особливу увагу і яка, на наш погляд, теж призвела до такої дискусії, це найбільш поширений підхід до розуміння креативності через оцінювання оригінальності та унікальності продукту творчості.

Оригінальні відповіді та відповіді, що найбільш рідко зустрічаються, не завжди співпадають (факт виявлений ще Є.П. Торрансом). За висловом В.М. Дружиніна, відбувається необґрунтований зсув понять: здатність до творчості ототожнюється з нестандартністю, нестандартність – з оригінальністю, а остання – з відповідями, що рідко зустрічаються в даній групі досліджуваних. Нестандартність – поняття більш широке, ніж оригінальність. До проявів креативності (якщо користуватися критерієм нестандартності) можна віднести будь-яку девіацію: від акцентуацій характеру до проявів аутичного мислення.

Тому виходячи з кількості публікацій, дискусій і взагалі інтересу до питання зв’язку креативності з психопатологією, про які йшла мова вище, ми не могли обминути цю тему. Ми вважаємо за доцільне проаналізувати цю обставину на прикладі акцентуацій характеру (відомо, що при обстеженні 100 дорослих осіб акцентуація була знайдена у 56, а з 30 підлітків акцентованих виявляється 18).

Метою даної статті є спроба проаналізувати на прикладі дослідження акцентуацій характеру зв’язки між креативними здібностями особистості та можливими тенденціями до психопатологічних проявів у підлітковому віці.

Акцентуація характеру – це індивідуальні особливості, що не є патологією, коли в характері домінують ті або інші риси.

В основі концепції “акцентуації” особистості лежить положення К. Леонгарда про те, що між нормою і психопатіями існують певні проміжні етапи, що характеризуються своєрідним посиленням (акцентом) окремих рис особистості. На думку К. Леонгарда, акцентовані риси особистості, самі по собі не є патологічними, в певних умовах можуть розвиватися в “позитивному” або “негативному” напрямі. Риси ці ніби є загостренням деяких властивих кожній людині неповторних, індивідуальних властивостей. Варіанти акцентуації характеру в цілому ті ж, що і психопатій (збудлива, істерична, шизоїдна та інші – див. табл. 1), але всі особливості виражені не так різко і немає такої соціальної дезадаптації, як при психопатіях.

Ураховуючи, що підлітковий вік – вік загострення психопатологічних або близьких до них проблем, аналіз можливого зв’язку креативних здібностей з психопатологічними проявами саме в цьому віці є показовим і досить актуальним.

Методика дослідження. Дослідження було проведене в 6-х класах Криворізької педагогічної гімназії. В ньому прийняло участь 118 учнів, з яких 62 хлопців і 56 дівчат.

Серед методик діагностики креативності, які використовувались в нашій роботі, найбільш відомими і широко розповсюдженими є тести дивергентного мислення П. Торранса (Torrance Test Creative Thinking), вперше опубліковані ще в 1966 році. Тест містить в собі вербальну і фігурну форму. У віковому діапазоні тест може застосовуватись при роботі з дітьми від молодшого шкільного віку до закінчення школи, а також з дорослими. Взагалі ці тести оцінюють оригінальність, рідкість, нетривіальність ідей і ретельність розроблення ідеї – деталізація відповідей. Кількість виконаних завдань визначає показник швидкості, а ступінь різноманітності відповідей – гнучкості мислення. В результатах нашого дослідження ці параметри представлені (табл. 1.) у вигляді дванадцяти показників (вісім – за вербальною і чотири за фігурною формою) креативних здібностей.

У клініці К. Леонгарда було розроблено декількох опитувальників для дослідження акцентуації особистості. Ми обрали один з них – опитувальник Х. Шмішека (Schmieschek Fragebogen, 1970) – для обстеження дітей та підлітків. Опитувальник характеризує 10 типів акцентуації.

Розрахунок кореляційних коефіцієнтів проводився за методом К. Пірсона як найбільш поширеною та потужною процедурою

виявлення статистичних (імовірнісних) зв'язків, яка, крім того, певною мірою є нечутливою до порушень нормальності розподілення досліджуваного параметра.

Аналіз результатів дослідження. Як видно з результатів кореляційного аналізу (табл. 1), скласти чітке враження про наявність у креативних індивідів конкретних типів акцентуацій характеру важко через досить невелику кількості цих зв'язків. Але деякі висновки можна зробити.

Таблиця 1

Результати кореляційного дослідження зв'язку між креативними здібностями та акцентуаціями характеру (опитувальник Х. Шмішека)

Показники	Акцентуація – гіпертимічна	Акцентуація – тривожна	Акцентуація – дистимічна	Акцентуація – педантизм	Акцентуація – збудлива	Акцентуація – емотивна	Акцентуація – застрягаюча	Акцентуація – істероїдна	Акцентуація – циклотимічна	Акцентуація – екзальтована
Тор. В. – символічна гнучкість 1	0,0489 p=0,601	-0,0359 p=0,701	-0,0732 p=0,433	0,1026 p=0,271	0,0662 p=0,479	-0,0004 p=0,997	-0,0596 p=0,524	-0,1362 p=0,143	0,0695 p=0,457	0,1415 p=0,128
Тор. В. – символічна гнучкість 2	0,1105 p=0,236	0,1084 p=0,245	-0,0401 p=0,668	-0,0026 p=0,977	0,1100 p=0,238	-0,0404 p=0,665	0,0558 p=0,550	0,2019 p=0,029	0,1497 p=0,107	0,2441 p=0,008
Тор. В. – швидкість висловлювань	0,1626 p=0,080	0,0854 p=0,360	-0,1562 p=0,093	-0,0402 p=0,667	0,0279 p=0,766	0,1388 p=0,136	-0,0205 p=0,827	0,1803 p=0,052	-0,0155 p=0,868	0,0739 p=0,428
Тор. В. – оригінальність	0,2000 p=0,031	-0,0204 p=0,827	-0,2469 p=0,007	-0,0300 p=0,748	-0,0764 p=0,413	0,1373 p=0,140	-0,0324 p=0,729	0,0564 p=0,546	0,0712 p=0,446	0,1754 p=0,057
Тор. В. – семантична гнучкість	0,0818 p=0,381	0,2367 p=0,010	0,0010 p=0,991	0,0965 p=0,301	-0,0335 p=0,720	-0,0144 p=0,878	-0,0992 p=0,287	0,0266 p=0,775	0,0373 p=0,690	0,0612 p=0,512
Тор. В. – швидкість асоціацій	0,1324 p=0,155	0,0353 p=0,706	-0,0803 p=0,389	0,2235 p=0,015	0,1339 p=0,150	0,1379 p=0,138	0,0709 p=0,448	0,0901 p=0,334	0,1856 p=0,045	0,2256 p=0,014
Тор. В. – гнучкість мислення	0,2133 p=0,021	-0,0418 p=0,654	-0,1785 p=0,054	0,0076 p=0,936	0,0110 p=0,906	0,0821 p=0,379	-0,0480 p=0,607	0,1261 p=0,176	0,1228 p=0,187	0,1833 p=0,048
Тор. В. – продуктивність	0,1651 p=0,075	0,1068 p=0,252	-0,1212 p=0,193	0,0634 p=0,497	0,0270 p=0,772	0,0706 p=0,449	0,0005 p=0,996	0,1114 p=0,232	0,1064 p=0,253	0,2410 p=0,009
Тор. Ф. – швидкість	0,0252 p=0,788	0,0120 p=0,897	-0,1836 p=0,048	0,1269 p=0,173	0,0829 p=0,374	-0,0477 p=0,610	-0,0547 p=0,558	-0,2848 p=0,002	-0,0018 p=0,984	-0,0187 p=0,842
Тор. Ф. – гнучкість	-0,0108 p=0,908	0,0437 p=0,640	-0,0822 p=0,378	0,0871 p=0,350	0,0359 p=0,701	0,0167 p=0,858	0,0522 p=0,576	-0,1489 p=0,109	-0,0805 p=0,388	-0,1540 p=0,097
Тор. Ф. – оригінальність	-0,0858 p=0,358	-0,0210 p=0,822	0,1248 p=0,180	0,1082 p=0,245	-0,0499 p=0,593	0,0413 p=0,659	0,0371 p=0,691	-0,0732 p=0,433	-0,0126 p=0,893	-0,0803 p=0,389
Тор. Ф. – розробленість	0,1091 p=0,242	0,0428 p=0,647	-0,0701 p=0,453	0,0436 p=0,641	0,0240 p=0,798	-0,1624 p=0,080	-0,0879 p=0,346	0,0019 p=0,984	0,0181 p=0,847	0,0478 p=0,609

Примітки: 1. Тор. В. – вербальна і Тор. Ф. – фігурна форми тесту П. Торранса. 2. Затемнення відповідає статистично достовірним кореляційним зв'язкам.

По-перше, жоден параметр креативності не відреагував на збудливу, емотивну і застрягаючу акцентуацію. На наш погляд, це може бути пояснено наступним. Щодо збудливої акцентуації, то ця риса пов'язана з нестійкою здатністю до свідомої саморегуляції, виразною імпульсивністю поведінки. Поведінка регулюється не розумом, а бажаннями, потягами й інстинктами. Підлітки імпульсивні, не йдуть на компроміси, конфліктні, в гніві можуть дати волю рукам, не думають про наслідки, не розбірливі у знайомствах і зв'язках. В період статевого дозрівання здатні до асоціальних вчинків. Це найбільш важкий, в плані виховання, тип акцентуації.

Емотивні (мотивовані почуттями) особистості. Головною особливістю емотивної особистості є доброта, жалісливість, сумлінність, надмірна чутливість. Підлітки вразливі, жалісливі, люблять природу і музику. Міміка добре відображає плаксиві почуття. Але, як це не дивно, частка емотивних акцентуантів в групі підлітків з асоціальною поведінкою досить висока і складає близько 36%.

І нарешті застрягаюча (епілептоїдна) акцентуація. Головними особливостями цього типу є помірна товарицькість, тривалість емоційних переживань. В той же час образливість, підозрілість, мстивість, ревнивість. Особистість пред'являє непомірні вимоги до оточуючих. У зв'язку з тим, що образа особистих інтересів і гідності ніколи не забувається, оточення характеризує таких людей як злопам'ятних. Характерне застрягання афекту в стані збудження на впертості, недовірливості, нетерпимості до заперечень у дискусіях. Зациклення на своїй думці, відмова від компромісу, консенсусу. Підлітки відрізняються сильним егоїзмом, болісним самолюбством.

Як відомо [3], ці акцентуації відрізняються певною афективністю, ригідністю, недостатністю свідомого контролю і прогнозування. Творча ж особистість характеризується зовсім іншими якостями, і тому цей результат, на наш погляд, є досить природнім.

По-друге, найбільша кількість кореляцій (62,5%), в тому числі й інтегральний показник за вербальним тестом креативності, припадає на екзальтовану акцентуацію. Екзальтовані люди реагують на життя більш бурхливо, ніж інші. Темп наростання реакцій, їх зовнішні прояви відрізняються великою інтенсивністю. Екзальтовані особи однаково легко приходять в захват від радісних подій і у відчай від сумних. Той факт, що екзальтованість пов'язана з тонкими емоціями, пояснює, на думку К. Леонгарда, чому нею особливо часто володіють артистичні натури – художники, поети. “Твори народжуються лише

тоді, коли творець здатний до високого напруження емоційних переживань...”, – наголошує дослідник [3, с. 125].

Тому, можливо, екзальтованість є найбільш пов’язаною з креативним здібностями риса особистості.

Висновки. Отже, можна підсумувати: шизофренія є спадково-конституціональним прогредієнтним психічним захворюванням, що характеризується низкою психопатологічних симптомів і синдромів, основним з яких є розлад мислення. Творчість наближається до безумства, якщо у творчості підкреслюються ірраціональні, стихійні, непідвладні свідомому контролю елементи. Однією з причин схильності деяких геніальних людей до душевних хвороб є їхня здатність працювати на несвідомому рівні, яка перевищує можливості свідомого контролю (Д. В. Ушаков). “Геніальність може бути пов’язана з божевіллям, хоча зовсім не завжди. Психічно хворі люди в окремих, вельми рідкісних, випадках можуть мати геніальні здібності”, – зауважує Д.В.Ушаков [7, с. 110].

Здатність продукувати віддалені асоціації, незвичайні відповіді, виокремлювати функцію об’єкта й пропонувати його нове використання – ці властиві мисленню хворих на шизофренію особливості є водночас й основними параметрами креативності (за Дж. Гілфордом), що й призвело, на наш погляд, до необґрунтованого їх ототожнення. Крім того, кожен клініцист, фахівець медичного профілю знає: хвороба – це завжди мінус функція, а не плюс симптом (такий, як оригінальність, віддаленість асоціювання і т. п.).

На основі проведеного емпіричного дослідження зв’язку креативних здібностей з особистісними особливостями підлітків (акцентуації характеру) та кореляційного аналізу отриманих результатів було розкрито деякі зв’язки креативних здібностей з індивідуально-психологічними особливостями підлітків, що могли б розглядатись як схильність до психопатологічних проявів у підлітковому віці, а саме:

- жоден параметр креативності не відреагував на збудливу, емотивну й застрягаючу акцентуацію. Ці акцентуації відрізняються певною афективністю, ригідністю. Для творчості необхідні зовсім інші якості – необхідна достатня гнучкість, що сприяє реалізації креативних здібностей.
- встановлено, що найбільша кількість позитивних кореляцій (до 62,5 %) припадає на екзальтовану акцентуацію, отже, схильність до емоційних переживань, можливо, є найбільш виразною особливістю творчих підлітків.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми креативних здібностей. Зокрема, подальшого вивчення потребує

з'ясування впливу досліджуваних особливостей на креативні здібності осіб інших вікових категорій.

Список використаних джерел

1. Зарецкий В. К. Смысловая регуляция решения творческих задач / В. К. Зарецкий, А. Б. Холмогорова // Исследование проблем психологии творчества / отв. ред. Я. А. Пономарев. – М.: Наука, 1983. – С. 62-101.
2. Критская В. П. Патология психической деятельности при шизофрении: мотивация, общение, познание / Критская В. П., Мелешко Т. К., Поляков Ю. Ф. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 255 с.
3. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард; [пер. с нем.] – К.: Высшая школа, 1989. – 375 с.
4. Ломов Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. – М.: Наука, 1980. – 279 с.: илл. – Библиогр.: С. 263-275.
5. Рябова Т. В. Творческое мышление и антиципация у больных шизофренией и у психически здоровых / Т. В. Рябова, В. Д. Менделевич // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 69-71.
6. Сироткина И. Е. Понятие “творческая болезнь” в работах Н. Н. Баженова [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 104-116. – Режим доступа до журн.: <http://pathographia.narod.ru/klinik2/str1.htm>.
7. Ушаков Д. В. Творчество и “дарвиновский” способ его описания / Д. В. Ушаков // Психологический журнал. – 2000. – № 3. – С. 103-110.
8. Хайкин Р. Б. Восприятие живописи при психических расстройствах / Р. Б. Хайкин // Психологический журнал. – 1988. – Т. 9. – № 1. – С. 118-128.

The article presents a certain approach to the problem of creativity and psychopathology, the analysis of the investigations made abroad and by our native psychologists provides the ability to the author to come to the conclusion as for misunderstanding the notions mentioned as the same ones. The results of the author's own empirical investigation proved the hypothesis concerning the absence of any correlations between teenagers' cognitive abilities and accentuations, which are marked as being affective, emotive and stubborn.

Key words: anticipation, creativity, creative abilities, character accentuations, schizophrenia.

Отримано: 09.02.2011

Формування толерантності як основи позитивних міжособистісних стосунків у підлітковому віці

У статті розглядаються питання взаємозв'язку толерантності особистості підлітка як основи поліпшення сфери його міжособистісних стосунків. Описані результати дослідження особливостей толерантних проявів. Зокрема вказується, що толерантність підлітків має переважно середній рівень вираженості, причому особистісна толерантність поступається ситуативній і етнічній. Експериментально доведено, що деякі види комунікативної інтолерантності підлітка мають кореляційні взаємозв'язки зі схильністю до агресії, тому висувається припущення про необхідність формування толерантності підлітків, що стане не лише умовою поліпшення їхньої соціальних взаємин, але й сприятиме зниженню агресивності.

Ключові слова: толерантність, комунікативна толерантність, агресія, агресивність.

В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи толерантности личности подростка как основы улучшения сферы его межличностного взаимодействия. Описаны результаты исследования особенностей толерантных проявлений. В частности указывается, что толерантность подростков имеет преимущественно средний уровень выраженности, причем личностная толерантность уступает ситуативной и этнической. Экспериментально доказано, что некоторые виды коммуникативной интолерантности подростка имеют корреляционные взаимосвязи со склонностью к агрессии, поэтому выдвигается предположение о необходимости формирования толерантности подростков, что послужит не только условием улучшения их социальных взаимоотношений, но и будет способствовать снижению агрессивности.

Ключевые слова: толерантность, коммуникативная толерантность, агрессия, агрессивность.

Наближення двадцятиріччя незалежності України ставить питання визначення позитивних перетворень у нашій країні. Серед них можна назвати відродження національної свідомості, культури, у тому числі й мовної, поява відчуття особистої свободи тощо. Проте, поряд із беззаперечними досягненнями, суспільство набуло й ряд негативних тенденцій, серед яких найбільшу тривогу батьків, вчителів, вихователів та й просто пересічних громадян викликають прояви зухвалості, брутальності, відкритого цинізму, вандалізму,

агресії, що почастишали серед підростаючого покоління. Суперечності сьогодення, економічна криза стають підґрунтям для поширення цих негараздів суспільства. Проте їх детермінанти криються не лише у соціально-економічній площині, але й значною мірою зумовлені процесом виховання, розвитку особистості. Неузгодженість та непослідовність батьківського та шкільного виховного впливу, “підкріплені” сумнівними ідеалами, що культивуються засобами масової інформації, ставлять дитину у позицію особистісної невизначеності, порушують процес формування ідентичності, посилюють залежність, безвідповідальність. У свою чергу, педагогічні та психологічні науки об’єднують зусилля по віднаходженню засобів подолання або зменшення проявів агресії, конфліктності підлітків, які б сприяли поліпшенню особистісного зростання та міжособистісних стосунків у період переходу від дитинства до дорослості.

З огляду на вищесказане, ми у своєму дослідженні припускаємо, що саме виховання толерантних засад дозволить підростаючій особистості розвиватись з усвідомленням власної гідності, з чіткою морально-етичною позицією у руслі збереження та розквіту національної культури, національних пріоритетів, національної свідомості, не принижуючи поваги до інших людей. На наш погляд, сформована вже в шкільні роки толерантність як особистісна установка, цінність, а не просто витримка та здатність терпіти, дозволить знизити розповсюджені у масовій свідомості негативізм та агресію до поглядів, думок, поведінки інших.

Дана гіпотеза сформульована нами на основі теоретичних положень феномена толерантності у науковій літературі. Зокрема А.А.Гусейнов, який акцентує увагу на моральній основі даної якості особистості в контексті етики та філософії ненасильства, вказує на характерне прагнення толерантної особистості зрозуміти протилежну сторону, визнати законність її інтересів і претензій, знайти такий вихід, коли виграють обидві сторони [6]. Ю.М.Орлов співвідносить толерантність зі здібності людини вибачати іншого, не носити образу на нього [9]. Принцип толерантності покладений також в основу психології й педагогіки ненасильства, розробленої В.А.Сітаровим та В.Г.Мараловим [12].

Визначення толерантності як одного із засобів запобігання конфліктів, як норми взаємодії в людському суспільстві, що прагне до збереження розбіжностей сучасної соціальної дійсності, міститься у роботах Г.С.Кожухаря [8]. О.Г.Асмолов наголошує, що толерантність – це в першу чергу самовиховання й розвиток у собі здібності до самообмеження, ставлення до “іншого” з позицій рівного [1].

Звичайно, цими аспектами поняття толерантності не вичерпується. Операціоналізуючи зміст толерантності, Г.У.Солдатова описує чотири основних ракурси її дослідження: як психологічної стійкості, як системи позитивних установок, як сукупності індивідуальних якостей, як системи особистісних та групових цінностей [10]. Виходячи з цього, визначення нею толерантності передбачає розгляд цієї дефініції у широкому діапазоні: від розуміння її як нервово-психічної стійкості до її оцінки як морального імперативу особистості. Відповідно, до її поглядів, толерантною особистістю є людина з позитивним поглядом на світ, з моральною та соціальною активністю, людина, яка усвідомлює та визнає власну унікальність і необхідність єдності з іншими людьми, яка усвідомлює багатоманітність оточуючого світу і яка розуміє свою та інших відповідальність за нього.

У роботах зарубіжних дослідників (зокрема представників гуманістичної психології: А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс) мова йде про толерантну особистість як таку, що володіє адекватними знаннями про себе, має відчуття захищеності, яка є відповідальною, визнає багатоманітність світу, здібна до емпатії, має почуття гумору тощо.

Незважаючи на різноманітність наукових точок зору щодо поняття толерантності, у працях і вітчизняних, і зарубіжних психологів (О.Г.Асмолов, Г.Л.Бардієр, С.К.Бондирева, С.Л.Братченко, Б.С.Гершунський, О.Ю.Клепцова, Г.С.Кожухарь, А.Маслоу, Г.Олпорт, А.О.Реан, Г.У.Солдатова та Л.А.Шайгерова тощо) толерантність здебільшого розглядається як така якість стосунків між людьми, що характеризується настановою не тільки розуміти й допускати, але й певною мірою приймати відмінності іншого, зокрема його зовнішність, висловлювання, вподобання, особливості поведінки як такі, що мають право на існування і повагу за умови, якщо вони не шкодять самій ідеї толерантності, особистій та суспільній свободі іншого, не зачіпають гідності й прав людини.

Таким чином, підняття у психології проблематики толерантності сумісно з тенденцією гуманізації суспільства, підвищенням інтересу до проблем особистісного розвитку, актуалізацією завдань виховання у підростаючого покоління громадянської відповідальності й правової самосвідомості, духовності та культури ненасильства. Таке розуміння толерантності передбачає виховання психологічно стійкої, емоційно та етично зрілої особистості.

Актуальними в рамках нашого дослідження вважаємо положення про комунікативну компетентність, що містяться у роботах Бойка В.В. На думку науковця, комунікативна толерантність – це системоутворююча характеристика, оскільки з нею узгоджуються

багато інших якостей індивіда, перш за все етичних, характерологічних та інтелектуальних. Повсякденне спілкування свідчить про широкий прояв комунікативної толерантності: терпимість до оточуючих, уміння добре приховувати неприязнь до партнерів, здатність змусити себе не помічати неприємні властивості іншого тощо. У широкому діапазоні дає про себе знати й міра зниження комунікативної толерантності: часткове, істотне або повне засудження, роздратування або неприйняття іншої людини [3].

Механізм виникнення і прояву комунікативної толерантності пов'язаний з психологією емоційного віддзеркалення особливих відмінностей. Так, у механіці комунікативної толерантності вирішальну роль грає сумісність або несумісність однойменних якостей партнерів: інтелекту, характеру, звичок, темпераменту. Комунікативна толерантність виявляється у тих випадках, коли людина або не бачить особливих відмінностей між підструктурами своєї особистості і особистості партнера, або не відчуває негативних переживань з приводу відмінностей [3].

Отже, метою даної роботи є вивчення та аналіз особливостей толерантної поведінки старших підлітків; перевірка припущення щодо наявності взаємозв'язків між рівнем розвитку толерантності підлітків та схильністю їх до агресивних проявів.

Як показує аналіз науково-методичної літератури, методи дослідження толерантності можна поділити на прямі, тобто ті, які направлені на виявлення саме установок свідомості та форм толерантної поведінки, і непрямі, що описують універсальні характеристики особистості і міжособового спілкування, що можуть бути опосередкованими ознаками толерантності/інтолерантності (наприклад, емпатія, конфліктність, стиль спілкування, фрустрованість, агресивність тощо).

Наведемо результати психодіагностичного обстеження за експрес-опитувальником "Індекс толерантності" (Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Є.Хухлаєв, Л.А.Шайгерова), методикою діагностики комунікативної толерантності (В.В.Бойка) та методикою Басса-Даркі для вивчення агресивних форм поведінки, яке було проведено під час пілотажного дослідження серед 60 школярів 14-15 років у ряді закладів міста Києва.

Методика "Індекс толерантності" [10] виявляє такі аспекти толерантності як етнічна, соціальна толерантність та толерантність як риса особистості, вона також дозволяє визначити загальний показник толерантності/інтолерантності особистості. Високі показники методики відбивають міру толерантності, низькі – інтолерантності.

Методика комунікативної толерантності розроблена В.В.Бойком, який визначає її як характеристику ставлень особистості до людей, що демонструє ступінь перенесення нею неприємних або неприйнятних, на її думку, психічних станів, якостей, дій партнерів по взаємодії [3]. Показники комунікативної толерантності представлені за такими шкалами: “Неприйняття і нерозуміння індивідуальності іншої людини”, “Використання себе як еталон при оцінці поведінки і образу думок інших людей”, “Категоричність або консерватизм в оцінках інших людей”, “Невміння приховувати або згладжувати неприємні відчуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів”, “Прагнення переробити, перевиховати партнерів”, “Прагнення підігнати партнера під себе, зробити його “зручним””, “Невміння прощати іншим помилки, незручності, ненавмисно заподіяні вам неприємності”, “Нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту, що створюється іншими людьми”, “Невміння пристосовуватися до характеру, звичок і бажань інших”.

Максимальний бал за кожною шкалою становить 15, загальний – 135. Чим вищий бал за шкалами та їх сумарним показником, тим вищою є інтолерантність.

Тест Басса-Даркі містить вісім шкал, що відображають такі форми прояву агресії, як фізична, непрямая агресія, роздратування, негативизм, образа, підозрілість, вербальна агресія та почуття провини.

Дослідження показало, що середні значення індексу толерантності (методика Г.У.Солдатової та інших) у досліджуваній групі підлітків виявилися переважно у межах середнього рівня, і загальний середній показник по усій вибірці складає 73,9 бала (при max 132 б.). Найнижчою виявилась особистісна толерантність – 21,3 бали (при max 42 б.), яка характеризує особистісні установки, переконання, що визначають ставлення людини до оточуючого світу (рис.1).



Рис. 1. Розподіл показників субшкал тесту “Індекс толерантності”

Отже, етнічна толерантність, що виявляється у ставленні людини до представників інших етнічних груп і установках у сфері міжкультурної взаємодії [8], має більш високий (хоч і не значний) рівень відносно до ситуативної толерантності (23,7 бала) та особистісної (21,3 бали). Ми пов'язуємо такий результат з тим, що у підлітків більшості київських шкіл невеликий досвід міжетнічної взаємодії, у складі учнів переважають українські та російські діти із значною перевагою перших. Менш терпимими підлітки виявилися відносно тих соціальних груп, з якими стикаються у побуті (приїжджі, психічно хворі, бродяги, люди інших релігійних поглядів). Найнижчою є особистісна толерантність, що включає особистісні риси, установки, переконання, які визначають ставлення людини до оточуючого світу. Це не дивно, оскільки особистість підлітка ще формується, має безліч проблем становлення власного Я, а тому допомога у формуванні і такої властивості, як толерантність вважається нами актуальною вже на цьому етапі онтогенезу.

Рейтинговий розподіл середніх показників шкал методикою В.В.Бойка (від найнижчого до найвищого рівня) представлений у таблиці 1.

Таблиця 1

Рейтинговий розподіл показників шкал за методикою В.В.Бойка

Номер шкали	Зміст шкали	Середній бал (при max=15)
Шкала 8	Нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту, що створюється іншими людьми	3,6
Шкала 2	Використання себе як еталону при оцінці поведінки і образу думок інших людей	4,8
Шкала 9	Невміння пристосовуватися до характеру, звичок і бажань інших	4,9
Шкала 3	Категоричність або консерватизм в оцінках інших людей	5,3
Шкала 5	Прагнення переробити, перевиховати партнерів	5,4
Шкала 1	Неприйняття і незрозуміння індивідуальності іншої людини	5,5
Шкала 6	Прагнення підігнати партнера під себе, зробити його "зручним"	5,8
Шкала 7	Невміння прощати іншим помилки, незручності, неавмисно заподіяні вам неприємності	5,9
Шкала 4	Невміння приховувати або згладжувати неприємні відчуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів	6,2

Із таблиці видно, що середні показники знаходяться у діапазоні середнього (5,1 – 10 балів) та високого (1 – 5 балів) рівнів

комунікативної толерантності. Найбільшу толерантність підлітки проявляють у ситуації фізичного та психічного дискомфорту (шкала 8 – 3,6 балів). Це означає, що підлітки, відчуваючи самі потребу у співчутті та розумінні, необхідності бути вислуханим, особливо у тані емоційного неблагополуччя, помічають подібні стани в інших і терпляче ставляться до необхідності підтримати їх, тим більше, що питання цієї шкали сформульовані відносно ситуацій спілкування з друзями, близькими, рідними, які є референтними для них особами (наприклад, “Зазвичай я без особливої уваги вислуховую сповіді друзів”). Не відмовляють підлітки також партнеру у праві на індивідуальність, не нав’язуючи себе як еталон (шкала 2 – 4,8 балів), хоча ці данні вже помітно поступаються попереднім. Виявилось, що ці шкали мають позитивні кореляційні зв’язки тільки зі шкалою роздратування (тест форм агресії Басса-Даркі): $r=0,434$, при $p\leq 0,01$ та $r=0,499$, при $p\leq 0,01$ відповідно, і не пов’язані з жодними прямими формами агресії.

Найнижчий (за рейтингом) виявився ступінь прихованості або згладжування неприємних вражень при стиканні з якостями партнера, що викликають негативний фон спілкування (“некомунікативні” якості партнера) – шкала 4. Інтолерантність у цих ситуаціях може супроводжуватись некерованими емоційними реакціями (не виключено – агресивними) у відповідь на неприємні особистісні риси, манеру спілкування тощо. Підтвердження агресивних способів реагування підлітків на несприятливий фон спілкування знаходимо у виявлених позитивних кореляційних зв’язках між цією шкалою та шкалами роздратування (тест Басса-Даркі) $r=0,518$, при похибці у 1% ($p\leq 0,01$), та вербальної агресії – $r=0,422$, при $p\leq 0,01$.

Невисокою (у порівнянні з іншими) є також здатність підлітків вибачати іншим помилки, незручності, ненавмисні неприємності, нанесені ними (шкала 7 – 5,9 б.). Такий тип поведінки означає “застрягання” свідомості на розбіжностях між особистісними підструктурами партнерів по спілкуванню, є джерелом взаємних образ, прагнення ускладнити відносини з партнером, надавати його словам, вчинкам негативного змісту [3]. Ця шкала має кореляційні зв’язки майже з усіма формами відкритої агресії, окрім почуття провини: зі шкалою фізичної агресії ($r= 0,585$, при $p\leq 0,01$), роздратування ($r=0,455$, при $p\leq 0,01$), негативізму ($r=0,447$, при $p\leq 0,01$), образи ($r=0,527$, при $p\leq 0,01$), підозрливості ($r=0,457$, при $p\leq 0,01$), вербальної агресії ($r=0,596$, при $p\leq 0,01$). Негативний зв’язок шкала має також із загальним індексом толерантності: – $r=0,411$, при $p\leq 0,05$ (за методикою Г.У.Солдатової та інших).

Такий тісний зв'язок зі шкалами агресивності виявлено також по шкалі 6 (“Прагнення підігнати партнера під себе, зробити його зручним”), яка посідає сьоме місце в рейтингу. У даному випадку особа прагне до певної “регламентації” вчинків партнера, “обтісування” його під себе, наполягає на своїй точці зору, в оцінці партнера виходить із власних обставин [3]. Ці властивості особистості мають місце при таких проявах агресії, як: фізична ($r=0,558$, при $p \leq 0,01$), роздратування ($r=0,573$, при $p \leq 0,01$), негативізм ($r=0,634$, при $p \leq 0,01$), образа ($r=0,479$, при $p \leq 0,01$), підозрілість ($r=0,457$, при $p \leq 0,01$), вербальна агресія ($r=0,704$, при $p \leq 0,01$). Також відмічено негативний зв'язок цієї шкали із загальним індексом толерантності: $-r=0,400$, при $p \leq 0,05$ (за методикою Г.У.Солдатової та інших).

Отже, загальна толерантність підлітків має своє вираження переважно на середньому рівні сформованості. Особистісна толерантність дещо поступається ситуативній та етнічній. Найбільш терпиму позицію підлітки займають у ситуації фізичного та психічного дискомфорту, що створюється іншими, якщо цими іншими є друзі, близькі, рідні. Некомунікативні якості партнера по спілкуванню, низька здатність підлітків вибачати іншим помилки, незручності, ненавмисно нанесені неприємності часто супроводжуються різноманітними відкритими агресивними проявами, що підтверджено щільністю взаємозв'язків, засвідченими кореляційним аналізом даних.

Зрозуміло, що особливості толерантної поведінки підлітків мають бути досліджені і описані з урахуванням усіх їх складових, що і передбачається у нашій подальшій роботі. Проте уже ті дані, що ми отримали на цьому етапі констатувального експерименту, приводять до висновку у необхідності створювати умови для розвитку толерантності школярів підліткового віку.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию / А.Г.Асмолов. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.
2. Бардиер Г.Л. Социальная психология толерантности / Г.Л.Бардиер. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. – 120 с.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В.Бойко. – М: Информационно-издательский дом “Филинь”, 1996 – 472 с.
4. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность (введение в проблему) / С.К.Бондырева, Д.В.Колесов. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО “Модем”, 2003. – 240 с.

5. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б.С.Гершунский // Педагогика. – 2002. – №7. – С. 3 – 12.
6. Гусейнов А.А. Ненасилие и перспективы развития общества / А.А.Гусейнов // Философские науки. – 1990. – №11. – С. 84 – 90.
7. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности / Е.Ю.Клепцова. – М.: Академический проект, 2004. – 176 с.
8. Кожухарь Г.С. Формы межличностной толерантности: критериальные признаки и особенности. /Г.С.Кожухарь //Психологический журнал. – 2008. – № 3, Том 29. – С. 30-40.
9. Орлов Ю.М. Обида. Вина /Ю.М.Орлов. – 5-е изд. – М.: Слайдинг, 2004. – 96 с.
10. Психодиагностика толерантности личности /Под. ред. Г.У.Солдатовой, Л.А.Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
11. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Роджерс; пер. с англ. М.Исениной / Общ. ред. и предисл. Исениной Е.И. – М.: Изд. группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 480 с.
12. Ситаров. В.А., Маралов В.Г. Психология и педагогика ненасилия в образовательном процессе: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2000 – 216 с.
13. Солдатова Г.У. Практическая психология толерантности [Электронный ресурс] /Г.У.Солдатова. – Режим доступа <http://www.tolz.ru/library>.

The article deals with the problem of interrelation of tolerance of a teenager personality as the bases for the improvement of sphere of his/her interpersonality cooperation. The results of the research of features of tolerant displays are described. In particular it is specified that the tolerance of teenagers has mainly the middle level of expression while personality tolerance yields a situational and ethnic tolerance. Experimentally is proven that some kinds of communicative intolerance have cross-correlation with teenager's propensity to aggression, that's why a suggestion about the necessity of forming teenager tolerance is forwarded, which will serve not only the condition of improvement of mutual social relations but also will be an instrument to decline their aggressiveness.

Key words: tolerance, communicative tolerance, aggression, aggressiveness.

Отримано: 17.02.2011

СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ДОШКІЛЬНИКА

Стаття присвячена розгляду проблем психології сімейного виховання, останнє автор розглядає як один з чинників формування ціннісних орієнтацій дошкільника, відносить до мікросередовища становлення його смислової сфери. Для аналізу автор пропонує старший дошкільний вік як такий, що є відправним у становленні смислової сфери, а отже, потребує значної уваги з боку усіх агентів розвитку: батьків, вихователів, близького оточення. Автор аналізує основні помилки сімейного виховання, що призводять до неадекватного розвитку смислової сфери дитини. Пропонується варіант найбільш дієвого становлення ціннісних орієнтацій у сім'ї.

Ключові слова: смислова сфера, ціннісні орієнтації, сім'я, протекція.

Статья посвящена рассмотрению проблем психологии семейного воспитания, которое автор рассматривает как один из факторов формирования ценностных ориентаций дошкольника, относит к микросреде становления его смысловой сферы. Для анализа предлагается старший дошкольный возраст, являющийся отправным в становлении смысловой сферы и поэтому требующий значительного внимания со стороны всех агентов развития: родителей, воспитателей, близкого окружения. Автор анализирует основные ошибки семейного воспитания, которые приводят к неадекватному развитию смысловой сферы ребёнка. Предлагается вариант наиболее действенного становления ценностных ориентаций в семье.

Ключевые слова: смысловая сфера, ценностные ориентации, семья, протекция.

Спілкуючись з дітьми дошкільного віку, кожен міг почути таку фразу: “А мама мені казала...”. Першими людьми, з якими вступає у безпосередній контакт дитина, є її батьки. Це ті люди, безпосередній контакт з якими є невід’ємною частиною життя дитини.

На сьогодні дошкільна освіта у нашій державі є обов’язковою з п’яти років. Вона виконує функцію підготовки до школи, що забезпечує наступність між першою ланкою освіти – дошкільним навчальним закладом – та початковою школою. Це дозволяє зробити припущення, що становлення особистості дитини до 5-річного віку відбувається у сім’ї, а це у свою чергу, підкреслює визначальну роль батьків як найреферентніших осіб у житті дитини.

Уже з перших днів життя дитина прагне до взаємодії з дорослими: особливості фізичного розвитку не дозволяють це здійснити повною мірою, тому вона намагається всіляко привернути увагу дорослих плачем та різними звуками. Починаючи з “комплексу поживлення”, далі, онтогенетично, формується предметно-маніпулятивна діяльність дитини, смисловим центром якої залишається дорослий та спільна з ним діяльність. На таку особливість вказував Д.Б. Ельконін, який зазначав, що “з певного моменту, розвиток дитини – це завжди “дві людини” – Вона і дорослий” [6, с.57].

Розвиток провідної діяльності – перехід до рольової гри, ще раз доводить інтерес дитини до дорослого: його діяльності, взаємовідносин. Безліч експериментів (Ф. І. Фрадкіної, І. Б. Корольової, Т. А. Маркової, Р. І. Жуковської та ін.) вказують, що основою рольової гри, її змістом може бути сфера діяльності людини, її взаємовідносини, аж ніяк не сфера предметів. Остання, звичайно, може викликати певні емоції та переживання у дитини, однак не буде матеріалом гри.

Саме тому значної уваги, на нашу думку, заслуговує проблема психології сім'ї як одного з мікросередовищ становлення ціннісних орієнтацій старшого дошкільника. А. Д. Кошелева зазначала, що цінності сім'ї дитини є дуже стійкими та протистоять цілеспрямованому та систематичному впливові вихователя дитячого садка та іншим впливам ззовні [7, с. 90].

Мова буде йти про ціннісні орієнтації старшого дошкільника, адже саме у віці 5-6 років спостерігається перехід від егоцентрації мислення до децентрації, що дозволяє об'єктивно сприймати дійсність (Л. С. Виготський) та сприяє формуванню здатності до обміркованих дій у ситуації морального вибору (В. С. Мухіна, Є. В. Суботський). Смісл життя, за А. Адлером, проходить своє становлення саме у ці роки, а тому цей період є надзвичайно важливим для усвідомлення його дитиною та створення умов для розвитку або корекції смислової сфери дитини, якщо це є необхідним.

Проблемам психології сімейного виховання приділяли увагу такі вчені: Д. Лешлі, що розглядала особливості сумісної діяльності батьків та дітей; роль сім'ї у вихованні чуйності вивчала А. Д. Кошелева; значна кількість досліджень Є. В. Суботського присвячена проблемам становлення особистості дошкільника під впливом батьків; О. Л. Кононко присвятила багато своїх робіт проблемі реалізації особистісного потенціалу дитини за допомогою батьків. Окремо проблему співвідношення ціннісних орієнтацій батьків та дитини ще достатньо не вивчено.

Отже, мета статті проаналізувати особливості становлення ціннісних орієнтацій старшого дошкільника в умовах сім'ї та виокремити найбільш ефективні з них.

Ще у ранньому віці дитина хоче брати участь у побутових справах: хоче допомогти прибрати ліжечко, накрити на стіл або прибрати столові прибори. Виконуючі ці дії, дитина передбачає її соціальний розвиток у вигляді заохочення, схвалення або покарання. Так формується дитяче “що таке добре, а що таке погано”.

Ті норми та правила поведінки, цінності, що є в сім'ї, – це фундамент становлення смислової сфери дитини. Підтвердженням цього можуть бути слова С. Д. Максименка про те, що відправним пунктом онтогенезу вважається любов двох людей та їх бажання створити нове життя [3, с.101].

Набуття досвіду та формування на його основі ціннісних орієнтацій може відбуватися по-різному, в залежності від тих змін, яких зазнає агент впливу та об'єкт (той, хто передає цей досвід – батьки, та той, хто отримує його – дитина). Можна виокремити такі тенденції формування ціннісних орієнтацій протягом життя під впливом значущого дорослого – батьків:

- повна інтеріоризація досвіду з наступним набуттям ціннісних орієнтацій батьків;
- набуття досвіду та становлення ціннісних орієнтацій батьків та дитини протягом життя, що відбувається у спільній діяльності та часі;
- заперечення та неприйняття досвіду батьків з відмовою від їх ціннісних орієнтацій.

Враховуючи, що смисловим центром будь-якої діяльності дитини дошкільного віку є доросла людина, можливим напрямком становлення ціннісних орієнтацій її може бути перший варіант. Адже дитина-дошкільник повністю довіряє тій інформації, що отримує від батьків, а тому і приймає її. Критичність мислення з'являється пізніше – у молодшому шкільному віці.

Слід зауважити, що усвідомлення батьками власних ціннісних орієнтацій може знаходитись на різних рівнях, а саме:

- батьки чітко виокремлюють найдорожче у їхньому житті (цінності), орієнтуючись на що вибудовують власну життєдіяльність;
- батьки вважають доміантними певні цінності, хоча у повсякденні керуються зовсім іншими смислами;
- цінності батьків знаходяться на несвідомому рівня, що не перешкоджає керуванню ними у житті та визначають спрямованість їхньої особистості.

Зупинимось детальніше на кожному з випадків.

Якщо батьки не тільки діють згідно з певними цінностями, а усвідомлюють їх як основу спрямованості їхньої діяльності та життя, вони будуть ефективним агентом формування ціннісної сфери дошкільника, адже цей процес буде відбуватися за такими механізмами:

- власний приклад;
- повчання з орієнтацією на значущість певної цінності у житті родини, а отже, і у житті окремого її члена – дитини.

Перший механізм, як вже було згадано, дієвий, адже дитина з радістю бере на себе роль одного з батьків, здебільшого ця роль ґендерно визначена. Діти відповідально ставляться до її виконання, контролюючи себе задля абсолютної відповідності їй. Таким чином відбувається ідентифікація себе зі значимим іншим. О. М. Леонтьєв зазначав, що “... усвідомлення виступає у дитини перш за все у формі дії. Дитина, що освоюється у світі – це дитина, що намагається діяти” [2, с.471].

Другий механізм ідентичний тому, що біхевіористи називають підкріпленням. Тобто діти мають змогу не лише спостерігати певний зразок правил та норм поведінки, а й отримують від батьків тлумачення їх – відбувається розкриття дитячих істин “Добре” та “Погано”. Цей механізм реалізується й у формі оцінки батьками відповідної діяльності дитини. Отримавши схвалення за певний вчинок, дитина повторюватиме його знову, очікуючи позитивної оцінки від батьків.

Якщо ж діяльність дорослих, їх вчинки та особливості взаємовідносин з іншими людьми не відповідають тим цінностям, які родина пропагує, щоденно спілкуючись з дитиною, процес становлення смислової сфери буде проблемним. У дитини такої родини виникає когнітивний дисонанс (Л. Фестингер), який розуміється як протиріччя між декількома знаннями (когниціями), якими володіє дитина та які є актуальними для неї у ситуації “тут і зараз”. Виникнувши, він викликає фрустраційні реакції та потребує зниження за рахунок відмови або зменшення значення однієї з когницій, а отже, й до зміни поведінки. У нашому випадку мова йде про те, що ті цінності, про які дитині говорять батьки як про життєво важливі, не співпадають з тими діями, що дитина спостерігає. За Л. Фестингером [4, с.146], редукація дисонансу можлива у такі три способи:

- зміна однієї з когницій;
- зниження значення однієї з когницій;
- введення ще однієї, третьої, когниції.

У нашому випадку, коли мова йде про дошкільника, який копіює саме діяльність дорослого, позбавлення когнітивного дисонансу відбуватиметься у першому або другому напрямку: дитина прийме ту форму поведінки, яку продують батьки, та відмовиться від тих цінностей, про які батьки говорять. Когнітивний дисонанс може виникнути й коли досвід, який дитина здобуває від батьків, неоднорідний, тобто коли ціннісні орієнтації батьків зовсім різні [7, с.89]. Таким чином, з названих механізмів формування смислової сфери дитини дієвим буде лише власний приклад як такий.

У випадку, коли батьки несвідомо керуються певними ціннісними орієнтаціями у діяльності, смissoва сфера дитини буде формуватися за допомогою механізму ідентифікації, тобто слідування зразку батьків з повним перейманням на себе їхньої поведінки.

З усіх трьох розглянутих можливих випадків свідомого керування батьків у життєдіяльності певними ціннісними орієнтаціями кращим видається перший варіант, допустимим третій та негативним для становлення смислової сфери старшого дошкільника – другий варіант. Перший та третій варіанти є сприятливими для відтворення певного зразка дитиною багато разів, адже зразок поведінки є елементом буденного життя, доступним їй щоденно. Таким чином, коли дитина діє у певному спектрі ситуацій визначеним чином, у неї виробляється моральна звичка, яка потім спонукатиме діяти саме так і не докладати до цього зусиль. Це вказує на важливість відповідної правильної, системної організації життєдіяльності дитини, що забезпечить поєднання моральної звички та почуття, що стануть основою ціннісної орієнтації дошкільника.

Однак слід зауважити, що всі дії, які передбачає наслідування та відтворення взірця, дитина повинна виконувати з власного бажання, а не з примусу батьків чи зі страху. На цьому наголошував ще Ж.-Ж. Руссо, зауважуючи, що дитина повинна робити, що хоче, однак хотіти вона повинна того, що треба. Зацікавити дитину, а отже, й побудити до дії можна декількома способами: закликання батьків, їх заохочення; створення певних умов, сприятливих для відтворення певної ситуації, що вимагає дотримання певних правил та норм поведінки; виконання певної дії як зразка.

Частою помилкою батьків є намагання захистити дитину, попередивши її дії: “туди не йди!”, “цього не можна”, “стій на місці поки я розмовляю з тіткою”, “не бігай!” і т.д. Ці дії батьків спрямовані на утримання діяльності дитини, а це позбавляє її

усвідомлення, пізнання певних речей (О. М. Леонт'єв). Все це дезорганізує розвиток дитини і може бути представлене у формі афективної поведінки або пасивності.

Таку форму поведінки батьків можна назвати гіпертрофованою, адже рівень протекції у такому стилі виховання перевищує усі допустимі показники. Гіпертрофована форма відносин “батьки-дитина” може виникати у таких випадках: виховання дитини матір'ю-одиначкою, у сім'ях з однією дитиною, народження якої супроводжувалося значними труднощами, патологічним ставленням до дитини з боку одного з батьків (визнання дитини смислом власного життя). Однак рівень вимогливості до дитини може бути різним.

Надмірний рівень – батьки висувають до дитини високі вимоги, слідування яким є основою взаємовідносин “батьки-дитина”, вони намагаються повністю контролювати дії дитини. Тобто відбувається поєднання гіпертрофованого батьківського почуття та надмірності вимог. За такої форми взаємовідносин є ризик психотравматизму дитини з наступним розвитком почуття невпевненості у собі, повної залежності від батьків, почуття несвободи та пасивності, що може призвести до гострої реакції емансипації з афективно-агресивними реакціями або виникнення почуття тривожності. Особливістю такого ставлення до дитини може бути ігнорування її потреб, задоволення яких розглядається як заохочення та нагорода. При такій організації діяльності дитини у неї сформується звичка моральної поведінки, однак основою її буде страх неслідування наказам батьків, а тому вважати її основою ціннісних орієнтацій, на нашу думку, видається неправомірним. Адже таку поведінку, за визначенням Є. В. Субботського, можна вважати прагматичною, в основі її лежить намагання предстати у кращому світлі, страх перед покаранням, зняття цих мотивів призводить до втрати моральної норми поведінки, а отже, й відмови від певних ціннісних переконань.

Недостатній рівень – батьки обмежують усіляку діяльність дитини, намагаючись огородити її від складностей, вважаючи її неспроможною діяти самостійно, приписуючи дитині особистісну та соціальну неспроможність, а тому вважають її такою, що легко піддається віянням ззовні. Це є поєднанням надмірної батьківської любові та зниженням вимогливості до дитини. З таким ставленням до дитини та оцінкою її можливостей батьки не вимагають “багато”, що може призвести до формування інфантильності як риси характеру, небажання включення у будь-яку діяльність або, навпаки, є основою формування нестійкого типу характеру, що є наслідком надмірної самостійності діяльності, що переходить у

свавілля. У разі такої організації діяльності дитини у неї не сформується досвіду соціальної взаємодії, ціннісні переконання її будуть дуже нестійкими адже системності у формування правил, норм поведінки немає. Смислова сфера такої дитина матиме нечітку структуру.

Ефективним для становлення смислової сфери дошкільника є *середній рівень* вимогливості батьків до дитини, але він не може бути типовим для гіпертрофованої опіки батьків. У цьому випадку батьки поводяться вимогливо, але й проявляють терпимість до дітей, чим заслуговують їхню слухняність та піддатливість вимогам. За такої організації діяльності дитина може вільно діяти, однак за кожен вчинок вона отримує адекватні оцінки. За надмірної вимогливості батьки намагаються сформувати певні ціннісні переконання та ціннісні орієнтації, вимагаючи від дитини постійного та абсолютного слідування цим настановам, але чи буде дитина діяти відповідно за відсутності контролю з боку батьків. Скоріш за все – ні. Для цього необхідна свідома діяльність дитини, яка бажає діяти саме так. А таке бажання формується за правильною оцінкою поведінки дитини, що є результатом її вільної діяльності. Схожий варіант і з недостатнім рівнем вимогливості: дитина вже не настільки обмежується у діяльності настановами та наказами батьків, однак відсутність адекватної оцінки вчинків, тобто нагороди за гарний та покарання за поганий, призводить до неможливості зародження ціннісних орієнтацій, що ґрунтуються на соціальних моральних цінностях. Отже середньому рівню вимогливості буде відповідати безкорисний тип моральної поведінки, який, за Є. В. Субботським, ґрунтується на намаганні дитини зберегти власну моральну самооцінку, повагу до себе і вже не потребує контролю з боку батьків [5, с.34]. Дитина повинна навчитися робити вибір на основі співвіднесення зовнішньої вимоги з власним баченням проблеми. О. Л. Кононко зазначає: “Без свого власного “кістяка” людині буде важко вижити, вона може зламатися, “пливти за течією”, як соломинка. Без задоволення потреби сенсу життя доросла людина не може нормально функціонувати” [1, с.123] та радить ще з дитинства розвивати у дитини інтерес до себе та вміння оцінити себе адекватно, виокремивши свої достоїнства та недоліки, а це дозволить сформувати орієнтацію дитини не лише на себе, а й на інших, тобто забезпечить становлення просоціальної поведінки.

На протизагу розглянутій формі взаємодії батьків з дитиною у сучасній дійсності можна спостерігати й гіпопротекційні відносини, що виявляються у недостатній увазі до власної дитини, її фізичного

та психічного розвитку, становлення її як особистості, члена суспільства. При такій побудові взаємин діти представлені самі собі, а тому їх розвиток та становлення відбувається стихійно, а ціннісні орієнтації батьків не є джерелом становлення смислової сфери дошкільника. Причинами такого феномена можуть бути декілька факторів:

– *Вік батьків*. Не сформованість особистості батька чи матері (або обох батьків), що проявляється у неспроможності організувати свій власний побут, а отже, й буття дитини; страх через недостатність досвіду, який усвідомлюють не всі з неповнолітніх батьків – призводить до неспроможності створити необхідні умови для становлення здорової психічно та фізично особистості дитини. Адже самої лише любові виявляється недостатньо – необхідно вчасно та компетентно реагувати на дії дитини та корегувати їх відповідно, забезпечуючи адекватне становлення її смислової сфери.

– *Освіченість батьків*. Загальний рівень освіченості батьків визначає їх компетентність у вихованні власних дітей. Так, низький рівень освіченості супроводжується ригідними стереотипами виховання, що не відповідають запитам сучасності на активну творчу особистість, з високими показниками адаптаційних процесів, та за умови постфігуративної форми передавання досвіду є причиною неосвіченості дітей. Все це часто супроводжується зниженням уваги до власної дитини, її життя. Високий та середній рівні освіченості є невід’ємною складовою створення ефективного середовища для становлення смислової сфери дитини, адже вона сприймається як головна цінність суспільства. Освіченість корелює з віком батьків: чим молодші батьки, тим менш освіченими вони є.

– *Матеріальна неспроможність родини*. Статки батьків визначають і об’єм їхньої уваги до дитини. За недостатньої матеріальної забезпеченості батьки вимушені більшість часу віддавати роботі, що зменшує час їх спілкування з дитиною або ж призводить до роздратованості та агресивності, що негативно позначається на взаєминах з дітьми. Постійний “пошук грошей” поступово формується у ціннісну орієнтацію, в основі якої кінцева мета буття людини – матеріальна забезпеченість життя. Такий сенс життя поступово стає й ціннісним переконанням дитини-дошкільника. Однак слід зауважити, що інструментальними цінностями у такому разі можуть бути й старанність, освіченість, відповідальність, що є позитивними; їхня наявність пов’язана з попередніми характеристиками батьків: вік, освіта.

– *Психологічна нестабільність сімейного клімату*. Усі попередньо розглянуті чинники формують психологічні проблеми у

функціонуванні сім'ї як окремого соціального інституту, мікросередовища становлення смислової сфери дитини. Це можуть бути особистісні проблеми між батьками, що позначаються на проєкції негативного ставлення до дитини; передавання дитині свідомо або несвідомо власної негативної риси та ціннісних орієнтацій; невпевненість у власному виховному впливі, його дієвості та спроможності, що може взагалі призвести до відмови займатися вихованням дитини. Такі умови становлення смислової сфери дошкільника є несприятливими та можуть призвести до важковиховуваності, асоціальної поведінки або взагалі екзистенційної фрустрації (В. Франкл).

– *Розлучення.* Цей чинник є можливим варіантом розвитку усіх попередніх. Надзвичайно негативні наслідки відбуваються після розлучення, коли батьки починають розподіл майна та оформлення опіки над дітьми. Це супроводжується зміною місця проживання, умов, взагалі реорганізує життя дитини. У таких дітей цінність щасливого сімейного життя може бути або на першому місці, або на останньому, як це відбувається у розлучених батьків, коли сімейні стосунки сублімуються у робочо-кар'єрні. Стреси та депресії опікуна, які є результатом розлучень, значно знижують виконання батьківської функції, що й є гіпопротекційним ставленням до дитини.

Як бачимо, обидві форми порушення протекції є тими помилками сімейного виховання, які негативно позначаються на становленні смислової сфери дитини.

Підсумовуючи, можна зробити такі **висновки**:

1. Сім'я, батьки – перший контекст розвитку особистості, ґрунт для становлення її смислової сфери.

2. Адекватний розвиток смислової сфери дошкільника потребує активної участі з боку батьків, що виражається у наданні взірця власним прикладом, емоційному спілкуванні з дитиною, освіченості батьків та створенні ефективних умов для цього процесу.

3. Допустимим та дієвим є середній рівень вимогливості батьків, що дозволяє дитині пізнавати навколишній світ, діючи та отримуючи при цьому оцінку власної поведінки, що є основою формування ціннісних орієнтацій як таких, що реалізуються у безкорисній моральній поведінці.

4. Дієвим є такий спосіб формування ціннісних орієнтацій дошкільника, який спирається на приклад батьків та підкріплюється їхніми настановами та оцінками, а це можливе лише за усвідомленого керування батьками власною діяльністю відповідно до своїх ціннісних орієнтацій.

5. Ціннісні орієнтації батьків, у кращому випадку, повинні бути однаковими.

Подальше вивчення цієї проблеми вбачаємо в експериментальній перевірці наведених психологічних умов становлення ціннісних орієнтацій дошкільника у сім'ї.

Список використаних джерел

1. Кононко Е. Л. Чтобы личность состоялась /Е. Л. Кононко. – К.: Рад. шк., 1991. – 221 с.
2. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: Издательство МГУ, 1981. – 584 с.
3. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості /С. Д. Максименко. – К.: Видавництво ТОВ “КММ”, 2006. – 240 с. – Библиогр.: С. 246-255.
4. Психология: учебник для гуманитарных вузов /Под общ. ред. В. Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2002. – 656 с.: ил.
5. Субботский Е. В. Ребёнок открывает мир: кн. для воспитателя дет. сада /Е. В. Субботский. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.: ил.
6. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии /Д. Б. Эльконин / Под ред. Д. И. Фельдштейна; Вступ. статья Д. И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 224 с.
7. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателей дет.сада /[А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева и др.]; под ред. А. Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.

The article is devoted to the problems of the psychology of family life education, the latter the author considers as one of the factors of formation of value orientations of a preschooler, relates to the microenvironment the establishment of its semantic sphere. To the analysis of proposed senior preschool age, as such, that is a starting point in the development of the semantic sphere and therefore requires significant attention from the part of all development agents: parents, educators, close environment. The author analyzes the main problems of family education, which lead to inadequate development of the semantic sphere of the child. We propose a version of the most effective formation of value orientations in the family.

Key words: semantic sphere, valued orientations, family, patronage.

Отримано: 16.02.2011

Особливості самовизначення тривожних підлітків

У статті досліджується проблема залежності між явищами самовизначення та тривожності в середовищі школярів-підлітків. Наводиться порівневий аналіз сформованості особистісного самовизначення в дітей з різним рівнем прояву тривожності. Емпірично досліджуються явища особистісної, ситуативної, шкільної тривожності, особистісної ідентичності, цінностей та ціннісно-мотиваційних типів у школярів підліткового віку. Акцентуються характерні рівні становлення ідентичності та сформованості особистісних цінностей у підлітків з підвищеним рівнем тривожності.

Ключові слова: особистісна тривожність, ситуативна тривожність, шкільні страхи, особистісне самовизначення, дифузна ідентичність, мораторій ідентичності, досягнута позитивна ідентичність, псевдопозитивна ідентичність, термінальні цінності, інструментальні цінності, ціннісно-мотиваційний тип.

В статье исследуется проблема зависимости между явлениями самоопределения и тревожности в среде школьников-подростков. Приводится поуровневый анализ сформированности личностного самоопределения у детей с разным уровнем проявления тревожности. Эмпирически исследуются явления личностной, ситуативной, школьной тревожности, личностной идентичности, ценностей и ценностно-мотивационных типов у школьников подросткового возраста. Акцентируются характерные уровни становления идентичности и сформированности личностных ценностей у подростков с повышенным уровнем тревожности.

Ключевые слова: личностная тревожность, ситуативная тревожность, школьные страхи, личностное самоопределение, диффузная идентичность, мораторий идентичности, достигнутая позитивная идентичность, ложноположительная идентичность, терминальные ценности, инструментальные ценности, ценностно-мотивационный тип.

Постановка проблеми. Зростаючий інтерес до проблеми самовизначення особистості диктується динамічною характеристикою цього феномена. Самовизначення – той особистісний конструкт, який є передумовою адекватного вибору життєвої позиції та подальшого особистісного розвитку. В силу того, що самовизначення є новоутворенням саме підліткового віку, воно опосередковується певними індивідуально-типологічними особливостями та психічними властивостями підростаючої особистості,

такими, як тривожність. Тривожність легко вплітається в перебіг будь-яких психічних процесів, зумовлюючи їх певним чином, може здійснювати як активізуючий вплив і бути запорукою досягнення успіхів у діяльності, так і носити деструктивний характер. Ми ж спробуємо дати оцінку негативному впливу тривожності на процес самовизначення підлітка.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Зі зламу століть і до сьогодні спостерігається незгасаючий інтерес до проблеми тривожності та її взаємодії з іншими властивостями особистості, такими, як самовизначення. Теоретичні розробки даної проблеми [5; 6; 7] знаходять своє прикладне відображення як в солідних наукових працях [4; 8], так і в дисертаційних дослідженнях останніх років: І. Андрєєва (2002), Т. Єфімова (2003), Ю. Зайцев (2008), Є. Калюжна (2008), І. Савченко (2003).

З огляду на подану аргументацію можна, звичайно, стверджувати, що досліджувані явища є достатньо як теоретично, так і експериментально вивченими. Але, попри це, існують і значні прогалини, які стосуються особливостей їх взаємовпливу, які ми і прагнемо заповнити.

Мета статті полягає в порівневому аналізі особливостей особистісного самовизначення та його проявів у підлітків з різними рівнями прояву тривожності. Поставлена мета зумовлює такі цілі дослідження: виявити рівень особистісної та ситуативної тривожності в осіб підліткового віку; діагностувати рівень шкільної тривожності; дослідити рівень сформованості особистісної ідентичності; проаналізувати домінуючі тенденції в ціннісних установках підлітків; відстежити залежність між високим рівнем тривожності та особливостями самовизначення діагностованих підлітків.

Виклад основного матеріалу. Феномен межових психічних станів, яким безперечно є стан підвищеної тривожності, завжди цікавив дослідників. Тривожний тип особистості К. Леонгард [3] включив у власну класифікацію акцентуацій характеру, хронічна пароксизмальна тривожність (панічний розлад) входить в міжнародну медичну класифікацію психічних розладів. Окремі представники психоаналітичного напрямку (А. Фрейд [5]; З. Фрейд [6]; К. Хорні [7]) вважають стан хронічної тривоги передвісником неврозів та нав'язливих станів. З огляду на це, спектр поширення цього феномена є достатнім, щоби говорити про нього як про актуальну проблему психічного розвитку індивіда.

В контексті наведених аргументів нами було проведене дослідження особливостей прояву самовизначення та тривожності в підлітковому середовищі в школах № 1 та № 9 міста Самбор

Львівської області. В вибірку досліджуваних увійшло 55 учнів 8-9 класів. Вибірка мала гетерогенний характер відносно віку і статі досліджуваних.

Для виявлення рівня ситуативної та особистісної тривожності ми використали шкалу тривожності Ч. Спілбергера [1]. Були отримані такі результати. В учнів 8-го класу середній показник особистісної тривожності становив 2,7; середній показник ситуативної – 2,8. В учнів 9-го класу середній показник особистісної тривожності становив 2,8; ситуативної – 2,9. Дані свідчать про те, що як особистісна, так і ситуативна тривожність знаходяться на середньому рівні з помітною тенденцією до збільшення в старшому віці. На нашу думку, це зумовлено соціальною ситуацією розвитку учнів в 9-му випускному класі.

Порівняв результати застосування методики показали, що в 25% досліджуваних спостерігається підвищений рівень особистісної тривожності, який слід вважати властивою рисою особистості. Щодо ситуативної тривожності, то серед досліджуваних підвищений рівень зустрічався приблизно в третини респондентів. 43% досліджуваних мають середній показник особистісної тривожності. Аналогічний рівень ситуативної тривожності властивий приблизно половині (48%) респондентів. Низький рівень особистісної тривожності спостерігався в 31% підлітків. Учні з таким же рівнем ситуативної тривожності – 20% від вибірки досліджуваних.

Помітно, що показники тривожності в підлітків розподілені досить рівномірно. Домінуючим рівнем тривожності як ситуативної, так і особистісної, є середній. Це зумовлено тим, що певний рівень тривожності – природна і необхідна особливість активності в цьому віці. У кожної людини існує свій оптимальний і базовий рівень тривожності – це так звана корисна тривожність. Низькі та високі показники тривожності можна пояснити тимчасовими умовами життєдіяльності школярів, особливостями навчання та соціальної взаємодії з оточенням.

Для виявлення шкільної тривожності ми використали методику дослідження шкільної тривожності Б. Філіпса [4]. Ця методика діагностує такі показники: 1) загальна тривожність у школі; 2) переживання соціального страху; 3) фрустрація потреби в досягненні успіху; 4) страх самовираження; 5) страх ситуації перевірки знань; 6) страх не відповідати очікуванням оточуючих; 7) низький фізіологічний опір стресу; 8) проблеми й страхи у взаєминах із вчителями.

Пріоритетним завданням ми вважали відображення відсоткової частки прояву кожного параметра тривожності у вибірці досліджуваних. Домінуючим виявився страх самовираження (43,6%

респондентів). На другому місці за рівнем прояву знаходиться страх не відповідати очікуванням оточуючих (42,8% респондентів). В 40,4% досліджуваних проявились проблеми і страхи у взаєминах із вчителями.

В індивідуальному плані саме ці три параметри найбільш часто зустрічались у вибірці досліджуваних в підвищеному вигляді. На рис. 1 відображені відсоткові співвідношення досліджуваних, яким властива підвищена або висока (>50%) шкільна тривожність за кожним показником.

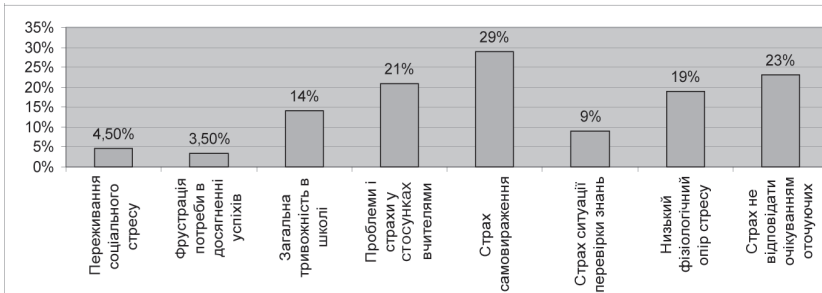


Рис. 1. Підвищений рівень тривожності

Вищенаведені дані дали підстави для поділу досліджуваних на групи за рівнем тривожності. Так, у групу з підвищеним рівнем особистісної тривожності увійшло 14 осіб, у групу з середнім рівнем – 23, а в групу з низькою тривожністю – 18 учнів. У даному випадку ми брали до уваги тривожність як властивість особистості (особистісна тривожність). За тестом тривожності Б. Філіпса, важливими для нас були результати за такими шкалами: страх самовираження (16 осіб), страх не відповідати очікуванням оточуючих (13 осіб), проблеми і страхи у стосунках з вчителями (11 осіб).

Дослідження складових процесу самовизначення ми розпочали із застосування методики МІЛІ [8] для дослідження особистісної ідентичності (розробка Московського психолого-соціального інституту). Нами були отримані такі дані. Приблизно в третини групи (32,5%) була констатована дифузна ідентичність, яка розглядається як статус, при якому немає чітких цілей, цінностей і переконань. Майже половина вибірки зупинилась на стадії кризи ідентичності – “мораторію” (48%). Незначна частина опитаних має рівень досягнутої позитивної ідентичності (13,5%). Приблизно 6% – особи з псевдопозитивною ідентичністю.

Співвідношення даних за цією методикою з даними за шкалою тривожності Ч. Спілбергера відображені на рис. 2.

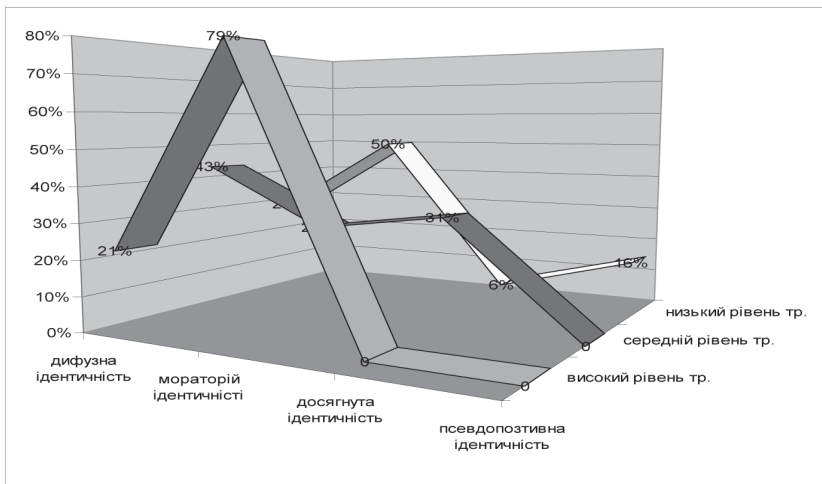


Рис. 2. Рівні тривожності та ідентичності

Для дослідження домінуючих цінностей, які є складовими структури процесу самовизначення підлітків, ми застосували методіку дослідження цінностей Ш. Шварца [2]. Ми припустили, що в осіб з підвищеним рівнем тривожності спостерігатиметься конфлікт в цінностях, зокрема між нормативними ідеалами та індивідуальними пріоритетами. Згідно з отриманими результатами, найбільші розбіжності у вибірці досліджуваних пов'язані з ціннісно-мотиваційними типами, які містять в основному інструментальні цінності. З цього випливає, що при інтеріоризації суспільних цінностей в першу чергу засвоюються глобальніші, універсальні ціннісні уявлення, а інструментальні цінності, що виражають моделі поведінки, людина засвоює на пізніших етапах соціалізації, і в картині ціннісних переваг підлітків термінальні цінності мають стійкішу і більш сформовану структуру, аніж інструментальні [2].

Найбільш високе значення (сер. бал більше 5,0) у вибірці мають:

- зі списку термінальних цінностей: безпека сім'ї, свобода, насолода життям, існування мети в житті, кохання як глибока емоційна і духовна близькість, близькі надійні друзі;
- зі списку інструментальних цінностей: самостійність, цілеспрямованість, вірність друзям, групі, життєрадісність, компетентність, професійність, здоров'я, успіх.

Найбільш низький бал (середня оцінка менше 3,5) отримали :

- серед термінальних ціннісних переваг: соціальна влада, що розглядається як панування над іншими людьми, влада як

право керувати, духовність (домінування духовного, а не матеріального боку життя);

- зі списку інструментальних цінностей: покірність, відвага (пошук пригод, ризику, небезпеки), захист навколишнього середовища, впливовість, слухняність, доброзичливість (робота на благо інших), благочестя (прийняття релігійних вірувань і переконань).

Проаналізувавши отримані групи цінностей з точки зору їх конфліктності, слід відзначити, що вони утворюють 4 поєднання мотиваційних типів, які займають відносно один до одного конфліктну позицію.

До однієї групи потрапили цінності з типів “Традиції” і “Володіння собою”, які протиставляються одне одному (так само, як і “Повнота життєвих відчуттів” протилежна “Конформності”, “Традиціям” і “Безпеці”). Спостерігається деяка опозиція між утвердженням власних незалежних поглядів і дій індивіда та збереженням традицій, захистом стабільності, незмінності суспільства. “Універсальні цінності” і “Доброзичливість” опонують “Силі” і “Досягненню”, оскільки прийняття інших як рівних і доброзичливе ставлення до їх добробуту важко поєднуються з переслідуванням власних цілей і домінуванням. “Духовність” протиставляється “Силі”, оскільки пошук цінностей серед того, що не властиве в буденній реальності, протилежне прагненню до тілесних і матеріальних винагород.

Порівняльний аналіз даних за методиками Ш. Шварца та Ч. Спілбергера відображений таблиці.

Таблиця 1

Співвідношення рівнів тривожності та ціннісно-мотиваційних типів

Рівень тривожності	Переважаючий ціннісно-мотиваційний тип										Відсоток осіб з конфліктом цінностей
	Володіння собою	Повнота життєвих відчуттів	Гедонізм	Досягнення	Сила	Безпека	Конформність	Традиції	Доброзичливість	Універсальні цінності	
Підлітки з високим рівнем тривожності	1	–	–	1	–	3	4	1	3	1	95%
Підлітки з середнім рівнем тривожності	4	2	1	3	1	3	–	5	–	4	45%
Підлітки з низьким рівнем тривожності	2	4	1	4	5	1	–	–	–	1	55%

Складові процесу самовизначення, такі як ціннісні орієнтації особистості, її індивідуальні пріоритети, мотиваційний тип та, врешті, тип особистісної ідентичності, ми співвідносили з типами та рівнями тривожності. Оскільки нас найбільше цікавили підлітки з підвищеним рівнем тривожності, то домінуючим пріоритетом нашого аналізу стало доведення гіпотези що в підлітків з високим рівнем тривожності спостерігаються труднощі в процесі самовизначення.

Методика дослідження тривожності Ч. Спілбергера показала, що у вибірці з 55 школярів підліткового віку в 33% (14 осіб) спостерігається підвищений рівень тривожності. Співставляючи ці результати з даними методики МІІІ, ми констатували, що в 79 % респондентів з підвищеним рівнем тривожності спостерігається мораторій ідентичності. На стадії початку підліткового віку це не викликає подиву, адже в цей час починається чергова вікова криза. Втакій кризі особистість постійно шукає вихід з неї, пробуючи різні варіанти. Для “мораторію” характерний високий рівень тривожності як переживання за власне майбутнє, складні та диференційовані культурні інтереси, більш розвинута рефлексія.

У 21% досліджуваних з високим рівнем тривожності простежується дифузна ідентичність. Вона розглядається як статус, що не має чітких цілей, цінностей і переконань. Людина з дифузною ідентичністю може вступити в іншу стадію. Критеріями дифузної ідентичності є середній ступінь незадоволеності собою, сумніви в значимості власної персони, ригідність Я-концепції, наявність внутрішніх конфліктів, самозвинувачення [8].

Натомість, в осіб з середнім рівнем тривожності в 31% досліджуваних відстежуємо рівень досягнутої ідентичності. Репрезентацією такої ідентичності є позитивне ставлення до себе при позитивній оцінці власних особистих якостей, стабільному зв'язку з соціумом, а також повній координації механізмів ідентифікації і відособлення. Критеріями позитивної досягнутої ідентичності є: уявлення про те, що власна персона, характер, діяльність здатні викликати в інших повагу, симпатію та схвалення; відчуття самоцінності і цінність власного “я” для інших; висока самооцінка та впевненість в своїх діях при високій внутрішній напрузі; бажання відповідати ідеальному уявленню про себе; підвищена рефлексія [8].

Слід також відзначити, що в осіб з низьким рівнем тривожності домінує мораторій ідентичності (50%). Однак лише в даній групі простежуються усі 4 типи ідентичності, і лише підліткам зі зниженим рівнем тривожності притаманний тип псевдопозитивної

ідентичності (16%). Серед таких школярів можуть бути ті, що заперечуватимуть свою унікальність або ж амбіційно її підкреслюватимуть. Для них характерно порушення часових зв'язків, ригідність Я-концепції, неприйняття критики, низька рефлексія [8].

Співставляючи дані за методикою Б. Філіпса з даними МІЛП, ми простежили такі закономірності: в підлітків з домінуючим страхом самовираження в переважній більшості випадків спостерігається мораторій ідентичності (87,5%), у решти респондентів з перевагою страху самовираження (22,5%) – дифузна ідентичність. У підлітків з переважаючим страхом не відповідати очікуванням оточуючих в 77% відстежується мораторій ідентичності, в 13% – дифузна ідентичність, а в 7% – досягнута ідентичність. У підлітків з домінуючим страхом у стосунках з вчителями так простежуємо перевагу мораторію ідентичності – 73%. Однак в цій групі спостерігається і найвищий відсоток досягнутої ідентичності – 18%. Решту складає дифузна ідентичність – 9%.

Застосування методики Ш. Шварца для дослідження цінностей особистості довело припущення щодо наявності конфлікту та протиріч в ціннісних установках. Відмітимо, що більшість з представлених конфліктних поєднань належить до цінностей, які входять до списку інструментальних ціннісних переваг. Якщо припустити, що термінальні цінності формуються раніше, ніж інструментальні, то можна зробити висновок про те, що конфліктність в ціннісних орієнтаціях – ознака раннього етапу формування системи ціннісних орієнтацій.

Щодо конфлікту в цінностях, то в підлітків з підвищеним рівнем тривожності такий конфлікт спостерігається в 95% респондентів. При цьому домінуючим мотиваційним типом є “Конформність” (29%). Визначальна мотиваційна мета цього типу – заборона і попередження дій, а також схильностей і спонук до дій, які можуть заподіяти шкоду іншим або не відповідають соціальним очікуванням. Дана цінність є похідною від вимоги стримувати нахили, які мають негативні соціальні наслідки [2].

Проміжне місце серед підлітків з високим рівнем тривожності посідають такі мотиваційні типи, як “Безпека” та “Доброзичливість” (по 21%). Мотиваційна мета “Безпеки” – безпека для інших людей і себе, гармонія, стабільність суспільства і взаємин. Вона похідна від базових індивідуальних і групових потреб. На думку Ш. Шварца, існує один узагальнений тип цінності “Безпека” (а не два окремих – для групового та індивідуального рівня). Пов'язано це з тим, що цінності, які стосуються колективної безпеки, значною мірою виражають мету безпеки і для особи (соціальний порядок,

безпека сім'ї, національна безпека, взаємне розташування, взаємодопомога, чистота, відчуття приналежності) [2].

“Доброта” – тип цінностей, подібний до “Універсалізму”. В його основі доброзичливість сфокусована на благополуччі в повсякденній взаємодії з близькими людьми. Цей тип цінностей вважається похідним від потреби в позитивній взаємодії, потреби в афіліації і забезпеченні процвітання групи. Його мотиваційна мета – збереження благополуччя людей, з якими індивід знаходиться в особистих контактах (корисність, лояльність, поблажливність, чесність, відповідальність, дружба, зріла любов) [2].

Слід також зазначити, що конфлікт в цінностях серед підлітків з середнім рівнем тривожності діагностований в 45% досліджуваних, а в підлітків з низьким – в 55%. Низький рівень тривожності є перешкодою на шляху становлення адекватної структури ціннісних орієнтацій, а відтак і процесу самовизначення. Оптимальний рівень тривожності є запорукою особистісного самовизначення і властивий всім індивідам.

Щодо взаємозалежностей за методиками Ш. Шварца та Б. Філіпса, то стало очевидним, що в осіб з підвищеним страхом самовираження в конфліктному становищі знаходяться такі мотиваційні типи, як “Досягнення” та “Доброзичливість” (в 13 з 16 респондентів). У підлітків з підвищеним страхом не відповідати очікуванням оточуючих в опозиції знаходяться такі мотиваційні типи, як “Володіння собою” та “Традиції” (8 осіб з 13). У школярів, яким властивий страх у стосунках із вчителями, конфліктують такі мотиваційні типи, як “Духовність” та “Сила” (6 осіб з 11).

Висновки. Проведене дослідження проілюструвало проблему взаємозалежності між явищами самовизначення та тривожності. Ставлячи акценти саме на емпіричному вивченні цих явищ, ми використали пакет методик, серед яких: шкала реактивної та особистісної тривожності Ч. Спілбергера, методика дослідження шкільної тривожності Б. Філіпса, методика дослідження особистісної ідентичності МІЛІ, методика вивчення цінностей особистості Ш. Шварца. Було доведено припущення про існування певних труднощів у процесі самовизначення підлітків з підвищеним рівнем тривожності.

Метою наших подальших наукових розвідок стане експериментальний аналіз, спрямований на доведення кореляційних зв'язків між досліджуваними психологічними феноменами.

Список використаних джерел

1. Карандашев В. Н. Изучение оценочной тревожности: руководство по использованию методики Ч. Спилбергера /

- В.Н. Карандашев, М.С. Лебедева, Ч. Д. Спилбергер. – СПб. : Речь, 2004. – 80 с.
2. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / Виктор Николаевич Карандашев. – СПб. : Речь, 2004. – 70 с.
 3. Леонгард К. Акцентуированные личности / Карл Леонгард ; [пер. с нем. В. М. Лещинской]. – Ростов н/Д. : Феникс, 2000. – 544 с.
 4. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст (+CD) / Анна Михайловна Прихожан. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2009. – 192 с. – (Детскому психологу).
 5. Фрейд А. Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов / Анна Фрейд, Зигмунд Фрейд ; [составитель и ред. М.М. Решетников]. – СПб. : В.-Е. институт психоанализа, 1995. – 483 с.
 6. Фрейд З. Влечения и неврозы / Зигмунд Фрейд ; [пер. с нем. А.М. Боковиков]. – М. : Академический Проект, 2007. – 233 с. – (Психологические технологии).
 7. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию / Карен Хорни. – СПб. : Восточно-Европейский институт психоанализа и БСК, 2000. – 318 с.
 8. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.

In the article the problem of dependence is probed between the phenomena of self-determination and anxiety in the environment of schoolboys-teenagers. The analysis of formed of personality self-determination is pointed for children with the different level of display of anxiety. Empiric probed the phenomenon a personality, situation, school anxiety, personality identity, values and valued-motivational types for the schoolboys of teens. An accent is put on the characteristic levels of becoming of identity and formed of personality values for teenagers with the enhanceable level of anxiety.

Key words: personality anxiety, situation anxiety, school fears, personality self-determination, diffuse identity, moratorium of identity, a positive identity, false-positive identity, terminal values, instrumental values.

Отримано: 28.01.2011

Психофізіологічна комп'ютерна діагностика в процесі збереження психічного та фізичного здоров'я

У статті розглядаються теоретичні аспекти проблем збереження психічного та фізичного здоров'я особистості. Представлено авторську модель об'єднуючого програмного комплексу психофізіологічної діагностики за допомогою комп'ютерних технологій.

Ключові слова: психічне та фізичне здоров'я, особистість, психофізіологічна діагностика, газорозрядна візуалізація, Лонгітюд.

В статті рассматриваются теоретические аспекты проблем сохранения психического и физического здоровья личности. Представлена авторская модель объединительного программного комплекса психофизиологической диагностики с помощью компьютерных технологий.

Ключевые слова: психическое и физическое здоровье, личность, психофизиологическая диагностика, газоразрядная визуализация, Лонгитюд.

Внутрішній світ особистості споконвіку привертав увагу філософів, психологів, соціологів, медиків та інших науковців. Процес розвитку особистості тісно пов'язаний із моральними пошуками сучасної людини. Зараз одним із найважливіших є питання морального фундаменту особистості, ролі та значення загальнолюдських духовно-моральних цінностей для людини і суспільства. Сьогодні в умовах матеріальної скрути, складної соціально-політичної та криміногенної ситуації в країні, поширення наркоманії і, як наслідок цього, – зростання кількості ВІЛ-інфікованих доцільно глибоко переосмислити стан виховної роботи в навчальних закладах, його реальний вплив на молодь.

Проблемою розвитку особистості займалися такі видатні психологи, як З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг, К. Хорні, К. Роджерс, Г. Айзенк, О.М. Леонтьєв, В. Вундт, І. Кон, Л. Виготський та ін. Їх дослідження є дуже актуальними для вивчення цієї проблеми. Особистість – це поняття, яке зосереджує в собі все те, що відрізняє одного індивідуума від іншого; найвища інстанція, яка координує психічну діяльність, поведінкову активність; соціальне обличчя людини, “Я” для інших (Асмолов А.Г., Міхайлов Ф.Т., Шорохов О.І., Запорожець А.В, Ельконін Д.Б., Гіппенрейтер А.А, та ін.).

Термін “розвиток” характеризується змінами, що з часом, в результаті біологічних процесів та впливу навколишнього середовища, виникають в організмі, психіці та поведінці людини. Як і в будь-якому науковому напрямку, між науковцями існують суперечності і щодо теорії розвитку особистості.

Нині в практиці роботи школи одним із пріоритетних напрямів гуманізації освіти є утвердження здорового способу життя підростаючого покоління.

Формування ціннісних орієнтацій в аспекті проблеми, що розглядається, зумовлене необхідністю збереження й удосконалення їхнього фізичного, психічного та соціального добробуту. Здоров’я є основною умовою розкриття потенціалу кожної особистості. Від того, наскільки успішно вдається сформувати і закріпити охороноздоровчі орієнтації й навички здорового способу життя в молодому віці, залежить реальний спосіб життя людини [2; 8; 12].

У сучасних соціально-економічних умовах зростає роль особистості у збереженні здоров’я. У документах Всесвітньої організації охорони здоров’я (1995 р.) підкреслено, що суспільство усвідомлює відповідальність кожної людини за збереження та підтримку власного здоров’я. Оскільки здоров’я є чинником, без якого зусилля служб національної охорони здоров’я будуть залишатися неефективними [10].

Виховання фізично й психічно здорового громадянина, відповідального за свій стан здоров’я, – важливе завдання вітчизняної педагогіки. В основі шкільних неврозів, що часто проявляються у формі різноманітних захворювань, як правило, лежить фрустрація однієї або декількох дитячих потреб [3; 4].

Керування розвитком та збереженням здоров’я – це цілий комплекс науково обґрунтованих біологічних, соціальних, психологічних, економічних, екологічних програм. Саме тому спосіб життя повинен розглядатися на рівні індивіда, соціальних груп, суспільства загалом, але обов’язково з урахуванням збереження зв’язку з природою та соціальним середовищем.

Здоров’я нації – це майбутнє країни. Світ підходить до третього тисячоріччя, маючи у своїй історії як безсумнівні досягнення в науці, так і трагічні невдачі (смертоносні війни, природні катаклізми, епідемії від невідомих та відомих захворювань тощо).

Майбутнє, безумовно, за молодим поколінням, яке тепер заявило про себе на повний голос. Тільки здорова людина з почуттям оптимізму, психологічною стійкістю, високою розумовою й фізичною працездатністю, здатна активно жити, успішно переболюючи професійні та побутові труднощі.

Здоров'я людини – це насамперед процес збереження й розвитку її психічних та фізіологічних якостей, оптимальної працездатності й соціальної активності за максимальної тривалості життя. Головним питанням здоров'я є здоровий спосіб життя, що налічує 50 – 55% питомої ваги усіх факторів, котрі обумовлюють здоров'я населення. Керування розвитком і збереженням здоров'я – це цілий комплекс науково обґрунтованих біологічних, соціальних, економічних, екологічних програм. Саме тому спосіб життя має розглядатися на рівні індивіда, соціальних груп, суспільства загалом з урахуванням збереження зв'язку з природою та соціальним середовищем.

Розуміння стану здорової людини, її розвитку, підтримка здоров'я протягом тривалого періоду життя мають ґрунтуватися на вмінні діагностувати порушення стану й розвитку людини. Їхня корекція повинна стати початком розвитку освітньо-професійного напрямку психогігієни.

Без створення єдиної парадигми здоров'я, матриці здоров'я (у якій її складові: тіло, душа, дух, розум – безперервно саморегенеруються, взаємопроникають, творять внутрішню саморегуляцію, самоорганізацію, самопородження, породжують динаміку Життєвого Потенціалу: стійкість, мобільність, автономність, само регенерацію), неможливо говорити про моральне, психологічне, соціальне та генетичне здоров'я.

Численні дослідження останніх років демонструють, що близько 40 – 45% дітей, які приходять до першого класу, мають ті або інші відхилення в стані здоров'я. Більш ніж 80% випускників шкіл уже не можна назвати абсолютно здоровими. Спостереження за структурою захворюваності школярів показує, що під час навчання у школі зростає кількість таких захворювань, як: хвороби дихальних шляхів, патологія органів травлення, порушення постави, захворювання очей, нервово-психічні розлади. За останні 10 років внаслідок нервово-психічних розладів у 3,5 рази збільшилася кількість інвалідів [4; 6]. Різко зросла кількість дітей, які страждають на алкоголізм, наркоманію, токсикоманію; збільшилася кількість убивств, самогубств серед школярів. Досі відсутня система служб, котрі мають надавати медико-психологічну й соціально-психологічну допомогу дітям та підліткам.

Спеціальних досліджень зі створення системи навчально-виховної роботи охороноздоровчої спрямованості порівняно небагато (А.Ю.Борисенко, А.М.Моїсєєв, О.В.Морозов, А.Я.Найн, С.Г.Серіков, Г.П.Сікорська, Л.З.Штода та ін.) [3].

Дитина – вчитель – батьки

Звернемо увагу на два потоки психіки: буттєвий та духовний. Буттєвий потік психіки включає в себе психофізіологічний (тваринне, несвідоме), психоархетипний (людське несвідоме), психоонтичний (індивідуальне безсвідоме), психоментальний (спільнотнокультурне несвідоме) процеси. Духовний потік психіки складається із психоіндивідуального, психогуманного, психохолістичного та психотрансперсонального ступенів духовного розвитку. Кожен ступінь духовного розвитку характеризується власним, характерним саме для нього, смисловим полем, своїм критичним переживанням, своєю принципово новою метою як новим ідеальним смислом, своїм психічним механізмом само-розвитку та концепцією особистості. На кожному ступені розвитку духовного потоку психіки людина відчуває себе єдиною із найзагальнішим провідним сенсом у ієрархії смислів [5].

Людина стає моральною особистістю тоді, коли вона добровільно підпорядковує свої дії моральним вимогам суспільства, усвідомлює їх значення та зміст, здатна ставити перед собою моральні цілі, виробляти рішення відповідно до конкретних обставин, самостійно оцінювати власні дії та вчинки оточуючих, виховувати себе, протистояти середовищу [1, с. 49].

Морально-духовний світ людини – це динамічна система, що постійно змінюється, вдосконалюється, це система найбільш здатна регулювати себе з ознаками прагнення до удосконалення. Головною ознакою удосконалення є якість. Але все ж таки духовною можна назвати лише особистість із моральним світом, що виступає як система, котра розвивається. Це вічне прагнення людини до пізнання світу: пошуки самого життя – кращого, а не гіршого; пошуки життєвого вдосконалення, прагнення до мети, а не до порожнечі; пошуки чогось, що дає надію, а не призводить до розчарування. Морально-духовний світ особистості, що сповнений різноманітною вже існуючою матерією, безліч ідей та теорій, змушує особистість бути розбірливою [1]. Відомо, що у стосунках та ставленнях особистості найбільш повно поєднуються уявлення про моральні якості, знання моральних норм і вимог, що висуває суспільство, а також фактичний вияв моральних якостей у поведінці та взаєминах із оточуючими [6, с. 29].

Можна стверджувати, що розвиток особистості тісно пов'язаний із її вихованням. “Сьогодні найважливішим завданням сучасного виховного процесу є формування здорової духовно, психічно та фізично розвиненої особистості. Справжнє виховання передбачає гармонійний розвиток фізичних, психічних здібностей людини з раннього віку її життя, а також духовний розвиток” [5].

За останні роки проблема морального виховання досліджувалася в Україні та за кордоном у різноманітних її аспектах. Виховання особистості – це справді вічне питання та вічна проблема людства. Г.С.Сковорода вважав, що тільки в розумному поєднанні теоретичного та практичного у навчально-виховному процесі відбуватиметься оптимальне пізнання учнем природи, законів людського буття, тих духовних символів, що споконвіку наповнювали морально-духовною силою людську особистість [6].

Душа дитини чутлива до всього доброго та прекрасного. Дитина своїм серцем здатна відчувати дуже багато того, про що батьки навіть не здогадуються, вважаючи, що все це вище від її розвитку [7, с.4].

Формування характеру особистості, її розвиток через виховання – найголовніше завдання, котре коли-небудь стояло перед людиною. Ніколи ретельне дослідження цього питання не було таким важливим, як тепер.

Однією із причин девіантної поведінки підлітків, молоді є відсутність культури моральної грамотності. Нездатність людини до прийняття тиску обставин зовнішнього середовища призводить до її психологічної нестійкості, що, у свою чергу, породжує антисоціальні вияви у поведінці. До цього додаються такі фактори, як відсутність сенсу життя, навчання, ізольованість один від одного, неможливість самореалізації, зниження прагнення стати дорослим. Але ж потреби у сенсі життя, один в одному, у творчій самореалізації, прагнення швидше стати дорослим, – це є базові потреби людини. Вони і дозволяють окреслити вихідні проблеми, усвідомлення яких допоможе визначити механізми та інструменти їх вирішення.

На сьогодні немає жодного системного механізму роботи, який орієнтував би на природний здоровий ресурсозберігаючий спосіб життя. Особливо це стосується нового покоління дітей. Паралельно із переорієнтацією свідомості дорослого населення, виникла необхідність масово, системно та цілеспрямовано здійснювати цю роботу з дітьми та молоддю, виховуючи у них потребу в комплексному усвідомленні здоров'я. Виникла необхідність посилення підготовки у сфері надання практичної допомоги у збереженні й розвитку здоров'я: морального, соціального, психічного, фізичного, генетичного, репродуктивного. Наявність у сучасній науці міждисциплінарних досліджень достатньої кількості теоретичних та прикладних досліджень, практичного досвіду з валеопсихології дає змогу вивчати практичні методи пробудження, збереження й розвитку внутрішніх резервів людини.

Необхідно розглядати людину цілісно та системно, у всіх взаємозв'язках її внутрішніх резервів та зовнішніх умов (соціальних, природних, енергоінформаційних).

Нами розроблено модулі цілісного підходу у забезпеченні збереження психічного здоров'я особистості:

- психологія здоров'я як наука і практика пробудження й розвитку внутрішніх резервів людини: психосоматичних, психофізіологічних, психічних, соціальних, моральних;
- методи моніторингу динаміки розвитку комплексного здоров'я (психологічні, медико-біологічні, біоенергоінформативні).

До цього часу накопичено велику кількість даних, котрі стверджують, що неприпустимо розглядати особистість як щось статичне й автоматичне. Однак заперечувати існування таких рис особистості, як екстраверсія, психастенія тощо, неправильно. Життєвий та клінічний досвід свідчить, що люди з такими рисами існують.

Психологічна служба пройшла етап становлення, довівши свою необхідність для соціальної та педагогічної практики. Практичні психологи (соціальні педагоги), виконуючи свої професійні обов'язки, вирішували актуальні завдання сучасної освітянської галузі – оновлення змісту й форм навчально-виховного процесу, психологічний супровід педагогічних новацій, пошук та робота з обдарованими дітьми, захист психічного здоров'я усіх учасників навчально-виховного процесу, профілактика алкоголізму, наркоманії, СНІДу, протиправної поведінки, насильства над дітьми, підвищення психологічної культури учнів, батьків, учителів, керівників освітніх закладів тощо.

Основними завданнями діяльності служби за цей період стало забезпечення якісного психологічного супроводу процесу навчання школярів. За допомогою психофізіологічного тестування виявлено обдарованості дитини, розвинуто її здібності. Впроваджено у практику методику психофізіологічного супроводу учнівської моделі. Розроблено комплексну модель психокорекційної роботи.

Перевагою комп'ютерної психофізіологічної діагностики є можливість, з одного боку, після проведення тестування надрукувати протокол дослідження, психодіагностичний висновок для історії хвороби, іншу документацію, а з іншого боку, помістити ці дані в комп'ютерний банк даних для подальшого їх використання, зокрема як довідкового матеріалу для статистичного аналізу тощо.

Запровадження комп'ютерної психодіагностики у процесі збереження психічного здоров'я особистості знімає суперечність між клініко-психологічними та тестовими методами психодіагностики.

В той же час зберігаються всі існуючі переваги тестового підходу: об'єктивність, менша залежність від суб'єктивних особливостей експериментатора тощо. Випускник школи, знаючи власні психофізіологічні можливості та перелік професій, який відповідає цим можливостям, робить наступний свідомий крок до обраної професії.

Метою, стратегією та завданнями нашого наукового психолого-педагогічного проекту є запровадження інноваційної технології розвитку здатності учнівської молоді до збереження власного фізичного та психічного здоров'я, до навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу.

Основне завдання проекту полягає у розробці та реалізації програмно-методичної системи комп'ютерної психофізіологічної діагностики пізнавальних процесів учнів; складанні психологічної характеристики дитини, що розкриває її розвиток та психологічне здоров'я; для діагностики і коректування уваги, пам'яті, мислення, емоційної поведінки дітей, моніторингу їх протягом навчання. Велике значення має робота над виробленням у дитини власного позиціонування у навколишньому світі, її свідомого сприйняття реальності життя.

Для цього ми використовуємо програмний комплекс ЛОНГИТЮД-ЭДК. Це комп'ютерний набір психофізіологічних діагностичних, дослідницьких та навчальних методик, призначений для навчального використання; вирішення широкого спектру дослідницьких та діагностичних завдань в галузі психології та педагогіки. Лонгитюд – прикладний напрям використання, розроблений на основі експертної системи індивідуального супроводу розвитку дітей Лонгитюд. Зараз ця методика розширюється за рахунок прикладних методик для ширшого діапазону використання в сфері прикладної роботи психолога.

Для моніторингу динаміки фізичного та психічного здоров'я ми використовуємо метод газорозрядної візуалізації (ГРВ), що набув широкого поширення. Наукова новизна та значущість результатів за методом ГРВ підтверджена численними незалежними науковими групами у різних країнах світу.

Метод заснований на реєстрації свічення пальців рук в електромагнітному полі двічі: безпосередньо з поверхні шкірного покриву та через спеціальний фільтр. Фільтр дозволяє розділити активність симпатичного та парасимпатичного відділів вегетативної нервової системи людини або, іншими словами, розділити активність фізичного та психоемоційного компонента біоенергетичного поля.

За допомогою цієї методики ми досліджуємо:

- скринінгову оцінку психофізіологічного стану та функціональної активності людини;
- оцінку рівня тривожності та стресу;
- динаміку функціональних та тимчасових процесів в організмі;
- визначення психологічного профілю особи;
- визначення впливу психоемоційного стану на здоров'я людини;
- виявлення психосоматичних захворювань;
- спостереження зміни стану організму в часі (моніторинг стану);
- оцінку психічного стану людини;
- оцінку психіки людини в критичних станах;
- оцінку впливу психологічного типу особи на її фізичний стан;
- дослідження змінених станів свідомості (ЗСС);
- моніторинг загального функціонального стану людини для корекції програм, що призначаються;
- дисфункцію організму на ранній стадії.

Отже, психофізіологічна комп'ютерна психодіагностика за допомогою методики Лонгітюд та методу газорозрядної візуалізації дає можливість ранньої діагностики відхилень у фізичному та психічному здоров'ї особистості. Вона доступна для впровадження в широку практику, зручна для зберігання і обробки отриманої інформації, придатна для контролю ефективності корекційної роботи.

Це дозволить своєчасно діагностувати, відновлювати та розвивати фізичне, генетичне, моральне, соціальне, психологічне й екологічне здоров'я дітей, молоді, дорослого населення.

Список використаних джерел

1. Вознюк Н.М. Етико-педагогічні основи формування особистості: навчальний посібник / Н.М.Вознюк. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 196 с.
2. Канкин С.М. Психология здоровья / С.М.Канкин. – СПб.: Союз, 1998. – 107 с.
3. Колісник О.П. Саморозвиток духовної особистості / О.П.Колісник // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №2. – С. 12-18
4. Корольчук М.С. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я / М.С.Корольчук. – К.: Фірма "ІНКОС", 2002. – 272 с.
5. Крейн У. Теория развития. Секреты формирования личности / У.Крейн . – 5-е международное изд. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 512 с.

6. Кузнєцова О.А. Педагогічні умови формування моральних норм поведінки молодших школярів: Наукове видання / О.А.Кузнєцова. – Миколаїв: Вид-во “ІЛІОН”, 2004. – 154 с.
7. Москалець В.П. Психологія релігії: Посібник / В.П.Москалець. – К.: Академвидав, 2004. – 240 с.
8. Найн А.А., Сериков С.Г. Проблема здоров'я учасників освітнього процесу / А.А.Найн, С.Г.Сериков // Педагогіка, 1998. – № 6. – С.53-57.
9. Оришка С. Рання соціальна реабілітація дітей-інвалідів: перші кроки // Соціальний захист. – 2003. – № 3. – С. – 28.
10. Проблемы здоровьесбережения // Духовное обновление общества. – М.: МВТУ, 1996. – С. 14-21.
11. Сидоренко Т.П. Реабілітація дітей із порушенням психічного розвитку (методичні рекомендації) / Т.П.Сидоренко. – Харків: Український інститут охорони здоров'я дітей та підлітків, 2000. – 26 с.
12. Хижняк М.І., Нагорна А.М. Здоров'я людини та екологія / М.І.Хижняк, А.М.Нагорна. – К.: Здоров'я, 1995. – 232 с.

The issue is devoted to the problems of theoretical aspects of saving mental and physical individual's health. The author's model of uniting a computer complex of psychophysiological diagnostics is introduced by computer techniques.

Key words: mental and physical health, personality, psychophysiological diagnostic, gas-discharge visualization, Longitude.

Отримано: 28.01.2011

УДК 371.044+371.398

О.М. Гріньова

Проблема характеру в українській та зарубіжній психології (теоретичний аспект)

У статті досліджуються питання формування характеру в дітей шкільного віку в роботах українських і зарубіжних вчених. Представлено результати теоретичного аналізу розуміння змісту поняття “характер”, особливостей взаємозв'язку становлення характеру та інших феноменів психіки (особистості, темпераменту, волі тощо). Також вивчено підходи вчених до проблем детермінант, співвідношення індивідуального та

типового в структурі характеру, типологій, динаміки генезису характеру, в тому числі – вольових і моральних якостей характеру у дітей молодшого шкільного, підліткового і старшого шкільного віку.

Ключові слова: характер, особистість, шкільний вік, акцентуації, вольові якості, моральні якості, типологія характеру, структура характеру.

В статье исследуются вопросы формирования характера у детей школьного возраста в работах украинских и зарубежных учёных. Представлены результаты теоретического анализа содержания понятия “характер”, особенностей взаимосвязи становления характера и других феноменов психики (личности, темперамента, воли и др.). Также изучены подходы ученых к проблемам детерминант, соотношения индивидуального и типичного в структуре характера, типологий, динамики генезиса характера, в том числе – волевых и моральных качеств характера у детей младшего школьного, подросткового и старшего школьного возраста.

Ключевые слова: характер, личность, школьный возраст, акцентуации, волевые качества, моральные качества, типология характера, структура характера.

На сучасному етапі розбудови Української держави подолання економіко-політичної кризи, а також пов'язаної з нею кризи соціальної зумовлює необхідність формування нового покоління українців з високим рівнем особистісного розвитку в цілому, домінуванням гуманістичних цінностей, цілісним характером з переважанням позитивних якостей. Провідна роль в цьому процесі належить школі, оскільки саме шкільний вік є найбільш сензитивним для формування характеру індивіда. Однак, як показує практика, нівелювання гуманістичних цінностей, знецінення моральних ідеалів, пропаганда негативних паттернів поведінки в ЗМІ у сучасному українському суспільстві часто призводять до формування суперечливих рис характеру в дітей, аморфності їх характеру в цілому, що, в свою чергу, зумовлює конфлікти в міжособистісній взаємодії, а на подальших вікових етапах, зокрема в юнацькому віці, призводить до гальмування професійної й особистісної самореалізації. У роботах ряду авторів (В.І.Абраменко [1], Л.Є. Ерастова [10], О.З.Запужляк [11], А.Г.Ковальов і В.М.М'ясищев [14], Н.Д.Левітов [16], В.Ф.Мерлін [25], П.В.Симонов і П.М.Єршов [30] та ін.) підкреслюється думка про те, що саме особливості формування характеру індивіда, переважання в ньому тих чи інших якостей, наявність акцентуацій, стійкість вольових і моральних якостей характеру значною мірою зумовлюють успішність індивіда в професійній та міжособистісній взаємодії, особливості побудови його кар'єри, сімейних стосунків,

смісложиттєвої самореалізації й самовизначення в цілому. Усе це зумовлює високу актуальність і соціальну значущість дослідження проблеми характеру індивіда на різних вікових етапах.

У роботах українських і зарубіжних авторів представлені різні підходи щодо розуміння терміна “характер”, а також сутності та структури цього феномена. Так, за Б.Г.Анан’євим, характер “... виражає основну життєву спрямованість і проявляється в своєрідному для даної особистості способі дій” [2, с. 11]. На думку Н.Д.Левітова, характер – це “індивідуальні яскраво виражені та якісно своєрідні психологічні риси людини, які впливають на її діяльність і вчинки”. Тому характеризувати людину, згідно з автора, – означає виявити ті індивідуальні риси, які відрізняють її на думку інших людей [16, с. 18]. Згідно з А.Г.Ковальовим і В.М.М’ясищевим, характер – це особистість в її своєрідності [14]. За А.А.Бодальовим, характером необхідно вважати “... систему найбільш типових особистісних ставлень, які проявляються в звичних способах поведінки, а в самих ставленнях вбачати проекцію сформованих потреб, які проявляються в своєрідності пізнавального і емоційного компонентів цих ставлень...” [5, с. 221-222]. Згідно з С.Д.Максименком та В.О.Соловієнком, “... характер – це сукупність стійких індивідуально-психологічних властивостей людини, які виявляються в її діяльності та суспільній поведінці, у ставленні до колективу, до інших людей, праці, навколишньої дійсності та самої себе” [19, с. 241]. Таким чином, можна констатувати, що у визначеннях авторів акцент робиться на різні аспекти характеру: індивідуальність (Н.Д.Левітов [16]), пізнавальний і емоційний компоненти (А.Г.Ковальов і В.М.М’ясищев [14]), система соціальних стосунків і ставлень (А.А.Бодальов [5], С.Д.Максименко та В.О.Соловієнко [19]).

У роботах радянських і зарубіжних вчених (Н.Д.Левітов [16], В.Ф.Мерлін [25], С.Л.Рубінштейн [28], П.В.Симонов і П.М.Єршов [30] та ін.) досліджувались взаємозв’язки характеру та інших феноменів психіки. Поняття “характер” вчені часто ототожнювали з такими психічними процесами і явищами, як темперамент, здібності, воля та ін. Так, поняття темпераменту і характеру в науці тривалий час розглядалися як тотожні. Класифікація типів темпераменту індивіда за Гіпократом була однією з перших спроб пояснити відмінності у в характерах людей [1]. Лише у XVIII ст. І.Кант зазначив, що темперамент – це “те, що природа робить з людини”, а характер – “те, що людина сама робить з себе” [1]. У роботах зарубіжних психологів (Р. ле Санн [36], Р. Хевігхерст і Х. Таба [35]) наголошується думка про те, що темпермент являє

собою сукупність ставлень індивіда до оточуючої дійсності, в основі якого лежать емоційні реакції на подразники зовнішнього середовища. Специфіка цих реакцій обумовлюється особливостями перебігу нервових процесів людини. Характер проявляється в тих діях і вчинках, які здійснює індивід на основі сукупності ставлень до оточуючого світу та інших людей, тобто темпераменту. Таке ототожнення поняття темпераменту з системою життєвих ставлень індивіда, тобто світоглядом в “буржуазній” науці, жорстко критикувалось у роботах радянських психологів. Розвиток вчення І.П.Павлова та І.М.Сеченова про умовний рефлекс обумовив необхідність розмежування понять “характер” і “темперамент” в роботах вітчизняних вчених. Так, за І.П.Павловим, “... сила нервової системи (темперамент) – вроджена властивість, характер (форма поведінки) багато в чому складається з набутих навичок” [22, с. 618]. П.В.Симонов і П.М.Єршов також зазначають, що темперамент – це “... характеристика індивіда з боку динамічних особливостей його психічної діяльності, тобто темпу, ритму, інтенсивності окремих психічних процесів і станів”, а характер являє собою “цілісний і стійкий індивідуальний склад душевного життя індивіда<...> який проявляється в окремих актах і станах його психічного життя, а також в його поведінці, звичках, складі розуму і властивому людині колі емоційного життя” [30, с. 6]. У роботах Н.Д.Левітова також підкреслюється думка про те, що хоча тип темпераменту лежить в основі формування характеру й зумовлює генезис усіх структурних компонентів даного феномена, проте найбільш важливими детермінантами становлення характеру індивіда є соціальні, а саме – виховний вплив сім’ї та школи [16].

У роботах радянських вчених також розглядалась проблема взаємозв’язку й співвідношення характеру і здібностей. У роботах В.Ф.Мерліна ці поняття ототожнюються. Автор підкреслює, що “... властивості характеру і здібності відрізняються один від одного тільки як різні аспекти психологічного дослідження” [25]. Такої ж думки дотримуються і С.Л.Рубінштейн та В.О.Соловієнко [28]. Однак, як зазначає Г.М.Горбач, “... характер і здібності – самостійні, але взаємопов’язані компоненти особистості, властивості яких відображають її зміст, сутність” [9, с. 42]. Необхідність розмежування понять “характер”, “темперамент” і “здібності” підкреслюється і в роботах Г.Г.Ващенко. Так, на думку автора, характер відрізняється від темпераменту і здібностей тим, що становлення темпераменту й здібностей обумовлено переважно біологічними чинниками, а характер індивіда формується під впливом його соціального оточення [6].

Формування характеру індивіда тісно пов'язано з волею. Як зазначає Н.Д.Левітов, вольові процеси лежать в основі формування спрямованості характеру і, особливо, – вольових якостей характеру, а також зумовлюють міру вираженості та інших якостей характеру (інтелектуальних, моральних) [16]. Оскільки, за В.І.Абраменком [1], Н.Д.Левітовим [16], С.Л.Рубінштейном [28], характер індивіда проявляється в його вчинках, то без докладання вольового зусилля здійснення жодного вчинку неможливе. Тому в роботах радянських психологів волю часто називають “стрижнем”, “хребтом” характеру, а у випадку слабого розвитку волі говорять про слабкохарактерність людини в цілому [2]; [6]; [15]; [16]; [30]. Таким чином, можна зробити висновок про те, що воля є важливою детермінантою формування характеру в цілому і його окремих компонентів, проте зведення характеру тільки до вольового компонента є неправомірним. На думку з Г.М.Горбач, “... оскільки зовнішньою, чуттєвою стороною рис характеру є дії і вчинки, то як немає характеру без волі, так і немає волі без характеру. Але, крім вольових рис, в структурі характеру наявні також моральні, емоційні та інтелектуальні якості” [9, с. 43].

Отже, аналіз проблеми взаємозв'язків та взаємообумовленості характеру та інших психічних процесів і явищ показав високу складність досліджуваного феномена і неоднозначність поглядів вчених на його зміст, детермінанти, місце в структурі особистості, що зумовлює необхідність дослідження характеру як комплексного феномена, який має свою структуру.

У дослідженнях структури характеру в роботах радянських і сучасних українських вчених значну увагу приділено проблемі співвідношення типового й індивідуального компонентів. У роботах більшості авторів під “типовим” в структурі характеру розуміється загальна життєва спрямованість індивіда, яка проявляється в системі його ставлень до різних видів діяльності, оточуючих людей, світу в цілому. Продуктами спрямованості характеру індивіда в роботах авторів (В.І.Абраменко [1], Г.Г.Ващенко [6], В.А.Крутецький [15], Н.Д.Левітов [16], С.Д.Максименко та В.О.Соловієнко [19] та ін.) виступають інтереси, цінності та ідеали людини. Так, як зазначають С.Д.Максименко та В.О.Соловієнко, “типове та індивідуальне в характері існують в єдності. Типове створює тло для прояву індивідуальних рис характеру... Особливості типового характеру виявляються при позитивному або негативному ставленні до праці, до інших людей, самого себе, предметів і явищ дійсності” [19, с. 245]. Таку систему ставлень автори називають спрямованістю характеру. За Б.Г.Анан'євим, до складу характеру

належать такі психічні якості, “які відображають основну спрямованість і проявляються в своєрідному для даної особистості способі дій” [2, с. 29]. В.С.Філатов також зазначає, що характер визначає “життєву спрямованість і всю лінію поведінки особистості”. На думку В.І.Абраменка, спрямованість є найбільш важливим, інтегральним компонентом характеру, основна функція характеру індивіда і полягає в об’єктивації його спрямованості. Структурними одиницями такої об’єктивації є потреби, інтереси, ідеали, світогляд і переконання людини [1]. У роботах Н.Д.Левітова підкреслюється думка про те, що спрямованість характеру проявляється в ставленні індивіда до різних видів діяльності, а також до різних соціальних груп і мікрогруп [16]. Тому, за Н.Д.Левітовим [16] і А.А.Бодальовим [5], в різних видах діяльності і стосунках з різними людьми індивід часто проявляє різні риси характеру.

Особливості формування спрямованості характеру людини зумовлюють специфіку розвитку індивідуальних компонентів її характеру. У роботах радянських психологів з проблем характеру акцент робиться на різних індивідуальних складових цього феномена. Однак у роботах вчених представлені різні структури “індивідуального” в характері індивіда. Так, згідно з Б.Г.Анан’євим, основними компонентами характеру є своєрідність життєвої спрямованості, моральні звички, комунікативні властивості, самооцінка, вольові й інтелектуальні властивості, емоційно-динамічні прояви характеру [2]. А.Г.Ковальов та В.М.М’ясищев включають до структури характеру такі пари властивостей: врівноваженість-неврівноваженість; сензитивність-агресивність; широта-вузькість; глибина-поверховість; змістовність-бідність; сила-слабкість [14]. У роботах А.В.Крутецького [15], Н.Д.Левітова [16], В.Ф.Мерліна [25] основна увага приділяється дослідженню вольових, моральних та інтелектуальних якостей характеру.

У дослідженнях зарубіжних і радянських учених розроблялись різні типології характеру, в основу яких було покладено різні біологічні й соціальні детермінанти. Однією з перших таких розробок у західній психології була класифікація характерів школярів, розроблена Р.Хевігхерстом та Х.Таба [35] для підліткового і молодшого юнацького віку. Автори виділяють чотири типи характерів: характери, в яких домінує чесність і відповідальність; характери, у яких домінує лояльність і дружність; характери, у яких домінує моральна сміливість; характери, у яких не домінує жодна з рис характеру [35].

Однак у роботах більшості західноєвропейських і американських дослідників ХХ ст. домінував статичний підхід до проблеми

типології характерів. Такі типології розроблялись для віку дорослості (Е.Кречмер [26], Е.Шпрангер [26], К.Г.Юнг [33]). Як зазначає В.І.Абраменко, у дослідженні характеру дітей і підлітків ці типології використовувались в незмінному вигляді, без врахування вікових особливостей [1]. Оскільки, за С.Д.Максименком та В.О.Соловієнком, "... неврахування у вихованні вікових особливостей підлітків дуже часто зумовлює негативізм, браваду, неслухняність, нестриманість, немотивовані вчинки" [19, с. 250], то такий підхід зумовив неуспішність переважної більшості робіт зарубіжних вчених з проблеми формування характеру на різних вікових етапах і, як наслідок, – незначну кількість таких досліджень.

Однією з перших у західній психології була типологія характерів К.Г.Юнга, який виділяв екстравертний і інтравертний типи характеру. На його думку, в основі формування типу характеру індивіда лежить пристосування до навколишнього середовища [33]. Згідно з думкою автора, існує дві форми такого пристосування:

– висока активність і плідність індивіда, яка зумовлює досягнення ним високого рівня комунікабельності і зумовлює формування екстравертного типу характеру, який проявляється в тому, що людина "... живе так, що об'єкт як детермінуючий чинник, очевидно, відіграє в її свідомості більш важливу роль, ніж її об'єктивний світогляд... Тому вона зовсім і не передчуває можливості наптовхнутись всередині себе на якісь безумовні фактори, оскільки вона знає такі тільки в зовнішньому світі";

– низька активність і плідність в поєднанні зі значною кількістю захисних механізмів, які дають можливість протидіяти негативним впливам навколишнього середовища, що сприяє формуванню інтравертного типу характеру, тобто "інтравертна свідомість бачить зовнішні умови, однак обирає як вирішальну суб'єктивну детермінанту" [33, с. 259-282].

Серед праць французьких вчених з проблеми характеру найбільш обґрунтованою є багатofакторна типологія характерів Г.Хейманса – Р. Ле Санна. У основу типології автори поклали такі фактори, як емоційність, активність, первинність і вторинність [36]. До основних типів характеру індивідів, на думку авторамів, належать: нервовий, сентиментальний, діяльний або бурхливий, пристрасний, сангвінік, флегматик, аморфний, апатичний [36]. Згідно з наведеною типологією, в різних типах характерів домінують як риси, обумовлені значною мірою властивостями темпераменту (нервова імпульсивна активність, імпульсивність, швидкість емоцій), так і соціально обумовлені (цілеспрямованість, практич-

ність та ін.). Отже, можна констатувати, що, хоча позитивним надбанням моделі характерів Г.Хейманса – Р. Ле Санна є те, що в її основу покладено декілька факторів, однак включення до складу якостей різних типів характеру індивіда ознак темпераменту призводить до часткової підміни поняття характеру темпераментом, що є суттєвим недоліком даної типології.

В американській психології поняття характеру і особистості часто використовуються як синонімічні. Так, Р. Хевігхерст і Х. Таба виділяють декілька типів особистості в залежності від домінування у них тих або інших моральних рис характеру: “покірний”, який завжди орієнтується на авторитет і слідує йому; “адаптуючий”, який сприймає прийняті в суспільстві моральні принципи без внутрішніх сумнівів і вагань; “самоспрямовуючий”, який використовує раціональний підхід до моральних проблем і незалежну моральну поведінку; “непідкорений”, або “нерегульований”, який відмовляється від загальноприйнятих моральних норм [35].

Як видно з наведеної типології, в її основу покладено здатність індивіда дотримуватись моральних норм і соціальну бажаність його поведінки. Подальша розробка типології характеру в зарубіжній психології представлена в роботах Д. Оусумбубель. У основу даної типології покладено соціальні фактори. Автор виділяє соціально пристосовані (залежний, заголублений, забитий) і соціально непристосовані (переоцінений, знедолений, агресивний) типи характеру [34].

Отже, можна констатувати, що у типологіях характеру в роботах зарубіжних вчених ХХ ст. відбувається зміщення акценту з біологічних детермінант даного феномена на соціальні.

Подальша розробка типологій характеру індивіда, в основу яких покладено фактор соціальної бажаності поведінки індивіда, представлена в роботах О.З. Запыхляка [11], А.І.Захарова [12], К.Леонгарда [17], А.Є.Лічко [18] та ін. На відміну від типологій характеру зарубіжних психологів, у цих дослідженнях основна увага приділяється розробці типологій характеру у підлітків, оскільки, як зазначає Н.Д.Левітов, “в підлітковому віці часто відбувається “ламання характеру”, що призводить до появи у ньому ряду негативних рис, проте також сприяє особистісному зростанню підлітка” [16, с. 404]. Такі негативні риси у роботах К.Леонгарда називаються “акцентуаціями характеру” і трактуються, як загострення окремих рис характеру індивіда, проміжний стан між нормою і патологією [17]. Автор виділяє такі типи акцентуацій характеру: гіпертимний, тривожний, дистимічний, педантичний,

збудливий, емотивований, застрягаючий, демонстративний, циклотимний, екзальтований. У роботах Л.С.Ерастової підкреслюється думка про те, що акцентуації характеру індивіда часто формується не в підлітковому віці, як зазначали К.Леонгард [17], А.Е.Лічко [18] та ін., а набагато раніше – в молодшому шкільному віці, що призводить до становлення у дітей “дисграмонійного типу характеру” і призводить до гальмування особистісного розвитку індивіда в цілому [10]. Таким чином, розроблені типології формування негативних рис (“акцентуацій”) характеру у молодших школярів і підлітків зумовлюють необхідність дослідження особливостей формування характеру індивіда на різних вікових етапах на рівні конкретних якостей характеру, а також – шляхів і засобів оптимізації характеру індивіда вже на етапі молодшого шкільного – підліткового віку.

Проблемі формування вольових якостей характеру індивіда на різних вікових етапах присвячені спеціальні дослідження Н.П.Гаврилюк [7], Н.Д.Левітова [16], С.А.Поліщук [24], В.І.Селіванова [29] та ін. Автори підкреслюють, що найбільш сензитивним для формування вольових якостей є молодший шкільний вік. Так, згідно за С.А.Поліщук, активне становлення вольових якостей характеру, до яких автор відносить цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість, дисциплінованість, організованість, самостійність, активність, рішучість, сміливість, стриманість, старанність, незалежність, відповідальність, відбувається саме в молодшому шкільному віці [24]. Н.П.Гаврилюк вважає, що у молодшому шкільному віці відбувається активний розвиток ініціативності у дітей, яка проявляється як в репродуктивному повторенні ініціативних дій інших людей, так і в оригінальних спробах створення нових для дитини алгоритмів ігрової, навчальної та продуктивної діяльності [7]. Проте, як зазначає Є.П.Ільїн, більшість дітей молодшого шкільного віку проявляють лише “відтворюючу”, а не творчу ініціативність [13]. О.В.Старинська також підкреслює, що у переважної більшості молодших школярів розвиток ініціативності не досягає високого рівня. Активізація цієї якості потребує створення ряду спеціальних умов, до яких автор відносить спільну навчальну діяльність; використання інтерактивних технологій; сприяння становленню інтелектуально-свободоздатного Я-образу першокласника; розвиток інтелектуалізованого діалогічного мислення учнів першого класу; стимуляцію та розвиток ініціативних стосунків типу “Я-інший”, розвиток пізнавальної активності, інтелектуально-емоційного благополуччя та інтелектуальної соціально-скерованої поведінки дітей [31].

У роботах Ф.Н.Гоноболіна [8], Н.Д.Левітова [16], В.І.Селіванова [29] підкреслюється думка про те, що розвиток вольових якостей характеру у молодших школярів часто є недостатнім, що ускладнює формування у них початкових навичок навчальної діяльності. Так, з Ф.Н.Гоноболіним, “діти часто керуються почуттям, найближчими враженнями, тому вони не ставлять перед собою серйозних завдань, а живуть сьогоднішнім і враженнями, які йдуть від інших людей” [8, с. 89]. В.І. Селіванов також зазначає, що у молодшого школяра “ще відсутня яскраво виражена цілеспрямованість у поведінці <...> Молодший школяр може діяти за усвідомленням зобов’язань, але основна його вольова активність породжується безпосередніми емоціями та інтересами...” [29, с. 110].

Подальший розвиток вольових якостей характеру індивіда відбувається в підлітковому віці. Як зазначають Є.Д.Белова [4], Н.Д.Левітов [16], С.Л.Рубінштейн [28] та ін., хоча найбільш чутливим для розвитку вольових якостей індивіда є молодший шкільний вік, проте саме в підлітковому віці відбувається ускладнення всіх якостей характеру як складних феноменів психіки, їх зміцнення і усталення як рис характеру. Так, Н.Д.Левітов зазначає, що “стрімкий розвиток активності, самосвідомості й самоконтролю, розширення й ускладнення сфер діяльності зумовлюють активізацію вольових якостей підлітка” [16, с. 401]. Найбільш значущими для підлітків є такі якості характеру, як ініціативність, рішучість, сміливість, мужність [16]. На думку Є.Д.Белової [4], в підлітковому віці завершується формування витримки як вольової якості характеру. Тому підлітки цілком здатні контролювати свої безпосередні емоції та бажання за умов наявності у них відповідної мотивації.

У роботах Н.Д.Левітова підкреслюється думка про те, що розвиток вольових якостей підлітків часто є недостатнім, що призводить до гальмування і інших якостей характеру, зокрема – моральних. Чинниками такого гальмування, вважає автор, є те, що підлітки не завжди правильно розуміють зміст вольових якостей (плутають впертість і наполегливість, самостійність і недисциплінованість тощо), а формування деяких вольових якостей (наполегливості, цілеспрямованості, витримки та ін.) у підлітків в умовах конкретної діяльності відбувається тільки за наявності високої суб’єктивної значущості діяльності, чіткого усвідомлення змісту бажаного результату і його очікування, наявності попередніх успіхів у аналогічній чи близькій за змістом діяльності [16].

В юнацькому віці відбувається активний розвиток таких вольових якостей характеру, як ініціативність, витримка,

самоконтроль і наполегливість. Ініціативність юнаків проявляється в пошуку нових, творчих підходів до виконаної діяльності [16]. На думку І.Е.Плотнієк, в основі формування ініціативності в юнацькому віці лежать протиріччя між прагненнями і реальними можливостями, старими знаннями і новим життєвим досвідом, почуттями і розумом, нахилами і рисами характеру, які формуються в конкретній життєвій ситуації [23]. Н.Д.Левітов вважає, що у порівнянні з підлітковим віком в молодшому юнацькому віці значно вищого рівня розвитку досягають витримка і самоконтроль. У юнацькому віці також відбувається активний розвиток дисциплінованості. Проте, як показує практика, під “дисципліною” юнаки часто розуміють прояви сили волі, наполегливості, витримки, самоконтролю. Прояви недисциплінованості у старшокласників найчастіше проявляються в неохайності, нестриманості в мовленні, грубості [16].

Отже, теоретичний аналіз літературних джерел дає можливість констатувати, що проблемі формування вольових якостей характеру присвячено ряд спеціальних досліджень радянських (С.Д.Белова [4], Ф.Н.Гоноболін [8], Н.Д.Левітов [16], І.Е.Плотнієк [23]) і окремі роботи сучасних українських (В.І.Абраменко [1], Г.М.Горбач [9], О.В.Старинська [31] та ін.) психологів. Однак у цих роботах переважно наведено результати експериментальних досліджень 1-2 окремих вольових якостей характеру дітей. Системних досліджень, в яких було б проаналізовано особливості становлення вольових якостей характеру індивіда як цілісної системи в сукупності їх взаємозв'язків, а також основні детермінанти формування вольових рис характеру на різних вікових етапах, проведений аналіз фахової літератури не виявив.

Особливості становлення вольових якостей значною мірою зумовлюють формування моральних рис характеру індивіда. Тому онтогенетично розвиток моральних якостей характеру людини відбувається на більш пізніх вікових етапах, ніж – вольових. Так, за Р.С.Немовим, “у підлітковому віці активно розвиваються і зміцнюються вольові риси характеру, а рання юність закладає базові моральні, світоглядні основи його” [21, с. 56]. Однак у роботах Н.Б.Андріанової [3], Н.Д.Левітова [16], А.Л.Маліованова [20], Л.П.Татомир [32] підкреслюється думка про те, що формування окремих моральних якостей індивіда розпочинається вже в старшому дошкільному-молодшому шкільному віці, однак внаслідок недостатньої інтеріоризованості прояви цих якостей ще є нестійкими. Так, за Н.Б.Андріановою [3], почуття обов'язку по відношенню до сім'ї та друзів у молодших школярів вже розвинене,

проте є недостатньо стійким і самостійним. Згідно з П.І.Размисловим, стійкість почуття обов'язку у молодших школярів може знижуватись внаслідок перевтоми та деяких інших чинників [27]. Найбільш активне формування моральних якостей характеру індивіда відбувається в підлітковому віці. Згідно з С.Д.Максименком та В.О.Соловієнком, упродовж підліткового віку в індивіда завершується формування таких моральних якостей, як відповідальність, дисциплінованість, принциповість [19]. на думку Л.П.Татомир, при переході від підліткового до раннього юнацького віку відбувається поступова інтеріоризація відповідальності. Відповідальність “для інших” перетворюється у відповідальність “для себе”, стає внутрішньою якістю особистості [32].

Однак, згідно з А.Л.Маліовановим, у значної кількості підлітків формування різних моральних якостей, зокрема – відповідальності або почуття обов'язку, не досягає високого рівня. Так, автор вважає, що 2/3 підлітків не мають чіткого усвідомлення зв'язку між засвоєним моральним ідеалом і власною поведінкою в конкретних ситуаціях. Лише у 25% підлітків немає значних відмінностей між моральною свідомістю і поведінкою [20]. Як показує практика, на сучасному етапі розбудови Української держави така ситуація ускладнюється ще й тим, що економічна та політична криза в суспільстві зумовила кризу соціальну, наслідком якої стало нівелювання ідеалів та моральних цінностей, зростання питомої ваги матеріальних та егоїстичних цінностей в масовій свідомості. Це призводить до гальмування особистісного розвитку молодого покоління українців у цілому, в тому числі – характеру, і в першу чергу – моральних якостей характеру.

Отже, здійснений аналіз літературних джерел з проблеми формування характеру індивіда в роботах українських і зарубіжних вчених дає можливість зробити певні висновки. У роботах вчених представлені різні підходи до розуміння змісту і передумов формування характеру. У роботах західноєвропейських і американських вчених підкреслюється біологічна обумовленість становлення характеру та роль темпераменту у формуванні якостей характеру індивіда. У роботах радянських вчених з розвитком фізіології, в тому числі – вчення про умовний рефлекс, підкреслюється думка про те, що хоча темперамент є важливою біологічною основою формування характеру, проте провідна роль в цьому процесі належить соціальним чинникам, зокрема – соціокультурному оточенню, виховному впливу сім'ї і школи. Висока соціальна значущість, складність характеру як феномена психіки, виявлення різних передумов формування досліджуваного феномена

зумовили виникнення в радянській і зарубіжній психології різних структур і типологій характеру. В роботах більшості вчених з проблеми структури характеру виділяються “типове”, яке являє собою загальну життєву спрямованість індивіда, та “індивідуальне”, до складу якого більшість вчених відносять вольові й моральні якості, а окремі дослідники – ще й інтелектуальну та емоційну складові. Однак проведений аналіз літературних джерел не виявив системних досліджень вольового, морального та інших компонентів характеру індивіда на жодному віковому етапі. У фаховій літературі наведено лише фрагментарні дослідження окремих якостей характеру індивіда (переважно вольових та моральних). При цьому в роботах сучасних українських авторів цій проблемі присвячена лише незначна кількість досліджень. Усе це зумовлює необхідність подальшої розробки проблеми характеру індивіда на різних вікових етапах, уточнення структури та типології характеру, виявлення закономірностей та психолого-педагогічних умов формування основних структурних компонентів характеру в різні вікові періоди.

Список використаних джерел

1. Абраменко В.И. Закономерности развития характера у подростков и условия его формирования: дисс. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Виктор Иванович Абраменко. – К., 1986. – 476 с.
2. Ананьев Б.Г. Воспитание характера школьника / Б.Г.Ананьев. – М.: Знание, 1941. – 82 с.
3. Андрианова Н.Б. Чувство долга у детей младшего школьного возраста : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. “Педагогические науки” / Н.Б.Андрианова. – М., 1957. – 23 с.
4. Белова Е.Д. Опыт исследования характерологических особенностей учащихся-отличников: дисс. ... канд. психол. наук: “Возрастная и педагогическая психология” / Елизавета Дмитриевна Белова. – М., 1957. – 223 с.
5. Бодалев А.А. Психология общения / Бодалев А.А. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “Модэк”, 1996. – 256 с.
6. Ващенко Г. Г. Виховання волі і характеру / Г.Г.Ващенко. – К.: Школяр, 1999. – 385 с.
7. Гаврилюк Н П Формирование волевых качеств младшего школьника как условие его развития и успешности в обучении: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Наталия Петровна Гаврилюк. – СПб., 2006. – 258 с.

8. Гोनоболін Ф.Н. Воля, характер, діяльність / Ф.Н.Гоноболін. – Мінск: Народная асвета, 1966. – 212 с.
9. Горбач Г.Н. Оценочные взаимоотношения младших подростков как фактор формирования их характера (на материале уроков математики) : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Галина Николаевна Горбач. – К., 1991. – 198 с.
10. Ерастова Л.Є. Психологічні чинники подолання дисгармонійного розвитку характеру молодшого школяра : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Л.Є. Ерастова. – О., 2005. – 20 с.
11. Запухляк О.З. Вплив акцентуацій характеру особистості на агресивність у підлітковому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” // О.З. Запухляк. – Хмельниц., 2006. – 20 с.
12. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А.И.Захаров. – Л.: Медицина, 1982. – 214 с.
13. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
14. Ковалев А.Г. Психологические особенности человека / А.Г.Ковалев, В.Н.Мясищев. – Л.: ЛГУ, 1957-1960. – Т. 1. – 1957. – 264 с.
15. Крутецкий А.В. Проблема характера в советской психологии / А.В.Крутецкий // Психологическая наука в СССР. – Т. 2. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 47-70.
16. Левитов Н.Д. Психология характера / Н.Д.Левитов. – М.: Издательство З.-М., 1969. -424 с.
17. Леонгард К. Акцентуированные личности / К.Леонгард. – М.: Эксмо-Пресс, 2009. – 448 с.
18. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е.Личко. – Л.: Медицина, 1983. – 256 с.
19. Максименко С.Д. Загальна психологія / С.Д.Максименко, В.О.Соловієнко. – К.: Рефл-Бук, 2000. – 528 с.
20. Малиованов А.Л. Роль нравственного убеждения в формировании дисциплинированного поведения советских подростков : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. “Педагогические науки” / А.Л.Малиованов. – М., 1953. – 15 с.
21. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р.С.Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 2003. – 688 с.

22. Письма И.П. Павлова М.Н. Шатерникову, И.С. Чечулину, Г. Кованько // Физиологический журнал СССР. – 1954. – Т. 40, №5. – С. 618 – 630.
23. Плотник И.Э. Формирование инициативности как черты личности старшего школьника: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Имант Эфарович Плотник. – Рига, 1967. – 310 с.
24. Полищук С.А. Особливості розвитку волі в учнів молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” // С.А. Поліщук. – К., 2001. – 22 с.
25. Проблемы экспериментальной психологии личности / [под ред. В.Ф. Мерлина] // Уч. зап. Пермского педагогического института. – 1970. – Т. 77, Вып. 6. – 1970. – С. 164.
26. Райгородский Д.Я. Психология и психоанализ характера / Д.Я.Райгородский. – 5-е изд. – Самара: Бахрах-М, 1997. – 287 с.
27. Размыслов П.И. Формирование воли у младших школьников / П.И.Размыслов // Психология младшего школьника. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 177-190.
28. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
29. Селиванов В.И. Воспитание воли школьника / В.И.Селиванов. – М.: Учпедгиз, 1954. – 208 с.
30. Симонов П.В. Темперамент. Характер. Личность / П.В.Симонов, П.М.Ершов. – М.: Наука, 1984. – 161 с.
31. Старинська О.В. Розвиток інтелектуальної ініціативності першокласників в процесі спільної учбової діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О.В.Старинська. – К., 2008. – 20 с.
32. Татомир Л.П. Розвиток відповідальності у дітей підліткового і старшого шкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Л.П. Татомир. – К., 1998. – 17 с.
33. Юнг К. Психологические типы / К.Юнг. – М.: Прогресс – Универс, 1995. – 680 с.
34. Ausububel D.P. Theory and problems of Adolescent Development / Ausububel D.P. – N.-Y., 1954. – 600 p.
35. Havighurst R.I. Adolescent Character and Personality / R.I.Havighurst, H. Taba. – N.-Y.: Wiley, 1949. – 315 p.
36. Le Senne R. Traitі de caractіrologіe / Le Senne R. – P.: Presses Universitaires de France, 1945. – 647 p.

Questions of schoolchildren character's forming in ukrainian and foreign scientist's investigations are researched in this article. The results of term's "Character" content's, special features of character's development and some other mental phenomenas (personality, temperament, volition etc.) theoretical analisis are represented. Scientist's approaches to the problems of determiners, correlation of individual and typical, general and special in character's structure, typologies of character in ukrainian and foreign psychologist's works, dynamics of character's genesis, including voluntary and moral qualities in junior school, adolescent, elder school ages are represented in this article.

Key words: character, personality, school age, accentuations, voluntary capabilities, moral capabilities, character's typology, character's structure.

Отримано: 21.02.2011

УДК 159.944.4

Т.В. Грубі

Методи профілактики та синдром “професійного вигорання” в професійній діяльності працівників державної податкової служби України

У статті зроблено спробу розкрити методи профілактики та розглянути основні напрямки профілактики при синдромі “професійного вигорання” в працівників державної податкової служби України. Розглянуто такі методи профілактики синдрому професійного вигорання, як: “Відсторонення”, “Візуалізація”, “Зміна тактики”, “Магічний погляд”, “Виведення опонента з рівноваги”, “Прояв співчуття”, “Метод чудового слухача”, “Я тебе правильно зрозумів?”, “Розмова з другом”, “Зіпсована платівка”, “Туман”, “Коментар”, “Приваблення”, “Рівень щастя”, “Центр спокою”, “Як підняти собі настрій за 1 хвилину”, “Навчіться нюхати троянди”, “Вибіркового сприймання”, “Маленький таємний будинок”.

Ключові слова: профілактика, метод, синдром “професійного вигорання”, податківці, державна податкова служба України.

В статье предпринята попытка раскрыть методы профилактики и рассмотреть основные направления профилактики при синдроме “профессионального выгорания” у работников государственной налоговой службы Украины. Рассмотрены такие методы профилактики синдрома

професійного вигорання, як: “Отстранение”, “Рассматривание”, “Визуализация”, “Смена тактики”, “Магический взгляд”, “Выведение оппонента из равновесия”, “Проявление соболезования”, “Метод прекрасного слушателя”, “Я тебя правильно понял?”, “Разговор с другом”, “Комментарий”, “Испорченная пластинка”, “Туман”, “Уровень счастья”, “Центр покоя”, “Как поднять себе настроение за 1 минуту”, “Учитесь “нюхать розы”, “Выборочное восприятие” “Тайный маленький дом”.

Ключевые слова: механизм, метод, профилактика, синдром “професійного вигорання”, работники налоговой службы, государственная налоговая служба Украины.

Останнім часом проблема дослідження синдрому “професійного вигорання” стала досить актуальною. Наукові дослідження свідчать, що соціальні професії більшою мірою схильні до впливу синдрому “професійного вигорання”. Це пов’язано з тим, що професійна діяльність характеризується високим емоційним та комунікативним перевантаженням. Професійна діяльність працівника державної податкової служби України характеризується низкою особливостей, що дозволяють віднести її до групи ризику виникнення і розвитку синдрому “професійного вигорання”.

Наслідком розвитку синдрому “професійного вигорання” є різні порушення, які пов’язані з організацією трудового процесу, професійною діяльністю, особистістю професіонала та професійним спілкуванням [3]. У зв’язку з цим особливої актуальності набуває питання про організацію психологічної профілактики синдрому “професійного вигорання” у працівників державної податкової служби України.

Аналіз теоретичних і практичних досліджень вказує на недостатню розробленість такого напрямку діяльності психологічної служби, як профілактика, попередження та подолання синдрому “професійного вигорання” у працівників державної податкової служби України [1; 3].

На наш погляд, найбільш доступним у профілактиці, попередженні та подоланні синдрому “професійного вигорання” є створення комплексу індивідуальних заходів з посилення регулюючих функцій психіки, розвитку емоційного самоконтролю і самоврядування, зміцнення самовладання, тобто методи психологічної саморегуляції.

Дослідження психологічних особливостей професійної діяльності та синдрому “професійного вигорання” податківців зумовило розробку методів профілактики, які дозволяють не лише призупинити, але й позбутися даного синдрому. Потрібно пам’ятати про те, що головний захист від небажаного впливу полягає в умінні спонтанно й щиро виражати власні емоції й почуття. У ситуаціях

протистояння, коли на вас здійснюють вплив, на перше місце висувається вміння проявити витримку та не “втратити обличчя”, зберегти самоволодіння. У цій ситуації може добре допомогти низка прийомів [2; 5-8].

Метод “Відсторонення”. Під час бесіди з людьми, які здійснюють негативний вплив, спробуйте уявно відгородити їх від себе певним прозорим екраном з товстого скла, спробуйте візуалізувати цей екран до відчуття повної реальності. При цьому ви маєте можливість бачити співрозмовника, але його негативні емоції не доходять крізь товщу скла екрану до вас. Можна також спробувати збудувати непробивну стіну з броньованого скла, щільного повітря, тканини.

Метод “Розглядування”. Негативна інформація краще за все діє на слухові рецептори, тому в напружених ситуаціях слід фіксувати увагу не на слухових відчуттях, а на зорових об’єктах. Опонент, який дратує вас, продовжує щось говорити, а ви, щоб відгородитися від його промови, намагайтеся побачити якнайкраще його обличчя – якомога виразніше, у всіх деталях, так, немов би ви збиралися намалювати його портрет по пам’яті. Дивитися потрібно мовчки, дуже уважно розглядати обличчя. Під час розглядання намагайтеся побачити якомога більше деталей, що оточують його. При цьому уважно слухайте його, нічого при цьому не відповідаючи. Ваше мовчання безперечно викличе послаблення його напору й агресії.

Метод “Візуалізація”. У даному випадку потрібно спостерігати за розвитком ситуації немов би з боку. Спробуйте уявити себе глядачем, який дивиться художній фільм, у якому ви граєте головну роль. Для кращої візуалізації потрібно розслабитися, сконцентруватися на внутрішніх відчуттях і слідкувати за диханням. У подальшому можна використовувати такі прийоми:

1) спробувати уявно зменшити в розмірі людину, яка викликає у вас негативні відчуття;

2) намагайтеся побачити цю людину в кумедному вигляді, який, здавалося б, йому не притаманний;

3) спробувати уявити свій гнів у вигляді грудочки енергії, яку ви спрямовуєте у бік людини, яка вас образила;

4) спробувати придумати сцену уявного реваншу стосовно вашого опонента та насолоджуватися власною перемогою.

Слід зазначити, що правильна оцінка ситуації – перший крок до розв’язання будь-якої проблеми. Залежно від ситуації ви повинні визначити, що потрібно застосовувати при взаємодії зі співрозмовником. Насамперед слід звернути увагу на ступінь його агресивності: вона спрямована власне на вас чи це агресивність загального

характеру. Від стану залежить можливість ведення з опонентом діалогу та можливість уникнути небажаних для вас наслідків. З огляду на емоційний стан вашого співрозмовника обирається тактика вашої поведінки. У цьому випадку ви можете обрати тактику людини, що не боїться сутички. Ви повинні максимально демонструвати власний спокій і впевненість у собі. Якщо ви помічаєте в суперника гнів, то ваш спокій може дещо знизити рівень його гніву. Якщо ви помітили в нього підозру, то кращим способом впливу на нього буде збереження відчуття власної самоповаги. Якщо ви помітили страх, продемонструйте йому не лише спокій, але й впевненість у собі, власну силу, а іноді навіть і агресивну поведінку щодо нього.

Метод “Зміна тактики”. Ваша внутрішня напруга викликає відповідну напругу в того, з ким ви розмовляєте. Спробуйте, наприклад, поступово збільшувати нервозність при розмові, говорячи все голосніше, навіть переходячи на крик. Ви зможете помітити, що співрозмовник буде наслідувати вас і також почне розмовляти з вами на підвищених тонах. У такому випадку слід змінити тактику. Тепер навпаки, починайте говорити тихіше та спокійніше. Тоді ж ваш співрозмовник буде поводити себе так само і поступово заспокоїться. Говорячи з розгніваною людиною, намагайтеся підлаштуватися до його гніву, але дещо нижче його рівня. А потім поступово, заспокоюючи себе, спробуйте заспокоїти співрозмовника.

Метод “Магічний погляд”. Ніколи не ігноруйте погляд, тримайте свого співрозмовника у полі зору, спостерігаючи за його зовнішніми реакціями та рухами. Намагайтеся частіше дивитися йому в очі, не обертаючись до нього спиною. Вольова людина ніколи не боїться дивитися прямо в очі. Якщо ви будете часто відводити свій погляд від нього, ваш опонент сприйме це як прояв слабкості та поразку з вашого боку. Доведено, що саме невпевнений погляд більш за все провокує атаку психопатів і злочинців. Навпаки, спокійний, холодний, вольовий і впевнений погляд дезорієнтує противника, робить його безпорадним. Безсумнівно, ці навички набуваються шляхом тренування.

У ситуаціях психологічного протиборства важливо слідкувати за власним фізичним станом і зовнішнім виглядом. Якщо у вас пряма спина, рівне дихання, вольовий погляд, мало хто забажає вас принизити чи негативно вплинути на вас. Навпаки, прояв невпевненості є вказівкою на вашу незахищеність і провокує напади. У процесі психологічної боротьби впевнений і пильний погляд має вирішальне значення.

Для вироблення “магічного погляду” використовують такі техніки.

1. Потрібно намалювати в центрі паперу коло чорного кольору такого розміру, як дво- або п'ятикопійкова монета. Потім прикріпити цей аркуш на відстані 2 – 2,5 м від себе та протягом 15 хвилин безперервно, не моргаючи, дивіться на коло. Уявляйте собі, що деяка енергія виходить між вашими бровами і спрямовуйте цей погляд крізь коло в стіну. Робіть це кожного дня, поступово тренуючи свій “магічний погляд”. Аналогічну вправу можна робити з полум'ям свічки, яка стоїть на відстані 2-3 метрів від вас. Головне – навчитися позбутися моргального рефлексу.

2. Трохи розслабивши м'язи тіла, подивіться на своє відображення в дзеркалі. Погляд спрямовуйте собі в очі чи переносья. Уявіть, що ви дивитесь на свого опонента. Не моргаючи, дивіться в одну і ту саму крапку протягом 20-25 секунд, поступово збільшуючи час до 15-20 хвилин. Намагайтеся дивитися спокійно та впевнено, не напружуючи м'язи тіла при цьому.

3. Відпрацюуйте техніку погляду зі своїм партнером по заняттю. Учасники занять мають дивитися в очі одне одному до тих пір, поки не передивляться один одного, не моргаючи при цьому.

Метод “Виведення опонента з рівноваги”. Якщо ви бажаєте вивести противника з рівноваги, оберіть у його зовнішності або в одязі недосконалість та максимально робіть поглядом акцент саме на цьому. Намагайтеся не відводити погляд від того, що ви вважаєте недосконалим. Ви побачите, що ваш співрозмовник почне нервувати. А якщо ви продемонструєте при цьому посмішку та будете відхилятися від нього, зберегти самовладання вдасться лише небагатьом. Розсіяний чи спрямований повз очі й співрозмовника погляд (на ухо, губи, підборіддя, брови) зробить те саме, лише в більш делікатній формі. Найкраще дивитися спокійно та пильно в очі вашого опонента. Після двох-трьох хвилин подібного поєдинку поглядами більш слабкий відступить.

Метод “Прояв співчуття”. Якщо ви відчуваєте певні напади у ваш бік, намагайтеся проявляти співчуття до тієї людини, яка вас ображає. Подумайте в той момент про те, що ви щиро співчуваєте йому, спробуйте уявити, що в цієї людини неприємності на роботі, чи в неї якісь сімейні проблеми. І подумки висловіть їй своє співчуття. Головне виражати співчуття мовчки, лише засобами невербальної комунікації.

“Метод чудового слухача”. Чудовий слухач відрізняється від звичайного тим, що він не мовчить, дивлячись в очі, а стимулює співрозмовника, підтримує його. Краще за все допомагають такі прийоми активного слухання:

1) повторення та переформулювання – ви власними словами уточнюєте почуття;

2) відображення – ви намагаєтесь виявити основне відчуття, у якому перебуває співрозмовник;

3) узагальнення – з найбільшої кількості інформації виділити головне, першочергове.

Метод “Я тебе правильно зрозумів?”. Наприклад, хтось намагається вас зачіпати чи залякати. Дочекавшись паузи, перепитайте несподівано: “Я правильно зрозумів, що ти хочеш мене залякати?”. Якщо співрозмовник розгубився, то ви перемогли, якщо погодився, то можете продовжити свою лінію поведінки, співчуваючи.

Метод приваблення допоможе виглядати в очах співрозмовника якомога привабливим. Співрозмовнику завжди подобається, коли проявляють цікавість до його інтересів, думок, точки зору на певні події, планів на майбутнє тощо. У розмові намагайтеся більше говорити про співрозмовника і ваш статус різко зростатиме.

Метод “Зіпсована платівка”. Суть цього методу полягає в умінні виділити зі слів опонента ту частину інформації, з якою ви погоджуєтесь, а далі донести власне послання. Повторювати потрібно кілька разів, доки не доб’єтесь свого. Так, у відповідь на роздратовану заяву співбесідника складається фраза з двох частин: у першій виражається згода з тим, що він сказав, а в другій – ваша основна позиція. Після 3-4 разів спокійного повторення різних варіацій цієї фрази (як в зіпсованій грамплатівці, коли повторюється один і той же музичний фрагмент), ваш опонент, як правило, починає з вами погоджуватися.

Метод “Туман” полягає в тому, щоб не висловлювати власну позицію, а реагувати лише на те, з чим ви погоджуєтесь в повідомленні співбесідника. Люди при неоднозначних оцінках в свою адресу схильні, в першу чергу, реагувати на негатив. Наприклад, у відповідь на фразу: “Ти щось погано сьогодні виглядаєш: це безглуздий костюм”, – часто можна почути: “Та ти на себе подивися!”. Метод “туман” побудован на тому, щоб агресію в співбесідника не помічати. Така незвична реакція викликає подив і ставить його в безвихідь (“затуманює”). Ігноруючи негатив, ви даєте зрозуміти людині: “Давай розмовляти на рівних, не порушуючи психологічних меж”. І направляєте розмову в позитивне русло: “Мода сьогодні дійсно вельми різноманітна.”

Метод “Коментар”. Під час розмови намагайтеся коментувати сказане співрозмовником. Бажано робити коментарі в присутності інших людей, щоб вони також це чули. Репліки говорять про мотиви співрозмовника, його особистість тощо.

Але, якщо вас все ж таки вивели з рівноваги спробуйте застосувати інші методи. Розглянемо їх.

Метод “Розмова з другом”. Уявіть, що зараз ви говорите з важливою (значимою, цінною) для вас людиною (її немає зараз поряд, але ви уявіть, що вона сидить навпроти вас). Розкажіть їй подумки про проблему, яка вас зараз турбує.

Метод “Рівень щастя” допоможе вам по-новому подивитися на проблему, дізнатись про щось нове, про що ви раніше не замислювалися. Подумки складіть список всього того, за що ви можете бути вдячними долі на даний момент. Намагайтеся згадати все те, що варте подяки (власне здоров’я, здоров’я дітей, краса, розум, доброта, сонячний день, сім’я, кохання тощо). Після того знову оцініть ситуацію, яка склалася, і ви ставитиметеся до неї вже по-іншому.

Метод “Центр спокою”. Потрібно уявити, що всередині вас знаходиться маленька частинка, яка повністю щаслива, усім задоволена і поступово ця частинка стає все більшою і більшою.

Метод “Як підняти собі настрій за 1 хвилину”. Спочатку потрібно оцінити власний стан (самопочуття або настрої) за 10-бальною шкалою (10 балів означає, що ви ніколи так добре не почувалися, ніколи так не були щасливі, як зараз і 0 балів – вам ніколи в житті не було так погано). Потім потрібно відтворити в пам’яті ту подію, коли ви відчували себе на сьомому небі від щастя, і цю подію, відчуття, позитивні переживання – все це потрібно відтворити якомога повніше залучаючи візуальні образи, звуки, відчуття, можливо, навіть й запахи або смак. Завершальним етапом цієї вправи є перенесення в теперішній час. Потрібно знову оцінити свій стан і, вірогідно, ваш настрій покращиться.

Метод “Навчіться “нюхати троянди”. Життя може стати святом, якщо ви знайдете час для його святкування. Для цього:

- сконцентруйтеся на всьому гарному, що є у вашому житті;
- сформууйте у себе звичку дякувати долі (радіти тому приємному, що ви маєте);
- якщо ви досягли якоїсь мети, навіть маленької, дозвольте собі насолодитися успіхом її досягнення, не починайте зразу ж ставити перед собою нову мету;
- сприймайте життя у всій повноті. Для цього докладіть свідомих зусиль, змініть звичні способи дій (наприклад, вибір різних маршрутів до місця роботи, форм проведення семінарів, нарад, звітів, взаємодії з учнями тощо);

Метод “Вибіркового сприймання” (процес прийняття рішення про те, на чому сконцентрувати увагу: на поганому чи хорошому).

Не давайте думкам оволодівати вами. Навчіться усвідомлювати позитивні аспекти ситуації та знижувати (не відкидати!) значущість неприємних аспектів. З цією метою використовуйте такі прийоми:

- складіть перелік ситуацій, які вас зараз турбують, та перерахуйте їх позитивні сторони;
- перед сном (або в інший зручний для вас час) пригадайте все гарне та приємне, що відбулося з вами сьогодні.

Метод “Таємний маленький будинок”. Кожен повинен мати свій будинок. Свій власний таємний маленький будинок. Дуже важливо, щоб у кожної людини був простір, де б вона могла спокійно побути наодинці. Іноді такий “маленький будинок” корисно збудувати в своїй душі, щоб в якийсь момент мати можливість сховатися в ньому і захистити себе. Потрібно навчитися відсторонюватися від зовнішньої агресії, бути в якийсь момент “глухим” до негативу, зберігати терпимість і добиватися власної мети, не порушуючи психологічних меж оточуючих людей, адже кожен може і повинен мати “свій будинок”. Ключ від “таємного маленького будинку” – в асертивній поведінці, яка допоможе зберегти себе і не зруйнувати іншого.

Метою вищезгаданих вправ та методів є управління професійним стресом та синдромом “професійного вигорання”, тобто можливість використовувати працівником особистих ресурсів.

Важливим елементом управління стресом є встановлення особистістю бар’єрів за допомогою спеціальних прийомів та методів на всіх фазах розгортання стресу з метою протидії йому. Основна мета полягає в тому, щоб попередити негативні наслідки, які можуть викликати стресові чинники. Когнітивна оцінка ситуації, вибіркове сприймання, релаксація, фізичні вправи є основними бар’єрами, які може виставити працівник на певних фазах протікання стресу [8].

Усі методи профілактики поділяють на усвідомлені та неусвідомлені. Важливо обрати для себе оптимальні методи профілактики синдрому “професійного вигорання” для уникнення емоційного дискомфорту. Бажано присвятити декілька днів відпрацюванню даних методів. Спробувати “приміряти на себе” всі запропоновані техніки та в подальшому ті, які найкраще всього підходять. При спонтанному виникненні стресової ситуації, що пов’язана з психологічною чи фізичною загрозою, ці вправи швидко та ефективно допомагають.

Отже, завдяки забезпеченню достатнього знання про синдром “професійного вигорання” та професійних навичок можна значною мірою змінити ситуацію на краще.

Висновки. Огляд досліджень з проблеми “професійного вигорання” у психології показує достатньо глибоке опрацювання цієї проблеми на різних рівнях. Безумовно, що в рамках однієї статті

важко охопити всю ширину питань, що пов'язані з цим явищем. Профілактика синдрому “професійного вигорання” повинна охоплювати широкий спектр заходів: з одного боку, тих, що, пом'якшують дію організаційних стрес-факторів, а з іншого – тих, що дозволяють активізувати особисті ресурси персоналу, щоб ефективно долати негативні наслідки професійних і організаційних стресів. Тому доцільним буде в подальшому звернути увагу на більш детальну розробку методик, спрямованих на вивчення особливостей вищезначеного синдрому та пошук практичних психокорекційних напрямків.

Список використаних джерел

1. Асямов С.В. Профессионально-психологический тренинг сотрудников органов внутренних дел: учеб. пособие / С.В. Асямов, Ю.С.Пулатов. – Ташкент: Из-во академии МВД Республики Узбекистан, 2001. – 141 с.
2. Гостеева Т.В. Професійно-психологічний відбір та тренінгові методи психодіагностики кандидатів на службу в ОВС / Т.В.Гостеева //Проблеми екстремальної та кризової психології. – Х., 2007. – Вип.2. – С.44–51.
3. Грубі Т.В. Аналіз основних підходів до профілактики синдрому “професійного вигорання” у працівників державної податкової служби України / Т.В.Грубі // Післядипломна педагогічна освіта: європейські орієнтири та регіональні пріоритети: Тези міжнародної науково-практичної конференції (10-11 вересня 2009 р., м. Біла-Церква) / За наук. ред. В.В.Олійника, Л.М.Карамушки, Н.І. Клокар, Л.І.Даниленко. – Біла-Церква: КОПОПК, 2009. – С. 181-183.
4. Как избежать профессионального выгорания / Интернет-ресурс http://www.pharmpersonal.ru/articles/kak_izbezhat_professionalnogo_vygoraniia_62_11.html
5. Лефтеров В.О. Підготовка працівників правоохоронних органів до дії в екстремальних умовах засобами психотренінгу / В.О.Лефтеров // Актуальні проблеми психології. – К., 2007. – Т.5, вип.6: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – С.217-221.
6. Осухова Н.Г. Возвращение к жизни: Методические материалы для ведущих тренингов и семинаров по профилактике профессионального выгорания / Н.Г.Осухова, В.В.Кожевникова // Помощь помощнику: социально-психологическое сопровождение социальных работников /под ред. Н.Г.Осуховой. – М.: Изд-во “Амиго-пресс”, 2006. – С.96 – 112.

7. Психологічні тренінгові технології у правоохоронній діяльності: науково-методичні та організаційно-практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку: матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. (Донецьк, 27-28 травня 2005 р.); у 2-х ч. – Донецьк: ДЮІ МВС при ДонНУ, 2005. – Ч. 2 – 240 с.
8. Синдром “професійного вигорання” та професійна кар’єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: навч. посіб [для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] ; за наук. ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки, Т.В. Зайчикової. – К.: Міленіум, 2004. – 264 с.

In the article author made an attempt to expose the main methods of preventive measures of the syndrome of the “professional burn-out” of State tax service employees. Basic directions of preventive measures of professional burn-out syndrome are considered. Such methods of preventive measures as: “Removal”, “Scanning”, “Visualization”, “Tactic changing”, “Magic look”, “Upsetting opponent’s equanimity”, “Condole with opponent”, “Method of wonderful listener”, “Did I understand you correctly?”, “Talk with a friend”, “Comment”, “Level of happiness”, “Center of the rest”, “How to put yourself in good spirits for 1 minute”, “Study to smell roses”, “Selective perception” are exposed.

Keywords: preventive measures, method, syndrome of the “professional burn-out”, State tax service employees, State tax service of Ukraine.

Отримано: 25.02.2011

УДК 616.89

В.В. Грубляк, В.Т. Грубляк

ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИК ОЦІНКИ КОГНІТИВНОЇ НЕДОСТАТНОСТІ ТА ПСИХІЧНОГО СТАТУСУ

У літературі можна знайти вказівки про велику кількість тестів, опитувальників і шкал, які використовуються для виявлення і оцінки когнітивних порушень. Проте для отримання базових відомостей про психічний статус за короткий час фахівцеві необхідно мати в своєму арсеналі певний набір тестів. При потребі в поглибленому вивченні когнітивних функцій його доцільно виконувати спільно з клінічним

психологом або нейропсихологом, застосовуючи методи, що добре зарекомендували себе в міжнародній практиці. Одними з таких методик, що дозволяють отримати необхідний і достатній для клінічної практики об'єм даних про когнітивні порушення, є шкала MMSE і тест візуальної ретенції Бентона. Оцінка психічного стану повинна включати в себе дослідження відчуттів та сприйняття, пам'яті, мислення та інтелекту, емоційної та рухово-вольової сфери.

Ключові слова: когнітивні порушення, психічний статус, шкала MMSE, тест візуальної ретенції Бентона.

В літературе можно найти указания о большом количестве тестов, опросников и шкал, которые используются для выявления и оценки когнитивных нарушений. Однако для получения базовых сведений о психическом статусе за более короткое время специалисту необходимо иметь в своем арсенале определенный набор тестов. При потребности в углубленном изучении когнитивных функций его целесообразно выполнять совместно с клиническим психологом или нейропсихологом, применяя методы, которые хорошо зарекомендовали себя в международной практике. Одними из таких методик, которые позволяют получить необходимый и достаточный для клинической практики объем данных о когнитивных нарушениях, является шкала MMSE и тест визуальной ретенции Бентона. Оценка психического состояния должна включать в себя исследования ощущений и восприятия, памяти, мышления и интелекта, эмоциональной и двигательнo-волевой сферы.

Ключевые слова: когнитивные нарушения, психический статус, шкала MMSE, тест визуальной ретенции Бентона.

Вступ. Когнітивні функції – це сукупність всіх психічних процесів, що забезпечують процес пізнання і дії. Велика кількість психометричних тестів, що оцінюють когнітивні функції пацієнтів, міцно увійшли до повсякденної нейропсихологічної та медичної практики. Проте за відсутності правильної клінічної інтерпретації цих тестів можливі серйозні помилки в діагностиці. Це положення набуває особливо важливого значення в практиці лікарів та психологів, де тільки багатофакторний (фізіологічний, клінічний, соціальний, культурний, сімейний і т. д.) аналіз стану пацієнта дозволяє з певною часткою вірогідності встановити попередній діагноз і лише при динамічному спостереженні підтвердити його. Крім того, в практичній діяльності відсутні чіткі критерії для любого психометричного тесту внаслідок багатофакторності стану клієнта, особливо в похилому віці. Освіта, культурний рівень, володіння мовою, якою проводиться тестування, поведінкові реакції на контакт з дослідником (ступінь довіри і т. д.), нарешті, соматичний статус в момент опитування серйозно впливають на результати тестування пацієнта, адаптаційні можливості якого до будь-якої

незвичайної ситуації можуть бути значно знижені. Не існує єдиного і універсального психометричного тесту для оцінки когнітивної недостатності [4, 5].

Основне призначення психометричного тесту – швидко і просто визначити напрям, в якому слід з ним працювати для діагностики і лікування. Психометричний тест є експериментально стандартизованою методикою для статистичного порівняння інших суб'єктів дослідження, поставлених в ту ж ситуацію, що дає можливість досліднику типологічно або кількісно класифікувати ці суб'єкти. Це поняття припускає кількісну оцінку, специфічну для кожного тесту, в межах, обмежених певними ознаками групи пацієнтів (вік, стать, культурно-соціальний рівень та ін.) [3; 6; 7].

При проведенні оцінки психічного статусу перш за все необхідно дотримуватись *коректності дослідження* – подвійного дослідження, коли один і той же тест проводиться двічі в послідовній динаміці або двома різними екзаменаторами, і порівнювані результати однакові. Наступним критерієм об'єктивності дослідження є *дієвість* – якість тесту, що дозволяє оцінювати те, що в принципі піддається якісній або кількісній оцінці. Нескладно визначити дієвість при оцінці простих актів – здатність повністю або частково роздягатися і одягатися; навпаки, дуже складно визначити дієвість при оцінці складної інтелектуальної діяльності, коли остання залежить від багатьох чинників.

Тестові методики повинні мати достатню *чутливість* – здатність тесту виявити мінімальне зниження когнітивної ефективності. Ця якість дає можливість визначити відсоток негативних діагностичних помилок у пацієнтів з реальним когнітивним дефіцитом, що не виявляється за допомогою застосованого тесту. Важливим фактором при оцінці когнітивного дефіциту є *специфічність* – здатність об'єктизувати ознаки, специфічні для кожного тесту; якість, яка дозволяє оцінювати відсоток позитивних діагностичних помилок у пацієнтів з реальною відсутністю когнітивного дефіциту, але виявлені його при тестуванні.

Іншими словами, *чутливість* дозволяє диференціювати пацієнтів з наявністю і відсутністю когнітивної недостатності, а *специфічність* точніше констатує відмінність походження цієї недостатності (органічної, функціональної). Слід при цьому враховувати, що ці дві якісні величини, необхідні для оцінки достовірності тесту, є практично неминучими антагоністами – максимальний процес специфічності призводить до редукції чутливості, і навпаки. Виключенням є тести, де одна з цих величин *якісна*, а друга – *кількісна*.

Оцінювати когнітивні порушення означає оцінювати можливість патологічного зниження когнітивної ефективності, порівнюючи отриманий результат з очікуваним. Очікуваний результат зв'язаний, щонайменше, з двома інтегрованими між собою змінними – вік і освітній рівень, який є домінуючим. Але у відсутність знань про попередній освітній рівень пацієнта можна спиратись на ці два елементи однаковою мірою.

Методики оцінки психічного статусу та ступеня когнітивного дефіциту. На практиці існують тести, що значною мірою відповідають вищезгаданому регламенту, але складні для пацієнтів літнього віку, особливо з низьким освітнім рівнем. І, навпаки, є тести, з якими легко справляються немолоді пацієнти з низьким освітнім рівнем, але вони недостатньо еталонізовані. Раніше наголошувалось, що мета подібного тестування – виявлення ранніх ознак когнітивної недостатності. Як приклад проаналізуємо два найбільш поширених в сучасній міжнародній практиці психометричних тести-опитувальники – *Mini Mental State Examination of Folstein* (дослівно: мінімальна шкала оцінки ментального стану Фольштейна (1975) – мінімальна в плані об'єму опитувальника, що стисло охоплює всі найбільш важливі когнітивні функції) і *Visual Retention Test of Benton* (дослівно: тест візуальної ретенції (затримки) Бентона – відстрочене відтворення малюнка) [2; 3; 6].

Шкала MMSE. Принципова перевага тесту – можливість оцінки максимально широкого спектру когнітивних порушень: функції, чутливі до порушення (пам'ять, орієнтація, концентрація), а також інструментальні функції, які найбільш часто страждають при хворобах Піка та Альцгеймера (мовна практична, конструктивна, ідеаторна – створення ідей). Тест є адаптованим до любого віку після 60 років і до низького культурного рівня. Проте, він набагато менше адаптований до вищого культурного рівня – відсоток помилок при цьому зростає у бік недооцінки патологічних змін.

Когнітивна сфера в тесті оцінюється за 3-х або 5-бальною шкалою.

1. Орієнтація в часі (5 балів).

Пропонують пацієнту назвати, який сьогодні день? Яке число? Який місяць? Який сезон? Який рік?

2. Орієнтація в просторі (5 балів).

З'ясовують орієнтацію в місці: Де ми знаходимося (назва установи, де проводиться опит)? На якому поверсі? У якому місті? У якій області? У якій країні?

3. Реєстрація даних (3 бали).

Пропонують вимовити 3 наступних слова, наприклад, *лимон, ключ, м'яч*, уточнив, що ці слова пацієнт повинен буде відтворити через 5 хв. Треба бути упевненим, що пацієнт добре почув і зрозумів питання (5 спроб максимум). Тому слова дослідником повинні вимовлятися максимально розбірливо зі швидкістю 1 слово в секунду.

4. Ментальний рахунок (5 балів).

100 – 7 = ? 93 – 7 = ? 86 – 7 = ? 79 – 7 = ? 72 – 7 = ?

5. Необхідно повторити 3 слова, сказаних вище (5 хв. тому)

6. Мовні функції (3 бали)

а) назвати показане (*ручка, годинник*), б) повторити: “*ніяких або, і або але*”.

7. Розуміння простих команд (3 бали).

Пропонують взяти правою рукою аркуш папіру, зігнути його навпіл і поставити на стіл.

8. Письмова мова і можливості конструктивної практики (3 бали). Необхідно виконати письмовий наказ (написаний крупно і зрозуміло): а) “закрийте очі”, б) “напишіть будь-яку фразу за Вашим вибором”, в) “відтворіть запропонований малюнок”.

За кожну правильну відповідь 8 пункту – 1 бал.

Результат тесту підраховується шляхом сумарції результатів кожного з пунктів. Максимальна кількість балів – 30.

Аналіз тесту MMSE

При проведенні тестування завжди слід диференціювати відповіді частково неправильні, які можна коректувати за допомогою діалогу, ставлячи навідні питання або повністю неправильні, такі, що практично не залишають сумнівів у наявності патологічних змін. Пункти, які характеризують орієнтацію у просторі та часі, є інформацією (поверх, дата, рік, місто, область), яку людина не може знати, тому що це її не цікавить, особливо якщо вона не місцева.

Питання про місяць має більшу кількість можливостей для конструктивного діалогу, і пов'язане з часом року, погодою та ін. Тому слід диференціювати відповіді частково неправильні, які можна коректувати шляхом діалогу, навідних питань, або повністю неправильні, які не залишають сумніву в наявності патологічних змін.

Ключовим питанням пункту, що виявляє здатність орієнтації в просторі, є питання “В якій країні ми знаходимося зараз?” Якщо пацієнт, що завжди проживає в Україні, не може відповісти, в якій країні він знаходиться, навіть після навідних питань типу “Ми зараз у Польщі, Франції, Росії?”, однозначно є глибокі порушення когнітивних функцій, можливо, декількох – зокрема розуміння мовної експресії.

Запам'ятовування 3 слів характеризує негайну пам'ять (переконатися в тому, що слова почуті правильно). Часткова невдача у виконанні цього пункту може бути розцінена як забудькуватість (після 60 років – фізіологічна вікова характеристика), повна, – свідчить про наявність патології. Вдало виконаний тест не виключає наявності вікової забудькуватості, але свідчить про те, що в цілому функція негайної пам'яті збережена. Крім того, слід звертати увагу на вимову завчених слів – вперта неправильна вимова може бути пов'язана з порушенням мовної функції, але при цьому також слід враховувати соціально-культурний рівень пацієнта. Відстрочена відповідь (5-й пункт шкали) трактується ідентично, проте при неможливості відповісти на нього не слід робити висновок про повну втрату семантичної пам'яті (тест характеризує робочу пам'ять); доцільно доповнити цей тест точнішим дослідженням робочої пам'яті.

Здатність рахунку також характеризує збереження семантичної робочої пам'яті, проте вона залежить від віку, статі, соціально-культурного рівня. Невдачі у виконанні цього пункту повинні аналізуватися обережно, обов'язково з урахуванням згаданих чинників. Для тих, хто не в змозі виконати цей пункт тесту внаслідок низького соціально-культурного рівня, слід запропонувати спрощені варіанти: 100-7, 79-7, навіть 20-4; важливо проаналізувати принципове збереження логіко-математичного мислення, яке завжди порушене у літніх людей і кількісно залежить від соціально-культурного рівня.

Назва предмета (пункт 6а) також характеризує семантичну (робочу) пам'ять. У разі невдачі виконання доцільно доповнити тест пунктами, що характеризують мовну функцію (наявність або відсутність дисфазії, парафазії). Фраза на повторення (пункт 6б) повинна бути адаптована до рідної мови пацієнта; механічний переклад нічого не дає, бо призначення цього пункту – виявити можливу дизартрію.

Розуміння простого наказу (пункт 8а) – інтерпретація функції розуміння пацієнта. Йдеться про декілька чинників – негайна пам'ять, ідеаторна практика (створення ланцюга послідовних жестів, спрямованих на досягнення певної мети). Невдача в розумінні вербальної або письмової команди повинна бути перепереверена і підтверджена іншими методиками – тестами на розуміння. Справжню апраксію слід диференціювати з фізіологічною забудькуватістю, яка може характеризуватися невиконанням останньої команди (поставити аркуш на стіл – пункт 7). Слід також попросити пацієнта повторити команду, оскільки можлива просто

сповільнена реакція. Якщо пацієнт не в змозі зробити це – швидше за все, ми маємо справу з апраксією.

У разі будь-яких сумнівів в інтерпретації тесту MMSE після його закінчення рекомендується перевірити всі сумнівні пункти, використовуючи більш чутливі тести; як правило, це прерогатива фахівців у галузі нейропсихології. У класичному варіанті результат 24 бали з 30 є межею норми і патології, тобто результат нижче 24 свідчить про наявність патології. Але, за даними різних дослідників, результати шкали оцінки психічного статусу MMSE інтерпретуються таким чином:

- 28-30 балів – немає порушень когнітивних функцій;
- 24-27 балів – помірні когнітивні порушення;
- 20-23 бали – деменція легкого ступеня вираженості;
- 11-19 балів – деменція помірного ступеня вираженості;
- 0-10 балів – тяжка деменція.

Для пацієнтів з низьким культурним рівнем ця цифра порогу патології знижується до 20. Результат 15 балів з 30 безперечно свідчить про наявність глибокої патології когнітивних функцій, менше 10 балів – про тяжку деменцію.

В наших дослідженнях при деменції легкого ступеня сумарний бал MMSE деколи залишався в межах нормального діапазону. Це відмічалось переважно у пацієнтів з ураженням підкіркових структур або при деменціях з переважним ураженням лобових часток півкуль головного мозку, що підтверджує, що чутливість вищенаведеної методики не є абсолютною.

Тест візуальної ретенції Бентона (Visual Retention Test of Benton / Benton visual retention scale) запропонований A.L.Benton (1952) для дослідження запам'ятовування малюнків різних форм як доповнення до заходів слухо-мовного зберігання і призначений для оцінки просторового зорового сприйняття, зорових конструктивних здібностей і пам'яті, а також для виявлення органічної мозкової патології. Малюнки, за допомогою яких проводиться тестування Бентона, об'єднані в три форми – С, D, E. Всі ці три форми еквівалентні і кожна складається з 10 карток-зразків. На картці зображено декілька простих геометричних фігур. Час експозиції картки – 10 секунд. Потім обстежуваний повинен відтворити намальовані на картці фігури по пам'яті або вибрати з 4-х одночасно представлених фігур. При цьому оцінка відповіді проводиться за кількісним і якісним показниками. Кількісна оцінка відповіді нескладна, правильна репродукція оцінюється в 1 бал, неправильна – в 0 балів. Порівнюючи співвідношення правильно і неправильно виконаних завдань, ми отримуємо своєрідний

показник розумового збитку. Є також дві додаткові форми F та I, кожна з них містить по 15 карток. На кожній картці – 4 набори фігур. Більш цікавий якісний аналіз отриманих за допомогою тесту Бентона результатів. А.Л.Бентон складена спеціальна таблиця можливих помилкових репродукцій кожної картинки-зразка. При цьому розрізняються помилки, що спостерігаються у здорових людей, і помилки, типові для органічної церебральної патології.

За даними *Корсакової Н.К.*, *Балашової О.Ю.*, *Рощиної І.Ф.*, тест Бентона вельми ефективний для геронтопсихологічних досліджень [2; 3]. На прикладі великої групи обстежених вони виявляли помітне зростання кількості помилок з віком, особливо після 60 років.

У наших дослідженнях ми проводили порівняння результатів, отриманих за допомогою тесту Бентона при обстеженні практично здорових осіб і страждаючих органічною церебральною патологією. Отримані статистично достовірні дані засвідчили, що тест Бентона чітко виявляє органічну патологію. Дослідження цих двох груп у віковому аспекті, показало, що вказана різниця даних з віком значно зменшувалась. Відмічено, що наявність однієї “органічної” помилки можлива і у психічно здорових осіб, що може бути пояснено чинником перевтоми. Наявність двох “органічних” помилок представляло велику рідкість навіть у дуже старих обстежуваних, психічно здорових.

Наприклад, на картинці для дослідження по Бентону намальовані дві головні, великі фігури і одна дрібна. Типові для здорових людей помилки: обстежуваний забув намалювати одну з фігур, але він усвідомлює це і залишив для неї порожнє місце, або він змінив розташування фігур на малюнку, поставивши маленьку фігуру в правий верхній кут. Можуть бути й інші помилки такого роду, при яких переміщуються ті або інші фігури, але всі вони не вважаються патогномонічними для органічного ураження головного мозку.

Приклади “органічних” помилок: хворий розділив (позиція В1) на фрагменти одну з основних фігур (іноді таке розчленовування оригіналу призводить до неможливості впізнавання фігури-зразка) або відтворив всі фігури в одній величині (В2). Виділено близько десяти типів помилок такого роду.

Найбільш типові помилки, що зустрічаються у здорових обстежуваних: перестановка головної фігури справа наліво, неправильне переміщення головної фігури по вертикалі, поворот навколо осі малої або великої фігур, свідомий пропуск малої фігури, свідомий пропуск елементів фігури, поворот навколо осі або переміщення елементів фігури.

Приклади “органічних” помилок: повний або частковий пропуск малих фігур, повторення (дублікація) малих фігур,

дублікація основної фігури, розташування периферичної фігури між головними або усередині головної, поворот фігур на малюнку на 90°.

Приклади “важких” помилок, що найчастіше спостерігаються при явній органічній церебральній патології: тенденція до деформатції фігур за розмірами, повторення головної фігури в одному і тому ж зразку, повторення елементів фігури в зразку, контамінація (сплав) фігур, тенденція до персеверації фігур, значне спотворення фігур, вставки у фігури, повний пропуск зразка.

Методика дослідження та оцінки психічного стану

Обов’язковою для усіх випадків схеми викладу психічного статусу немає і не може бути. Кожен дослідник розмовляє з клієнтом (хворим) по-своєму. Важливо, щоб опитування не було стандартним. Разом з тим, виклад проводять у визначеній послідовності. Опис психічного стану необхідно починати з найбільш істотних проявів хвороби, що виражають основну тенденцію в її розвитку [1].

Дослідження відчуттів та сприйняття

Для виявлення порушень відчуттів і сприйняття можуть бути використані повідомлення про це як від самого хворого, так і від його родичів та близьких. Питання хворому не слід задавати прямо (“чи чуєте ви голоси?”). Вірніше формулювати питання в опосередкованій та зрозумілій для хворого формі (“чи немає ускладнень або перешкод з боку слуху?”, “чи не буває яких-небудь незвичайних і незрозумілих зорових образів?”, “чи буває, що їжа неприємно пахне?” і т.п.). Однак нерідко хворі неохоче говорять про свої хворобливі переживання, намагаючись їх приховати. У таких випадках для діагностики велике значення набувають об’єктивні ознаки галюцинацій, що виявляються при спостереженні за хворим. До них належать різні заходи, що приймаються хворим на захист себе від випробовуваних ним “впливів” (затикання вух при слухових галюцинаціях, пошуки їхніх джерел, вилучення з кімнати радіоприймачів, відмова від їжі після її обнюхування і т.п.), тривожний погляд, жах на обличчі, спроба від когось сховатися, обвинування оточуючих у непристойних розмовах про нього і т.д. Зорову галюцинаторну готовність можна виявити натисненням на очні яблука, що викликає галюцинаторний образ (симптом Ліпмана).

Констатація того чи іншого порушення відчуттів та сприйняття повинна включати дані про зміст хворобливого феномена, його належності до визначеного органа почуттів, ставлення самого хворого до виявлених порушень (критичне ставлення збережене, ослаблене, відсутнє).

Для виявлення деяких психосенсорних розладів потрібно задати хворому такі питання:

- чи не відчуваєте Ви, що у Вас змінено тіло чи окремі його частини (зменшені, подовжені, стовцнені і т.д.)?
- чи не сприймаєте Ви навколишній світ зміненим – предмети збільшені, зменшені, змінена їхня форма та інші.

Дослідження пам'яті

Дослідження пам'яті проводиться насамперед шляхом опитування хворого. При цьому варто з'ясувати, чи орієнтується хворий у часі (чи правильно називає рік, місяць, число), чи знає, де знаходиться і хто його оточує, чи правильно називає свій вік, дату свого народження. Варто пам'ятати, що амнестичне дезорієнтування, пов'язане з порушенням пам'яті, слід відрізнити від дезорієнтування на тлі порушеної свідомості.

При дослідженні пам'яті на минулі події, крім питань, що стосуються різних періодів життя хворого, їхніх дат (які іноді важко об'єктивно перевірити), варто перевірити збереження у пам'яті загальновідомих історичних дат, більш-менш віддалених у часі, збереження у пам'яті подій недавнього минулого (обставини госпіталізації й ін.), подій, які були до захворювання. Грубі порушення поточного запам'ятовування, а також помилкові спогади (псевдоремінісценції та конфабуляції) виявляються при пред'явленні питань, що стосуються недавніх подій (де ви були вчора чи сьогодні, чим займалися, з ким зустрічалися?). Враховуючи нестійкість змісту помилкових спогадів, через якийсь час бесіди варто повторити ті ж питання. Як правило, при цьому змінюється зміст первісної відповіді.

Велике значення при дослідженні пам'яті мають також деякі методики експериментально-психологічного дослідження. Це безпосереднє запам'ятовування 10 слів, не пов'язаних за змістом – для визначення обсягу короткочасної пам'яті. Опосередковане запам'ятовування можна досліджувати методом піктограми.

Особливості кривих запам'ятовування: при ослабленні активної уваги – коливання продуктивності відтворення у процесі запам'ятовування; при виснаженні уваги – падіння продуктивності відтворення до кінця запам'ятовування. Крива у формі плато – при зниженні загальної психічної активності, у т.ч. здатності до запам'ятовування, крива у формі плато у сполученні з дуже низькою продуктивністю запам'ятовування – при недоумстві.

Відтворення розповідей дозволяє судити про пам'ять, мислення й особливості мови хворих.

Дослідження мислення та інтелекту

В процесі бесіди з хворим варто звертати увагу на темп асоціацій та їхній характер. Для цього потрібно дати можливість хворому

якийсь час вільно говорити, спонтанно розповідати про те, що він бажає. У цих умовах виявляється, що при прискореності асоціацій хворий багатослівний, відволікається від основної теми.

Необхідно мати на увазі, що хворий може приховувати (диссимулювати) маячення, що ускладнює його виявлення та встановлення діагнозу.

Хворі, що диссимулюють маячення, можуть являти загрозу для оточення, якщо маячні ідеї спрямовані проти вигаданих переслідувачів. У цих випадках особливого значення набуває вивчення поведінки хворих (маячна поведінка). Наприклад, хворий з маяченням отруєння відмовляється від їжі, посилаючись на відсутність апетиту. Велике значення при підозрі на диссимуляцію має вивчення манери відповідати на питання, інтонації, міміки, жестів та інш.

При розмові з хворим, що страждає на нав'язливі ідеї, варто звернути увагу на те, що такі хворі шукають контакту з лікарем, нерідко відчують у результаті бесіди з лікарем полегшення. Їхня інтонація, міміка, жести є підтвердженням критичної оцінки свого стану.

При оцінці інтелекту варто звертати увагу на запас знань, понять, слів (відповідність вікові хворого, його освіти), здатність до узагальнення понять, побудови умозаключень та лічильних операцій.

При дослідженні мислення та інтелекту може бути застосований ряд експериментально-психологічних досліджень (пояснення сюжетних картин, методика "4-го зайвого", набір прислів'їв і метафоричних виразів, набір понять для порівняння й узагальнення та інш.).

Дослідження емоційної та рухово-вольової сфери

У бесіді з хворим варто звертати увагу не тільки на самооцінку хворим свого емоційного стану, але і на зовнішні прояви емоцій: позу, міміку, колір шкіри, стан серцево-судинної і вегетативної системи (частота, ритм пульсу, артеріальний тиск, особливості вегетативного тону тощо). При наявності ейфорії, маніакального стану хворі охоче вступають у контакт, багатослівні, відволікаються, гіперактивні, нерідко виявляють риси гіперсексуальності. Набагато складніше вступити у бесіду з хворими у стані депресії. Старанне вивчення таких хворих важливе тому, що вони часто не вірять у своє видужання, вважають себе безнадійними, не бачать виходу з ситуації, що створилася, і деколи прагнуть до самогубства. Варто пам'ятати, що депресивні хворі можуть приховувати свій стан (диссимулювати). Тому важливе вивчення додаткових симптомів (вираз очей, міміка, поза, поведінка) під час обстеження.

Так, депресивні хворі часто глибоко зітхають, сидять у згорбленій позі зі страждальницьким виразом на обличчі.

При розмові потрібно виявити виразність та адекватність емоційних реакцій хворого, їх відповідність ситуації, характер ставлення до хвороби, факту госпіталізації та її тривалості, до родичів, близьких, ставлення до роботи. Слід визначити, що є для хворих значущими та хвилюючими подіями, що їм особливо неприємно. Варто оцінити інтенсивність емоційних реакцій на повсякденні подразники, наявність інтересу до навколишнього середовища.

З експериментально-психологічних методик для дослідження емоційної сфери можливе застосування тематичних аперцепційних тестів (розповідь по картинках), методики дослідження самооцінки і рівня домагань, а також методики В. Зунга і Ч. Спілбергера, шкали депресії Бека.

Дослідження рухово-вольової сфери проводиться з урахуванням анамнестичних відомостей про поведінку хворого і результатів безпосереднього клінічного спостереження за його психомоторикою (вчинки, дії, рухи). Фіксується адекватність поведінки, рівень активності, схильність до агресії, безглуздих дій.

Дослідження свідомості

При дослідженні свідомості та констатації порушень вивчаються та враховуються чотири групи факторів (ознак).

1. Відчуженість від навколишнього світу, відчуженість від дійсності. Звертається увага на те, чи привертають увагу хворого події і явища, що оточують його, повноту і послідовність того, що відбувається.

2. Дезорієнтування у часі, у ситуації, місці та власній особистості. Уточнюється здатність хворого до визначення року, місяця, числа, часу року, дня тижня, місця перебування, до характеристики ситуації, в якій хворий знаходиться. Для перевірки орієнтування у власній особистості (аутопсихичне орієнтування) задаються питання біографо-анамнестичного характеру.

3. Порушення асоціативних процесів, непослідовність, фрагментарність мислення, інкогерентність (незв'язність) мислення. Для виявлення цих розладів перевіряється здатність хворого аналізувати те, що відбувається, оцінювати зміст того, що відбувається. Звертається увага на вираз обличчя хворих, що відбиває недоосмислення ситуації і розгубленість. Хворі можуть виглядати безпомічними, вираз обличчя здивований, погляд блукаючий, неспокійний, шукаючий. Оцінюється мова хворих. Вона може бути непослідовною, непов'язаною, з питаннями: "що

зі мною трапилося?”, “чому мені нічого не говорять?”, “де я?”, “я нічого не можу зрозуміти”.

4. Розлади запам'ятовування, фіксація поточних подій. Коли минув стан порушеної свідомості, спогади хворих стають непослідовними, обривчастими чи зовсім відсутні.

Для констатації того чи іншого синдрому порушеної свідомості необхідне порушення усіх перерахованих ознак.

Висновки. Шкала MMSE і тест візуальної ретенції Бентона є найбільш ефективними для виявлення максимально широкого спектру когнітивних порушень. Проте вони набагато менш придатні для характеристики кожного з цих порушень, що робить їх менш цінними для використання в практиці лікаря-фахівця, якому ці тести дають лише орієнтири для глибшого дослідження.

Оцінка психічного стану не має бути стандартизована, але повинна проводитись в певній послідовності та включати в себе дослідження відчуттів та сприйняття, пам'яті, мислення та інтелекту, емоційної та рухово-вольової сфери.

Вищевказані методики також є ефективними інструментами для оцінки психічного статусу, прості у виконанні і можуть бути використані практичними лікарями, психологами при первинному консультуванні, а в поєднанні – можуть внести істотний внесок у диференційну нейропсихологію.

Список використаних джерел

1. Загальна психопатологія: навч. посіб. для самопідгот. студ. мед. навч. закл. освіти III-IV рівнів акредитації / В.А.Абрамов (ред.). – Донецьк: Каштан, 2005. – 109 с.
2. Корсакова Н.К. Экспресс-методика оценки когнитивных функций при старении / Н.К.Корсакова, Е.Ю.Балашова, И.Ф.Рощина // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – №3(5).
3. Корсакова Н.К. Экспресс-методика оценки мнестико-интеллектуальной сферы в позднем возрасте / Н.К.Корсакова, И.Ф.Рощина, Е.Ю.Балашова // Развитие научного наследия А.Р.Лурии в отечественной и мировой психологии: материалы 3-й Международной научно-практической конференции памяти А.Р.Лурии / под ред. В.А.Москвина. – М. – Белгород: РГНФ, 2007. – С. 79-80.
4. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека / А.Р.Лурия. – М.: Питер, 2008. – 621 с.
5. Яхно Н.Н., Захаров В.В. Синдромы нарушения высших психических функций // Болезни нервной системы: Руководство для врачей / Под ред. Н.Н. Яхно, Д.Р. Штульмана. –

М.: Медицина, 2001. – Т.1. – С. 170-190.

6. Guerrero-Berroa E., Luo X., Schmeidler J. et al. The MMSE orientation for time domain is strong predictor of subsequent cognitive decline in the elderly // *Int. J. Geriatr. Psychiatry.* – 2009. – 24(12): 1429–1437.
7. Moriarty J. Recognising and evaluating disordered mental states: a guide for neurologists // *J. Neurol. Neurosurg. Psychiatry.* – 2005. – Vol. 76. – P.39-44.

In literature it is possible to find pointing about the generous amount of tests, questionnaires and scales which are used for an exposure and estimation of cognitive violations. However for the receipt of base information about mental states in times of more short it is necessary to have a specialist the set of tests is certain in the arsenal. At a necessity in the deep study of cognitive functions it is expedient to execute him jointly with a clinical psychologist or neuropsychologist, applying methods which were well proved itself in international practice. One of such methods which allow to get the necessary and sufficient for clinical practice volume of information about cognitive violations is a scale of MMSE and Visual Retention Test of Benton. The estimation of mental condition must include for itself researches of feelings and perception, memory, thought and intellect, emotional and motive-volitional sphere.

Key words: cognitive violations, psychical status, scale of MMSE, Visual Retention Test of Benton

Отримано: 27.01.2011

УДК 159.922.8

І.А. Гуляс

ЖИТТЄВА ПЕРСПЕКТИВА ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Статтю присвячено надзвичайно актуальній і важливій проблемі – життєвій перспективі особистості, під якою розуміють цілісну картину майбутнього, що формується у складному взаємозв'язку очікуваних і планованих подій. Указаний феномен розглянуто в єдності ціннісно-сміслових й організаційно-діяльнісних аспектів, де істотними є активність особистості, усвідомлене та реалістичне ставлення до побудови

планів на майбутнє. Зазначено, що життєва перспектива тісно пов'язана з психологічним минулим і теперішнім особистості, оскільки формується на тлі минулих досягнень, з одного боку, і задає основні орієнтири діяльності людини – з іншого.

Ключові слова: життєва перспектива, життєві цілі, плани, програми, ціннісні орієнтації особистості.

Стаття посвячена череззвичайно актуальною і важною проблемою – життєвою перспективою особистості, яку розуміють як цілісну картину майбутнього, формуються в складній взаємозв'язку очікуваних і плануваних подій. Згаданий феномен розглянуто в єдинстві ціннісно-смыслових і організаційно-діяльнісних аспектів, де суттєвими є активність особистості, усвідомлене і реалістичне ставлення до побудови планів на майбутнє. Відзначено, що життєва перспектива тісно пов'язана з психологічним минулим і сучасною особистістю, оскільки формується на фоні минулих досягнень, з однієї сторони, і задає основні орієнтири діяльності людини – з іншої.

Ключевые слова: життєва перспектива, життєві цілі, плани, програми, ціннісні орієнтації особистості.

Актуальність проблеми. Соціальні зміни і кризи, складні умови суспільного життя вимагають від людини вибору правильної життєвої лінії, яка б сприяла збереженню цілісності її внутрішнього світу й досягнення самореалізації в майбутньому. Відтак у сучасних психологічних дослідженнях на перший план виходить “життєва” проблематика – аналіз розвитку особистості в часі життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий вклад у дослідження згаданої наукової галузі внесли Є.І. Головаха, О.О. Кронік, К. Левін, Ж. Нюттен, Л. Франк та ін., у працях яких розкрито закономірності сприйняття майбутнього, передбачення майбутніх подій, постановка цілей і вибору шляхів їх досягнення, детермінуючий вплив життєвих планів на організацію діяльності та поведінки людини в теперішньому. В окресленому нами форматі зазначимо, що в останні десятиліття виокремилися нові напрями психології – психологія життєтворчості (Л.В. Сохань, Т.М. Титаренко, В.М. Ямницький та ін.), в контексті якої чітко усвідомлена перспективна спрямованість структуризації життєвого шляху людини і психологія антиципації (І.Г. Батраченко, Б.Ф. Ломов, О.О. Сергієнко, Є.М. Сурков та ін.), де основним змістом антиципування є життєвий шлях людини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивченню життєвої перспективи як складової психологічного часу і життєвого шляху особистості присвячено низку праць вітчизняних і зарубіжних психологів: К.О. Абульханової-Славської, Я.В. Васильєва, Є.І. Головахи, В.І. Ковальова, І.С. Кона, О.О. Кроніка, Ж. Нюттена та ін.

Уперше поняття “майбутня часова перспектива” науково обґрунтували К. Левін і Л. Франк. На думку К. Левіна [8], майбутня часова перспектива є своєрідною самопроекцією людини в майбутнє і відображає всю систему її мотивів і, одночасно, наче виходить за межі наявної мотиваційної ієрархії, а Л. Франк [18] указаний феномен пов’язує з ціннісним баченням людиною довкілля і вважає, що перспектива майбутнього детермінована теперішнім особистості, проте майбутнє водночас контролює поведінку індивіда, спрямовуючи її певним чином.

Ж. Нюттен, як і К. Левін, розглядає майбутню часову перспективу в мотиваційному аспекті. Ж. Нюттен [15] виходить із того, що нарівні з об’єктами, явищами, які людина актуально сприймає, і які мають відповідно знаки місця і часу “тут і тепер”, у свідомості людини існують ще й різні об’єкти, час від часу вона думає про них, останні стимулюють її активність, впливають на поведінку не менше, ніж ті, що безпосередньо сприймаються. Це об’єкти-цілі, або “мотиваційні об’єкти”, які несуть знаки чи індекси часу. Майбутня часова перспектива, за Ж. Нюттеном, виступає як певна функція складових її мотиваційних об’єктів, що визначають її глибину, структуру тощо.

На думку І.А. Ральнікової [15], у підходах К. Левіна, Л. Франкла і Ж. Нюттена започатковано осмислення значущості ціннісно-сислового аспекту майбутньої часової перспективи особистості, важливість вивчення якого підкріплено сучасними дослідженнями.

У праці Т. Коттле закладено основу розуміння майбутньої часової перспективи як “здатності особистості діяти в теперішньому у світлі передбачення (антиципації. – І.Г.) порівняно віддалених майбутніх подій” [13], тобто наголошується на вагомості перспективи в організації діяльності людини й управлінні часом власного життя.

У руслі розробки ідей С.Л. Рубінштейна К.О. Абульханова-Славська [2], визначаючи поняття психологічного майбутнього, пропонує розрізняти психологічну, особистісну та життєву перспективи як три різних явища. Психологічна перспектива – здатність уявно та свідомо передбачати й прогнозувати майбутнє, залежить від типу особистості. Особистісна – розуміється як готовність до майбутнього в теперішньому, є показником зрілості особистості, потенціалу її розвитку та сформованості здатності до організації часу життя. Життєва – включає обставини й умови життя, що створюють для особистості за інших рівних умов можливість оптимального життєвого просування, і відкривається

тому, хто має життєву позицію, що цілісно визначає майбутнє особистості.

Пов'язуючи поняття життєвої перспективи з концепцією життєвого шляху особистості, К.О. Абульханова-Славська [1, с. 149-151] визначає її як потенціал, можливості особистості, що об'єктивно складаються в теперішньому, і які повинні проявлятися в майбутньому.

Наразі переважна більшість дослідників [7; 15] наполягають на важливості вивчення життєвих перспектив у єдності аспектів ціннісно-сміслового та самоорганізації часу життя і діяльності особистості.

Отже, з огляду на викладене вище, вважатимемо, що життєва перспектива – це цілісна картина майбутнього, яка формується у складному суперечливому взаємозв'язку очікуваних і планованих подій, розглядається в єдності ціннісно-сміслових й організаційно-діяльнісних аспектів, де істотними є активність особистості, усвідомлене та реалістичне ставлення до побудови планів на майбутнє. Життєва перспектива тісно пов'язана з психологічним минулим і теперішнім особистості, оскільки формується на тлі минулих досягнень, з одного боку, і задає основні орієнтири діяльності людини – з іншого.

Життєва перспектива – це потенційна можливість розвитку особистості, неминучість певних змін у майбутньому житті. Тобто особистість активно впливає на обставини власного життя, здійснює вчинки, здатні змінити життєві перспективи.

Разом з тим відсутність перспектив – це несприятливі умови для самовияву. На кожному етапі життєвого шляху доцільними є змістові реалістичні перспективи, що відповідають попередньому рівню досягнень, особливостям віку, потенційним можливостям людини. Реальні перспективи потребують розуміння тієї життєвої ситуації, яка на сьогодні склалася, свого місця у ній, власного вчинкового потенціалу, найближчих цілей [14, с. 87].

Виходячи з аналізу науково-психологічних підходів, ядро життєвої перспективи складають: життєві цілі, плани, програми й ціннісні орієнтації особистості.

Розглянемо позиції авторів, погляди яких є опорою для розкриття поняття мети, визначення її функції в структурі майбутньої часової перспективи.

Так, О.М. Леонтьєв [9], розкриваючи зміст і важливість цілей у діяльності особистості, визначає мету як “свідомий образ бажаного результату”, тобто того результату, який повинен бути досягнутий у ході виконання дії. Розглядаючи діяльність як складну ієрархічну систему, автор відзначає різномасштабність цілей.

На переконання Б.Ф. Ломова [10], життєві цілі є інтегратором окремих цілей, пов'язаних з певними діяльностями.

Відомі праці низки дослідників [12; 15], у яких розуміння мети тісно пов'язане з категорією сенсу життя.

У форматі опису складових життєвої перспективи І.О. Мартинюк [11] поділяє життєві цілі на такі типи: прогресивні й реактивні, гуманні й антигуманні, реальні й утопічні, ближні й перспективні, коротко- й довгочасні, суттєві й несуттєві тощо.

Узагальнюючи погляди вчених на важливість мети як провідної складової життєвої перспективи особистості, Т.А. Казакевич [15] розглядає мету в єдності двох моментів: з одного боку, вона є відображенням бажаного майбутнього, тобто усвідомлення предмета потреби, а з іншого – це усвідомлення об'єктивної можливості діяльності й передбачуваних результатів.

В.І. Мудрак і Т.А. Павлова вважають, що, вивчаючи проблему цілепокладання, переважна більшість авторів розглядають її як інтегральне особистісне утворення, яке включає взаємопов'язані компоненти відображення потреб і шляхів їх задоволення. Шляхами досягнення поставлених цілей слугували життєві програми та плани особистості, що, в свою чергу, передбачають визначення етапів досягнення мети і є необхідними умовами переходу від неусвідомлюваного прагнення до усвідомленого цілепокладання [12].

У дослідженнях В.Ф. Семенкової [16] встановлено, що програми і плани – це організуюча складова часової перспективи, основа для досягнення майбутніх цілей і важливий механізм, що сприяє готовності до реалізації особистісних перспектив.

У сучасній психологічній літературі [15] широко представлено погляди авторів на життєву програму як цілісну картину наміченого особистістю життєвого шляху, де відображено її магістральні цілі й результати життєдіяльності. Згідно з наявними уявленнями, життєва програма – це своєрідна матриця поставлених особистістю цілей, співвіднесена з усім життям; вона конкретизується в системі життєвих планів і є відображенням минулого, теперішнього і майбутнього в життєдіяльності особистості, їх діалектичній єдності й послідовності.

Велику увагу життєвим планам як структурним елементам життєвої перспективи приділено в працях багатьох дослідників. За В.Ф. Семенковою [16], життєвий план – це неперервний процес цілепокладання, постановка нових етапних цілей і засобів їх реалізації. План зазвичай відтворюється у свідомості як програма дій на майбутнє. Життєві плани іноді містять момент невизна-

ченості, частку фантазії і мрії, оскільки пов'язані зі змінами в теперішньому і людина дивиться на себе після розв'язання певних завдань, уявляючи себе такою, що змінилася в майбутньому.

Важливе значення у розробці елементів життєвої перспективи – цілей і планів, що висуваються особистістю в процесі здійснення нею життєвого шляху, їх взаємозалежності, відведено у працях Є.І. Головахи [5]. На думку вченого, за допомогою понять життєвих цілей і планів майбутнє може розглядатися як відносно впорядкована в часі сукупність подій, що сприяють досягненню ідеальних результатів, і є на даному етапі життєвого шляху основними орієнтирами діяльності людини. З позиції подійного підходу, життєві цілі і плани розрізняють як кінцеві і проміжні події певного етапу життя. Цілі – масштабніші і дещо менш хронологічно визначені події, ніж плани. Припускається, що послідовна реалізація конкретних подій – планів, на думку самої людини, в підсумку здійснить відповідні життєві цілі.

Є.І. Головаха вважає, що подійним підходом не вичерпуються можливі напрямки дослідження уявлень людини про своє майбутнє. Вивчення подій дозволяє визначити її дискретну картину як сукупність послідовних моментів, “точок” на лініях життя, спрямованих у майбутнє. Фактором, що обумовлює рух цими лініями від події до події, є ціннісні орієнтації особистості. Автор зазначає, що, плануючи власне майбутнє, намічаючи конкретні події – цілі і плани, людина виходить, передусім, з певної ієрархії ціннісних орієнтацій, представленої в її свідомості [6]. З цього випливає, що система ціннісних орієнтацій особистості складає змістовий аспект життєвої перспективи.

Розглядаючи проблему формування ієрархії ціннісних орієнтацій особистості, Є.І. Головаха пише: “... орієнтуючись у широкому спектрі соціальних цінностей, індивід обирає ті з них, які найтісніше пов'язані з його домінуючими потребами. Предмети цих потреб, будучи усвідомлюваними особистістю, стають її провідними життєвими цінностями. Вибіркова спрямованість на такі цінності відбивається в ієрархії ціннісних орієнтацій особистості” [6, с. 258]. З точки зору автора, на відміну від сформованих на належному рівні цілей і планів, ціннісні орієнтації не мають тієї визначеності, і завдяки цьому вони виконують більш гнучку регулятивну функцію. Сформована ієрархія цінностей визначає порядок пріоритетності певних сфер діяльності, векторів життєвого шляху, а також лінію поведінки, розраховану на період часу, який заздалегідь важко встановити для безпосередньої реалізації очікувань.

У межах підходу Є.І. Головаха вважається, що, якщо життєві цілі і плани не реалізуються, наявність ціннісних регуляторів забезпечує стійкість особистості в момент “кризи нереалізованості”. Якщо ж намічені плани досягнуті і втрачають спонукальну силу, то ціннісні орієнтації стимулюють до постановки нових цілей.

Схожі ідеї щодо проблеми цінностей як елемента життєвої перспективи висуває Б.С. Братусь [4]. Функцією ціннісних орієнтацій особистості він вважає створення ескізу майбутнього, тобто тієї перспективи розвитку особистості, яка не впливає прямо з наявної, сьогоденної ситуації. На думку вченого, якщо в аналізі людської діяльності обмежитися одиницями мотивів як предметів потреб, а одиницями цілей “ заздалегідь передбачуваних результатів, то буде незрозумілим, за рахунок чого людина здатна долати ситуації, що склалися, що веде її до майбутнього. Він вважає, що цінності особистості як усвідомлені сенси життя задають саме той початковий ескіз майбутнього, що повинен передувати його реальному втіленню.

Погляди на проблему цінностей як елемент життєвої перспективи можна доповнити точкою зору, яку поділяють К.О. Абульханова-Славська [3], Т.М. Титаренко [17, с. 17-20] та ін., котрі розробляють проблему особистісного часу, і вказують на те, що цінності особистості відображають значущість для неї часу життя, можливостей самореалізації на різних етапах життєвого шляху.

Отже, у розглянутих підходах зроблено акцент на важливості уміння для особистості не лише усвідомлювати, а й ґрунтовно вибудовувати структурні елементи життєвої перспективи, оскільки осмислений підхід до формування системи ціннісних орієнтацій, висунення адекватних життєвих цілей, способів їх досягнення, складання проектів, планів, програм на майбутнє є надійною основою для реалізації спланованого.

Вибудовану людиною життєву перспективу можна описати за допомогою низки характеристик. На основі аналізу й узагальнення ідей плеяди вітчизняних і зарубіжних дослідників Є.І. Головаха [5; 6] виокремлює параметри, вимірювання яких дозволяє оцінювати майбутню часову перспективу як сприятливий чи негативний фактор розвитку особистості та її життєвого шляху. За основні параметри взято глибину, реалістичність, диференційованість, оптимістичність, узгодженість перспективи.

Щодо феномена уявлень про життєві перспективи, ми вважаємо, що значущою для вибудовування людиною образу свого майбутнього є специфіка системи ціннісних орієнтацій, які складають ядро життєвої перспективи. Відтак можна припустити,

що ціннісно-смысловий компонент є особливим у структурі уявлень про життєві перспективи особистості.

Зауважимо, що життєва перспектива – це динамічний образ майбутнього, не раз і назавжди обрана стратегія поведінки. Кожному якісно новому етапу життєвого шляху повинен відповідати специфічний зміст перспективи, в якій одні компоненти зберігають послідовність, а інші – відображають реальні зміни в довкіллі й власне людині. Конкретний зміст життєвої перспективи стає найвагомішою змістовою характеристикою даного етапу життєвого шляху. Перехід до нового його етапу пов'язаний з необхідністю корекції чи суттєвої реконструкції життєвої перспективи з урахуванням соціальних, біологічних і психологічних особливостей наступного вікового періоду [6].

Є.І. Головаха та О.О. Кронік [6], спираючись на дослідження життєвого шляху особистості, представлені в працях Ш. Бюлер, Р. Кулена та ін., висувають гіпотезу про те, що в житті кожної людини існують критичні моменти, з якими пов'язані певні зміни життєвої перспективи. По різних лініях життя критичні моменти виникають у різний час, проте є такі періоди життя, в яких ці моменти концентруються, перетинаються, породжуючи комплекс життєвих проблем, що вимагають формування і перебудови життєвої перспективи.

Висновки. Отже, опираючись на представлений теоретичний матеріал, можна зробити висновок про те, що суб'єктивну картину життєвого шляху і життєві перспективи особистості необхідно досліджувати в їх взаємозв'язку й обумовленості. Базуючись на ідеях прихильників системного підходу, феномени життєвого шляху та психологічного часу можна розглядати як складні системи, утворені з низки елементів. Так, життєвий шлях є системним утворенням, що реалізується особистістю засобами активності й свідомості в об'єктивному та суб'єктивному, психологічному часі життя. Психологічний час особистості можна визначити як багаторівневу систему, що містить біографічний масштаб переживання часу, усвідомлення і переживання суб'єктивної картини життєвого шляху, взаємозв'язки психологічного минулого, теперішнього й майбутнього. При цьому суб'єктивна картина є елементом систем життєвого шляху та психологічного часу і лежить в основі вивчення вказаних феноменів у їх взаємозв'язку.

В структурі суб'єктивної картини життєвого шляху виокремлюють психологічне минуле, теперішнє і майбутнє, або життєву перспективу особистості. Резюмуючи ідеї різних авторів, можна припустити, що психологічне майбутнє, чи життєва перспектива – це цілісна картина майбутнього в складному взаємозв'язку

очікуваних і планованих подій. Життєва перспектива, будучи елементом суб'єктивної картини життєвого шляху особистості, є складною ієрархічною системою, що регулює начало життєдіяльності, її структурними одиницями якої вважають ціннісні орієнтації, життєві цілі, програми, плани, а також емоційну, когнітивну й поведінкову складові. В представлених працях зазначається, що, плануючи своє майбутнє, намічаючи конкретні події – цілі та плани, людина виходить передусім із певної ієрархії ціннісних орієнтацій, тобто система ціннісних орієнтацій особистості складає змістовий бік життєвої перспективи і може розглядатися як її визначальний компонент. Вибудовану людиною перспективу розвитку майбутнього життя автори описують за допомогою низки характеристик чи параметрів оцінки. Разом із тим, незважаючи на чисельні дослідження взаємозв'язку вказаних параметрів з особистісними характеристиками, недостатньо вивченою залишається проблема дослідження структурних елементів життєвої перспективи й вимірювання її параметрів у періоди різких, якісних змін особистості та її життєвого шляху як вторинного особистісного утворення, що є *перспективою* наших розвідок.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности / К.А.Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни // Под ред. Е.В. Шороховой. – М. : Наука, 1987. – С. 149-151.
2. Абульханова-Славская К.А. Личностная регуляция времени / К.А.Абульханова-Славская // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. – С-Пб. : Питер, 2001. – С. 279-297.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 301 с.
4. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С.Братусь. – М. : Мысль, 1998. – 301 с.
5. Головаха Е.И. Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодёжи / Е.И.Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – 144 с.
6. Головаха Е.И. Жизненные перспективы и ценностные ориентации личности / Е.И.Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. – С-Пб. : Питер, 2001. – С. 256-269.
7. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – М. : Смысл, 2008. – 267 с.

8. Левин К. Теория поля в социальных науках / Левин К. – М. : Мысль, 2000. – 365 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1977. – 304 с.
10. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф.Ломов. – М. : Наука, 1984. – 44 с.
11. Мартынюк И.О. Проблемы жизненного самоопределения молодежи. Опыт прикладного исследования / И.О.Мартынюк. – К. : Наукова думка, 1993. – 116 с.
12. Мудрак В.И. Процессы целеполагания в организации времени / В.И.Мудрак, Т.А.Павлова // Психология личности и время : Тез. Всес. конф. – Черновцы, 1991. – Т. 2. – С. 37-39.
13. Некрасова Е.В. Исследование проблемы времени в психологии / Е.В.Некрасова. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2000. – 124 с.
14. Панок В.Г. Психологія життєвого шляху особистості : [Монографія] / В.Г.Панок, Г.В.Рудь. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 280 с.
15. Ральникова И.А. Жизненные перспективы личности : психологический контекст : [Монография] / И.А.Ральникова. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 152 с.
16. Серенкова В.Ф. Типологические особенности планирования личностного времени : автореф. дис. на соискание учёной степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Валентина Фёдоровна Серенкова. – М., 1991. – 20 с.
17. Титаренко Т.М. Временные измерения жизненного пути личности / Т.М.Титаренко. // Психология личности и время : Тез. Всес. конф. – Черновцы, 1991. – Т. 1. – С. 17-20.
18. Франкл В. Человек в поисках смысла / В.Франкл В. – М. : Смысл, 1990. – 368 с.

The article deals with very topical and important issue – term life personality, under which understand the complete picture of the future, which is formed in a complex relationship expected and planned events. Specified in the unity of the phenomenon considered value-semantic and organizational aspects and activity, where activity is essential personality, conscious and realistic attitude to the construction plans for the future. Noted that the prospect of life closely associated with psychological past and present identity as formed on the background of past achievements, on the one hand, and sets the basic guidelines of human activity – on the other.

Key words: life perspective, life goals, plans, programs, value orientations.

Отримано: 03.03.2011

Вивчення внутрішньоособистісної конфліктності школярів на фоні психічних порушень

У статті представлено особливості внутрішньоособистісної конфліктності школярів на фоні психічних порушень. Запропоновано психологічні концепції внутрішньоособистісної конфліктності школярів та способи її впровадження у практику. Подано характеристику внутрішньоособистісної конфліктності при неврозах, креслено шляхи її подолання. Виокремлено підвищену схильність до розвитку неврозів психопатичних особистостей. Невротичному розвитку індивіда сприяють почуття відчуження, ворожості, страху, непевності у своїх силах тощо.

Ключові слова: психокорекція, психодіагностика, медичний психолог, внутрішньоособистісна конфліктність, психічні порушення.

В статье рассмотрены особенности внутриличностной конфликтности школьников на фоне психических нарушений. Предложены психологические концепции внутриличностной конфликтности школьников и способы ее внедрения в практику. Дана характеристика внутриличностной конфликтности при неврозах, намечены пути ее преодоления. Особо выделена повышенная склонность к развитию неврозов психопатических личностей. Невротическим проявлениям индивида способствуют чувства отчуждения, враждебности, страха, неуверенности в своих силах и т.д.

Ключевые слова: психокоррекция, психодиагностика, медицинский психолог, внутриличностная конфликтность, психические нарушения.

Дослідники психологічних наслідків екстремальних подій, таких, як війни, конфлікти, катастрофи, терор, міграції, катування, насильство, відзначають, що травми викликають психічні трансформації (С.Максименко, М.Пірен, Г.Ложкін, М.Савчин, Ф. Василюк, Р. Ліфтон). До них належать різні прояви внутрішньоособистісної конфліктності: травмоване “Я”, криза ідентичності, стрес акультурації, описаний канадськими психологами Дж. Беррі й Р. Анніс, що характеризується тим, що звичний соціальний порядок і культурні норми втрачаються, і людина може легко розгубитися в змінній ситуації. Зазначені симптоми внутрішньоособистісної конфліктності спричиняють зміни психосоматичного й невротичного рівнів, що призводять до межових розладів особистості, що знаходиться на границі між нормою й патологією.

Ще в ХІХ столітті відомі французькі психіатри торкалися питань межі душевного здоров'я. М. Трела описав у своїй книзі психічно напівнормальних людей, а Моро де Тур вивчав і описував зовсім особливий, проміжний клас людей, інтелектуальних метисів, яких можна вважати й душевно здоровими, й душевнохворими.

При межових нервово-психічних розладах (borderline personality disorder) людина проявляє спровоковані подіями життя постійну нестабільність у міжособистісних взаєминах, крайню хитку самооцінку, хронічну нестійкість настрою, крайню імпульсивність. Межові розлади, відповідно до Міжнародної статистичної класифікації перегляду (МКХ-10 і DSM-IV) включають реактивні стани й неврози (невротичні розлади), у структуру яких входять: неврастенія; невроз нав'язливих станів (обсесивно-компульсивний, фобічний); невроз очікування, тобто нав'язливе побоювання невдачі; невроз страху; істерія, або диссоціативний (конверсійний) розлад; іпохондричний невроз, тобто зосередженість уваги на своєму здоров'ї зі схильністю приписувати собі захворювання, домінування тривожних побоювань при відсутності для цього достатніх підстав (сенестопатія).

Для всіх межових станів характерно:

- розмитість меж між психологічними й клінічними (пато-психологічними) формами реагування, а також між клінічними синдромами “усередині” малої психіатрії;
- рухливість меж між особистісними реакціями й клінічними формами реагування;
- наявність емоційного компонента в синдромі (страх, тривога, внутрішнє напруження й т.п.), що є основою розвитку внутрішньоособистісної конфліктності;
- ситуативно неадекватна поведінка, через яку переважно проявляється соціально-психологічна дезадаптація;
- малі адаптивні можливості в соціально значимих ситуаціях, поверховість;
- егоцентризм у міжособистісних (групових) відносинах;
- у цілому задовільну соціальну адаптацію (ситуації “робота”, “освіта”, “родина”).

Варто особливо підкреслити, що при всіх межових станах дезадаптує індивіда й обмежує його життєдіяльність переважно особистісний реєстр симптоматики. Зазвичай прийнято виділяти три варіанти динаміки межових станів:

- реакції (невротичні й психопатичні);
- стани (невроз, декомпенсації в психопатів, психотичний стан);

- розвиток (невротичний, патохарактерологічний розвиток на психосоматичному зміненому ґрунті). Погляд на клінічну картину й сутність неврозів з моменту їхнього виділення в окрему групу зазнав певної еволюції. Термін “неврози” був уперше запропонований в 1776 році шотландським психіатром В. Кулленом. Він описав зміни, що проявляються розладами відчуттів, рухів, що не супроводжуються лихоманкою й не залежні від місцевого або загального ураження цих функцій. Автор підкреслював функціональну природу неврозу й поєднував цим поняттям широке коло страждань, що залежать від порушення діяльності нервової системи й не супроводжуються органічною патологією яких-небудь органів. Протягом сторіччя фахівці широко користувалися цим терміном, включаючи в групу неврозів не тільки нервові й психічні хвороби, але й деякі соматичні порушення без стійких морфологічних змін.

Прогрес неврології й психіатрії, пов’язаний з дослідженнями кінця XIX ст. у сфері анатомії, гістології, фізіології нервової системи, розвитком вчення про вегетативну нервову систему, біологічну основу вищої нервової діяльності, крім того, успіхи загальної медицини призвели до значного вдосконалювання клінічної діагностики. Це послужило причиною виключення із групи неврозів більшості соматичних, нервових і психічних захворювань, у тому числі стертих, початкових і малопродієнтних форм.

Багато відомих представників вітчизняної й закордонної психіатрії (Т.И.Юдин, 1935; Г.А.Попов, 1954; O.Vumke,1928; H.Weitbrecht 1963 і ін.) ще задовго до підходів, покладених в основу сучасних систематик, не вважали невроз самостійним захворюванням. Т.І. Юдін (1935), наприклад, визначав невроз як поняття, що відбиває лише фазу й виразність порушень психічної діяльності.

Як відзначали В.М. Мясіщев (1939) і Б.Д. Карвасарський (1980), невроз – це психогенне захворювання, в основі якого лежить напруга конфлікту, коли невдало, нерационально, непродуктивно вирішується особистістю протиріччя між нею й значимими для неї сторонами дійсності, що викликає хворобливо-тяжкі переживання, психічну й фізіологічну дезорганізацію.

Складність і поліморфізм клініки, розмаїтість патогенних ситуацій, участь соматовегетативних порушень веде до різноманіття концепцій неврозів. Умовно їх можна розділити на три групи: біологічні концепції неврозів; соціогенетичні концепції; психологічні.

Основною **біологічної концепції** є уявлення про те, що неврози детерміновані субстратним рівнем патології, а психогенія – лише пусковий механізм. Нейрофізіологічна концепція (І. П. Павлов, К. М. Биков, П. К. Анохін та ін.) розглядає невроз як порушення зв'язків між корою й підкіркою, порушення взаємодії між сигнальними системами.

Неврози трактуються як патологія ретикулярної формації, розлад регуляторної функції лімбічно-ретикулярного комплексу (Х. Мегуэн, А. Вейн й ін.) внаслідок черепно-мозкової травми, нейроінфекції тощо. Концепція сучасна, продуктивна, знаходить висвітлення в клінічній практиці. Однак вона уточнює патогенез лише неврозоподобних розладів (В. Н. Мясіщев), а не справжніх неврозів, з комплексу вторинних (система “особистість-субстрат”).

Основою **соціогенетичної концепції** є теорії, які розглядають неврози, як наслідок нераціональних конфліктів, що вирішуються непродуктивно, між особистістю й значимими для неї соціальними групами (референтна група, родина й т.д.).

Особистість не здатна на психологічному рівні вирішити проблеми, що виникають внаслідок фрустрації. Фрустрація обумовлена конфліктною ситуацією й відбиває основні цілі, ідеали й установки особистості (В. Н. Мясіщев, Б. А. Карвасарський і ін.).

В “теорії ролей” (Дж. Морено) формування неврозу обумовлене неможливістю реалізувати особливо емоційно значимі для особистості рольові функції (роль лідера, матері, старшого партнера й т.д.). На базі цієї концепції сформувався досить ефективний метод психотерапії – “психодрама за Морено”.

Серед психологічних концепцій можна виділити такі: неофрейдистська (З. Фрейд, А.Адлер, К. Хорні, Г.Саллівен і ін.), відповідно до якої невроз це клінічно окреслена матеріалізація витиснутих у несвідоме потягів (в основному сексуальних й агресивних); екзистенціальна (К. Ясперс, Л.Бінсвангер, Ж.Сартр, Р.Мей і ін.), якщо визнає, що невроз не захворювання в буквальному значенні, а “відхід” в іншу форму екзистенції (існування).

У психологічній концепції неврозів основною є теорія неофрейдистів. Основні положення й основні течії сучасної психотерапії й психологічної теорії неврозів беруть свій початок і підкріплюються саме в психоаналізі. З.Фрейд (1856-1939) досліджував і інтерпретував сновидіння, асоціації, що вільно виникають, застереження, спогади. Тлумачення цього матеріалу З.Фрейд назвав методом психоаналізу. Центральною ланкою цієї терапії він вважав виявлення несвідомого. У структурі особистості, за Фрейдом, існують три основних компоненти: Воно (Ід), Я (Его) і Понад-Я

(Супер-Его). Ід з одного боку є саме тією ареною, де панують витиснені несвідомі інстинкти, а з іншого, підкоряється принципам задоволення Я (Его), з одного боку, потрібне несвідомим інстинктам, а з іншого, підкоряється нормативам і вимогам реальності. Супер-Его (Над-Я) – це сукупність моральних підвалин суспільства; вона виконує роль “цензора”. Таким чином, Его перебуває в конфлікті, тому що вимоги Ід і Супер-Его несумісні. Тому Его (Я) постійно звертається до захисних механізмів: витиснення, сублимації. Саме витиснення відбувається неусвідомлено. Однак мотиви, переживання, почуття, які “переселяються” у сферу несвідомого, продовжують діяти у вигляді символів, у вигляді діяльності, що прийнятна для “цензора” [190].

Проблемою неврозів займався учень З.Фрейда, представник індивідуальної психології – А. Адлер (1870-1937). На його думку, неврози виникають через почуття недостатності або нереалізованого почуття переваги. Він припускав, що почуття неповноцінності може виникнути через фізичний дефект або в дитинстві через несприятливі соціальні умови. Людина прагне знайти способи для подолання почуття неповноцінності й застосовує різні види компенсації. Нерідко такі спроби самоствердження призводять до невротичних реакцій, коли людина хоче домінувати над іншою. Адлер розглядає різні форми компенсації (адекватні, неадекватні), зупиняється на її різних рівнях. Він говорить про можливість виробити гіперкомпенсацію.

Це особлива форма реакції на свою неповноцінність. Уміння виробити гіперкомпенсацію призводить до того, що фізично слабкі й безвладні люди починають робити мужні дії. Більше того, у цій гіперкомпенсації А. Адлер вбачає механізм творчості, активності. Як приклад він любив посилатися на особистість Наполеона, вважаючи, що особливі здібності Наполеона як полководця пояснювалися почасти тим, що в того було загострене почуття неповноцінності через малий зріст. А.Адлер виділяв декілька видів компенсацій, які створюють різні “життєві стилі”:

- успішна компенсація, почуття неповноцінності в результаті збігу прагнення до переваги із соціальним інтересом;
- гіперкомпенсація, що означає однобічне пристосування до життя в результаті надмірного розвитку якоїсь однієї риси або здатності.
- відхід у хворобу. У цьому випадку людина не може звільнитися від почуття неповноцінності, не може прийти до компенсації “нормальними” способами, вона “виробляє” симптоми хвороби, щоб виправдати свою невдачу. У такий спосіб виникає невроз [5].

Невроз варто розглядати як спосіб викоринювання почуття власної неповноцінності й завоювання положення в суспільстві.

Критикуючи ряд положень S.Freuda і його послідовників, К.Хорні (С.Ногпеу) (1885-1952) те, що у патогенезі домінує роль неврозів, бачила не в сексуальних конфліктах, а в дефіциті батьківської любові. Вона визначала невроз як розлад, викликаний страхом і захистом від нього, а також спробами відшукати компроміс у конфлікті протилежних тенденцій. Невротичні розлади розглядалися як відхилення від загальноприйнятої поведінки, як прояви загальмованого процесу самореалізації. Основою теорії К. Хорні є припущення, що людиною управляють дві тенденції: прагнення до безпеки й прагнення до задоволення своїх бажань. Обидва ці прагнення часто суперечать один одному, і тоді виникає невротичний конфлікт, який людина сама прагне придушити, виробляючи певні способи (“стратегії”) поведінки. Хорні виділила чотири типи поведінки. Перший виражається в “невротичному прагненні до любові” як засобу забезпечення безпеки в житті; другий проявляється в “невротичному прагненні до влади”, що пояснюється не якимись об’єктивними причинами, а страхом і ворожістю до людей; третій тип стратегії поведінки виявляється в прагненні ізолюватися від людей; а четвертий – у визнанні своєї безпорадності (“невротична покірність”). Пізніше вона вирішила зупинитися тільки на трьох типах стратегій: 1) прагнення до людей; 2) прагнення віддалитися від людей, прагнення до незалежності; 3) прагнення діяти проти людей (агресія). Відповідно до цих трьох типів відносин виділяються три типи невротичної особистості: 1) стійкий, 2) відкинутий, 3) агресивний. Ці типи поведінки властиві здоровим людям.

Неофрейдисти так само, як і З. Фрейд, прагнули виявити внутрішні структури особистості, підійти до механізмів її формування й функціонування. Цим прагненням вони завдали удару по ідеалістичних філософських положеннях у психології, але при цьому вони підмінили ідею конвергенції соціального й біологічного факторів ідеєю їхньої конфронтації. Іншими словами, їхнє вчення залишалися в рамках ідеалістичного розуміння психічного.

Неврози – це група психічних порушень, що виникають під впливом психічних травм. Психогенні фактори, що стали причиною виникнення невротичних станів особистості, досить різноманітні. В одних випадках це розлад планів, катастрофа надій, що викликають стан сильної незадоволеності. І тоді ми говоримо про фрустраційні ситуації: індивід натрапляє на перешкоди, які є непереборними або тільки здаються йому такими. В інших випадках

це внутрішньоособистісна конфліктність і її симптоми: депресія, сенсорна, емоційна або соціальна ізоляція (депривація), що викликає стан депресії, дратівливості, апатії, страхи або нав'язливі стани.

Невротичні стани супроводжуються порушенням загального самопочуття й різних соматовегетативних функцій, емоційною нестійкістю, підвищеною психічною виснаженістю при досить збереженій оцінці оточуючих й усвідомленні факту свого хворобливого стану. Їм не властиві такі важкі форми психічних розладів, як маячні ідеї, галюцинації, інтелектуально-мнестичні порушення. Існують різні визначення неврозів. Патогенетичне обґрунтованення належить В. Н. Мясищеву. Ще в 1934 році він відзначав, що невроз представляє хворобу розвитку особистості. Під хворобою особистості він розумів ту категорію нервово-психічних розладів, що викликаються тим, як особистість переробляє або переживає свою дійсність, своє місце й свою долю. Це може бути страх, пережитий під час автомобільної катастрофи, втрата близької людини, раптовий переляк, гірке почуття образи, незаслужена образа, невдача під час іспиту, острах бути виключеним зі школи, вузу, розлучення батьків, тривала робота при неправильному трудовому режимі й багато інших факторів, що створюють складну для школяра ситуацію. Іноді причина переживань здається оточуючим неістотною, однак для страждаючих неврозом вона надзвичайно значима й хвороблива. Усе в остаточному підсумку визначається особливостями особистості, її ставленням до виникаючого конфлікту. Так, незаслужена догана з боку суворого директора школи, вчителя, який вдається до методу залякування може обтяжливо сприйнятися ранимою, чутливою натурою й пройти зовсім безвісти, якщо він адресований легковажній людині з "товстою шкірою". Також по-різному переживають невдачу на іспитах серйозні, самолюбні школярі й безтурботні, легковажні учні, що звикли здавати предмет із другого-третього "заходу". Одні непохитно переносять важкі життєві випробування, інші стають неспроможними під впливом незначних ударів долі. На цій основі виникло уявлення про невроз як про спробу "втечі у хворобу", що дозволяє шляхом хворобливого симптому "поневолити оточуючих", ухилитися від крутого повороту життя, одержати "вигоду" від страждання.

Невротичний школяр наділений чуйним і негармонійним характером. Тому він переживає особливі труднощі й більш складні життєві завдання, ніж ті, які переборює звичайна людина, що здебільшого просто дотримується "розчищеного шляху" соціального життя. Вроджена чутливість як передиспозиція є причиною опору пристосуванню. Біологічна енергія, позначена як

лібідо, не знаходить собі результату або підходящої діяльності, а тому й заміняє своєчасну й належну форму пристосування неадаптивною формою. Конфліктна ситуація невротичної людини виникає з розпачливого нав'язливого бажання бути першим і з настільки ж сильного нав'язливого спонування стримувати себе (симптом відмінника). Невротики виявляють велику групу внутрішніх заборон на те, щоб виразити свої бажання, висловити думку або критику, наказати, установити контакти, не можуть себе захистити від нападок, сказати “ні”.

Аналіз неврозів, що виникають у школярів, переконує в тому, що досить часто у своєму походженні вони йдуть коріннями в далеке дитинство. Помилки виховання залишають глибокий слід у нервовій системі, роблять її більше уразливою й чутливою до різних стресових впливів.

“Злами” у вихованні не завжди фатальні для життя людини, особливо, якщо вона критично оцінює й свідомо переборює їх, однак вони, безумовно, полегшують формування неврозу, готують для неї “живильний ґрунт”.

Дослідники відзначають підвищену схильність до розвитку неврозів психопатичних особистостей. Невротичному розвитку індивіда сприяють почуття відчуження, ворожості, страху, непевності у своїх силах. Ці установки самі по собі не становлять неврозу, але вони є тим ґрунтом, на якому він може розвинути, тому що саме їхнє сполучення породжує базальне почуття безпорадності стосовно світу. Базальне почуття небезпеки робить необхідним в ім'я безпеки й задоволення жорстко додержуватися певних прагнень, суперечлива природа яких становить ядро неврозів [4, С.339]. Невротик не просто втрачає здатність розбиратися в собі й своїх бажаннях, він стає нездатним вирішувати свої внутрішні проблеми, що виявляється головним джерелом його внутрішньо-особистісної конфліктності. Звичайно, наявність дисгармонійних властивостей призводить до виникнення неврозів, однак людина без ознак аномальних особистісних особливостей у зв'язку з несприятливими, психотравмуючими обставинами також може бути схильною до неврозу [8].

Із загальних клінічних проявів неврозів у школярів слід зазначити скарги на погане самопочуття, стомлюваність, пригнічений, нестійкий настрій, підвищену тривожність, прояви розладу сну. Вони також часто вказують на наявність неприємних відчуттів у тілі, минулі порушення функцій внутрішніх органів, характер цих відчуттів, і хворий може імітувати картину соматичних захворювань.

Соматовегетативні розлади проявляються у вигляді вегетативних дистоній і кризів. Вегетативні розлади супроводжуються тривогою, страхом, іпохондричними й фобічними проявами. Часто спостерігається порушення серцевої діяльності (кардіологічний синдром), дихальні й шлунково-кишкові розлади, сексуальні, рухові й сенсорні порушення, головний біль нервово-м'язового характеру типу “каска”, “обруча” [10, с.224].

Виразність невротичних проявів відповідає патогенності чинників, а також залежить від особливостей особистості. Психологічними проєкціями внутрішньоособистісної конфліктності при неврозах є:

- афективна збудливість, що проявляється з одного боку в настирливій вимозі уваги й пещення від дорослих, оточуючих, а з іншого – у крайній вразливості, конфліктності, злостивості, негативних реакціях, відкритій агресивності;
- деспотичні вимоги при прагненні досягти своїх цілей;
- при негативних впливах – гальмування, сенситивність;
- слабка соціальна адаптація на платформі непевності;
- самозахист у вигляді або пристосувально-оборонної реакції або у вигляді афективного спалаху.

Підвищена тривожність звичайно сполучається в таких осіб з повним невір'ям у свої можливості, острахом, що в потрібний момент не вистачить сил і здатностей для рішучих дій. Тому майбутні виступи, іспити й перевірки їх особливо лякають і турбують.

Боязкі й сором'язливі, тактовні й делікатні, вони стають настирливими й незговірливими у своїх наполегливих вимогах точного дотримання всіх формальностей. Усякий відступ від звичного, устояного порядку не тільки підсилює тривогу й занепокоєння, але сердить і дратує, особливо, якщо порушниками порядку виступають підлеглі, залежні особи.

Небезпека цих змін криється не у невиліковності (невроз – виліковується), а у *ставленні* до свого стану. Більшість батьків просто не звертають уваги на перші ознаки неврозів або нервових розладів у своїх дітей, деякі – ставляться досить поверхово (“само пройде”), і лише незначна частина вживає реальні дії для виправлення становища. За даними Міністерства охорони здоров'я в шкільному віці погіршення здоров'я яскраво виражено. За останні десять років кількість школярів із хронічною патологією зросла в 1,5 рази. Найбільш значне збільшення частоти патологічних станів відзначається у віковій періоді 7, 10, 12-17 років, що характеризуються інтенсивною перебудовою організму й зниженням його адаптивних можливостей.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: науково-методичний посібник / Г.О.Балл. – Київ, 2002. – 388 с.
2. Кон И.С. Психология юношеского возраста. (Проблемы формирования личности) / И.С.Кон. – М.:Просвещение, 1979. – 175 с.
3. Личко А.Е. Типы и акцентуации характера и психопатий у подростков / А.Е.Личко. – М.: Эксмо, 1999. – 407 с.
4. Ложкин Г.В., Повякель Н.И. Практическая психология конфликта: учеб.пособие / Г.В.Ложкин, Н.И.Повякель. – К.: МАУП, 2000. – 256 с.: ил.
5. Ложкін Г.В. Психологія конфлікту / Г.В.Ложкін та ін. – К: Професіонал, 2007. – 407 с.
6. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: наук. моногр / С. Д. Максименко. – К.: КММ, 2006. – 255 с.
7. Максименко С. Д. Експериментальна психологія / С.Д. Максименко. – Київ: ЦУЛ, 2008.
8. Максименко С. Д. Навчання і психологічне здоров'я особистості / С. Д. Максименко // Директор шк., ліцею, гімназії. – 2006. – № 3. – С. 4–7.
9. Максименко С. Д. Основи генетичної психології / С. Д. Максименко. – К.: НПУ “Перспектива”, 1998. – 543 с.
10. Москаленко В. В. Соціальна психологія: підручник / В. В. Москаленко. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
11. Пірен М.І. Конфлікти в системі політико-управлінської діяльності / М.І.Пірен. – К.: Видавництво НАДУ, 2003. – 240 с.
12. Психологія життєвої кризи / Відп.ред. Титаренко Т.М. – К.,1998. – 348 с.
13. Русинка І.І. Конфліктологія / І.І.Русинка. – Т., 2003. – 294 с.
14. Савчин М. В. Духовний потенціал людини: монографія / М.В. Савчин. – Івано-Франківськ, 2001. – 202 с.

The paper presents the characteristics of intrapersonal conflict on the school background of mental disorders. A psychological concept of intrapersonal conflict school and how its implementation. Presented is the intrapersonal conflicts in neuroses, outlined ways of overcoming it. Pointed out in an increased susceptibility to the development of neuroses psychopathic personalities. Neurotic development of the individual contribute to feelings of alienation, hostility, fear, doubt in his abilities and so on.

Key words: psychological correction, psychodiagnostic, medical psychologist, intrapersonal conflict, mental disorders.

Отримано: 10.03.2011

Психолого–дидактичні засоби розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів

У статті проаналізовано психологічні та дидактичні засоби розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості у студентів напряму підготовки “Психологія”. Подано методичні рекомендації для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх психологів. Обґрунтовано власний досвід розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

Ключові слова: особистісна зрілість, майбутній психолог, воркшоп, активне соціально-психологічне навчання, акмеологічні технології, психолого-дидактичні засоби, арттерапія, проблемне навчання, тренінг.

В статье проанализированы психологические и дидактические средства развития профессионально значимых характеристик личностной зрелости у студентов направления подготовки “Психология”. Даны методические рекомендации для повышения эффективности профессиональной подготовки будущих психологов. Проанализирован собственный опыт развития профессионально значимых характеристик личностной зрелости будущих психологов.

Ключевые слова: личностная зрелость, будущий психолог, воркшоп, активное социально-психологическое обучение, акмеологические технологии, психолого-дидактические средства, арттерапия, проблемное обучение, тренинг.

Професія психолога досить специфічна: він працює з особистістю і, водночас, сам є особистістю, яка впливає на особистість клієнта. Інструментом психологічної допомоги є особистість психолога. Особистісне зростання клієнта – це мета психологічної допомоги. Тому важливого значення у цій професії набуває особистісна зрілість фахівця, оскільки психолог не зможе навчити клієнта тому, чого не вміє сам – особистісно зростати.

Для розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів значущим є прагнення студентів до особистісного зростання і відповідні умови під час навчання і в позанавчальний час. Тому, можна припустити, що розвиток професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів буде можливий

при створенні певних умов під час їх професійної підготовки. На нашу думку, важливе значення для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів мають психолого-дидактичні засоби. Їх поєднання є доцільним у професійній підготовці майбутнього психолога, оскільки враховує особливості його майбутньої професійної діяльності (психологічної) і його теперішні умови навчання у вузі (дидактичні). Оптимальний взаємозв'язок психологічних і дидактичних засобів забезпечить врахування психологічних особливостей майбутніх фахівців і навчальних умов їх професійної підготовки. Процес розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів повинен бути цілісний, системний і систематичний.

Ми вважаємо, що психолого-дидактичні засоби розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів – це психологічні та дидактичні матеріали і знаряддя, завдяки яким більш успішно і за короткий час майбутні психологи підвищують свій рівень особистісної зрілості, розвивають власні професійно значущі характеристики.

Особливості професійної підготовки психолога вивчали О. О. Бодальов, О. Ф. Бондаренко, Ж. П. Вірна, П. П. Горностай, Р. С. Немов, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелева, Т. С. Яценко та ін. Вони звертають увагу на важливість особистісного зростання майбутніх психологів. Разом з тим, психолого-дидактичні засоби розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів вивчено недостатньо. Це стало **метою** для написання статті – проаналізувати психолого-дидактичні засоби розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

Ми вважаємо, що при підготовці майбутніх психологів повинна застосовуватися модель навчання, що стимулювала б у суб'єктів учіння потребу в особистісному зростанні. З позиції особистісно орієнтованого підходу Н. Л. Коломінський описав особливості ефективної професійної підготовки майбутніх психологів. Він зауважив: “Навчальна діяльність студента – майбутнього психолога повинна розглядатися як особистісно орієнтована праця” [3]. Тому завдання викладачів вишу полягає в тому, щоб застосовувати при викладанні навчальних дисциплін відповідні дидактичні засоби, які б сприяли розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Цей напрям роботи повинен проводитися при вивченні всіх навчальних предметів, особливо психологічного спрямування, де розвиток особистісної зрілості буде пріоритетним напрямом професійної підготовки і

використання відповідних дидактичних методів буде найбільш ефективним і доцільним.

Ми пропонуємо під час професійної підготовки майбутніх психологів використовувати проблемне навчання. Проблемне навчання – система методів і засобів навчання, основою якого виступає моделювання реального творчого процесу за рахунок створення проблемної ситуації і управління пошуком вирішення проблеми. На думку О. В. Хроменко, метод проблемного викладу належить до інформаційно-пошукових методів навчання [5, с. 32]. Крім методу проблемного викладу, до інформаційно-пошукових методів О. В. Хроменко відносить метод навчального диспуту, що застосовується для активного пізнавального пошуку; метод спостереження, що використовується для підвищення інтересу студентів до вибраної професії [5, с. 33].

Ми вважаємо, що ефективними педагогічними засобами для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є активні методи навчання, виділені О.В. Хроменко: метод аналізу конкретних ситуацій, моделювання майбутнього професійного процесу, метод “круглого столу”, ділові ігри, метод самостійного формулювання психологічних понять [5, с. 35–41].

Метод аналізу конкретних ситуацій сприяє формуванню у майбутніх психологів уміння вирішувати різні за складністю психологічні завдання, уміння науково обґрунтованого аналізу і дослідження психологічних ситуацій. Метод моделювання майбутнього професійного процесу представляє собою відтворення реальних професійних ситуацій у спрощеному вигляді і дозволяє перетворювати і синтезувати знання, отримані при вивченні відповідних теоретичних предметів перед їх практичним застосуванням. Метод “круглого столу”, в основі якого лежить принцип колективного обговорення проблем і конфліктних ситуацій, що виникають. Ділова гра, пов’язана з моделюванням ситуацій професійної діяльності, функціонуванням в них, з корекцією в подальшому професійних завдань для досягнення цілей професійної підготовки. Метод самостійного формулювання психологічних понять полягає у формулюванні студентами основних понять психології (наприклад, визначення понять “особистість”, “особистісна зрілість”, “професійно значущі характеристики” та ін.).

До активних методів навчання Р. М. Грановська відносить: метод конкретних ситуацій, метод інциденту, метод тренування чутливості, мозкова атака, ділові ігри, метод занурення. Метод конкретних ситуацій розвиває здібність до аналізу професійних

ситуацій і уміння формулювати завдання самостійно [2, с. 466]. Метод інциденту спрямований на подолання вікової і особистісної інерційності і вироблення адекватних способів поведінки в напружених стресових ситуаціях [2, с. 469]. Метод тренування чутливості формує у людини уміння керувати стилем своєї поведінки за рахунок усвідомлення того, як вона сприймається оточуючими, які дії провокують їх симпатію або антипатію, розвиває такі особисті якості, як чутливість, сприйнятливність до психічного стану оточуючих, їх установок і прагнень [2, с. 474]. Метод мозкової атаки (мозковий штурм) – це групове вирішення творчої проблеми, що забезпечується за допомогою особливих прийомів і спрямована на активізацію творчої думки, де використовуються засоби: низька критичність і самокритичність людини, що підвищує її впевненість в собі і в механізмах творчого акту [2, с. 479]. Метод ділової гри використовує події майбутньої практичної діяльності, демонструє учасникам можливості довгострокових стратегій і їх вплив на ефективність діяльності [2, с. 486]. Метод занурення – активний метод навчання з елементами релаксації, навіювання і гри [2, с. 492].

На думку Р. М. Грановської, особливістю всієї групи активних методів, по-перше, є те, що навчання проводиться в ситуаціях, максимально наближених до реальних, дозволяючи матеріал, що підлягає засвоєнню, ввести в мету діяльності, а не в засоби; по-друге, здійснюється не лише повідомлення знань, але і навчання умінням практичного використання, що вимагає формування певних психологічних якостей фахівців; по-третє, організується формування нової, якісно іншої установки на навчання в емоційно насиченому процесі колективної творчої праці [2, с. 507].

Суб'єктна позиція майбутнього психолога повинна сприяти оптимізації його самостійної роботи щодо розвитку особистісної зрілості. Тому потрібно проводити індивідуальні форми роботи: самостійний підбір відеофільмів з проблеми особистісного зростання, поглиблене вивчення теоретичних питань відповідної проблематики, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань, відвідування психологічної практики, підготовка індивідуальних звітів та ін. Майбутні психологи можуть писати твори-роздуми відповідної професійної тематики. На наш погляд, ефективними є також тематичні семінари, майстер-класи з особистісного зростання, психолого-педагогічний аналіз відеофільмів, читання творів художньої літератури.

Можна запропонувати студентам створити наукові гуртки (“На шляху до особистісного і професійного зростання”), психологічні майстерні, проблемно-тематичні групи, практикуми з основ

особистісного зростання психолога проблемно-пошукової спрямованості, коли студенти в аудиторних умовах відтворюють проблемні професійні ситуації і шукають їх вирішення.

У процесі роботи можна використовувати такі методи і прийоми активного соціально-психологічного навчання: групові дискусії, аналіз проблемних ситуацій; рольові ігри; вправи на самопізнання і самооцінювання; мозковий штурм; психомалюнок; невербальні прийоми.

Ми поділяємо думку Ф. Є. Василюка про такі форми навчання психологів: дидактична психотерапія, психотехнічні практикуми, ко-терапія, супервізія, самопізнання, майстерня [1]. Дидактична психотерапія ґрунтується на тому, що студент бере участь в індивідуальному чи груповому терапевтичному процесі як клієнт, накопичуючи “досвід клієнта” і аналізуючи особисті психологічні проблеми. Психотехнічні практикуми спрямовані не стільки на отримання знань, скільки на внутрішнє, психотехнічне засвоєння вивчених психологічних тем. Ко-терапія відбувається, коли студент разом з викладачем бере участь у проведенні реального, індивідуального, сімейного чи групового психотерапевтичного або консультативного сеансу як асистент, а потім ко-терапевт. Супервізія полягає у тому, що студент здійснює самостійну психотерапевтичну роботу, фіксує на аудіо- чи відеоплівці її перебіг, готує необхідні матеріали з аналізу випадку для подальшого обговорення з викладачем-супервізором. Майстерня – форма навчання, що аналогічна творчим майстерням художніх вузів [1].

Психологічними методами розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є: психотерапевтичні (групова та індивідуальна психотерапія); консультативні (психологічне консультування з питань особистісного зростання); тренінгові (тренінг особистісного росту) та ін.

У тренінгах особистісного росту використовуються такі методи і прийоми: активізаційні та релаксаційні вправи, вправи-метафори, психогімнастичні вправи, ігрові методи (ситуативно-рольова гра), проєктивний малюнок, аналіз повчальних притч, виконання домашніх завдань та ін. Під час тренінгу майбутні психологи ведуть щоденники особистісного росту, де описують результати самоаналізу, самоспостереження, роздуми під час тренінгових занять, досягнуті цілі, труднощі, що виникали під час тренінгу, можливі їх причини і шляхи вирішення різного роду конфліктів.

Для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів пропонуємо застосовувати різні види арттерапії: бібліотерапію, відеотерапію, музикотерапію,

танцювальну терапію, малюнкову терапію, драмотерапію, фототерапію, маскотерапію, ігротерапію, кольоротерапію, лялькотерапію, піскову психотерапію та ін. Види арттерапії можна включити як складові частини практичних курсів з психології, особливо тренінгів, різного роду практикумів. При можливості можна включити у навчальний план спеціальний курс арттерапії як курс за вибором студента.

Творчість, реалізована за допомогою арттерапії, сприяє більш глибокому відтворенню внутрішніх переживань, конфліктів, психологічних проблем. Майбутні психологи неодноразово будуть переживати значущі події, відтворюючи їх у символічній формі. Спонтанна мистецька діяльність відображає підсвідомий зміст психіки, де можуть знаходитися психічні субстанції, що перешкоджають особистісно-професійному зростанню психологів.

Можна запропонувати майбутнім психологам заповнювати експрес-анкети з питаннями про особливості особистісного і професійного становлення їх особистості, їх плани на майбутнє, написання доповідей на відповідну “професійну” тему.

Самостійну роботу майбутніх психологів можна організувати шляхом ведення щоденників самопізнання, самоаналізу, рефлексивних щоденників, щоденників особистісного зростання, де будуть описуватися напрямки розвитку особистісної зрілості, шляхи самокорекції та саморозвитку. У щоденниках майбутні психологи занотовують власні роздуми про особистісне зростання, записують дані самоаналізу, самоспостережень, порівнюють їх з результатами за психодіагностичними методиками.

Майбутні психологи складають індивідуальні програми розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Складові програми можуть бути такі: назва програми, мета, завдання, напрямки роботи, очікуваний результат, принципи, форми, методи, прийоми, засоби, тривалість виконання програми та ін.

Програма може включати такі блоки: діагностичний, корекційний, розвиваючий, профілактичний. Діагностичний блок передбачає проведення психодіагностичних методик для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Корекційний блок спрямовується на виправлення особистісних структур, що перешкоджають особистісному зростанню. Розвиваючий блок використовується для планування вдосконалення професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Профілактичний блок передбачає застосування заходів попередження особистісної незрілості.

Отже, важливими для розвитку особистісної зрілості майбутнього психолога є тренінг (особистісного зростання, комунікативності, емпатійності, саморегуляції), аутотренінг, релаксація, психогімнастика, ігрові методи (ситуаційно-рольові, дидактичні, творчі, ділові ігри), групова дискусія, проєктивний і психомалюнок, ведення щоденників та ін.

Для активізації розвитку компонентів особистісної зрілості майбутніх психологів ефективними є індивідуальні форми роботи (консультування, індивідуальні бесіди, індивідуальна психодіагностика, ведення щоденників, написання автонаративів та ін.) та групові форми (тренінги, бесіди, диспути, круглі столи та ін.).

Оскільки ми розвиваємо особистісну зрілість, то ефективними будуть акмеологічні технології особистісно-професійного зростання майбутніх психологів: акмеологічне проєктування, акмеологічний аналіз, складання акмеограми, акмеологічної моделі, акмеографічний опис, проведення психолого-акмеологічної діагностики, акмеологічного консультування, тренінгів особистісного зростання та ін.

Практичною діяльністю повинні займатися психологи, які пройшли курс психотерапії як клієнта у досвідченого практика – супервізію, що дозволяє одержувати практичні навички роботи з клієнтом під контролем досвідченого психолога та опрацьовувати власні помилки і комплекси.

Супервізія – засіб особистісно-професійної корекції, вид прийомів психокорекційної підготовки майбутнього психолога, що сприяє професійному вдосконаленню психолога за рахунок самоаналізу власних захисних механізмів, внутрішньоособистісних і міжособистісних конфліктів.

Готовність психолога піддати свою роботу супервізії залежить від його особистісних і професійних рис, відкритості для нового досвіду, послідовності намірів в особистісній психокорекції. Здатність до проходження супервізії передбачає наявність високого ступеня мотивації професійного зростання [6, с. 97].

Отже, за визначенням Т. С. Яценко, “підготовка майбутнього практичного психолога має полягати не лише у формуванні належних теоретичних знань, а й у набутті навичок практичної роботи з орієнтацією на глибинне пізнання психіки у взаємозв’язку свідомої і несвідомої сфер, що передбачає особистісну психокорекцію” [6, с. 5].

Тому ефективним для вирішення цієї проблеми є не лише супервізія, але й метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН), розроблений Т. С. Яценко. На думку Т. С. Яценко, “психокорекційний процес дає змогу пізнати недосконалість,

яка гальмує особистісне зростання й самореалізацію у професійній діяльності психолога-практика” [6, с. 38]. АСПН сприяє гармонізації особистості, зростанню почуття необхідності власного вдосконалення й відповідальності за свій розвиток, за реалізацію своїх потенційних можливостей [6, с. 40].

Професійна діяльність невідкоригованого психолога може перетворитися на невидиму для нього реалізацію захисних тенденцій, що призводить до зниження мотивації, відчуття незадоволення та фахової нереалізованості [6, с. 67]. Тоді як показниками особистісної відкоригованості, на думку Т. С. Яценко, є глибинне розуміння власної особистості та інших людей, гуманістична налаштованість, здатність до самореалізації в соціально значущій діяльності, поглиблення самоусвідомлення та розвиток соціально-перцептивного інтелекту, особистісне зростання загалом. У разі невідкоригованості психолога через викривлення порушується адекватність сприймання іншої людини у професійній взаємодії [6, с. 74]. Це є небажаним у діяльності психолога, де важливим є об’єктивне сприйняття проблемної ситуації клієнта.

Прийомами АСПН є: спонтанна невимушена дискусія, у процесі якої майбутні психологи привчаються утримуватися від різких зауважень, порад, оцінних суджень; психогімнастичні вправи, що спрямовані на розслаблення, вивільняють емоційну сферу майбутнього психолога; рольова гра, що каталізує спонтанну творчу активність майбутніх психологів, дає можливість відстежувати особливості поведінки під час міжособистісної взаємодії і виконання певної соціальної ролі; психодраматична гра, що задається особистісною проблемою, яка пов’язана з неусвідомлюваною активністю; робота з психомалюнком відбувається з поодинокими тематичними малюнками різних учасників і з комплексом психомалюнків однієї особи; використання предметної моделі (іграшки), що сприяє каналізації глибинного змісту психіки через застосування об’єкта, який людина спочатку сприймає нейтрально [6, с. 91–93].

На нашу думку, ефективним для особистісно-професійного зростання майбутніх психологів буде проведення воркшопів. За визначенням К. Фопеля, воркшоп – інтенсивний навчальний захід, на якому учасники навчаються перш за все завдяки власній активній роботі [4, с. 13]. На думку К. Фопеля, ефективний воркшоп – це:

1. Навчальна група, яка допомагає всім учасникам стати після закінчення навчання більш компетентними, ніж на початку.
2. Навчальний процес, в якому кожен бере активну участь.

3. Навчальний процес, під час якого учасники багато дізнаються один від одного.

4. Тренінг, результати якого залежать, перш за все, від вкладу учасників і меншою мірою – від знань ведучого.

5. Навчальний процес, на якому в центрі уваги – переживання учасників, а не компетентність ведучого.

6. Можливість відкрити для себе, що знаєш і вмієш більше, ніж думав до цього часу, і навчитися чомусь від людей, від яких цього не очікував [4, с. 15–16].

Отже, важливим для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є застосування відповідних психолого-дидактичних засобів. Необхідно впроваджувати у навчально-виховний процес підготовки майбутніх психологів активні методи навчання, проблемне навчання, створювати наукові гуртки, психологічні майстерні, проблемно-тематичні групи, проводити практикуми з основ особистісно-професійного зростання, воркшопи та ін. Важливими є індивідуальні форми роботи: самостійний добір і аналіз відеофільмів з проблеми особистісного зростання, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань, відвідування психологічної практики, підготовка індивідуальних звітів та ін. Психологічними засобами розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є: арттерапія, тренінги, консультування, анкетування, написання наративів і автонаративів, ведення щоденників, складання індивідуальних програм, акмеологічні технології, супервізія та ін. Перспективою подальших досліджень у цьому напрямі є створення і впровадження у навчально-виховний процес ефективної технології розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів із застосуванням відповідних психолого-дидактичних засобів.

Список використаних джерел

1. Василюк Ф. Е. Дидактические принципы, формы и методы преподавания понимающей психотерапии [Електронний ресурс] / Ф. Е. Василюк. – Режим доступу: http://pk.mgppu.ru/index.php?option=com_remository&Itemid=32&func=startdow
2. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1988. – 560 с.
3. Коломінський Н. Л. Методологічні засади професійної підготовки практичного психолога / Н. Л. Коломінський // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 12–13.

4. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов / Пер. с нем / К.Фопель. – М.: Генезис, 2010. – 360 с.
5. Хроменко О. В. Методика преподавания психологии / О.В. Хроменко. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 256 с.
6. Яценко Т. С. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: підготовка психолога-практика / Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко, С. М. Аврамченко та ін. – К.: Вища школа, 2008. – 342 с.

In the article psychological and didactics facilities of development professionally of meaningful descriptions of personality maturity are analysed for students straight preparations “Psychology”. Methodical recommendations are given for the increase of efficiency of professional preparation of future psychologists. Grounded own experience of development professionally of meaningful descriptions of personality maturity of future psychologists.

Key words: personality maturity, future psychologist, workshop, active socialpsychological studies, akmeological technologies, psychological-didactics facilities, arttherapy, problem studies, training.

Отримано: 14.02.2011

УДК 159.923.2

А.С.Доброскок

Сучасні підходи до розвитку й формування професіоналізму практичного психолога

В статті розкриваються сучасні підходи з точки зору процесів розвитку й формування професіоналізму практичного психолога у традиційній та сучасній психологічній науці.

Ключові слова: професіоналізм, професійні завдання, компетентність, майстерність, самореалізація.

В статье раскрываются современные взгляды на развитие и формирование профессионализма практического психолога в традиционной и современной психологической науке.

Ключевые слова: профессионализм, профессиональные задания, компетентность, мастерство, самореализация.

На сучасному етапі розвитку суспільства завдання, що висувуються перед вищим навчальним закладом, вимагають активного пошуку резервів підвищення ефективності вузівського навчання. Вимога до професіоналізму, необхідність використання іноваційних технологій в професійній діяльності сучасного спеціаліста підвищують спроможність фахівця у вибраній справі, самореалізацію творчих можливостей, якість життєдіяльності в цілому. Явище професіоналізму інтенсивно досліджується в психології праці (насамперед, у рамках професіографічного підходу), акмеології й приватних прикладних аспектах психології (педагогічної, військової, юридичної й т.п.). При цьому дослідники виділяють структуру професіоналізму у вигляді узагальненого й абстрактного поняття з визначенням конкретного прояву даного феномена в розвитку професіонала, тобто суб'єкта-діяча.

Еволюція професіографічного підходу в дослідженні розвитку професіонала на сьогоднішньому етапі свого руху характеризується переходами:

- від поелементного до цілісного системно-структурного підходу;
- від системно-структурного до генетичного й динамічного;
- від технічного до антропоцентричного;
- від жорстко нормативного до індивідуалізованого, ймовірного;
- від антропоцентричного до гуманістичного й акмеологічного [8].

Мета статті – розкрити сучасний підхід до розвитку й формування професіоналізму практичного психолога

Психологія професіоналізму інтенсивно розробляється в логіці індивідуально-професійного розвитку фахівця в акмеології (А. А. Бодалев, Е. Н. Богданов, А. А. Деркач, В. Т. Зазикін, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова й ін.), психології (Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, М. Й. Боришевський, Г. О. Балл, О. В. Киричук, В. В. Москаленко, О. П. Саннікова, В. А. Семиченко) тощо.

Постановка проблеми. Для нас важливо проаналізувати вихідні принципи наявних досліджень і дати відповіді на наступні запитання. У чому полягає сутність професіоналізму людини і який спосіб існування професіонала у своїй справі? Які етапи розвитку професіоналізації? Як здійснюється індивідуальний розвиток і формування професіоналізму конкретно практичного психолога?

Свій аналіз ми почнемо з визначення самого поняття професіоналізму й професіонала в праці.

У психологічному плані ідея професіоналізму розглядається ширше, ніж просте уявлення про високий рівень уміння професіо-

нала. Е. А. Клімов розглядає професіоналізм як складну систему, що має не тільки зовнішню функцію (“віддачу”), але й необхідні їй, як правило, складні та різноманітні внутрішні, зокрема, психічні функції. До цих внутрішніх психічних функцій належать: побудова образу майбутнього результату діяльності; певне “виношування” уявлень про шляхи й способи, варіанти досягнення цього результату; емоційна підготовка до роботи; загальна свідомість захищеності в суспільстві й багато чого іншого, включаючи й певний образ навколишнього світу взагалі.

Окремі власні уявлення, образи-регулятори поведінки й діяльності – виникають, в остаточному підсумку, не інакше як у контексті цілісного образу оточуючого світу, що сформувався до даного моменту в даної людини; виникають як “актуалізовані частини” цілісного образу світу.

Е. А. Клімов під професіоналізмом розуміє “певну системну організацію свідомості, психіки людини, що включає різні структурні блоки механізмів регуляції поведінки й діяльності” [7, С. 75]. Тим самим автор у визначенні професіоналізму виходить із дієвого принципу, вбудованого в більш широкий контекст: взаємодії людини із світом – як онтологічної підстави існування професіонала в певному образі світу й способу життя людини.

У розробці питань психології професіоналізму в професіографічному підході А. К. Маркова використовує модульний, задачний і акмеологічний принципи в їхньому синтетичному варіанті.

Професіограма, яка має вертикальне розгорнення за вирішенням професійних завдань і по горизонталі – розгорнення кожного модуля через вказівку нормативно заданих професійних дій, засобів, умов, результатів, а також необхідних для цього психологічних якостей дає визначення ознак рядового фахівця, успішного фахівця й творчого фахівця. Методична цінність професіограми (як карти території, а не самої території, Г. Бейтсон) у тому, що вона дозволяє людині визначати, за вирішення яких професійних завдань вона береться, яких висот професіоналізму прагне досягти.

А. К. Маркова як базову, ядерну характеристику професіоналізму використовує поняття компетентності, що має у психології давню традицію [3; 4; 9]. Автор розгортає своє розуміння професіоналізму через розрізнення нормативного й реального, конкретного прояву професіоналізму людської особистості.

“Нормативні вимоги професії до особистості” – це сукупність, набір особистісних характеристик людини, необхідних для

успішного виконання праці. Коли мова йде про те, що даній людині властивий професіоналізм, говориться про те, що людина має цей необхідний набір психічних якостей, і професіоналізм стає внутрішньою характеристикою людської особистості. Таке розуміння означає “реальний” професіоналізм конкретної людини. Професіоналізм в обох випадках вимагає виконання праці на високому рівні якості.

Компетентність, з погляду автора, близько примикає до реального професіоналізму і являє собою індивідуальну характеристику ступеня відповідності вимогам професії (ширше – професійну придатність). Поняття компетентності, у сучасному його значенні, ряд дослідників визначає як комбінацію психологічних якостей, як психологічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально (діюча компетентність), як володіння здатністю й умінням виконувати певні трудові функції. Судити про наявність компетентності пропонується по характеру результату праці людини. Дійсно, оцінка або зміна кінцевого результату – це єдиний науковий спосіб розуміння компетентності.

Розгляд автором різних видів компетентності:

- спеціальна – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальна – володіння спільною (груповою, кооперативною) діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;
- особистісна – володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;
- індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного росту, здатність до індивідуального самозбереження, несхильність до професійного старіння, уміння організувати раціонально свою працю без перевитрати часу й сил.

Названі види компетентності означають, по суті, зрілість людини в професійній діяльності, у професійному спілкуванні, у становленні особистості професіонала, його індивідуальність. Сходження до індивідуальної компетентності, з позиції автора, задає цілісність професіонала й детермінується професійним саморозвитком. А. К. Маркова пише: “Індивідуальна компетентність обумовлюється мотивацією досягнення, ресурсом успіху,

прагненням до якості своєї роботи, здатністю до самомотивування, упевненістю в собі, оптимізмом” [8, с. 58].

Справжній професіоналізм (вищий рівень) визначається автором через співвідношення творчості (новатора, винахідника) і майстерності в гармонійній взаємодії із професією. Майстерність є засобом самореалізації творчих задумів особистості людини у своїй справі.

Дане визначення узгодиться з позицією К. К. Платонова, який майстерність називає властивістю особистості, придбаним з досвідом, як вищий рівень професійних умінь у певній області, досягнутий на основі гнучких навичок і творчого підходу [9].

В акмеологічних дослідженнях акцент зміщається на співвідношення особистісного і дієвого принципів у контексті саморозвитку фахівця. При цьому йдуть пошуки у виявленні головних детермінант прогресивного розвитку, досліджуються основні його умови й фактори, а також те, що перешкоджає такому розвитку, й основні інваріанти професіоналізму (Е. Н. Богданов, В. Т. Зазикін). Психологічний аналіз (С. Д. Максименко, М. Й. Боришевський, В. П. Москалець, М. В. Савчин, В. В. Москаленко, Г. О. Балл, В. Л. Зливков) розкриває усвідомлений внутрішньоособистісний рух суб'єкта до професійного еталона, який дозволяє йому на основі самопізнання, саморозвитку, самореалізації визначити свою “точку опори” – джерело, рушійну силу розвитку. Образ акме – сукупність найвищих якісних показників професіонала, вартісно-світоглядних, інтелектуальних, емоційно-почуттєвих, мотиваційних, вольових, комунікативних характеристик і складових психічного, фізіологічного й духовного здоров'я суб'єкта діяльності як професіонала, отриманих у процедурах оцінювання, корекції й розвитку. Відповідно поняття майстерності, професіоналізму, діяльності структуризуються із пріоритетного початку особистості людини.

Низка дослідників (С. Д. Максименко, М. Й. Боришевський, В. П. Москалець, М. В. Савчин, В. В. Москаленко, Г. О. Балл, В. Л. Зливков, А. А. Деркач, В. М. Дячков, В. Р. Зазикін, А. П. Чернишов та ін.) відзначають, що категорія майстерності є важливою складовою частиною категорії професіоналізму й, у цьому змісті, не тотожна останньому. Вони виходять із того, що для досягнення професійної майстерності необхідно мати певний “особистісний потенціал” або “стартові особистісні можливості” – загальні й спеціальні здібності, базові знання, мотивацію досягнення, спрямованість на саморозвиток, адекватну самооцінку. Сам процес індивідуально-професійного розвитку розглядається як

“процес формування особистості і її професіоналізму, що здійснюється у саморозвитку, професійній діяльності й професійних взаємодіях” [5, с. 88].

Єдність особистості й діяльності (у їхній тотожності й відмінності) є методологічним принципом, що вбудовується в акмеологію.

Надумку А. А. Бодальова, прогрес особистісного розвитку означає:

- зміну мотиваційної сфери особистості, в якій сильніше, ніж до того, починають знаходити своє відбиття загальнолюдські цінності;
- зростання на рівні інтелекту вміння планувати, а потім здійснювати на практиці саме ті діяння й роботи, ті вчинки, які відповідають духу названих цінностей;
- більшу здатність до самообілізації на подолання труднощів об’єктивного характеру, що заважають проявляти самостійність і роботи вчинки відповідно до цих дій;
- більш об’єктивне оцінювання своїх сильних і слабких сторін і ступеня готовності до нових, складних діянь і відповідальних учинків [2].

Разом з тим А. А. Бодальов наполягає, що в акмеологічних дослідженнях необхідно вивчати два рівноцінні об’єкти – людину й діяльність. Звідси акмеологи розрізняють професіоналізм діяльності й професіоналізм особистості.

Професіоналізм діяльності – якісна характеристика суб’єкта праці, що відбиває високу професійну кваліфікацію й компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок і вмінь, у тому числі заснованих на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами й способами вирішення, професійних завдань, що дозволяє здійснювати відповідальність із високою й стабільною продуктивністю.

Професіоналізм особистості – якісна характеристика суб’єкта праці, що відбиває високий рівень розвитку професійно важливих і індивідуально-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень вимог, мотиваційну сферу й ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток [1, с. 135].

Пропозиція розглядати професіоналізм у діалектичній єдності професіоналізму особистості й діяльності є конкретною реалізацією принципу в його співвідношенні з дослідженням “загального в окремому”. Він реалізується в пошуку загального, особливого й одиничного. В акмеологічних дослідженнях даний принцип проявляється у вивченні загальних закономірностей формування професіо-

налізму, у закономірностях, характерних для конкретної діяльності, і вивченні індивідуальних траєкторій руху до професійної майстерності.

Даний принцип був реалізований у визначенні загальних акмеологічних інваріантів професіоналізму [6].

Акмеологи виділяють інваріанти професіоналізму, що забезпечують високу стабільну ефективність діяльності, серед них:

1) розвиток антиципації, що проявляється в умінні точно, “детально” і надійно прогнозувати, передбачати розвиток ситуацій, що виникають у процесі виконання діяльності;

2) високий рівень керування високою працездатністю, стресостійкістю, своїм станом постійної готовності до екстрених дій, здатності мобілізувати свої ресурси в необхідний момент;

3) вміння ухвалювати рішення, сміливість у прийнятті рішень, надійність рішень, їх своєчасність і точність, нестандартність і ефективність;

4) креативність, що проявляється не тільки у високому творчому потенціалі, але й у спеціальних уміннях творчо вирішувати професійні завдання;

5) висока й адекватна мотивація досягнень.

Отже, дослідники посилаються на те, що рушійною силою індивідуально-професійного розвитку виступають різні протиріччя між перспективним, потенційним і наявними (індивідуалізація й соціалізація). Пояснити й обґрунтувати акмеологічні закони індивідуально-професійного розвитку прагненням особистості до самовираження в професії недостатньо, тому що це є лише приватний аспект буття професіонала, який входить в більш широку категорію, а саме в категорію сенсу життя людини і її вчинків в цьому житті. Якщо самовираження відривається від загального життєвого цілого, то воно стає самоцінністю й тим самим, на наш погляд, блокує досягнення рівня самодіяльного професіонала.

Ідеологія самовираження в професії приваблива з погляду самоствердження особистості, соціального визнання й поваги, що є немаловажним зовнішнім фактором у підтримці прагнення до висот професіоналізму, але все-таки не суттєвим у визначенні покликання й життєвого задуму людини, на що вказував Е. А. Клімов у визначенні професіонала і його професіоналізму.

Інтеграція особистісних й дієвих начал у феномені професіоналізму проявляється у визначенні професіонала (А. А. Деркач, В. М. Зазикін) [6].

Професіонал – це суб’єкт професійної діяльності, що володіє високими показниками професіоналізму особистості й діяльності, що має високий професійний та соціальний статус, і систему особистісно-

дієвої нормативної регуляції, що динамічно розвивається, постійно націлений на саморозвиток і самовдосконалення, на особистісні й професійні досягнення, які мають соціально-позитивне значення.

При подальшому аналізі в нашій випадку потрібно конкретизувати цю абстракцію стосовно професіоналізму практичного психолога з виявленням специфіки його діяльності й змістовних дієвих характеристик (загально-конкретного). Для цього необхідно розглянути питання про те, який шлях людина проходить у своєму русі до професіоналізму і як стає професіоналом у своїй справі. Відповідь на це питання розкриває можливі варіанти й етапи розвитку суб'єкта діяльності.

Специфікою психологічного підходу є перенесення акценту з розвитку професійно важливих якостей (комплексний підхід) на розвиток і формування суб'єкта-діяча (як динамічно-системної освіти) у рамках життя людини як цілого.

Найбільш відомі періодизації розвитку людину як суб'єкта праці є запропоновані С. Д. Максименком, М. В. Савчиним.

У періодизації С. Д. Максименка виділені такі ланки процесу професійного становлення:

- **вибір професії** – стадія “оптації” – характеризується підготовкою до життя, до праці, підготовкою свідомого й відповідального планування й вибору професійного шляху;
- **стадія адепта** – це професійна підготовка;
- **стадія адаптанта** – це входження в професію після завершення професійного навчання стадія триває від декількох місяців до 2–3 років;
- **стадія інтернала** – це входження фахівця у професію як повноцінного колеги, здатного працювати на нормальному рівні як “свій серед своїх”;
- **стадія майстра** – коли про працівника можна сказати, що він кращий серед звичайних і гарних, тобто працівник помітно виділяється на загальнім тлі (має свій стиль і своє “лице”);
- **стадія авторитету** – означає, що працівник став кращим серед майстрів;
- **стадія наставника** – вищий рівень роботи будь-якого фахівця. Ця стадія цікава тим, що працівник стає не просто чудовим фахівцем у своїй області, але й учителем, здатним передати кращий свій досвід учням і втілити в них частину своєї душі. Таким чином, вищий рівень розвитку будь-якого фахівця – професіонал, що став наставником, учителем, консультантом, що втілює в собі культуру в кращому розумінні цього слова.

Міркуючи про етапи опанування професією, С. Д. Максименко виділяє такі рівні професіоналізму:

- допрофесіоналізм (людина вже працює, але не має повного набору якостей справжнього професіонала);
- професіоналізм (людина – професіонал, тобто стабільно працює й виконує все, що від нього потрібно з високою якістю);
- суперпрофесіоналізм (творчість, особистісний розвиток, те, що називається “акме”, – вершина професійних досягнень);
- псевдопрофесіоналізм (зовні досить активна діяльність, але при цьому людина або робить багато “браку” у роботі, або сама деградує як особистість);
- постпрофесіоналізм (людина може бути “професіоналом у минулому”, “екс-професіоналом”, а також може виявитися порадником, наставником для інших фахівців).

Аналіз етапів і рівнів розвитку професіоналізму дозволяє дійти висновку, що головним у цьому процесі є вихід суб’єкта діяльності в позицію творчого проектування себе як особистості і як професіонала, із творенням нової професійної дійсності й, тим самим, формування образу й стилю свого життя.

Найбільш дослідженим аспектом психології професійного становлення практичного психолога є визначення структури професійно важливих якостей, переважно, у задачному підході [10]. Е. С. Романова у своїй дисертаційній роботі дає психологічний аналіз методів роботи практичного психолога з упором на техніку побудови й застосування психодіагностичних методів, зміст діяльності практичного психолога, що розкриває структуру розв’язуваних завдань, способи й засоби діяльності, технологію й техніку його практичної роботи. Дослідник виявила дев’ять класів таких завдань: 1) інформаційні; 2) розвиваючі; 3) дослідницькі; 4) комунікативні; 5) конструктивні; 6) організаційно-методичні; 7) діагностичні; 8) орієнтаційні (консультаційні); 9) корекційні.

До професійно важливих якостей практичного психолога автор віднесла: атенціональні; перцептивні; мнемічні; моторні; сенсорні; імажитивні; розумові; емоційні; вольові; мовні.

Описовий характер виділених класів завдань і професійно важливих якостей не розкриває, яким способом вони структуруються в процесі індивідуального розвитку й формування професіоналізму практичного психолога. Пояснювальний принцип “готовності” психолога до роботи, який Е. С. Романова вводить до складу професійної майстерності, робить акцент лише на раціональний аспект вирішення проблеми психологом. При цьому упускається з виду інший полюс у роботі практичного психолога – полюс

активності самого клієнта у розв'язку своїх життєвих завдань при взаємодії із психологом.

До даного напрямку належать дослідження спеціальних здібностей особистості практичного психолога, що визначають його професійну успішність.

Дослідження Р. Б. Кеттелла і його співробітників (середній типовий особистісний профіль психолога) співвідносяться з інваріантами професійно вагомих якостей, виявленими вітчизняними психологами.

Так, за результатами дослідження Р. Б. Кеттелла, психологів відрізняють високі інтелектуальні здатності, емоційна стійкість, незалежність, наполегливість, упевненість у собі, неприхильність стандартам, неохочість до моралізування, товариськість, висока протидія утомі при роботі з людьми, заповзятливість, високий рівень сензитивності. Вони жваво відгукуються на всі події, що відбуваються, знаходять інтерес і новизну навіть у повсякденних справах, не довіряють авторитетам, усе намагаються проаналізувати й зрозуміти самі, відрізняються критичністю мислення, терпимістю до протиріч і непорозумінь [11].

В останні роки акцент при вивченні професіоналізму практичного психолога зміщується на розвиток його особистості: професійної свідомості і самосвідомості, професійної ідентифікації, особистої позиції в соціально нормованій активності і форм становлення особистості в процесі її професіоналізації. Ці дослідження носять одиничний характер відносно об'єкта – портрета сучасного практикуючого психолога, що саме по собі є показовим. З іншого боку, емпіричні дані в основному отримані при дослідженні студентів, що стають фахівцями, і щодо цього вони для нас є важливими з погляду розкриття характеру й рівня професійної підготовки сучасної освітньої системи.

Професійні уявлення психологів, як відзначають А. І. Донцов і Г. М. Белокрилова, виконують і функцію інструмента пізнання (опису, класифікацій і пояснення), і функцію адаптації (своєрідної психології, що відновлює невірноваженість когнітивної сфери, яка виникає через появу нового об'єкта, шляхом приведення його до звичної, категоріальної структури), і функцію самовираження, що дозволяє фахівцеві відчувати себе власником “таємного знання”, що сприяє зміцненню Я – концепції, і функцію соціальної ідентифікації, тобто відчуття (усвідомлення) причетності до професійного цеху психологів.

Висновок. Професійна підготовка психологів характеризується відсутністю таких найважливіших ознак, як практико-орієнтований й суб'єктно-орієнтований вектор у формуванні професіоналізму фахівця. Особистісно орієнтований підхід в освіті не вирішує

проблеми розвитку й формування суб'єкта професійної активності. Перед науковцем постає проблема пошуку способу вирішення даної проблеми. Традиційні варіанти наукового дослідження й нормативного проектування не забезпечують вирішення перших двох проблем.

Список використаних джерел

1. Боришевский М. И. Теоретические вопросы самосознания личности / М. И. Боришевский // Психологические особенности самосознания подростка. – К.: Вища школа, 1980. – С. 5–38.
2. Боришевський М. Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості / М. Й. Боришевський. – К.: АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, 2000. – 63 с.
3. Голицын Г. А. Информационный подход в психологии творчества / Г. А. Голицын // Исследование проблем психологии творчества. – М., 1983. – С. 210–231.
4. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А.Деркач, Н.В.Кузьмин. – М.: Луч, 1993. – 32 с.
5. Дильтей В. Описательная психология/ В.Дильтей. – М.: Современный гуманизм. университет, 2001. – 138 с.
6. Зинченко В. П. Проблема внешнего и внутреннего и становление образа себя и мира / В. П.Зинченко// Первое чтение памяти В. В. Давыдова. Сб. выст. – М.: Рига, 1999. – С. 35–47.
7. Конопкин О. Н. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.Н.Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
8. Максименко С. Д. Генезис существования личности [монография] / С. Д. Максименко. – К.: ООО “КММ”, 2006. – 239 с. – Библиогр.: с. 228–239 (339 назв).
9. Москалец В. П. Психологічне обґрунтування української національної школи / В. П. Москалец. – Львів: Світ, 1994. – 120 с. – ISBN 5777301541.
10. Платонов К. К. Вопросы психологии труда / К. К.Платонов. – М.: Медицина, 1970. – 320 с.
11. Эльконин Б. Д. Психология развития / Б. Д.Эльконин. – М.: Академия, 2001. 140 с.

The article describes current views on the development and formation of a professional psychology practitioner in the traditional and modern psychological science.

Key words: professionalism, professional assignments, competence, mastery, self-fulfilment.

Отримано: 25.02.2011

Розвиток здатності до самоуправління як механізму особистісно-професійного становлення вчителя

У статті проаналізовано проблему розвитку здатності до самоуправління як механізму особистісно-професійного становлення вчителя: обґрунтовано поняття “особистісно-професійне зростання” та простежено його зв’язок зі здатністю майбутніх учителів до самоуправління; розкрито психологічну сутність понять “особистісні зміни”, “особистісне зростання”, їх види і умови розвитку. Експериментально доведено, що розвиток у студентів здатності до самоуправління актуалізує їх особистісно-професійне зростання.

Ключові слова: особистісні зміни, особистісне зростання, особистісно-професійне зростання, самоуправління, особистісно-професійне становлення, майбутній вчитель.

В статье проанализирована проблема развития способности к самоуправлению как механизм личностно-профессионального становления учителя: обосновано понятие “личностно-профессиональный рост” и прослежена его связь со склонностью будущих учителей к самоуправлению; раскрыта психологическая суть понятий “личностные изменения”, “личностный рост”, их виды и условия развития. Экспериментально доказано, что развитие у студентов способности к самоуправлению актуализирует их личностно-профессиональный рост.

Ключевые слова: личностные изменения, личностный рост, личностно-профессиональный рост, самоуправление, личностно-профессиональное становление, будущий учитель.

Реформи в системі освіти передбачають перегляд всіх її ланок і, в першу чергу, підходи до підготовки майбутнього вчителя.

Зміст навчання в системі підготовки майбутнього вчителя має передбачати формування особистості майбутнього фахівця, оскільки оволодіння навчальними курсами не може бути зведене до засвоєння інформації та вироблення навичок, а й має водночас змінювати внутрішні психічні структури суб’єкта навчання.

З огляду на це положення слід розрізняти поняття “особистісні зміни”, “особистісне зростання” та “особистісно-професійне зростання”.

Особистісні зміни можуть бути прогресивними, регресивними чи статичними, а особистісне зростання – це завжди саморух

шляхом самовдосконалення, межею якого є повна самоактуалізація особистості. Особисто-професійне зростання – це становлення в процесі професійної підготовки таких сторін особистості, які є першочергово необхідними для реалізації професійних завдань.

Передумови до особистісного зростання закладені у самій природі людини у вигляді задатків, які в процесі формування особистісних якостей стають основою здатності до самоактуалізації. Важливими умовами особистісного зростання є усвідомлення індивідом своїх особливостей, задатків, здібностей, визначення свого місця у житті, самоідентифікація та професійна ідентифікація. Кожній людині властива своя здатність до особистісного зростання, яка позначається як “сила Я”, сила особистості.

Аналіз особистісного зростання повинен починатися з суспільно-історичних умов – суспільних можливостей розвитку особистості – і закінчуватись способами реалізації особистістю цих можливостей, перетворення їх у дійсність своєї життєдіяльності.

Процес особистісного зростання може бути як спонтанним, так і певною мірою керованим. Про керованість процесу особистісного зростання можна говорити в тому випадку, коли сам індивід усвідомлює його і ставить межу самовдосконалення, формування певних якостей, сторін, сфер особистості. В цьому процесі можна виділити два різновиди: вироблення нового в собі (сюди можна віднести і реалізацію ще не актуалізованих раніше здібностей) і корекція психологічних особливостей чи звичок, які склались раніше. Тобто під керованим особистісним зростанням можна розуміти самоперетворення як творчу діяльність особистості, спрямовану на творення самого себе відповідно зі своїми ідеальними задумами. Слід підкреслити, що робота особистості над собою здійснюється не в замкненому внутрішньому світі, а через її власне життя, діяльність, ставлення до людей. С.Л. Рубінштейн наголошував, що “основний критерій ставлення людини до життя – будівництво в собі і в інших нових, все більш досконалих форм людського життя і людських ставлень. Чинники внутрішнього псування людини, ржавіння її душі полягають в здрібненні життя і людини при замиканні його в обмеженій сфері житейських інтересів та побутових проблем. Щастя людського життя, радість, задоволення досягаються не тоді, коли вони є самоціллю, а лише результатом правильного життя. Змістовний світ всередині людини є результатом її життя і діяльності. Те ж саме належать в принципі і до проблеми самовдосконалення людини: не себе слід робити хорошим, а зробити щось хороше в житті – такою повинна бути мета, а самовдосконалення – лише її результат” [2, с. 383-384].

Однак, як вказує К.О. Абульханова-Славська, “проявляючись у різних напрямках, у різних якостях, особливостях і властивостях, особистість завжди зберігає себе як цілісна єдність, яка не зводиться ні до своїх окремих психічних і свідомих проявів (у тому числі і здібностей), а ні до здійснюваної нею на різних основах і напрямках діяльності. Особистість розвивається і виявляється ширшою за будь-яку конкретну діяльність” [1, с. 215].

Особистісне зростання через “свою діяльність” не означає зведення діяльності до конкретної професії, а самої особистості – до дій по розв’язанню окремих професійних завдань чи ситуацій. Воно здійснюється загальними ставленнями, які знаходяться поза межами окремих ситуацій. Так відбувається, на думку С.Л. Рубінштейна, перетворення ситуативних дій у категоріальні, які є результатом і передумовою більш досконалих форм людської діяльності [2]. Отже, особистісне зростання – це не лише здійснення себе у діяльності, але й становлення і зростання через діяльність, що дозволяє введення поняття “особистісно професійного зростання”.

Термін “професійний тип особистості” було введено ще Е. Шпрангером. Цей підхід базується на тому, що виконання людьми певної діяльності, яка має суттєві загальні ознаки, призводить до формування у них подібних рис особистості, які зумовлені професійними вимогами до психологічних і психофізіологічних особливостей індивіда.

Ці міркування дають підстави стверджувати необхідність керованого особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя.

Межа керованого особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя полягає в теоретичному і практичному оволодінні студентами психологічними знаннями, методами і методиками взаємодії з учнями у різних умовах їх життєдіяльності та вмілого застосування набутих знань у реальних життєвих та професійних ситуаціях; у пізнанні себе як особистості та інших людей, свого рівня самоактуалізації та професійної готовності, особливостей розвитку кожного з аспектів цього процесу; в оволодінні засобами розвитку і вдосконалення окремих якостей та самоуправлінням саморозвитком з метою особистісно-професійного зростання.

Досягнення цієї мети передбачає, перш за все, тривалий процес професійної підготовки. За своїм змістом вона являє собою те особистісно-професійне майбутнє, до якого прагнуть майбутні вчителі і те, що намагаються сформувати у них викладачі. Таким чином, кінцева мета особистісно-професійного зростання вчителя є віддаленою у часі і процес її досягнення складається з окремих кроків, блоків, етапів.

За процесуальним критерієм це може бути як мета кожного окремого заняття, так і мета певного навчального курсу чи загальної підготовки. Результативно досягнення проміжної мети особистісно-професійного зростання може досягатись через оволодіння конкретними знаннями, уміннями чи навичками, розвиток професійно важливих якостей, сторін своєї особистості.

На початкових етапах цей процес повинен бути керованим викладачами, які оцінюють обґрунтованість і реальність вибору професійної мети відповідно до об'єктивних вимог і, згідно зі своїми можливостями, ставлять процесуальні цілі професійної підготовки та особистісного зростання, стимулюють інтерес та ініціативність, допомагають у становленні саморегуляції та самоуправління, які є, за нашим припущенням, механізмами активізації процесу особистісно-професійного зростання.

Самоуправління та саморегуляція – це цілеспрямовані зміни, мету яких ставить саме людина і які передбачають самостійне керування своїми формами активності: спілкуванням, поведінкою, діяльністю і переживаннями. Самоуправління – це творчий процес, який передбачає створення нового вирішення проблемної ситуації чи якихось суперечностей, постановку цілей, пошук нових рішень та засобів досягнення цілей [3, с. 523].

Психічне самоуправління означає усвідомленість впливів людини на власні психічні явища, виконувану діяльність, власну поведінку з метою підтримання чи змінення характеру їх функціонування. Процеси психічного самоуправління носять завжди свідомий і цілеспрямований, а значить – активний характер.

Достатньо високий рівень саморегулювання поведінки проявляється в тонкості, диференційованості і адекватності всіх усвідомлюваних форм поведінки, вчинків, вербальних проявів і корелює з високим рівнем розвитку самосвідомості. “Найбільш складні форми саморегулювання виникають як заключний етап формування зрілої самосвідомлюючої себе особистості” [4, с. 128-129].

Викладені положення й стали підґрунтям припущення щодо наявності взаємозв'язку між рівнем особистісно-професійного зростання (самоактуалізації) особистості та її здатністю до самоуправління та саморегуляції.

Дослідження проводилось в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова.

Здатність до самоуправління виявлялась за тестом “Здатність до самоуправління” [3], який дозволяє виявити її спрямованість за низьким, нижче середнього, середнім, вище середнього та високим рівнями. Одержані дані засвідчили практичну відсутність високого

рівня, у половини студентів – середній рівень здатності до самоуправління, у третини – низький та нижче середнього і у 16 % – вище середнього.

Порівняння індексу самоактуалізації майбутнього вчителя (як показника особистісно-професійного становлення) та бальної вираженості здатності студентів до самоуправління виявило тісний зв'язок між цими феноменами: більш високому індексу самоактуалізації відповідають в основному середній та вище середнього рівні здатності до самоуправління. Це дозволило нам зробити припущення про можливість стимулювання особистісно-професійного зростання через вироблення здатності до самоуправління.

Обираючи певні прояви особистості як об'єкт формування здатності до самоуправління, ми керувались тим, що це мав бути професійно-значущий аспект особистісного зростання майбутнього вчителя, який об'єктивно піддається формуванню за відносно короткий проміжок часу та має низький рівень сформованості у студентів. В результаті спільного аналізу зі студентами були відібрані гнучкість поведінки, контактність та креативність як такі, що є професійно важливими, можуть бути зафіксовані та піддаються формуванню конкретними засобами.

Наступний етап передбачав складання кожним студентом (в рамках тренінгової роботи) індивідуальної програми щодо розвитку кожної з цих якостей. Програма включала: оцінний самоаналіз кожної якості, виділення в ній негативних і позитивних характеристик; прогнозування того, від чого хотілось би позбавитись, а чого набути, виходячи зі змісту самоаналізу; формування суб'єктивної моделі бажаного створення системи конкретних цілей, співвідношення між собою та вибором конкретних, близьких та віддалених цілей; усвідомлення засобів досягнення визначених цілей і послідовність їх застосування; визначення показників успішності власної роботи.

На наступних заняттях (група дотримувалась всіх принципів соціально-психологічного тренінгу, створювали атмосферу довіри, відкритості, конфіденційності, які самі по собі вже були засоби особистісного зростання). Кожен учасник по черзі знайомив групу зі своєю програмою та з тими труднощами, які виникли при її складанні, успіхами перших кроків. Виникнення труднощів вимагало їх обговорення та усунення. Ми враховували, що об'єктивні чинники їх виникнення не завжди усвідомлюються, а тому підбирали для подальшої методики такі методики і вправи, які б дозволили не лише апробувати нові форми поведінки, але й усвідомити внутрішню проблему, яка викликає певну форму поведінки. Тобто переводилась з імпульсивного рівня на об'єкти-

вований, який дозволяє викликати певні зміни. Таким універсальним засобом об'єктивації є зворотній зв'язок, створення умов для ефективності якого було нашим завданням.

Підбираючи методику відповідно до проблем кожного зі студентів, ми допомагали експериментувати їм з новими формами поведінки. При цьому створювалось креативне середовище, яке характеризувалось проблемністю, невизначеністю, безцінністю, активною включеністю кожного в самоаналіз.

Відповідно до професійно значущих рис особистості майбутнього вчителя (гнучкість поведінки, контактність, креативність) було підбрано та розроблено групи психогімнастичних вправ, спрямованих на досягнення цілей тренінгу.

Вироблення гнучкості поведінки вимагало вправ на усвідомлення своїх стереотипів та їх подолання, вироблення умінь бачити різні варіанти розв'язання життєвих ситуацій, усвідомлення схильності до певного стилю спілкування, його позитивних і негативних сторін, співвідношення імперативності та діалогічності в поведінці.

Вправи на вироблення навичок контактності вимірювали та підвищували міжособистісну чутливість та здатність встановлювати глибокі і тісні контакти з оточуючими. Ми використовували вправи, що дозволяли студентам усвідомити різноманітні вербальні і невербальні засоби встановлення контакту, апробувати їх в умовах групи, перевірити свої можливості щодо встановлення контакту в різних ситуаціях, зрозуміти, що при встановленні контакту не існує універсальних засобів і правил, а необхідна орієнтація на партнера та його емоційний стан.

Розвиток креативності майбутнього вчителя вимагає усвідомлення студентами своїх дезадаптивних стереотипів у спілкуванні, активізацію пошукової інноваційної активності, формування пошуково-перетворювального ставлення до професійного спілкування та оволодіння засобами пошуково-перетворювальної діяльності [5].

З метою виявлення когнітивних, емоційних та поведінкових стереотипів та зумовлених ними утруднень студентам пропонувались ситуації професійного змісту у вигляді рольового розігрування за задалегідь розробленим сценарієм, у вигляді описів складних випадків міжособистісного та професійного спілкування чи розповіді самими студентами випадків з власного життя. На наступному етапі студенти шукали шляхи розв'язання цих ситуацій, використовуючи групову дискусію та спонтанний діалог. Якщо не вдавалось отримати задовільне розв'язання проблемної ситуації – застосовувався метод інкубації, за яким суперечності переносяться на наступне заняття, щоб дати студентам час для

обдумування та пошуку відповіді. Потім уже в режимі дискусії найцікавіші ідеї комбінуються і доводяться до остаточного розв'язання. При обговоренні усвідомлюються засоби та умови, що сприяли розвитку креативності. Критеріями рівня креативності студентів є ступінь новизни в їхніх діях (застосовано стереотипну програму спілкування, сконструйовано новий спосіб поведінки, здійснено перехід до якісно нового смислу ситуації) та особливості пошукового процесу (наявність аналітичних, обґрунтовувальних, прогнозувальних та рефлексивних дій) [5]. Результати показали підвищення гнучкості мислення та дослідницьке ставлення студентів до дійсності, що проявилось у зменшенні стереотипів, швидкому знаходженні варіантів розв'язання та збільшенні їх кількості.

По закінченню роботи (в рамках роботи наукового гуртка 2 рази на місяць по 2 год. впродовж семестру) було зафіксовано позитивні зміни у рівнях розвитку здатності до самоуправління та самоактуалізації особистості майбутніх вчителів, що підтвердило припущення про зв'язок між цими змінними та думку про те, що особистісно-професійне зростання студентів як фахівців може протікати більш успішно за умови опанування ними всіма етапами самоуправління професійно-значущих сторін особистості.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 334 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 705 с.
3. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Учебное пособие для студентов вузов / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 733 с.
4. Павленко В.М. Етнопсихологія: навчальний посібник / В.М. Павленко, С.О. Таглін. – К.: Сфера, 1999. – 407 с.
5. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 143 с.
6. Шинкаренко О.В. Тренинг по развитию креативности // Рефлексивная педагогика и психология / О.В. Шинкаренко. – Винница, 1992. – С. 128-138.

In this article analyzes the problem of capacity for self-government as a mechanism for pupil-teacher professional development: the concept of “personal-professional growth” and traces its connection with the ability of teachers to government, revealed the essence of psychological concepts of “personality change”, “personal growth”, their types and conditions of

development. Experimentally proved that the development of students' ability to self-actualizing their personal-professional growth.

Key words: personal change, personal growth, personal-professional growth, self, personal-professional development, the future teacher.

Отримано: 02.03.2011

УДК 159.922.72

С.В. Дорофей

Особливості оволодіння молодшими школярами прийомами розумової діяльності

У статті представлено проблему особливостей оволодіння прийомами розумової діяльності молодшими школярами. Узагальнено результати досліджень розвитку розумових дій (аналіз, внутрішній план дій, рефлексія) в процесі навчальної діяльності вітчизняних учених. Обґрунтовано залежність опанування прийомами розумової діяльності молодшими школярами від спеціально організованого розвиваючого навчання, що, безумовно, створює більш широкі можливості для психічного розвитку й використання розумового потенціалу молодших школярів.

Ключові слова: розумові дії, аналіз, внутрішній план дій, рефлексія, розвиваюче навчання.

В статье рассмотрены проблема особенности овладения приемами умственной деятельности младшими школьниками. Обобщены результаты исследований развития умственных действий (анализ, внутренний план действий, рефлексия) в процессе учебной деятельности, полученные отечественными учеными. Обоснована зависимость овладения приемами умственной деятельности младшими школьниками от специально организованного развивающего обучения, что, безусловно, создает более широкие возможности для психического развития и использования умственного потенциала младших школьников.

Ключевые слова: умственные действия, анализ, внутренний план действий, рефлексия, развивающее обучение.

Розбудова української системи освіти на засадах демократизації, гуманізації, цінності особистісного розвитку людини зумовлює особливу актуальність проблеми розвивального навчання школярів.

У реалізації ідей розвитку особистості в системі шкільної освіти особливо важливим є своєчасне виявлення актуальних і потенційних можливостей дітей молодшого шкільного віку. Адже саме цей вік, як відзначають психологи, багатий на приховані можливості дитячого розвитку, які важливо своєчасно помітити і розвинути.

У різні часи у різних соціально-економічних умовах проблема взаємозв'язку навчання і розвитку ставилася і розв'язувалася по-різному залежно від цілей держави і суспільства щодо навчання і виховання підростаючого покоління.

Теоретичні аспекти проблеми навчальної діяльності як провідної психічного розвитку дитини шкільного віку представлені у низці психолого-педагогічних досліджень, присвячених взаємозв'язку навчання й розвитку дітей (Ю.К.Бабанський, І.Д.Бех, В.І.Бондар, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, Л.В.Зиков, О.В.Киричук, Г.С.Костюк, І.Я.Лернер, С.Д.Максименко, Н.О.Менчинська, С.Л.Рубінштейн, О.Я.Савченко, О.О.Скрипченко та ін.).

Значне місце у психолого-педагогічних дослідженнях відводиться дослідженню механізмів управління навчальною діяльністю (Г.О.Балл, П.Я.Гальперін, О.М.Леонт'єв, Ю.І.Машбиць, Н.Ф.Талізїна та ін.); оволодіння учнями прийомами розумової діяльності (Д.М.Богоявленський, З.І. Калмикова, К.М.Кабанова-Меллер, Г.С.Костюк, О.О.Люблінська, Н.О.Менчинська О.В.Скрипченко та ін.); управління у процесі навчання розумовими діями учнів (Л.Б.Ітельсон, О.І.Раєв та ін.). Окремі аспекти засвоєння знань шляхом міркувань, умовиводів відображено в дослідженнях учених О.А.Івіна, П.В.Копніна, Н.О.Подгорецької, М.М.Шардакова; характеристика логічних понять подається в наукових працях І.Калмикової, Н.І.Кондакова, Г.С.Костюка, Ж.Піаже, К.Д.Ушинського.

Взагалі, поєднання навчання і розвитку виступає, за словами Л.С.Виготського, саме центральним й основним питанням, “без якого проблеми педагогічної психології <...> не можуть бути не тільки правильно вирішені, але навіть поставлені” [2, с.374]. Так ставилося питання більше 60 років тому, коли написані ці слова, – воно зберігає важливість і донині.

У 60-х р. ХХ ст. Д.Б.Ельконін висловив гіпотезу про те, що немає основ для абсолютизації існуючої схеми віків, заснованої на середньостатистичних вікових нормах розвитку, для перетворення їх у “деякий інваріант будь-якого можливого шляху розумового розвитку... Ця схема відбиває лише цілком визначений і конкретний шлях розумового розвитку дітей, що відбувається в

конкретно-історичних формах тієї системи навчання, в межах якої <...> цільне місце займають емпіричні зведення і слабо представлені як елементами теорії предмета. Є підстави вважати, що зміна змісту навчання в цьому напрямку і відповідна зміна “типу навчання” <...> вплине на “вікову схему” формування інтелекту дітей”.

Тридцятирічна перевірка цієї гіпотези в умовах формуючого експерименту показала, що систематичне виконання молодшими школярами розгорнутої навчальної діяльності (за концепцією розвиваючого навчання, розробленої В.В.Давидовим, навчальною діяльністю називається не будь-яка діяльність, що відбувається в класі під час уроку, а лише та, котра націлена на оволодіння способами предметних і пізнавальних дій, узагальнених за формою теоретичного знання) більшою мірою сприяє розвитку в них основ теоретичної свідомості й мислення, ніж прийнята в початковій школі система організації навчально-виховного процесу, в якому недостатньо представлені окремі компоненти навчальної діяльності.

Саме існування експериментальних шкіл, що відкрили нові вікові можливості молодших школярів, перевело питання про інтелектуальний розвиток дітей 6 – 11 років з розряду некоректних у розряд практичних і актуальних питань вікової й педагогічної психології. З чим пов’язана сьогодняшня гострота цього питання? Перш за все слід сказати, що у науково-методичній літературі 90-х років, було розгорнуто дискусію щодо передчасності насильницької акселерації розвитку молодших школярів в умовах навчальної діяльності, а також акцентувалася увага на недостатності, обмеженості тих задач розвитку, що виконуються засобами навчальної діяльності (на нинішньому рівні розробленості її теорії й практики).

Справа в тому, що експериментальне навчання, що реалізує принципи навчальної діяльності, суттєво покращує інтелектуальні можливості молодших школярів, хоча, все ж таки, задачу формування в дітей уміння вчитися поки ще не вирішено цілком.

Сьогодні зусилля вчених психологів спрямовані на поглиблене вирішення питання про шляхи засвоєння знань, які сприяють якісним змінам дитячого мислення, а також на вивчення тих форм розумової діяльності школяра, які забезпечують проникнення в суть засвоєних знань.

З початком навчання у школі мислення висувається в центр психічного розвитку дитини і стає визначальним у системі інших психічних функцій, що під його впливом інтелектуалізується й здобуває довільний характер [2].

Мислення дитини молодшого шкільного віку знаходиться на переломному етапі розвитку. У цей період відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного, понятійного мислення, що гадає розумовій діяльності дитини двоїстого характеру: конкретне мислення, пов'язане з реальною дійсністю і безпосереднім спостереженням, уже підкоряється логічним принципам, однак абстрактні, формально-логічні міркування дітям ще не доступні. Відповідно до класифікації Ж. Піаже цей етап розвитку дитячого мислення визначається як стадія конкретних операцій [9].

У цьому відношенні найбільш показове мислення першокласників. Воно дійсно переважно конкретне, спирається на наочні образи й уявлення. Як правило, розуміння загальних положень досягається лише тоді, коли вони конкретизуються за допомогою часткових прикладів. Зміст понять і узагальнень визначається в основному наочно сприйнятими ознаками предметів. У цьому віці мислення дитини тісно пов'язане з її особистим досвідом і тому найчастіше в предметах і явищах вона виділяє ті сторони, що говорять про їхнє застосування, дію з ними [6; 7].

В міру оволодіння навчальною діяльністю й засвоєння основ наукових знань школяр поступово прилучається до системи наукових понять, його розумові операції стають менш пов'язаними з конкретною практичною діяльністю чи наочною опорою. Діти опановують прийоми розумової діяльності, здобувають здатність діяти "подумки" і аналізувати процес власних міркувань [1; 4].

З розвитком мислення пов'язане виникнення важливих новоутворень молодшого шкільного віку: аналізу, внутрішнього плану дій, рефлексії [8].

Н.Ф.Тализіна у роботі "Формування пізнавальної діяльності учнів" наголошує, що аналіз як розумова дія припускає розкладання цілого на частини, виділення шляхом порівняння загального і частки, розрізнення істотного й несуттєвого в предметах і явищах (Тализіна Н.Ф., 1983).

Оволодіння аналізом починається з уміння дитини виокремлювати в предметах і явищах різні властивості й ознаки. Як відомо, будь-який предмет можна розглядати з різних точок зору. Залежно від цього на перший план виступають та чи інша риса, властивість предмета. Уміння виділяти властивості дається молодшим школярам із зусиллям. І це зрозуміло, адже конкретне мислення дитини повинне виконувати складну роботу абстрагування властивості від предмета. Як правило, першокласники можуть виділити з нескінченної безлічі властивостей будь-якого предмета усього лише дві-три. В міру розвитку дітей, розширення їхнього

кругозору й знайомства з різними аспектами дійсності така здатність, безумовно, удосконалюється. Однак це не виключає необхідності спеціально вчити молодших школярів бачити в предметах і явищах різні їхні сторони, виділяти безліч властивостей [3; 5].

Для розвитку цього уміння необхідно показати дітям прийом зіставлення даного предмета з іншими, що володіють іншими властивостями. З цією метою варто підібрати для порівняння різні предмети і послідовно зіставляти з ними вихідний. От як описує можливий варіант такої процедури Н.Ф. Тализіна: “Можна використовувати, наприклад, такий набір предметів: кілька кубиків різного кольору й розміру, зроблених із різного матеріалу, шматок поролону, блискуча куля (ялинкова прикраса), яблуко, важка гирька, прозоре скло [10].

Спочатку учням показують маленький пластмасовий кубик синього кольору. На дошці й у зошитах записується слово “кубик”. Учитель запитує, що можна сказати про цей кубик, який він. Під словом “кубик” спочатку записують властивості, що називають учні: синій, пластмасовий. Якщо учні більше не бачать властивостей кубика, його послідовно порівнюють із яблуком, склом, поролоном і іншими предметами. Це дозволяє учням виділити форму кубика, його розмір, однобарвність, неістинність, твердість, непрозорість і ряд інших властивостей, що також записуються під словом “кубик”. Наприкінці бесіди вчитель говорить, що усе виписане про кубик називається його властивостями. Властивості зачитуються. Учитель відзначає, що це тільки частина усіх властивостей кубика. Якщо порівнювати кубик з іншими предметами, то легко відкрити в ньому безліч інших властивостей. При цьому вчитель підкреслює, що властивості предмета легше виділяти при порівнянні його з іншими.

Виділити властивості одного предмета недостатньо. Необхідно попрацювати з декількома предметами, причому мало схожими. Робити це краще не відразу, не на одному уроці, а поступово <...> Для усвідомлення прийому і міцного його засвоєння учні повинні не тільки виділяти властивості, порівнюючи предмети один з одним, але і називати їх, записувати.

Як тільки учні навчаються легко й швидко виділяти властивості в предметах шляхом порівняння з іншими предметами, треба предмети поступово забирати й змушувати дітей виділяти властивості вже без порівняння з предметами, що спостерігаються. Спочатку діти все рівно звертаються до порівняння, але тепер уже з тими об'єктами, що уявляються, а не реальними предметами.

Надалі вони будуть мов би безпосередньо, без усякого порівняння, бачити в предметі безліч властивостей. Це говорить про те, що прийом засвоєний” (Тализіна Н.Ф., 1983, с. 24-26).

Для розвитку в дітей уміння виділяти різні властивості корисно відшукувати причини тих чи інших явищ (“Чому качка плаває, а курка ні?”), розбирати прислів'я й приказки (“Чому говорять: “Як із гусака вода”, “Не все те золото, що блищить”, “Як об стінку горох?”), відгадувати загадки (“Що важче: кілограм заліза чи кілограм пуху?”). Такі питання спонукають дитину звертати увагу на добре знайомі предмети і явища, змушують розмірковувати над такими їх властивостями, що раніше здавалися зрозумілими.

Паралельно з оволодінням прийомом виділення властивостей шляхом порівняння різних предметів (явищ) необхідно вводити поняття про загальні й часткові, істотні й несуттєві ознаки.

Невміння виділяти загальне й істотне може серйозно ускладнити процес навчання, оскільки в цьому випадку типовими для дитини стають проблеми з узагальненням навчального матеріалу: підведення математичної задачі під уже відомий клас, виділення кореня в родинних словах, короткий (виділення тільки головного) переказ тексту, розподіл його на частини, вибір заголовка для уривка тощо.

Процес виділення суттєвого має і зворотний бік – уміння відвернутися від несуттєвих деталей. Ця дія дається молодшим школярам із не меншими зусиллями, ніж виділення істотного. У цьому зв'язку цікавий приклад наводять В.С. Ротенберг і С.М. Бондаренко: “Спробуйте задати своїм учням давню жартівну задачку: “Фунт борошна коштує дванадцять копійок. Скільки коштують дві п'ятикопійкові булки?” Спостерігайте, як вони її вирішують: чи будуть вони ділити, чи множити або робити будь-що інше, у більшості випадків вони будуть починати з вартості фунта борошна. Невміння відкинути зайве (“не сюди”) – одна з найбільш важких для школяра розумових операцій” (Ротенберг В.С., Бондаренко С.М., 1989).

Не менш показовий у цьому плані приклад, наведений А.І. Липкіною (1961), яка демонструє, наскільки важко для молодших школярів, котрі тільки опановують здатністю керувати своєю розумовою діяльністю, вичленовувати і відкидати частину змісту із заданого цілого. Молодшим школярам (I-IV класи) було дане завдання відтворити розповідь Мельнікова-Печерського “Лісова пожежа”, але при цьому не згадувати про подорожан, що стали свідками пожежі. Ніхто з першокласників із цією задачею впоратися не зміг. Більшості другокласників це все-таки вдалося, але із застосуванням значних зусиль, виявленням боротьби з

постійним бажанням уключити “подорожан” у свою розповідь. Наприклад, фрагмент одного з таких переказів: “...Так... про подорожан не можна говорити, а про тварин можна? Білки, вовки, ведмеді тікали від пожежі. Про подорожан не треба... Що ще там було? Череда лосів збіглася (пауза). Хочеться сказати про подорожан...” І тільки школярі III–IV класів могли чітко дотримуватись завдання і перебороти потребу розповідати все підряд.

Прийоми логічного аналізу необхідні учням уже в I класі, без оволодіння ними не відбувається повноцінного засвоєння навчального матеріалу. Однак дослідження показують, що до кінця навчального року лише незначний відсоток першокласників володіє прийомами порівняння, підведення під поняття, виведення наслідку і т.д. Чимало школярів не засвоюють їх і до старших класів.

Ці дані показують, що саме в молодшому шкільному віці необхідно здійснювати цілеспрямовану роботу з навчання дітей основним прийомом розумової діяльності. Допомогу в цьому можуть надати матеріали, представлені в роботах М.Н. Акимової і В.Т. Козлової (1993), С.М. Бондаренко (1981), Е.В. Заїки (1990), Н.Ф. Тализіної (1983) та ін.

Кожна психічна дія має у своєму розвитку низку етапів. Починається цей процес із зовнішньої, практичної дії з матеріальними предметами, потім реальний предмет замінюється його зображенням, схемою, за цим іде етап виконання первісної дії у плані “голосної мови”, потім стає достатнім проказування цієї дії “про себе”, і, нарешті, на заключному етапі дія цілком інтеріоризується, перетворюється якісно (згортається, відбувається миттєво і т.і.), стає розумовою дією, тобто дією “подумки” (Гальперін П.Я., 1987).

Таку послідовність у своєму розвитку проходять усі розумові дії (рахунок, читання, виконання арифметичних операцій і т.і.). Найбільш наочний приклад – навчання лічби:

1) спочатку дитина навчається перераховувати й складати реальні предмети;

2) навчається здійснювати те ж саме з їхніми зображеннями (наприклад, із намальованими кружечками);

3) може дати правильну відповідь, вже не перераховуючи пальцем кожен кружечок, а роблячи аналогічну дію у плані сприйняття, лише переводячи погляд, але, як і раніше, супроводжуючи рахунок голосним говорінням;

4) після цього дія проговорюється пошепки і, нарешті,

5) дія остаточно переходить у розумовий план, дитина стає здатною до усного рахунку.

Примітно, що усний рахунок на уроках математики – один із деяких прийомів, застосовуваних у масовій школі для формування внутрішнього плану дій. В основному ж це уміння складається стихійно. Досить часто можна спостерігати окремих першокласників наприкінці навчального року і навіть окремих учнів II–III класів, що під час усного рахунку активно перераховують під партою пальці на своїх руках, причому роблять це віртуозно, швидше ніж діти, які дійсно виконують завдання “подумки”.

У зазначених школярів дію рахунку у внутрішньому плані не відпрацьовано, тому з ними необхідно проводити спеціальні заняття із формування цього уміння.

Розвиток внутрішнього плану дій забезпечує здатність орієнтуватися в умовах задачі, виділяти серед них найбільш істотні, планувати хід рішення, передбачати й оцінювати можливі варіанти і т.д. “Чим більше “кроків” своїх дій може передбачити дитина і чим ретельніше вона може зіставити їхні різні варіанти, тим більш успішно буде контролювати фактичне рішення задачі. Необхідність контролю й самоконтролю в навчальній діяльності, а також ряд інших її особливостей (наприклад, вимога словесного звіту, оцінка) створюють сприятливі умови для формування в молодших школярів здатності до планування й виконання дій про себе, у внутрішньому плані” (Давидов В.В., 1973, с. 83).

Розвитку внутрішнього плану дій у молодших школярів сприяють також різні ігри (особливо шахи, “п’ятнашки” тощо) і справи (Заїка Є.В., 1994; Задо А.З., 1982).

Характеризуючи особливості мислення дитини в “першому шкільному віці”, тобто молодшого школяра, Л.С. Виготський відзначав, що дитина “ще недостатньо усвідомлює власні розумові операції і тому не може повною мірою опанувати їх. Вона ще малоздатна до внутрішнього спостереження, до інтроспекції... Тільки під тиском суперечки й заперечень дитина починає намагатися виправдати свою думку в очах інших і починає спостерігати власне мислення, тобто шукати й розрізняти за допомогою інтроспекції мотиви, що її ведуть, і напрямок, в якому вона спрямовується. Намагаючись підтвердити свою думку в очах інших, вона починає підтверджувати її і для самої себе” (Виготський Л.С., 1984, т. 4, с. 88).

Отже, молодший школяр тільки починає опановувати рефлексію, тобто здатність розглядати й оцінювати власні дії, уміння аналізувати зміст і процес своєї розумової діяльності.

Здатність до рефлексії формується й розвивається в дітей при виконанні дій контролю й оцінки. Усвідомлення дитиною змісту

власних дій стає можливим тільки тоді, коли вона вміє самостійно розповідати про свою дію, докладно пояснювати, що і для чого вона робить. Адже добре відомо: коли людина пояснює щось будь-кому іншому, вона сама краще починає розуміти те, що пояснює. Тому на початку навчання будь-якої дії (математичної, граматичної й ін.) необхідно вимагати від дитини не тільки самостійного й правильного виконання цієї дії, але і розгорнутого словесного роз'яснення всіх здійснюваних операцій.

Для цього в процесі дій дитині варто задавати питання про те, що вона робить, чому робить саме так, а не інакше, чому її дія правильна і т.ін. Дитину потрібно просити зробити й розповісти так, щоб “усім було зрозуміло”. Подібні питання рекомендується задавати дитині не тільки в тих випадках, коли вона припустилась помилки, а постійно, привчаючи її докладно роз'яснювати й обґрунтовувати свої дії.

Можливе також використання ситуації групової розумової діяльності, коли аналіз рішення задачі діти проводять у парі, при цьому один з учнів виконує роль “контролера”, що вимагає пояснення кожного кроку рішення.

Отже, розглянуті вище новоутворення (аналіз, внутрішній план дій і рефлексія) формуються в молодших школярів у процесі навчальної діяльності. А в умовах спеціально організованого розвиваючого навчання, основу якого складає здійснення дітьми повноцінної розгорнутої навчальної діяльності, що веде до формування теоретичного мислення, ці новоутворення мають складатися раніше, ніж в умовах традиційного навчання. Це, безумовно, створює більш широкі можливості для психічного розвитку й використання розумового потенціалу молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С.Выготский. – Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – С. 5 – 361.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
3. Гальперин П.Я. Формирование умственных действий и понятий / П.Я.Гальперин. – М.: Педагогика, 1965. – 240 с.
4. Ермакова Е.С. Генезис гибкости мыслительной деятельности в детском возрасте / Е.С.Ермакова// Психол. журнал. – 1997. – Т.18, – № 3. – С.74 – 82.
5. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / Под ред. А.В.Петровского / В.В.Давыдов. – М.: Педагогика, 1989. – С. 64-89.

6. Косма Т.В. Мыслення учнів молодшого шкільного віку / Т.В.Косма. – К., 1968. – 205 с.
7. Мыслення в діяльності молодших школярів / За ред. Г. С. Костюка, Г. О. Балла. К., 1981. – 155 с.
8. Менчинская Н.А. Мышление и процесс обучения / Н.А.Менчинская // Исследование мышления в советской психологии / Под ред. Е.В.Шороховой – М.: Наука, 1966. – С. 349-387.
9. Пиаже Ж. Генезис элементарных логических структур / Ж.Пиаже, Б.Инельдер. – М., 1963. – 448 с.
10. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Кн. для учителя / Н.Ф.Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.

In the article the problem of features of capture the receptions of intellection is presented by junior schoolchildren. The results of researches of development of mental actions (analysis, internal plan of actions, reflection) are generalized in the process of educational activity of home scientists. Dependence of capture the receptions of intellection is reasonable by junior schoolchildren from the specially organized developing studies, that, undoubtedly, creates more wide possibilities for psychological development and use of mental potential of junior schoolchildren.

Key words: mental actions, analysis, internal plan of actions, reflection, developing studies.

Отримано: 25.01.2011

УДК 159.946.3

Т.В.Дуткевич, Т.А.Панчишина

ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ЙОГО ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Ставлення до навчання є визначальним особистісним фактором успішності цього процесу. Проаналізовано три типи ставлення студентів аграрних спеціальностей до вивчення іноземної мови. Акцептивне ставлення (19,4% досліджуваних) має такі прояви, як висока успішність з предмета, задоволеність його вивченням, самостійність та креативність виконання завдань. Реф'юзивне ставлення (42,8%) має такі прояви, як

низька успішність з предмета, незадоволеність його вивченням, залежність при виконанні завдань. Индефінітивне ставлення (37,8%) відзначається нестійкістю та ситуативністю. Оптимальним для успішності вивчення іноземної мови є акцептивне ставлення.

Ключові слова: особистість, ставлення, мотив, вивчення, акцептивний, реф'юзивний, індефінітивний тип ставлення до навчання.

Отношение к обучению определяющий личностный фактор успешности этого процесса. Проанализированы три типа отношения студентов аграрных специальностей к изучению иностранного языка. Акцептивное отношение (19,4% исследуемых) имеет такие проявления, как высокая успеваемость по предмету, удовлетворенность его изучением, самостоятельность и креативность выполнения заданий. Рефюзивное отношение (42,8%) имеет такие проявления, как низкая успеваемость по предмету, неудовлетворенность его изучением, зависимость при выполнении заданий. Индефинитивное отношение (37,8%) характеризуется нестабильностью и ситуативностью. Оптимальным для успешности изучения иностранного языка является акцептивное отношение.

Ключевые слова: личность, отношение, мотив, изучение, акцептивный, рефюзивный, индефинитивный тип отношения к обучению.

Актуальність дослідження. Проблему ставлень та їх ролі у розвитку особистості вивчали М.І.Алексеева, О.Г. Асмолов, Л.І. Божович, Г.С.Костюк, А.К. Маркова, В.М.Мясіщев, М.Т.Другус, З.І. Калмикова, С.Г. Москвичов, П.Я. Якобсон та ін. У дослідженнях показано, що ставлення до навчання – це рушійна й провідна сила процесу розвитку особистості, її пізнавальних потреб. Ставлення спирається на мотивацію діяльності, але становить самостійне, більш складне психологічне утворення, що має свої специфічні риси.

Дослідники психології навчання іноземних мов підкреслюють визначальну роль ставлення в успішності цього процесу (І.О. Зімяня, О.О.Кузнецова, Н.Є.Кузовльова, Е.А. Непомнящая, Л.А. Онуфрієва, О.В.Самарова, С.В.Сінкевич, В.І. Співак та ін.) [3; 4; 6; 7; 9]. Водночас не проведено спеціальних досліджень питання ставлення до вивчення іноземної мови у студентів аграрних спеціальностей, що й зумовлює актуальність нашої роботи.

Метою статті є дослідження типів ставлення студентів аграрних спеціальностей до вивчення іноземної мови через призму мотивації їх навчальної діяльності, задоволеності процесом навчання та успішності з предмета.

Основні результати. Розкриваючи зміст поняття “ставлення”, В.М.Мясіщев виходив з того, що “психологічні ставлення людини в розвиненому вигляді є цілісною системою індивідуальних, вибіркових, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами

об'єктивної дійсності" [5, с. 111]. Він розглядав ставлення особистості як її "свідомі вибіркові зв'язки", що є продуктом індивідуального розвитку. В процесі онтогенезу змінюється їх зміст, структура, а також міра усвідомленості та узагальненості.

Ефективність навчально-виховного процесу визначається не тільки рівнем засвоєння знань, але і ставленням студентів до навчання, оскільки навчальна діяльність "відбувається по-різному залежно від суб'єктивних причин, від того, як особистість ставиться до цієї діяльності, яка її внутрішня позиція, яке значення набуває для неї <...> діяльність" [2, с. 132]. Тому закономірне посилення останніми роками інтересу вчених і практичних працівників системи освіти до вивчення критеріїв ефективності процесу навчання, що включають не тільки особливості діяльності педагога, але і особистісні характеристики діяльності студентів, серед яких виділяються ставлення особистості, що визначають її всебічний розвиток, мінливість і обумовленість свідомості та дій об'єктивними і суб'єктивними чинниками.

У дослідженнях структури ставлення до навчання можна вирізнити два основних підходи. У першому з них, який ми позначили як *монокомпонентний*, будова ставлення розглядається як цілком мотиваційне утворення, в якому розміщуються спонукання різного змісту та інтенсивності. Фактично ставлення особистості ототожнюється з мотивацією, що має певну впорядковану структуру.

Зокрема, під ставленням до навчання З.І. Калмикова та І.Ю. Кулагіна розуміють складне мотиваційне утворення, структура якого обумовлена системою навчальних мотивів особистості, а рівень визначається емоційним вираженням домінуючих у цій системі мотивів [8, с. 126].

Другий підхід відзначається трактуванням ставлення як *полікомпонентного* утворення в єдності пізнавального, емоційного і вольового або поведінкового компонентів. Тобто ставлення до навчання проявляється у знаннях та уявленнях студента, у його емоційному стані під час занять, у здатності до подолання труднощів та перешкод, у відповідних і характерних для цього студента способах дій. Погоджуючись із цим підходом у цілому, ми відзначаємо свою згоду із дослідниками, які центральним компонентом, ядром ставлення особистості до навчання вважають навчальну мотивацію (Л.І. Божович, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, А.К. Маркова, П.М. Якобсон і ін.).

Крім того, на нашу думку, у ставленні необхідно розрізнити емоційно-вольові та поведінкові компоненти. Перші становлять

основу виникнення мотивації, що спонукає до діяльності. Перехід від ставлення до діяльності становить поведінковий компонент. Ці компоненти тісно взаємопов'язані. Постійне переживання невдач, помилок, труднощів у роботі призводить до виникнення в особистості негативного ставлення до цієї роботи. І – навпаки. Здійснювані за допомогою діяльності об'єктивні ставлення людини до світу інтеріоризуються і втілюються в індивідуальній свідомості у вигляді особистісного значення. Іншими словами, особистісне значення – це складова динамічної смислової системи, що відображає в індивідуальній свідомості особи зміст її ставлення до дійсності. Смилова установка особистості є формою виявлення особистісного значення у вигляді готовності до здійснення певним чином направленої діяльності. Особистісне значення є змістом установки. Отже, ставлення особистості до певної діяльності можна трактувати як особистісне прийняття чи неприйняття цієї діяльності.

В основу нашого дослідження був покладений природний психолого-педагогічний експеримент з використанням таких методів, як спостереження, бесіда, анкета, тест (тест мотивів оволодіння іноземною мовою О.М.Гринчишин) [1], експертна оцінка викладачів. У дослідженні взяли участь 98 студентів-першокурсників, що здобувають аграрні спеціальності у Кам'янець-Подільському державному аграрно-технічному університеті. Щоб визначити ставлення студентів до вивчення іноземної мови, у спостереженні фіксувалися суб'єктивні показники їх ставлення до навчання, які виявлялися в успішності навчальної діяльності, рівні навчальної активності, бажанні вчитися. Якісна і кількісна характеристики ставлення до навчальної діяльності склалися на підставі декількох показників, що визначають суб'єктивні і об'єктивні її прояви, – те, як студент усвідомлює і переживає своє ставлення і якою є результативна складова його навчання – успішність з курсу іноземної мови.

Показником значущості навчальної діяльності були емоційний стан, що супроводжує мотивацію, а також модальність актуального ставлення студента до вивчення іноземної мови (позитивне, індиферентне або негативне). Емоції, що переживають студенти під час занять, свідчили про силу і інтенсивність їх навчальної мотивації.

У результаті проведення дослідницьких процедур та узагальнення їх результатів за показниками переважаючих емоційних станів, домінуючих в індивідуальних мотиваційних комплексах мотивів навчання, мірою самостійності й ініціативності студентів,

їх усвідомлення зв'язку навчального предмета із майбутньою професією виділено три типи ставлень до вивчення іноземної мови.

Акцептивне (від англ. accept – приймати) ставлення студента до вивчення іноземної мови відзначається позитивними емоційними станами студента при роботі над засвоєнням іноземної мови, високим прагненням до успіху та впевненістю у його можливості, задоволеністю процесом і результатами своєї роботи. Виконання завдань з предмета відзначається самостійністю, ініціативністю, креативністю. Характерною є така навчальна мотивація, яка включає мотиви суспільного, морального і пізнавального змісту (відповідальність, обов'язок, усвідомлення значущості іншомовної компетентності у своїй професії; потреба в знаннях; інтерес до процесу і змісту вивчення іноземної мови); мотиви професійно-ціннісні; прагнення самоудосконалюватися в процесі навчання, а також зайняти певне місце в колективі, а згодом і у суспільстві. У цілому це ставлення до вивчення іноземної мови влучно позначає термін “**прийняття**”.

Акцептивне ставлення до вивчення іноземної мови характерне для студентів з високими академічними успіхами та навчальною активністю, які цілеспрямовано і самостійно працюють над собою, вміють самостійно здобувати нову інформацію з різноманітних джерел. Як правило, вони добре навчаються, беруть активну участь в житті студентської групи, їх навчання пов'язано з життєвими планами і прагненням підвищити свій статус в колективі. Цей тип ставлення можна назвати оптимальним з погляду досягнення цілей навчання. Він спостерігається у 19,4% досліджуваних студентів.

Реф'юзивне (від англ. refuse – відмовляться) ставлення студента до вивчення іноземної мови пов'язане з негативними переживаннями студента, зниженим прагненням до успіху, невірою у власні сили, очікуванням неприємностей, підвищеною тривожністю при роботі над засвоєнням іноземної мови, незадоволеністю процесом і результатами своєї роботи. Виконання завдань з предмета здійснюється під тиском, є вимушеним, а тому вимагає постійного зовнішнього контролю і підказок викладача. Студент прагне створити враження виконання завдання, не занурюється у деталі, є неуважним і постійно відволікається, витрачає свою активність на пошук “обхідних шляхів”. Мотивація вивчення іноземної мови є переважно зовнішньою. Найбільш дієвими є такі зовнішні спонуки, як уникнення труднощів у навчанні, прагнення відпочити, почуття втоми, необхідність вчитися через страх різного роду неприємностей, а також обумовлені міркуваннями суто утилітар-

ного порядку. Студенти з реф'юзивним ставленням до вивчення іноземної мови ледве справляються з навчальним навантаженням, мають недостатні установки на досягнення успіхів у навчанні, на підвищення свого статусу в колективі однолітків, вони пасивні на заняттях. Такі студенти вважають вивчення іноземної мови зайвим для оволодіння професією, не усвідомлюють зв'язку іншомовної компетентності спеціаліста-аграрника із професійною кар'єрою. Серед досліджуваних студентів 42,8% мають таке ставлення до вивчення іноземної мови. У цілому сутність реф'юзивного ставлення до вивчення іноземної мови відображає назва **“відмова”**.

Індефінітивний (від англ. indefinite – невизначений) тип ставлення студентів-аграрників до вивчення іноземної мови поєднує ознаки першого і другого типів, тобто відзначається нестійкістю, ситуативністю. Залежно від ситуації, студент може переживати емоційні стани протилежної модальності: у сприятливій ситуації він задоволений, впевнений у собі, зацікавлений своїми успіхами; у несприятливій – студент нервується, очікує неприємностей, незадоволений і роздратований. Подібним чином відбувається і виконання завдань з предмета. Ті, що легко даються, студент виконує самостійно, з певною ініціативністю. Якщо виникають труднощі, студент починає шукати підказки, обхідні шляхи, постійно відволікається, не може зосередитись на роботі. Студенти, в яких виявляється індефінітивне ставлення, в переважній більшості характеризуються середніми показниками успішності з предмета, займаються несистематично, поточні оцінки значно відрізняються між собою. Загалом сутність індефінітивного ставлення розкриває назва **“невизначеність”**. Цих студентів 37,7%.

Спонукальна сила мотивів навчання залежить від мети, яку ставлять перед собою учні. Цілі і мотиви навчання не тотожні, хоча можуть співпадати, коли студентів спонукає до навчальної діяльності інтерес до знань, допитливість, коли вони вчать заради того, щоб стати справжніми висококваліфікованими фахівцями, оволодіти потрібними для повноцінного життя знаннями і уміннями. Вони свідомо ставлять до навчання, сумлінно виконують навчальні обов'язки.

Інша картина, якщо студенти керуються близькими, вузько-особистісними цілями і егоїстичними прагненнями, коли на першому місці стоїть не отримання знань, не інтерес до науки, а міркування утилітарного порядку. Мотивація і цілеспрямованість навчання в таких випадках примітивні, тому студентам бракує наполегливості й самостійності в навчальній роботі, вміння мобілізувати себе.

Вплив навчальної діяльності на формування акцептивного ставлення до неї визначається почуттям духовного зростання в результаті засвоєння іноземної мови, переживанням успіхів, що у формі задоволеності навчанням відображається на психоемоційному стані студентів. Стан задоволеності – підсумковий показник суб'єктивного ставлення (структури мотивів і установок) студента до вивчення іноземної мови, опосередкований об'єктивними чинниками (умовами й особливостями вузівського навчально-виховного процесу). Враховуючи важливість такого показника ставлення студентів до вивчення іноземної мови, як задоволеність, ми з'ясували міру задоволеності результатами навчання з іноземної мови (задоволеність собою, результативністю навчання, своїм ставленням до навчання). Досліджуваним було запропоновано відповісти на питання: “Чи задоволені ви собою, своїми успіхами з вивчення іноземної мови?” Пропонувалось обрати один з варіантів відповіді: не знаю, так, частково, ні. Не змогли визначити задоволеність 34,7% опитуваних студентів, відзначили свою задоволеність 19,4%, часткову задоволеність – 19,4%, незадоволеність – 26,5%.

Як свідчить аналіз одержаних нами матеріалів, почуття задоволеності вивченням іноземної мови визначається різними об'єктивними і суб'єктивними чинниками. Основними з них студенти вважають настрій, який панує на заняттях, організатором якого, як відомо, повинен бути викладач. При цьому важливою умовою створення сприятливого емоційно-психологічного клімату на заняттях є індивідуальний диференційований підхід до студентів у ході навчальної діяльності, до оцінювання результатів їх навчання, виражених балами академічної успішності (об'єктивні), а також відповідність суспільним вимогам запитів і установок студентів, їх ціннісних орієнтацій в отриманні вищої освіти, їх пізнавальних і професійних інтересів, усвідомлення духовного збагачення і зростання (суб'єктивні).

Щоб з'ясувати ступінь значущості для учнів різних чинників, що визначають їх задоволеність вивченням іноземної мови, ми запропонували оцінити ці чинники за п'ятибальною шкалою.

Як з'ясувалося, реально діючі мотиви вивчення іноземної мови набувають для студента особистісного значення від впливом соціальних вимог до аграрно-професійної освіти, її значущістю в суспільстві і тим, як ці вимоги усвідомлюються студентами. З другого боку, мотивація вивчення іноземної мови обумовлена системою ціннісних орієнтацій студента, що впливає на вибір найефективнішого мотиву – мотиву освіти. Звідси випливає висока

оцінка таких чинників, що визначають задоволеність вивченням іноземної мови, як розуміння соціальної значущості іноземної (середній бал рівня значущості 4,1) і індивідуальний підхід викладача до студентів (середній бал 3,8). Задоволеність учнів вивченням іноземної мови залежить також від змісту навчальної діяльності (середній бал 3,5), від розуміння значення іноземної мови для майбутньої трудової діяльності і життя в цілому (середній бал 3,1), врахування інтересу студента до предмета і ступеня реалізації пізнавальних інтересів (середній бал 2,8).

Як уже наголошувалося, почуття задоволеності вивченням іноземної мови підвищує ефективність її засвоєння і впливає на академічну успішність з предмета. Переживання успіху і впевненості в своїх силах значною мірою визначає акцептивне ставлення до навчання, а невпевненість, засмучення і сором, викликаний поганою успішністю, часто призводять до негативного ставлення. Як свідчать матеріали нашого дослідження, акцептивне ставлення до вивчення іноземної мови спонукає інтенсивніше працювати, пов'язане з високими академічними успіхами, студенти з акцептивним ставленням до вивчення іноземної мови успішніше вчать. Про це свідчить високий коефіцієнт кореляції Пірсона (0,89) між типом ставлення до вивчення іноземної мови та успішністю з цього предмета. У цілому діє закономірність: хто краще навчається з іноземної мови, той і краще ставиться до предмета. Також підтверджується і протилежне формулювання: хто краще ставиться до іноземної мови, той і краще навчається з предмета.

У більшості тих, хто має середню успішність з іноземної мови, ставлення до навчальної діяльності нестійке, значно залежить від ситуативного інтересу, проявляється час від часу. У таких студентів не ставлення визначає інтерес, а навпаки.

Водночас, низькі академічні результати не свідчать про відсутність пізнавальних мотивів. Студенти з низькою успішністю з іноземної мови також указують на бажання одержати певні знання і уміння. Проте відсутність звички до розумової праці, невміння володіти раціональними способами навчальної роботи, наявність прогалин у знаннях значною мірою утруднюють успішне оволодіння навчальним матеріалом. Складається переважно реф'юзивне ставлення до тих навчальних предметів, де студенти не виявляють успішності, де вони зустрічаються з постійними невдачами. Таким чином, інтерес до вивчення іноземної мови не підкріплюється позитивною оцінкою, а отже, не викликає відчуття задоволеності навчанням. Пізнавальні мотиви для більшості студентів з низькою успішністю не виступають як такі, що реально спонукають їх до

навчання. У багатьох студентів відсутні й широкі соціальні мотиви, що свідчить про нерозуміння ними значущості вивчення іноземної мови для майбутньої професійної діяльності, для особистого розвитку.

Для викладачів іноземної мови вищого навчального закладу особливо важливим питанням є можливість формування та корекції ставлень студентів до їх навчального предмета. Детермінація особистісних ставлень соціальною позицією обумовлює процес розвитку, формування ставлень у ході перебудови діяльності особистості. Для студента соціальна позиція визначається його приналежністю до однієї з наступних підгруп: відмінників, таких, що навчаються без “трійок”, та таких, що мають “трійки”. Проте для зміни ставлення важливим є і усвідомлення особистісного значення тих чи інших сторін дійсності. Динаміці ставлень особистості притаманні і свої власні закономірності розвитку, своя внутрішньоособистісна динаміка. Механізм внутрішньоособистісної динаміки ставлень полягає в ієрархічному зв’язку між смисловими системами, у підпорядкуванні менш важливих (егоїстичних) спонукань більш важливим (соціально орієнтованим). Саме суперечність, а іноді і конфлікт між однаково значущими мотивами особистості, глибинно обумовленими її ставленнями, що знаходяться в певному ієрархічному зв’язку, виступає як механізм особливого внутрішнього руху в індивідуальній свідомості.

Виховати у студента акцептивне ставлення до вивчення іноземної мови, – значить, спираючись на мотивацію, що є у нього, сформувані мотиви, що спонукають до цієї діяльності і надають їй високого особистісного значення, а отже психологічно зумовлюють особистісне прийняття необхідності й доцільності вивчення іноземної мови. Перший шлях виховання акцептивного ставлення до навчання – створення **стійкої мотивації успіху**. Другий шлях виховання акцептивного ставлення до вивчення іноземної мови – формування навчальних **інтересів**. Щоб оптимізувати ставлення студентів до вивчення іноземної мови, слід враховувати ту обставину, що ставлення до чогось тісно пов’язане зі значущістю для особистості предмета ставлення. Практична значущість іноземної мови не завжди зрозуміла студентам аграрних спеціальностей, бо, як відомо, лінгвістичний матеріал, особливо граматичний, відзначається високою абстрактністю, його важко пов’язувати з фактами життя, з майбутнім професійним досвідом студента. Як наслідок – недооцінка ролі іноземної мови в особистому житті і нерозуміння її значущості для професійної

кар'єри. Багато студентів вважає іноземну мову занадто складним для розуміння й вивчення предметом і відмовляється від будь-яких зусиль для його опанування. Враховуючи згадані обставини, провідним фактором формування акцептивного ставлення студентів до вивчення іноземної мови є створення позитивного іміджу іноземної мови як важливого чинника входження аграрного сектора України у європейський простір, налагодження професійних міжнародних зв'язків, вдосконалення фахівця на основі його систематичного ознайомлення з зарубіжними фаховими періодичними та інтернет-виданнями тощо.

Перспективою нашої роботи є експериментальне формування акцептивного ставлення студентів аграрних спеціальностей до вивчення іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Гринчишин О.М Науково-теоретичні основи побудови моделі мотивації оволодіння іноземною мовою // Збірник наукових праць ІП АПН України "Проблеми загальної та педагогічної психології". – Т.V. – Ч.1. – 2003. – С. 56-60.
2. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии / Г.С.Костюк. – М.: Наука, 1960. – С. 118-152.
3. Кузнецова О.О. Психологічні особливості розвитку іноземного мовлення студентів у немовних вузах: дис....канд. психол. наук: 19.00.07 / О.О.Кузнецова. – Острого-Ж., 1998. – 160с.
4. Кузовлева Н.Е. Профессиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении иностранным языкам / Н.Е.Кузовлева// Иностранные языки в школе. – 1986. – № 4. – С.22-25.
5. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека /// Психологическая наука в СССР: в 2-х т. / В.Н/Мясищев. – М.: Изд-во АПН, 1960. – Т.2. – С.110-123.
6. Непомнящая Э.А. Некоторые вопросы мотивации учебной деятельности в условиях профессионально-ориентированного обучения (в вузе) / Э.А.Непомнящая// Вестник Харьковского университета. Иностранные языки. – Харьков. – №170. – Вып. 11. – 1978. – С. 123-126.
7. Онуфрієва Л.А. Психологічні умови самостійного оволодіння засобами іншомовного спілкування на початковому етапі навчання (на матеріалі досліджень студентів першого курсу немовних факультетів): Дис....канд. психол. наук: 19.00.07 /

Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 1998. – 202 с.

8. Отстающие в учении школьники (проблемы психического развития) / Под ред. З.И. Калмыковой, И.Ю. Кулагиной. – М.: Педагогика, 1986. – 208 с.
9. Співак В.І. Психологічні особливості самоконтролю студентів в процесі засвоєння іноземної мови (на матеріалі англійської мови): Дис.. канд. психол. наук: 19.00.07/Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К, 1997. – 201с.

Students attitudes towards the learning is the main factor of this process. Analysis of students attitudes towards studying of foreign languages revealed its three types. The acceptive attitude (19,4% of students) has such indicators as high academic success, satisfaction, independence and creativeness while studying.. The refusive attitude (42,8% of students) has such indicators as low academic success, dissatisfaction and dependence while studying of foreign languages. The indefinite attitude (37,8% of students) has the features of acceptive and refusive types of attitudes and depend on circumstances. The best type of students attitude towards studying of foreign languages regarding the academic success is acceptive attitude.

Key words: attitudes, motive, studying, acceptive, refusive, indefinite types of attitude.

Отримано: 10.03.2011

УДК 159.9(075.8)

Т.В.Дуткевич, О.В.Савицька

Психологічний супровід професійної діяльності викладача вищої школи (з досвіду роботи соціально-психологічної служби університету)

У статті проаналізовано досвід роботи соціально-психологічної служби університету із забезпечення психологічного супроводу професійної діяльності викладача. Розкрито мету діяльності соціально-психологічної служби в університеті, яка полягає у забезпеченні психологічного супроводу процесу підготовки фахівців з вищою освітою, наданні психологічної допомоги всім учасникам навчально-виховного

процесу, практичному впровадженні накопиченої науково-практичної інформації, узагальненні, систематизації та поширенні психологічних знань. Зафіксовано позитивні результати психологічного супроводу професійної адаптації молодого викладача та розвитку взаємин між викладачами й студентами.

Ключові слова: соціально-психологічна служба, психологічний супровід, професійна діяльність, професійно важливі якості.

В статтю проаналізовано опыт работы социально-психологической службы университета по обеспечению психологического сопровождения профессиональной деятельности преподавателя. Раскрыта цель деятельности социально-психологической службы в университете, которая состоит в обеспечении психологического сопровождения процесса подготовки специалистов с высшим образованием, предоставлении психологической помощи всем участникам учебно-воспитательного процесса, практическом внедрении накопленной научно-практической информации, обобщении, систематизации и распространении знаний. Зафиксированы положительные результаты психологического сопровождения профессиональной адаптации молодого преподавателя и развития взаимоотношений между преподавателем и студентом.

Ключевые слова: социально-психологическая служба, психологическое сопровождение, профессиональная деятельность, профессионально важные качества.

Актуальність. Психологія, як провідна людинознавча дисципліна, чимдалі більше впливає на соціальні процеси, у тому числі на ті, що відбуваються у системі вищої освіти. Для ефективності останньої велике значення має підвищення дієвості професійної діяльності викладачів через реалізацію психологічного супроводу найбільш проблемних її моментів. Зважаючи на динамічні зміни, які відбуваються в суспільстві, зокрема у системі вищої освіти, на нові досягнення в теоретичній та прикладній психології, створення соціально-психологічної служби в університеті видається своєчасним і закономірним.

Проблеми організації й функціонування соціально-психологічної служби (СПС) вишу розглянуто у низці науково-методичних публікацій, в яких визначено основні напрямки, форми і методи її роботи (О.О. Бодальов, С.М. Глушакова, П.В. Лушин, І.Ю. Шуранова, Н.М. Пейсахова, Л.М. Фрідман, М.Р. Бітянова, Ю.З. Гільбух, В.В. Рубцов, І.М. Каманов, Н.В. Чепелева, В.Г. Панок та ін.). Водночас, питання психологічного супроводу професійної діяльності викладача не знайшло свого повного висвітлення, чим і зумовлена актуальність його дослідження.

Метою статті є узагальнення досвіду роботи СПС університету у питанні надання психологічного супроводу професійної діяльності викладача.

У розв'язанні проблем професійного вибору та адаптації до навчальної і професійної діяльності, професійно-особистісного розвитку студентів та викладачів чимдалі більшого значення набуває соціально-психологічна служба університету. Саме вона покликана адаптувати наукові психологічні знання до потреб працівників конкретного закладу вищої освіти, до умов педагогічної практики в ньому, вирішувати задачі психологізації освітнього простору.

СПС у вищих навчальних закладах функціонує близько двох десятиліть. Щоправда постійно відчувається брак науково-методологічних основ її діяльності, досі відсутній методичний центр, який би координував роботу СПС різних вишів, не вирішено проблеми кадрового забезпечення та місця цього підрозділу у вищому навчальному закладі. Всі ці проблеми потребують широкого обговорення та невідкладного вирішення.

Варто зазначити, що серед практикуючих у сфері вищої освіти психологів відсутня єдність у визначенні основних цілей, завдань та напрямків діяльності СПС вишу.

Аналіз літератури з проблем організації та функціонування СПС, а також існуючого досвіду її роботи у вузах України й Росії, засвідчує, що необхідність створення СПС у вищому навчальному закладі не можна розглядати лише з позиції забезпечення традиційної психологічної допомоги студентам, науково-педагогічним працівникам та адміністративно-управлінському персоналу вишу [4;5;7]. Важливо, щоб СПС працювала не тільки за принципом реагування на проблему, а, насамперед, на попередження проблем на основі реалізації психологічного супроводу процесів особистісного розвитку і професійного самовдосконалення студента, викладача, а також всього колективу ВНЗ.

Ми приймаємо положення, згідно з яким метою діяльності СПС в університеті є надання психологічного супроводу процесу підготовки висококваліфікованого фахівця з вищою освітою, забезпечення психологічної допомоги всім учасникам навчально-виховного процесу, практичне впровадження накопиченої науково-практичної інформації, узагальнення, систематизація та поширення психологічних знань. Відтак, основними завданнями СПС університету повинні стати:

- сприяння повноцінному особистісному та професійному розвитку студентів, їх успішній соціалізації та адаптації до змінних умов навчання та діяльності;
- створення умов для формування у студентів і викладачів мотивації до самовиховання та саморозвитку, самовдосконалення;

- формування їх стійкої потреби у психологічних знаннях, уміннях їх застосування з метою підвищення професіоналізму;
- профілактика та корекція відхилень в особистісному розвитку;
- оздоровлення психологічного клімату, міжособистісних взаємин у колективах викладачів і студентів та у загальному колективі університету.

Ці завдання визначають основні напрями діяльності СПС університету, а саме: психологічну діагностику, просвіту, профілактику, консультативну й корекційно-розвивальну діяльність. Їх реалізація передбачає застосування таких групових та індивідуальних форм роботи СПС університету, як сеанси психотерапії та психоконсультавання, проведення соціально-психологічних тренінгів (спілкування, особистісного розвитку тощо), психодіагностичні зрізи, “Пошта довіри”, підготовка та випуск психологічної газети, організація круглих столів, диспутів у “Психологічному клубі”, психологічних семінарів для викладачів та студентів.

Ефективність діяльності СПС університету залежить від трьох основних чинників: залучення висококваліфікованих психологів; створення відповідної матеріально-технічної бази; наявність готовності у студентів і викладацького складу до використання можливостей СПС вузу.

На нашу думку, найважчим видається забезпечення саме останньої умови, оскільки формування названої готовності потребує зміни професійного мислення, що спирається на руйнування ряду стереотипів і не може відбутись одразу.

Найбільш відповідальною особою за результати діяльності системи вищої освіти вважається особистість викладача. Саме від його компетентності, креативності, цілеспрямованості, морально-етичних якостей залежить якість безпосередньої навчально-виховної роботи як з окремим студентом, так і з їх групою. Реалізація особистісно зорієнтованої технології професіонального навчання передбачає певну систему психолого-педагогічних знань, умінь, навичок викладача. **Тому вирішальним напрямком діяльності СПС університету ми вважаємо роботу з надання психологічного супроводу професійної діяльності викладачів.** Він передбачає профілактику, діагностику й корекцію вузлових психологічних проблем, характерних для розвитку системи вищої освіти, а саме: забезпечення професійної адаптації молодих викладачів, вдосконалення взаємин викладача зі студентами. При

цьому психологічний супровід полягає у реалізації окремих програм, спрямованих на фасилітацію важливих соціальних процесів у ВНЗ. Одним з останніх є соціально-психологічна адаптація молодих викладачів до професійної діяльності.

В умовах динамічного оновлення кадрового складу системи вищої освіти професійна адаптація молодих викладачів є однією з вузлових її проблем, до вирішення якої з успіхом долучається СПС університету.

Під порушеннями професійної адаптації молодого викладача вишу ми розумітимемо такі соціально-психологічні явища: уповільнення темпів адаптації, неповну адаптацію, неадекватну дезадаптацію, які зумовлені такими причинами:

- недоліки професійної підготовки до науково-педагогічної діяльності;
- неповна сформованість психологічної структури професійної діяльності (зокрема, нерелевантність мотиваційної сфери, недосконалість трудових дій та операцій, послаблення самоконтролю й самооцінки тощо);
- відсутність або недостатня сформованість професійно важливих властивостей особистості (педагогічна рефлексія, емпатія, креативність, комунікативність, педагогічна спрямованість, позитивне мислення тощо) та здібностей до науково-педагогічної діяльності.

Очевидно, що профілактика порушень адаптації передбачає усунення саме зазначених причин. Узагальнення досвіду вирішення проблеми адаптації у різних сферах суспільної практики, представлено у дослідженнях М.П.Будякіна, Н.Н.Гавриленко, О.О.Русалінової, О.І.Алексєєва, Т.В.Середа, Т.Н.Вершиніної, Н.О.Чайкіної та ін. [1; 2; 3;6; 8], а також досвіду роботи СПС Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка з молодими викладачами дозволило виділити основні форми та прийоми профілактичної роботи з попередження порушень адаптації у молодих викладачів вишу. Нормалізація процесів професійної адаптації молодого викладача вишу передбачає використання таких форм роботи:

а) попередня співбесіда, знайомство викладача з колективом кафедри, факультету, його традиціями;

б) допомога викладачеві в плануванні навчально-методичної та наукової діяльності;

в) групові та індивідуальні консультації для молодих викладачів, які проводяться досвідченими науково-педагогічними працівниками;

г) організація роботи спецсемініарів, теоретичних і методичних семінарів;

д) створення умов для самовираження та творчості молодого викладача, його саморозвитку шляхом проведення конкурсів, змагань професійної майстерності тощо.

Найбільшою ефективністю у формуванні адаптивних можливостей відзначаються ті прийоми, що передбачають активність, зацікавленість, креативність молодих викладачів, будуються на основі їх спілкування і взаємодії з колегами. Зокрема:

1) групова дискусія, яка може проводитися у формі круглого стола, обговорення проблем на інтернет-форумі тощо;

2) рольові ігри, які можуть стати формою роботи методичних семінарів для молодих викладачів;

3) тренінгові вправи, психогімнастика тощо.

Систематичність і наступність психологічного супроводу професійної адаптації молодих викладачів забезпечує така організаційно-методична форма роботи, як дворічний семінар “Школа молодого викладача”. Основною метою його діяльності є спонукання викладачів-початківців до опанування індивідуально-творчими методами викладання, до постійної професійної самоосвіти та саморозвитку. “Школа...” працює за визначеним планом, кожне заняття присвячується актуальній проблемі професійної діяльності викладача в сучасних умовах. Заняття проводяться щомісячно з обов’язковою участю молодих викладачів та вільним відвідуванням усіх зацікавлених осіб. Проводить кожне заняття психолог СПС університету разом із досвідченими викладачами.

Тематика занять “Школи...” передбачає кілька смислових блоків:

– психологія студента, викладача та їх взаємин;

– психолого-методичні основи організації навчально-виховного процесу;

– психологічні умови професіонального розвитку, самовдосконалення, творчості.

Предметом обговорення на заняттях школи є проблеми навчально-виховного процесу, питання його планування, організації в цілому та з окремих дисциплін, підготовки та проведення практичних (лабораторних, семінарських) та лекційних занять, навчально-методичного забезпечення дисциплін, впровадження нових ефективних технологій навчання та контролю підготовки спеціалістів, укладання методичних розробок різних типів занять, комплексних, кваліфікаційних контрольних завдань. У плані роботи методичного семінару ознайомлення з державними

стандартами вищої педагогічної освіти, основними нормативними документами, які регламентують діяльність вищих навчальних закладів освіти.

Основними формами роботи методичного семінару стали лекції, круглі столи, конференції. Центральне місце у змісті занять посідають питання підготовки і проведення різних форм навчальної роботи зі студентами.

Наприклад, одне з занять “Школи...” було проведено на тему “Психолого-педагогічні умови ефективності лекції у вищому навчальному закладі”. Заняття було проведене у формі круглого столу з використанням елементів лекції. Вибір такої форми зумовлений тим, що до традиційної лекції в університеті звикли. А ось інтерактивні її різновиди (методи дискусії та евристичної бесіди, “мозкової атаки”, “ділової гри” та “круглого столу”) використовуються нечасто. Молодим викладачам спочатку було надано необхідну інформацію щодо вдосконалення форм проведення лекцій, а для підвищення ефективності розгляду теоретичних питань з різних позицій був використаний метод “круглого столу”, що забезпечив максимальну активність усіх присутніх.

Найбільш актуальними для молодих викладачів виявились такі питання: Як відібрати навчальний матеріал для лекції та в якій послідовності його подавати? Про що повідомляти на лекції, а що залишити на самостійне опрацювання? Як досягти найвищої ефективності лекції? Як зацікавити студентів та втримати їхню увагу? Як забезпечити дисципліну в аудиторії?

За роки роботи у кожного лектора виробляється свій неповторний стиль читання лекцій, який є сплавом його особистісних та інтелектуальних якостей, знань і специфіки предмета, який викладається. В цьому могли пересвідчитися учасники круглого столу, спілкуючись з досвідченими лекторами, професорами П.С.Атаманчуком, Л.В.Баженовим, П.І.Свідером, О.С.Волковинським, доцентами З.Г.Запорожан, М.П.Матвеевою, В.М.Федорчуком.

Упродовж шести років роботи “Школи...” були проведені заняття на такі теми, як “Соціально-психологічні особливості професії викладача вищої школи”, “Сучасні проблеми лекційного методу”, “Студент як суб’єкт навчально-професійної діяльності”, “Розвиток пізнавальної діяльності студента”, “Організація і методичне забезпечення самостійної роботи студентів”, “Психологічні особливості науково-педагогічної діяльності викладача вишу”, “Професіональна “Я-концепція” педагога”, “Комунікативна компетентність викладача вишу”, “Болонський процес: необхід-

ність, сутність, очікувані результати”, “Основні акмеологічні фактори розвитку професійної компетентності викладача” тощо.

Особливий інтерес у молодих викладачів викликали круглі столи, семінари і практичні (тренінгові) заняття на теми: “Специфіка основних форм організації навчального процесу за кредитно-модульною системою”, “Аутогенне тренування та його застосування в процесі самовдосконалення викладача”, “Використання інноваційних технологій в навчальному процесі: проблема вибору і реалізація технологій”, “Види і техніка лекційного викладання” тощо. Зазвичай у роботі круглого столу беруть участь і молоді викладачі, і викладачі, які мають оригінальні методичні розробки, авторські методики викладання, специфічні прийоми і методи роботи.

Проведене серед молодих викладачів опитування про результативність роботи “Школи...” зафіксувало покращення їх ставлення до педагогічних інновацій, підвищення креативності у питаннях організації навчального процесу, зростання готовності до суб’єкт-суб’єктних взаємин зі студентами.

Водночас, залучення досвідчених викладачів до роботи “Школи...” створило умови для вивчення і поширення передового педагогічного досвіду та позитивно відобразилося на діяльності викладачів в умовах переходу до кредитно-модульної організації навчально-виховного процесу у виші.

Іншою важливою проблемою роботи ВНЗ є переорієнтація взаємин між викладачем і студентом з авторитарних, суб’єкт-об’єктних на партнерсько-паритетні суб’єкт-суб’єктні, на взаємини поваги і співпраці. Її вирішення проходить через подолання викладачами психологічних бар’єрів, пов’язаних з докорінним переглядом та трансформацією звичної домінантної моделі педагогічного спілкування у системі “викладач-студент”.

Саме викладач, спираючись на психологічні знання про закономірності розвитку і формування особистості, специфіку вікових проблем студентства, повинен виступати ініціатором і творцем якісно нових взаємин, які складаються в процесі навчально-виховного процесу у виші між студентом та викладачем. Основний їх зміст має зосереджуватись на потребах особистості, на забезпеченні пріоритету індивідуальності, співтворчості і співпраці між викладачем і студентом.

Становлення суб’єкт-суб’єктних взаємин викладача зі студентами також потребує психологічного супроводу, основною метою та завданням якого є формування та розвиток у всіх учасників навчально-виховного процесу потреби і навичок самоуправління різними видами своєї активності на трьох взаємопов’язаних

рівнях – взаємин, поведінки, діяльності. Суб'єкт-суб'єктні взаємини передбачають наявність постійного й якісного зворотного зв'язку про оцінку один одного їх учасниками, що дає останнім можливість гнучко перебудувати лінію своєї поведінки з урахуванням думки партнерів.

З урахуванням зазначеного СПС університету систематично вивчає думку студентів щодо професійних та особистісних якостей викладача за допомогою спеціально адаптованої анкети “Викладач очима студентів”, яка передбачає оцінку студентами пропонованого переліку якостей викладача за п'ятибальною шкалою. Результати анкетування використовуються як один з показників для визначення рейтингу викладача, що переобирається на посаду або бере участь у різноманітних конкурсах. Зважаючи на це, нами було доповнено та змінено окремі твердження загальновідомої анкети.

У пропонованій нами анкеті міститься 26 тверджень, кожне з яких описує основні педагогічні здібності: дидактичні, мовленнєві, перцептивні, комунікативні, мобілізаційні та організаційні. Особливістю адаптованої нами анкети є те, що вона містить як позитивні (19 тверджень), так і негативні (8 тверджень) ознаки. Останні свідчать про відсутність відповідних педагогічних здібностей у викладача або їх недостатній розвиток. Крім того, анкета пропонує оцінити (у відсотках) відвідування студентами занять викладача. Все це дозволяє отримати об'єктивну та достовірну оцінку професійної діяльності викладача з боку студентів.

Упродовж кількох навчальних років за допомогою анкети “Викладач очима студентів” проводилось вивчення думки студентів про діяльність викладачів шести факультетів Кам'янець-Подільського національного університету. Опитуванням було охоплено 1347 студентів педагогічних спеціальностей, які оцінювали діяльність 48 викладачів. Отримані за допомогою анкетування дані зіставлялися з експертними оцінками діяльності викладача. Експертами виступали декани факультету, заступники деканів з навчальної роботи та завідувачі кафедрами. В цілому оцінка студентами професійної діяльності та особистості викладача відповідала оцінкам експертів. При цьому оцінка студентів старших курсів була більш наближеною до експертних порівняно з оцінками студентів молодших курсів. Ми вважаємо, що це зумовлюється такими факторами, як розширення студентського досвіду спілкування й взаємодії з викладачами, краще освоєння педагогічної діяльності, а також процеси професійної ідентифікації.

Важливим видається також з'ясування питання стосовно основних критеріїв оцінки професійної діяльності викладача, якими

користуються студенти. З цією метою при проведенні анкетування “Викладач очима студентів” ми запропонували обрати п’ять якостей, які на думку студентів є найважливішими для особистості й професійної діяльності викладача вишу. Це завдання виконували 63 студенти, оцінюючи діяльність 17 викладачів.

У результаті був отриманий перелік найбільш важливих, з точки зору студентів, якостей викладача. Подаємо його у порядку спадання: вміння викладати чітко, доступно, логічно навчальний матеріал (57,1% виборів); вміння викликати і підтримувати інтерес аудиторії до навчального процесу, вміння аргументувати вивчення навчального матеріалу та навчальної дисципліни (49,2%); виявлення поваги, доброзичливості і тактовності у ставленні до студентів (39,7%); зацікавленість в успіхах студентів, уміння підтримувати віру студента у власні сили (38,1%); вимогливість до студентів та справедливість в оцінці знань (38,1%).

Достатньо популярними виявилися вміння викладача реалізувати творчий підхід до викладання, використовувати різноманітні методи навчання (31,7%); вміння зняти напругу і втому аудиторії (30,1%); можливість отримати у викладача пораду і консультацію з будь-якого питання (30,1%); спонукати студентів до дискусії, створювати проблемні ситуації (26,9%).

Реалізуючи задачу визначення змісту зворотного зв’язку у системі “викладач-студент”, ми намагались виявити і самооцінку п’яти професійно важливих якостей викладачів, порівнявши їх з оцінками студентів. В опитуванні взяв участь 31 викладач шести факультетів університету різної статі та з різним стажем науково-педагогічної діяльності.

Перше, що відзначала більшість викладачів (83,9% опитуваних) при ознайомленні з переліком професійних якостей, що всі вони є необхідними, і якщо вони не сформовані, то навчально-виховний процес буде неефективним. Крім того, викладачі визнали, що найнеобхіднішим для здійснення власної навчальної діяльності є вміння викладати навчальний матеріал доступно, чітко, логічно (67,7%); спонукати та організовувати студентів до дискусії, створювати проблемні ситуації (54,8%); вміння підтримати інтерес студентів до навчальної дисципліни, сформувані потребу його засвоєння (48,3%); виявляти зацікавленість в успіхах студентів, підтримувати їхню віру у власні сили (41,9%); вимогливість до студентів та справедливість в оцінці знань студентів (32,2%).

Порівняння показує, що у цілому і студентами, і викладачами виділяються як найважливіші для професійної діяльності викладача однакові професійні вміння та здібності. Втім, якість

“спонукати та організовувати студентів до дискусії, організовувати проблемні ситуації” відсутня у переліку, наданому студентами, а якість “виявлення поваги, доброзичливості і тактовності у ставленні до студентів” не представлена у переліку, складеному викладачами. Зближення поглядів викладачів і студентів щодо найважливіших професійно важливих якостей викладача підтверджує можливість використання цього способу оцінки успішності діяльності викладача при визначенні його професійного рейтингу. Розходження поглядів вказує на те, що викладачам слід більше уваги приділяти розвитку у себе вмій і навичок партнерських взаємин, що надзвичайно важливі саме для студентів. Неприйняття студентом викладача як особистості та професіонала діагностувалося нами у випадках, коли студент, незважаючи на знак критерію (позитивний чи негативний), оцінював усі якості найнижчим балом.

Індикатором проблемних міжособистісних взаємин в системі “викладач-студент” ми вважали відповіді, в яких містилися найнижчі оцінки позитивних якостей та високі оцінки негативних проявів педагогічних здібностей на фоні загальних високих середньогрупових оцінок, які отримував викладач.

Траплялися випадки і найвищого оцінювання всіх якостей (позитивних і негативних). Такі результати нами не враховувалися при визначенні рейтингу викладача, оскільки в цих випадках студенти, як правило, відображали загальне позитивне враження та ставлення до викладача, не здійснюючи аналізу та оцінки його педагогічної діяльності.

Відмов студентів від участі у процедурі оцінки професійної діяльності викладачів не було.

Результати проведених опитувань є початковим (діагностичним) етапом здійснення психологічного супроводу процесу становлення суб'єкт-суб'єктних взаємин між викладачем і студентами. Передбачається розроблення і проведення систематичного семінару-практикуму для викладачів з питань гуманістично орієнтованого педагогічного спілкування.

Отже, психологічна служба покликана не лише забезпечити традиційну психологічну допомогу студентам, викладачам, адміністративно-управлінському персоналу вишу, але й реалізовувати психологічний супровід основних соціальних процесів в університеті.

Список використаних джерел

1. Асеев В.Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации / В.Г. Асеев // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности. – Иркутск, 1986. – С.3-19.

2. Зотова О.И. Методы исследования социально-психологических аспектов адаптации личности / О.И. Зотова, И.К. Кряжева // Методология и методы социальной психологии. – М.: Наука, 1977. – С.173-188.
3. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация молодого учителя / А.Г. Мороз – К.: Правда Ярославичей, 1998. – 330 с.
4. Недбаева С.В. Психологическая служба вуза / С.В. Недбаева, В.В. Жидкова // Психология в вузе. – 2003. – № 3. – С. 49-63.
5. Основи практичної психології / [Панок В.Г., Титаренко Т.М., Чепелева Н.В. та ін.] ; за ред. В.Г.Панка – К.: Либідь, 2001. – 536 с.
6. Проблемы адаптации молодежи в трудовой коллектив: методические рекомендации / [сост. Ю.П.Сурмин, В.И.Володарский]. – К.: Знание, 1988. – 16 с.
7. Психологическая служба в вузе / под. ред. Н.М.Пейсахова. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1981. – 204 с.
8. Психолого-педагогические проблемы оптимизации деятельности преподавателя вуза: мезвуз. темат. сб. – Ярославль, 1984. – С.44-50.

There are the analysis of experience of psychological convey of lecturer's professional activity. The goal of social and psychological service activity at university is to give psychological convey for process of high educated specialists university preparing, to maintain of psychological assistance for all participants of educational process, to make practical implement of accumulated scientific and practical information, to generalize, to systematize and to expand of psychological knowledge among lecturers and students. The psychological convey of professional adaptation of young lecturers and development of relations between lecturers and students has the positive results.

Key words: social and psychological service, psychological convey, professional activity, important professional fetchers.

Отримано: 02.03.2011

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито психолого-педагогічні особливості формування креативного мислення молодших школярів. Проаналізовано основні принципи креативної освіти молодших школярів та умови для їх творчого розвитку. Описано аспекти розвитку творчого потенціалу учнів і подано рекомендації щодо розвитку креативного мислення молодших школярів.

Ключові слова: креативне мислення, молодший школяр, творчий розвиток, творчий потенціал, творчі здібності.

В статье раскрыты психолого-педагогические особенности формирования креативного мышления младших школьников. Проанализированы основные принципы креативного образования младших школьников и условия для их творческого развития. Описаны аспекты развития творческого потенциала и даны рекомендации по развитию креативного мышления учащихся младшего школьного возраста.

Ключевые слова: креативное мышление, младший школьник, творческое развитие, творческий потенциал, творческие способности.

Повсякденний досвід дає нам безліч прикладів того, що кожна людина мислить по-своєму. Завжди знаходяться люди, що мислять інакше, ніж інші, уміють глянути на дійсність під іншим кутом зору. Нестандартність мислення лежить в основі майже усіх винаходів, наукових відкриттів, вона за всіх часів приводила до народження ідей, що рухають людство вперед.

Творчість – процес народження нового, що об'єктивно здійснюється в природі або в людині; у природі – зародження, зростання, визрівання; у людській роботі – створення нових думок, почуттів або образів, які стають безпосередніми регуляторами творчих дій.

Отже, зародження, зростання і визрівання нових думок, почуттів або образів цих регуляторів на відміну від конструювання, яке комбінує старе і відоме, – це новий принцип дій творчої людини. І тому результатом творчого процесу є продукт оригінальний, об'єктивно цінний і самодостатній. Продуктами творчості бувають; відкриття, винаходи, нові художні образи неабиякої сили, художні

твори. Суть у них одна. Різняться вони лише засобами проникнення у природу.

Творчому розвитку дитини завжди приділялася велика увага у педагогічній теорії і практиці. У сучасних умовах розвитку нашого суспільства, його значних соціально-економічних трансформацій здатність людини до творчості набуває особливого звучання.

Актуальність дослідження. Розвиток суспільства у нових умовах ставить завдання формування творчого потенціалу особистості. Сучасному суспільству потрібне не стільки репродуктивне мислення, яке цінне у стабільний час або у час перенасичений творчою енергією, скільки продуктивне мислення. Сьогодні суспільство потребує швидких змін, нових прогресивних, креативних ідей. Сучасному суспільству необхідні конкретні програми, спрямовані на розвиток творчого потенціалу та креативності особистості. Ці програми необхідно впроваджувати у дитячих садках, школах, вищих навчальних закладах. В.О. Моляко переконаний в тому, що сьогодні, а тим більше – завтра, саме творча, естетично збагачена особистість у змозі розв’язувати як щоденні виробничі, так і масштабні завдання, які забезпечуватимуть не просто виживання, а прогрес нації, здатної зайняти у співдружності народів достойне місце, створити кожному своєму громадянину повноцінне економічне і культурне життя [10].

Виховання такої особистості, цілком зрозуміло, потребує реалізації цілої системи державних заходів, що спиралися б на комплексну наукову розробку, в якій вельми вагоме місце зайняла б психологія як наука, що досліджує теоретичні і прикладні сторони формування особистості. На сьогоднішній день проведена велика робота в галузі дослідження творчості, творчого та креативного мислення, методів розвитку творчого потенціалу особистості. Але ще досі немає єдиної точки зору на проблему розуміння сутності креативності, її механізмів, особливостей прояву творчості та креативності, взаємозв’язку інтелекту та творчих здібностей.

Мета статті – розкрити особливості формування креативного мислення дітей молодшого шкільного віку.

Одні психологи вважають поняття “творчі здібності” і “креативність” тотожними і стверджують, що креативність є самостійним фактором, що не залежить від інтелекту (Дж.Гілфорд, К.Тейлор, Г.Грубер, Я.О.Пономарьов, Е.П.Торренс та інші), інші вважають, що високий рівень розвитку інтелекту передбачає високий рівень розвитку творчих здібностей і навпаки (Д.Векслер, Р.Уайсберг, Г.Айзенк, Л.Термен, Р.Стенбергта та ін.), на думку третіх, творчих здібностей, як таких, не існує, головну роль у детермінації творчості

грають мотивація, цінності, емоційний стан, особистісні риси та ін. (А.Танненбаум, А.Олох, Д.Б.Богоявленська, А.Маслоу та ін.). Методологічне обґрунтування сучасних методів організації творчої діяльності забезпечено у працях таких дослідників, як А.В.Антонов, А.В.Брушлінський, Г.О.Буш, Т.В.Кудрявцев, О.М.Матюшкін, Є.О.Мілерян, А.Ф.Есаулов, І.С.Якіманська, Д.Берлайн та ін.

Проблема становлення творчої особистості, виявлення і розвиток творчого мислення, розкриття природи креативності, створення умов для творчої самореалізації людини довгий час привертає увагу теоретиків, дослідників, практиків. Вчені все більше погоджуються з думкою про те, що здатність до творчості властива не лише видатним діячам науки, техніки та культури, а характеризує всіх людей. Її можна стимулювати та розвивати цілеспрямованими заходами, підвищуючи ефективність продуктивної діяльності людини в різних галузях.

Психологічна наука, як зазначає М.Г.Ярошевський, у ХХ столітті відмовилася від твердження про унікальність творчого акту і творчої особистості. Психологи переконані, що здатність до творчості закладена в кожній людині, яка реалізує її різною мірою в різних умовах.

Концепція виховання творчої особистості має бути тісно пов'язана із провідними тенденціями, що визначають прогресивний розвиток людства, спираються на творчий потенціал людської особистості і впливають на його подальше становлення [9].

Сьогодні особливо актуальною є об'єктивна потреба в активному розвитку творчого, інтелектуального потенціалу кожної особи, нації, суспільства в цілому. Творчість своєю сутністю, внутрішньою логікою переплітається з такими проблемами, як свідомість, мислення, пізнання, критика, практика, передбачення, соціальний ідеал. Основні підходи до розгляду проблеми творчості в традиційній психології вивчали Б.М.Кєдров, Н.С.Лейтес, А.В.Петровський, Я.О.Пономарьов, Г.І.Россолімо, С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов та ін.

Сучасний стан дослідження творчості можна охарактеризувати як процес зближення двох підходів: процесуального – дослідження фаз, станів, стадій та результатів перетворення предмета творчості та особистісного – дослідження суб'єкта творчої діяльності – його потреб, мотивів, знань, умінь, навичок, властивостей, самосвідомості, емоцій, почуттів (Д.Б.Богоявленська, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, Г.С.Костюк, О.М.Матюшкін, В.С.Мерлін, В.О.Моляко, В.В.Рибалка, В.М.Русалов, М.О.Холдна, В.С.Юркевич та ін.). З погляду психодіагностики креа-

тивність трактується як вектор інтенсивності творчої тенденції особистості, що включає можливість її виміру, знаходження зв'язків з іншими проявами особистості (А.Анастасі, Є.Артемьєва, С.Бешелев, В.Бітінас, Е.Браверман, Ф.Гурвич, Є.Мартінова, В.Мельников, М.Мучник, Я.Окунь, Г.Суходольський, Л.Ямпольський та ін.).

Креативність є науково сталою категорією в психологічній науці. Основне завдання психології творчості полягає в розкритті психічних закономірностей і механізмів творчого процесу і креативності (творчої). Творчість розглядається як основа і механізм розвитку психіки (Н. В.Кіпіані, А. М. Матюшкіна, Я. О. Пономарьов, І. М. Семенов та інші), а його дослідження зв'язуються з закономірностями мислення (Н. Г. Алексєєв, С. М. Бернштейн, В. С. Біблер, В. Н. Тушкін, О. К. Тихомиров, Е. Г. Юдін).

Творчість є тим містком, через який проходять емоційно-естетична реакція від сприйняття до відтворення і закріплюються як особистісні новоутворення.

Оскільки під поняттям творчості в початковій школі ми маємо на увазі не створення духовних цінностей, не кінцевий результат, а сам процес, а також дієвість, здатність до перевтілення чужих думок і почуттів у свої власні, то вся діяльність учня майже повністю повинна бути творчістю.

Як і будь-яку позитивну властивість, креативність важливо формувати якомога раніше. Найбільш сприятливим періодом для цього, на думку науковців, вважають молодший шкільний вік, коли спонтанна і, часто, репродуктивна творчість дошкільного віку з'єднується зі швидко зростаючим інтелектом, абстрактним мисленням, логічністю. У цьому віці істотно зростає можливість самостійної постановки цілей, мотивування себе, пошуку способів дій і контролю результатів, тобто, освоєння всіх компонентів психологічної структури діяльності (Л.Вержиковська, О.Кульчицька, Н.Литвинова, О.Матюшкін, В.Меде, В.Моляко, Г.Піорковський, Л.Чорна та ін.).

Наукові спостереження свідчать про те, що значна частина учнів у процесі освоєння навчальної діяльності та під її тиском стають пасивними виконавцями завдань і закінчують школу непристосованими, бездіяльними, незадоволеними життям членами суспільства. Щоб зберегти творчу тенденцію дошкільного віку, підсилити її у молодшому шкільному віці новими інтелектуальними, інструментальними й методичними можливостями, необхідне дослідження умов розвитку і детермінант креативного потенціалу дітей. Наступна проблема в даному контексті – проблема

встановлення, підбору, розробки адекватних ефективних емпіричних інструментів дослідження феномена креативності в різних його репрезентаціях та на різних вікових етапах онтогенезу її носіїв.

Теоретичний аналіз показав, що творча діяльність людини обумовлюється специфічною здібністю, яка отримала назву креативність. Креативність – це інтегративна, динамічна особистісна характеристика, що визначає здатність до творчості і є однією з умов самореалізації особистості. Її основним процесом є дивергентне мислення. Творчі здібності або креативність – явище багатокомпонентне, яке тісно пов'язане з особистісними і мотиваційними змінними.

На розвиток творчих здібностей впливає велика кількість чинників, що по різному представлені в кожному конкретному випадку. Чинники, з якими можуть бути пов'язані творчі здібності в молодшому шкільному віці, можна умовно поділити на зовнішні і внутрішні. До зовнішніх можна віднести такі чинники мікросередовища, як: характер і систему сімейного виховання, вплив школи і спілкування з однолітками. До внутрішніх детермінантів творчих здібностей належать: вікові і індивідуально-психологічні особливості особистості, статеві відмінності, психопатологічні прояви (акцентуації характеру), стилі (стратегії) організації розумової діяльності. Аналіз цих чинників дуже важливий для визначення шляхів розвитку та формування творчих здібностей у молодшому шкільному віці [2, с. 156].

Однак явище креативності заслуговує не лише на те, щоб його виявляли чи навіть вимірювати, але й на те, щоб прагнути активно сприяти нарощуванню його вираженості у відповідних осіб. У прикладному аспекті проблема визначення та розробки оптимальних методів активного сприяння розвитку креативності в креативних індивідів – це найважливіша проблема сучасної психології творчої обдарованості, зокрема її практичного відгалуження – психології розвитку креативності.

Основою для самореалізації творчої особистості виступає креативність (творчі здібності). Креативною називають таку особистість, яка прагне до творчої діяльності в усіх сферах життя, має широкі потреби та інтереси.

Креативність – це природна властивість особистості, яка існує від початку життя людини; це найвища форма активності особистості. Креативність – це активність, що втілюється в продуктах творчості. Завдяки їй людина виражає себе, свій внутрішній світ, змінюючи його. Вона творить не тільки зовнішній світ, але й свій власний (внутрішній) [1].

Розвиток особистості передбачає появу психічних новоутворень у діяльності, активності суб'єкта. Коли дитина привласнює психічні новоутворення, то її особистість ускладнюється, відбувається розгортання внутрішнього плану, який має кожна людина. Тільки у дитини, включеної в соціальні відносини, розвиваються вищі психічні функції. Розвиток їх обумовлюється генезисом, активністю особистості і особливостями навчально-виховального процесу. Завдяки процесу опосередковування відбувається розвиток вищих психічних функцій. Опосередковування передбачає, що дитина привласнює культурні засоби у власній формі особистісної активності.

Формування креативності залежить від певних умов, зокрема, від того, що не існує зразка регламентованої поведінки, позитивного зразка творчої поведінки, умов для наслідування творчої поведінки, соціального підкріплення творчої поведінки.

Щоб діагностувати і систематично формувати творчу особистість у процесі навчання, необхідна знати її властивості, творчі риси її характеру. Вчені-дослідники виділяють такі основні властивості творчої особистості: сміливість думки, схильність до ризику; фантазія; уявлення та уява; проблемне бачення; вміння долати інерцію мислення; здатність виявляти суперечності; вміння переносити знання і досвід у нові ситуації; незалежність; альтернативність; гнучкість мислення; здатність до самоуправління.

Здатність до навчання – це здатність до надбання знань, а креативність – здатність до перетворення знань. З нею пов'язані увага, фантазія, народження гіпотез тощо. Креативне навчання є не що інше як навчання творчості, і саме воно є також творчою діяльністю [13].

Принципи креативної освіти

1. Безоцінне сприйняття особистості дитини як унікального творіння природи.

2. Постійний пошук обмежень (стан здоров'я, емоційний стан, матеріальні ресурси), що є перешкодами в самореалізації особистості дитини, і своєчасна обов'язкова психолого-педагогічна допомога.

3. Необхідність пошуку особистісного підходу до дитини, враховуючи її індивідуальні психологічні особливості, потреби, нахили тощо.

Основною психологічною ідеєю креативної педагогіки є творча свобода школяра. Необхідно створити для оптимального розвитку творчих здібностей дитини певні умови. На сьогодні існують різні підходи і рекомендації. Формування творчості, на думку психологів, стане можливим, якщо будуть створені такі *основні умови*:

- фізичні, тобто наявність матеріалів для творчості і можливості в будь-яку хвилину діяти з ними;
- соціально-економічні, за яких дитина має відчуття зовнішньої безпеки, тобто знає, що її творчі вияви не отримають негативної оцінки з боку дорослих;
- психологічні, зміст яких полягає в тому, що у дитини формується відчуття внутрішньої безпеки, розкнутості і свободи за рахунок підтримки дорослими її творчих починань [4].

Для розвитку креативності варто враховувати ряд *аспектів*:

1. Перш за все звернемо увагу на створення потрібної атмосфери. На творчих заняттях недопустимий педагогічний натиск, підвищений голос педагога, використання явних і прихованих загроз (типу “а якщо ви забрудните пластиліном столи або стільці, то я”!).

2. Однією з найважливіших умов створення атмосфери, спонукаючої дитину до творчості є так звані “емоційні погладження”, до яких належать звернення до дитини тільки на ім’я, збереження педагогом рівної, доброзичливої інтонації, заспокоїливі або підбадьорюючі дотики до дитини. Особливо актуальним є цей аспект у роботі з дітьми з особливими потребами.

3. Бачення кожної дитини.

4. Кажучи про зовнішні умови, що сприяють створенню креативної атмосфери заняття, не можна забувати про його зміст, оскільки це головне, що повинне спонукати дитину до творчості. Це може бути незвичайний поворот сюжету, елементи новизни, сумісне емоційне переживання і т.д. [3].

Роботу з учнями по активізації пізнавальних інтересів потрібно будувати на уроках в такій послідовності: цікаво – знаю – вмю.

Треба намагатися зробити навчання не простішим, а зрозумілішим. Дитині має бути зрозумілою мета завдання. І тоді вона зможе з інтересом виконувати дуже багато нецікавої, але потрібної роботи.

Одним зі шляхів розв’язання проблеми підвищення пізнавальної активності та розвитку креативних здібностей є застосування в навчальному процесі творчих ігор і вправ, бо емоційне забарвлення останніх сприяє глибокому й міцному засвоєнню матеріалу, розвитку особистості кожного школяра. Навіть звичайні буденні вправи можна перетворити на такі, що спонукають до творчого мислення [7].

Виникають певні проблеми з навчальним часом, який можна використати для ігор і творчості. Якщо залишитися в межах традиційних форм і методів навчання, то в структурі занять навчального часу для ігор не знайдеться. Але якщо відмовитись від

деяких застарілих компонентів уроку, наприклад, тривалих нудних опитувань, навчальних розмов, то гра не лише органічно впишеться в структуру уроку, а й дасть змогу різко зекономити навчальний час. Хочеться, щоб кожна дитина розвивалася всебічно, і якщо в ній “дрімає” якийсь талант, то треба, щоб він розкрився на користь їй та іншим. І, як підказує моя практика, саме творчий підхід до учіння допоможе досягнути бажаних результатів. Як говорив французький письменник і літературний критик Анатоль Франс: “Вчитися можна лише весело, щоб перетравити знання, треба поглинати їх з апетитом”.

Креативність – процес народження нового, що об’єктивно здійснюється в природі або в людині; у природі – зародження, зростання, визрівання; у людській роботі – створення нових думок, почуттів або образів, які стають безпосередніми регуляторами творчих дій.

У наш час для вивчення рівня розвитку творчого мислення (креативності) дітей дошкільного й молодшого шкільного віку найчастіше застосовуються такі психодіагностичні методики: вербальні й образні тести творчого мислення Торренса і батарея тестів креативності Тунік. Остання створена на базі креативних тестів Гилфорда. Проте відсутній експрес-метод, що дозволяє швидко і якісно провести психодіагностику креативності [14].

На основі вивчення стану проблеми розвитку креативного мислення молодших школярів зроблено висновок, що важливою метою майбутніх досліджень є формування принципів створення психолого-дидактичних умов для розвитку креативності у дітей, а також виявлення характерних особливостей і тенденцій організації навчального процесу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування креативного мислення молодших школярів. Зокрема, подальшого вивчення потребує з’ясування впливу індивідуально-психологічних особливостей на креативний розвиток осіб інших вікових категорій.

Актуальними залишаються дослідження сензитивних періодів у розвитку креативних здібностей. Доцільно було б також звернути увагу на розробку цілісної системи психологічної роботи, що охоплювала б усіх учасників навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Артемова О.І. Креативність як базисна характеристика розвитку дітей початкових класів /О.І. Артемова. – Одеса, 1998. – С.174-182.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б.Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

3. Загальна психологія: підручник / за заг. ред. С.Д.Максименка. – Вінниця: Нова Книга, 2004. – 704 с.
4. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1968. – 431 с.
5. Кульчицкая Е.И. Диагностика творческих способностей детей / Е.И. Кульчицкая. – К.: Знание, 1996. – 67 с.
6. Кульчицька О.І. Дивергентне мислення як умова розвитку творчості дітей молодшого шкільного віку / О.І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 1999. – № 1. – С. 2-6.
7. Максименко С.Д. Загальна психологія: навч. посібник / С.Д. Максименко, В.О. Соловієнкою – К.: МАУП, 2000. – 256 с.
8. Моляко В.А. Техническое творчество и трудовое воспитание / В.А.Моляко. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
9. Моляко В.А. Психология детской одарённости. / В.А. Моляко, Е.И. Кульчицкая, Н.И. Литвинова. – К.: Знание, 1995. – 83 с.
10. Моляко В.А. Психологические аспекты подготовки к труду и развитие способностей личности в условиях непрерывного обучения / В.А. Моляко, В.В. Рыбалка // Научно-технический прогресс и творческий потенциал человека / отв. ред. Л.В. Сохань, Р.А.Ануфриева. – К.: Наукова думка, 1988. – 304 с.
11. Моляко В.О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості / В.О. Моляко // Обдарована дитина. – 1998. – №1. – С 3-5; №2. – С. 2-6; №3. – С. 2-5.
12. Моляко В.А., Рыбалка В.В. Теорія виховання творчої особистості на основі стратегіального підходу / В.А. Моляко, В.В. Рыбалка // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 6. – С. 1-16.
13. Романовська Д. Методи та прийоми стимулювання творчої активності учнів / Д. Романовська // Психолог. – 2006. – № 11. – С. 13-15.
14. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Адаптированный вариант / Е.Е. Туник. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.

The article explores the psychological and pedagogical features of creative thinking elementary school. The basic principles of creative education at primary school facilities for their creative development. Described aspects of the creative potential of primary school age, concludes with recommendations for stimulating the creative thinking of younger schoolchildren.

Key words: creative thinking, elementary school children, creative development, creativity.

Отримано: 28.01.2011

Особливості форм самоствердження у молодших та старших підлітків

Стаття присвячена вивченню специфіки розмаїття форм, засобів утвердження “Я” особистості підліткового віку та проаналізовано особистісні зміни життєвих пріоритетів у їх соціальному середовищі.

Ключові слова: самоствердження, саморозкриття, самореалізація, самоцінність, особистість підлітка.

Статья посвящена изучению особенностей разнообразия форм и способов утверждения “Я” личности подросткового возраста, а также проанализированы о изменения жизненных приоритетов в их социальной среде.

Ключевые слова: самоутверждение, самораскрытие, самореализация, самооценность, личность подростка

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку процес становлення самоствердження підростаючої особистості набуває особливої уваги. Зазначений процес є своєрідним мірилом визначеності власного “Я”, самопроявом, самопрезентуванням і дає змогу особистості підлітка розкрити власний потенціал та досягти при цьому певного соціального статусу. Процес самоствердження здійснює значний вплив на особистісне зростання та самовизначення молодшої людини в соціальному просторі, тому як важливе психологічне утворення викликає надзвичайний інтерес у дослідників.

Самоствердження є складно організованою психологічною системою, що включає інтеріоризовані в процесі соціалізації прагнення, моральні цінності, конативні стереотипи. Така активізація відображає процес становлення самоствердження особистості в усіх видах її діяльності та водночас виступає у взаємозв'язку з рівнем домагань, самооцінкою, самоповагою та, зрештою, з вибором нею форм утвердження власного “Я” в соціумі.

Особистість підлітка, віддзеркалюючи власну динаміку розвитку бурхливою, нестабільною організацією “внутрішнього” життя зі всіма своїми “вихорами” захоплень та розчарувань, тим самим демонструє власну неповторність та унікальність. Разом з тим, здійснюваний вплив дорослих (батьків, учителів) на підлітка спонукає його до самоствердження на фоні різноманітних форм і засобів “Я” в макро- чи мікросоціумі.

Питання вивчення особистісного становлення “Я” підлітками в соціальному середовищі присвячено низкою праць зарубіжних

(Божович Л.І., Драгунова Т.В., Петровська Л.А., Толстих О.В., Краковський.А. П. та ін.) і вітчизняних психологів (Булах І.С., Бех І.Д., Осьмак Л.П. та ін.).

Метою даної статті є виокремлення основних форм самоствердження молодшими та старшими підлітками у процесі їх взаємодії з референтною групою (однолітки, друзі, дорослі).

Для досягнення поставленої мети конкретизовані такі завдання:

1. На основі теоретичного ракурсу щодо особистісного становлення підлітків визначити їх форми прояву в життєвій реальності.

2. Експериментально дослідити розмаїття форм, засобів самоствердження особистості молодшого та старшого підліткового віку.

На сучасному рівні розвитку психологічної науки проблема самоствердження особистості визначається як значуща, що пов'язана з інтенсивним вивченням процесів, які відображають різні аспекти життєіснування: самоздійснення, саморозкриття, самоактуалізацію.

Психологічній специфіці процесу самоствердження особистості підлітка надають увагу українські вчені Бех І.Д., Булах І.С., Осьмак Л.П. тощо.

На думку І.Д. Бега, починаючи з молодшого підліткового віку, в особистості виникає почуття дорослості; прагнення до самостійності, інтимного спілкування, усвідомлення своєї відповідальності, почуття егоцентризму та водночас змінюються її референтні орієнтації. Так, особистість сучасного підлітка утверджує себе в соціальному просторі як самоцінність, котра може реалізовуватися в діапазоні емпатії чи псевдоемпатії до переживань інших, почуття відповідальності чи безвідповідальності, тенденцій до агресії чи співробітництва, авторитарного домінування чи діалогу у взаєминах, егоїстичних чи альтруїстичних тенденцій у спонукках та поведінці [3].

У своїх наукових доробках І.С. Булах вважає, що самоствердження особистості “набирає” все більшої значущості, так званих “обертів” саме в підлітковому віці. На її думку, сутнісною “тканиною” самоствердження молодшої людини є її особистісне зростання. В розумінні дослідниці, “особистісне зростання підлітка являє собою процес самоусвідомлення та ціннісного ставлення до власного “Я”, що актуалізує нові рівні відкриття в самому собі моральних якостей і моральних почуттів та піднімає особистість до осмисленого переживання власних дій, як вільних, відповідальних учинків” [1, с. 142].

З точки зору Л.П. Осьмак, самоствердження – це закономірно виниклий атрибут соціалізації підлітка, що виявляється в спрямованості його особистості на виділення й реалізацію своєї

“самості” в системі соціальних зв’язків. Разом з тим дослідниця виокремила механізми самоствердження: центрацію, рольове самовизначення, ідентифікацію, автономність тощо. Завдяки механізмам центрації, рольовому самовизначенню, ідентифікації, особистість підлітка насамперед визначається з власною думкою, позицією, випробовує свої здібності й можливості, а також “приміряє” до себе найрізноманітні ролі. Механізми автономності, “самості”, персоналізації забезпечують особистості підлітка здійснення самостійного вибору, відповідального ставлення до навчальної діяльності, а також презентування власного “Я” в соціальному просторі. Вищезокреслені механізми самоствердження підлітків корелюють з різноманітними показниками зовнішніх умов, у яких вони перебувають [7].

У нашому розумінні, *самоствердження* – це прагнення особистості підлітка до саморозкриття, самоцінності, самореалізації особистісних потенціалів та досягнення певного статусу у взаємодіях з оточуючими.

Матеріали та методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та завдань ми використали опитування та анкету для учнів молодшого та старшого підліткового віку.

Нами було проведено опитування з метою “**Визначення соціального статусу учня**” і встановлено кількісні результати, що представлені в таблицях 1, 2.

Таблиця 1

Кількісні показники (%) гендерних відмінностей за рівнями розвитку прийняття соціального статусу в класі молодшими підлітками (n=121)

Характеристика визначень соціального статусу	Молодші підлітки					
	ніколи		інколи		дуже наполегливо	
	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці
Одержати визнання серед друзів	8,43	4,81	17,62	8,94	36,85	23,56
Одержати визнання серед однокласників	7,14	5,30	15,67	15,82	23,64	32,61
Одержати визнання у дорослих	5,65	2,73	19,41	7,08	40,83	24,54
Мати можливість здивувати усіх своїм виглядом	16,32	11,84	14,27	11,46	25,72	20,65
Мати багато вільного часу	4,91	10,83	15,40	13,57	26,86	28,69
Поводитися як заманеться	25,44	36,68	12,93	18,52	2,25	4,47
Бути грамотним, вихованим	5,53	7,81	20,28	13,79	29,74	23,14
Відповідально ставитися до виконання доручень	2,42	3,46	15,74	10,73	41,45	26,48

Якісно інтерпретуючи результати опитування, ми зосереджуємо увагу на відсоткових показниках відповіді “дуже наполегливо”, які набувають пріоритетної значущості в дівчат і хлопців молодшого підліткового віку. А відповіді “ніколи”, “інколи” беруться до уваги в порядку зростання. Молодші підлітки, а саме дівчата, досить наполегливі у навчанні, позитивно налаштовані на виконання доручень, справедливо ставляться до вказівок дорослих оточуючих (41,45%), на відміну від хлопців, які намагаються досягти визнання серед однокласників (32,61%). Дівчата є більш обов’язковими, наполегливими, старанними, а хлопці, навпаки, намагаються привернути до себе увагу проявами сміливості, рішучості, впевненості, а також бажають якомога швидше знайти собі однодумців у своєму класі з метою підтримки їх рішень.

У міжособистісних взаєминах саме дівчата намагаються отримати визнання серед дорослих (40,83%), аніж хлопці, які прагнуть до того, щоб мати в своєму розпорядженні багато вільного часу (28,69%). Такі показники вказують на те, що дівчата дедалі стають самостійними, і водночас прагнуть отримати визнання, а хлопці виявляють дещо інші, протилежні позиції. Найчастіше вони страждають від того, що їм постійно не вистачає часу на прогулянки з друзями, можуть, навіть, пропускати уроки в школі. Однак у різних соціальних взаємодіях дівчата досить наполегливо, охоче прагнуть отримати визнання серед друзів (36,85%), натомість хлопці не зволікаючи, починають тяжіти та позитивно ставитися до виконання вказівок дорослих, незалежно від власних поглядів і позицій (26,48%). Разом з тим молодші підлітки, дівчата, швидше намагаються досягти успіху в школі, відзначаються більшою грамотністю, вихованістю, культурністю, ніж хлопці (29,74%), котрі прагнуть отримати визнання серед оточуючих, також прагнуть, щоб усі зрозуміли, що вони подорослішали, змужніли, здатні досягати належного соціального статусу в школі (24,54%). Водночас дівчата зазначають, що їм необхідно більше часу на додаткові уроки з музики, танців тощо (26,86%). Хлопці, навпаки, очікують визнання серед друзів (23,56%). Разом з тим, дівчата прагнуть проводити вільний час у різноманітних творчих клубах, тоді як хлопці здебільшого витрачають час на інтерактивні розваги з друзями. Як встановлено, частина дівчат самостверджується за допомогою демонстрування власного зовнішнього вигляду (25,72%), а хлопці намагаються бути вихованими, культурними, грамотними (23,14%). Це зумовлено тим, що хлопці значно пізніше усвідомлюють значущість шкільного життя і прагнуть швидше подорослішати, а дівчата, навпаки, зазнаючи невдач у школі,

вдаються до іншого способу привертання уваги – демонструють власне “Я” за допомогою зовнішнього вигляду, прикрас. Крім того, є категорія дівчат, яка також намагається отримати визнання серед своїх однокласників (23,64%), тоді як хлопці починають “дивувати” не лише зовнішнім виглядом, а й сміливістю і впевненістю у власних силах (20,65%). Саме хлопці, презентуючи зовнішній вигляд, самостверджуються у більш цілісному образі “Я”, ніж дівчата, які спілкуючись з представницями своєї статі, прагнуть якомога швидше зрозуміти одна одну, водночас вчаться критикувати, схвалювати, засуджувати себе та інших. Поза тим є незначний ряд дівчат (2,25%) та хлопців (4,47%), які виявляють бажання проводити свій вільний час на власний розсуд і поведуться як завгодно (розважаються). Співпадіння останнього судження свідчить про вподобання та інтереси молодших підлітків, зокрема хлопці обирають жвавіші, рішучіші засоби самоствердження та самовизначення, а дівчата, навпаки, обирають помірковані засоби, які б схвалювалися дорослими.

Таблиця 2

Кількісні показники (%) гендерних відмінностей за рівнями розвитку прийняття соціального статусу в класі старшими підлітками (n=119)

Характеристика визначень соціального статусу	Старші підлітки					
	ніколи		інколи		дуже наполегливо	
	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці
Одержати визнання серед друзів	6,51	5,28	21,73	9,45	37,43	19,82
Одержати визнання серед однокласників	7,25	5,80	18,34	9,46	25,89	33,15
Одержати визнання у дорослих	18,51	10,18	39,27	15,47	10,52	6,34
Мати можливість здивувати усіх своїм виглядом	8,35	5,16	15,89	10,34	34,78	25,87
Мати багато вільного часу	3,14	5,32	11,84	16,83	31,45	31,68
Поводитися як заманеться	11,23	15,70	8,87	10,52	18,68	35,25
Бути грамотним, вихованим	8,54	5,82	32,43	23,91	17,82	11,64
Відповідально ставитися до виконання доручень	18,57	13,46	27,45	28,12	8,70	3,93

Як видно з даних табл. 2, старші підлітки, зокрема дівчата наполегливо намагаються спілкуватися з друзями і водночас одержують визнання серед них (37,43%). Саме друзі для них є найбільш авторитетними, аніж однокласники та батьки. Хлопці прагнуть поводитися “як заманеться” (35,25%), бажають невимусно спілкуватися з друзями та однолітками.

У шкільному середовищі саме дівчата більшою мірою презентують зовнішню атрибутику, якою прикрашають власний зовнішній вигляд перед однокласниками (34,78%). На відміну від дівчат, частина хлопців, навпаки, наполегливо прагнуть отримати соціальне визнання серед однокласників (33,15%). Це пов'язано з тим, що для хлопців значущими виступають взаємини в класі, ціннісне прийняття їх однолітками.

Дівчата прагнуть здобувати авторитет нестандартними засобами. Зокрема вони намагаються виразно, ексцентрично та яскраво себе поводити перед значущими дорослими, щоб досягти визнання серед представників протилежної статі. Понад те, у соціальних взаємодіях частина дівчат і хлопців наполегливо прагнуть отримати багато вільного часу, бажають побільше відпочивати, розважатися (у дівчат – 31,45%, у хлопців – 31,68%).

Аргументується це тим, що старші підлітки в процесі самоствердження намагаються більше себе випробувувати, відстояти себе, довести свою правоту, незалежність в думках та діях. Разом з тим чверть дівчат також вдається до того, аби бути визнаними серед однокласників (25,87%), причому й чверть хлопці намагаються по-особливному здивувати зовнішнім виглядом представників своєї та протилежної статі (25,8%). Насамперед дівчата можуть бути лідерами у класі, прагнуть поваги, любові, а хлопці, навпаки, здобувають популярність через власні амбіції та принципи. Окремі дівчата цього віку здатні по-різному себе презентувати та намагаються поводитися “як їм хочеться” (18,68%), натомість є й хлопці, які намагаються отримати визнання серед друзів (19,82%). Це зумовлено тим, що деякі дівчата можуть приховано, тільки в колі референтних однолітків самостверджуватися “вільно”, аніж хлопці, котрі якщо випробовують себе, то в розумних межах.

У процесі самоствердження дівчата намагаються дотримуватися моральних імперативів значно більше (17,82%), аніж хлопці (11,64%). Представники обох статей прагнуть “видаватися” мудрими та здібними. Самостверджуючись у шкільному середовищі, дівчата й хлопці намагаються отримати визнання серед дорослих, однак більше прагнуть до цього дівчата (10,52%), а не хлопці (6,34%). Зауважуємо, що для хлопців особливого значення набуває референтна група однолітків, в якій вони цілісно самостверджуються. А дівчата, навпаки, самостверджуються в будь-якій соціальній групі, зважаючи на представників протилежної статі. І, нарешті, останній показник “відповідально ставитися до виконання доручень” більше виражений у дівчат (8,70%), аніж у хлопців

(3,93%). Обґрунтовується цей факт тим, що дівчата, хоча й намагаються уникати особливих доручень, однак виконують їх ретельніше, ніж хлопці. Останні лише за значущих для себе ситуацій стають відповідальними та серйозними у виконанні поставлених завдань.

Крім того, варто зазначити, що в міжособистісній взаємодії, активних соціальних контактах підлітки потрапляють під контроль референтного для них середовища однолітків, у якому процес їхнього спілкування підпадає під “чужий” вплив та викликає використання у мові сленгу. Вивчення взаємодій молодших і старших підлітків у соціальному просторі здійснювалося за допомогою розробленої та апробованої в пілотажному дослідженні анкети **“Вивчення особливостей автономного мовлення та проведення вільного часу підлітками”**. Сміслові навантаження провідних запитань сприяло виокремленню засобів самоствердження підлітків у дозвіллевій діяльності. Дотримуючись провідної лінії дослідження, ми намагалися отримати інформацію про те, яким чином вони самостверджуються у процесі дозвілля, які для цього використовують засоби самоствердження.

Отримані дані вказують на те, що більшість молодших підлітків – 27,74% самостверджуються у товаристві своїх друзів, використовуючи при цьому певні сленгові слова та звороти; відвідуючи разом з друзями художні виставки, музеї тощо, учні цього віку проявляють зацікавленість, захоплення, активність, зосередженість захоплення творами мистецтва – 31,45%, слухаючи сучасну музику та виконуючи музичні твори, вони презентують власне “Я”, проявляють старанність, наполегливість, креативність у своїй діяльності (11,56%). Однак досліджувані цього віку зазначили, що їм також подобається проводити час за комп’ютерними іграми, виграючи та здобуваючи успіх у грі. Так, одна десята частина самостверджується (10,73%), опановуючи техніку, хоча менша частина цих досліджуваних (5,74%) повідомила, що рідко відвідують клуби гральних автоматів. Разом з тим молодші підлітки в змозі самостійно визначати засоби свого дозвілля, за допомогою використання яких вони прагнуть професійно займатися спортом, сучасними видами танців, у них виникає почуття захоплення мистецтвом (4,32%). Крім того, в них залишаються більш-менш стійкими прагнення до навчання, спілкування, вільного проведення свого дозвілля. Натомість старші підлітки також самостверджуються у колі своїх друзів, використовуючи при цьому більше сленгових зворотів, аніж молодші підлітки (36,48%). Це пов’язано з тим, що старші почувають себе “вільніше” серед “своїх”, керуючись такими ж міркуваннями, як і їхні ровесники, не критикують один одного, не насміхаються.

Крім того, досліджувані молодшого підліткового віку самостверджуються в колі дорослих у тих випадках, коли частину відповідальності та обов'язків беруть на себе, серйозніше ставляться до доручень, проявляють ініціативність, активність, уважність (17,63%). У міжособистісних взаємодіях з братами та сестрами, досліджувані самостверджуються, виконуючи при цьому спільну діяльність та досягаючи успіху за допомогою наполегливості, проявів сили волі, кмітливості в діях. Однак, зазнаючи невдач у своїх справах, вони також самостверджуються за допомогою інертності, індиферентності, безвільності у вчинках, амбівалентного ставлення до інших (12,63%). Цікавим є той факт, що старші підлітки можуть, навіть, зрідка використовувати сленг (10,92%), а також можуть взагалі його не використовувати (4,26%), однак деякі слова вживають у процесі спілкування з однолітками (6,82%). На думку старших підлітків, сленг прикрашає та насичує їхню мову, надає перевагу певним зовнішнім атрибутам молодіжної субкультури, дозволяє їм "вільно" спілкуватися, не обмежувати себе у висловлюваннях і репліках. Здебільшого підлітки послуговуються такими термінами, як "довбаний", "галіміий", "морожений", "припухлий" тощо. Так, Антон (13,5 років) відмічав, що його "морозить" пояснення нового матеріалу вчителем на уроці..., мені не подобається як вона з нами спілкується.". Ігор (14,2 років) зазначав, що виконання домашніх завдань вже його "задовбали"....

Молодші підлітки не заперечували той факт, що їм також притаманне прагнення до демонстрування зовнішнього вигляду за допомогою різноманітної атрибутики. При цьому 61,15% досліджуваних зазначали, що спеціально "прикрашають" себе різноманітною біжутерією (браслетами, сережками, ланцюжками), щоб якось привернути до себе увагу, надати собі "дорослості", більшої жіночності. Досліджувані цього віку значно рідше проявляють та демонструють власну зовнішність – 38,93% та майже не демонструють її – 15,18%. Це доводиться тим, що учні цього віку більше уваги надають навчанню, а не презентуванню зовнішньої атрибутики перед значущими дорослими.

Пріоритетне значення для підлітків мають також прогулянки з однокласниками та друзями, що складає 24,15%; подобається залишатися вдома і дивитися телепередачі – 21,58% респондентам; виявили бажання працювати за комп'ютером, виконувати домашні навчальні завдання 19,25% досліджуваних; читати художню літературу, пресу – 10,72%; відвідувати дискотеки, слухати сучасну музику – 9,92%; займатися спортом – 8,36%, розмовляти по телефону – 2,57%; грати в комп'ютерні ігри з однокласниками –

2,46 % та відвідувати заклади гральних автоматів – 1,67 % респондентів. Зазначене свідчить про насичений інформаційний простір, розвиток доступних високих технологій, які структурують внутрішній світ підлітків, й водночас зумовлює їх до різноманітного прояву життєствердження в соціальному просторі.

Однак у частини молодших підлітків виявлено, що їм подобається у вільний час допомагати однокласникам у навчанні (30,64 %), друзям у різних справах (26,47%), батькам у побуті (24,82 %). Крім того, деякі підлітки підкреслювали, що з радістю їдуть у село, аби допомогти бабусі чи дідусеві (12,43 %), а також люблять доглядати за домашніми тваринами; полюбують відвідувати клуби, дискотеки, “заводити” нові знайомства (5,86 %). Пояснюється це тим, що такі підлітки досить чемні, працьовиті, старанні, їх інтереси збігаються з інтересами дорослих і друзів, взаємодіючи разом з ними, вони набувають певного позитивного досвіду, яким обмінюються в подальшому житті. Крім того, виявляють бажання допомагати друзям у різноманітних справах (32,72%), навчанні (26,85%), своїм рідним (батькам) виконувати домашні справи (21,94%), бабусі, дідусеві на земельній ділянці (16,87%), а також здатні надавати допомогу незахищеним верствам населення (1,73%).

Висновки. У даній статті ми здійснили огляд та аналіз провідних форм і засобів самоствердження у молодших та старших підлітків. Як засвідчили результати експерименту, важливого значення у молодшому підлітковому віці набуває позитивна тенденція самоствердження, що проявляється в обранні ними позитивних засобів самоцінності, в старшому підлітковому віці набуває тенденція самоствердження, що проявляється в обранні ними негативних засобів самоцінності. Вважаємо, це пов'язано з тим, що молодші підлітки є більш конформними, толерантними, щирими, ніж старші, – котрі є впливовими, авторитетними та упередженими щодо інших оточуючих.

Список використаних джерел

1. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / І.С.Булах. – К., 2004. – 466 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Бех І.Д. Особистісно-зорінтоване виховання: науково-метод. посібник / І.Д.Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Драгунова Т.В. Подросток / Т.В. Драгунова. – М. : Знание, 1976. – 96 с.

5. Жизномірська О.Я. Психологічні особливості самоствердження молодших та старших підлітків: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00. 07 / О.Я.Жизномірська. – К., 2010. – 278 с.
6. Никитин Е. П., Харламенкова Н. Е. Феномен человеческого самоутверждения / Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова. – СПб. : Алетейя, 2000. – 224 с.
7. Осьмак Л. П. Психологические особенности самоутверждения подростков (в условиях семейного воспитания в школе-интернате для детей-сирот и детей, которые остались без родительского попечения) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. П.Осьмак. – К., 1990. – 164 с.
8. Оржеховська В. М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх : навч.-метод. посібник / В. М. Оржеховська. – К., 1996. – 352 с.
9. Петровская Л. А. Самоутверждение : пути истинные и ложные. Беседа психолога / Л. А. Петровская. – М. : Знание, 1987. – 64 с.

The article is devoted to the research varied forms and means of self-affirmation a teenager and analyse changing vital values in the social surroundings.

Key words: self-affirmation of a teenager, self-disclosure, self-value, self-realization, constructive forms of self-affirmation, destructive forms of self-affirmation, positive means of self-affirmation, negative means of self-affirmation.

Отримано: 21.02.2011

УДК 159.923.2 : 378.4

Л.І.Іванцев, Н.І.Іванцев

Особливості і типологія динаміки ціннісних уподобань у свідомості сучасної студентської молоді

Статтю присвячено дослідженню проблеми особливостей, динаміки і чинників структурування ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця. В ній подається структура змістовних характеристик ціннісної сфери особистості студента, їх динаміка. Виокремлено і проаналізовано провідні фактори, що зумовлюють своєрідність і міжгрупові відмінності у змісті та ієрархії ціннісних настанов. Встановлено взаємозв'язок між динамікою ціннісних уподобань студентів і динамікою їхньої професійної та особистісної ідентичності.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, соціальна ідентичність, ідентифікація, групова належність, настановлення, атрибуція, суб'єкт діяльності.

Стаття посвячена дослідженню проблеми особливостей, динаміки і типології цінностних орієнтацій майбутніх спеціалістів. В роботі розкривається структура змістових характеристик цінностної сфери особистості студента, їх динаміка. Виведені і проаналізовані ведучі фактори, що визначають своєобразие і міжгрупові відмінності динаміки цінностних орієнтацій. Встановлено зв'язок між динамікою цінностних уподобань студентів і динамікою становлення їх професійної і особистісної ідентичності.

Ключевые слова: ценностные ориентации, социальная идентичность, групповая принадлежность, идентификация, установка, атрибуция, субъект деятельности.

Тенденція до пошуку умов і засобів актуалізації у студентів інтелектуального потенціалу з частково описовою характеристикою їх психологічних особливостей подала домінуючою як в рамках філософсько-соціологічного-суспільних відносин як критерій його громадянської зрілості, так і значної кількості психологічних праць. Очевидний пріоритет у дослідженнях психічного розвитку студента, якостей і здібностей, необхідних для виконання ним професійної діяльності, викликав останнім часом низку публікацій, спрямованих на дослідження особистісної складової. Аналіз літературних джерел дає вагомі підстави констатувати, що саме через розуміння ціннісних орієнтацій як відносно самостійного утворення структури особистості, що підкоряються власній логіці свого розвитку, практика емпіричного дослідження останнього все частіше штовхає дослідників або на шлях соціологічного тлумачення змісту і динаміки цінностей, або на шлях залучення до апарату дослідження їх додаткового переліку, за яким втрачається будь-яка можливість визначення психологічного поняття цінності як предмета психологічного дослідження. Спроба осмислення феномена цінності у єдності статусу, професійної придатності, віку і особливостей самоідентифікації особистості на мікроінтервалах її онтогенезу складає зміст проблеми нашого дослідження.

У дослідженні взяли участь студенти 1-5 курсів Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаніка, які розподілялися за такими групами: 1 група – студенти I-го курсу економічного факультету, 2 група – студенти II-го курсу факультету іноземних мов, 3 група – студенти III-го курсу Інституту історії та політології, 4 група – студенти-психологи III-го курсу філософського факультету, 5 група – студенти IV-го курсу художнього відділення Інституту мистецтв, 6 група – студенти IV-го курсу Юридичного

інституту, 7 група – студенти V-го курсу факультету математики та інформатики, 8 група – студенти V-го курсу факультету іноземних мов, 9 група – студенти-психологи факультету післядипломної освіти.

Статистична обробка даних відбувалася за допомогою кореляційного, кластерного і факторного аналізу.

Опитуваним пропонувалося проранжувати за мірою значущості перелік пунктів, якими обіймалися такі цінності, як громадянські, моральні, світоглядні, екологічні, естетичні, валеологічні і духовні.

Як засвідчив здійснений аналіз всієї множини отриманих даних, найменший діапазон розкиданості середніх, відповідно і рангових позицій, спостерігався за групами духовних і моральних цінностей, що займають домінуюче місце у представників усіх професійних і вікових груп.

Формальній спільності зазначених позицій відповідає і їх змістовий характер, що дає вагомі підстави твердити про відносно єдину, сформовану культурою, систему орієнтацій, притаманних сучасному українському студентству. Водночас не можна не вказати і на наявність чинників, якими зумовлюється варіативність досить значної кількості показників, що складають цілісний характер системи життєвих орієнтацій суб'єкта. Отримані результати слугують, вважаємо, достатнім доказом перспективності використання методу ранжування для виявлення структури такого складного і багатовимірного утворення свідомості і самосвідомості, яким виявляється ціннісна сфера особистості, а отже, дають реальну можливість наблизитися до осмислення динаміки особливостей функціонування даного феномена як відносно константної структурної цілісності.

Зважаючи на існуючі в літературі погляди стосовно залежності складу і спрямованості життєвих орієнтацій від впливу чинників мікро- і макросоціального порядку, неабиякий інтерес становить питання про зумовленість встановленої ієрархії життєвих виборів уявленнями студентів щодо базових властивостей особистості як джерела вибірковості ставлення людини до найближчого середовища, до оточуючого світу загалом.

З цією метою був складений перелік властивостей особистості, що налічував 28 ядерних особистісних якостей, що був запропонований вказаній вище вибірці студентів.

У першу п'ятірку найважливіших, на погляд студентів 1-го курсу, якостей особистості потрапили такі, як самостійність, рішучість, відповідальність, працелюбність та ініціативність.

Відповідно, найнижчі місця зайняли такі властивості, як гостинність, толерантність, лагідність, мужність і дбайливість. Решта суджень розташувалася між зазначеними полюсами. Приблизно така ж картина розподілу спостерігалась у вибірці студентів 2-го курсу. Єдина відмінність полягає у відсутності в домінантних позиціях другокурсників такої якості, як працелюбність, місце якої заступила самокритичність.

Те ж стосується і студентів обох факультетів 3-го курсу навчання – як за характером розподілу якостей, що зайняли перші місця, так і за тими якостями, що опинилися на останніх позиціях. Певні відмінності виявилися між “художниками” та “юристами” – студентами 4-го курсу. Якщо, наприклад, така якість, як старанність, займає перше місце у “юристів”, то та ж якість у “художників” отримує лише п’яте місце. Розподіл у найнижчій частині збігається майже повністю. Найбільш суттєві розбіжності у цій віковій групі спостерігаються у середньому діапазоні. Розподіл рангів якостей, здійснений студентами 5-го курсу, виявив, на відміну від попередніх груп, найпомітніші розбіжності. Це стосується, насамперед, таких якостей, як старанність і працелюбність. Перша не потрапила у перелік важливих у групі студентів факультету математики та інформатики, друга – у студентів романо-германського відділення Інституту філології. Що стосується найменш поцінованих якостей особистості, то судження студентів цього курсу не виявляють суттєвих розбіжностей.

На особливу увагу заслуговує характер розподілу суджень щодо найважливіших якостей особистості у слухачів факультету післядипломної освіти (за фахом – психологія). Згідно з прийнятою класифікацією рангів, перші місця у цій вибірці зайняли самокритичність, відповідальність, самостійність, рішучість і працелюбність. Відповідно, останні місця зайняли толерантність, гостинність, лагідність, вірність і чесність. Узагальнюючи результати попереднього аналізу, можна відзначити як факт наявності певної константності суджень студентської молоді щодо головних рис особистості, так і відносну їх варіабельність, передусім у середньому діапазоні. Природно, що пояснити отримані залежності можна лише шляхом вивчення поведінки особистості у реальних умовах її життєдіяльності, а не тільки за допомогою визначення уподобання останньої в структурі її самооцінкових суджень.

Іншими словами, основним аргументом на користь практичної значущості принципу ієрархізації має слугувати поведінковий критерій, за яким і можна буде дати відповідь на питання про вплив уявлень на реальний мотив активності особистості.

Проведений нами аналіз різниць середніх (за критерієм Стьюдента) значущих відмінностей не виявив. Є підстави вважати, що саме залучені до цього списку якості постають соціально бажаними для всіх без винятку груп опитуваних і, отже, втрачають свою діагностичну цінність у ролі критерію диференціації.

У наступній серії дослідження пропонувалося методом вільного опису визначити перелік якостей, які, на думку студентів, найбільш притаманні саме студентству як особливій категорії в існуючій соціальній стратифікації.

Після проведення необхідності селекції відповідей у загальному списку якостей залишилося 103, які були піддані процедурі кластерного аналізу.

За загальною сукупністю самопрезентацій чіткої картини міжгрупової дискримінації отримати не вдалося. Цьому, вважаємо, сприяла виразна ідентифікація студентів із власною групою (групоцентризм, аутогруповий фаворитизм), про що, зокрема, свідчили часті випадки надання позитивних якостей власній групі на протигагу іншій. Сказане робить небезпідставним припущення про необхідність спеціального аналізу феномена самокатегоризації і структурування останньої як чинника селекції життєвих орієнтацій, похідною від якого може розглядатися професійна належність індивіда до своєї групи.

Як і очікувалося, найбільша різниця (36 якостей) була встановлена між декларованими якостями і якостями, що приписувалися власній групі. З урахуванням перших опитувані вважають себе носіями таких якостей, як активність, альтруїзм, виваженість, винахідливість, вихованість, відвага, відданість, віра в Бога, врівноваженість, героїзм, делікатність, доброзичливість, доброчинність, емпатія, здатність до логічного й оперативного мислення, наполегливість, об'єктивність, патріотизм, порядність, почуття власної гідності, гумору і краси, правдивість, принциповість, самосвідомість, свобода, справедливість, сумлінність, упевненість у собі, шанобливість і шляхетність. Наведений список якостей не обмежується лише позитивними самооцінками, а містить у собі певний перелік негативних, таких як байдужість, егоїзм, жадібність і користолюбство.

На відміну від власних, представники “чужої” (іншої) групи наділені такими якостями, як відчуття гармонії, обов'язку і духовності, організованості, рицарства, відповідно по два представники власної групи вважаються носіями таких якостей, як віротерпимість і саморегуляція. Щодо співвідношення декларованих (бажаних) якостей зі списком вільно визначених, то тут ми

маємо лише три якості, які не ввійшли до самооцінкового переліку, зокрема, такі, як гумор, лагідність і милосердя.

Узагальнена картина розподілу оцінних суджень щодо власної та іншої групи виявила таке. Найменший відсоток декларованих якостей (60,7), водночас і найменша кількість (42) самооцінок власної групи спостерігається у представників п'ятого курсу романо-германського відділення Інституту філології. На противагу цьому майже сто відсоткове (92,8) залучення декларованих якостей у зміст самокатегоризацій виявляється у групі студентів цієї ж вікової категорії, що опановують математичні дисципліни. Значним відсотком загальнолюдських якостей у самооцінкових судженнях характеризуються групи студентів першого курсу економічного факультету (89,2), студентів-психологів третього курсу філософського факультету (89,2) і четвертого курсу Юридичного інституту (85,7). Далі за показником відсотка відтворення якостей із еталонного (бажаного) списку відповідне місце займають студенти другого курсу романо-германського відділення Інституту філології (71,4). Стосовно відсотка якостей, за якими здійснювалася самокатегоризація, очевидний пріоритет належить групі студентів-психологів третього курсу філософського факультету (69,9), п'ятого курсу факультету математики та інформатики. Решта груп розподіляється за даним показником у межах від 55,3 (третій курс Інституту історії і політології) до 40,7 (п'ятий курс романо-германського відділення Інституту філології) відсотків від загальної кількості висловлених самооцінок.

Щодо вияву феномена міжгрупової дискримінації (інгрупового фаворитизму), кількісна картина отриманих особливостей виявила таке. Студенти-психологи філософського факультету наділяють себе порівняно з усіма іншими групами найбільшою кількістю якостей (72), а і з конкретною інгрупою студентів факультету математики та інформатики – максимальною різницею (11). Трохи менша, але досить значна різниця за якостями, якими власна група диференціюється від іншої, має місце у групі слухачів факультету післядипломної освіти (10) і філологів романо-германського відділення (9). Цікаво відзначити, що і в першому, і в другому випадках найбільшу кількість якостей, на відміну від іншої групи, приписують собі психологи. Найменша величина дискримінації спостерігається у групах романо-германських філологів (у порівнянні з юристами) та істориків (у порівнянні з економістами). Єдиний випадок надання переваги іншій групі на противагу власній спостерігається у групі студентів-художників 4-го курсу Інституту мистецтв (-1), які порівнювали себе із представниками першого курсу музичного відділення цього ж Інституту.

Майже протилежна тенденція має місце за показником відмінності між актуальними цінностями і тими, що обиралися студентами на попередньому етапі дослідження як бажані для представника студентства.

Представники факультету математики та інформатики (5-й курс виявляються, найбільш схильними до саморефлексії власних якостей, тим часом як представники старшої вікової групи – слухачі факультету післядипломної освіти і студенти п'ятого курсу романо-германського відділення – п'ятдесят відсотків бажаних якостей вважають такими, що притаманні представникам їхньої професії.

Наведений вище аналіз був спрямований головним чином на з'ясування питання про специфіку та особливості міжгрупової дискримінації студентського середовища за показником професійної ідентичності. У підсумку нами виокремлено чотири типи самоідентифікації і, відповідно, чотири стратегії вибору досліджуваними ціннісних сфер дійсності: функціонально-рольовий (статусно-нормативний), аллоцентричний (соціоцентричний), професійно-центрований і особистісний.

За змістом самокатегоризацій до першого типу ввійшли виключно студенти першого курсу, для яких об'єктом ідентифікації слугує нормативне уявлення про роль і функції не референтної групи, як це подається у переважній більшості праць аналогічного напрямку, а про статус і роль у суспільній свідомості студентства як особливого прошарку в прийнятій даною культурою статусно-рольової стратифікації суспільної позиції індивіда. Із цим об'єктом узгоджується відповідна система ціннісних орієнтацій, позбавлена, як свідчать результати кількісно-якісного аналізу, будь-якої чітко вираженої спрямованості та ієрархічності. Своєрідність першокурсників, на наш погляд, пояснюється соціальною позицією, яка детермінує процес засвоєння суб'єктом моделі соціально-нормативної діяльності, відповідно, і стереотипізованого, тобто соціально бажаного чи унормованого вияву засвоєння на попередньому етапі онтогенезу ціннісного ставлення до світу.

До соціоцентричного типу увійшли студенти другого курсу романо-германського відділення, третього курсу Інституту історії і політології та студенти-психологи філософського факультету, четвертого курсу юридичного інституту і студенти п'ятого курсу романо-германського відділення.

У порядку значущості здійснених опитуваними виборів найважливішими виявилися такі цінності, як сенс життя у служінні людям, почуття відповідальності за власні вчинки і обов'язку перед

іншими, а також такі, як свобода, толерантність, дбайливість, шанобливість, повага, щирість, вболівання за долю України, вшановування визначних постатей української нації за достатньо невисокої оцінки значущості екологічних і валеологічних цінностей. Отримані дані досить адекватно відбивають, як на наш погляд, загальну тенденцію до просоціальної спрямованості змісту самоідентифікації, що була зафіксована нами при застосуванні прийому самокатегоризації.

Подана вище картина відтворює загальну тенденцію, властиву вибірці в цілому, і може тлумачитися як така, що не виходить за межі відомих у психологічній літературі варіантів певної специфіки диспозицій представників соціономічних професій.

Установки досліджуваних третього типу на спеціалізацію визначили й основний напрямок їх ціннісних орієнтацій, які ми позначили як такі, що детерміновані передовсім професійно орієнтованим (центрованим) типом самоідентифікації.

Вміру значущості обраних представниками даної групи системи цінностей останні розташувалися таким чином: створення матеріальних і духовних цінностей, працелюбність, непримиренне ставлення до паразитичного існування, професійне самовдосконалення і свобода творчості, логічне мислення, об'єктивність в оцінках, критичність і винахідливість у розв'язанні проблемних ситуацій, сумлінність і принциповість у відстоюванні власної думки чи позиції.

Цікаво відзначити, що до даного типу увійшли представники гуманітарної (художники, музиканти) і природничої спеціалізацій (фізики, математики), що знаходилися на різних етапах оволодіння даними спеціалізаціями (від першого курсу до п'ятого). Таким чином, ми можемо констатувати факт відсутності жорсткого зв'язку між становленням професійної свідомості і терміном навчання студентів у навчальному закладі.

Четвертий тип утворили виключно студенти факультету післядипломної освіти, що опановували другу спеціалізацію – “Психологію”. Пріоритетними для даного типу самоідентифікації (особистісно-професійний) виявилися такі цінності, як почуття власної гідності, доброта, щирість, взаємоповага, шляхетність (у групі моральних цінностей), альтруїзм, свобода, дбайливість, віра в Бога, толерантність (група духовних цінностей), служіння людям, життєва мудрість, самовдосконалення (світоглядні цінності), дбайливе ставлення до природи, усвідомлення єдності з природним середовищем, відповідальність за її збереження (екологічна група), почуття краси, прагнення до створення краси у побуті і праці,

бажання пропагувати зразки красивого у стосунках і поведінці (естетичні цінності), прагнення до соціальної справедливості та гармонії, почуття відповідальності за долю народу, Батьківщини, патріотизм (громадянські цінності), здоров'я, фізичне самовдосконалення, дотримання особистісної гігієни (валеологічні), здатність до самостійного мислення, пізнання, саморефлексія і толерантність стосовно інших думок (інтелектуальні цінності).

Отримані результати переконливо свідчать про те, що здійснені представниками цього типу ціннісні вибори є прямим наслідком і механізмом реалізації відрефлексованих власних особистісних можливостей у найближчій перспективі. Феномен духовності постав для сучасного студентства одним із головних принципів його саморозвитку і самореалізації.

Отже, можна стверджувати, що отримані фактичні дані про особливості і типологію динаміки ціннісних орієнтацій відкривають реальну можливість і необхідність постановки питання про принципи і засоби оптимізації сутнісної складової духовності особистості як суб'єкта власної життєтворчості.

Список використаних джерел

1. Абишева А.К. О понятии “ценность” / А.К.Абишева // Вопросы философии. – 2002. – №3. – С.139-146.
2. Абульханова-Славская К.А. О путях построения типологии личности / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1983. – №1. – С.14-29.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. Балл Г.О. Системи цінностей, формування громадянської свідомості та ідейні засади розбудови освіти / Г.О.Балл// Психологічні аспекти гуманізації освіти. – Київ – Рівне, 1996. – С.35-42.
5. Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта / Г.Л.Будинайте, Т.В.Корнилова // Вопросы психологи. – 1993. – №5. – С. 99-105.
6. Іванцев Н.І. Студентська молодь як об'єкт психологічного дослідження / Н.І.Іванцев// Зб. наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Вид-во “Плаї” Прикарпатського ун-ту, 2002. – С.113-121.
7. Іванцев Н.І. Ціннісна регуляція професійного становлення студентської молоді / Н.І.Іванцев. – Івано-Франківськ : Тіповіт, 2006. – 182 с.

8. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д.Максименко – К.: Вид-во ТОВ “КММ”, 2006. – 240 с.
9. Низовских Н.А. Жизненные принципы и ценностные ориентации студенческих групп / Н.А.Низовских // Вопросы психологии. – 2008. – №5.
10. Цінності освіти і виховання : науково-методичний збірник / За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – 274 с.

The article deals with the distinctive features of students' value orientation dynamics. The paper highlights the structure and dynamics of essential features of the student's personal value sphere, it grounds the determination of the feature mentioned, the model being viewed as based on the theory of special identity and activity-mediated development of the personality.

The author singles out and analyses the basic factors which determine the peculiarities and intergroup differences of value orientation dynamics. The connection between students' value orientation dynamics and the dynamics of their professional and personal identity development has been established.

Key words: value orientation, social identity, group belonging, identification, purpose/directions, attribution, subject.

Отримано: 17.01.2011

УДК 159.923.5

А.А. Иванченко

Духовность как стартовый плацдарм для развития креативности личности

Стаття присвячена вивченню психологічного змісту духовності та її енерговпливу на психо-сомостабільність організму людини. Показано, що духовність надає стимулюючу енергопоповнюючу дію і сприяє розвитку креативності. Зафіксовано підвищення престижності серед молоді прагнення до духовного росту.

Ключові слова: духовність, креативність, енерговплив, задатки духовності, психо-фізіологічна резистентність організму.

Статья посвящена изучению психологического содержания духовности и ее энергвоздействия на психо-сомостабільность организма человека. Показано, что духовность оказывает стимулирующее

енергопополняющее воздействие и способствует развитию креативности. В среде молодежи зафиксировано повышение престижности стремления к духовному росту.

Ключевые слова: духовность, креативность, энерговоздействие, задатки духовности, психо-физиологическая резистентность организма.

Актуальность проблемы. Духовность, представляющая собой совокупность личностных качеств человека, а также всесторонних знаний и умений, получаемых индивидом, становилась предметом изучения и пристального внимания еще на заре цивилизации. Размышляя о том, как лучше устроить не только собственную жизнь, но и в целом жизнь окружающего общества, мыслители и философы полагали, говоря словами А.Шопенгауэра, что "...внутреннее богатство – богатство духа: чем выше совершенство духа, тем меньше места остается для скуки. Нескончаемый поток мыслей, их вечно новая игра по поводу разнообразных явлений внутреннего и внешнего мира, способность и стремление ко всё новым и новым комбинациям их – всё это делает одаренного умом человека <...> неподдающимся скуке" [19, с.25]. Однако для того, чтобы человек ощутил в себе способность самостоятельно строить собственный жизненный путь, он вынужден приобрести определенную толику Свободы и, прежде всего, Духовности, поскольку без духовной составляющей жизненная компетентность личности окажется "сліпою", так как "духовність – це ціннісно-смісловий, інтегруючий, інспіруючий, спрямовуючий, якісно-визначальний, регулюючий чинник у структурі життєвої компетентності" [16, с.55]. Зависимость поступательного самопродвижения личности, получения ею нового гармонично организованного качества жизни от степени ее духовности в наш глобализованный и техногенный век звучит уже как аксиома. Но слова продолжают расходиться с делом, как и десятилетия назад. Тем не менее, заострить внимание на данном вопросе, причем исходя из прямой взаимосвязи духовности личности с оптимизацией ее психосоматического здоровья и развития креативности, представляется сейчас не только **актуальным**, но и крайне необходимым, на что и нацелено наше исследование.

Цель проведенного исследования состоит в доказательстве прямо пропорциональной зависимости проявления креативности личности от наличия и уровня ее духовности. **Предмет** исследования представляет психологическое содержание понятия духовности и ее энерговоздействие на психо-соматическую стабильность организма человека. **Объектом** исследования выступает духовность личности, представляющая собой стартовый плацдарм для

раскрытия ее креативности. **Методы** исследования: метод проектирования экспериментального обучения, наблюдения, опрос, анкетирование и статистическая обработка результатов.

Изложение основного материала исследования. За последнее время, и особенно с первых лет нового тысячелетия, проблема жизненных ценностей личности, ее внутреннего мира, осмысления философско-психологического содержания понятия “духовность” и основ мироздания проходят лейтмотивом во многих научных работах. В трудах философов, психологов и социологов феномен духовности составляет конкретный самостоятельный предмет научных размышлений и исследований. И несмотря на это, в реальной жизни призыв к формированию основ и повышению уровня духовности остается всё же лишь в форме возгласа и пожелания. Поэтому в образовательской среде постсоветского пространства скорее происходит лишь конформистское жонглирование понятиями *духовность, повышение духовности*. Говорить же о данной проблеме необходимо, причем чем чаще, тем больше вероятность быть услышанным и тем реальнее воплотить в жизнь провозглашенные выше призывы. Ведь, как гласят народные изречения, “под лежащий камень – вода не течёт”, “вода и камень точит”, а закладывая семена духовности в обществе, есть явный шанс укрепить стартовый плацдарм его будущего. Тем паче, что для молодости как возрастного этапа человека не характерен ни пессимизм и регрессия, ни бесперспективность и окрашивание завтрашнего дня в мрачные тона. Молодости как будущему любой страны свойственно продвижение вперед и уверенность в благополучном разрешении своих ожиданий.

По сравнению с началом перестроечного периода сегодня – на этапе кардинальных социальных трансформаций – в плане повышения духовности уже намечились некоторые положительные сдвиги. Согласно проводящимся психологическим и социологическим исследованиям современная молодежь, в большинстве своем, становится прогрессивно заряжена и спроецирована на духовное саморазвитие, фокус ее жизненных императивов повёрнут в плоскость экологической и человекоцентристской перспективы развития общества, молодежь достаточно отчетливо осознаёт философскую значимость духовности и ее истинно гуманистическую сущность, лучше адаптируется теперь к реальности и даже способна, в свою очередь, ее изменять, стремясь к самореализации и инновационной деятельности, среди них можно встретить “немало высокодуховных людей, внутренний мир которых составляют такие непреходящие человеческие ценности, как семья, любовь и дружба,

доброта и милосердие, бескорыстие и помощь ближнему, общение с природой, литература и искусство”, а без духовности в деятельности человека нет человечности [2, с. 410; 15, с. 518; 17].

Духовность обеспечивает человеку сбалансированное равновесие между рациональным и чувственным началами, когда разум и эмоции не противоречат друг другу, а взаимодействуют в процессе накопления человеком духовных ценностей, основанных на гармоничном единстве Веры, Добра и Красоты. Эти извечные истины предполагают внутреннюю Свободу, которая как философское понятие подразумевает в себе Энергию и Жизнь как таковые. Но именно Свобода предоставляет личности ощущение полёта и силы, эмоционально окрыляет человека, а, соответственно, психо-физиологически укрепляет его организм, повышает его иммунную и биоэнергетическую резистентность. Формы и способы реализации Свободы личностью являются отражением, оттиском ее интериоризированной сущности, это зеркало основ ее духовности и такая Свобода, вне сомнения, зиждется на персональной ответственности и морально-нравственных устоях человека. Чем выше уровень духовности, тем ярче осмысленность жизни: отчетливей ощущение Добра, Красоты и Гармонии, приемлемей понятия толерантности и равноправия, необходимей состояние улыбочивости, доброжелательства и радости, осознанней внутреннее стремление к развитию собственной креативности, на которую имеются как силы и энергия, так и желание. Данная зависимость приводит человека в уравновешенное психо-эмоциональное состояние, которое незамедлительно находит отражение в стабильных показателях его организма на сомо-физиологическом уровне.

Следовательно, духовность находится в прямо пропорциональной зависимости с показателями здоровья человека, “ведь, чем больше человек имеет в себе, тем меньше требуется ему извне”, тем более мощными резервами он обладает для проявления креативности и обеспечения самореализации, а соответственно, для психосоматической организации организма и оптимизации собственного здоровья [4; 5; 10; 11; 18; 19, с.26]. Свою человеческую мощь, собственный потенциал инстинктивно, интуитивно стремятся ощутить, познать и проявить дети. Их тяга всё сделать самим, их требовательный возглас “я сам!” – общеизвестен. Не следует забывать, что наравне с детским стремлением к самостоятельности, которое не пропадает (если в ребенке это не задавливают), способность любого человека к развитию креативности, творчества, а значит, как мы полагаем, и духовности с годами не теряется ни в юношеском, ни в зрелом, ни в преклонном возрасте. Ведь креативность составляет сущность

человеческую, данную нам от природы и никуда не исчезающую. “Мудрість тіла служить самозбереженню і захисту від руйнівних впливів <...> доквілля”, в то время как “мудрість душі людини – інструмент механізму творчості”, в силу чего природная мудрость души человека в сочетании с тяготением к познаниям формирует истинную духовность, а последняя, в свою очередь, представляет собой основу и всё цементирующий фундамент для развития креативности личности [6, с. 53]. Духовность позволяет человеку рационально согласовать внутренние интенции с потребностями и условиями окружения, а тем самым, оптимально организовать собственную жизненную стратегию.

В противном же случае, нерациональная организация жизнедеятельности человека провоцирует дезориентацию, особенно губительную в стенах обучающих структур. Стрессогенный жизненный накал и гиперинформационный шквал уничтожают как у школьников/студентов, так и у самих педагогов позитивное эмоциональное окрашивание учебного процесса, что снижает самооценку личности, приводит к потере жизненного смысла и нарушению планирования жизни, в результате чего возникает социальная и психо-физиологическая дезадаптация [1; 8; 9; 12; 14]. Негативизм какого бы то ни было порядка истощает любого человека и приводит к психо-эмоциональному энергоперерасходу, к бесполезному растрачиванию внутренней энергии. Поэтому об адаптации человека к той или иной негативной ситуации, по нашему мнению, не может быть и речи: организм истощен и требует, прежде всего, хотя бы минимального энергопополнения.

Что же способно противодействовать данному разрушительному эффекту и особенно у молодежи – нашего будущего? Начнем с того, что рассмотрение личности с синергетических позиций как сложной самоорганизующейся открытой системы, способной к самостоятельному выбору, а рiогі предполагает предоставление ей огромных внутренних ресурсов, которые, находясь у человека в “сонном” состоянии, могут проявиться в любой период его жизни, даже в преклонном возрасте, поэтому “кожна людина має шанс відновити природний потенціал і знову стати творцем” [7, с.49; 13]. Креатив, творец – люди положительно энергозаряжены и духовно развивающиеся, а сформированный у них позитивный Я-образ позволяет им повысить планку самоуважения и самооценки. У таких людей уравновешен дух и гармонизированы все психо-физиологические функции организма. Из этого вытекает, что духовность и креативность, независимо от их первоочередности, – явления взаимосвязанные и находятся в прямо пропорциональной

зависимости. Развивая духовность, человек практически одновременно реанимирует и свои креативные способности, причем, в обратной последовательности такая взаимозависимость тоже может проследиваться, но намного слабее. Креативность как позитивогенный феномен не возникает из ничего, для нее необходим фундамент, стартовая площадка, то есть духовность.

В подтверждение вышесказанного, в данной статье приводится анализ серии лонгитюдных, 3-летних по продолжительности экспериментов, начатых нами с 1997 года и продолжающихся по настоящее время. Они направлены не только на формирование лингво-культурологических знаний студентов в области италянистики, но и на осуществление полного содействия и стимулирования развития их духовности. Кстати, под италянистикой подразумевается объем знаний лексики и грамматики итальянского языка, а также ознакомление с культурно-историческим наследием Италии и с современным итальянским социумом. Согласно мнению 87% опрошенных нами студентов, большинство преподавателей по своим личностно-профессиональным показателям не пользуется у них авторитетом, не исчезает их авторитарность и отсутствует желание к совместному со студентами решению проблем, что свидетельствует о нелицеприятном состоянии дел в сфере образования, поскольку фигура преподавателя, по данному ему статусу, должна иметь для студентов первостепенное и акмеологическое значение [3, с. 67; 15, с. 426-427]. Однако ситуация начинает меняться к лучшему: “постепенно формируется когорта преподавателей, ориентированных на новации в обучении и воспитании студентов, на тесное с ними сотрудничество”, а попутно и сами студенты становятся более активными, самодостаточными, принимающими участие в обсуждении учебных и научных проблем, втягивающими преподавателей в диалог как форму общения, а следовательно, “возрастает их собственное воздействие на преподавателей” [15, с. 424; 15, с. 419]. Тем самым, осуществляется, как мы отмечали в предыдущих наших исследованиях, так названная нами *обратная связь* во взаимоотношениях диады “преподаватель-студенты” и взаимовлиянии между ними. А бытующее мнение (и, кстати, небезосновательно) о масштабном превалировании бездуховности среди молодежи сейчас можно считать слишком преувеличенным и оно, к счастью, уже начинает меняться. Следует также обратить внимание, что в каждой из групп 3-летнего экспериментального обучения среди 8-10 студентов присутствовали 1-2 студента с задатками духовности и креативности: стремление к гармонии и знаниям, понимание природы и

красоты, наличие доброты, толерантности, чувства собственного достоинства и т.д. Естественно, это небольшой процент, но он всё же есть. В подтверждение этого можно привести статистику проведенного нами опроса преподавателей ХНУ разных факультетов (2009-2010 гг.): они констатировали ежегодное присутствие 1-2 креативных студентов среди тех, кого они обучали, а креативность, по нашему мнению, предполагает наличие по крайней мере задатков духовности.

В ходе экспериментального обучения нами была выявлена наметившаяся, постепенно усиливающаяся тенденция к прогрессирующему росту уровня духовности среди молодежи. Данный вывод согласуется с вышеприведенным мнением других авторов. Ежели в начале перестройки молодежь ставила акцент преимущественно на финансово-меркантильной стороне своей жизнедеятельности, то в настоящее время для полноты и яркости жизнеощущения более значимой выступают духовность и самоактуализация. Студенчество – это уже, в целом, сформированные личности, пришедшие в вуз для завершения собственной личностной “шлифовки” и совершенствования. Их следует лишь направить и поддержать, заинтересовать и подстимулировать с тем, чтобы, по крайней мере, не уничтожить их надежду на оправдание ожиданий от будущего – ожидание счастья, которое включает любовь, добро, а также духовно-нравственные ценности, к которым относятся гражданская сознательность и даже религия. Интересно, что отношение к религии у молодых людей сводится к жизненной ценности, способствующей повышению у них уровня духовности. К религии они относятся как к факту истории, поскольку религия отражает, в первую очередь, культурно-историческое мировоззрение наций, народов и потребность человека верить во что-то, разобраться в себе, привести собственный дух в порядок.

Возвращаясь к результатам экспериментального обучения, хочется подчеркнуть, что мы пытались, если не формировать изначально основы духовности, то, по крайней мере, развивать ее путем ненавязчивого, периодического обращения внимания студентов к фактам культурно-исторического и философского наследия разных наций, включая и народ Украины. Естественно, такая задача отнюдь не составляла первостепенных целей занятий по практике изучения итальянского языка, но осуществляемый на изучаемом (итальянском) языке, этот прием оказался суперэффективным в силу того, что достигались разносторонние цели – лингвистические, психологические и философско-гуманистические. Подтверждением этого служит представленный ниже анализ

результатов анкетирования студентов, попутно сопровождаемый выдержками из их анкет и опросников: а) планка самоудовлетворения и самооценки студентов повысилась (*“Я могу понимать, что говорят по-итальянски и это – лишь спустя 3-4 месяца после начала обучения”*. *“Как же так, что мне всё понятно? Я же только недавно начала изучать итальянский!”*); б) по ходу преподавания подавался эвристичный, интересный материал из жизни других народов, утоляя любознательность студентов (*“Вот это да! А я и не знала этого!”*); в) приводимые преподавателем примеры и эпизоды, нацеливающие на добро, гармонию, познание и культуру, закладывали фундамент истинных жизненных ценностей, подсказывали решение определенных психологических проблем (*“Моя мама мне тоже об этом говорила”*; *“Мои родители тоже так думают”*; *“Да, это более правильно”*).

Как свидетельство эффективности такого методико-психологического приема приведем данные лишь текущего 3-летнего обучающего процесса, который заканчивается в этом академическом году. В учебной группе, состоящей из восьми студентов, половина из них показала на данный момент (то есть к концу второго года обучения) неожиданные результаты, а именно:

- хроническое стрессогенное состояние студентов, приобретенное ими в течение предыдущих двух-трех лет, трансформировалось в оптимистичное, благонастроенное и иммунно-укрепляющее;
- негативные события в любой сфере их жизни перестали представлять для них жизненную катастрофу;
- настроение и психо-эмоциональное состояние было на высоком уровне;
- они научились отсекал встречаящийся им негативизм и проецироваться на позитивной стороне всех событий, включая и отрицательные;
- исчезли такие чувства, как обида, моральная угнетенность, чувство униженности, безысходность и апатия; им на смену пришли уверенность в себе, толерантность, позитивное отношение к другим, радость от осуществляемого и задуманного, оптимизм, и даже проявление себя в творчестве (*то есть, написание рассказов и новелл на английском, русском и итальянском языках, создание диалогических мини-сюжетов и т.д.*);
- повысилась общая физиологическая резистентность организма, снизилась заболеваемость и прекратились соматические нарушения;

– их тяга к знаниям только усилилась, их способности и энтузиазм в обучении возросли, они стали рационально планировать ближайшие цели в намеченной стратегии жизни, пробовать собственные силы в разных аспектах, а это и означает – расти креативно (*времени уроков ил стало недостаточно для проведения бесед и дискуссий на всевозможные темы: философские, бытовые и научные, так как их познания в итальянском языке за два года выросли до того, что они смело, очень бегло и правильно были способны высказаться по данным вопросам; преподавателю оставалось лишь лексико-грамматически обогащать и совершенствовать их речь на итальянском языке, шлифовать их умозаключения*).

Подобная тенденция просматривалась в каждой из 3-годичных экспериментальных групп, а за последние пару лет стала еще более очевидной в силу того, что акцент на духовной компоненте в нашей методике начал усиливаться. В 2010-2011 учебном году нами было проведено анкетирование (участвовали 63 респондента, студенты и служащие, в возрасте 18-58 лет) с целью определения у них наличия и уровня духовности. Результаты разработанной авторской анкеты в сравнении с данными предыдущих наших исследований, свидетельствуют о следующем: а) статус духовности и стремление к духовному росту в нашей стране, особенно среди молодежи, становятся несколько выше; б) преимущественное большинство респондентов считают себя людьми, у которых духовность присутствует или развивается, при этом основы духовности закладывались в семье; в) но лишь треть опрошенных считает, что духовность у населения Украины присутствовала до перестройки и присутствует сейчас. Полученные по духовности результаты (которые могут представлять **перспективы** нашей дальнейшей работы) позволяют разбить опрошенных на три группы: 1) духовно предрасположенные (респонденты естественных специальностей: физики, химики); 2) духовно растущие (лингвисты, экономисты); 3) духовно пропитанные (философы, психологи).

Выводы. Духовность как важнейшая личностная ценность оказывает стимулирующее энергопополняющее воздействие на общее состояние организма личности, позволяя ей выйти на качественно благодатный уровень жизнеспособности и жизнепрживания. Благодаря этому, природная креативность личности выходит из “дремлющего” состояния и быстро набирает силу, поэтому мы полностью согласны с тем, что “коли виникають умови, гармонійна інтенція відроджується з дивовижною ясністю й

дієвістю” [7, с.49]. Іменно такі умовля ми і старались створити в ході експериментального навчання. І незважаючи на те, що загальний рівень духовності в нашому суспільстві ще далекий від бажаного і необхідного, тенденції до її зросту у молодіжній спільноті стають все більш помітними, а попутно зростає і їх креативність. Можливо з впевненістю утверджувати, що чим вище духовність, тим стабільніше здоров'я і яскравіше креативність, оскільки обидва ці людські феномени базуються на Свободі, Добре і Енергії як всесвітніх поняттях.

Список использованных источников

1. Вовк А.О. Психологічні чинники екзистенціальної фрустрації особистості: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / А.О.Вовк. – К., 2006. – 20 с.
2. Губерський Л., Андрущенко В. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л.Губерський, В.Андрущенко. – К.: МП Леся, 2008. – 516 с.
3. Іванченко А.О. Резерви та обмеження в парадигмі креативного саморозвитку студентів / А.О.Іванченко // Науковий часопис НПУ імені В.П.Драгоманова. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені В.П.Драгоманова. – 2010. – Серія № 12. – Вип. № 30 (54). – С. 64-70.
4. Ігнатенко О.А. Самоактуалізація і життєві плани сучасного студентства / О.А.Ігнатенко // Наука і освіта. – 2009. – № 1-2. – С. 65-68.
5. Ігнатенко О.А. Творчість та самоактуалізація / О.А.Ігнатенко // Наука і освіта. – 2007. – № 4-5. – С. 72-75.
6. Клименко В. Тонус людини і готовність до творчості (початок) / В.Клименко // Соціальна психологія. – 2009. – № 6 (38). – С. 37-53.
7. Клименко В. Тонус людини і готовність до творчості (закінчення) / В.Клименко // Соціальна психологія. – 2010. – № 1 (39). – С. 33-50.
8. Кокур О.М. Психологічні особливості професійного становлення вчителів / О.М.Кокур // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – Вип. 7. – С. 278-289.
9. Кузнецов М.А. Эмоциональная память. Монография / М.А.Кузнецов. – Х.: Крок, 2005. – 567 с.
10. Левченко О.А. Творчество и креатотерапия / О.А.Левченко, К.В.Деревянко, А.Е.Левченко. – Луганск: Изд-во Восточноукр. гос. ун-та, 1998. – 307 с.

11. Моляко В.О. Психологічна проблема творчого потенціалу людини / В.О.Моляко // Наука і освіта. – 2007. – № 4-5. – С. 115-118.
12. Панок В.Г., Рудь Г.В. Психологія життєвого шляху особистості: моногр / В.Г.Панок, Г.В.Рудь. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 277 с.
13. Савостьянова М.В. Перспективы человека разумного: эволюция или адаптация: монография / М.В.Савостьянова. – К.: ПАРАПАН, 2005. – 168 с.
14. Соколова І.М. Психофізіологічні механізми дезадаптації у студентів перших років навчання: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.02 / І.М.Соколова. – К., 2006. – 32 с.
15. Сокурянская Л.Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода: монография / Л.Г.Сокурянская. – Харьков: ХНУ, 2006. – 576 с.
16. Степаненко І.В. Духовність і життєва компетентність // Філософська думка / І.В.Степаненко. – 2005. – № 6. – С. 40-55.
17. Толстоухов А.В. Творення еко-майбутнього в контексті глобалізації: проблеми керування та перспективи розвитку: автореф. дис... д-ра філософ. наук: 09.00.09 / А.В.Толстоухов. – К., 2004. – 35 с.
18. Федь І.А. Творчість і здоров'я / І.А.Федь. – Слов'янськ: Канцлер, 2002. – 122 с.
19. Шопенгауэр А. Афоризмы житейской мудрости. Пер. с нем. Н.М.Губского. Кн. 1 / А.Шопенгауэр. – СПб., 1914. – 80 с.

This paper is devoted to the study of psychologic substance of the spirituality and its energy influence on the psycho-somatic stability of the person's organism. It is shown that the spirituality provides a stimulative energy filling and contributes to the creativity development. The prestigiousness increase of the aspiration to the spiritual growth among the young people is stated.

Key words: spirituality, creativity, energy influence, disposition for the spirituality, psycho-physiological resistibility of the organism.

Отримано: 02.03.2011

Особливості психодіагностики сформованості ціннісних орієнтацій старших гімназистів

Розкрито особливості психодіагностики сформованості ціннісних орієнтацій старших гімназистів. Коротко проаналізовано найбільш уживані психодіагностичні методики вітчизняних і зарубіжних психологів, що дозволяють виявити у старшокласників основні цінності і їх життєві спрямування. Висвітлено на підставі аналізу філософсько-історичних та психолого-педагогічних досліджень значущість процесу формування ціннісного ества гімназистів. Розглянуто сутність таких основних понять, як гімназія, термінальні та інструментальні цінності, ціннісні орієнтації, психодіагностика.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, гімназія, психодіагностика.

Раскрыты особенности психодиагностики сформированности ценностных ориентаций старших гимназистов. Коротко проанализированы наиболее употребляемые психодиагностические методики отечественных и зарубежных психологов, которые позволяют выявить у старшеклассников основные ценности и их жизненные устремления. Выяснена на основании анализа философско-исторических и психолого-педагогических исследований значимость процесса формирования ценностного ества гимназистов. Рассмотрена сущность таких основополагающих понятий, как гимназия, терминальные и инструментальные ценности, ценностные ориентации, психодиагностика.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, гимназия, психодиагностика.

Орієнтація на всебічний гармонійний розвиток підростаючого покоління, зокрема на сформованість ціннісних орієнтацій молоді, є перспективним напрямом державної політики не тільки у нашій країні.

Від того, наскільки сформованими постають ціннісні орієнтації школяра в юнацькому віці, залежить в подальшому його особистісне самовизначення і виконання тієї соціальної ролі, яку від нього очікують в соціумі.

У порівнянні з учнями середніх класів, ціннісні орієнтації старшокласників носять більш означений характер та надають можливість їх точного діагностування.

Найкращі умови з-поміж середніх навчальних закладів для формування ціннісної складової світогляду учня закладені в гімназичному закладі. Згідно з Законом України “Про загальну середню освіту” гімназія є “загальноосвітнім навчальним закладом II – III ступеню, де поглиблено вивчають окремі предмети відповідно до профілю [2, с. 81], одночасно, залучають до роботи кращих вчителів-предметників, вихователів, здатних впроваджувати в навчальний процес психолого – педагогічні інноваційні технології, зокрема, застосовувати психодіагностику, яка дозволяє виявити і виміряти індивідуально – психологічні особливості особистості, подолати розрив між академічними концепціями особистості і реальністю її дослідження.

Сучасна українська гімназія, яка ставить за мету виплекати духовно зорієнтовану та моральнодосконалу особистість, повинна знати та використовувати у своїй практичній діяльності ті психолого-педагогічні методи, які спроможні надати їй відомості про своїх вихованців, розкрити, зокрема, їх ціннісні пріоритети.

Отже, важливою складовою процесу формування сучасного гімназиста є психодіагностика ціннісних орієнтацій особистості.

Методологічна основа нашого дослідження ґрунтується як на філософсько-історичному підході до проблеми виявлення сформованості ціннісних орієнтацій гімназистів, зокрема, частково відслідкованій в працях Платона, Арістотеля, А. Тіхова, В. Бузескула, Г. Жураковського, В. Ієгера, П. Жирара, Г. Марру, Е. Цибарта, Т. Блаватської, так і на принципах психологічної науки, її теоретичних основ, що були розроблені такими відомими психологами, як К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт, В. Франкл, К. Юнг, Е. Фромм, О. Леонтьєв, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн та іншими.

Теоретичній та методологічній проблемі психодіагностики присвятили свої роботи такі дослідники, як М.І. Алексеева, Л.Ф. Бурлачук, Б.С. Круглов, Б.О. Федоришин, Л.М. Смірнов та ін.

Теоретичним обґрунтуванням методики вивчення цінностей і ціннісних орієнтацій переймалися М. Рокіч, Г. Хофстед, Г. Тріандіс, Ш. Шварц, Г.Е. Леєвік, Д.О. Леонтьєв, В. Ядов, Дж. Крамбо, Л. Махолік.

Однако розроблені засоби діагностики особистості недостатньо висвітлюють проблеми сформованості ціннісних орієнтацій старших гімназистів. Це дозволяє стверджувати, що рівень досліджуваності ціннісних орієнтацій старших школярів гімназії недостатній, – в результаті чого виникає методична проблема розходження між декларованими ціннісними орієнтаціями і реальними цінностями, які мають учні. Таким чином, актуальність теми зумовлюється як теоретичною, так і практичною необхідністю розв’язання проблеми

сформованості ціннісних орієнтацій старших гімназистів, потребую створення наукового обґрунтування за допомогою психодіагностики особливостей формування ціннісного компоненту старшокласників.

З огляду на викладене можна поставити такі завдання дослідження:

- уточнити на підставі аналізу філософсько-історичних та психолого-педагогічних досліджень роль ціннісних орієнтацій у формуванні світогляду старших гімназистів;
- розглянути особливості психодіагностики сформованості ціннісних орієнтацій старших гімназистів.

Для проведення дослідження необхідно уточнити зміст таких понять: цінність, ціннісні орієнтації, гімназія, психодіагностика.

Як відомо, проблема цінностей і ціннісних орієнтацій є предметом вивчення багатьох наук про людину і суспільство, зокрема, соціології, філософії, психології та педагогіки.

На думку відомого психолога, дослідник цінностей М. Рокіча, “поняття цінності скоріш, ніж будь-що інше, повинно зайняти центральне місце <...> здатне об’єднати інтереси різних наук, що стосуються людської поведінки” [9, с.3]. Схожої думки дотримувалися і соціологи (Парсонс Толкотт), соціальні філософи (М. Вебер). Ці вчені розглядали цінності як критерії, які використовуються людьми для обрання і обґрунтування своїх дій, а також для оцінки інших людей, себе і подій.

Так, відомий німецький соціальний філософ М. Вебер (1864 – 1920), аналізуючи дії індивідів, вказував, що “кожний людський акт настає усвідомленим лише в порівнянні з цінностями, в світлі яких визначаються норми поведінки людей і їхні цілі” [7, с.13].

Американський соціолог-теоретик Парсонс Толкотт (1902 – 1979) у межах “структурного функціоналізму” зображав цінності як вищі принципи, на основі яких забезпечується згода (консенсус) як в малих суспільних групах, так і в суспільстві в цілому [7, с. 13].

У філософській інтерпретації цінності трактуються як “специфічно-соціальні визначення об’єктів навколишнього світу, за допомогою яких виявлялися їх позитивні або негативні значення для людини і суспільства” та певні “явища суспільної свідомості, що виражали ці інтереси в ідеальній формі (поняття добра і зла, справедливості і несправедливості, моральні нормативи і принципи)” [8, с.534].

Приблизники аксіології, а це передусім представники об’єктивно-ідеалістичних теорій (неокантіанці, послідовники гуссерліанської феноменології, неотомісти, інтуїтивісти), визначили цінності як “потойбічну силу, що існує поза простору і часу” і є “своєрідним баченням світу” [8, с.11].

Взагалі, як доводить психолог М. Рокіч [9], доцільно розрізняти цінності двох типів:

- 1) цінності суспільства і соціальних груп (соціальні цінності);
- 2) цінності особистості (індивідуальні цінності).

Слід також зауважити, що в соціальних, психологічних і педагогічних дослідженнях використовуються як поняття цінності, так і поняття ціннісних орієнтацій. Однозначної відмінності цих понять в літературі не відслідковується. Часто вони використовуються як рівнозначні. При вивченні характеристик суспільства, культури і окремих соціальних груп використовується термін “цінність”. При вивченні окремих індивідів вживають як поняття “ціннісні орієнтації”, так і поняття “цінність”. Під ціннісними орієнтаціями треба розуміти “відображення в свідомості людини цінностей, що визначаються нею як стратегічні життєві цілі і спільні світоглядні орієнтири. Ціннісні орієнтації – це інтериоризовані особистістю цінності соціальних груп” [5, с.5]. Таким чином, цілком реально говорити про цінності особистості як її ціннісні орієнтації.

В останні роки значно активізувалися дослідження індивідуальних відмінностей цінностей (роботи Шварца, Рокіча, Олсона тощо). Дослідження на міжнаціональному рівні виявили відмінності цінностей в різних культурах світу, виявили їх витоки (Хофстед, Маркус, Тріандіс тощо).

Дослідження цих та інших авторів виявили величезну кількість варіацій в ціннісних пріоритетах індивідів у кожному суспільстві, а також відмінності між соціальними групами в межах однієї нації.

Не дивним виглядає і той факт, що цінності є гарним індикатором для відслідковування процесів соціальних і індивідуальних змін, які виникають в результаті історичних, соціальних і особистих подій.

Так, на думку відомих дослідників античної освіти А. Тіхова, В. Бузескула, Т. Блаватської, Г. Жураковського та інших, саме соціальні-політичні зміни, що сталися в Давній Греції (військові і дипломатичні успіхи, переваги в освіченості вільних громадян Еллади над “варварськими” народами) на протязі 6 – 4 століть до н.е. сприяли появі вимог, які еллінські держави-поліси висували до своїх громадян. Це, передусім, моральноорієнтоване виховання громадян, що було корисним рабовласницькій республіці, демократичній або олігархічній. Таке завдання покладалося на давньогрецьку школу, яка, на думку давніх греків, сприяла формуванню свідомості підростаючого покоління, ціннісної складової його світогляду. Наскільки це було важливою справою

свідчить той факт, що навіть такі видатні мислителі, як Солон, Сократ, Ісократ, Платон, вважали за честь зайнятися покращенням існуючої тоді шкільної практики. В Аттиці того, хто оволодівав загальноосвітніми предметами і дотримувався обов'язкових моральних норм, еллінські філософи називали “пайдейя” і “вважали найкращим громадянином” [1, с.55-57].

В 4-3 століттях до н.е. стало зрозуміло, що освіта підвищує соціальну цінність кожного громадянина, особливо тих, хто оволодівав “пайдейєю”. Тому в цей час починається активний процес упорядкування структури освіти. З'являється триступенева загальноосвітня школа: “дидаскалейон”, “граматична школа”, гімнасія. В гімнасіях юнаки віком 16-18 років вдосконалювалися в науках і гімнастиці, а після її закінчення отримували можливість вступити до кола ефебів, тобто ставали студентами вищих навчальних закладів [1].

Пізніше гімнасії стають у давніх греків найпопулярнішим видом шкіл для молоді. Вони були не тільки місцем навчання юнацтва, а й центрами розумового життя кожного полісу. Там проходили бесіди, читалися лекції, влаштовувалися виступи співочих хорів, надавалися моральні поради. Як вважають провідні дослідники античної освіти Ж. Делорм, П. Жирар, Е. Цибарт, гімнасія як “загальноприйнята форма шкільної освіти другого ступеню усього грецького світу” постає тим державним інститутом, який здатний був якнайкраще сприяти формуванню у молоді ідеалу “калокагатії”, що передбачав гармонійний розвиток особистості, формування її ціннісної орієнтації [1].

Із античного спадку гімназія як найдосконаліша форма шкільної освіти успішно пройшла випробування часом, функціонуючи в освітянському просторі Візантії, Середньовічної Європи і Азії і, на думку упорядників “Словника Академії Російської” за 1790 рік, в Новий час “визначала місце, де мовним і іншим початковим наукам юнацтво навчається” [7, с.135].

У сучасну Інформаційну епоху, коли відходять у минуле попередні ціннісні орієнтири, всім нам, на думку сучасного українського дослідника духовних потреб особистості Е.О. Помиткіна, щоб не втратити людяність, “необхідні стійкі життєві орієнтири, ідеали, цінності та смисли” [6, с.4]. Отже, цінності та ціннісні орієнтири виступають найважливішим компонентом світогляду підростаючого покоління, без сформованості якого неможливо уявити собі сучасну особистість, її гуманізаційність, громадянськість.

Звідси стає зрозумілим, що сьогоднішня гімназія повинна використовувати такі інструменти виміру ціннісних орієнтацій груп, окремих індивідів, які були б ефективні у справі їх виховання. Вчителі, куратори-вихователі гімназій повинні володіти най-

різноманітнішими методами психології для вияву і виміру індивідуально – психологічних особливостей особистості учня.

Психодіагностика (назва походить з грецького “psycho” – “душа” і “diagnostikos” – “здатний розпізнавати”) саме та галузь психологічної науки, що розробляє методи виявлення і виміру індивідуально-психологічних особливостей особистостей” [5, с. 69]. Разом з тим вона розроблює і методи дослідження ціннісних орієнтацій особистості, слугуючи основою для створення проєктивних методик і опитувальників.

Як правило, за принципом побудови психодіагностичних методик покладено розподіл цінностей на термінальні та інструментальні [4, с. 15]. При цьому термінальні цінності – це цінності стратегічні, довгострокові, тобто цінності-цілі. На відміну від них інструментальні цінності розглядаються по відношенню до термінальних як цінності – засоби досягнення мети, тобто цінності тактичного характеру. За допомогою психодіагностичних методик стає можливим виявити у старших гімназистів, які саме цінності на даний період часу є для них термінальними, а які – інструментальними.

На практиці старшим школярам можна запропонувати опис понять, з-поміж яких необхідно визначити пріоритетні; за основу взято “Опитувальник цінностей Рокіча” (ОЦР).

Так, в Київських гімназіях №287, №153 ім. О.С. Пушкіна, Київському лицей “Наукова зміна”, Київських гімназіях №109 ім. Т.Г. Шевченка, “Потенціал”, Хмельницькому колегіумі ім. В. Козубняка, Любарській гімназії №1 Житомирської області, гімназії №5 м. Мелітополя, Запорізької області під час опитування старших школярів за методикою Рокіча останні надали перевагу таким термінальним цінностям, як: наявність хороших і вірних друзів, щастя інших (добробут, розвиток і досконалість інших людей, всього світу, людства в цілому), щасливе сімейне життя. З-поміж інструментальних цінностей були обрані як найважливіші для молод такі: толерантність (до поглядів і думок інших, вміння пробачати іншим їх помилки і хибні думки), чесність (справедливість, щирість), життєрадісність (почуття гумору).

Позитивним в методиці є те, що вона була задумана автором як всебічна і в той же час унікаюча надмірностей. Респонденти ранжували два списки цінностей (по 18 цінностей у кожному). Суттєвим недоліком можна було визнати її схильність впливу соціальної бажаності. В цілому ж методику можна визнати у роботі викладачів і вихователів гімназичного закладу універсальною, зручною і економічною.

Важливим у діагностуванні ціннісних орієнтацій учнів можна вважати “Опитувальник термінальних цінностей” (“ОТеЦ”)

І. Сепіна. Він направлений на вияв основних цінностей, орієнтацій і життєвих спрямувань особистості, значущості різноманітних сфер життєдіяльності.

Адаптованою версією тесту “Ціль в житті” Дж. Крамбо і Л. Махоліка, який був створений на основі концепції В. Франкла, можна вважати “Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО)”, розроблений Д. Леонтєвим. Поряд з загальними показниками усвідомленості життя методика включає п’ять субшкал, що відображають три конкретні смисложиттєві орієнтації: цілі в житті, процес життя і результативність життя.

В основу теоретичного і методологічного підходу Ш. Шварца до вивчення цінностей покладені: 1. Концепція Рокіча про існування термінальних і інструментальних цінностей; 2. Концепція Шварца про мотиваційну ціль ціннісних орієнтацій і універсальність базових людських цінностей. Коротко можна визначити такі мотиваційні типи відповідно їх центральній цілі, які надає автор: влада, досягнення, гедонізм, стимуляція, самостійність, універсалізм, доброта, традиція, комфортність, безпека.

В цілому опитувальник Шварца з вивчення цінностей особистості постає як шкала для виміру значущості десяти типів цінностей.

Складений він з 2-х частин, що відрізняються процедурою проведення.

Перша частина опитувальника (“Огляд цінностей”) надає можливість вивчити нормативні ідеали, цінності особистості на рівні переконань, а також структуру цінностей, які найбільш впливають на всю особистість, але не завжди виявляються в реальній соціальній поведінці.

Друга частина – “Профіль особистості” – вивчає цінності на рівні поведінки, тобто індивідуальні пріоритети, які найбільш часто виявляються в соціальній поведінці особистості.

Разом з тим як приклад побудови психологічних методик для виявлення духовних орієнтирів старшокласників може слугувати методика “Здійснення бажань” вітчизняного психолога Помиткіна Е.О., яка пропонує старшим учням у переліку цінностей визначити пріоритетні. Заповнені учнями анкети допомагають їм у ціннісному самовизначенні і можуть служити поштовхом для процесу подальшого формування соціальноважливих цінностей.

Отже, викладене свідчить, що проблема сформованості ціннісних орієнтацій у підростаючого покоління була актуальною для людства з давніх давен. Цей факт знаходив своє відображення у діяльності гімнасій давніх еллінів. І в сучасних гімназіях

формування ціннісних орієнтацій постає найголовнішим завданням навчально-виховного процесу. Психодіагностика як одна із інноваційних галузей психологічної науки в межах середніх навчальних закладів розробляє необхідні методи вияву і виміру ціннісних орієнтацій старшокласників, які потрібні для їх особистісного самовизначення. Ця проблема потребує не тільки детального вивчення, а й нових інноваційних підходів.

Список використаних джерел

1. Блаватская Т.В. Из истории греческой интеллигенции эллинистического времени / Т.В.Блаватская. – М: Наука, 1983. – 326 с.
2. Законодавчі акти України з питань освіти за станом на 1.04.04 р. Офіційне видання/ Голова ред. колегії С.М. Ніколаєнко. – К.: Парламентське видавництво, 2004.
3. Из жизни терминов// Наука и жизнь. – №6. – 1988.
4. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
5. Общая психология. Словарь/ Под. ред. А.В. Петровского// Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в шести томах/ Ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕРСЭ, 2005. – 251 с.
6. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості [Монографія] / Е.О.Помиткін. – К.: Наш час, 2005. – 280 с. – Бібліографія: с. 252 – 278.
7. Современная западная социология: Словарь. – М.: Политиздат, 1990. – 432 с.
8. Философский словарь/ под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
9. Rokeash M/ the nature of human values. New York – Free Press, 1973.

The peculiarities of formation of psychodiagnostic value orientations of senior school students. Brief analysis of psychodiagnostic methods commonly used domestic and foreign psychologists, allowing seniors to identify core values and their life's direction. Thesis on the analysis of philosophical and historical, psychological and educational research significance of the formation of valuable nature gymnasium. The essence of such basic concepts as gymnasium, terminal and instrumental values, values, psychodiagnostic.

Key words: values, values, gymnasium, psychodiagnostic.

Отримано: 17.02.2011

Психологічні особливості формування елементів особистісного рівня репродуктивної установки у юнаків та дівчат

У статті здійснено аналіз формування елементів особистісного рівня репродуктивної установки осіб юнацького віку; розглянуто соціально-психологічну проблему усвідомленого батьківства сучасної молоді України; розкрито сутність усвідомленого батьківства; наведено статистичні дані на основі факторного аналізу. У статті представлено методику та психологічний аналіз результатів формувального експерименту.

Ключові слова: усвідомлене батьківство, репродуктивна установка, юнацький вік, формувальний експеримент.

В статті здійснено аналіз формування елементів особистісного рівня репродуктивної установки молодих людей юнацького віку; розглянуто соціально-психологічну проблему усвідомленого батьківства сучасної молоді України; розкрито сутність усвідомленого батьківства, наведено статистичні дані на основі факторного аналізу. У статті представлено методику та психологічний аналіз результатів формувального експерименту.

Ключевые слова: осознанное родительство, репродуктивная установка, юношеский возраст, формирующий эксперимент.

Усвідомлене батьківство – одна з недостатньо розроблених областей сучасної науки.

Актуальність вивчення та формування репродуктивної установки в контексті усвідомленого батьківства обумовлене протиріччями між гострою демографічною проблемою, з якою пов'язана народжуваність, великою кількістю сімей, що розпадаються, збільшенням кількості дітей-сиріт при живих батьках, зі зростанням кількості випадків жорстокого поводження з дітьми та недостатньою розробленістю програм соціальної та психологічної допомоги молоді, яка є потенційними батьками у майбутньому.

Аналіз сучасної наукової літератури свідчить про достатньо широке вивчення проблем молоді сім'ї, сімейного виховання (Н. Кузнецова, А. Мудрик, А. Антонов, В. Бойко та ін.); розвитку особистості дитини у сім'ї (А. Захаров, Ю. Гіппентейтер, А. Варга, С. Ковальов та ін.); підготовки молоді до сімейного життя

(Л. Долинська, Т. Демідова, З. Зайцева, І. Трухін та ін.); сутності батьківства (В. Кравець, І. Зверева, О. Безпалько, І. Братусь, О. Леценко та ін.); усвідомленого батьківства в психологічному аспекті (Г. Філіпова, Р. Овчарова, І. Кон, А. Бодальов, І. Хамітова та ін.), але вивчення репродуктивних установок сучасної молоді як компонента формування усвідомленого батьківства залишається досить новою для нашого суспільства. Саме тому **метою** нашого дослідження є теоретичне та практичне вивчення феномена репродуктивної установки у юнацькому віці та розгляд усвідомленого батьківства як соціально-психологічної проблеми.

З психологічної точки зору в своїй роботі “Психологическое сопровождение родительства” Р.В. Овчарова визначає “...батьківство як соціально-психологічний феномен, що являє собою сукупність знань, уявлень та переконань стосовно себе у батьківській ролі, що реалізуються в усіх проявах поведінкової складової батьківства” [6, с. 35-38]. За визначенням В. Кравця, усвідомлене батьківство – “...це повне взяття на себе відповідальності за процес зачаття й народження здорових дітей” [2, с. 244]. Батьківські установки та уявлення одна із складових феномена батьківства. На думку І. В. Братусь, Т.Г. Веретенко та В. В. Молочного, “...батьківські установки – це погляд на свою роль батька або матері, який включає, в тому числі, і репродуктивну установку, заснований на когнітивному та поведінковому компонентах” [3;5;6]. На нашу думку, формування усвідомленого батьківства молоді – це цілеспрямована системна діяльність, яка передбачає створення спеціальних умов, що сприяють виробленню та удосконаленню когнітивної, емоційної та поведінкової складових батьківства, а також особистісної позиції молоді щодо майбутнього батьківства.

Логіка та організація експериментального дослідження.

Спираючись на соціально-психологічні теорії особистості (Г.М.Андреева, Г.В. Акіпова, В.А. Ядова) та виходячи з положення, що репродуктивна установка це явище, що має складну структуру та безпосередньо пов'язана з соціально-психологічними факторами становлення особистості та виявляється через позитивне чи негативне відношення до народження дітей (за А.І. Антоновим та Vovee Courtland) [7]. Теоретико-методологічну основу дослідження склали основні положення суб'єктно-діяльнісного, комплексного, системного, детермінаційного підходів, вітчизняні й закордонні теорії соціальної й гендерно-рольовий ідентичності, що описують концепції психологічного формування репродуктивної установки.

Метою формуючої навчальної програми була оптимізація зв'язку уявленого батьківства з репродуктивною установкою сімейно-дитячих

уявлень юнаків та дівчат з урахуванням соціокультурних змін, що відбулися за умов функціонування інституту шлюбу та батьківства.

Методи, що використовувалися, – лекції, семінарські заняття та тренінги. Програма складена з урахуванням гендерних, вікових та індивідуальних особливостей досліджуваних.

Методологічні засади формуючої програми “Усвідомлене батьківство юнацької молоді” базуються на тому що, як і будь-який педагогічний процес, виховання ще до шлюбу, батьківства та материнства, передаючи певний набір цінностей, само, у свою чергу, покоїться на ціннісних основах. Не секрет, що багато сучасних батьків не приділяють достатньо часу своїм дітям, частіше посилаючись при цьому на зайнятість, на необхідність прогудувати сім’ю. Багато хто з них визнає, що не упевнені в собі як у вихователях і гостро відчуває недостатність психологічних знань, умінь та навичок [5]. У зв’язку з цим необхідно враховувати і те, що робота освітнього закладу по формуванню і оптимізації репродуктивних установок та уявлень про батьківство у студентської молоді на сім’ю і батьківство повинна охоплювати весь спектр питань, що стосуються майбутньої репродуктивної діяльності з урахуванням гендерних ознак. Зміст та структура формуючої, навчально-розвиваючої програми “Усвідомлене батьківство юнацької молоді” були виведені з уявлень про батьківство та прояву репродуктивної установки на основі даних, отриманих у ході проведення констатуючого експерименту та з урахуванням вікових і гендерних особливостей досліджуваних. Дані були отримані за допомогою модифікованої нами методики М.М. Родштейн вивчення репродуктивних рольових орієнтацій дитородіння “РОД”. Для фіксації якісних змін у свідомості досліджуваних були використані якісні та кількісні статистичні методи: контент-аналіз, критерій t- Стюдента, критерій Фишера. Манна-Уїтні. Методика яка дозволила визначити активність та полярність репродуктивної установки юнаків та дівчат.

Таблиця 1

Дані дівчат та юнаків експериментальних груп

Фактор	Твердження	Дівчата до експер.	Дівчата після експер.	Юнаки до експер.	Юнаки після експер.	Твердження
	Думаючи про народження дітей не відчуваю страху	0,893	0,936			
	Зважаючись на народження дитини, буду розраховувати тільки на себе	0,852	0,878	0,795	0,505	Діти дратують мене

I фактор	Мати багато дітей престижно	0,842	0,829	0,775	0,773	Намагаюсь зберігати своє здоров'я заради майбутнього батьківства
	Література про дітей та материнство цікавить мене	0,834	0,854			
	Збережу дитину й при незапланованій вагітності	0,811	0,835	0,762	0,754	Життя чоловіка може бути повноцінним і без нападків
	Життя жінки повноцінне тільки з дітьми	0,806	0,825			
	З інтересом слухаю, коли інші розповідають про своїх дітей	0,811	0,800	0,744	0,751	Зважуючись на народження дитини, буду розраховувати на себе
	Відчуваю приємні почуття, дивлячись на гру дітей	0,794	0,795			
	Діти викликають у мене розчулення	0,749	0,750	0,726	0,740	Народження дітей – це турбота про збереження життя
	Зберігаю своє здоров'я заради материнства	0,738	0,751			
	Материнство розвиває жінку	0,714	0,718	0,726	0,416	Обов'язково намагатимусь пояснити жінці, щоб перервала вагітність, якщо дитина буде незапланована
	При високому матеріальному статку народила б багато дітей	0,710	0,707			
Я хотіла б мати більше однієї дитини	0,708	0,724				
Зважуючись на народження дитини, не думаю про матеріальний аспект	0,702	0,700				
II фактор	У мене викликають приємні почуття вагітні жінки й жінки з дітьми	801	0,830	0,784	0,798	Народження дитини – це перешкода успіху
	Материнство важливіше кар'єри	0,798	0,815			
	Я прагну до материнства	0,798	0,801			
	Дітям потрібна любляча родина	0,759	0,775	0,778	0,776	З інтересом слухаю, коли інші розповідають про своїх дітей
	Зважуся на народження дитини, навіть якщо це погіршить мій рівень життя	0,738	0,751			
	Злочинно відмовлятися від неповноцінних дітей	0,733	0,738			
	Народжувати дитину буду й при відсутності повної родини	0,722	0,725			

III фактор	Народження дитини – це вершина успіху жінки	0,776	0,778	0,886	0,878	Не зважуся на народження дитини, якщо це погіршить мій рівень життя
	Приймаючи будь-яке серйозне рішення, думаю про те, як це може відбитися на моему материнстві	0,745	0,751	0,769	0,777	Дітей варто народжувати тільки, коли є умови
				0,774	0,769	Я прагну бути батьком

Щодо характеристик, які оцінюються після проведення формуючого експерименту *1 Фактор “Репродуктивний оптимізм”*, то варіативність до експерименту складає *23,037%*, при $p < 0,001$ після – варіативність *24,037%*, при $p < 0,001$. Для студенток, що брали участь в експерименті та прослухали курс *“Усвідомлене батьківство юнацької молоді”*, зросла загальна характерна цінність дітей, що підкреслює важливість дитини як самоцілі. Це визначається по зростанню вагомості зазначених тверджень по фактору: *“збережу дитину й при незапланованій вагітності”* (0,811-0,835), *“життя жінки повноцінне тільки з дітьми”* (0,806-0,825), *“я хотіла б мати більше однієї дитини”* (0,708-0,724), такі висловлення, як *“відчуваю приємні почуття дивлячись на гру дітей”* (0,794-0,795), *“діти викликають у мене розчулення”* (0,749-0,750), показали коефіцієнт незначного, але зростання. Відмічається зростання у поглядах на здоров’я – *“бережу своє здоров’я заради материнства”* (0,738-0,751). Висловлювання першого фактора після експерименту підвищили свій коефіцієнт значущості, після прослуховування курсу відзначається більш відповідальне ставлення до ролі матері у дівчат, більш самокритичне та менш однозначне, наприклад: *“зважуючись на народження дитини, буду розраховувати тільки на себе”* (0,852 – 0,878). Однак не вважають, що *“мати багато дітей – це престижно”* (0,842 – 0,829) та не стали проявляти більшого інтересу до розповідей про дітей *“з інтересом слухаю, коли інші розповідають про своїх дітей”* (0,811 – 0,800). Деяким чином зріс показник, що стосується висловлення *“материнство розвиває жінку”* (0,714-0,718). Збільшення ваги відбулося у відповіді *“при високому матеріальному статусу народила б багато дітей”* (0,710 – 0,717), а це свідчить про те, що майбутніх матерів хвилює питання матеріального благополуччя своєї дитини, а отже, цей фактор може бути стримуючим для прояву репродуктивної установки у майбутньому, зважаючи на ті умови, в яких буде

знаходиться майбутня мама. Відмінною рисою фактора, що оцінюється репродуктивної установки є деякий дисонанс із приводу ролі матеріального благополуччя. Судження “при високому матеріальному статку народила б багато дітей” (0,710 – 0,717) незначно домінує над судженням “зважаючи на народження дитини, не думаю про матеріальну сторону” (0,703 – 0,700), при чому після експерименту домінування зберігається, але незначно змінюється коефіцієнт у рамках висловлювань по фактору. Ідеал матеріального успіху, що нав’язується суспільством, впливає на респонденток, але придушується домінуванням цінності дитини як чинника самореалізації. Або судження “хотіла б мати більше однієї дитини” (0,708 – 0,724), що збільшився, трохи суперечить судженню “при високому матеріальному статку народила б багато дітей” (0,710), який після проведення формуючого експерименту дещо знизився до (0,707), вочевидь, що уявлення респонденток дещо поляризувалися від фінансового благополуччя і відображають одночасну значимість для дитини як матеріальної бази, так і гарного ставлення та батьківського виховання. Дівчата усвідомлюють що догляд за дитиною, її розвитком повинен ґрунтуватися на досвіді фахівців, а поповнення цих знань має бути необхідною складовою усвідомленого та відповідального батьківства загалом. Ідеал материнства дівчат студентського віку демонструє свою стійкість і значеннєву інтегрованість в 1 факторі репродуктивної установки після формувального експерименту.

Фактор 2 “Емпатія до дітородіння”: до експерименту варіативність 15,344%, при $p < 0,001$, після – варіативність 15,784%, при $p < 0,001$, що пояснює емоційну природу оцінних суджень фактора 1, уявлень з високою згуртованістю вагових навантажень. Тіснота вагових навантажень у факторі говорить про його психологічну однорідність і тісний зв’язок уявлень. У його основі лежить ідея самовіддачі й щастя від здатності до неї. Дана емоція після проведення формуючого експерименту розкривається такими характеристиками, як: “у мене викликають приємні почуття вагітні жінки й жінки з дітьми” (0,801-0,830), “злочинно відмовлятися від неповноцінних дітей” (0,733 – 0,738). Респондентки, хоча цей показник зріс незначно, але все ж готові на реалізацію репродуктивної установки у відсутності чоловіка: “народжувати дитину буду й при відсутності повної родини” (0,722-0,725); відмічається збільшення вагового навантаження щодо речення “дітям потрібна любляча родина” (0,759-0,775), що свідчить про необхідність зростання дитини у повній сім’ї; не зупиняє їх і загроза погіршення матеріального становища: “зважуся на народження дитини, навіть

якщо це погіршить мій рівень життя” (0,738-0,751). Збільшення вагового навантаження відбулося за висловлюваннями “материнство важливіше кар’єри” (0,798 – 0,815) та “я прагну материнства” (0,798 – 0,801). Це свідчить про усвідомлення дівчатами ролі матері на особистісно-змістовному рівні загалом. Після проведення формуючого експерименту у даному факторі не виявлені психічні занепокоєння, страхи й побоювання, загалом відбулося збільшення вагового навантаження.

Третій фактор установки – “Дітородіння — успіх”: до експерименту варіативність 9,335 % при $p < ,001$, після – 9,971 % при $p < 0,001$. Дитина як мета співпадає у свідомості дівчат з поняттям соціального успіху, “приймаючи будь-яке серйозне рішення, думаю про те, як це відіб’ється на моєму материнстві у майбутньому” (0,745). Після експерименту відбулося незначне вагове навантаження у бік збільшення (0,751). Після експерименту вагове навантаження висловлення “народження дитини – це вершина успіху жінки”(0,776) дещо збільшилося до (0, 778), це можна пояснити тим, що сьогодні вимагає від жінки прояву та втілення не тільки ролі матері, а й соціалізації для того, щоб вважати себе повноцінною одиницею суспільства. Таким чином, після проведення формуючого експерименту відзначається активність установки дівчат, обумовленої їх генофілією і готовністю до самовіддачі в ім’я дитини, але й розумінням при цьому важливості соціалізації взагалі. Щодо результатів експерименту у контрольній групі дівчат – вагомих змін не виявлено, що припускає невизначеність і розмитість уявлень про репродуктивну роль. Факторні навантаження після Varimax-Обертання головних компонентів репродуктивної установки дівчат контрольної групи $p < 0,001$. Дівчата контрольної групи мають розходження за рівнем соціокультурної нормативності та рівнем ролі суперого в структурі свідомості з дівчатами експериментальної групи після експерименту ($p < 0,001$). Ця соціально-психологічна специфіка особистості дівчат контрольної групи знайшла своє відбиття у факторній структурі репродуктивної установки. У ній виявлені два фактори: оцінний і емоційний. Фактор активності на високому рівні групової спільності не виявлений. Спираючись на теоретичні позиції Айзенка Г., Петренка В., можна сказати, що виявлена структура репродуктивної установки свідчить про її пасивність, що може бути проявом незв’язаності установки та поведінки, пасивності репродуктивної поведінки. Можна зазначити, що репродуктивна установка дівчат контрольної групи не носить цілісного характеру, та зводиться до вираження цінностей і організації знання про батьківство загалом.

Відсутність соціальної активності в установочній структурі дівчат може призвести до репродуктивної пасивності у майбутньому. Фактор репродуктивного песимізму визначається як “залежність”, (варіативність 24%, при $p < 0,001$). Судження “зважаюся на народження дитини, не думаючи про матеріальний аспект” (до експерименту 0,699, після – 0,701). “материнство важливіше кар’єри” (до експерименту 0,799, після – 0,798) – свідомість дівчат виявляється психологічно конфліктною у висловленнях, що і в першій і в другій спробі можна визначити як відтворення стереотипних стандартів. До них можна віднести: “життя жінки повноцінне тільки з дітьми” (до експерименту 0,803, після – 0,809), або “і в бідності жінка не повинна кидати своїх дітей” (до експерименту 0,601, після – 0,603) та інші. Таким чином, позитивному сприйняттю дітородіння й материнства в цілому трохи суперечать уявлення, що побічно вказують на залежність дівчат від соціальної ситуації, під тиском якої вони можуть зважитися на народження дитини або від неї відмовитися, тобто нестійкість репродуктивної установки. Як і до експерименту, виявляються деякі амбівалентні змісти репродуктивних установок дівчат та залежність від соціальних змістів реальності, більшість дівчат характеризується тенденцією до нестійкості репродуктивної установки, але з її сформованістю, як і при першій спробі.

Результати контрольного зрізу вивчення репродуктивної установки юнаків показали факторні навантаження після Varimax-Обертання головних компонентів репродуктивної установки юнаків ($p < 0,001$).

Аналізуючи 1 фактор “Діти як стресор” – до експерименту (варіативність 31,466% при $p < ,001$), після експерименту – (варіативність 31,632% при $p < ,001$) – репродуктивної установки, відзначаємо, що найбільшу вагу набирають судження, пов’язані з генофобією: “діти дратують мене” (0,795). Але після проведення формуючого експерименту твердження не увійшло у значимі, зменшивши вагу до 0,505. Уявлення про реалізацію репродукції себе у дітях, пов’язані зі страхами, побоюваннями й характеризуються внутрішньою психологічною напруженістю, вже не вважаються такими значущими, як до експерименту. Слід зазначити, за такими судженнями, як “зважаючись на народження дитини, буду розраховувати тільки на себе” (до експерименту 0,744), збільшується рівень відповідальності щодо участі у житті дитини особисто юнаків (після експерименту 0,751); “життя чоловіка може бути повноцінним і без дітей” (0,762) знижується до 0,754. Таким чином, дані цього фактора свідчать про те, що

генофобічний відкидаючий вектор репродуктивної установки, виявлений на першому етапі дослідження, деяким чином зміщується у бік генофілії. Репрезентована байдужість у констатуючому експерименті виявляється і в контрольному зрізі після формуючих впливів у таких уявленнях: “намагаюсь зберігати своє здоров’я заради майбутнього батьківства” (0,775) дещо зменшується після експерименту до 0,773, це може свідчити про те, що юнаки вважають причетність до дітородіння у дівчат більш вищою за юнацьку, тому саме майбутня мати повинна бути здоровою, а щодо батька – цей момент можна і випустити. Однак наступне судження цього фактора та його значущість може говорити про збільшення почуття відповідальності у юнаків після формуючого експерименту “Прийняття” спонтанного батьківства у юнаків “обов’язково намагатимусь пояснити жінці, що треба перервати вагітність, якщо вона не запланована” (0,734) – (0,416), що не увійшло у значимі. Збільшення ваги щодо висловлення “народження дітей – це турбота про збереження життя” з 0,726 до 0,740 свідчить про підвищення значущості у юнаків соціального значення батьківства. Виявленого на констатуючому етапі експерименту.

Фактор 2 “Діти – перешкода успіху” до експерименту (варіативність 21,263 % при $p < 0,001$), після експерименту – (варіативність 21,202 % при $p < 0,001$). Збільшення ваги щодо висловлення “народження дитини – це перешкода успіху” (0,784 – 0,798) свідчить про усвідомлення юнаками, що діти, особливо маленькі, потребують уваги, яка відриває людину від інших справ. Після проведення формуючого експерименту судження юнаків практично не змінилося, хоча є тенденція у бік зниження генофобії. Можна також виділити включення захисного механізму соціального благополуччя через інтерес до теми дітородіння “з інтересом слухаю, коли інші розповідають про своїх дітей” (0,778) – (0,776).

З фактор репродуктивної установки “Головне – рівень життя” до експерименту (варіативність 6,122 при $p < ,001$), після експерименту – (варіативність 6,342 при $p < ,001$). Зменшення в оцінках матеріального благополуччя свідчить про збільшення значущості дітей на психологічному рівні відносно грошової значущості: “не зважуся на народження дитини, якщо це погіршить мій рівень життя” (до експерименту 0,886 після – 0,878). Однак, розуміючи, що дитина потребує особливих умов, турботи, юнаки здебільшого свідомо підходять до народження дитини, про це свідчать результати опитування після формуючого експерименту, “дітей варто народжувати, коли є умови” (0,769 – 0,777), тобто необхідні речі, які б задовольняли потреби дитини, мають бути

обов'язковими, на думку юнаків. Аналізуючи судження на питання “я прагну бути батьком” (до експерименту 0,774 після – 0,769), можна помітити деяке зростання у бік загального прагнення бути батьком, відкидаючи матеріальний аспект і беручи до уваги тільки прагнення.

Сформована репродуктивна установка юнаків пов'язана зі зміною бачення майбутнього батьківства з негативного на позитивне. Завдяки формуючому експерименту та викладеній програмі в юнаків експериментальної групи відбулося зміщення у ціннісній парадигмі у бік самоцінності дітей у житті людини. У цілому, самосвідомість значущість матеріального та соціального компонентів призводить юнаків до позитивної установки на батьківство в цілому, нехай і з відкладанням на деякий термін. У контрольній групі юнаків, де не проводились формуючі впливи, суттєвих змін при відповіді на питання не відбулося. Факторні навантаження після Varimax-Обертання головних компонентів репродуктивної установки юнаків ($p < ,001$). Значимих змін немає. Перший, другий, третій фактори мають варіативність у діапазоні 21,163 – 22,5 % варіативності, вагові навантаження в діапазоні від (0,795- 775), що об'єднали стандарти соціальної норми: “я прагну бути батьком” (констатуючий зріз 0,772 – контрольний зріз 0,770), підвищилась тільки соціально значущість дітей “народження дітей – це турбота про збереження життя” (констатуючий зріз 0,721 – контрольний зріз 0,726). Однак є внутрішнє протиріччя. Залишилося, наприклад у судженнях “дітей варто народжувати, коли є умови” (констатуючий зріз 0,764 – 0,771), “дітям потрібний матеріальний статок” (констатуючий зріз 0,723 – контрольний зріз 0,725) і “батьківство розвиває чоловіка” (констатуючий зріз 0,725 – контрольний зріз 0,729). Подвійність їх позиції визначає дезорієнтацію поведінки у майбутньому.

У свідомості хлопців і дівчат батьківство представлено всіма своїми основними елементами. При цьому ментальна репрезентація батьківства в юнацькому віці, у її доступній для спостереження і вивчення вербальній проекції, відображає не тільки вікові та гендерні особливості молодих людей, але й ті зміни, які відбулися в гендерній стратифікації суспільства, в змісті його гендерних норм, зокрема, і в їх відношенні до сімейних гендерних ролей. Разом з тим існують гендерні відмінності в ментальній репрезентації батьківства у юнацькому віці, які виявляються на всіх рівнях особистісних диспозицій юнаків і дівчат.

Список використаних джерел

1. Дружинин В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – Екатеринбург, 2000.

2. Кравець В. П. Гендерна педагогика : [навчальний посібник] / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
3. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Наукова монографія / С.Д.Максименко. – К.:Видавництво ТОВ “КММ”, 2006. – 240 с.
4. Методичні матеріали з питань формування усвідомленого батьківства/ За заг. ред. Г. М. Лактіонової. – К. : Держ-соцслужба, Християнський дитячий фонд, 2006. – 96 с.
5. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 319 с.
6. Bovee Courtland L., Thill John V. Reproduktion marketing. – N.Y., etc: Mc Graw Hill, 2002.

In the article analyzes the formation of the elements of the personal level of reproductive attitudes of young people's; The socio-psychological problem of conscious parenting today's youth in Ukraine; In article presents the technique and the psychological analysis of the forming experiment.

Keywords: “conscious parenting”, “reproductive attitudes”, “adolescence”, “forming the experiment”.

Отримано: 09.02.2011

УДК: 159. 923. 2: 316. 61

О.В. Іщук

Усвідомлення ідентичності як чинник успішної соціалізації

У статті розглядаються проблеми ідентичності та успішної соціалізації особистості. Висвітлюється феномен ідентичності як широка концепція, що включає всі якості особистісних сполучень, які обумовлені великою кількістю біологічних, соціальних, психологічних, культурних факторів тощо, та чому усвідомлення власної ідентичності виступає як чинник успішної соціалізації особистості. У статті представлений теоретичний аналіз проблем ідентичності, проаналізовані види, рівні та типи ідентичності особистості, що впливають на процес соціалізації людини. Також представлено роботу з узагальнення сучасних досліджень феномена соціалізації, його рівні, завдання, окрім цього, наявний обґрунтований аналіз взаємозв'язку усвідомлення ідентичності та успішної соціалізації особистості.

Ключові слова: ідентичність, ідентифікація, соціалізація, адаптація, самосвідомість, самокатегоризація, самоотождотження, соціальна поведінка, інтеріоризація, агенти соціалізації, суспільство.

В статті рассматриваются проблемы идентичности и успешной социализации личности. Освещается феномен идентичности как широкая концепция, включающая все качества личностных сочетаний, которые обусловлены большим количеством биологических, социальных, психологических, культурных факторов, и почему осознание собственной идентичности выступает как фактор успешной социализации личности. В статье представлен теоретический анализ проблемы идентичности, проанализированы виды, уровни и типы идентичности личности, влияющие на процесс социализации человека. Также проводится обобщение современных исследований феномена социализации, его уровней, задаи, кроме этого, дается обоснованный анализ взаимосвязи осознания идентичности и успешной социализации личности.

Ключевые слова: идентичность, идентификация, социализация, адаптация, самосознание, самокатегоризация, самоотождествление, социальное поведение, интериоризация, агенты социализации, общество.

Значні зміни, що відбуваються у нашому суспільстві останнім часом, які стосуються життєво важливих сфер – економічної, соціальної, політичної, сфер культури та тих, що змінюють умови функціонування суспільства та функціонування у ньому людини, створюють об'єктивно відповідні напругу та необхідність адаптуватися у нових умовах. Така ситуація склалася у сучасному світі та зокрема в Україні, де загострились соціально-психологічні проблеми формування нових відносин, які відповідають змінам, у тому числі побудова адекватної поведінки на разі адаптації до нових умов існування та функціонування особи, усвідомлення власної ідентичності, успішного процесу соціалізації особистості тощо.

Як стверджує В. П. Казмиренко, людина включена до соціального світу як творець і як спостерігач, а значить, в силу внутрішньої природи своєї діяльності не може вести себе інакше, тому що, крім безпосереднього відображення дійсності, в арсеналі її активності наявні процеси випереджального віддзеркалення, співвіднесення себе з оточенням (предметною, технічним і соціальним). Людина не може проявляти активність або організовувати діяльність (визирати мету, кошти, прогнозувати результат) поза системою мотивів, атитюдів і відносин, вона не може бути абсолютно "нейтральною" в навколишньому середовищі [4, с. 30].

Виходячи з вищезазначеного, припускаємо, що особистість сьогодення знаходиться у площині глобальних проблем існування у соціальному просторі, і питання відчуття своєї ідентичності стоїть надто гостро, адже людина змінює, підкорює та вдосконалює

оточуюче її середовище скоріше, аніж себе, свою свідомість. Тобто можна стверджувати, що особистість не встигає під тиском активно діючих подразників замислитися над своїм образом “Я”, процесом ідентифікації себе зі значущими особами, подіями тощо, усвідомити власну ідентичність та, як результат, успішно соціалізуватися.

Сучасне суспільство формально пропонує людині широкий спектр альтернатив для здійснення вибору свого становлення та розвитку як суб'єкта соціальних відносин. Мало того, що роки соціальної, політичної, моральної, культурної, духовної, психологічної криз в українському суспільстві призвели до розмитих, абстрактних ідеалів, так і в ситуації соціальної нестабільності не тільки молоді, але й дорослі, зрілі люди зустрічаються з проблемою кризи ідентичності, оскільки кожен змушений переоцінити свої погляди, принципи та минулі вибори, й шукати себе у новій реальності без збитків для почуття самоповаги [4, с. 192]. Одним з найважливіших компонентів успішного становлення особистості як ефективного соціального суб'єкта є її оптимальна ідентифікація, сприйняття людиною себе у системі соціальних відносин такою, як вона є. Це питання є актуальним і постає перед усіма соціально-віковими групами населення України.

Аналіз останніх публікацій дозволяє стверджувати, що даною проблемою займалися такі дослідники, як Агеев В.С., Агранат Д. Л., Андреева А. Г., Богатирьова О. О., Бодальов О.О., Григорович І. Є., Еріксон Е., Здравомислов А. Г., Зливков В., Іванова Н. Л., Кон І.С., Коростеліна К.В., Кривоконь Н. І., Маркова А. К., Міщик Л.І., Московічі С., Орестова В. Р., Панок В.Г., Петренко В.Ф., Родигіна У. С., Теджфел Г., Тернер Дж., Чепелева Н.В., Шнейдер Л. Б., Шульга Н.А., Ядов В.А. та ін.

Спираючись на аналіз теоретичних та практичних досліджень, зазначимо, що за останні десятиріччя в психології сформувався практично новий напрям: дослідження психології ідентичності. Так, за даними Дж. Марсія [7, с. 3], за останні 25 років було здійснено з цієї тематики понад 300 наукових розробок. Можна констатувати виявлення дослідниками різного роду ідентичностей: статевої, рольової, особистісної, професійної, усвідомленої, неусвідомленої, гендерної, соціальної тощо.

Аналіз у роботах психологів проблем ідентичності дає можливість зупинитися на тих її аспектах, які важливі в контексті дослідження впливу ідентичності дорослої людини у зв'язку з її адаптацією до мінливих умов життя. Для цього необхідно розглянути питання визначення, структури, етапів ідентичності та соціалізації.

Отже, почнемо з визначення поняття. Ідентифікація, як зазначає В. Злишков, є процесом соціалізації індивіда, який впливає на розвиток його самосвідомості [3, с. 129].

На думку В. М. Павленко, ідентифікація – це необхідна передумова соціального життя. Індивідуальна ідентичність не існує в ізоляції від соціального світу. Ідентичність конструюється соціально – в процесі первинної і наступних соціалізацій, і в постійних процесах соціальних інтеракцій, в яких індивіди визначають і перевизначають себе і інших протягом всього свого життя [6, с. 135].

Першим упорядкував різні види ідентичності Дж. Тернер, висунувши гіпотезу про існування трьох рівнів самокатегоризації, які розглядаються ним одночасно і як рівні ідентичності [10, 73]:

- суперординарний (вищий) – визначення себе як частини широкої спільноти, яка підкорює практично всі відомі групи;
- проміжний (середній) – визначення себе у термінах групової приналежності, наприклад, професійної;
- субординарний (підлеглий) – визначення себе в індивідуальних, особистісних якостях як унікального індивіда.

Надалі ця гіпотеза перевірялась в роботах, які в основному конкретизували дані рівні [9, с. 105].

Виділяють різні типи ідентичності.

Особистісна ідентичність (іноді її називають особистою чи персональною) трактується як набір рис чи інших індивідуальних характеристик, що відрізняється певною сталістю чи, принаймні, наступністю у часі і просторі, що дозволяє диференціювати даного індивіда від інших людей. Іншими словами, під особистісною ідентичністю розуміють набір характеристик, який робить людину подібною самій собі і відмінною від інших [6, с. 137].

Соціальна ідентичність трактується в термінах групового членства, приналежності до більшої чи меншої групи, включеності в будь-яку соціальну категорію. У соціальній ідентичності виділяються ніби два різних аспекти розгляду: з точки зору інгрупової подібності (якщо ми члени однієї спільноти, в нас одна і та ж соціальна ідентифікація і ми схожі) і з точки зору аутгрупової, або міжкатегоріальної, диференціації (якщо ми схожі між собою, ми істотно відрізняємося від “них” – тих, хто належить не до нашої, а до “чужої” групи). Ці два аспекти взаємопов’язані: чим сильніше ідентифікація зі своєю групою, а значить, і інгрупова подоба, тим більш значуща диференціація цієї групи від інших [6, с. 137].

Соціальна ідентичність – така ідентичність, котра являє собою певну комплексну систему, яка транслює сталість структур,

дзеркально відображає приналежність індивіда до певної соціальної групи. Отже, функціонування соціальної ідентичності актуалізується у ситуації соціальної дії [1, с. 51].

Іноді особистісну та соціальну ідентичності протиставляють, оскільки вважається, що дуже складно одночасно почувати себе індивідуальністю з унікальним набором якостей (особистісна ідентичність) та відчувати себе подібним до значимої сукупності (соціальна ідентичність). Отже, в конкретний проміжок часу індивід здатен актуалізувати лише один з названих видів ідентичності [6; 10].

А ось прибічники теорії соціальних репрезентацій критично ставляться до ідеї протиставлення особистісної та соціальної ідентичності. Зокрема, У. Дойс [6, с. 138] пише про те, що особистісну ідентичність не можна розглядати тільки як набір унікальних характеристик і зводити індивідуальний рівень виключно до відмінностей. З його точки зору, відмінності й подібності можуть бути знайдені як на рівні особистісної ідентичності, так і на рівні соціальної. Він говорить про те, що особистісна ідентичність може розглядатися як соціальна репрезентація, а значить – як організуючий принцип індивідуальної позиції в системі символічних взаємин індивідів і груп [6, с. 138].

Відповідно до соціальної варіативності, індивід володіє одночасно кількома ідентичностями, оскільки взаємодіє у різних соціокультурних просторах. Стать, етнічність, раса, релігія, національна приналежність, вік, сфера зайнятості та багато іншого можуть виступати сферами, за допомогою яких відбувається побудова ідентичності [1, с. 51].

Наприклад, **статева ідентичність** є ще однією формою, що набувається в процесі соціалізації індивіда та розглядається як усвідомлення індивідом своєї статевої приналежності, переживання ним своєї маскулітності – фемінності та як готовність грати певну статову роль [1, с. 51].

Наступний вид – **культурна ідентичність**, яка являє собою усвідомлене прийняття людиною відповідних культурних норм та образів поведінки, ціннісних орієнтацій та мови, розуміння свого Я з позиції тих культурних характеристик, які нормативно заохочуються в даному соціумі. Культурна ідентичність виражається у самоотождженні себе з культурним утворюючим стереотипом саме даного суспільства [1, с. 51].

Близька до культурної ідентичності **етнічна ідентичність**. Досягнення етнічної ідентичності визначається різного роду етносоціальними домінантами, що набуваються в процесі особистісної соціалізації. Вони оформляються, у свою чергу, в процесі внут-

рішньо культурної соціалізації, в процесі засвоєння культури інших народів, вивчення їхньої історії [1, с. 51].

Ідентифікація в будь-якій зі своїх модифікацій є процесом, який триває все життя людини. Соціальна ідентичність представляється нам більш об'ємною за своїми масштабами. Досягнення зрілої соціальної ідентичності відбувається крізь безпосереднє досягнення особистісної, статевої, професійної, етнічної ідентичності і не завжди відбувається за звичним, відпрацьованим типовим механізмом [1, с. 50].

Варіативність форм ідентичності, якими володіє індивід, пояснюється тим, що він діє і взаємодіє в різних соціальних системах, в яких неоднаково визначає себе [1, с. 43].

Щоб підтвердити це твердження, наведемо найбільш загальне визначення поняття “ідентичність”, яке виглядає як широка концепція, що включає всі якості особистісних сполучень, які обумовлені великою кількістю біологічних, соціальних, психологічних та культурних факторів. На сьогоднішній день, поняття ідентичність в різних контекстах широко використовується і в психології (его психологія), психоаналізі і в соціології (соціальна антропологія, символічний інтеракціонізм) у філософії (феноменологія), в етології, в політичній науці [7, с. 3].

Ідентичність – предмет активної уваги вітчизняних та західних дослідників і знаходить відображення в багатьох фундаментальних дослідженнях з психології особистості і загальної психології, соціології, антропології тощо. Феномен ідентичності вивчається багатопланово і різнохарактерно [1, с. 42].

Хочеться ще додати, що особистість або протиставляючи, або ототожнюючи себе з соціумом, зі стратегіями та ролями, які в ньому існують, диференціює або ідентифікує себе як члена певного суспільства, групи тощо і оцінює це як позитивну чи негативну характеристику. В залежності від спрямованості цієї характеристики, можуть виникати певні бар'єри у соціальній взаємодії. Якщо такі бар'єри не найкращим чином впливають на засвоєння визначеної та схвалюваної поведінки, норм, цінностей та відповідної системи знань, можемо стверджувати, що це не сприятиме успішній соціалізації особистості та усвідомленню себе як повноцінного члена даного суспільства.

Можемо зауважити, що самоідентифікація особистості є основою для її соціалізації, тобто створення індивідом тих ділових і морально-психологічних якостей, які необхідні для самовизначення як у найближчому оточенні, так і в суспільстві в цілому.

Отже, без успішного самовизначення ідентичності особистості, вкрай ускладненим виглядатиме процес соціалізації, який

визначається як засвоєння індивідом зразків поведінки, психологічних установок, соціальних норм і цінностей, знань, навичок, що дозволяють йому успішно функціонувати в суспільстві [8, с. 283].

Соціалізація людини починається з народження і триває протягом усього життя. В її процесі він засвоює накопичений людством соціальний досвід у різних сферах життєдіяльності, який дозволяє виконувати певні життєво важливі соціальні ролі [5, с. 21].

Соціалізація розглядається як процес, умова, прояв і результат соціального формування особистості. Як процес вона означає соціальне становлення та розвиток особистості в залежності від характеру взаємодії людини із середовищем проживання, адаптації до нього з урахуванням індивідуальних особливостей. Як умова – свідчить про наявність того соціуму, який необхідний людині для природного соціального розвитку як особистості. Як прояв – це соціальна реакція людини з урахуванням її віку і соціального розвитку в системі конкретних суспільних відносин. Як результат вона є основною характеристикою людини і її особливостей як соціальної одиниці суспільства [2, с. 49]. Тобто, з яких би позицій не розглядався феномен соціалізації, завжди присутньою є складова особистісної ідентифікації.

При більш широкому тлумаченні Іллясов Ф. Н. під соціалізацією розуміє процес включення індивіда до системи суспільних відносин. У цьому випадку соціалізація може розглядатися як сукупність таких процесів:

- інтерналізація соціальних норм;
 - засвоєння соціальних функцій;
 - входження в соціальну групу (соціальна мобільність) [5, с. 31].
- Виділяються [2; 5] два рівні соціалізації:
- рівень первинної соціалізації;
 - рівень вторинної соціалізації.

Первинна соціалізація відбувається в сфері міжособистісних відносин у малих групах. Первинна, або зовнішня, соціалізація означає пристосування індивіда до ролевих функцій і соціальних норм, що складаються в різних соціальних інститутах суспільства на різних рівнях життєдіяльності людини. Відбувається це через соціальну ідентифікацію – тобто усвідомлення своєї приналежності до цієї спільноти. В ролі первинних агентів соціалізації виступає найближче оточення індивіда: батьки, близькі та далекі родичі, друзі сім'ї, однолітки, вчителі, лікарі тощо, тобто ті люди, які своєю значимою позицією впливають на процес ідентифікації особистості. Вторинна соціалізація, або інтеріоризація, відбувається на рівні великих соціальних груп та інститутів, тобто означає процес

включення соціальних ролей у внутрішній світ людини. У результаті складається система внутрішніх регуляторів поведінки особистості, що забезпечує відповідність (або протидію) поведінки індивіда заданим з боку суспільної системи зразкам і установкам. Це являє собою життєвий досвід, здатність до оцінки норм, тоді як на рівні ідентифікації вони в основному лише засвоювалися, тобто некритично сприймалися. Найважливішими факторами соціалізації особистості виступає феномен присутності індивіда в групі і самореалізації через неї, а також входження індивіда в більш складні структури суспільства. Вторинні агенти – це формальні організації, офіційні установи: представники адміністрації, школи, армії, держави тощо. Тобто можемо говорити про агентів, які діють на процес становлення соціальної ідентичності і впливають на успішну соціалізацію.

Соціалізація виконує три основні завдання:

1) інтегрує індивіда в суспільство, а також в різні типи соціальних спільнот через засвоєння ним елементів культури, норм і цінностей;

2) сприяє взаємодії людей внаслідок прийняття ними соціальних ролей;

3) зберігає суспільство, виробляє і передає культуру поколінь через переконання і показ відповідних зразків поведінки [5, с. 273].

Успішний процес соціалізації можливий за умов усвідомлення власної ідентичності особистістю, і вже на ґрунті цього формуються соціальні якості, знання, вміння, відповідні навички, що дає можливість стати дієздатним учасником соціальних відносин. Соціалізація відбувається як в умовах стихійного впливу на особистість різних обставин життя, так і за умови цілеспрямованого формування особистості.

Завдяки активності людини її життєвий шлях, відображення її соціально-психологічної реальності, перетворюється в складну двосторонню систему взаємодії особистості та соціального життя. Складний процес взаємовпливу один на одного і є джерелом розвитку та становлення індивіда.

З точки зору соціальної психології, активність індивіда зумовлена людською потребою належати до соціуму, сприймати, оцінювати й осмислювати його, ідентифікувати себе зі своїм народом, конкретною соціальною групою. На стадії переходу взаємовідносин і зв'язків стереотипні вимоги групи до поведінки індивіда спонукують його до вироблення відповідної лінії поведінки особи і вибору конкретного її варіанта [2, с. 49].

Зазначимо, що аналіз теоретичних та практичних досліджень в області феномена ідентичності та процесу соціалізації, показав,

що ця проблема потребує теоретико-методологічного обґрунтування, емпіричної розробки та практико-орієнтованого методичного забезпечення.

Отже, можемо зробити підсумок, що у теперішній час, кожна людина відповідальна за свій вибір, за стратегії поведінки в умовах соціальної адаптації, за визначення своєї ідентичності та шляху соціалізації в непростих соціально-економічних умовах. Внаслідок цього, актуальним постає питання пошуку кожною особою свого особистісного бачення, самоусвідомлення, аналізу власної ідентичності, дослідження процесу соціалізації та свого соціального статусу у суспільстві.

Список використаних джерел

1. Аринушкина И. С. Об определении и типах идентичности / И. С. Аринушкина // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 42-51.
2. Асп Э. К. Введение в социологию // Эрки Калеви Асп. – СПб.: Алетейя, 1998. – 84 с.
3. Злишков В. Проблема особистісної та професійної самоідентифікації в сучасній психології / В. Злишков // Соціальна психологія. – 2006. – №5 – С. 128-136.
4. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций : Монография / В. П. Казмиренко. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с.
5. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – 2 –е изд. испр. и доп. – М.: Издательский центр “Академия”, 2006. – 304 с.
6. Павленко В.Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии / В.Н. Павленко // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 135-138.
7. Павлова О. Н. Идентичность : история формирования взглядов и ее структурные особенности / О. Н. Павлова. – М. : МГУ, 2001. – 51 с.
8. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. Т.1 (А – О); Пер. с англ. / Артур Ребер. – М.: ООО “Издательство АСТ”; Издательство “Вече”, 2003. – 592 с.
9. Шендрик И. Г. Кризис идентичности и образование в период взрослости / И. Г. Шендрик // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 102-105.
10. Turner J. C. Social identity, personality and the self-conception / J. C. Turner // The psychology of the social self / Ed. by J. C. Turner. – N. Y., 1999. – P. 67-102.

In the article considered the problems of identity and personality of successful socialization. Highlights the phenomenon of identity as a broad concept that includes all the qualities of personality combinations that caused a large number of biological, social, psychological, cultural factors, and why awareness of their own identity serves as a factor in the successful socialization. The article presents a theoretical analysis of problems of identity, analyzed species, the levels and types of personal identity, affecting the socialization process rights. Also featuring work on the synthesis of modern research the phenomenon of socialization, its levels, tasks, besides, there are well-founded analysis of the relationship awareness of identity and of successful socialization.

Keywords: identity, identification, socialization, adaptation, self-categorization, self-identification, social behavior, the interiorization, the agents of socialization, society.

Отримано: 02.03.2011

УДК 159.9

Т.В. Каменєва

Розвиток професійного мовлення психолога і формування особистості. Чи пов'язуються ці процеси автоматично?

Автор аналізує проблему формування професійного мовлення в тісному взаємозв'язку з особистісним розвитком студента-психолога в період набуття фахової компетентності.

Ключові слова: особистісний розвиток, розвиток професійного мовлення психолога, фахова компетентність.

Автор анализирует проблему формирования профессиональной речи в тесной взаимосвязи с личностным развитием студента психолога в период приобретения профессиональной компетентности.

Ключевые слова: личностное развитие, развитие профессиональной речи психолога, профессиональная компетентность.

Актуальність дослідження. У відповідності до Закону України “Про вищу освіту” та проекту “Програми розвитку освіти на 2005-2010 р.” завдання вищої освіти – це “професійне становлення і професійне зростання особистості студента як спеціаліста, професіонала, формування творчої, духовно багатой особистості з

урахуванням її потреб, інтересів, бажань, здібностей”[1]. Таким чином, слід зазначити, що саме період навчання у вищому навчальному закладі, процес формування фахівця нероздільно пов’язані з утворенням світоглядних, громадянських якостей, з формуванням творчих рис, з процесом соціалізації особистості, розвитком професійного мовлення.

Проблема фахового розвитку, розвитку мовленнєвої компетентності в гармонійній єдності з особистісним розвитком актуальна, але не достатньо досліджена.

Аналіз досліджень та публікацій. У дослідженнях, які стосуються характеристики і взаємодії різних психологічних умов, чинників, що сприяють розвитку професійного становлення майбутнього фахівця слід виділити роботи Л. Виготського, І. Зимньої, І. Зязюна, О. Киричука, О. Капської, Л. Нечепоренко, Г. Сагач, Л. Савенкової, О. Леонтьєва. Особистісному розвитку присвятили свої дослідження В. Бех, С. Максименко, А. Маслоу. Багато дослідників підкреслюють роль та необхідність розвитку інтелектуально-мовленнєвого компоненту професійної діяльності (В. Артемов, О. Бизов, Ф. Гоноболін, Л. Зінченко, П. Парібок, О. Пенькова, Л. Проколієнко, І. Синиця, Н. Чепелева). Роботи В. Сластьоніна присвячені культурі мовлення психолога освіти, Н. Головань, Д. Шпанхеля – виділенню функцій мовлення в педагогічному процесі, А. Бизова, Л. Велітченко, Л. Зінченко – підготовці мовленнєвої професійної діяльності; Ф. Гоноболіна, П. Парібок – характеристичі мовленнєвих якостей.

Мета наукового дослідження. Метою нашого дослідження є всебічний аналіз проблеми взаємного зв’язку процесів формування мовленнєвої компетентності та формування особистості в цілому. Також ми вважаємо за доцільне обґрунтувати думку про те, що цей зв’язок не є автоматичним, він залежить від багатьох педагогічних та психологічних умов. Особливу увагу тісному зв’язку професійного та особистісного онтогенезу приділяє така наука, як андрагоніка.

Виклад основного матеріалу. Родоначалником філософії людини є Сократ. Вважають, що сучасна світова філософія нині переживає справжній антропологічний бум, антропологічний ренесанс, зокрема в дослідженні філософсько-антропологічної думки в історії філософії. Інтенсивно вивчається також проблема людини в історії філософської думки в Україні. Видано чимало праць, присвячених сучасним філософсько-антропологічним течіям в окремих регіонах і країнах світу [12, с. 25].

З філософської точки зору особистість – це перш за все людина. Але не просто людина, а окремо взятий представник людського роду,

який означається поняттям “індивід”. Отже, індивід – це окремо взятий представник людського роду, якому властиві неповторні природні і соціальні якості. Поняття ж особистості акцентує увагу на соціально значущих рисах людського індивіда. Якщо сказати коротко, то особистість – це суспільний індивід, якому притаманні соціально значущі риси, що утворюють стійку систему.

Бути особистістю, таким чином, – системна якість. Вона здобувається індивідом у практичній діяльності, зокрема у праці та в спілкуванні з іншими людьми. Індивід тільки тоді стає особистістю, коли його залучено до суспільних відносин, до спілкування з людьми.

Конкретна людина, індивід, у данному випадку особистість, має величезну кількість взаємопов’язаних суспільно цінних рис. Серед них – розум, мудрість, емоції, воля, рішучість, навички, вміння, переконання, інтуїція, здатність до самонавіювання, самооцінки, наслідування, ризиковість, любов, ненависть, пристрасть, імпульсивність тощо. Ці якості мають як природні, так і соціально значущі риси [10].

Щодо моральних якостей особистості, то вони носять тільки соціально значущий характер. Із численних моральних якостей можна виділити гуманність, людяність, доброту, милосердя, совісність, терпеливість, ввічливість, працелюбність, єдність слова і діла, уважність, подвижництво, самозреченість, благородство, великодушність, скромність, вдячність, чесність, вимогливість до себе, повага до старших, сором’язливість, миролюбство, справедливість, вірність, відповідальність, пунктуальність.

Звичайно, тим чи іншим індивідам властиво і багато негативних, аморальних якостей. До них, наприклад, можна віднести егоцентризм, нігілізм, кар’єризм, користолюбство, тунеядство, чванливість, недоброзичливість, цинізм, наклепництво, зверхність, мстивість тощо.

Багато рис особистості належать одночасно і до психологічних, і до моральних якостей. Наприклад, гуманність, сильний характер, мужність. Поняття “морально-психологічний клімат колективу” підкреслює, крім усього іншого, єдність моральних та психологічних якостей, які властиві членам даної соціальної спільноти. Усі ці як позитивні, так і негативні соціально значущі якості є продуктом впливу суспільства, соціальних спільностей, окремих людей на дану особистість, а також продуктом самовиховання. Сформовані ж суспільством і самою людиною її якості справляють величезний вплив на розвиток як суспільства, так і самої особистості. Саме тому ці риси, якості особистості називаються соціально значущими.

Своєрідність особистості, її неповторність, сукупність соціально значущих відмінностей від інших людей становить її індивідуальність. Це відмінність кожної конкретної особи від іншої в залежності від інтелекту, характеру, темпераменту, потреб, інтересів, здібностей, схильностей. Звичайно, всі ці прояви індивідуальності певною мірою спираються на природну основу, на анатоμο-фізіологічні задатки людини. Але вони формуються, удосконалюються у процесі суспільної практики, спілкування з іншими людьми, засвоєння індивідом соціального досвіду.

Розвинена особистість має багато соціальних, культурних, моральних, естетичних, психологічних рис. Її структура досить складна. Основ, що входять до складу особистості, чимало. Вони певним чином ієрархізовані або, інакше кажучи, субординовані.

Потреби людини є рушійною силою розвитку як суспільства, так і самої людини. Людські потреби історично обумовлені, визначаються даним історичним типом суспільних відносин, соціальним середовищем.

Потреби людини є основою її інтересів. Категорія потреби охоплює більш широке коло явищ, ніж категорія інтересу. Інтереси притаманні тільки людині. Вони є в усіх суб'єктів: індивідів, соціальних груп, держав, суспільств, людства і т.д. Інтереси, як говорив Гегель, рухають народами.

Світогляд, рівень освіченості, можливості, досвід, переконання, духовні цінності і орієнтири, фізичний стан, життєвий стиль та багато інших факторів і чинників є вирішальними при формуванні ідентичності, унікальності й індивідуальності кожної професійно зорієнтованої і підготовленої особистості.

Згідно з дослідженнями І. Зязюна, можна виокремити два взаємопов'язаних процеси соціалізації: адаптацію та трансформацію. Адаптацію ми усвідомлюємо, як "встановлення гармонії та взаємної відповідності між людиною та середовищем". З іншого боку, людський досвід трансформує (переробляє) динамічну поступальність розвитку.

Всі зміни, що відбуваються, можуть комунюватися, інтегруватися, вишикуватися у внутрішньо зумовлену лінію траєкторії життєвого шляху.

У сучасній психолого-педагогічній літературі нагромаджені значні дані про специфічні особливості громадянської активності професійно підготовленої і розвинутої людини. Громадянська активність як вияв і здійснення суб'єктивних відношень особистості до світу знаходиться в тісному взаємозв'язку з відповідальністю.

За визначенням, відповідальність – це самозабезпечення і самостійність в досягненні результату своїми силами.

Експерименти показали, що взяття на себе відповідальності веде до підвищення ініціативи, інтуїтивного передбачення результату діяльності.

В процесі онтогенезу відбувається формування контуру психічної саморегуляції. Розвиток особистісного “Я” здійснюється при постійному ускладненні його змісту і все більшого “упізнання” індивідом себе в цьому “Я”. Індивідуальні особливості завжди пов’язані з певними комплексами особистісних якостей, що яскраво виявляються в процесі здійснення діяльності. Сюди можна віднести цілеспрямованість, зібраність, розвинений самоконтроль, здібність адекватно до цілі оцінювати зовнішні умови виконання діяльності, тобто оптимально використовувати чи оптимально створювати одні умови, обходячи чи мінімізуючи впливи інших, проводити активний пошук інформації. Увесь цей комплекс можна охарактеризувати як ефективну самостійність у виконанні діяльності [11].

Розглядаючи тему формування професійного становлення майбутніх фахівців, визначимо психологічні чинники, які впливають на розвиток їх професійної культури.

Нами встановлено ряд основних психологічних умов формування процесу розвитку професійної компетентності та загального розвитку, індивідуального стилю діяльності та розвитку професійного мовлення майбутніх спеціалістів психологів у навчально-виховному процесі. Це постійне оновлення змісту навчальних дисциплін, збагачення теоретичними знаннями з основ психологічної та педагогічної культури та досвідом практичної діяльності, стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, створення оптимальної системи особистісно зорієнтованих педагогічних дій, інноваційне навчально-методичне забезпечення психолого-педагогічної практики, правильне сприймання ролі євроінтеграційних перетворень [6, с. 12-45].

Вдосконалення організаційної структури і функцій вищої школи дозволяє закласти підвалини індивідуального стилю фахової діяльності майбутнього спеціаліста, сприяють підвищенню мотиваційної спрямованості, розвитку професійного мовлення.

Правильне розуміння євроінтеграційних реформ, серед яких впровадження Болонського процесу та кредитно-модульної системи, дозволяє підвищити якість освітнього процесу і поліпшити процес формування професійної компетентності фахівців.

Застосування сучасних технологій навчання також є важливою психологічною умовою нормального розвитку фахівця, його

особистості, його здібностей, його мовленнєвої компетентності. У практиці навчально-виховної діяльності сучасного вищого навчального закладу найпоширеніші такі технології навчання: диференційоване навчання, проблемне навчання, ігрові технології та активні методи навчання, інформаційні технології, особистісно орієнтоване навчання.

Важливою умовою формування індивідуального стилю діяльності майбутніх магістрів та спеціалістів вищої школи є стилювання навчально-пізнавальної діяльності.

Однією з умов успішного формування професійних здібностей фахівців є розвиток їх творчого потенціалу з метою створення системи оптимальної професійної діяльності. Важливим джерелом розвитку творчості майбутнього магістра вищої школи є потреба знаходити постійно нові варіанти використання методів та прийомів, нові способи розвитку психолого-педагогічних традицій, використовувати весь мовний потенціал професійної сфери.

Інноваційне навчально-методичне забезпечення педагогічної практики – важлива умова формування індивідуального стилю мовлення та діяльності майбутніх фахівців. У період проведення педагогічної практики студенти мають поглиблено опановувати організаційні питання, застосовувати вивчені знання, здійснювати заходи фахової діяльності, практикуючи та розвиваючи професійне мовлення.

Отже, ефективне формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх фахівців відбувається через створення вищезазначених психологічних умов.

Серед педагогічних умов, що забезпечують успішне формування компетенції фахівців, слід виділити такі, як освоєння сучасних освітніх технологій, забезпечення розуміння змісту навчальних занять як умови логічного аналізу отриманої інформації; консультації (групові та індивідуальні) з інноваційної культури сучасної навчальної праці; формування потреби до самовдосконалення, самоосвіти; забезпечення контактності викладачів і студентів.

Створення умов для саморозвитку, самовираження і самореалізації особистості є основним завданням педагогічного процесу у вищому навчальному закладі України. Викладач має не лише передавати студентові знання і професійні уміння, а й прилучати його до певної культури, розвиток і відтворення якої передбачають живе спілкування, становлення мовленнєвої компетентності. До пріоритетних завдань реформування процесу виховання студентської молоді належать: формування національної свідомості, любові

до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля держави, готовності її захищати; забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії свого народу; формування високої мовленнєвої культури; оволодіння українською мовою; прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій українців та представників інших націй, які мешкають на території України; виховання духовної культури особистості, створення умов для вибору нею своєї світоглядної позиції; утвердження принципів моральності [18].

І. Зязюн у своїх дослідженнях підкреслює, що коли йдеться про андрагогіку (розділ педагогіки), то розглядаються особливості особистісного і професійного онтогенезу в період зрілості. Актуальність цього питання пояснюється, з одного боку, тим, що індивідуальні характеристики людини (установки, потреби, інтереси, рівень домагань, особливості інтелекту) значно впливають на вибір професії і хід професійної адаптації. Вони можуть як сприяти формуванню професійної майстерності і творчому підходу до трудової діяльності, так і заважати професійному становленню, що призводить до більш швидкого професійного старіння і деформації [2, с. 15-30].

З іншого боку, професійна діяльність та професійні здібності мають зворотний вплив (позитивний чи негативний) на особистісний онтогенез, зокрема на формування самооцінки, саморозвитку, самовиховання.

Кожна вікова стадія щодо професійного і особистісного становлення вирізняється своїм рівнем і динамікою. Наприклад, період зрілості (дорослості) є продовженням поглибленого розвитку психічних і соціально-психічних якостей, а також є періодом найбільшої і найефективнішої активності в контексті професійної діяльності.

Доросла людина прагне до самореалізації, самостійності, самоуправління. Вона володіє певним життєвим (побутовим, соціальним, професійним) досвідом. Під впливом цілей та умов праці складається професійний тип особистості з характерною для неї манерою діяльності, спілкування і поведінки, інтересами, установками і традиціями.

Висновки. Час навчання у вищій школі припадає на специфічний зламний момент у формуванні особистості людини. Це обумовлено рядом вікових та психологічних особливостей. Як відомо, особистість людини формується в її активній діяльності. Головною ж для студентів упродовж навчання у вищій школі є навчально-пізнавальна діяльність. Вона полягає не лише в

отриманні певної суми знань, а в набутті професійної спрямованості, що особливо важливо для успішної роботи у подальшому як фахівця. В цьому процесі вагому роль відіграє рід таких чинників, як формування позитивної “Я-концепції”, розвиток спеціальних здібностей, сприятлива атмосфера в колективі, включаючи і сферу стосунків студентів і викладачів вузу тощо. Головною передумовою успішного формування професійної спрямованості студентів є позитивна мотивація вибору спеціальності. Становлення особистості студента як майбутнього фахівця супроводжується “професіоналізацією” психологічних процесів і станів, розвитком професійної спрямованості й самостійності, загальним соціальним і духовним “дозріванням” студента, формуванням вільної і самостійної особистості; формуванням інформаційної культури особистості; створенням ефективного національного інформаційного простору; зміною парадигми освітньої діяльності у системі загальної середньої освіти.

Отже, професійне та особистісне становлення студента – це взаємообумовлений процес. На нього впливають різні психолого-педагогічні умови, інновації, реформи в системі освіти та індивідуальні особливості розвитку кожної особистості.

Список використаних джерел

1. Закон України “Про вищу освіту” – К., 2007 р.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії [Монографія] / І.А.Зязюн. – К.: НПУ, 2008. – 250 с.
3. Годлевська А. І. Формування мовленнєвого компонента комунікативності майбутнього вчителя у структурі поза навчальної діяльності: дис. канд.пед. наук: 13.00.01 / А. І.Годлевська// НПУ Драгоманова.– К., 1998.
4. Капська А. Й. Педагогіка живого слова: навч.-метод. посібник / А. Й.Капська.– К., 1979.
5. Кудіна В. В. Педагогіка вищої школи / В. В.Кудіна, М.І.Соловей, Є. С.Спіцин. – К.: Ленвіт, 2007.– 170 с.
6. Педагогічний процес у вищій школі: Методичні рекомендації / Автор-укладач В. В. Сгадова.– К.: НПУ, 2003.– 57 с.
7. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л.Г.Подоляк, В.І.Юрченко.– К.: ТОВ “Філ – студ.”, 2006.
8. Савенкова Л. О. Мовленнєва діяльність викладача: навч. посіб. / Л. О.Савенкова. – К.: КНЕУ, 2006.– 192 с.
9. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / М.М.Фіцула.– К.: Академвидав, 2006.– 341 с.

10. Бермус А. Г. Модернизация образования: философия, политика, культура [Научная монография] / А.Г.Бермус. – Москва: КАНОН., 2008. – 384 с.
11. Лукашевич В. К. Философия и методология науки: учебное пособие / В.К.Лукашевич. – Минск: Современная школа, 2006.– 320 с.
12. Мамзин А. С. История и философия науки: учебное пособие для аспирантов / А.С.Мамзин.– Санкт-Петербург, 2008.– 304 с.

The author studies the problem of speech development and personal development in the process of studies in the University.

Key words: personal development, professional speech of psychologists, speech abilities.

Отримано: 09.03.2011

УДК. 159.923

Я.Ю.Каплуненко

Розвиток соціального інтелекту як чинник успішної соціалізації особистості

Стаття присвячена вивченню соціального інтелекту в контексті соціалізації особистості. На основі теоретичного аналізу встановлено взаємозв'язок та взаємовплив соціального інтелекту та соціалізації особистості, описано теоретичні засади та шляхи оптимізації процесу соціалізації за рахунок формування соціального інтелекту. В статті розкривається соціально-психологічна сутність поняття соціалізації особистості, наводяться різні погляди стосовно поняття “соціальний інтелект” та його компонентів як орієнтири для емпіричного дослідження та розробки методичних рекомендацій щодо його формування.

Ключові слова: соціальний інтелект, соціалізація, соціальна адаптація

Статья посвящена изучению социального интеллекта в контексте социализации личности. На основании теоретического анализа установлена взаимосвязь и взаимовлияние социального интеллекта и социализации личности, описаны теоретические предпосылки и пути оптимизации процесса социализации за счет формирования социального интеллекта. В статье раскрывается социально-психологическая сущность понятия социализация личности, описываются разные точки зрения относительно понятия “социальный интеллект” и его компонентов как

ориентиры эмпирического исследования и разработки методических рекомендаций его формирования.

Ключевые слова: социальный интеллект, социализация, социальная адаптация.

Проблема соціалізації особистості, а також пошук шляхів її оптимізації є одним з важливих та актуальних напрямків досліджень сучасної психологічної науки. Згідно з найпоширенішим визначенням, соціалізація – процес входження людини у суспільство, активного засвоєння нею соціальних норм, ролей, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності серед людської спільноти. У процесі соціалізації в людини формуються необхідні соціальні якості, знання, вміння, навички, що дозволяють їй стати ефективним суб'єктом соціальної взаємодії, повноцінним членом суспільства, здатним здійснювати ефективні соціальні комунікації, активно висловлювати свою позицію, досягати своєї мети.

Поняття соціалізації виникло у психологічній науці наприкінці ХІХ сторіччя, спочатку як соціологічний термін для позначення механізму набуття людиною соціального досвіду, взаємодії з іншими людьми та суспільством загалом. Як такий механізм виступає соціальне наслідування, що регулюється суспільством через систему освіти та виховання, сім'єю та громадською думкою. З подальшим розвитком наукових поглядів поняття соціалізації доповнилося новими ідеями: про нерозривний зв'язок соціалізації з освітою та вихованням, з адаптивними процесами; про соціальні контакти як один зі змістових аспектів соціалізації; про значення самосвідомості, соціальної орієнтації та розвитку мови для ефективної соціалізації. Можна сказати, що соціалізація – це процес розвитку людини від індивідуального до соціального, як соціальної істоти. Основою соціалізації є засвоєння індивідом мови соціальної спільноти, мислення, сприйняття індивідуумом норм, цінностей, традицій, звичаїв та зразків діяльності. Індивід соціалізується, включаючись у різноманітні форми діяльності, засвоюючи властиві їм соціальні ролі. До основних чинників соціалізації відносять індивідуальність особи – сукупність індивідуальних характеристик, її потенційні можливості засвоїти певний соціальний досвід, потреби, інтереси та спрямованість соціальної активності.

Соціалізація особистості починається з перших років життя й завершується сформованою громадянською зрілістю людини, набуттям нею соціальних ролей, прав, обов'язків та повноважень, хоча фактично може продовжуватися, розвиватися та збагачуватися досвідом все життя. Традиційно розрізняють чотири етапи соціалізації особистості: соціалізація дитини, соціалізація підлітка,

цілісна соціалізація, характерна для періоду переходу від юності до зрілості, та соціалізація дорослих.

Соціалізацію як процес, що триває все життя, вперше описав американський соціолог О. Брім-молодший (1966), який зазначив, що у дорослих цей процес націлений на зміну поведінки у нових ситуаціях, в той час як у дітей акцент, в першу чергу, робиться на засвоєнні ціннісних орієнтацій. Крім того, дорослі, завдяки опорі на свій попередній та загальнолюдський соціальний досвід здатні критично оцінювати соціальні норми та вимоги, в той час як діти можуть тільки засвоювати їх [12, с.11]. Однією з причин цього, на нашу думку, є вже розвинутий у дорослому віці соціальний інтелект, який сам зумовлений розвитком соціалізації.

Активна життєва позиція, впевненість у собі, професіоналізм, відповідальність, ефективність та вправність у спілкуванні, здатність прогнозувати та впливати на поведінку людей, адекватно (дохідливо) висловлювати свою думку, долати життєві кризи, приймати на себе нові соціальні ролі – всі ці якості є ознаками успішної соціалізації.

Ось чому питання пошуку шляхів, методів та інструментів успішної соціалізації, чи засвоєння особистістю вимог суспільства, соціально значущих характеристик свідомості та поведінки було актуальним ще з часів зародження філософської думки і продовжує бути таким й нині. Цю проблему детально вивчають та розробляють у педагогіці, теорії виховання, соціології, соціальній педагогіці та психології.

Одним з основних інструментів, що забезпечує таку успішну соціалізацію, на нашу думку, є соціальний інтелект, який у вітчизняній психології визначається як здатність до розумових операцій, об'єктом яких є процеси міжособистісної взаємодії, як здатність розуміти себе та оточуючих, система інтелектуальних здібностей, пов'язаних із пізнанням поведінкової інформації, як когнітивна основа комунікативних здібностей [10, с. 349].

У сучасній науці це поняття відносно нове, під ним розуміють сукупність когнітивних функцій, що забезпечують здатність до самоконтролю та самопізнання з метою адаптації суб'єкта до соціального оточення [9, с. 7].

Соціальний інтелект як форма досвіду, що набувається, “інструмент” психіки, що забезпечує людині орієнтацію у соціальній дійсності, розглядався Р. Селманом [14, с.15]. Вчений виділив 5 основних етапів його розвитку:

- *нульова* – досоціальна стадія, коли дитина не розрізняє внутрішні, психологічні, та зовнішні, фізичні, принципи

поведінки, закінчується тоді, коли думки та почуття інших людей та свої власні виділяються як самостійна реальність та стають предметом власного інтересу дитини;

- *перша* – стадія диференціації зовнішнього та внутрішнього світу – змінюється стадією синтезу та компромісу між різними точками зору, намірами, діями;
- *друга* – дитина намагається прийняти позицію іншої людини й пропонує партнеру приміряти свою позицію;
- *на третій стадії*, що припадає приблизно на підлітковий вік (10-12 років), виникає розуміння взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємообумовленості різних, іноді протилежних цілей поведінки окремих людей; уявлення про людську взаємодію структурується, вибудовується в систему;
- *четверта стадія*, вже вимагає усвідомлення різних рівнів людської близькості й вміння чи здатності вчитися шляхом побудови стосунків на різних рівнях близькості.

Його дослідження продовжив Ш. Кравець, який, взявши за основу його теорію, згідно з якою центральним аспектом зрілого міжособистісного розуміння виступає здатність розрізнити свою та інших точку зору і співвідносити їх. Вчений експериментально дослідив та встановив залежність успішності соціальної адаптації дітей у шкільному класі від здатності розуміти міжособистісні взаємодії. Аналізуючи попередні дослідження, Ш. Кравець відносить до головних її чинників соціальне сприйняття та процес соціального вирішення проблем, який включає в себе когнітивну гнучкість у вирішенні соціальних ситуацій. Ці обидва аспекти описуються поняттям соціальні навички [13, с. 254].

Онтогенетично соціальний інтелект розвивається пізніше, ніж емоційна складова комунікативних здібностей – емпатія. Його формування стимулюється початком шкільного навчання. В цей період розширюється коло спілкування, розвивається його сенситивність, соціально-перцептивні здатності, здатність переживати за іншого, здатність до децентрації (вміння пристати на точку зору іншої людини, відрізнити свою точку зору від інших можливих), що й складає основу соціального інтелекту [8, с. 7].

Вже у початковій школі рівень соціального інтелекту відчутно впливає на життя дитини, її здатність адаптуватися до соціальної ситуації розвитку. Ще більш значимим рівень розвитку соціального інтелекту стає у підлітковому віці та у період ранньої юності, коли на перший план виходить спілкування з однолітками як провідна діяльність цього віку. В останніх дослідженнях Т.Н. Тихомирової і Д.В. Ушакова були виявлені позитивні кореляції соціального

інтелекту підлітків та академічної успішності, а також позитивні зв'язки соціального інтелекту та популярності школярів серед однолітків [12, с.42].

Останнім часом з'явилося багато досліджень, у яких вивчається вплив рівня розвитку соціального інтелекту на ефективну професійну адаптацію та професійну соціалізацію. Деякі дослідники визначають соціальний інтелект як фактор успішності професійної діяльності фахівців професійного середовища “Людина-людина”: управлінців, психологів, вчителів (Геранюшкіна Г.П., Руденко С.В., Ожубко Г.В., Баширов І.Ф та інші). Емпатійне ставлення до людей, готовність прийти на допомогу, прагнення до стабільних та продуктивних контактів, здатність рефлексувати поведінку, психологічні стани та настрої інших людей, прогнозувати, попереджувати та вирішувати можливі конфліктні ситуації – важливі якості успішної професійної діяльності представників даної групи професій, які, в свою чергу, є складовими соціального інтелекту. Також останнім часом активно досліджувався взаємозв'язок соціального інтелекту та лідерських якостей, між цими психологічними властивостями встановлено позитивну кореляцію. Цією проблемою займалися Гілберт Дж., Заккаро С., Басс Б., Мерфі С., Големан Д., Боятзіс Р., Беляєва Е. В., Геранюшкіна Г.П., Білоконь О.В. та інші.

Більшість дослідників (Куніцина В.М., Каліна Н.Ф., Руденко С.В., Пащенко О.І., Молокостова А.М. та інші) розглядають соціальний інтелект як особистісну характеристику, що розвивається, формується, вдосконалюється в процесі соціалізації особистості. На формування соціального інтелекту впливає соціальне мислення та соціальні уявлення особистості, сформовані її оточенням та близькими людьми. Водночас індивідуальну свідомість особистості, її соціальне мислення формують не суспільна свідомість як така, а закладені нею схеми, стереотипи, соціальні закони, що їх засвоює особистість у своєму індивідуальному досвіді соціалізації. Інструментом засвоєння цього індивідуального соціального досвіду, а в більш дорослому віці і його творче осмислення та асиміляцію, на нашу думку, якраз і виступає соціальний інтелект. Самоутверджуючись та самоактуалізуючись у світі, життєдіяльності, особистість стикається з тими перешкодами та протиріччями, що одвічно визначені розбіжністю між особистісним та суспільним. Ці “неписані” закони окремо взятого суспільства, його менталітет не викладаються ні в якій формі знання на жодному етапі освіти. Як зазначав у 30-х роках минулого сторіччя С.Л.Рубінштейн, аналізуючи етапи розвитку мислення дитини, розширення соціального спілкування спонукає її доводити, обґрунтовувати та перевіряти свої

твердження та рішення, співвідносити свої дії з іншими людьми, що тим більше стає актуальним для процесу соціалізації дорослого, таким чином, виводячи на перший план розвиток когнітивного компоненту соціальних взаємодій, який С.Л. Рубінштейн відносив до особливостей соціального мислення [1., с. 88-103]. В наш час цей когнітивний компонент соціальних взаємодій описується поняттям соціальний інтелект.

Виділення соціального інтелекту в спеціальну галузь психологічного дослідження обумовлено відносною автономністю та складністю цього феномена, що, тим не менше, визначає успішність соціального пізнання, соціальної взаємодії та соціальної адаптації. Як когнітивна складова комунікативних здібностей, соціальний інтелект забезпечує самопізнання, саморозвиток, самонавчання, вміння прогнозувати та планувати розвиток міжособистісних подій та являє собою чітку, злагоджену групу ментальних здібностей, що визначають успішність соціалізації та соціальної адаптації.

Розвиток уявлень про соціальний інтелект має давню історію, перші спроби виділити соціальний інтелект як окреме явище у 20-х роках минулого сторіччя зробив Е.Торндайк, розробивши теорію “соціального інтелекту”. Відтоді й виник науковий інтерес до цього явища. Питанням дослідження соціального інтелекту присвячені роботи Е.Л. Торндайка, Р.Л.Торндайка, Ф. Вернона, А. Анастасі, Д. Векслера, Дж.Гідфорда, М. Селівена, М. Хендрікса, К. Альбрехта, Д. Големана. Серед російських та вітчизняних дослідників у змістовному плані до дослідження соціального інтелекту найбільш близькі роботи Л.В.Виготського, К.А.Абульханової-Славської, М.І.Бобневої, Ю.Н.Ємельянова.

Зміст поняття “соціальний інтелект” до нашого часу певною мірою залишається дискусійним. Коло наукових праць, предметом вивчення яких є соціальний інтелект, відносно невеликий. Теоретичний та емпіричний аналіз цього феномена в межах власних концепцій спробували зробити лише В.Н. Куніцина, В.А.Савенков, Д.В.Ушаков та О.В.Лунева.

Більшість дослідників розглядають соціальний інтелект через основні способи його прояву, характеристики чинників, що сприяють його формуванню, та його функції [В.Н. Куніцина, Н.Ф.Каліна, С.В.Руденко, Д.О.Ростових, М.В.Оданович та інші].

Цікавий погляд на поняття соціального інтелекту представила російська дослідниця Д.О. Ростових, що вивчала соціальний інтелект як фактор суспільного розвитку. “Соціальний інтелект”, на думку дослідниці, має більш широке значення та проявляється в трьох змістовних категоріях:

- загальна характеристика людського інтелекту взагалі, тому що він – породження людської культури й поза нею виникнути не може;
- конкретний тип взаємодії соціального розуму та соціального розсуду в умовах певного типу культури;
- сфера духовного життя суспільства, що являє собою систему індивідуальних інтелектів, об'єднаних для вирішення загального соціального завдання або проблеми [10, с. 350].

Таке розуміння соціального інтелекту перегукується з популярною останнім часом теорією “соціального капіталу”, що розуміється як сукупність взаємин довіри, допомоги, надійності, щирості, поінформованості у суспільстві, колективі, сім'ї, як певна якість суспільного блага. Соціальний капітал це зв'язки, норми та довіра, що здатні переходити з однієї соціальної ситуації в іншу. На думку філософа Альберта О. Хіршмана, соціальний капітал – це певною мірою, “моральний ресурс”, що кількісно зростає, а не зменшується при його споживанні [4, с. 51].

Цікаві результати отримала Лужбіна Н.В. [5, с.23], яка вивчала соціальний інтелект як системоутворюючий чинник психологічної культури особистості. Вперше соціальний інтелект був досліджений у структурі психологічної культури особистості (на прикладі ранньої юності) та були встановлені взаємозв'язки між соціальним інтелектом та когнітивним, ціннісно-змістовим, рефлексивно-оцінювальним, поведінковим та креативним компонентами психологічної культури особистості й визначена їх специфіка.

До функцій психологічної культури разом з іншими вченими, що досліджували феномен психологічної культури особистості (Асмолов А.Г., Зінченко В.П., Кон І.С., Петровський В.А. та інші) дослідниця відносить: збереження та передачу досягнень в психологічних поглядах; забезпечення ефективної взаємодії та взаєморозуміння людей; інтеграцію зовнішньої та внутрішньої діяльності людини; вибір життєвого самовизначення; гармонізація внутрішнього світу людини; формування спеціаліста-професіонала. Показано, що соціальний інтелект за своєю сутністю є особливим феноменом, який входить окремими гранями до всіх компонентів психологічної культури особистості й по відношенню до них виступає системоутворюючим фактором.

Найбільш повно динамічний характер соціального інтелекту відобразив Д.В. Ушаков [12, с.11-29] у межах своєї структурно-динамічної теорії розвитку. На його думку, структура інтелекту людини взагалі та соціального інтелекту, зокрема, не є сталою характеристикою, а є результатом всіх сил, що діють на формування

інтелекту на протязі всього життя. Соціальний інтелект, на думку дослідника, має такі характеристики: континуальний характер, використання невербальної репрезентації, втрата точності оцінювання при вербалізації, формування в процесі соціального навчіння та використання “внутрішнього досвіду”.

Спробу безпосередньо пояснити взаємозв’язок соціального інтелекту та процесу соціалізації вперше намагалась зробити Бобнева М.І., описуючи поняття соціального розвитку особистості [2]. Соціалізацію вона описує як процес формування особистості, “у ході якого людська істота з певними біологічними задатками набуває якостей, необхідних для її життєдіяльності у суспільстві” [2]. Крім цього, соціалізація це процес, що забезпечує включення людини до тієї чи іншої соціальної групи або спільноти. Формування людини як представника даної групи передбачає формування у неї певних цінностей та норм, якостей та здібностей. Дослідниця вважала, що одна лише соціалізація не здатна забезпечити процес цілісного формування людини. Дослідниця відмічає що будь який процес розвитку людини, в тому числі і соціального, – це завжди процес її індивідуального розвитку в межах і умовах суспільства, соціальної групи, соціальних контактів, спілкування. Для особистості, що формується, властива потреба у спілкуванні, яку вона може задовольняти двома способами, що доповнюють один одного: способом стихійного пошуку, у вигляді неорганізованих, неконтрольованих вчинків і дій, та організованим соціальним навчінням, що може бути організовано у спеціально створених умовах.

Таким чином, головним завданням прикладної соціальної психології особистості та психології виховання є поєднання цих двох форм соціального навчіння. Соціальний інтелект, вважає Бобнева М.І., слід розцінювати як особливу здатність людини, що формується у процесі її діяльності в соціальній сфері, сфері спілкування та соціальних взаємодій. Дослідниця підкреслює, що рівень розвитку загального інтелекту є необхідною, але недостатньою умовою власне соціального розвитку особистості. Він може сприяти соціальному розвитку але не обумовлювати і не підмінити його. Більше того, високий інтелект може повністю знецінюватися соціальною сліпотою людини, соціально неприйнятністю її поведінки, переконань. Що, у свою чергу, буде негативно впливати на соціальну адаптацію, пристосованість людини до суспільства, психологічне здоров’я особистості, породжувати внутрішні та зовнішні конфлікти.

Отже, на основі проаналізованої літератури можна зробити висновок, що соціальний інтелект як когнітивна складова соціального пізнання має беззаперечне значення для соціалізації

людини, становлення її як особистості, набуття нею соціальних навичок, формування її психологічної культури. Значення соціального інтелекту зростає з віком людини та її розвитком. Якщо на початку життєвого шляху можна вести мову про те, що соціальний інтелект формується в результаті соціалізації, то на подальших життєвих етапах він сам по собі стає інструментом соціалізації. Вивчення взаємозв'язку динамічних аспектів соціалізації з розвитком соціального інтелекту, на наш погляд, є цікавим і перспективним напрямком дослідження.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований. – Часть 3. Социальные представления и мышление личности / К.А.Абульханова-Славская. – М., 2002. – С.88-103.
2. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения / М.И.Бобнева. – М. – 1978. – 311 с.
3. Куницына В.Н. Межличностное общение / В.Н.Куницына, Н.В.Казаринова, В.М.Погольша. – СПб., 2002. – 544 с.
4. Куценко В.І. Соціальний капітал: передумови та перспективи розвитку. Экономика и управление / В.ІКуценко. – 2010. – №2. – С.49-52.
5. Лужбина Н.А. Социальный интеллект, как системообразующий фактор психологической культуры личности. дис. канд. психол. наук / Н.А.Лужбина. – Барнаул, 2002. – 192 с.
6. Лунева О. В. История исследования социального интеллекта (начало). Знание. Понимание. Умение / О. В.Лунева. – 2008. – №4. – С.177-182.
7. Лунева О. В. История исследования социального интеллекта (продолжение). Знание. Понимание. Умение / О. В.Лунева. – 2009. – №1. – С.223-229.
8. Михайлова Е.С. Методика исследования социального интеллекта (Адаптация теста Дж.Гилфорда и М. Салливена): руководство по использованию / Е.С.Михайлова. – СПб., 1996. – 53 с.
9. Михайлова Я. І. Взаимосвязь уровня развития социального интеллекта с интеллектуально-личностными характеристиками у детей 6-7 лет: дис. канд. психол. наук / Я. І.Михайлова. – СПб., – 2001. – 242 с.
10. Руденко С.В. Соціальний інтелект як чинник психологічної готовності керівників до управління закладами освіти / С.В.Руденко. Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірн. наук. Праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка

НАПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т. XII, част.6. – К., 2010. – 508 с.

11. Тихомирова Т.Н., Ушаков Д.В. Измерение социального интеллекта у школьников / Т.Н.Тихомирова, Д.В.Ушаков / Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – №9. – С.42-49.
12. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект : Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В.Люсина. – М., 2004. – С.11-29.
13. Shlomo Kravetz, Miriam Faust, Shahar Lipshitz, and Shlomo Shalhav, Journal of Learning Disabilities. – V. 32, №3, 5-6. – 1998. – pp. 248-255.
14. Selman R.L. The growth in interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses. – N.Y.: Acad. Press. – 1980.

The article is devoted to studying social intelligence in the context of socialization. Based on theoretical analysis of the interrelation and mutual influence of social intelligence and socialization, describes the theoretical background and ways to optimize the process of socialization through the formation of social intelligence. The article deals with socio-psychological nature of the concept of personality socialization, describes the different points of view regarding the concept of “social intelligence” and its components as targets of empirical research and developing guidelines for its formation.

Key words: social intelligence, socialization, social adaptation.

Отримано: 10.02.2011

УДК 37.015.3:159.922.8

О.Д.Карнюхіна

Вивчення проявів самопрезентації особистості в товариських і дружніх стосунках у процесі саморозкриття в ранньому юнацькому віці

У статті представлено результати емпіричного дослідження психологічних особливостей самопрезентації у товариських і дружніх стосунках у процесі саморозкриття. Обґрунтовано когнітивний критерій і показники саморозкриття особистості в товариських і дружніх стосунках

у ранньому юнацькому віці. Проаналізовано психологічні особливості здатності до самопрезентації у старшокласників.

Ключові слова: саморозкриття, самопрезентація, товариські й дружні стосунки, ранній юнацький вік.

В статтю представлені результати емпіричного дослідження психологічних особливостей самопрезентації в товарищеских і дружеских отношениях в процесі саморозкриття. Обоснован когнітивний критерій і показателі саморозкриття особистості в товарищеских і дружеских отношениях в ранньому юнацькому віці. Проаналізовані психологічні особливості здатності до самопрезентації у старшокласників.

Ключевые слова: саморозкриття, самопрезентація, товарищескіє відносини, дружба, ранній юнацький вік.

Актуальність дослідження. Сучасні умови розвитку України на шляху її інтеграції в європейське співтовариство обумовлюють необхідність формування нових правил поведінки, здатність презентувати свої вміння, створювати певний образ себе. Людина повинна усвідомлювати свої інтереси, репрезентуючи їх оточуючим, розкриваючи свої якості, думки та переживання, які стосуються певного виду діяльності. Саме це сприятиме успіху в суспільстві та прогресу нашої держави.

Одним із напрямків вивчення даної проблеми виступає дослідження особливостей самопрезентації як когнітивного компонента саморозкриття особистості, що проявляється у різних стратегіях передачі інформації про себе, які особистість використовує для створення певного враження на оточуючих. Сенситивним для усвідомлення самопрезентації як психічного утворення виступає ранній юнацький вік: головне завдання цього етапу життя полягає в інтеграції взаємовиключних оцінок соціальних об'єктів у стійкі оцінки довілля і самого себе. Нова соціальна позиція старшокласника робить навчально-професійну діяльність передумовою майбутньої професійної діяльності. Важливою характеристикою періоду ранньої юності є психологічна готовність до дорослого життя – формування професійно орієнтованих знань, умінь та навичок, а також здатність їх пред'являти та контролювати.

В міжособистісних стосунках юнаків та дівчат бажання проявити власну унікальність та неповторність співіснує із занепокоєнням щодо враження, яке вони справляють при цьому на оточуючих. Незадоволення власною поведінкою, зовнішнім виглядом, вмінням спілкуватися призводить до кризи ідентифікації, яка характеризується самознецінюванням, відсутністю інтересу до власного "Я", переживанням антипатії до своєї особистості, сильно вираженими

поведінковими намірами самозміни. Нездатність свідомо змінювати свою презентацію в різних типах міжособистісних стосунків призводить до їх стереотипізації, а інколи і конфліктів, помилок, неуспішності. Ось чому необхідно диференціювати та усвідомити психологічні особливості самопрезентації в товариських і дружніх стосунках. В товариських стосунках презентується ділова сфера (особливості взаємодії в навчанні), а в дружніх – особистісно-інтимна сфера (Є.П.Льїн, І.С.Кон, Є.Мелібруда, М.М.Обозов). Юнацький вік сприятливий для свідомої презентації себе у цих двох сферах стосунків у житті старшокласників. Саме в цей період молоді люди засвоюють вимоги соціуму до пред'явлення свого Я, навчаються усвідомлювати та диференціювати ситуації взаємодії та контролювати інформацію про себе, яку вони повідомляють.

Ранній юнацький вік є сприятливим для утворення як позитивних, так і негативних соціальних установок як стійкого елементу життєвої перспективи. В цьому віці інтенсивно розвивається інтимна сфера (дружба, кохання), осмислюється специфіка особистісних і професійних стосунків. Тому розробка проблеми психологічних особливостей самопрезентації в товариських і дружніх стосунках в ранньому юнацькому віці набуває особливої наукової й практичної актуальності.

Метою нашого дослідження є вивчення психологічних особливостей здатності до самопрезентації у товариських та дружніх стосунках в ранньому юнацькому віці.

Поняття “самопрезентація” увійшло у тезаурус психологічної науки у контексті теорії інтеракціоналізму. А.Н.Амьга зазначає, що англійський термін “self-presentation” перекладається у психологічній науці як самоподача, представлення себе іншим, самопредставлення, самопред'явлення, створення враження про себе [2, с. 55]. Самопрезентація – це “різні стратегії і тактики, що людина використовує для створення певного враження на оточуючих” [1, с. 31]. Дослідниця виділяє самопрезентацію як свідому, керовану людиною діяльність.

Розгляд самопрезентації через рольову поведінку представлений у працях І.Гофмана [4]. Ним створена концепція “соціальної драматургії”. Самопрезентація в даній теорії являє собою виконання індивідом певної ролі перед конкретною аудиторією. Однак впродовж часу індивід буде змушений вести себе таким чином, щоб навмисно чи ненавмисно розкривати себе.

Д.Майєрс підкреслює спрямованість самопрезентації (self-presentation) на створення бажаного образу себе у партнерів зі спілкування і визначає її як “акт самовираження і поведінки,

спрямований на створення або позитивного враження, або враження, яке відповідає іншим ідеалам” [5, с. 776].

У психології здійснювалися дослідження, які намагалися розвести поняття “саморозкриття” та “самопрезентація”. Але чіткого їх розмежування на даний час не існує. Одні психологи (Р.Баумейстер та А.Стейнхилбер) вважають поняття саморозкриття, самопред’явлення та самопрезентація тотожними. Інші (Дж. Берг та В.Дерлега, Д.Майєрс, М.Снайдер) зазначають, що саморозкриття і самопрезентація – це самостійні психологічні явища, які певним чином пов’язані одне з одним.

Зокрема, Дж.Берг та В.Дерлега визначають самопред’явлення як “особливий тип саморозкриття, що проявляється у вибіркового використанні особистісної інформації з ціллю контролю результатів соціальних стосунків” [8, с. 3]. Автори підкреслюють свідомий вибір тієї інформації про себе, яка є релевантною в конкретній ситуації взаємодії.

М.В. Бородіна, О.В.Зінченко, Ю.П. Кошелєва, І.П. Шкурадова, відокремлюють явища саморозкриття та самопрезентації за рядом критеріїв: усвідомленого впливу на інших, ступеню правдивості – неправдивості, співвідношення вербальних та невербальних засобів, ролєвої та особистісної поведінки, контролю над враженням, що викликає особистість. Самопрезентація характеризується більшою керованістю та усвідомленням інформації, що повідомляється особистістю. У більшості випадків саморозкриття є правдивішим та щирішим, ніж самопрезентація; у випадку самопрезентації невербальні засоби спілкування набувають більшого значення, і вона завжди потребує більшого контролю над інформацією, що повідомляється, ніж саморозкриття.

Отже, аналіз літературних джерел дає нам можливість зробити висновок, що самопрезентація є свідомим та контрольованим пред’явленням інформації власного Я з метою досягнення певної мети. Найбільш обґрунтованими критеріями когнітивного компонента саморозкриття особистості в товариських та дружніх стосунках в ранньому юнацькому віці є здатність до самопрезентації, показником якої є контроль над інформацією, що повідомляється.

Особливості прояву здатності до самопрезентації в товариських і дружніх стосунках ми досліджували за допомогою методики Г.С.Нікіфорова, В.К. Васильєва, С.В.Фірсова “Опитувальник для виявлення вираженості самоконтролю в емоційній сфері, діяльності, поведінці (соціальний самоконтроль)”. Статистична достовірність отриманих даних обчислювалась нами шляхом використання t-критерію Ст’юдента для залежних вибірок.

Дослідження проводилось на базі загальноосвітніх шкіл м. Києва, м. Сум, м. Білопілля та охоплювало 256 респондентів раннього юнацького віку (учні 10-11 класів) (15-16 років – 132 особи; 16-17 років – 124).

Розглянемо особливості прояву самопрезентації як когнітивного компонента саморозкриття у товариських стосунках в ранньому юнацькому віці, результати аналізу якого наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

Вікові особливості прояву самопрезентації у товариських стосунках в ранньому юнацькому віці

N=256

Рівні	Вибірка 15-16 років		Вибірка 16-17 років	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	28	21,21	21	16,94
Вище середнього	32	24,24	39	31,45
Середній	35	26,52	36	29,03
Низький	37	28,03	28	22,58
Всього	132	100	124	100

Розподіл респондентів в обох вибірках за ступенем вираженості цього психологічного явища такий: високі показники характерні для 21,21% 15-16-річних та 16,94% 16-17-річних респондентів. Ці учні характеризуються високою схильністю підкорятися вимогам групи без урахування потреб власної особистості та ситуації взаємодії, постійно контролюють прояв власного Я, що викликає велику психічну напругу, тому вони не здатні конструктивно та успішно взаємодіяти в діловій сфері. Так, одинадцятикласниця Тетяна Ч. пише про себе: “В школі я завжди погоджуюсь з класом. Якщо я насправді скажу, що я думаю, то мої однокласники припинять зі мною спілкуватися”.

Рівень вище середнього в товариських стосунках мають 24,24% 15-16-річних та 31,45% 16-17-річних старшокласників. З'ясувалося, що більше третини досліджуваних має гармонійний рівень самопрезентації, а отже, вміють регулювати інформацію про себе, адекватно оцінюючи актуальну ситуацію спілкування. Тобто ці молоді люди легко орієнтуються у вимогах, які висуває навчальна діяльність, і усвідомлюють обставини, що змінюються. Вони прислухаються до товаришів і узгоджують свої дії з прийнятими в суспільстві нормами, здатні керувати своїм саморозкриттям в різних соціальних обставинах. Подібних висновків дійшли Є.І. Головаха і Н.В. Паніна: “Об’єктивні умови місця і часу, стан обох партнерів,

стосунки, в яких вони знаходяться, ціль взаємодії – усвідомлення всіх цих особливостей визначає ступінь розкриття особистості” [3, с. 63]. Одночасно усвідомлюючи вимоги ситуації спілкування і власні прагнення та почуття, вдало їх узгоджуючи, юнаки обирають найбільш оптимальну стратегію поведінки.

Значна частина респондентів (26,52% 15-16-річних та 29,03% 16-17-річних учнів), знаходиться на середньому незбалансованому рівні розвитку самопрезентації, який характеризується щирістю, але недостатньою стриманістю емоційних проявів особистості, чергуванням проявів не контрольованості та самоконтролю інформації, що повідомляється, використанням механізмів психологічного захисту. Учні раннього юнацького віку не завжди здатні правильно оцінити ситуацію взаємодії, в якій вони опиняються, і здійснюють неконструктивне саморозкриття, що, в свою чергу, призводить до порушення ділових стосунків, утруднення адаптації, неспроможності керувати власною діяльністю.

Тривожним є те, що майже четверта частина учнів 10 класу (28,03%) і п'ята – 11 класу (22,58%) виявили низький дезбалансований рівень самопрезентації, для якого характерні байдужість до пред'явлення свого образу Я, низька увага до зворотної інформації в конкретній соціальній ситуації. Їх поведінка керується більше внутрішнім емоційним станом та установками, а не стилем та особливостями конкретної ситуації. Це підтверджують і дані досліджень, наведених Є.Мелібрудю [6, с.146], про знехтування цілями ділової взаємодії, на користь прагненню привернути увагу до себе, говорити про своє Я. Відсутність контролю за розкриттям власної особистості, може призвести до травмуючих ситуацій при взаємодії під час навчання. Недостатнє усвідомлення юнаками ситуації спілкування, досить повільна зміна соціальних ролей призводять в цілому до її дезадаптації.

Для товариських стосунків оптимальним є рівень самопрезентації вище середнього, який має статистично достовірну вікову тенденцію до збільшення на 7,21% ($t=3,769$, $p\leq 0,05$). Водночас дефіцитарні (високий та низький) рівні статистично достовірно знижуються від 15-16 до 16-17 років, відповідно на 4,27% та 5,45% ($t=2,06$, $p\leq 0,05$ та $t=2,32$, $p\leq 0,05$), і мають статистично незначну тенденцію до збільшення середнього дезбалансованого рівня на 2,51%. Ці три рівні становлять провідний дискордантний рівень саморозкриття в дружніх стосунках (15-16-річні – 75,76%; 16-17-річні – 68,55%), що пояснюється, з нашої точки зору, захисними та маніпулятивними стратегіями самопрезентації.

Наступним етапом нашого дослідження було вивчення особливостей когнітивного компоненту саморозкриття у дружніх стосунках в ранньому юнацькому віці, результати аналізу якого наведені у таблиці 2.

Таблиця 2
Вікові особливості прояву самопрезентації у дружніх стосунках в ранньому юнацькому віці

N=256

Рівні	Вибірка 15-16 років		Вибірка 16-17 років	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	22	16,67	28	22,58
Вище середнього	45	34,08	39	31,45
Середній	30	22,73	31	25
Низький	35	26,52	26	20,97
Всього	132	100	124	100

Високі показники характерні для 16,67% 15-16- річних та 22,58% 16-17-річних респондентів. Ці учні раннього юнацького віку характеризуються спрямованістю на створення позитивного враження у друга, постійним контролем над емоційними проявами, нездатністю проявити своє справжнє Я, ігноруванням особистості іншого. Наведемо для прикладу слова одинадцятикласника Ярослава Ж.: “Я завжди думаю, яке враження мої слова, дії, думки справлять на мого друга. Я створив певний образ про себе у Кості і постійно контролюю, щоб він не погіршився. Навіть коли зі мною щось трапляється, я спочатку думаю яке це справить враження на нього, а вже потім, як справлятися з проблемою”.

Рівень самопрезентації вище середнього в дружніх стосунках мають 34,08% 15-16-річних та 31,45% 16-17-річних старшокласників. Для цих учнів характерним є здатність усвідомлювати ситуацію взаємодії, прислуховуватися до друга, пред’являти саме ту інформацію про себе та своє ставлення, яка сприятиме гармонійному розвитку дружніх стосунків. Наприклад, Вікторія Ц., учениця 10 класу, пише: “З моєю подругою я завжди залишаюсь собою. Це саме та людина, з якою я можу поділитися душевними переживаннями, надіями, побоюваннями. І у відповідь, я завжди готова вислухати та підтримати її”.

Середній незбалансований рівень самопрезентації в дружніх стосунках характерний для 22,73% 15-16-річних та 25% 16-17-річних респондентів. Ці учні не завжди повністю усвідомлюють та оцінюють інформацію, яку повідомляють другу, нездатні контролювати свої емоційні прояви – відбувається конфлікт між прагненням справити позитивне враження та прагненням проявити власне Я.

На низькому дезбалансованому рівні самопрезентація виявлена у 26,52% 15-16-річних і у 20,97% 16-17-річних старшокласників. В дружніх стосунках вони спрямовані на пред'явлення себе іншому, привертання уваги до себе, без урахування особистості друга та розвитку і гармонізації дружніх стосунків. “Для них в більшості характерні маніпулятивні, авторитарні стосунки з індиферентною спрямованістю. Це орієнтація на власні цілі та вирішення конкретних проблем та завдань, які досягаються за допомогою маніпуляції” [7, с.103].

Оптимальним в дружніх стосунках є рівень самопрезентації вище середнього, який має незначну вікову тенденцію до зменшення на 2,63%. Дефіцитарний високий рівень статистично достовірно збільшується від 15-16 до 16-17 років, відповідно на 5,91% ($t=2,92$, $p\leq 0,05$), та незначно зменшується на 2,27% середній незбалансований рівень, тоді як низький рівень статистично достовірно зменшується на 5,55% ($t=2,78$, $p\leq 0,05$). Ці три рівні становлять провідний дискордантний рівень саморозкриття в дружніх стосунках (15-16 річних – 65,92%; 16-17 річних – 68,55%), який свідчить про неузгодженість і конфліктність прояву себе в дружніх стосунках, маніпулятивні взаємини з другом, неусвідомленість можливостей та потреб в розкритті себе, нездатність будувати гармонійні дружні стосунки. Респонденти цього рівня спрямовані на соціальну бажаність: друг є, а дружби нема.

Отже, дискордантний рівень (високий, середній і низький) саморозкриття є провідним у когнітивній сфері як в товариських, так і в дружніх стосунках і складає у десятикласників 70,83% і у одинадятикласників – 68,55%.

Дискордантний рівень ускладнює або робить неможливим перетворення суперечностей самопрезентації у конструктивне збалансоване усвідомлення ситуації спілкування та представлення відповідних до неї частин власного Я. Він проявляється у частковому подоланні дезадаптації під зовнішнім впливом: інтерес до норм і правил зовнішнього світу нестійкий, зумовлений внутрішніми емоційними конфліктами, керування власним самовираженням відбувається частково, із використанням механізмів психологічного захисту, з викривленням образу справжнього Я, що заважає прояву глибинних потреб особистості, а саме, в близьких стосунках.

Виявлені закономірності ми врахували в подальшій психокорекційній роботі.

У підсумку зазначимо, що, проаналізувавши і узагальнивши особливості прояву когнітивного компонента саморозкриття особистості у товариських і дружніх стосунках, ми дійшли таких висновків.

Самопрезентація у товариських і дружніх стосунках в ранньому юнацькому віці має різні оцінки за інтенсивністю. Оптимальним як в товариських, так і в дружніх стосунках є рівень її розвитку вище середнього ($\mu=30,27\%$), який має здатність до регуляції інформації, що повідомляється, в залежності від обставин та внутрішніх емоційних переживань особистості. Високий незбалансований рівень досліджуваного явища ($\mu=19,34\%$) спрямований на досягнення позитивного враження у оточуючих і занадто високий контроль над інформацією. Середній дефіцитарний рівень прояву когнітивного компонента саморозкриття є неузгодженими, із чергуванням безконтрольності та самоконтролю ($\mu=25,78\%$). Низький дезбалансований рівень прояву самопрезентації є суперечливим і переживається з напругою зовнішніх норм та внутрішніх станів особистості ($\mu=24,61\%$).

Вивчення особливостей прояву самопрезентації дало можливість виявити, що дискордантний її рівень (високий, середній і низький) є домінуючим у товариських і дружніх стосунках порівняно з рівнем вище середнього в ранньому юнацькому віці і має незначну тенденцію до зменшення в учнів 16-17 років (68,55%) порівняно з 15-16-річними (70,83%). Незважаючи на те, що в товариських стосунках дискордантний рівень має тенденцію до збільшення, тривогу викликає статистично значуще зростання негативної вікової динаміки на високому неузгодженому рівні самопрезентації в дружніх стосунках. Це свідчить про нездатність усвідомлювати ситуації спілкування та контролювати своє самовираження, постійне використання особистістю захисних психологічних механізмів, що ведуть до чергування проявів неконтрольованості та самоконтролю інформації, яка повідомляється, замість свідомого узгодження протилежностей.

Отже, розвиток самопрезентації в товариських і дружніх стосунках у ранньому юнацькому віці характеризується певним зростанням усвідомлення значущості ситуації взаємодії, і перш за все, суспільних норм і правил, які регламентують саморозкриття. Виявлене під час дослідження домінування дискордантних рівнів прояву самопрезентації особистості в товариських і дружніх стосунках в процесі саморозкриття та відсутність суттєвої позитивної динаміки в її проявах зумовлюють необхідність диференційованого психологічного впливу на інтенсивність цієї особистісної риси учнів старших класів шляхом активізації її психокорекційних механізмів.

Список використаних джерел

1. Амяга Н. В. Измерение личностной представленности человека в общении / Н. В. Амяга // Журнал практического психолога. – 1997. – №2. – С. 29-41.

2. Амяга Н. В. Самораскрытие педагога в общении со старшеклассниками: автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.05 / Н. В.Амяга. – Москва: МГУ, 1989. – 21 с.
3. Головаха Є.І., Паніна Н.В. Психологія людського взаєморозуміння / Є.І.Головаха, Н.В.Паніна. – К.: Україна – Інститут соціології НАН України, 2002. – 223 с.
4. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / И.Гофман. – М.: КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2000. – 124 с.
5. Майерс Д. Социальная психология / Д.Майерс. – СПб.: Питер, 2004. – 794 с.
6. Мелибруда Е. Я – Ты – Мы: Психолог. возможности улучшения общения: Пер. с польск / Е.Мелибруда. – М.: Прогресс, 1986. – 256 с.
7. Юркова Е.В. Проявление социальных представлений о дружбе в межличностных отношениях: ис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Е.В.Юркова. – СПб., 2004. – 169 с.
8. Berg J.H., Derlega V.J. Themes in the Study of Self-Disclosure // Self-Disclosure: Theory, Research, and Therapy. N.Y., 1987. – 357 p.

The article presents the results of empirical research of psychological features of self-presentation in a business and friendly relations in the process of self-disclosure. The significance of the cognitive criteria and indicators of self-disclosure in a business and friendly relations in early adolescence is grounded. The psychological characteristics of the capacity for self-presentation in high school is analyzed.

Key words: self-disclosure, self-presentation, business and friendly relations, early adolescence.

Отримано: 15.02.2011

УДК 159.942.5:61

Т.А. Каткова

Вплив стресового стану та емоційного вигорання на розвиток особистості Викладача

У статті розглядається проблема емоційного вигорання як стресу, що впливає на розвиток особистості викладача. Детально представлений аналіз особливостей синдрому “емоційного вигорання”, акцентується увага на його виникненні у сучасного вчителя в процесі професійної

діяльності. У статті також представлений теоретико-методологічний аналіз сучасної вітчизняної і зарубіжної літератури з проблеми емоційного вигорання особистості в процесі трудової діяльності. Визначено рівень емоційного вигорання у працівників освіти. Охарактеризовано складові емоційного вигорання викладачів. Експериментально досліджено феномен вигорання, розроблені методичні рекомендації щодо профілактичних заходів з вчителями, які переживають емоційний дискомфорт на робочому місці. Намічаються перспективи подальшої роботи.

Ключові слова: стрес, робочий стрес, синдром вигорання, вчителі, професійна діяльність.

В статті рассматривается проблема эмоционального выгорания как стресса, влияющего на развитие личности педагога. Детально представлен анализ особенностей синдрома “эмоционального выгорания”, акцентируется внимание на его возникновении у современного учителя в процессе профессиональной деятельности. В статье также представлен теоретико-методологический анализ современной отечественной и зарубежной литературы по проблеме эмоционального выгорания личности в процессе трудовой деятельности. Определен уровень эмоционального выгорания у работников образования. Охарактеризованы составляющие эмоционального выгорания преподавателей. Экспериментально исследован феномен выгорания, разработаны методические рекомендации относительно профилактических мероприятий с учителями, которые переживают эмоциональный дискомфорт на рабочем месте. Намечаются перспективы дальнейшей работы.

Ключевые слова: стресс, рабочий стресс, синдром выгорания, учителя, профессиональная деятельность.

До постановки проблеми. Для позначення психічних станів людини в скрутних умовах психологи користуються різними поняттями, серед яких найчастіше зустрічаються “стрес”, “емоційне вигорання”.

Стрес більшою мірою продукт наших когнітивних процесів, образу думок і оцінки ситуації, він відображає наше знання про власні ресурси і стратегії поведінки, їх адекватний вибір [1]. В цьому закладено розуміння того, чому умови виникнення і характер прояву стресу в однієї людини не є обов’язково такими ж для іншої. Слід зазначити, що не кожен вплив викликає стрес. Слабкі впливи не призводять до стресу, він виникає лише тоді, коли вплив стресора переверщує звичайні пристосувальні можливості індивіда. Таким чином, стрес виникає тоді, коли організм змушений адаптуватися до нових умов, тобто стрес невіддільний від процесу психофізіологічної адаптації.

Упродовж останніх трьох десятиліть проблема дослідження феномена “емоційного вигорання” постала особливо гостро.

Аналіз стану розробленості проблеми в спеціальній літературі.

Актуальність цієї проблеми обумовлена зростаючими вимогами з боку суспільства до особистості викладача та його ролі в навчальному процесі, адже професія викладача має величезну соціальну значущість. Безумовно, всі зміни, які відбуваються у нашому житті, впливають на психологічний стан працівників, обумовлюють виникнення емоційного напруження, розвиток значної кількості професійних стресів [3].

Особливо яскраво вплив стресів проявляється у педагогічній діяльності через перенасиченість її такими стресогенами, як відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, нервово-психологічне навантаження, недостатня соціальна оцінка, заробітна плата тощо. Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу є синдром “емоційного вигорання” [8].

Професія педагога пов’язана з роботою в системі “людина – людина”, тривалим міжособистісним спілкуванням, а також наданням підтримки й допомоги підопічним. Саме в цих людей дуже високий ризик психічних і соматичних реакцій на напружені ситуації на роботі. У даний час у Міжнародній класифікації хвороб навіть виділяють окремий стан – “Емоційний стрес”, визначаючи його як “стрес, пов’язаний із труднощами керування своїм життям” [5].

У результаті дослідження І.Ю. Зубкової було відмічено, що із збільшенням стажу роботи намічається тенденція до заміни відвертості і альтруїзму в молодих вчителів на авторитарність і домінантність. Крім того, із збільшенням стажу роботи знижується гнучкість поведінки і самоприйняття.

Вигорання – це не втрата творчого потенціалу, не реакція на нудьгу, а “емоційне виснаження, що виникає на фоні стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням”, підкреслює Доктор К. Маслач. Згідно з Гансом Сельє, основоположник вчення про стрес, це неспецифічна захисна реакція організму у відповідь на психотравмуючі чинники різної властивості [2]. Стрес, включає і фізіологічні, і психологічні компоненти. З його допомогою організм як би мобілізує себе на пристосування до нової ситуації, приводячи в дію неспецифічні захисні механізми, які забезпечують опір або пристосування [6].

Синдром вигорання розвивається поступово, виникає в результаті внутрішнього накопичення негативних емоцій без відповідної “розрядки” або “звільнення” від них. Спочатку в “вигораючого” починає зростати напруження у спілкуванні, емоційна перевтома переходить у фізичну. Нерідко супроводжується

головними болями та застудами. Як правило, в такі моменти людина не відчуває в собі сил для виконання навіть дріб'язкових справ. Доводиться докладати багато зусиль для того, щоб примусити себе сходити в магазин, зробити діловий дзвінок, прибрати в хаті. Така втома може провокувати стан пригніченості, апатію, спалахи роздратування, відчуття постійної напруги і дискомфорту. Усе частіше з голови вилітають важливі справи. Стає дуже важко зосередитися на виконуваний роботі. Зростаюча напруга веде до неадекватного, вибіркового реагування на те, що відбувається. Наприклад, ділове спілкування багато в чому стає залежним від того, з яким настроєм людина прийшла на роботу. З'являються образи на колег. Людина починає відчувати себе жертвою. Будь-які дрібниці буквально виводять із себе. Вона не завжди здатна стримати викликане оточуючими роздратування. Виникає потреба уникати публічних місць, громадського транспорту, телефонних розмов, у такі моменти "вигораючий" починає шукати засобів "економії емоцій" – намагається побути на самоті після роботи, обмежити всі контакти лише найнеобхіднішими. Якщо ж це йому не вдається, то спрацьовує певна захисна реакція організму, яка може виражатися в байдужості до людей, ігноруванні їх звернень, цинізмі і навіть агресії [7].

Можна виділити такі риси психічного стресу: стан організму, його виникнення припускає взаємодію між організмом і середовищем; більш напружений стан, який вимагає для свого виникнення сприйняття загрози; явища стресу виникають тоді, коли нормальна адаптивна реакція недостатня.

Так, виникаюче в стресі емоційне вигорання це динамічний процес, який виникає поетапно, в повній відповідності до механізму розвитку стресу, в наявності трьох фаз стресу:

1) нервова напруга – його створює хронічна психоемоційна атмосфера, обстановка, що дестабілізує, підвищена відповідальність;

2) резистенція – людина намагається більш менш успішно захистити себе від неприємних вражень;

3) виснаження – зниження психічних ресурсів, зниження емоційного тону [4].

Відповідно до кожного етапу виникають окремі ознаки, або симптоми, наростаючого емоційного вигорання. В.Е. Орел відзначає, що перерви в роботі створюють позитивний ефект і знижують рівень вигорання, але цей ефект має тимчасовий характер: рівень вигорання частково підвищується через три дні після повернення до роботи і повністю відновлюється через три тижні.

Ознаки та симптоми третьої стадії вигорання є хронічними. Можуть розвиватися фізичні та психологічні проблеми (депресії). Спроби поквитатися про себе, як правило, не приносять результату, а професійна допомога може не давати швидкого полегшення. Людина з такими симптомами може ставити під сумнів цінність своєї роботи, професії та життя [3].

Зарубіжні та вітчизняні вчені виділяють різні чинники, які провокують емоційне вигорання. Традиційно вони групуються у два великі блоки: особливості професійної діяльності та індивідуальні характеристики особистості. Частіше ці фактори називають зовнішніми та внутрішніми [6].

В.В.Бойко виділив ряд зовнішніх і внутрішніх чинників, що провокують емоційне вигорання. *Група організаційних факторів*, куди включаються умови матеріального середовища, зміст роботи й соціально-психологічні умови діяльності, є найбільш представницькою в області досліджень емоційного вигорання викладачів: *хронічна напружена психоемоційна діяльність*: така діяльність пов'язана з інтенсивним спілкуванням, із цілеспрямованим сприйняттям партнерів і впливом на них; *дестабілізуюча організація діяльності*: основні її ознаки – нечітка організація й планування праці, недолік устаткування, погано структурована й розпливчата інформація; *підвищена відповідальність за функції та дії, що виконуються*: викладачі працюють у режимі зовнішнього й внутрішнього контролю; *неблагополучна психологічна атмосфера професійної діяльності*: визначається двома основними обставинами – конфліктністю по вертикалі, у системі “керівник – підлеглий”, і по горизонталі, у системі “колега – колега”; *психологічно важкий контингент*, з яким має справу викладач – це учні та студенти з важким характером та нервовою системою. До *внутрішніх факторів*, що сприяють емоційному вигоранню, В.Бойко відносить такі фактори: *схильність до емоційної ригідності*: природно, емоційне вигорання як засіб психологічного захисту виникає швидше в тих, хто менш реактивний та сприйнятливий, більш емоційно стриманий; *інтенсивна інтеріоризація обставин професійної діяльності*: дане психологічне явище виникає у викладачів з підвищеною відповідальністю за доручену справу, роль, що виконується [2,3].

Проблематика роботи. Аналізуючи поняття та фактори, які провокують виникнення емоційного вигорання у викладачів, призводять до негативних симптомів, К. Маслач умовно розділяє симптоми емоційного вигорання викладачів на: *фізичні симптоми* – втома, фізичне стомлення, виснаження; зменшення або збільшення

ваги; поганий загальний стан здоров'я; важкий подих; гіпертензія; *поведінкові симптоми* – робочий час більше 45 годин на тиждень; під час робочого дня з'являється втома й бажання перерви для відпочинку; байдужість до їжі; вживання тютюну, алкоголю, ліків; нещасні випадки; імпульсивна емоційна поведінка; *соціальні симптоми* – немає часу або енергії для соціальної активності; зменшення активності й інтересу до дозвілля, хобі; соціальні контакти обмежуються роботою; відчуття ізоляції, незрозуміння інших; *емоційні симптоми* – недолік емоцій, не емоційність; песимізм, цинізм і черствість у роботі й особистому житті; байдужність і втома; відчуття фрустрації й безпорадності, безнадійність; дратівливість, агресивність; тривога, депресія, почуття провини; нервові ридання, істерики; втрата ідеалів, надій або професійних перспектив; *інтелектуальний стан* – зменшення інтересу до нових теорій та ідей у роботі; зменшення інтересу до альтернативних підходів у рішенні проблем; збільшення нудьги, апатії або недолік куражу, інтересу до життя; формальне виконання роботи [4].

Основна мета роботи полягає у вивченні проблеми емоційного вигорання, що впливає на розвиток особистості викладача.

Завдання дослідження

1. Визначити специфіку емоційного вигорання у викладачів.
2. Дослідити рівень розвитку синдрому вигорання.
3. Охарактеризувати всі складові компоненти емоційного вигорання.

Виникнення професійного стресу вчителя зумовлюють внутрішні і зовнішні чинники. У значній кількості випадків діяльність вчителя є небезпечною для його психологічного здоров'я і без спеціальних засобів профілактики виникнення професійного стресу може призвести до негативних наслідків.

Матеріали експериментального дослідження. Експериментальне вивчення проблеми проводилося нами на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького серед студентів четвертого – п'ятого курсів заочного відділення спеціальності “Практична психологія” та “Дошкільне виховання. Практична психологія”. Нами були відібрані тільки ті студенти, які на момент обстеження працювали в школах як вчителі-предметники, вчителі початкових класів та вихователі дошкільних закладів і, таким чином, відповідали контингенту, що вивчається в нашому дослідженні.

Проведення дослідження проблеми емоційного вигорання відбувалося за допомогою методики “Рівень емоційного вигорання”

(В.Бойко) [4], що дозволило з'ясувати рівень емоційного вигорання у працівників освітніх закладів, які займаються викладацькою діяльністю. Розглянемо результати, отримані в ході дослідження.

За отриманими даними у викладачів більше всього проявився компонент “Резистенція” (42,1% досліджуваних) і менше всього “Напруження” (17,5% досліджуваних).

Аналіз показав, що за компонентом “Резистенція” у більшій кількості викладачів (42,1%) спостерігається високий показник, що свідчить про надмірне емоційне вигорання. Прояв даного компонента провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять викладача емоційно закритим, відстороненим та байдужим. На такому тлі будь-яке емоційне залучення до професійних справ та комунікацій викликає у людини відчуття надмірної перевтоми. У 41,2% опитуваних даний показник знаходиться на середньому рівні, що говорить про суттєве емоційне виснаження, та у 16,7% опитуваних зафіксовано низький показник за даним компонентом.

Проаналізувавши дані за компонентом “Виснаження”, можна констатувати таке. У більшості опитуваних (47,4%) показник низький, що говорить про несформованість даного компонента. У 28,9% опитуваних виявлено середній показник, який знаходиться у фазі формування. У меншій кількості опитуваних (23,7%) показник високий, що свідчить про сформованість показників психофізичної перевтоми, спустошеності, порушення професійної комунікації, розвиток цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися з робочих питань, та розвиток психосоматичних порушень.

Показники за компонентом “Напруження” свідчать про таке. У більшості викладачів (45,6%) спостерігається низький показник, що говорить про несформованість емоційного вигорання. У 36,8% викладачів – середній показник, це свідчить, що компонент знаходиться у формуванні, та у меншій частини викладачів (17,5%) виявлено високий показник, який говорить, що компонент вже сформувався та є небезпечним. Вияв даного компонента у викладачів характеризується відчуттям емоційної виснаженості, втоми, яка викликана власною професійною діяльністю.

Як видно з таблиці 1, домінуючим компонентом у синдромі “емоційного вигорання” викладачів є “Резистенція”, котра характеризується згортанням професійних обов'язків, зменшенням взаємодії з колегами та учнями, розширенням сфери економії емоцій, бажанням побути на самоті, неадекватним емоційним реагуванням. Підкреслимо, що 42,1% опитуваних мають високий

рівень розвитку цього компонента, в той час як лише у 23,7% опитуваних виявлено високий рівень розвитку третього компонента синдрому – “Виснаження”, а також у 17,5% опитуваних – високий рівень розвитку першого компонента синдрому – “Напруження”. Тобто можна стверджувати, що розвиток “емоційного вигорання” у викладачів відбувається саме через другий компонент синдрому емоційного вигорання – “Резистенцію”.

Професійна діяльність викладача завжди містить у собі переважану емоціями комунікативну діяльність: спілкування з учнями, колегами, адміністрацією, батьками. Усе це створює для викладача умови постійного емоційного напруження. Результати дослідження свідчать, що в таких умовах викладачі схильні реагувати згортанням комунікативної діяльності. Викладачі для того, щоб зберегти власне емоційне здоров'я та благополуччя, дуже часто вдаються до тактики економії емоцій, вибудовують захисні бар'єри на шляху виснажливого спілкування. Такий висновок підтверджується й даними про розвиток у викладачів окремих симптомів “емоційного вигорання”.

Аналіз складових, які входять до компонента “Резистенція”, вказує на вираження складових: “Редукція професійних обов'язків”, за якою 50,9% викладачів мають високий рівень, що вказує до згортання професійної діяльності, прагнення якомога менше часу витратити на виконання професійних обов'язків. Також майже половина викладачів (46,5%), характеризується високим рівнем за складовою “Неадекватне вибіркове емоційне реагування”, що вказує, що викладач не контролює вплив настрою на професійні стосунки, також більше ніж у третини опитуваних (36,0%) спостерігається високий показник за компонентом “Розширення сфери економії емоцій”, що говорить про емоційну замкненість, відчуження, бажання згорнути будь-які комунікації.

Найбільше вираженими показниками з 4-х складових в компоненті “Виснаження” є складова “Емоційний дефіцит”, за якою майже у третини викладачів (31,6%) спостерігається високий рівень, що говорить про розвиток емоційної нечуттєвості на тлі перевиснаження, мінімізацію емоційного внеску у роботу, автоматизм та спустошення людини при виконанні професійних обов'язків. Також яскраво виражена складова “Психосоматичні та психовегетативні порушення” у 28,9% досліджуваних. Даний показник говорить про погіршення фізичного самопочуття, розвиток таких психосоматичних та психовегетативних порушень, як розлади сну, головні болі, проблеми з артеріальним тиском, шлункові розлади, загострення хронічних хвороб.

Проаналізувавши складові, які входять до компонента “Напруження”, робимо висновок, що найбільше вираженим серед них є складова “Переживання психотравмуючих обставин”, за якою 37,7% викладачів мають високий рівень, тобто особистість сприймає умови роботи та професійні міжособистісні стосунки як психотравмуючі. Також 28,1% викладачів характеризуються високим рівнем “Тривоги та депресії”, що говорить про тривожність у професійній діяльності, підвищення нервовості та депресивних станів.

Узагальнюючи отримані результати, дані різних вчених та численних досліджень рівня емоційного вигорання викладачів, вважаємо, що домінуючим компонентом є складова “Резистенція”. Виявилася у 42,1% досліджуваних. Найбільш яскраво виявлені компоненти емоційного вигорання: “Редукція професійних обов’язків” (у 50,9% опитуваних спостерігається високий показник) та у 46,5% досліджуваних високий рівень компонента “Неадекватного вибіркового емоційного реагування”.

Висновки. Аналіз літератури з питань проблеми стресу та емоційного вигорання дозволив зробити такі висновки: не кожен вплив викликає стрес; неоднозначність розуміння стресу, плутанина й непослідовність у застосуванні цього терміна призводять до суперечливості отриманих даних, визначають відсутність строгих критеріїв при їх інтерпретації; у сучасній фізіології, психології, медицині поняття “стрес” пов’язується з навантаженням на складні системи і з опором цьому навантаженню.

Розвиток стресу визначається як стресор – накопичення – реакція. В проміжку між стресором і відповіддю організму розгортаються певні процеси, опосередковані колишнім досвідом відповідей на стресові ситуації. Стрес, включає і фізіологічні, і психологічні компоненти.

Вигорання – це не втрата творчого потенціалу, не реакція на нудьгу, а “емоційне виснаження, котре виникає на фоні стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням”, та механізм психологічного захисту, що дозволяє регулювати психіку та захищати її від негативних емоційних впливів.

Перспективою подальших досліджень є корекція негативних показників, виявлених під час експериментального дослідження.

Список використаних джерел

1. Акиндинова И.А. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагога: проявления и профилактика (Педагогические вести). / И.А. Акиндилова, А.А. Баканова. –

- СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – № 5. – С. 34. – 41.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко – М.: Информационно-издательский дом “Филин”, 1996. – 470 с.
 3. Бойко В.В. Синдром “эмоционального выгорания” в профессиональном общении. / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.
 4. Водопьянова Н.Е., Старенко Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – 2-е изд. / Н.Е.Водопьянова, Е.С.Старенко. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.: ил. – (Серия “Практическая психология”).
 5. Орел В.Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии. Эмпирическое исследование/В.Е. Орел//Психологический журнал. – М.: Наука, 2001. – Т. 20. – № 1. – С. 16–21.
 6. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 494 с.
 7. Синдром “професійного вигорання” та професійна кар’єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / [за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової]. – К.: Міленіум, 2004. – 264 с.
 8. Форманюк Г.В. Синдром “эмоционального сгорания” как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Г.В. Форманюк // Вопросы психологи. – 1994. – № 6. – С. 57 – 64.

In article the problem of emotional burning out as stress that influences development of the person of the teacher is considered. The analysis of features of a syndrome of “emotional burning out” is in details presented, the attention is focused on its occurrence at the modern teacher in the course of its professional work. In article the teoretiko-methodological analysis of the modern domestic and foreign literature on a problem of emotional burning out of the person in the course of labor activity also is presented. Level of emotional burning out at educators is defined. Components of emotional burning out of teachers are characterized. The burning out phenomenon is experimentally investigated, methodical recommendations concerning preventive actions with teachers who worry emotional discomfort on a workplace are developed. Prospects of the further work are outlined.

Keywords: stress, working stress, a syndrome of burning out, the teacher, professional work.

Отримано: 3.03.2011

Готовність до ризику як комплексний МЕХАНІЗМ зменшення внутрішньої напруги у соматичних хворих

Проведено дослідження для виявлення зв'язку між готовністю до ризику та компенсованістю особистості, визначення внутрішніх факторів, що впливають на формування гармонійної особистості у соматичних хворих. Вивчення способів взаємодії особистості з оточуючим середовищем та механізмів компенсації дає практично необмежені можливості корекції і терапії соматичних хворих найбільш ефективними і швидкими способами. Досягнення внутрішнього динамічного спокою є важливим елементом розвитку здорової, активної і соціально адаптованої особистості. Готовність до ризику – ступінь високого рівня опанування складної діяльності, що потрібно для підтримання мотиваційної структури особистості та її самоповаги.

Ключові слова: адаптація, готовність до ризику, соматичні хворі, гармонійна особистість.

Резюме: проведено исследование для выявления связи между готовностью к риску и компенсированностью личности, определения внутренних факторов, влияющих на формирование гармоничной личности у соматических больных. Изучение способов взаимодействия личности с окружающей средой и механизмов компенсации дает практически неограниченные возможности коррекции и терапии соматических больных самыми эффективными и быстрыми способами. Достижение внутреннего динамического спокойствия является важным элементом развития здоровой, активной и социально адаптированной личности. Готовность к риску – степень высокого уровня овладения сложной деятельностью, нужной для поддержания мотивационной структуры личности и ее самоуважения.

Ключевые слова: адаптация, готовность к риску, соматические больные, гармоничная личность.

Адаптація людини в соціальному середовищі відбувається шляхом “вращування дитини” (Л.С. Виготський) в суспільне середовище, шляхом її соціалізації, коли інтеріоризується система відношень, ціннісні орієнтації групи (суспільства), в умовах якої відбувається онтогенез людини. При зміні соціальних умов людина стає неадаптованою в різних планах, починаючи із сприйняття оточуючих людей і закінчуючи ціннісними орієнтаціями.

Нездатність людини до переадаптації призводить до нервово-психічних розладів. Ще М.І. Пирогов відзначав, що у деяких солдат із російських сіл, що потрапили на тривалу військову службу в Австро-Угорщину, неможливість пристосуватися до чужого, хоч і значно комфортнішого і цивілізованого способу життя, ймовірно служила причиною хвороб і призводила до летального кінця без видимих соматичних причин. В літературі є багато прикладів, коли емігранти, не зумівши адаптуватися до нового соціального середовища, повертаються на батьківщину або кінчають життя самогубством.

Одним із найбільш поширених варіантів зміни соціального середовища є госпіталізація і тривале стаціонарне лікування людини. Медичні психологи і лікарі постійно намагаються знайти методи, які не лише полегшили б перебування у стаціонарі, а й допомогли пацієнтам пристосуватися до змінених умов життя і вибудувати нову модель поведінки, спілкування і діяльності, яка враховувала б ці зміни.

Популяризація теорії стресу Г. Сельє обумовила тенденцію відносити до екстремальних впливів всі ситуації, в яких потребують напруги фізіологічні і психічні процеси. З такою точкою зору згодитися складно, адже як межа, що відокремлює звичайні умови життя від змінених, стає при цьому розпливчатою, невизначеною. З напругою, стресом люди стикаються в повсякденному житті досить часто, наприклад, при хворобі.

Під межею, що відділяє звичайні умови від змінених, розуміють такі ситуації, в яких під впливом психогенних факторів психофізіологічні і соціально-психологічні механізми, вичерпавши резервні можливості, більш не можуть забезпечити адекватне психічне відображення, регуляторну діяльність людини, тобто умови, в яких відбувається руйнування адаптаційного бар'єру, ламання динамічних стереотипів (функціональних органів) в центральній нервовій системі, що склалися в процесі онтогенезу, і настає психічна дезадаптація, або криза.

Духовна криза може бути викликана розривом звичної системи відношень, втратою значимих цінностей, неможливістю досягнення поставленої мети, втратою здоров'я – усім тим, що приносить хвороба. Все це супроводжується негативними переживаннями, обумовлюючими нездатність реально оцінювати ситуацію і знайти раціональний вихід із неї.

При виході з кризи людина переоцінює духовні цінності, переосмислює мету життя, намічає новий шлях і по-новому бачить своє місце в ньому. Особливо чітко подібні переживання, тобто

переборювання (або пристосування) важкої чи тривалої хвороби виявляють здатність особистості до переадаптування.

Психічна переадаптація в змінених умовах існування перебування у стаціонарі виявляється в порушенні сприйняття простору і часу, у появі незвичайних психічних станів і супроводжується вираженими вегетативними реакціями.

Деякі незвичні психічні стани, що виникають в період дезадаптації (кризи) в екстремальних умовах, аналогічні станам при вікових кризах, при адаптації до військової служби у молодих людей і при зміні статі. В процесі наростання глибокого внутрішнього конфлікту чи конфлікту з оточуючими, коли ламається і перебудовується все попереднє ставлення до світу і до самого себе, здійснюється психологічна переорієнтація, встановлюються нові системи цінностей і змінюються критерії суджень, у людини можуть з'являтися марення, хибні судження, надцінні ідеї, тривожність, страх, емоційна лабільність, нестійкість та інші незвичні психічні стани. Сформовані динамічні системи, що регулюють відношення людини, її рухову діяльність тощо по мірі збільшення часу перебування в змінених умовах існування перетворюються на стійкі стереотипні (динамічні) системи. Попередні адаптаційні механізми, що виникли в звичних умовах життя, забуваються і втрачаються. При поверненні людини із незвичних в звичні умови динамічні стереотипи, що склалися в екстремальних (незвичних) умовах, руйнуються, і виникає потреба відновити попередні стереотипи, тобто реадаптуватися (реабілітуватися).

Постійна присутність загрози для життя внаслідок хвороби може викликати різні психічні реакції – від стану тривожності до розвитку неврозів і психозу, та найчастіше у хворих відбувається перебудова системи цінностей, де домінує прагнення одужання, відновлення усіх попередніх можливостей та навичок і повернення до звичного способу життя.

Однією з умов переадаптації людини до обставин, пов'язаних із загрозою для життя, є здатність підтримувати високий ступінь готовності до моментальної дії при виникненні різних раптових відхилень. Нездатність перебувати в постійній готовності до екстрених дій має наслідком неадекватні реакції, що часто призводять до неможливості вчасно відреагувати на загрозу для життя і здоров'я.

Визначення у пацієнтів соматичного відділення рівня готовності до ризику може сприяти ефективності психотерапії, коли пацієнта спонукати до прийняття ризикованих рішень з метою зняття психологічної напруженості, що дасть йому змогу висловити

незадоволення своїм теперішнім становищем і допомогти у створенні нового життєвого сценарію.

Метою статті є виявлення зв'язку між готовністю до ризику та компенсованістю особистості, визначення внутрішніх факторів, що впливають на формування гармонійної особистості у соматичних хворих.

Предмет дослідження готовність до ризику і пошук відчуттів як механізм зняття напруги, поняття гармонійної особистості і її значення.

Об'єкт: досліджувані групи із пацієнтів терапевтичного відділення та студентів медичного університету.

Завдання дослідження

1. Визначити ступінь готовності до ризику.
2. Виявити стан внутрішнього напруження через рівень тривожності, що є непрямим показником внутрішньоособистісних конфліктів та гармонійності особистості.
3. Проаналізувати психоенергетичні ресурси особистості та їх якісні і кількісні особливості через вияв різних форм агресії.
4. Сформулювати висновки щодо можливих функціональних взаємозв'язків між даними феноменами.

Гіпотези

1. Особистість із високим рівнем внутрішньоособистісних конфліктів (про що непрямомо може свідчити рівень тривожності) для урівноваження внутрішньої психічної сфери повинна використовувати механізми, що компенсують надлишок психічної енергії. Одним з таких механізмів можна вважати готовність до ризику як спосіб зняття напруги і гармонізації особистості.
2. Агресія також непрямомо свідчить про наявність внутрішньоособистісних конфліктів, але, можливо, вона має й іншу функцію, а саме: використовується для розрядки напруження і є енергетичним джерелом підтримання компенсаторних механізмів особистості.
3. Гармонійна особистість повинна вирізнятися скомпенсованістю внутрішнього світу і адекватністю поведінки, емоційно-вольовою і когнітивною сферою щодо реального оточення.

Для проведення дослідження і перевірки висунутих гіпотез було використано такі **методики**:

- методика вимірювання рівня тривожності Тейлора в адаптації Т.А. Немчинова з доданою шкалою брехні В.Г. Норкідзе;
- методика діагностики показників форм агресії А. Басса і А. Дарки в адаптації А.Ю. Осипського;
- Методика діагностики ступеню готовності до ризику Шульберта.

Методика вимірювання рівня тривожності Тейлора в адаптації Т.А. Немчинова з доданою шкалою брехні В.Г.Норкідзе.

Опитувальник складається з 60 тверджень. Досліджуваним пропонувалося відповідати на тези позитивно чи негативно залежно від до власного стану чи самопочуття.

Оцінка результатів дослідження за опитувальником проводилась шляхом підрахування кількості відповідей досліджуваних, що свідчать про тривожність. Сумарна оцінка:

- 40-50 балів розглядається як дуже високий рівень тривоги;
- 25-40 балів свідчить про високий рівень тривоги;
- 15-25 балів – про середній із тенденцією до високого рівня;
- 5-15 балів – про середній із тенденцією до низького рівня;
- 0-5 балів – про низький рівень тривоги.

В 1975 році В.Г. Норкідзе доповнив опитувальник шкалою брехні, яка вказує на демонстративність, нещирість у відповідях.

Методика діагностики показників і форм агресії А. Басса і А. Дарки в адаптації А. К. Осичького

Опитувальник розроблений А. Бассом і А. Дарки в 1957 році і застосовний для діагностики агресивних і ворожих реакцій. Складається із 75 тверджень, на які треба відповісти “так” чи “ні”. Кожне твердження належить до одного з восьми індексів форм агресії чи ворожих реакцій.

1. Фізична агресія (напад) – використання фізичної сили проти іншої особи.

2. Вербальна агресія – виявлення негативних почуттів через форму (сварка, крик) і через адресування словесних погроз при зверненні (прокльонів).

3. Непряма агресія – агресія, яка непрямым шляхом направлена на іншу людину (злісні плітки, жарти), і агресія без спрямованості (вибух гніву, що проявляється у крику, битті кулаками по столу).

4. Негативізм – опозиційна форма поведінки, спрямована звичайно проти авторитетів чи керівництва; ця поведінка в межах від пасивного спротиву до активної боротьби проти усталених традицій чи законів.

5. Схильність до роздратування – готовність до прояву при найменшому подразненні різкості, брутальності.

6. Підозріливість – недовіра і обережність щодо людей, заснована на впевненості у тому, що оточуючі мають намір нанести шкоду.

7. Образа – заздрість і ненависть до оточуючих, обумовлена почуттям гніву, гіркоти, образи на весь світ за дійсні чи надумані страждання.

8. Почуття провини – впевненість досліджуваного в тому, що він погана людина, вчиняє шкоду, наявність у нього докорів сумління.

За числом співпадінь із ключем підраховують індекси різних форм агресивних і ворожих реакцій. Сумування індексів 1, 2, 3 дає загальний індекс агресивності, а сума 6 і 7 – індекс ворожості.

Опитувальник широко використовують у дослідженнях, в яких підтверджена його висока валідність і надійність. Однак, у ситуаціях експертизи він не захищений від викривлень внаслідок феноменів соціальної бажаності.

Методика діагностики ступеню готовності до ризику Шуберта

Досліджуваним пропонують оцінити ступінь своєї готовності здійснити дії, про які їх питають. При відповіді на кожне із 25 питань потрібно виставити відповідний бал за такою схемою:

- 2 бали – цілком згоден, повне “Так”;
- 1 бал – радше “Так”, ніж “Ні”;
- 0 балів – ні “Так”, ні “Ні”, щось середнє;
- 1 бал – радше “Ні”, ніж “Так”;
- 2 бали – цілковите “Ні”.

Загальна оцінка тесту дається за неперервною шкалою як відхилення від середнього значення. Позитивні відповіді свідчать про схильність до ризику. Значення тесту від -50 до +50.

Менше 30 балів: надто обережні.

Від -10 до +10: середні значення.

Більше +20: схильні до ризику.

Висока готовність до ризику супроводжується низькою мотивацією до уникнення невдач (захистом). Готовність до ризику достовірно пов’язана прямо пропорційно з кількістю допущених помилок.

Використання даної методики дали такі результати:

- з віком готовність до ризику падає;
- у більш досвідчених людей готовність до ризику нижча, ніж у недосвідчених;
- у жінок готовність до ризику реалізується за більш визначених умов, ніж у чоловіків;
- у студентів готовність до ризику вища, ніж у пацієнтів;
- із зростанням відторгненоості особистості, в ситуації внутрішнього конфлікту зростає готовність до ризику;
- в умовах групи готовність до ризику виявляється сильніше, ніж на самоті, і залежить від групових очікувань.

Результати за використаними методиками

Результати за методикою вимірювання рівня тривожності Тейлора в адаптації Т.А. Немчинова з шкалою брехні, доданою В.Г. Норакидзе:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Тривожність	5	4	6	18	17	19	33	24	29
Шкала брехні	2	3	1	2	3	2	2	1	2
Рівень тривоги	Низький	Низький	Середній з тенденцією до низького	Середній з тенденцією до високого	Середній з тенденцією до високого	Середній з тенденцією до високого	Високий	Високий	Високий

Досліджувані-студенти, які займаються спортом, туризмом як видами діяльності, що пов'язані із ризиком і значною ймовірністю виникнення екстремальних ситуацій, виявляють більші показники тривожності і рівень тривоги можна розцінювати як середній із тенденцією до високого і високий.

Серед пацієнтів терапевтичного відділення спостерігається розподіл показників тривожності від низького до високого рівня тривоги.

За шкалою брехні, що виявляє нещирість і свідчить про демонстративність, обидві групи показали низькі показники, що не перевищують 3-х.

Результати за методикою діагностики ступеню готовності до ризику Шуберта:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	36	10	18	-2	13	14	18	6	19
Готовність до ризику	Схильність до ризику	Середні значення	Середні значення	Середні значення	Середні значення	Середні значення	Середні значення	Середні значення	Середні значення

Обидві досліджувані групи виявляють переважно середні значення ступеню готовності до ризику. Та серед досліджуваних-пацієнтів спостерігається більша стабільність вибору міри вияву ризикованості щодо різновидів ризикованих ситуацій.

Результати по методиці діагностики показників і форм агресії А. Басса і А. Дарки в адаптації А.К. Осичького:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Фізична агресія	33	77	88	66	22	55	33	88	99
Вербальна агресія	64	96	72	72	96	56	80	80	80
Непряма агресія	52	39	52	26	91	78	91	91	91
Негативізм	80	40	80	40	80	20	40	60	80
Дратівливість	9	27	54	63	45	54	81	54	90
Підозріливість	44	44	44	33	44	44	99	11	33

Образа	26	26	13	26	26	52	78	65	78
Почуття провини	11	33	22	55	66	88	88	77	66
Індекс агресивності	50	71	71	55	70	63	68	86	94
Індекс ворожості	35	35	28,5	29,5	35	48	88,5	38	55,5

Для обох груп є достатньо високими показники вербальної агресії. Досліджувані-пацієнти відзначаються вищим рівнем непрямой агресії, дещо підвищеною дратівливістю, підозріливістю коливається від мінімальних до максимальних величин, а також вищі рівні образливості і почуття провини, внаслідок чого є високим індекс ворожості порівняно із досліджуваними студентами медиками, для яких є високими показники негативізму та дещо підвищеними показники фізичної агресії.

Отже, для людей, що перебувають під впливом частих і сильних емоційно напружених чи навіть екстремальних ситуацій, якими у даному дослідженні виступає тривала хвороба з наявною чи уявною небезпекою ускладнення, хронізації чи інвалідизації та супроводжується обмеженнями у професійному, суспільному та особистісному функціонуванні, виявлено підвищений рівень тривожності та достатньо високі показники ворожості, непрямой агресії на фоні середнього ступеню готовності до ризику.

Висновки. Отримані результати свідчать про високу внутрішню конфліктність досліджуваних пацієнтів терапевтичного відділення, які внаслідок хвороби не лише обмежені у своєму особистісному, професійному і суспільному функціонуванні, а й перебувають у стані невизначеності щодо прогнозу свого майбутнього, страждають від болю та інших проявів хвороби і переживають ризик виникнення нестандартних ситуацій щодо власного здоров'я. Та готовність до ризику в даній групі не перевищує середнього рівня, порівняно із групою студентів медичного університету. Спостерігається лише стабільність вибору готовності до різновидів ризикованих ситуацій, прояв вибору середніх значень для кожного варіанту, порівняно із іншою групою – студентів-медиків. Також можна відзначити критичність відповідей досліджуваних-пацієнтів щодо питань, пов'язаних із кардинальними змінами.

Отже, готовність до ризику як така не впливає або не має значного самостійного значення для врівноваження внутрішніх психічних процесів. Скоріше ризик оцінюється більш критично і реально внаслідок наявності життєвого досвіду подібних ситуацій і переживання їх. Готовність до ризику оцінюється як ступінь високого опанування складної діяльності, що потрібно для підтримання мотиваційної структури особистості та її самоповаги.

За даними тесту про рівні і форми агресії виявлено підвищені рівні непрямой агресії, почуття провини і образливості, відповідно і високий рівень ворожості. На підставі цих даних можна припустити наявність глибоких особистісних зіткнень і значної індивідуальної чутливості щодо зовнішніх факторів, що впливають на особистість.

Перевага непрямой агресії і ворожості пояснюється як вияв обережності щодо зовнішніх обставин, які можуть ставати перешкодою для здійснення складної діяльності і виступають захисними механізмами самозбереження у швидкозмінних умовах оточуючого середовища.

Підвищення рівнів агресії слугує також способом викиду надлишкової енергії, що виникла внаслідок внутрішніх конфліктів. Причому дана енергія може використовуватися на досягнення потрібного рівня готовності функціональних систем до певного виду діяльності чи навпаки шкодити здійсненню дій, адекватних ситуації. Способи використання енергії агресії залежать від усвідомлення внутрішньо психічних процесів та індивідуально типологічних особливостей кожної окремої людини.

Отже, у людей, що перебувають під впливом частих і сильних емоційно напружених чи навіть екстремальних ситуацій, виявлено підвищений рівень тривожності та достатньо високі показники ворожості, непрямой агресії на фоні середнього ступеню готовності до ризику.

Вміння використовувати дані механізми, перебудовувати чи скоординувати їхню роботу, організувати свій внутрішній світ лежить в основі формування гармонійної особистості, активної і здатної до дій в будь-якій життєвій ситуації.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Арутюнян М. Ю., Петровская Л. А. Обратная связь в системе восприятия человека человеком. Психология межличностного познания / под ред. А. А. Бодалева. – М.: Мир, 1981. – 255 с.
3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б.Березин. – Л., 1988. – 13-21 с.
4. Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика / А.А.Бодалев, В. В.Столин. – СПб: Речь, 2002. – 439 с.
5. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия / Р.Бэрон, Д.Ричардсон. – СПб: Питер, 2000. – 351 с.
6. Выготский Л.С. Психология / Л.С.Выготский. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 1008 с.
7. Коваль І. А. Учебні конфлікти: психологічні аспекти / І.А.Коваль. – К.: Тека, 2002. – 64 с.

8. Лебедев В.И. Экстремальная психология / В.И.Лебедев. – М.: Юнити-Дана, 2001. – 431 с.
17. Петровский В.А. Психология неадаптированной активности / В.А.Петровский. – М.: Горбунок, 1992. – 356 с.
18. Судаков К. В. Системные механизмы эмоционального стресса / К. В.Судаков. – М.: Мир, 1981. – 363 с.
19. Франкл В. Человек в поисках смысла / В.Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 380с.

Was held a research to detect the links between readiness for risk and personality compensation, determination of internal factors that influence the formation of harmonious in somatic patients. The studying the ways of person's interaction with the environment and mechanisms of compensation gives almost unlimited possibilities of correction and treatment of somatic patients with the most effective and rapid ways. Achieving the internal dynamic peace is an important element of healthy, active and socially adapted person. Willingness to risk is a high degree of mastery of complex activities that is necessary to maintain motivation structure of identity and self esteem.

Keywords: adaptation, readiness for risk, somatic patients, harmonious personality.

Отримано: 1.03.2011

УДК 159.922.2

І.О. Корнієнко

АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ЖИТТЕВОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ

Розкривається зміст поняття життєвого простору особистості. Розглядається ситуативний контекст поведінки особистості, її тілесний простір. Доводиться, що у систему вимірювання просторових структур буття необхідно, крім просторової організації та тілесності, включати цінності і ціннісні орієнтації, що становлять ідентифікаційний простір людини. Розглядаються процеси перетворення потенційного змісту життєвого світу в актуальний зміст життєвого простору.

Ключові слова: життєвий простір, ідентифікаційний простір, простір повсякденності, конструювання, тілесність.

Раскрывается содержание понятия жизненного пространства личности. Рассматривается ситуативный контекст поведения личности,

её телесное пространство. Доказывается, что в систему измерения пространственных структур бытия необходимо, кроме пространственной организации и телесности, включать ценности и ценностные ориентации, которые и составляют идентификационное пространство человека. Рассматриваются процессы трансформации потенциального смысла жизненного пространства в актуальный.

Ключевые слова: жизненное пространство, идентификационное пространство, бытовое пространство, конструирование, телесность.

Проблема життєвого простору – одна з найбільш фундаментальних у людському мисленні. Органічно нам властиво розуміння його, по-перше, у єдності з розумінням часу як хронотоп, просторово-часовий континуум, по-друге, як те, що охоплює і включає нас самих у реальності.

При розгляді людського суспільства життєвий простір – територія, необхідна для задоволення потреб однієї людини при даних соціально-економічних умовах.

Специфіка життєвого простору визначається двома взаємодіючими в ньому протилежностями – структурами просторового каркасу та динамічними процесами, що розгортаються і протікають у людській діяльності. Людина одночасно почуттєво переживає певний мінімум або максимум простору, самотності або відкритості для життя, але при цьому усвідомлює себе в мережі розвинених соціальних взаємозв'язків і соціальної активності, що утворює для кожного покоління практично-психологічну основу наявності життєвого простору у свідомості кожної людини [13].

Метою даної статті є аналіз ролі феномена розуміння у дослідженні життєвого простору людини і розробка та аналіз різноманітних теоретичних парадигм конструювання життєвого простору людини.

На формування життєвого простору чинять вплив певні культурно-історичні, економічні умови, що визначають ту чи іншу лінію поведінки особистості. Так, якщо життєвий простір середньовічної людини можна охарактеризувати як інертний, коли основним мотивом життєдіяльності стає прагнення до економії витрат на споживання (тобто ресурсів), то у Новий час життєвий простір людини в культурі Заходу характеризується екстравертністю, тобто прагненням до постійного розширення споживаних благ, а, отже, і до витрати своїх ресурсів. У результаті цього в промисловому виробництві капіталізм створює згусток раціоналізуючих впливів. Працівник відділяється від будинку, від побуту й міститься в штучне середовище, де він повинен виявляти розумову або механічну вправність і пригнічувати емоції й фантазії. До того

ж, раціоналізації сприяє масове впровадження машинної техніки, яка сприяє втраті духовної складової людської діяльності.

Така кардинальність не могла не відбитися на життєпросторі людини. Друга половина XVIII століття у Західній Європі означувалась змінами, що перевершили зміни за попередні дві тисячі років. Міста прощалися із середньовічним виглядом: вузькі, заплутані вулички обростають регулярними кварталами; у будинках спалахують газові, а потім і електричні лампи. Погано прохідні ґрунтові шляхи замінюють шосе і залізниці, у міста й селища приходять пошта й телеграф. Пейзаж здобуває сумнівні прикраси із заводських труб, закуткова сільська Європа відступає перед міською, індустріальною. Змінюються і відносини між людьми. На перше місце виходить економічна конкуренція, газетні перепалки, парламентські й непарламентські сутички громадянського суспільства. Потік технічних, соціальних, побутових новинок не висихає: століття пари замінюється століттям електрики, саморушні візки витісняють із вулиць омнібуси й пролетки, людина піднімається в повітря, поширення дешевих фабричних товарів міняє смаки й підвищує добробут. Темп життя людей прискорюється, життєвий простір людини стає більш динамічним [7].

Сучасне становище людини в цьому світі дуже точно охарактеризував Е.Тоффлер у своїй книзі “Футурошок”: потік змін настільки стрімкий, що “через нього підриваються підвалини суспільства, міняються цінності, забувається коріння”. Це призводить до того, що життєвий простір людини міняється буквально на очах, хоча, як зазначає Тоффлер, у життєвому просторі людини все-таки лишаються “зони стабільності” – певні витримані часом взаємини, які дбайливо підтримуються, незважаючи на всі види змін [11].

Обґрунтувавши необхідність внесення у контекст розгляду особистості її безпосереднього й опосередкованого оточення, К.Левін пропонує класичну формулу поведінки особистості як функції від її особистісних особливостей і особливостей оточення: $(B = f(P, E))$. Сформульований ним принцип лежить в основі аналізу того, що відбувається тут і зараз у межах конкретної особистості і її життєвого простору. Левін не заперечував впливу минулого та антиципуючого майбутнього на поведінку людини, але підкреслював, що як перше, так і друге чинять лише непрямий вплив, оскільки присутні в знятому, трансформованому вигляді, а не в ізоморфному. Розуміння особистості в її соціальній взаємодії припускає розуміння того, що в ній відбувається в конкретній сфері життєвого простору. Представляючи собою динамічне поле сил, цей простір постійно змінюється, виявляючи вплив на само- і світовідчуття індивіда [4].

Життєвий простір людини, незважаючи на динамізм, розглядається як цілісний феномен. При тому, що він розгорнутий назовні, він має певну внутрішню структуру (архітектоніку). Ми вважаємо за можливе виділити в життєвому просторі людини три складові: тілесний, ідентифікаційний простір та простір повсякденності [12].

Найважливішою складовою є тілесний простір, що обумовлений тілесною організацією людини. В.Б. Устьянцев відзначає, що тілесний простір є системоутворюючим елементом життєвого простору, його онтологічним початком.

Тіло, тілесна організація людини, утворюють різні вектори тілесного простору. Внутрішній тілесний простір включає різні тілесні відчуття людини, внутрішні ресурси. Зовнішнє – органічно пов'язане зі штучним середовищем, створеним людиною. Розширення тілесного простору реалізується людиною в процесі репрезентації тілесності за допомогою техногенних, соціальних і соціокультурних засобів.

На тілесній орієнтації (організації) ґрунтуються такі основні просторові категоризації реальності, як “тут” і “там”, “верх” і “низ”, “близьке” і “далеке”, “спереду” і “позаду”. Вказуючи на значимість тілесної організації людини для побудови їм життєвого простору можна привести цитату Мерло-Понті: “Моє тіло не є для мене всього лише фрагментом простору. Якби не існувало мого тіла, то і простору для мене не існувало б” [6].

Людина безупинно вдосконалює свій тілесний простір, змінює ставлення до власного тіла. На думку Б.Тернера, “у стародавніх суспільствах тіло є поверхнею, на якій найважливіші знаки соціального статусу, положення в сім'ї, племінної й релігійної приналежності, віку, статі можуть бути легко продемонстровані оточуючим”. У сучасних умовах людина не тільки вдосконалює тілесну символіку, але й змінює масштаби впливу тілесної організації на навколишній простір. Технологічні нововведення розширюють світ людини, можливості її тілесного простору [10].

“Тіло – це те, що повідомляє світу буття. Мати тіло означає для живого зрощуватися з певним середовищем, зливатися в єдине ціле з певними проектами й безупинно в них занурюватися”. Осмислюючи в процесі розуміння феномени зовнішнього світу, ми усвідомлюємо зародження в нашому тілі рухів, які ніколи не є сліпими процесами, вони відповідають “змісту” ситуації, виражають нашу спрямованість на середовище поведінки, як і впливу середовища на нас. Рухи тіла намічають структуру об'єкта на відстані, не чекаючи від нього безпосередньої реакції. Тілесний простір виступає як оболонка звичних дій, а тіло – як засіб

впровадження у звичне оточення. Таким чином, можна сказати, що в тілесному просторі розуміння діє як звичка на рівні властивих людині біологічно детермінованих рефлексів і інстинктів. Але не тільки. На думку М. Джонсона, тіло віддавна виконувало важливу роль у практиках осмислення реальності, слугуючи основою для вживання мови в розумінні світу [8].

Людські вимірювання просторової організації, однак, не обмежуються тілесністю людини. У систему виміру просторових структур буття входять цінності й ціннісні орієнтації, які становлять ідентифікаційний простір людини [6].

В ідентифікаційний простір входить внутрішній світ особистості, ціннісні переваги. Це простір життєвих планів особистості, обумовлений внутрішньою культурою й внутрішнім світом. Особистість – це ті сенси, якими вона наповнена. Ідентифікаційний простір наповнений сенсовим змістом, який виражається в образах, знаках, символах, часом зрозумілих тільки для особистості і його найближчого оточення. Цей простір ціннісний, ідеальний. В основі ідентифікаційного простору лежить самість як квінтесенція особистості.

В.Д.Панків розглядає три сценарії, згідно з якими може відбуватися конструювання простору ідентифікації. Кожен із них призводить або до звуження, або до стабілізації, або до розширення життєвого простору особистості.

1. Перетворення всіх цінностей у самоцінність “себе коханого”. Це співбуття із самим собою (звуження життєвого простору).
2. Раціоналізація реальності та її стабілізація.
3. Наповнення вищими сенсами. Співбуття з вищою силою (розширення життєвого простору)[1].

Ми вважаємо за можливе позначити “ідентифікаційний простір” як систему ціннісних структур просторового буття людини, обумовлену внутрішнім світом особистості й виражену в образах, знаках і символах, прийнятих як окремим індивідом, так і його оточенням, що поділяють його ціннісні настановлення.

В той же час людина не існує як ізольована істота. Ф.Ю. Василук підкреслює, що людська істота “спококонвічно вживлена в світ, пов’язана з ним матеріальною пуповиною своєї життєдіяльності. Цей світ, залишаючись об’єктивним і матеріальним, не є, однак, фізичним світом <...> – це життєвий світ”. “Світ, який він є для людини, – це його об’єктивна характеристика” [9].

Для О.Гурвича життєвий світ – це, насамперед, світ повсякденного перцептивного досвіду. Предмети життєвого світу сприймаються людьми в контексті їх включеності в цілеспрямовану,

соціально значиму практичну діяльність. Для позначення схем розуміння, необхідних для життєдіяльності в такому світі, Гурвич використовує термін, запропонований А.Шюцем, – “наявний запас знань”. Знання, як підкреслює Гурвич, зовсім іншого типу, ніж знання наукове. Воно має характер знайомства і в жодному разі не виводиться з теоретичного знання. “Не з науки, чи то вона від Арістотеля чи від Галілея, ми дізнаємося, що камінь, якщо його відпустити, падає вниз; або те, що вода може кипіти, а при подальшому нагріванні – випаровуватися; це питання повсякденного досвіду в життєвому світі”. Такий прошарок людського знання має яскраво виражений соціальний характер, причому особливість формуючих його схем така, що вони не накладаються лише ззовні на тілесні речі, а відіграють “визначальну роль у почуттєвому сприйнятті; воно суттєво сприяє тому, що робить оточуючі речі такими, які вони з’являються у перцептивному досвіді”. Це інтерпретований світ, сприйнятий і осмислений певним чином. Іншими словами – “це культурний світ, точніше культурний світ певної соціально-історичної спільності”. Гурвич заперечує існування єдиного для всіх життєвого простору, що суперечить деяким принциповим формулюванням Гуссерля. Разом з тим за допомогою рефлексивних процедур, за Гурвичем, можливий перехід від життєвого (культурного) світу до “виключно перцептивного досвіду, у принципі однакового для всіх людей”. Гурвич вважає, що фундаментальність потрібно оцінювати за первинною реальністю, якою у цьому змісті є соціокультурний перцептивний досвід.

Гурвич, слідом за Гуссерлем наполягає на необхідності трансцендентального аналізу життєвого простору, який повинен розкрити структуру цього світу. А.Шюц, на відміну від Гуссерля та Гурвича, не вбачає подібної необхідності й називає свою концепцію нетрансцендентальною конститутивною феноменологією природної настанови.

Життєвий світ для Шюца – це сфера звичайного повсякденного життя людини і його донаукового мислення. Існує безліч світів людського досвіду: сновидінь, душевних хвороб, ігор і фантазій, наукових теорій, релігійної віри, мистецтва. Шюц називає їх “кінцевими сферами сенсів”. Повсякденність – це лише одна з таких “сфер реальностей”, що відрізняється особливими характеристиками. Повсякденність – це сфера досвіду, яка протікає в об’єктивному просторі і часі, досвіду, який індивід розділяє з іншими людьми. “Тільки в досвіді повсякденного життя може бути конституований загальний, комунікативний навколишній світ. Цей світ повсякденного життя є, отже, і основою, і первинною реальністю людини”.

Поняття “життєвий світ”, таким чином, ми можемо позначити як інтерсуб’єктивно поділюваний досвід, що охоплює всі можливі й дійсні обрії людського життя. Цей світ з’являється не стільки як простір життя людини, скільки як “внутрішні” уявлення й переживання, або точніше, сукупність взаємопогоджуваних і типових значень, за допомогою яких люди конструюють своє повсякденне життя. Ця “погоджена сукупність” освоюється винятково в процесі взаємодії між людьми, які її розділяють. Дане поняття позначається нами як сфера безпосередньої комунікації людей, їх повсякденна культура; життєвий світ формує повсякденну практичну діяльність [5].

Простір повсякденності (як інтерсуб’єктивний життєвий світ, як простір, де людина “застає” себе в спілкуванні з іншими, як простір, що споконвічно сприймається індивідом існуючим об’єктивно й загальним для нього та інших), на наш погляд, поряд з тілесним і ідентифікаційним становить просторову структуру життєвого світу людини [3].

Простір повсякденності – це простір оволодіння звичаями повсякденного життя соціального середовища (життєвого світу), у якому людина проживає. Ю.М.Лотман процес оволодіння правилами, традиціями, звичаями називає соціалізацією й енкультурацією особистості.

Простір повсякденності – сукупність усіх нерелексивних, синкретичних аспектів соціального життя. Він обмежений будинком, районом, містом, територією, міжособистісними відносинами. Це – сфера найближчого оточення, первинних агентів соціалізації, первинних малих груп.

Простір повсякденності як зріз життєвого простору людини охоплює невеликий обсяг світу (мікросвіт). Людина освоює його з перших днів життя – у сім’ї, у спілкуванні із друзями. Через тісні спонтанні контакти вона опановує тими навичками, знаннями й стереотипами поведінки, які надалі служать базою для прилучення до соціального простору й побудови на його основі свого власного життєвого простору. Багато чого із засвоєного в дитинстві не змінюється згодом, і служить основою для нового життєвого досвіду.

Простір повсякденності – сфера загальноприйнятих знань і загальнодоступних навичок, отриманих з трьох джерел: спілкування в малій групі (сім’я, ровесники, рідичі); навчання в школі й одержання загальної освіти; засоби масової інформації (на телебаченні, крім комерційної реклами, існує так звана соціальна реклама, наприклад, “Зателефонуйте батькам”, “Бережіть коханих”).

Простір повсякденності – це “сфера емоційної прихильності, почуття взаємної симпатії, почуття обов’язку перед дітьми, літніми, слабкими”. У просторі повсякденності люди максимально дотримуються культурних умовностей і прагнуть виглядати краще, ніж є насправді.

Тим часом життєвий простір визначається здатністю індивіда освоїти зміст компонентів і зв’язків, що мають місце у життєвому світі. Життєвий простір людини являє собою поле його актуальних можливостей. Це частина або сфера особистісного буття, яка піддається свідомій зміні й конструюванню відповідно до прийнятих раніше настанов і орієнтирів.

Людина веде безперервний діалог з життєвим світом. Мовою цього діалогу є, на наш погляд, життєві ситуації, з одного боку, і діяльність людини, з іншого. Людина вирішує завдання, які перед нею ставить світ. Таке трактування нагадає теорію особистості Дж. Келлі, згідно з якою людина весь час зайнята прийняттям або відкиданням висунутих нею ж гіпотез. Цей діалог становить суть життя. Він ніколи не припиняється й необхідний людині для її розвитку.

Життєвий світ можна уявити як суміжну сферу двох систем – індивідуальності й об’єктивної дійсності. У цій області відбувається взаємна трансформація. Незважаючи на те, що різні автори розглядали відносини людини й світу з різних позицій, для усіх праць спільною є одна істотна думка. Її суть можна виразити словами О.Кюльпе: “Обставини не керують нами – це ми, зустрічаючись віч-на-віч із обставинами, керуємо, вибираємо й упорядковуємо”. Тобто, істинно людське, що становить ідентифікаційну область життєвого простору, не підвладне тиску існуючої незалежно від людини реальності [2].

Відношення життєвого простору людини й життєвого світу в цілому можна пояснити через категорії актуального й можливого. Людина характеризує життєвий світ для себе як світ можливого. Її життєвий простір – це присутня тут і зараз актуальність. Перехід можливого в дійсність проходить за допомогою ресурсів людини, її безпосередньої діяльності. Не останню роль у цьому процесі відіграє розуміння. Взаємодія життєвого простору й життєвого світу відбувається через певні інститути, процеси, відносини, у які втягується людина, завдяки яким вона діє в цьому світі. Сферу штучних явищ – політичних, економічних, релігійних, правових інститутів і систем Хабермас позначає поняттям “системний світ”. Останній відокремився від життєвого світу в процесі соціокультурної еволюції й багато в чому протистоїть йому, тому що

утворюється системою анонімних відносин людей у різних сферах соціальної діяльності, тоді як життєвий світ, як світ повсякденних комунікацій, орієнтований на досягнення взаєморозуміння між людьми.

Створення поряд з реальним світом світу ймовірного збільшує сферу можливого для людини. Цей світ може стати актуальним і увійти в життєвий простір людини, якщо вона сформує відповідні життєві ресурси. У більшості соціально-філософських концепцій, що описують людину як систему особистісних ресурсів, виділялося п'ять основних видів життєвих ресурсів: гносеологічний (пізнавальний), творчий (творчий), аксиологічний (ціннісно-орієнтований), комунікативний і естетичний. Нескінченне зростання технологій призводить до того, що утворюються нові ресурси людини, але якщо раніше ресурси використовувалися людиною протягом усього її життя, то в сучасному суспільстві суб'єктові ніхто не може гарантувати, що завтра її ресурси не виявляться непотребом як для суспільства, так і для неї самої. Наявність інформаційних і віртуальних ресурсів у людини дозволяє будувати їй життєвий простір у просторі інформаційному. Але чим більше у людини можливостей будувати свій життєвий простір поза реальним світом, тим більш необхідна наявність стабільного життєвого простору у світі реальному, тому що життєвий простір у цьому випадку допомагає людині контролювати швидкі зміни, і в остаточному підсумку вибирати те, що їй дійсно необхідно [7].

Життєвий світ є сценою і об'єктом людських дій і інтерпретацій. Тілесні рухи модифікують і змінюють об'єкти і їх взаємини. Обрій безпосередньої тілесної маніпуляції соціальні феноменологи іменують сферою роботи. Це сфера дії щодо зміни реальності повсякденного життя. Вона найбільш важлива для конструювання світу повсякденності. Слідом за А.Бергсоном, А.Шюц називає її "активним пильнуванням". Перебуваючи в стані "захопленості життям", індивід являє собою нерозчленовану цілісність, тотальну єдність усіх складових власного досвіду. В "роботі" він є синтезом усіх своїх визначень. Робота у світі повсякденного життя наділяє індивіда досвідом переживання власної тілесності. Тіло людини знаходить статус центру рухової активності. Досвід сенсорної діяльності в сфері безпосередньої маніпуляції дозволяє визначити стандартні розміри речей, а їх дистанція від тіла – доступність, корисність, ступінь підвладності тілу. Дитина ще не отримала досвід тіла як центру сенсорної активності. Нагромадження подібного досвіду призводить до того, що сприйняття об'єктів зовнішнього світу стає все більш "вибірковим", не пасивним. Зовнішній світ

сприймається як безліч об'єктів можливого впливу на них власного тіла. При цьому зміна характеристик сенсорної взаємодії трансформує і об'єкт сприйняття "тілесної" істоти.

Життєвий простір – це не те, що я думаю, але те, чому я живу. Життєвий простір є для людини засобом самоздійснення.

У своїй теорії особистості К.Роджерс проголошує унікальність, суб'єктивність переживань особистості. Він вважає, що спосіб розуміння й інтерпретації подій власного життя детермінує поведінку людини. Реальним для індивіда є те, що існує в межах внутрішньої системи координат особистості або суб'єктивного світу, що включає все, що усвідомлюється у даний момент часу.

Людина сама будує свій світ, цей світ може бути адекватним або неадекватним, радісним або сумним, але у будь-якому випадку його інтерпретація цього світу буде визначатися тим способом, який у неї сформувався, і пояснення того, що відбувається, буде ґрунтуватися на власному досвіді.

Кожна людина живе у своєму суб'єктивному світі, і навіть так званий об'єктивний світ науки так само є продуктом суб'єктивних інтерпретацій, цілей і виборів. Ніхто інший не може визначити внутрішню компетенцію людини. Ніхто інший не може бути більш обізнаний у тому, чим є сприймана реальність для конкретної людини. Лише в тому випадку, якщо людина зневірилася в собі й повністю підкорилась іншим, можна говорити про заданість його розуміння й інтерпретацій, його несвободі, але навіть ця несвобода однаково буде відмінною від її інтерпретації будь-яким зовнішнім спостерігачем. Іншими словами, як відзначає К.Мітчел, потенційно кожна людина є найкращим експертом щодо самого себе й має найбільш повну інформацію про самого себе.

У цьому твердженні підкреслюється: те, як людина розглядає й інтерпретує події, детермінує і її реакції на них. "Люди відрізняються один від одного тим, як вони інтерпретують події. Ця унікальність визначається, насамперед, унікальністю індивідуального досвіду, що й спричиняє формування власної точки зору на об'єкти, що інтерпретуються". Згідно Дж.Келлі, люди відрізняються тим, що вони інтерпретують об'єкти під різними кутами зору.

Здатність розуміння точки зору іншої людини, її системи особистісних конструктів, на думку Келлі, є вирішальною умовою продуктивності соціальної взаємодії. Визнаючи сам факт існування об'єктивної реальності, Келлі підкреслював унікальний характер її інтерпретації людиною.

Ціннісні структури інтегрують присутність людини в різних сферах її життєвої і розумової діяльності, зводять її до доступної

для огляду єдності повсякденності, виявленій в предметному і знаковому оточенні людини, забезпечує її пристосовність до предметних умов і знакових умовностей наявного способу життя.

Ядро життєвого й духовного досвіду людини становлять ціннісні переживання. Ними тримається внутрішня цілісність особистості, що володіє неповторним духовним обличчям і стилем життя. Репертуар доступних людині ціннісних переживань свідчить про її особистісну розвиненість, про її особисту психологічну культуру, але також – про можливість і спрямованість її особистісного зростання в уявлюваних й наявних життєвих світах.

Розуміння – в яких би життєвих світах воно не здійснювалося – завжди співвіднесене із ціннісним світом особистості, з динамікою її життєвого шляху, який представляє собою індивідуально-типовий, свідомо спрямований ряд життєвих подій і явищ особистості, тобто одночасно їхній природний хід і штучне моделювання. Тому міркування про роль розуміння неможливе без розгляду його аксіологічного аспекту, без аналізу тих його інтенцій і функцій, що задані прямою співвіднесеністю із цінностями, вживлених у особистісне ціле.

У літературі найбільш вивчені демонстраційна й евристична функції розуміння. Про демонстраційну функцію говорять тоді, коли схеми процесу розуміння використовуються для споглядання наявних понять або сенсів.

І демонстраційна, і евристична функції розуміння можуть звертатися не тільки до змісту інших здатностей, але й прямо співвідноситися із ціннісним світом особистості, з її аксіоматичними станами. У цьому випадку доречно говорити про плазматичну функцію розуміння, що проявляється в його здатності висвітлювати світлом ціннісної виправданості великі простори уявлюваного й можливого.

У повсякденному житті людина, як правило, має справи з відкритими для неї, тобто незавершеними, а тому рівноцінними можливостями, не представленими її вибору в готовому вигляді. Це значить, що на момент проектування ще не існує готових альтернатив. А. Маслоу підкреслює, що будь-яка людина частково є своїм власним продуктом, проектуючи й роблячи саму себе.

У загальному сенсі проект може бути спрямований на підтримку існуючих меж життєвого простору або на їхню зміну (звуження, розширення). Проект реалізується в діях, і оцінка його реалістичності будується на зіставленні проекту й здійснюваних дій. За Б.Верлена, дії завжди являють собою вираження певних соціальних, економічних і фізичних умов, у яких вони здійснюються. Верлен підкреслює, що дії людини спрямовані на досягнення цілі у

світі фізичних тіл, вони здійснюються у світі соціальних артефактів, а людське тіло опосередковує умови будь-якої взаємодії. Проекти, що здійснюються за допомогою дій людини, можуть бути визначені як послідовності майбутніх дій на людину. “Відкритий майбутньому обрій певних очікувань керує нашим сприйняттям життя й ставленням до світу”.

З аналізу співвідношень понять “життєвий світ” і “життєвий простір” можна зробити такі висновки.

Відчуваючи практичну присутність життєвого простору, людина вступає в соціальну взаємодію за допомогою розуміння, необхідною підставою якого є комунікації й орієнтації у конкретній ситуації життєвого простору. Останній постійно змінюється, впливаючи на само- і світовідчуття індивіда, який з розумінням освоює нові життєві ситуації, актуалізуючи за допомогою розуміння минулий життєвий досвід.

Життєвий простір людини, представляючи собою динамічну систему, має внутрішню структуру, що відбиває різні рівні включеності людини у соціальну реальність – рівень тілесної організації, ідентифікаційний рівень (сукупність ціннісних настанов особистості, виражених в образах, знаках, символах) і повсякденності.

Внутрішній тілесний простір як зріз життєвого простору включає різні тілесні відчуття людини, внутрішні (фізіологічні) ресурси. Зовнішнє – “стикається” зі штучним середовищем, створеним людиною; тілесні можливості людини постійно розширюються в результаті впровадження технічних нововведень.

Ідентифікаційний простір відбиває вкорінення індивіда в соціокультурну реальність, співвіднесеність життєвого світу із ціннісним світом особистості, вживленого в неї як єдине ціле.

Простір повсякденності являє собою свого роду мікросвіт людини – сім’я, близькі люди й щоденні випадкові контакти.

Людина, конструюючи й структуруючи життєвий простір, освоює в першу чергу свій життєвий світ, який являє собою “царство” потенційно можливого. Перекладаючи зміст життєвого світу у сферу актуального особистості будує свій життєвий простір. Процес цей постійний і діалогічний по своїй суті: людина веде діалог зі своїм життєвим світом, а розуміння – це умова можливості самого діалогу. Життєвий простір людини виступає як простір його самоздійснення.

Шляхом перетворення потенційного змісту життєвого світу в актуальний зміст життєвого простору людина конструює альтернативи особистісного саморозвитку, спрямовуючи ресурси на підтримку існуючих меж життєвого простору або на їх зміну (звуження, розширення).

Отже, ми підсумовуємо, що для створення свого актуального життєвого простору, людині необхідна наявність представлення про простір світу в цілому, картина світу, тобто уява про простір можливого.

Список використаних джерел

1. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций / Ф.Е.Василюк // Психологический журнал. – М.: 1995. – Т.16, №3. – С.90-101.
2. Келасьев В.Н. Психологические детерминанты жизненного пути. Человек: индивидуальность, творчество, жизненный путь / В.Н.Келасьев. – М., 2009. – С.159.
3. Кравченко А.И. Культурология: учебное пособие для вузов. – 3-е изд. / А.И.Кравченко. – М., 2001. – С.167.
4. Левин К. Теория поля в социальных науках / Курт Левин. – СПб., 2000. – С.234-235.
5. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров / Ю.М.Лотман. – Свердловск, 1987. – С.56.
6. Мерло-Понти М. Моё тело / М.Мерло-Понти. – М., 1999. – С.15-25.
7. Писачин В.А. Социология жизненного пространства / В.А.Писачин. – Саранск, 1997. – С.76-98.
8. Ромащенко С.В. Внутреннее и внешнее в информационных потоках человека. Информационная цивилизация: пространство, культура, человек / С.В.Ромащенко. – Саратов, 2000. – 433 с.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М., 1976. – 514 с.
10. Тернер Б. Современные направления развития теории тела / Б.Тернер. – М.:Thesis, 1994. – №6. – С.41.
11. Тоффлер Э. Футурошок / Э.Тоффлер. – СПб., 1997. – С.53.
12. Устьянцев В.Б. Пространство личности: опыт философско-социологического исследования. Личность в пространстве России / В.Б.Устьянцев. – Саратов, 2000. – С.7.
13. Яковлев Л.С. Стадийность и структуризация жизненного пространства в концепции социализации Ж.Пиаже / Л.С.Яковлев // Педагогика и акмеология университетского образования. – Саратов, 1998. – С.21

The content of the person's vital space concept is reviewed in the article. The situational context of person's behaviour, its corporal space are covered by the article. It is proved that in measurement system of spatial structures of life it is necessary to include values and valuable orientations which make

the identification space of the person except the spatial organization and a corporality. Processes of transformation of potential sense of vital space into actual are considered.

Keywords: vital space, identification space, household space, designing, a corporality.

Отримано: 21.02.2011

УДК 37.011.3-051:316.61

М.О. Коць

Структурно-функціональна модель розгортання процесу педагогічної взаємодії майбутнього вчителя

У статті представлено авторську структурно-функціональну модель розгортання процесу педагогічної взаємодії майбутнього вчителя, яка дозволила визначити чинники, що розкривають ситуації підготовки і змісту подальшої професійної діяльності майбутнього вчителя.

Ключові слова: суб'єктність, майбутній вчитель, діалог, гуманізація, педагогічна взаємодія.

В статье представлена авторская структурно-функциональная модель развертывания процесса педагогического взаимодействия будущего учителя, которая дает возможность определить фактора, благодаря которым раскрываются ситуации подготовки и содержания дальнейшей профессиональной деятельности будущего учителя.

Ключевые слова: субъектность, будущий учитель, диалог, гуманизация, педагогическое взаимодействие.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство ставить перед навчальними закладами завдання підготовки фахівців, здатних бачити в реальній дійсності суперечності і знаходити шляхи їх раціонального вирішення, гнучко перебудовувати зміст і напрями своєї діяльності у зв'язку із зміною соціальних орієнтацій, самостійно набувати необхідних знань. У дослідженнях В. І. Загвязінського, С. М. Годник, М. В. Кларина, В. Я. Ляудіс, В. А. Семиченко, В. А. Сластьоніна, Л. С. Подимової та ін. висувуються положення, які зводяться до того, що орієнтація на передачу майбутнім учителям деякої суми професійних знань і формування відповідних умінь сьогодні не перспективна.

У сучасних умовах вузівської підготовки виникає необхідність в розробці і впровадженні технологій підготовки майбутніх учителів, які дозволяють стати дійсними суб'єктами діяльності, здатними реалізовувати у вибраній професії індивідуальний стиль діяльності і бути відповідальними за ухвалене рішення.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. У вітчизняній психолого-педагогічній науці закладений загальнотеоретичний фундамент професійної підготовки вчителя, який розкриває різні положення.

Необхідно зауважити, що в більшості досліджень глибоко розкрита проблема, яка дозволяє виявити рольові позиції учасників педагогічного процесу в системі стосунків “вчитель-учні”. Проте в наукових працях не знайшли належного обґрунтування питання, пов’язані з дослідженням професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів в умовах вузівської підготовки залежно від характеру педагогічної взаємодії в системі стосунків “викладач-студенти”. Це зумовило необхідність звернутися до розгляду сутнісної основи категорії “взаємодія” з різних концептуальних позицій: взаємодія як безпосередня і опосередкована дія суб'єктів один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок (Ю. Д. Бабанський, Л. І. Новікова та ін.); як об'єктивно існуюча взаємодія педагогів і тих, хто навчається (І. А. Лернер); як взаємозв'язок діяльностей педагогів і тих, хто навчається (Х. І. Лійметс, М. І. Смирнов); як форма організації спільної діяльності в системі стосунків “вчитель-учні” (Л. С. Байбородова, В. В. Власенко, А. Л. Журавльов); як навмисний контакт педагога і вихованців (І. Ф. Ісаєв, С. А. Сластенін, Є. Н. Шиянов).

Концепції вчених Н. А. Зимньої, С. Я. Ляудіс, Н. Ю. Посталюк, Н. Ф. Радіонова, Є. І. Рогова, Н. М. Рябової, С. А. Сластьоніна, О. Л. Федотової, Є. Н. Шиянова характеризують педагогічну взаємодію викладача і студентів в процесі навчання як особистісно рівноправне. Дане положення обумовлено суб'єктивними рольовими позиціями у виконуваний діяльності.

Проте необхідно зазначити, що в педагогічному процесі ВНЗ існують стійкі об'єктивні суперечності, що гальмують розкриття потенційних можливостей студентів – відсутність єдності в теоретичній, психолого-педагогічній і методичній підготовці майбутніх фахівців; авторитарна, домінуюча позиція педагога в процесі навчання, що породжує стереотипність мислення майбутніх учителів і їх орієнтацію на відповідний характер взаємодії з вихованцями в подальшій професійній діяльності; відсутність гнучких планів і програм, які б забезпечували реальну можливість

вибору дисциплін і форм контролю відповідно до індивідуального розвитку; стандартизація педагогічного процесу як наслідок “відтворення” усереднених якостей, які характеризують особистість.

У контексті зазначених проблем професійна підготовка майбутніх фахівців на сучасному етапі передбачає зміщення акцентів з оволодіння технологіями передавання знань на оволодіння технологіями розвитку особистості за допомогою цих знань, вироблення особистої педагогічної позиції. Даний напрямок у сучасному освітньому процесі розглядає ставлення до знань та вмій як до засобів, що забезпечують досягнення повноцінного загального та професійного розвитку особистості як суб’єкта педагогічного процесу.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження. Гуманізація освітньої системи спрямована на створення умов для повноцінного розвитку особистості. Викладач під час професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ виконує стратегічну роль в розвитку особистості студента. Досліджуючи дану проблему, ми виходимо з того, що значний потенціал у процесі професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів закладений у здійсненні між-особистісної взаємодії викладача та студентів у зв’язку з тим, що педагогічний процес розглядається як процес взаємодії особистостей. Необхідно зазначити, що проблема взаємодії в науці широко досліджується з філософських, психологічних та педагогічних позицій. Дослідження впливу педагогічної взаємодії викладача і студентів на професійно-особистісний розвиток фахівців – майбутніх вчителів поки не стало предметом глибокого педагогічного аналізу.

Теоретичне дослідження категорії “взаємодія” (як родової категорії) дозволило визначити похідне положення про те, що будь-яке явище або об’єкт можуть бути зрозумілі та досліджені тільки у взаємозв’язку з іншими об’єктами. Спираючись на дану закономірність, педагогічну взаємодію розглядаємо як процес безпосереднього або опосередкованого впливу об’єктів один на одного, який породжує їх взаємообумовленість та зв’язок.

Під час навчання у ВНЗ закладається стійка основа професійної діяльності. Сформовані в період професійної підготовки вміння, виступають надалі як професійно-особистісний розвиток вчителя. А функціональна, соціально-психологічна готовність студентів до виконання ролі суб’єктів забезпечує стійкий рівень розвитку особистісних, психічних, емоційних якостей майбутніх учителів.

Відповідно, перед викладачем ВНЗ постає завдання розвитку студентів як суб’єктів педагогічної діяльності, що передбачає:

оволодіння майбутніми фахівцями технологією педагогічної діяльності; усвідомлення та оволодіння процесами цілепокладання та цілездійснення діяльності; моделювання та прогнозування умов реалізації діяльності; виділення дій, необхідних для вирішення поставлених завдань; усвідомлення змін, які відбуваються з предметом діяльності та самим суб'єктом; оцінку та корекцію результатів здійснюваної діяльності.

Дослідження процесу становлення майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної взаємодії є важливим з огляду на принцип раціогуманістичного підходу [1; 2 та ін.]. На думку ініціатора вказаного підходу Г. О. Балла, поглиблена розробка світоглядної і методологічної проблематики психологічної науки слугує важливою передумовою її успішного розвитку і позитивного впливу на суспільну практику. Зміст цього підходу – з'ясування проблеми поєднання в галузі психології гуманістичної орієнтації з конструктивним використанням засобів раціонального пізнання. Такому поєднанню, як наголошується, слугує принцип раціогуманізму, який передбачає, у світоглядному плані, визнання інтелектуальної культури одним із важливих досягнень людства, а в плані методології людинознавства – вимагає максимального використання цього досвіду, в його гармонійній взаємодії з іншими складовими культури з метою розширення знань про людину і їх гуманістично орієнтованого практичного застосування. Принцип раціогуманізму особливо значущим є для психології, якій властива взаємодія природничонаукової і гуманітарної методологічних традицій.

Успішність формування навичок ефективної педагогічної взаємодії майбутнього вчителя досить тісно пов'язана із подальшим становленням його особистості і залежить від міри сформованості та якості функціонування механізму злиття образів “Я”-реального й “Я”-ідеального, їх зіставлення з вимогами педагогічної діяльності як у процесуальному плані (глибина рефлексії), так і в плані результативному (рівень усвідомлення) особливостей власного стилю педагогічної взаємодії [3].

Становлення особистості майбутнього педагога відбувається, як правило, у малій (академічній) групі. Студентська група постає своєрідним партнером спілкування. На думку В. В. Долгуна, результати взаємодії в системі “особистість-група” значною мірою залежать від формування уявлень людини про ті соціальні спільноти, членом яких вона є [4]. Розуміння того, чим за суттю є група, якими психологічними характеристиками вона володіє, є для особистості вихідною інформацією регуляції своєї соціальної поведінки.

Навчання у ВНЗ має професійну спрямованість, воно фактично стає навчально-професійною діяльністю майбутніх педагогів. Так, В. А. Якунін трактує професійну спрямованість як узагальнене ставлення студентів до майбутньої діяльності [5]. В свою чергу М. І. Алексеева виокремлює професійно-ціннісні мотиви, завдяки яким навчання сприймається як підготовка до майбутньої професійної діяльності [6]. На думку Н. В. Комусової, мотивація до оволодіння професією базується на мірі прийняття студентом цілей навчання і складається із професійної і власної навчальної мотивації [7].

А. Б. Орлов, вивчаючи питання побудови ефективної педагогічної взаємодії, виокремлює такі принципи: принцип діалогізації, персоналізації й індивідуалізації [8]. Провідним серед них постає принцип діалогізації.

Поняття “діалогу”, на думку Г. О. Балла, набуває все більшого значення в науці, зокрема в освітній практиці. Його широке застосування органічно пов’язується з гуманістично орієнтованими процесами і проектами, які належать до різних сфер суспільного життя і культури [9]. Однак, для того, щоб ефективно скористатися можливостями діалогічних підходів вчений пропонує визначитися із різноманітності значень і інтерпретацій, які співвідносяться із поняттям діалогу. Передусім, діалог розуміють як форму спілкування, і як принцип взаємостосунків тих чи інших суб’єктів, і як характеристику процесу розробки пізнавальної або практичної проблеми, і як механізм функціонування культури.

Діалогічна педагогічна взаємодія розгортається в умовах адекватного, когнітивного складного відображення учасниками педагогічного процесу, позитивного, особистісного ставлення один до одного [10]. На кожному етапі психічної організації людини (індивідуальному, суб’єктному, особистісному) оптимальною умовою розвитку й функціонування психіки, як будь-якої саморозвиваючої системи, стає відкрита взаємодія або діалог [11].

Центральним компонентом діалогу постають особистісні, а не функціонально-рольові стосунки, які відповідають нормоутворюючим принципам моралі. Виховання стосунків – мета педагога. Особистісні (суб’єкт-суб’єктні) стосунки призводять до взаєморозкриття, взаємопроникнення, особистісного збагачення учасників спілкування [12]. Тому, на нашу думку, постає вагомим експериментальне дослідження ролі діалогу викладачів ВНЗ і студентів у процесі взаємодії, що може істотно оптимізувати процес формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності.

Зазначається, що необхідною умовою діалогізації міжособистісних взаємодій у педагогічному процесі є формування у вчителя “гуманістичної” централізації, в якій домінуючими мотивами педагогічної діяльності стають мотиви самовираження й саморозвитку [8]. Відомо, що у вітчизняній психології гуманізація педагогічної взаємодії трактується не просто як передача певного набору знань, умінь і навичок, а спільне особистісне зростання всіх суб’єктів педагогічного процесу. Тобто діалогічне спілкування передбачає спільне бачення та обговорення конкретних ситуацій. При цьому не обов’язково погляди й оцінки мають збігатися: важливим є факт спільної спрямованості до вирішення проблем [13].

Гуманізація педагогічного процесу не передбачає повної відмови від застосування цілеспрямованих впливів. По-перше, вищі рівні управління педагогічним процесом (передача управлінських функцій тим, хто навчається) забезпечують, перш за все, його ціннісну регуляцію – орієнтацію на досягнення все більшої самостійності, більш повного розкриття своїх можливостей, індивідуальної своєрідності [14]. По-друге, повноцінна діалогічна взаємодія її суб’єктів не виключає управління, оскільки педагог є не тільки учасником, але й організатором діалогу [15].

Аналізуючи співвідношення монологізму і діалогізму в гуманістично-орієнтованому педагогічному процесі, Г. О. Балл вказує на провідну роль діалогічної стратегії в психологічних впливах. Але це, на думку вченого, не означає відсутності в таких впливах монологічної сторони – якщо розуміти під нею відстоювання педагогом певної позиції. Тобто діалогізм у педагогічному процесі охоплює монологізм як момент, значення якого полягає у залученні майбутніх фахівців до нормативних (в широкому сенсі цього терміна) компонентів змісту освіти, в тому числі і до конкретних апробованих в культурі знань і способів дій, а також до фундаментальних гуманістичних цінностей, однією з яких є ідея діалогу [1].

Узагальнення результатів теоретичного аналізу проблеми становлення майбутнього вчителя як суб’єкта педагогічної взаємодії дослідження, дозволяє нам вибудувати певну модель розгортання процесу такої взаємодії (рис. 1).

Вихідним етапом процесу розгортання взаємодії є її такі основні напрямки, як діалогічна (конструктивна), ділова (службова) та конфліктна (деструктивна) взаємодія.

Діалогічна (конструктивна) взаємодія передбачає рівність позицій її учасників, підтримання емоційного контакту, сприйняття і розуміння внутрішнього світу один одного, альтруїстичне

ставлення тощо. Усі учасники діалогічної взаємодії наділені правом на власну думку, можуть висловлюватись як у стверджувальній формі, так і в формі заперечення. Така ситуація контактів створює підґрунтя активізації процесу самореалізації та особистісного зростання.

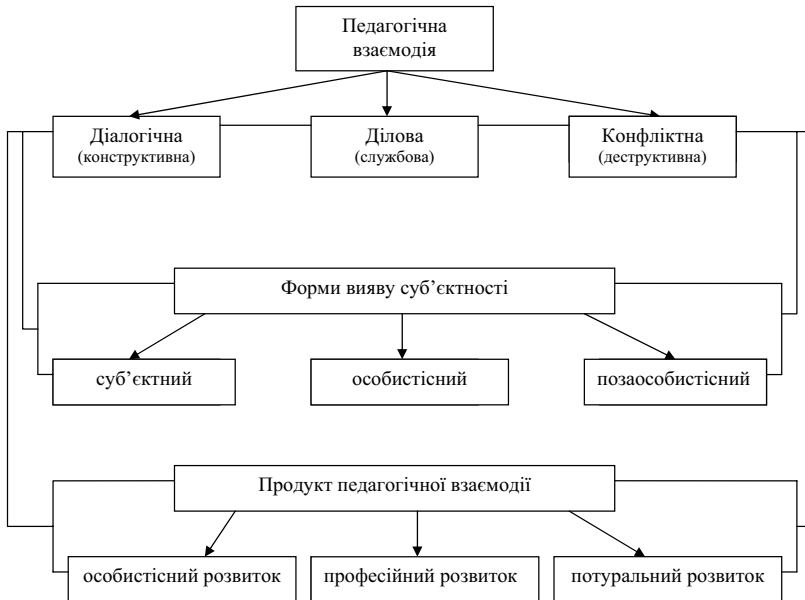


Рис. 1. Структурно-функціональна модель розгортання процесу педагогічної взаємодії майбутнього вчителя

Ділова (службова) взаємодія – це взаємодія, яка підпорядкована вирішенню конкретного завдання (навчального, виховного тощо). При цьому простежується достатньо жорстка регламентація цілей і мотивів спілкування, способів здійснення контактів між учасниками, що значною мірою визначає взаємодію формалізованою. Одним із наслідків перебігу ділової взаємодії постає проблема психологічної дистанції і ефективності зворотного зв'язку [16]. Таким чином, у діловій сфері від її учасників очікується свідоме управління ходом взаємодії, згортання до мінімуму елементів випадковості.

Конфліктну (деструктивну взаємодію) можна визначити на рівні комунікативних, прагматичних і легітимних порушень [17]. Різновидом комунікативних порушень може бути комунікативна ізоляція, коли до якогось студента навмисне не звертається викладач при його демонстративному бажанні висловити свою

думку тощо. З комунікативним аспектом пов'язані такі порушення стосунків, як омана, наклеп, відторгнення, нехтування. Прагматичні порушення пов'язані з усвідомленням несумісності інтересів; вони є передумовою конфліктів. Легітимні порушення пов'язані із загостренням почуття справедливості, коли обидві чи одна із сторін, починають вважати, що у взаємостосунках з'явилися елементи несправедливості. Такі почуття доволі часто прикуті до навчального процесу, до оцінних ставлень між зворотними сторонами.

Розглянемо представлені в моделі такі компоненти, як форми вияву суб'єктності:

– *суб'єктний* компонент педагогічної взаємодії охоплює правильне співвідношення як педагогічного впливу, так і його активного сприйняття, власну активність вихованця, яка проявляється у відповідних впливах на самого себе та педагога. Характер прояву активності вчителя та учня в навчальній та поза навчальній діяльності може бути різною і звідси можуть спостерігатися різноманітні варіанти взаємодії;

– *особистісний* – змістовою основою індивідуальності як глибинного рівня особистості є властивості, формування яких забезпечує активізацію суб'єктності, впливає на вироблення індивідуального стилю поведінки та діяльності, створення унікального життєвого досвіду, значущого не тільки для самої людини, а також і прийняттого для інших;

– *позаособистісний* компонент педагогічної взаємодії спрямований на підтримку розвитку внутрішнього потенціалу учнів та надання їм можливостей вибору та прийняття відповідальності за свої дії, враховує індивідуальні особливості учнів, їх інтереси та мотивацію, стимулює їх розвиток в процесі взаємодії з вчителями та іншими учасниками освітнього процесу, освітнього середовища.

Розглянемо представлені в моделі компоненти продукту педагогічної взаємодії:

– *особистісний розвиток* проявляється в здатності до педагогічної взаємодії та означає універсальну особливість педагога, характерну для виконання його функцій в педагогічному процесі;

– *професійний розвиток* відбувається в процесі взаємодії як цілеспрямований взаємообмін та взаємозбагачення сенсом діяльності, досвідом, емоціями та установками;

– *потуральний розвиток* відбувається, коли в педагогічній взаємодії суб'єктів немає взаєморозуміння та вчитель у своїй діяльності застосовує потуральний стиль виховання.

Висновки. Здійснений аналіз структурно-функціональної моделі розгортання процесу педагогічної взаємодії майбутнього

вчителя дав змогу стверджувати, що під час навчання у ВНЗ закладається стійка основа професійної діяльності. Вивчення професійної моделі вчителя, дозволило нам визначити чинники, які розкривають ситуації в підготовці і змісті подальшої професійної діяльності вчителя як нові: профільне навчання, Болонський процес, зовнішня і внутрішня диверсифікація середньої і вищої освіти, вимоги професійної компетентності вчителя та інші. Оскільки становлення особистості майбутнього педагога відбувається, як правило, у малій (академічній) групі, майбутнім педагогом, перш за все, має бути усвідомлене своє місце у міжособистісній структурі групи. Це може стати передумовою зміни своєї поведінки й цілеспрямованого здійснення роботи щодо оптимізації здатностей до професійної взаємодії.

Структурно-функціональна модель розгортання процесу педагогічної взаємодії майбутнього вчителя розкриває існування таких форм вияву суб'єктності: суб'єктний, особистісний та позаособистісний. Важливою умовою успішного перебігу педагогічної взаємодії є включеність майбутнього фахівця як активного суб'єкта цього процесу.

Список використаних джерел

1. Балл Г. А. Психология в раціогуманстической перспективе : избр. работы / Балл Г. А. – Киев : Изд-во “Основа”, 2006. – 408 с.
2. Балл Г. До обґрунтування раціогуманістичного підходу у психології / Г. Балл // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 4–11.
3. Галузо П. Р. Представления о собственном стиле педагогических отношений у будущих учителей / П. Р. Галузо // Психология. – 1999. – № 2. – С. 39–49.
4. Долгун В. В. Представления студентов об идеальной группе как партнере по общению / В. В. Долгун // Психология. – 1998. – № 3. – С. 81–90.
5. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / В. А. Якунин. – [2-е изд.]. – СПб : Изд-во Михайлова В. А., 2000. – 349 с. (Серия : Высшее профессиональное образование).
6. Алексеева М. И. Мотивы учебной деятельности студентов / М. И. Алексеева // Проблемы высшей школы : респ. науч.-метод. сб. – К. : Вища шк., 1976. – Вып. 25 : Психол.-пед. аспекты высш. образования. – С. 31–38.
7. Комусова Н. В. Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. В. Комусова ; ЛГУ им. А. А. Жданова. – Л., 1983. – 16 с.

8. Орлов А. Б. Диалогизация педагогической системы // Психология учителя : тез. докл. к VII съезду психологов СССР/АН СССР / А. Б. Орлов ; редкол. : А. Б. Орлов, Л. М. Митина. – М. : [б. и.], 1988. – 183 с.
9. Балл Г. О. Головні аспекти застосування поняття діалогу : матеріали ІХ Всеукр. наук.-практ. конф. [“Менеджмент та маркетинг : досягнення і перспективи”] / Балл Г. О. – К. : Політехніка, 2002. – С. 7–8.
10. Ковалев Г. А. Психологическое воздействие: теория, методология, практика : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Г. А. Ковалев ; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М., 1991. – 236 с.
11. Ковалевский П. А. Творчество в процессе познания учителем ученика : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / П. А. Ковалевский ; Гр. ГУ. – Гродно, 1996. – 20 с.
12. Путьято Л. М. Педагогическое общение учителя с учащимися различной успешности в обучении : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. М. Путьято. – Гродно, 1999. – 181 с.
13. Петровская Л. А. Воспитание как общение – диалог / Л. А. Петровская, А. С. Спиваковская // Вопр. психол. – 1983. – № 2. – С. 85–89.
14. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учебник для студ. высш. пед. заведений / В.В.Краевский. – М. : Изд. центр “Академия”, 2008. – 256 с.
15. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : книга для вчителя / за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі. – К. : Освіта, 1997. – 231 с.
16. Куница В. Н. Межличностное общение : учеб. для вузов / Куница В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
17. Булах І., Долинська Л. Викладач – студент : психологія міжособистісних взаємодій : навч.-метод. посіб. / Булах І., Долинська Л. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 106 с.

The article presents the author’s structural-functional model of the deployment process of pedagogical interaction of future teachers, which allowed to determine factors that reflect the situation of preparation and content of subsequent future professional activity.

Keywords: subjectivity, future teachers, dialogue, humanism, teaching interactio.

Отримано: 28.02.2011

Психологічні засади організації усної перекладацької діяльності студентів- філологів

Статтю написано на основі глибокого вивчення механізмів формування усної перекладацької діяльності студентів-філологів. Статтю присвячено проблемам мовної особистості в лінгвістиці та використання цих поглядів у практиці викладання іноземної мови. Риторика методики навчання обговорюється поєднано з формуванням лінгвістичних здібностей особистості.

Ключові слова: переклад, психологічні механізми, текст, компетенція, компетентність, аудіювання, сприймання.

Стаття написана на основі глибокого вивчення механізмів формування усної перекладацької діяльності студентів-філологів. Стаття присвячена проблемам мовної особистості в лінгвістиці та використанню цих поглядів у практиці викладання іноземної мови. Риторика методики навчання обговорюється поєднано з формуванням лінгвістичних здібностей особистості.

Ключевые слова: перевод, психологические механизмы, текст, компетенция, компетентность, аудирование, восприятие.

Одним із центральних положень, визначених у Національній доктрині розвитку освіти в Україні в 21 столітті, є створення умов для підготовки вчителів, здатних практично втілювати нові прогресивні методики й технології навчання, інтегруючи всі етапи навчально-виховного процесу з кращими здобутками світової культури. У цьому контексті процес підготовки вчителів іноземної мови спрямовується на формування у студентів умінь реалізовувати технології, поєднуючи класичні й інноваційні підходи до навчання у площині особистісного бачення.

З метою розкриття психологічних засад організації усної перекладацької діяльності студентів-філологів у нашій статті ми окреслимо особливості організації перекладацької діяльності студентів, розкриємо психологічні механізми здійснення усних перекладів, охарактеризуємо компоненти професійної діяльності перекладача, а також опишемо процеси сприймання та розуміння повідомлення, текстової інформації, які є досить важливими для оптимізації усної перекладацької діяльності студентів-філологів.

Актуальність дослідження зумовлена незадовільним рівнем мовної і мовленнєвої компетентності студентів – майбутніх вчителів для здійснення навчально-виховного процесу іноземною мовою. Проблема поліпшення мовної і мовленнєвої підготовки кадрів освіти диктує необхідність дослідження і впровадження новітніх ефективних методик прискореного опанування іноземної мови, зокрема як мови професії.

Незважаючи на те, що переклад як навчальна справа давно використовується в методиках викладання мов (його ефективність і необхідність застосування обґрунтовували видатні лінгвісти і методисти А.Д.Алфьоров, Н.М.Баженов, Л.А.Булаховський, Ф.І.Буслаєв, К.Д.Ушинський, О.М.Фінкель та інші), проблема його доцільності під час вивчення іноземної мови була й досі залишається предметом дискусій.

Отже, було визначено важливу, таку, що вимагала свого розв'язання, теоретико-методологічну і практичну наукову проблему. Вона полягала у з'ясуванні психологічних засад організації усної перекладацької діяльності студентів-філологів, створенні моделей навчання, які орієнтуватимуться на визначення механізмів, побудову та апробацію системи психолого-педагогічних чинників та умов ефективного забезпечення розуміння студентами матеріалу, який перекладається, засобами культурологічно-зорієнтованого навчання, виокремлення основних компонентів перекладацької компетентності.

Завданням нашої статті є виокремлення компетентнісного підходу у вивченні іноземної мови як пріоритетного і орієнтування його на виконання важливих ключових функцій освіти, адже у ньому відображається зміст освіти, який не ґрунтується на компоненті знання, умінь, навичок.

Отже, проаналізуємо особливості послідовного перекладу. Послідовний переклад як вид усного перекладу публічних виступів, який здійснюється після завершення виступу або під час пауз, що робить оратор, складається з двох основних умінь: уміння аудіювати та уміння оформляти переклад в усній формі. На етапі оформлення перекладу перекладач має розшифрувати свої записи і без пауз висловитися мовою перекладу.

Перед перекладачем постає завдання пошуку та реалізації рішення, що відповідає комунікативній установці та функціональним ознакам висловлювання. Мова оратора під час здійснення послідовного перекладу триває досить довго, при цьому перекладач повинен передати як ключову, так і другорядну інформацію, враховуючи й емоційне ставлення до неї автора тексту. Тому, якщо

розділити послідовний переклад на два етапи, то від першого етапу перекладацької діяльності (сміслового сприйняття повідомлення та фіксації найбільш важливої інформації) багато в чому буде залежати правильність, повнота й точність послідовного перекладу.

Отже, перший етап діяльності перекладача – смислове сприйняття повідомлення, яке він чує, та фіксація потрібної інформації. Другий етап – розшифрування фахівцем своїх записів та передача повідомлення мовою перекладу. Записи потрібної інформації у послідовному перекладі виступають у ролі допоміжного засобу. Записи допомагають спеціалісту відновити в пам'яті те, що сприймалося раніше, а процес запису великою мірою стимулює інтелектуальну активність і тим самим активізує запам'ятовування. Отже, для здійснення послідовного перекладу необхідним є вміння аудіювання та оформлення перекладу в усній формі.

Синхронний переклад в науковій літературі визначається як професійний вид усного перекладу конференцій, який здійснюється одночасно із сприйняттям повідомлення мовою оригінала за допомогою технічних засобів в спеціально обладнаній кабіні, і в процесі якого – в умовах дефіциту часу – на одиницю тексту переробляється інформація обмеженого обсягу.

Синхронний переклад є одним із найскладніших видів усного перекладу, що характеризується одночасним сприйняттям та говорінням. За словами О.О.Леонт'єва, у синхронного перекладу є специфічна особливість, що відрізняє його від всіх інших видів перекладу. Це – “розривність” програми. Іншими словами, синхронний перекладач не “стягує” всю фразу в програму, аби потім знову “розгорнути” цю програму у фразу іншою мовою, а виконує цю операцію з окремими компонентами фрази.

Діяльність синхронного перекладача в професійному плані характеризується як складний, досить інтенсивний вид професійної діяльності, що супроводжується стресовим станом, втому, напругою. Саме тому зазвичай через 20-30 хвилин синхронного перекладу рекомендується 40-60 хвилин відпочинку.

Розглянемо найбільш істотні особливості синхронного перекладу. Головна особливість синхронного перекладу, перш за все, в регулярному поєднанні в часі (або паралельному протіканні) двох процесів. Це – процеси слухання мовлення однією мовою і говоріння – іншою.

У синхронному перекладі існує декілька режимів часового узгодження цих процесів. Якщо мова оратора виголошується в дуже повільному темпі з великими паузами між фразами, то переважає

поперемінне здійснення сприйняття інформації та породження мовлення. З підвищенням темпу мовлення оратора зменшуються паузи між фразами і встановлюється режим поперемінного здійснення сприйняття інформації та породження мовлення з режимом одночасного здійснення цих процесів. Важливу роль в синхронному перекладі відіграє здатність перекладача сприймати мовлення оратора в періоди презентації промови мовою перекладу. Останнє відбувається за умов спільного функціонування цілого ряду психологічних механізмів. Серед таких механізмів постають:

– Механізм ідентифікації – впізнавання мовних образів за їх акустичними характеристикам з мінімальним ступенем участі мовленнєво-рухового аналізатора. Опитування перекладачів свідчить про те, що для сприйняття та розуміння мовлення оратора у спільному процесі говоріння використовується одночасно і мовленнєво-руховий код, і новий суб'єктивний код, який формується в ході тренування, як правило, без усвідомлення цього явища перекладачем. Основу функціонування цього коду складає впізнавання слів і словосполучень лише на основі їх слухових образів без зустрічного артикуляційного відтворення про себе, а також утримання в свідомості отриманої інформації .

– Механізм імовірнісного прогнозування, завдяки якому перекладач прогнозує можливе розгортання та результат висловлювання оратора. Це дозволяє йому відтворювати в своїй свідомості зміст і форму вихідного повідомлення на основі сприйняття окремих, найбільш інформативних фрагментів .

– Механізм синхронізації, що забезпечує паралельне протікання слухання і говоріння. Орієнтування перекладача в мовленні оратора у разі функціонування даного механізму ґрунтується на фрагментарному, пофразовому сприйнятті мовлення оратора. Стосовно орієнтування синхронного перекладача в мовленні оратора можна говорити про телеграфний стиль сприйняття. До того ж деякі слова і словосполучення сприймаються лише на основі впізнавання слухових образів без їх артикуляційного сприймання.

Під час навчання фахівців у вищій школі пошук або вибір перекладацьких рішень в умовах дійсної синхронності побудований, зокрема, на використанні “домашніх перекладацьких заготовок”. Синхронний переклад у виконанні досвідчених перекладачів зводиться до розв’язання стереотипних завдань з використанням неабиякого запасу лексичних, фразеологічних і синтаксичних еквівалентів, відпрацьованих до рівня умовно-рефлекторної реакції.

Слід наголосити, що важливою умовою функціонування механізму синхронізації є орієнтування перекладача в ситуації

спілкування, тобто прогнозування мети, теми, смислового змісту та мовної форми висловлювання оратора. Важливо також зазначити, що формування механізму синхронізації постає можливим лише в результаті тривалого цілеспрямованого тренування та розвитку мовленнєвих і перекладацьких навиків.

До специфічних особливостей синхронного перекладу можна віднести й те, що перекладацькі дії здійснюються над інтонаційно-смисловими одиницями типу синтагм і ритмічних груп, синтаксичними блоками та іншими частинами висловлювань. Синхронний перекладач чує не все висловлювання в цілому, а частинами. Це значно ускладнює розуміння та подальшу передачу частини висловлювання, оскільки фахівець змушений здійснювати смислове сприйняття, визначати смисловий центр, відділяти головне від другорядного без ознайомлення з усіма частинами висловлювання, орієнтуючись лише в його перших компонентах.

Темпоральні характеристики діяльності синхронного перекладача також належать до найбільш істотних особливостей синхронного перекладу. Синхронний переклад є найбільш швидким видом перекладу. Вихідний текст перекладається з тією ж швидкістю, з якою він виголошується оратором. Це також вимагає спеціальних навичок сприйняття та оформлення перекладу в умовах дефіциту часу.

Отже, можемо зробити висновок, що синхронний переклад характеризується:

- однократним слуховим сприйняттям;
- простим за складністю запам'ятовуванням;
- обмеженням в часі та постійним функціонуванням навиків переключення;
- однократною усною презентацією перекладу;
- синхронною усною презентацією перекладу;
- синхронним здійсненням операцій з метою перекладу;
- паралельним протіканням рецептивної та продуктивної мовленнєвої діяльності;
- поsegmentним характером перекладу.

Отже, ми бачимо, що синхронний перекладач повинен мати високий рівень розвитку вмінь аудіювання та вміння усного оформлення перекладу, що здійснюється одночасно. Вищезазначені, найбільш істотні особливості синхронного перекладу свідчать про те, що аудіювання та оформлення перекладу в синхронній перекладацькій діяльності відбуваються в досить складних умовах, які вимагають від перекладача спеціальних навичок і умінь, цілеспрямованої підготовки тощо.

Охарактеризуємо наступний вид усного перекладу – переклад з паперу. Такий переклад є візуально-усним перекладом, адже сприймання тексту повідомлення здійснюється у візуальній формі, а його оформлення – в усній.

Перекладацька діяльність з паперу вміщує два етапи.

I етап – візуальне сприйняття вихідного тексту та усвідомлення його смислу. Умовно за одиницю сприйняття прийнято вважати графічне слово, результатом сприйняття якого є впізнавання, що супроводжується актуалізацією його слухового та рухового образів.

На цьому етапі виділяють три основних частини.

Перша частина – коли зорові та мускульні відчуття, що викликаються графемами, синтезуються на рівні слова.

Друга частина – коли слова співвідносяться з поняттями через їх значення і між ними встановлюються зв'язки, за допомогою яких вони утворюють речення, та визначаються функції слів.

Третя частина – коли виявляється зміст мовленнєвого повідомлення та розкривається його задум.

Процес смислової переробки тексту – це активний процес, спрямований на впізнання слів, словосполучень, тобто співвідношення образу предмета, який сприймається, з певним еталонним образом, що зберігається за допомогою довготривалої пам'яті. Результатом смислової переробки є формування внутрішньої програми, тобто розуміння, що характеризується повнотою, точністю і глибиною. Таким чином, перший етап перекладу з паперу є не чим іншим, як читанням.

II етап – етап усного оформлення перекладу. Переклад з паперу здійснюється в режимі часових обмежень, коли одночасно з читанням тексту оригінала перекладач повинен здійснювати переклад в середньому темпі усного мовлення.

Тому, зорове сприйняття тексту синхронізується з мовленням і, як наслідок, це суттєво ускладнює умови здійснення перекладу та, особливо, процес сприймання іншомовних висловлювань. На другому етапі перекладач прагне до створення усного монологу, який повинен відповідати нормам усного монологічного мовлення, що є більшою мірою прийнятною для сприйняття адресатом на слух.

Отже, переклад з паперу поєднує в собі уміння читати, усно оформляти переклад та уміння робити це синхронно.

Аналіз особливостей усного перекладу показав, що аудіювання, читання та оформлення є компонентами професійної перекладацької діяльності, яка відбувається в ускладнених умовах. Це дозволяє нам зробити висновок про те, що кожне з перелічених умінь усного

перекладу в умовах здійснення перекладацької діяльності має ряд специфічних особливостей, які відрізняють ці уміння від звичайних умінь аудіювання, читання і говоріння.

Питання вивчення специфіки вмінь та навичок особистості для здійснення усної перекладацької діяльності знайшло своє відображення в роботах багатьох дослідників. Так, М.М.Букарева, порівнявши вміння та навички слухання, говоріння та професійної перекладацької діяльності, виділила основні специфічні професійні уміння та навички для реалізації перекладацької діяльності. Н.Н.Гавриленко довела, що види мовленнєвої діяльності, у разі її включення в професійну діяльність, набувають нових якостей, які з'являються в результаті формування відповідних ним професійних вмінь.

Ми вважаємо за доцільне розглянути кожне з умінь здійснення усної перекладацької діяльності для того, щоб виокремити їх нестереотипні, специфічні характеристики, які дозволять називати їх “перекладацьким аудіюванням”, “перекладацьким читанням” та “усним оформленням перекладу”.

Дамо психологічну характеристику аудіювання. Використовуючи цей термін стосовно перекладацької діяльності, процес смислового сприйняття мови мовою оригіналу Р.К.Мін'яр-Белоручев називає “робочим аудіюванням”.

Аналізу основних особливостей процесу сприйняття та розуміння мовлення на слух присвячено праці багатьох дослідників (Р.Барта, М.М.Бахтіна, А.А.Брудного, Л.С.Виготського, Т.М.Дрідзе, Л.Г.Жабицької, В.В.Знакова, Ю.М.Лотмана, О.М.Леонтьєва, Н.В.Чепелевої та ін.). Сприймання усного мовлення починається з впливу фізичних якостей звуків мовлення на органи слуху, яким аудитор надає особливих мовних значень, що склалися в суспільному досвіді в процесі мовленнєвого спілкування.

Єдність образу слова в репродукції та рецепції досягається, зокрема, його фіксуванням в 3-х аналізаторах: руховому, слуховому й зоровому, і, в першу чергу, в двох перших, оскільки навчання людей спілкуванню за допомогою мови є можливим лише в результаті повної узгодженості в роботі слухового та мовленнєво-рухового аналізаторів. На цьому факті наголошує також Р.К.Мін'яр-Белоручев, який визначає процес слухового сприйняття мовлення як такий, що ґрунтується на слухових та зорових відчуттях, супроводжується репродукцією, що, в свою чергу, ґрунтується на рухових відчуттях.

Процес сприйняття мовлення, як відомо, складається з трьох тісно пов'язаних між собою фаз: з первинного синтезу отриманих

відчуттів зі спиранням на наявні знання та минулі уявлення; аналітичної фази, де мовлення піддається аналітичному розгляду; і, нарешті, фази вторинного синтезу, яка оформлює отримані людиною враження в закінчений образ цілісного сприймання.

За словами С.Л.Рубінштейна, сприйняття має на увазі розуміння. Це – “поєднання чуттєвого та логічного, чуттєвого та смислового, відчуттів і мислення, а результатом процесу осмислення є розуміння або нерозуміння повідомлення”.

Сприйняття мовлення та її розуміння мають на увазі появу в людини певних думок, а також роботу мовленнєвого апарату особистості. Для того, щоб зрозуміти мову, ми повторюємо те, що сприймаємо, хоча це повторення може бути іноді спотвореним. Таке повторення є своєрідним руховим аналізом та слугує передумовою здійснення логічного аналізу.

Важливим моментом в перекладацькій діяльності є процес смислового сприйняття. Цей процес розглядається в психологічній літературі як багаторівнева система. Розрізняють два її рівні – сенсорний, який включає акустичну обробку вхідного сигналу, та перцептивний, який базується на процесах впізнавання та розрізнення, утримування та збереження інформації в пам’яті, здійснення мисленнєвих операцій аналізу та синтезу. Процес обробки сигналу закінчується розумінням думки, яку слід перекласти, і утриманням її в пам’яті за допомогою певного замінника або асоціатора.

У зв’язку цим дуже важливим постає механізм осмислення, в результаті якого реципієнт може дійти до розуміння або нерозуміння смислового змісту висловлювання. Існує цілий ряд типологій рівнів розуміння.

З точки зору точності розуміння тексту А.А.Смірнов виділяє 5 рівнів: 1) попереднє розуміння; 2) нечітке розуміння; 3) суб’єктивне переживання того, що розуміється, хоча виразити це за допомогою слів людина ще не може; 4) чітке розуміння повідомлення, яке можна виразити “словами оригіналу”; 5) розуміння повідомлення, яке може бути виражене своїми словами.

Розуміння тексту, підкреслює Л.С.Виготський, подібне до розуміння задачі в математиці. Воно складається з відбору правильних, з точки зору, реципієнта елементів ситуації й оптимального поєднання їх у адекватних співвідношеннях. Кожен такий елемент ситуації слід адекватно оцінювати, зокрема за показниками доцільності, вагомості, значущості та впливу на інші структурні компоненти даної ситуації.

Думка Л.С.Виготського має дещо спільне з висновками С.Л.Рубінштейна, котрий визначає розуміння як психічну мисленневу діяльність, що включає диференціацію, аналіз речей, явищ у властивих певному контексту якостях, а також передбачає реалізацію цих зв'язків, їх синтез, за допомогою чого й створюватиметься цей контекст.

Більшість дослідників відзначають активний пошуковий характер процесу розуміння. Скажімо, С.Л.Рубінштейн зауважує, що будь-який зв'язаний, завершений авторський текст має бути розрахований на те, щоб створити найбільш сприятливі умови для виникнення змістової, наповненої фактичною інформацією думки читача. Зокрема те, що об'єктивно існує в тексті, може набути суб'єктивної форми існування у свідомості читача лише за умови здійснення активної мисленневої діяльності. Більшість психологів пов'язують розуміння змісту тексту із розумінням передусім його смислу. Так, в психологічній літературі пропонується виокремлювати декілька видів смислу тексту.

1. Синтаксичний, який обумовлюється композиційною зв'язністю тексту.

2. Сильний смисл, зумовлений логічним викладом тексту або логікою самої ситуації з урахуванням всіх можливих наслідків чи прогностичного висновку останньої.

3. Комунікативний, який передбачає розуміння тлумачення авторських намірів.

4. Елементарний, що має на меті здійснення переказу тексту із використанням читачем більш простих та доступних за своєю структурою та семантикою мовних виразів.

5. Енциклопедичний, тобто тлумачення тексту на рівні дефініцій та понять, зв'язків між ними тощо.

6. Логічний, який допомагає читачеві встановити значення тексту.

7. Екстрактний, тобто поверховий, неглибокий смисл тексту, який легко зрозуміти з першої сторінки.

8. Синонімічний, а саме: розуміння смислу лексико-стилістичних засобів та можливість для читача перефразувати їх.

Таке структурування смислу науковці пояснюють складністю феномена тексту, багатоваріантністю здійснення його інтерпретацій, знаходженням різних смислів в одному і тому ж вислові, певній думці, твердженні тощо. Це дає нам підстави зазначати, що в даному контексті процес моделювання смислу розглядається не лише як просте логічне тлумачення або пояснення, а як механізм досягнення розуміння.

Для перекладацької діяльності характерними є зв'язки імпліцитного характеру, які мають місце від початку тексту до кінця. Імпліцитні зв'язки, як правило, усвідомлюються читачем не відразу. Розуміння смислу зв'язків між окремими думками автора (побудова монтажного ряду) відбувається водночас із перецентруванням смислів. Цю дію дослідник характеризує як зміну структури тексту у свідомості читача з переміщенням її уявного центру. У процесі розуміння художніх творів перецентрування відбувається не завжди поступово, іноді стрімко: деякий ряд структурних елементів може бути пропущеним, останні елементи переміщуються на передній план. Монтаж і перецентрування супроводжуються усвідомлюваним або неусвідомлюваним виникненням у перекладача оцінки прочитаного, що залежить від життєвого досвіду, рис характеру, віку фахівця. Тому, змінюючи послідовність елементів тексту, встановлену його автором, здійснюючи переструктурування, читач утворює так званий "текст в собі", що сприяє моделюванню "смислу для себе". За таких умов досягається продуктивна організація перекладацької діяльності.

Психолінгвістика орієнтується на інформаційно-цільовий підхід до розуміння тексту. Так, концепція Т.М.Дридзе належить до психолінгвістичного напрямку. Вона базується, зокрема, на ідеях М.І.Жинкіна про текст як ієрархію смислових предикацій різних рівнів. Дослідник розглядає текст як потенційний предмет (або мотив) діяльності реципієнта, а його змістово-смислову структуру обмежує ієрархією цілей і засобів досягнення розуміння. Інформативний предмет у структурі створення смислових предикацій чітко обумовлюється метою перекладацької діяльності.

Н.В.Чепелева, вивчаючи питання розуміння наукових текстів, велике значення приділяє особливостям перекладу текстової інформації особистістю. Н.В.Чепелева виокремлює дві фази розуміння-інтерпретації: встановлення смислу та власне осмислення. Перша фаза і відповідає за переклад тексту. Дослідниця зазначає, що розуміння на цьому рівневі не передбачає глибокого проникнення читача в смислову структуру тексту, тобто повного осмислення змісту повідомлення, а, тим більше, "занурення його в діяльнісний, текстовий та культурний контексти" не відбувається. Рівень перекладу також не зумовлює розуміння людиною емоційного змісту повідомлення, авторського ставлення до тексту тощо. На даному рівні емоційний зміст лише фіксується, усвідомлюється та, можливо, певним чином навіть класифікується, але лише приблизно, без глибокого осмислення своєрідності емоцій. Основним критерієм розуміння на даному рівні, підкреслює Н.В.Чепелева, є

переказ змісту тексту іншими мовленнєвими засобами, тобто переказ “своїми словами”. На другому рівні розуміння текст передбачається не лише вміння реципієнта переказати зміст тексту, але і навички коментування його. Коментування, таким чином, є певним уявленням, моделлю рівня розуміння, який доповнює переклад. Важливо підкреслити, що Н.В.Чепелева наголошує на діалогічності коментування та характеризує його як можливість читача відповідати на запитання, сформульовані підтекстово, автором, з одного боку, і, з іншого, – вміння формулювати питання самим читачем.

Під час розуміння тексту перекладач, на думку Є.І.Пассова, може здійснювати певні допустимі трансформації текстової інформації. Уникати трансформацій з текстом в перекладацькій діяльності майже неможливо, оскільки мова йде саме про тексти, написані нерідною для перекладача мовою. Людина передусім намагається виокремити в тексті найбільш значущі елементи інформації та відділити їх від другорядних шляхом переструктурування окремої частини тексту або об’єднання текстових елементів в більш великі за обсягом семантичні утворення, які адекватно відображають зміст окремих частин повідомлення. Крім цього, на думку авторів, під час читання можливим є синонімічне перефразування, що призводить до реконструкції всієї структури тексту або окремих його частин. У даному разі перекладач, як правило, вводить в текст різноманітні доповнення, які відображають ставлення людини до отриманої інформації, але ці доповнення не повинні бути такими, що повністю або частково викривлятимуть зміст попереднього тексту.

І.А.Зимня, розглядаючи розуміння з точки зору глибини занурення у дум, виділяє такі рівні:

1) розуміння основної думки висловлювання, тобто того, про що говорять;

2) розуміння не лише того, про що говориться, але й того, що говориться, тобто слухач розкриває та усвідомлює як основну, так і всі допоміжні думки висловлювання;

3) розуміння того, як, якими засобами висловлюється зміст тексту, тобто проникнення саме в сутність висловлювання;

4) розуміння основного смислу висловлювання, його провідної думки тощо.

Для нашого дослідження надзвичайно важливими постають три види розуміння, виокремлені В.В.Знаковим в межах трьох парадигм дослідження психіки. Так, когнітивній традиції відповідає розуміння-знання, герменевтичній – розуміння-інтерпретація, екзистенційній – розуміння-осягнення.

Розуміння-знання постає не лише психологічним, але й лінгвістичним феноменом, який детально окреслено в семантиці мови. Б.Л.Юмдін, розробляючи мовну модель розуміння, розрізняє розуміння-думку та розуміння-знання. При цьому, зазначає вчений, семантика останнього вміщує: “усвідомлювати смисл”, “володіти мовою”, “міркувати”. Безумовним є те, що необхідність наявності у суб’єкта певних знань щодо об’єкта розуміння постає з мнемічної умови: людина розуміє лише те, що може співвіднести зі своїми знаннями, та те, що не суперечить її особистісному досвіду. Відсутність знань призводить до нерозуміння.

Розуміння-інтерпретація виникає у суб’єкта в результаті віднесення того, що розуміється, до певної категорії, яка висвітлює ту чи іншу цінність, норму, смисл та ін. Приклади розуміння-інтерпретації наводить в своєму дослідженні Р.Шенк. Автор виокремлює сім типів намірів, “розшифрування” яких призводить до виявлення у слухача різних смислів висловлювання, яке розуміється: смисла наміру, аргументації, потреби та ін. В даному випадку смисл висловлювання залежить не лише від того, що було стверджене об’єктивно. Значущу роль відіграють суб’єктивні способи “розшифрування” цілей людини, яка висловлюється, а також ціннісно-смислові установки слухача, що спонукають його до здійснення інтерпретації шляхом звернення до певної категорії.

З екзистенційної точки зору задача розуміння для суб’єкта постає в тому, щоб інтуїтивно зрозуміти ціле до чіткого усвідомлення його частин. Процес розуміння в даному випадку відбувається до виникнення знання, що породжує контекст, який досить погано розуміється суб’єктом. І те, наскільки чітко людина усвідомлює обмеженість свого знання, його поєднання з контекстом, який не усвідомлюється, тим особистіше більш свідомо оперує цим контекстом. Усвідомлено оперувати знанням, одночасно усвідомлюючи принципову неможливість “знання про знання”, може лише та людина, яка сприймає це знання поєднано з контекстом, який не пізнається до кінця, тобто не знаючи, розуміє.

В процесі здійснення усної перекладацької діяльності в свідомості перекладача мають поєднуватися всі три види розуміння, виокремлені В.В.Знаковим, що дозволить досягти продуктивності цієї діяльності.

Отже, розуміння мовлення є основою перекладу, без чого постає неможливим процес відтворення змісту та форми вихідного повідомлення засобами іншої мови. У той же час, розуміння є детермінантою смислового запам’ятовування. В умовах усної перекладацької діяльності фахівець повинен знайти найбільш

економічний та ефективний спосіб запам'ятовування. Таким способом постає смислове запам'ятовування. Даний механізм також передбачає здатність фахівця враховувати всю сукупність експліцитних та імпліцитних компонентів смислу в процесі перекладу, вміння проводити семантичний аналіз тексту як надсумарного цілого з урахуванням всіх його конститuentів, здатність до досягнення отриманої інформації. Останнє має на увазі здійснення перекладу як вербальної проекції етноментального стилю однієї лінгвокультурної спільноти через інтеграцію ментальних просторів перекладача як представника іншої лінгвокультурної спільноти.

The idea of the article is grounded deeply in the studies of forming of qualification of an interpreter. The article is devoted to the problems of linguistic personality, to the methods of upbringing of its qualities, the first and foremost of these being the competence in styles, genres of the speech. The rhetoric of the theory of education is discussed in connection of molding the linguistic personality.

Key words: translation, psychological methods, text, competence, sub-competence, perception, listening comprehension.

Отримано: 24.02.2011

УДК 159.9:34.01

О.І.Кудерміна

Психологічні особливості професійного спілкування суб'єктів правоохоронної діяльності

У статті розглядаються питання психологічних особливостей професійного спілкування правоохоронців. Проведений теоретичний аналіз дозволив визначити основні положення психології спілкування та юридичної психології, що обумовлюють інтегративний підхід до зазначеної проблематики. Визначене місце та роль професійного спілкування правоохоронця в процесі вирішення ним завдань правоохоронної діяльності.

Ключові слова: професійне спілкування, професійна взаємодія, правоохоронна діяльність, суб'єкт діяльності.

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся психологических особенностей профессионального общения сотрудников правоохранительных органов. Проведенный теоретический анализ позволил определить основные положения психологии общения и юридической психологии, которые обуславливают интегративный подход к данной проблематике. Определено место и роль профессионального общения сотрудника правоохранительных органов в процессе решения им заданий правоохранительной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное общение, профессиональное взаимодействие, правоохранительная деятельность, субъект деятельности.

Сьогодні наша держава знаходиться в стані соціально-економічного та політичного реформування. Повною мірою зазначені процеси розгортаються в правовій сфері загалом та в правоохоронній системі в тому числі. Демократизація правоохоронних органів, проголошення курсу на неухильне забезпечення прав та свобод громадян є одним з провідних пріоритетів розвитку нашої держави. Але декларування напрямку змін не забезпечує їх результативне досягнення. Впровадження будь-яких інновацій в суспільстві, в тому числі в процесі реформування правоохоронних органів, повинне базуватися на скрупульозному науковому аналізі природи явищ, які потребують перемін. Особливого значення набуває в даному контексті глибоке та всебічне знання і врахування психологічних закономірностей перебігу самої правоохоронної діяльності та психологічних особливостей суб'єктів, що її реалізують. В той же час, схоластичне та спрощене залучення ґрунтовно розроблених в психологічній галузі дефініцій може призвести до прояву так званого вирішення важливих, але часткових задач, тобто задач “галузевого”, а не проблемного характеру. Залучення категоріального, методологічного апарату психологічної науки без урахування особливостей юридичної діяльності провокує до виникнення поверхневих та дилетантських дослідницьких висновків. У даному контексті доречним є висловлення М.В. Костицького про те, що задачі на “стику наук” набагато складніше тих, що стоять перед окремою наукою. На його думку, у вузьких рамках галузевої науки дослідник має справу з абстрагованою реальністю, а на стику наук – з “живою системністю” і багатоаспектністю реальності [1].

Вищезазначене обґрунтовує доцільність розгляду психологічної сутності та особливостей правоохоронної діяльності з позицій юридичної психології та напрацьованого в її межах теоретичного та експериментального здобутку.

Правоохоронна діяльність належить до тих видів діяльності, що визначаються, насамперед, системою взаємозв'язків “людина –

людина". Зміст такої діяльності зумовлюється багатоваріативністю професійних завдань, вирішення яких безпосередньо залежить від об'єктивних та суб'єктивних чинників перебігу процесу професійного спілкування. Спілкування як поліфункціональна дефініція вплетене в усе різноманіття правоохоронної діяльності. Діяльності правоохоронних органів іманентна соціальність: забезпечення правопорядку реалізується в умовах соціальної взаємодії та має безпосередній вплив на перебіг соціальних процесів в суспільстві. Зазначене визначає наскрізний характер проблеми спілкування для психологічного аналізу правоохоронної діяльності та визначення векторів її реформування й вдосконалення.

Проблематика спілкування не є новою в предметному полі юридичної психології та знайшла своє відображення в дослідженні В.Г. Андросюка, Ю.М. Антоняна, М.І. Єникеева, В.Г. Лукашевича, В.А. Носкова, Л.Б. Філонова та інших. Кожен із зазначених авторів розглядав проблематику спілкування в окремому ракурсі, в тому числі залежність успішності процесу спілкування від: особистісних властивостей правоохоронців, вмінь працівників ОВС доцільно застосовувати різноманіття методів і засобів спілкування та особливостей ситуації його перебігу. В той же час, існуючі в юридичній психології дослідження процесу спілкування не вичерпують питання піднятої для обговорення проблеми. На сьогоднішній день практично відсутні дослідження комплексного та інтегративного рівня, які б дозволили надати відповіді на актуальні запити практики.

Інтегративний підхід до проблеми спілкування в правоохоронній діяльності вимагає визначення онтології категорії спілкування, змістом якої ми будимо оперувати в ході свого аналізу. В межах зазначеного слід визначити наступні компоненти смислового наповнення категорії спілкування в правоохоронній діяльності:

- по-перше, спілкування в правоохоронній діяльності – це процес, який має свої об'єктивні умови перебігу;
- по-друге, це засіб вирішення завдань самої діяльності, її інструментальна, функціональна складова;
- по-третє, це вищий соціально зумовлений рівень активності поведінки правоохоронця, детермінований його особливостями як суб'єкта правоохоронної діяльності.

Відокремлення кожної з вищенаведених складових можливе тільки для проведення теоретичного аналізу категорії спілкування, тоді як в реальному житті вони нерозривно взаємопов'язані та взаємообумовлені.

Водночас, обсяг даної статі не дозволяє нам ґрунтовно зупинитися на всьому різноманітті проблем спілкування в

правоохоронної діяльності, тому ми обмежимо коло нашого дослідження розглядом особливостей професійного спілкування правоохоронця з представниками різних прошарків населення в процесі вирішення свої функціональних обов'язків.

Витоки об'єктивних умов перебігу професійного спілкування правоохоронця з громадянами, на нашу думку, приховані в психологічних особливостях правоохоронної діяльності. До них відносять:

- визначену правову регламентацію діяльності, наявність владних повноважень (суворе правове регулювання процесу розкриття та розслідування злочинів, піднесене до норми закону і обов'язкове для виконання);
- наявність владних повноважень (правоохоронець має право та обов'язки застосувати владу від імені закону в ході виконання правоохоронної діяльності);
- наявність елементів психологічного ризику (прийняття певного рішення може мати небажані службові та особистісні наслідки);
- багатоплановість службових ситуацій (неможливість чіткого планування й прогнозування результатів);
- “усічений” характер діяльності (працівники правоохоронних органів, як правило, або ж не здійснюють самостійно пошук інформації та її перевірку, або ж не приймають рішення по конкретному факту, або ж не реалізують отриману інформацію – кожен виконавець діє на одному, максимум на двох зазначених етапах) [2, с. 173-174].

Правоохоронну діяльність можна також віднести до професій, що передбачають виконання службових обов'язків у напружених, екстремальних та стресогенних умовах (дефіцит часу; підвищена відповідальність за прийняття рішень та необхідність невідкладного вжиття заходів; вплив на особистість особливо сильних подразників та домінування негативних емоцій при недоліку позитивних) [2, с. 171].

Професійне спілкування правоохоронця неможливо віднести до так званого фатичного спілкування – тобто спілкування заради спілкування, спілкування в якому головною метою є встановлення та підтримка соціального контакту (В.С. Мерлін, О.К. Тихоміров). Професійне спілкування правоохоронця – це спілкування, в якому суб'єктом вирішуються певні комунікативно-когнітивні завдання. Об'єктивні умови вирішення цих завдань найчастіше характеризуються конфліктністю взаємодій правоохоронця з іншими особами, ситуаціями конфронтації та суперництва. Особи, з якими приходиться спілкуватися суб'єкту правоохоронної діяльності, найчастіше мають протилежні з ним цілі, не обмежені, як він,

законодавством в обранні засобів та форм спілкування. Водночас людина, за виключенням певних ситуацій (особа – підозрювана у вчиненні злочину, свідок тощо), може відмовитися спілкуватися з працівником міліції. Суб'єкт правоохоронної діяльності не обирає собі співрозмовника виходячи з власних побажань. Навіть, коли особа викликає у нього негативні емоції та неприємні враження, він не має можливості відмовитися провести опитування чи допит. Вибір спілкуватися чи не спілкуватися залишається не за правоохоронцем, а за особою, навіть в ході досудового слідства.

Відомий філософ М.С. Каган в свій час наполягав на тому, що “акт спілкування має місце тоді, коли людина, що вступає в контакт з іншим, бачить в ньому собі подібну, тобто суб'єкта, і розраховує, виходячи з цього, на зворотний зв'язок, на обмін інформацією, а не на одностороннє її відправлення чи зняття з об'єкта” [3, 82]. Ця характеристика притаманна традиційному в психології розгляду спілкування на основі “суб'єкт – суб'єктної” взаємодії. Але психологічна сутність правоохоронної діяльності припускає реалізацію процесу професійного спілкування правоохоронця на основі “суб'єкт – об'єктної” взаємодії. Спілкування суб'єкта ґрунтується на іманентній йому первинній асиметрії активності, що обумовлена:

- різноспрямованістю цілей та завдань суб'єкта та об'єкта;
- відмінностями в арсеналі засобів досягнення цілей та завдань, що надані суспільством правоохоронцю та пересічному громадянину;
- визначеністю та формальним характером соціально-ролевих позицій суб'єкта та об'єкта професійного спілкування;
- можливістю настання небажаних наслідків для об'єкта в результаті спілкування з правоохоронцем тощо.

Рівна активність обох сторін та симетричність спілкування спостерігається, як правило, в міжособистісному спілкуванні. В даному випадку єдиний смисловий простір та симетричність спілкування формується стихійно на основі загальної чи подібної потреби, які, найчастіше, підкріплені загальними цінностями та цілями. Системоутворюючим чинником в міжособистісних стосунках, як правило, є позитивне емоційне ставлення. Зберігання та розвитку міжособистісних стосунків пов'язано з діяльністю по закріпленню та розвитку загальних цінностей та цілей, загального смислового простору. Іншими словами, з розвитку ділових стосунків та ділового спілкування з приводу творення загальних духовних об'єктів та єдиного простору внутрішнього світу. Це – раціоналізація емоційних стосунків, опосередковане їх цінностями, цілями сумісної діяльності [4, 87].

Вищенаведене не притаманне професійному спілкуванню правоохоронця, тому схема “суб’єкт – суб’єктного” спілкування не окреслює характерних для нього особливостей. М.С. Каган, О.М. Єткінд, Г.О. Ковальов, О.О. Обозов та інші наполягають на тому, що спілкування не припустимо розглядати с позиції “суб’єкт – об’єктної” схеми.

На їхню думку, схематичне розрізнення взаємодії на два різновиди “суб’єкт – об’єктне” та “суб’єкт – суб’єктне” є доречним з точки зору відповідності першого до категорії діяльності, другого – категорії “спілкування”. Розгляд діяльності як “суб’єкт – об’єктної” взаємодії ґрунтується та очевидному протиставленні цілеспрямованої активності суб’єкта та “байдужої” реактивності об’єкта, що відображається в узагальненому розумінні людини як суб’єкта діяльності. Це означає, що, виходячи з своїх потреб, використовуючи власні можливості та створюючи різноманітні допоміжні засоби, людина так чи інакше перетворює об’єкт, впливає на нього, включає в нові зв’язки та стосунки, тобто в певному сенсі асимілює його. Зазначене повністю відповідає випадкам, коли об’єктом діяльності виступає інша людина, наприклад, різновиду формально-ролевих стосунків. Будь який вплив такого виду починається по ініціативі суб’єкта, що реалізує певні цілі, не притримані іншим учасникам взаємодії. Успіх взаємодії забезпечується прийняттям виконавцем визначених не персоніфікованих правил виконання конкретних обов’язків. Це дозволяє стверджувати, що будь-яка особа на місці виконавця вчиняє дії в функціональному сенсі стереотипно, виявляючи різноманітність тільки в межах прийнятої соціальної чи виробничої ролі. Вочевидь, що ініціатор, будучи носієм мети, виступає в такій взаємодії як суб’єкт, а виконавець тільки як об’єкт – засіб досягнення мети. Зазначені науковці припускають можливість випадків, коли виконавець в ході взаємодії реалізує свої власні цілі, що не співпадають з цілями ініціатора. Тоді, на їхню думку, ситуація взаємодії інвертується: ініціатор стає для виконавця об’єктом – засобом, а сам виконавець набуває статусу суб’єкта.

В змісті правоохоронної діяльності відображаються риси, характерні для формально-ролевих стосунків. В той же час, поведінці об’єкта правоохоронної діяльності не притаманна стереотипність та цілі професійного спілкування правоохоронця унеможливають виникнення ситуації впливу на нього з боку об’єкта.

Існуючі в традиційному психологічному знанні ідеї, що квазісуб’єктні взаємодії, які фактично реалізують схему “суб’єкт –

об'єкт", не можуть бути в основі процесу спілкування, ґрунтуються на такому положенні: кожний суб'єкт виступає для свого партнера по взаємодії як цінність та не може виступати для іншого об'єктом асиміляції. Для спілкування, виходячи з цього, притаманна саме "суб'єкт – суб'єктна" схема взаємодії. Основними нормативами та принципами її організації є: емоційна та особистісна розкутість партнерів по спілкуванню, психологічний настрій на актуальні стани, безоціночна довірчість та щирість почуттів. У спілкуванні, за традицією, починає утворюватися загальний психологічний та часовий простір, утворюється єдине емоційне "со-буття", в якому вплив перестає існувати, поступаючись місце, психологічній єдності суб'єктів, в якій розгортається творчий процес взаєморозкриття та взаєморозвитку, утворюються умови для самовпливу та саморозвитку. Тільки спілкування в межах схеми "суб'єкт – суб'єктної" взаємодії, з точки зору прихильників традиційної думки, відповідає характеру людської природи та найбільш релевантне для організації продуктивних та особистісно розвиваючих контактів між людьми. Водночас, в межах зазначеної думки, існують спроби віднести різновид спілкування на кшталт професійного спілкування правоохоронця до комунікації, як обміну інформації, що нами піддається сумніву.

В той же час, ми не можемо погодитися з припущенням, що "суб'єкт – об'єктна" схема взаємодії притаманна тільки діяльності. Виходячи з нього, професійне спілкування правоохоронця – це різновид діяльності суб'єкта правоохоронної діяльності. Але це не відповідає дійсності. "Щодо погляду на спілкування як на форму діяльності зазначимо, що немає спілкування заради спілкування, бо воно завжди ввімкнено прямо чи опосередковано у всі види людської трудової (виробничо-практичної, художньо-естетичної, науково-теоретичної) та дотрудової (предметно-маніпулятивної, ігрової, навчальної) діяльності. Точніше було б розглядати спілкування як суттєвий бік способу існування власне людського рівня активності поведінки...категорія "спілкування" має розкрити психологічні особливості генезису і буття рівня соціально зумовленої психіки людини. Якщо психіка на рівні організму функціонує в процесі його взаємодії з живою природою, то індивід як соціальна істота проявляє себе в колективних формах діяльності, в процесі взаємодії з суспільною групою та олюдненою природою. Пряме чи опосередковане спілкування є невідривним компонентом будь-якої людської діяльності" [5, с. 134-135].

Узагальнюючи вищесказане, ми дозволимо собі сформулювати певні положення, на які доречно спиратися при визначенні

психологічних особливостей професійного спілкування правоохоронців, а саме:

– професійне спілкування правоохоронця – це саме різновид спілкування, а не діяльності. Воно підпорядковане цілям та завданням правоохоронної діяльності та є невід’ємним її елементом. Це не суперечить існуючим в психологічній літературі дослідженням – “спілкування, в первісних своїх формах виступаючи як компонент і умова виконання будь-якої трудової діяльності, в окремих випадках набуває відносно самостійного характеру і функціонує як обмін соціальною інформацією. Але і в цьому разі спілкування завдяки складним опосередкуванням підпорядковано підготовці чи виконанню певного виду діяльності” [5, с. 135];

– професійне спілкування суб’єкта правоохоронної діяльності, найчастіше розгортається за схемою “суб’єктно – об’єктної” взаємодії. Ініціатором взаємодії в ситуаціях професійного спілкування правоохоронця, його “творцем” та “керівником” є тільки працівник міліції. При цьому об’єкту діяльності (підозрюваному, свідку, експерту тощо) не притаманні стереотипність поведінки та дій. В процесі спілкування відтворюється вся багатогранність мотивів, потреб, цінностей, станів, властивостей та рис особистості об’єкта. В той же час, специфіку має психологічний простір професійного спілкування, обумовлений різноспрямованістю цілей та завдань суб’єкта та об’єкта спілкування;

– досягнення цілей та вирішення завдань правоохоронної діяльності унеможливорює виникнення зворотного впливу з боку об’єкта спілкування на його суб’єкт. Врахування – так, але при наявності чіткого відстеження та прорахування кінцевих цілей об’єкта;

– наявність психологічного впливу на свідомість об’єкта, з метою зміни його емоційних станів, позиції в конкретній ситуації спілкування, тривалий психологічний вплив з метою зміни установок об’єкта – не є елементом деперсоналізації об’єкта та проявом негуманного ставлення до нього з боку правоохоронця. Необхідність, у певних випадках, асиміляції об’єкта правоохоронної діяльності виступає необхідною умовою її виконання (допит підозрюваного, віктиміологічна та кримінологічна профілактика неповнолітніх тощо). Поряд з загальнонауковими методами юридичною психологією значуще місце займає група методів психологічного впливу. Основною метою їх застосування є досягнення змін у психіці чи поведінці об’єкта професійного спілкування;

– при здійснюванні зазначеного впливу необхідно дотримуватися принципів його відповідності вимогам законодавства,

системної детермінації, єдності пізнання та впливу, а найголовніше гуманного ставлення до об'єкта спілкування. Останнє твердження припускає, що підвалинами взаємодії суб'єкта правоохоронної діяльності з іншими особами виступає повага до них та врахування складності, пластичності, мінливості їх внутрішнього психологічного світу;

– успішне вирішення правоохоронцем професійних завдань безпосередньо залежить від ступеня досконалості правової бази, що регламентує процес професійного спілкування. Можна стверджувати, що сьогодні нормативно-правова основа професійного спілкування правоохоронців з об'єктами правоохоронної діяльності потребує вдосконалення, особливо в питаннях встановлення меж та регламентації методів психологічного впливу;

– успішність процесу професійного спілкування суб'єкта правоохоронної діяльності обумовлена ступенем розвитку його комунікативних вмінь та навичок. Серед інших до них належать – прогнозування можливих варіантів поведінки співбесідника, наявність індивідуальних “технік” спілкування, вміння “дистанціюватися від ситуації”, “не вийти з ролі”, хоч би яким складним не було завдання. Важливими комунікативними навичками суб'єкта правоохоронної діяльності є навички рольової поведінки та іноді вміння застосовувати маніпуляційні техніки. В умовах правоохоронної діяльності вимоги до особистості не тільки високі, але й неоднорідні, оскільки передбачають наявність у фахівця сукупності якостей, що рідко сполучаються в одній особі (швидкість реагування та аналітичний склад розуму, розвинена просторова уява та здібності до лінгвістики тощо) [2, с. 175].

Значущим питанням в ході визначення психологічних особливостей професійного спілкування суб'єкта правоохоронної діяльності, на нашу думку, є розведення понять “ділового” та “професійного” спілкування. Зазначене обумовлюється, на перший погляд, подібністю даних категорій. Але вони мають різне смислове та онтологічне навантаження. В межах ділового спілкування його учасники зустрічаються як члени складної організаційної структури та реалізують в ньому організаційні стосунки. При цьому головну роль відіграють саме особливості групової психології, а вторинну – характеристики професійної діяльності. В даному випадку ми можемо говорити про спілкування правоохоронця з представниками свого підрозділу – колегами, підлеглими та керівним складом. Ділове спілкування пов'язане з професійним, а іноді може співпадати з ним. Наприклад, спілкування слідчого, який виступає як свідок в процесі досудового розгляду кримінальної справи. У той

же час, професійне спілкування спрямоване на досягнення безпосередніх цілей правоохоронної діяльності. “В професіях класу “людина – людина”, “людина – група” <...> професійне спілкування виступає в ролі головного засобу професійної діяльності, яке не може бути замінено іншими засобами та без якого діяльність просто не може бути виконана. В цьому випадку спілкування є чинником, що обумовлює якісні характеристики результату професійної діяльності” [4, с. 97].

Вищесказане дозволяє визначити основні теоретичні орієнтири для подальшого аналізу психологічних особливостей професійного спілкування працівників правоохоронних органів. Актуальність піднятої для обговорення проблеми повинна, на нашу думку, ініціювати дослідницький інтерес до питань правової регламентації процесу професійної взаємодії правоохоронців, проблематики комунікативної компетентності суб'єктів правоохоронної діяльності та питань розробки психологічних “технік” професійного спілкування правоохоронців.

Список використаних джерел

1. Костицкий М.В. Введение в юридическую психологию: методологические и теоретические проблемы / М.В.Костицкий. – К.: Изд-во КВШ, 1990. – 259 с.
2. Юридична психологія / [Д.О. Александров, В.Г. Андросюк, Л.І. Казміренко та інш.] ; за заг. ред. Л.І. Казміренко. – К.: КНТ, 2007. – 360 с.
3. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М.С.Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
4. Психология общения XXI век: 10 лет развития: материалы Международной конференции, 8-10 октября 2009 г., Москва. – Т. 1 / Ред. А.А. Бодалев. – М.: Обнинск ИГ СОЦИН, 2009. – 376 с.
5. Ткаченко О.М. Принципи і категорії психології / Олександр Миколайович Ткаченко. – К.: Вища школа, 1979. – 198 с.

Article analyzes problems of psychological features of professional communication of policemen. The carried out theoretical analysis has allowed to define substantive provisions of psychology of communication and legal psychology which should be used in process the complex approach to the given problematics. The place and a role of professional communication of the policeman in the course of the decision by it of tasks of law-enforcement activity is defined.

Keywords: professional communication, professional interaction, law-enforcement activity, the subject of activity.

Отримано: 8.02.2011

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МІЖСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН ПЕДАГОГІВ ТА ВИХОВАНЦІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

У статті проаналізовано психологічні аспекти міжособистісних взаємин педагогів та вихованців закладів інтернатного типу. Зокрема, розглянуто особливості емоційної депривації вихованців шкіл-інтернатів та її вплив на особистісний розвиток дитини. В результаті дослідження встановлено, що в організації міжособистісних взаємин педагогів та вихованців важливою є реалізація опікунсько-виховної функції школи-інтернату. Одним із засобів досягнення цієї функції є емоційно-насичене та прихильне спілкування педагогів з вихованцями державних закладів опіки, що здійснюється у формі суб'єкт-суб'єктних відносин.

Ключові слова: соціальні сироти, емоційна депривація, інституціалізація, школа-інтернат, взаємини в системі “педагог-вихованець”.

В статті аналізуються психологические аспекты межличностных взаимоотношений педагогов и воспитанников учреждений интернатного типа. Рассматриваются особенности эмоциональной депривации воспитанников школ-интернатов и её влияние на личностное развитие ребёнка. В результате исследования установлено, что в организации межличностных взаимоотношений педагогов и воспитанников важно реализация попечительно-воспитательной функции школы-интерната. Одним из средств достижения этой функции – эмоционально-насыщенное общение педагогов с воспитанниками интернатных учреждений, осуществленное в форме субъект-субъектных взаимоотношений.

Ключевые слова: социальные сироты, эмоциональная депривация, институциализация, школа-интернат, взаимоотношения в системе “педагог-воспитанник”.

Постановка проблеми. Вагомою умовою формування гармонійно розвиненої, здорової та життєстійкої особистості є виховання її у родинному середовищі. Функціональна сім'я, де присутні батьківська любов та материнська ніжність, є фундаментом для створення цілісного адекватного Я-образу дитини та підлітка, розвитку навичок ефективних взаємин з дорослими та ровесниками, успішної соціальної адаптації та самоактуалізації особистості.

Турботливе ставлення до дітей та молоді необхідне для розвитку та збереження нації. Однак певний занепад моральних цінностей, зниження духовного рівня частини населення, недостатня увага

суспільства до соціальних проблем сімей, в яких є діти, призвело до поширення в Україні явища соціального сирітства. У мас-медіа та в наукових дослідженнях, присвячених питанням сімейного неблагополуччя, дитячої злочинності, девіантної поведінки, йдеться про зростання цих зловісних явищ. Особливо тривожними симптомами є “помолодження” дитячої злочинності, збільшення кількості дітей, позбавлених природного права на сімейне виховання.

Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, залишаються однією з найменш психологічно захищених спільнот нашої країни, а сирітське середовище акумулює в собі складні проблеми їх соціального становища та психічного стану. За даними державної статистики, загальна кількість дітей даної категорії становить 103 тис. осіб, із них 31% осіб виховуються в державних закладах інтернатного типу [4].

Варто зазначити, що на сучасному етапі в нашій державі спостерігається тенденція до влаштування осиротілих дітей у різні інституції сімейного виховання (усиновлення, прийомні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу). Це підтверджується розширенням законодавчої бази з проблеми соціального захисту дітей та молоді, реформуванням існуючої інтернатної системи державної опіки і піклування про дітей-сиріт. Проте основним завданням даного процесу, на нашу думку, є не тільки переструктурування існуючих шкіл-інтернатів, зменшення в них кількості дітей та підлітків, а розширення особистого комунікативного простору вихованців за межами інтернату. Адже рання інституалізація дітей (вилучення їх з батьківської родини і влаштування в заклади інтернатного типу) та відсутність досвіду повноцінної сімейної взаємодії призводить до аномального розвитку когнітивної, сенсомоторної та емоційної сфер, сприяє формуванню комплексу особистісної безпорадності, пасивно-очікувальної позиції у більшості сфер життєдіяльності.

Зниженню деструктивного впливу сімейної депривації на розвиток особистості вихованців шкіл-інтернатів, на думку багатьох науковців та практиків, сприятиме емоційно-насичене спілкування із значимими дорослими, якими часто стають педагоги, психологи, соціальні працівники, обслуговуючий персонал закладу інтернатного типу. Знання специфіки формування оптимальних міжособистісних взаємин педагогів та вихованців державних закладів опіки дозволить попередити негативні прояви особистісного розвитку дітей. На актуальності цієї проблеми у своїх наукових дослідженнях неодноразово наголошували Н.Авдеева, І.Артемчук, Л.Виговська, Є.Виноградова, І.Дубровіна, Л.Жедунова, В.Зарецька, І.Зверева, М.Кулеша-Любінець, М.Лісіна,

В.Мухіна, А.Прихожан, К.Стрюк, Н.Толстих, Г.Улунова, Н.Хаймовська та ін.

Мета повідомлення: здійснити аналіз психологічних особливостей міжособистісних взаємин педагогів та вихованців державних закладів опіки.

Теоретичний аналіз проблеми. На сьогодні існує значна кількість вітчизняних та зарубіжних досліджень, в яких описуються порушення психофізичного розвитку дітей, позбавлених звичайного раннього досвіду виховання у функціональній (гармонійній) сім'ї (І.Артемчук, Л.Артюшкіна, Г.Бевз, М.Боришевський, В.Вінс, Л.Волинець, Дж.Боулбі, Л.Галігузова, У.Денніс, О.Кізь, М.Кондратьєв, Й.Лангмейєр, З.Матейчек, М.Райбл, А.Русская, А.Полянничко та ін.). Основною причиною особливого психічного дизонтогенезу вихованців закладів інтернатного типу є емоційна депривація, яку найгостріше переживають діти немовлячого віку. Результати наукового спостереження М.Райбла свідчать про наявність важких соматичних розладів вже у двомісячних дітей, позбавлених материнської турботи та індивідуальної уваги [4].

Із втратою родинних зв'язків "діти без сім'ї" втрачають почуття безпеки, довіри до найближчих людей, а відтак, до людей загалом. Щоб позбутися недовіри до оточуючих, дитина або починає постійно звинувачувати себе у розлуці з батьками (відокремлення від сім'ї розцінює як покарання за те, що "вона погана"), або звинувачує у всьому батьків, що призводить до підвищеної агресивності та суб'єктивного розриву з сім'єю [10]. Подолання таких тенденцій в умовах закладів інтернатного типу, як показали наші попередні дослідження, стає можливим в процесі науково обґрунтованого професійного спілкування педагогів з вихованцями, співчутливого розуміння та щирого бажання допомогти [9].

Зазначимо, що у дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, до емоційної депривації, пов'язаної з ранньою втратою сімейного виховання, додається депривація, сформована проживанням у закладі інтернатного типу. Адаптивні перебування у практично постійних об'єднаннях у межах однієї школи-інтернату, жорстке планування діяльності дітей та персоналу призводить до обмеженості контактів та певної "обов'язковості" спілкування з тією чи іншою групою ровесників і дорослих [15, с. 31].

З літературних джерел відомо, що регламентований спосіб життя дітей та підлітків у школах-інтернатах, де педагоги більше зорієнтовані на навчально-дисциплінарну модель взаємодії, є основним чинником формування низької самостійності вихованців та звички до покрокового виконання дій, що контролюються

наставником. Виховуючись в таких умовах, діти не засвоюють продуктивних навичок реальної допомоги дорослим, хоча “на словах” у них високий рівень емпатії [1]. В даному контексті важливим напрямком організації міжособистісного спілкування педагогів та вихованців школи-інтернату є культивування у дітей співчуття іншим, розвиток щирості думок та почуттів. Співчуття, співпереживання сприяє становленню особливо цінних моральних якостей особистості, що лежать в основі доброти дитини, активної гуманності, її прагнення поділитися своїми почуттями з іншими людьми. На думку Г. Крэйг, якщо таким дітям дозволено вільно виражати свої почуття, вони з легкістю зможуть пережити емоційно нову для них ситуацію і сформувати нові прихильності [7, с. 311].

Особливе гуманне та професійне ставлення педагогів до вихованців державних закладів опіки дозволить частково знизити негативний вплив емоційної депривації дітей-сиріт. У зв’язку з цим, польський лікар і педагог Я. Корчак відзначав, що “інтернат для сиріт – це клініка, де зустрічаються різні недомагання душі і тіла при слабкому опорі організму, де важка спадковість заважає, затримує одужання. І якщо інтернат не буде моральним курортом, є загроза, що він стане осередком зарази” [6, с. 114].

Розрізняють три періоди розвитку міжособистісних взаємин дітей-сиріт з дорослими в умовах закладів інтернатного типу. Перший, адаптивний, період, на думку К. Стрюк, характеризується станом розгубленості, безпорадності, невпевненості, дезорієнтації в новій для дитини ситуації. При цьому спостерігається найбільш виражена потреба в спілкуванні з тими дорослими, які першими зустріли дитину в інтернаті. Під час другого періоду відбувається налагодження стосунків дитини з педагогами, що завершується появою потреби у “позаситуативному” спілкуванні. Тому завданням педагогів на цьому етапі є обов’язкове задоволення потреби дитини в спілкуванні спочатку з дорослими, а потім з ровесниками. У третьому періоді дослідниця відзначає відносну стабілізацію спілкування, а сформовані протягом тривалого часу міжособистісні взаємини хоча і видаються благополучними, проте виявляють специфіку [16, с.74-76].

Характерними особливостями міжособистісних взаємин в системі “дитина-дорослий” у закладах інтернатного типу є наявність особливої напруги потреби у спілкуванні. Прагнучи до інтимно-особистісного спілкування з дорослими, вихованці державних закладів опіки водночас відштовхують його, проявляють агресивність та ворожість до дорослих. Вважається, що

причинами такої захисної форми поведінки є невміння дітей взяти на себе відповідальність за процес спілкування, очікування вирішення своїх проблем оточуючими, схильність уникати прийняття самостійних рішень [14, с.197].

Наукові спостереження за поведінкою молодших школярів закладів інтернатного типу дозволили виділити тривожність та ворожість як два аспекти міжособистісних взаємин в системі вихованець-педагог, що свідчить, з одного боку, про незадоволеність потреби у прийнятті дорослими, а з іншого – про нерозвиненість та примітивність форм спілкування [13]. При цьому поведінковими корелятами тривожності у взаєминах з дорослими визначено підвищену балакучість дітей, надмірне бажання вітатися та спілкуватися із вчителем, постійна потреба у допомозі та контролі з боку дорослого. Симптомокомплексами ворожості, натомість, є нетерплячість, підозрілість та озлобленість при звертанні до дорослого, навмисне погане виконання роботи, претензійність дитини, почуття несправедливості покарання [13, с.122-123]. Тобто вихованці в більшості випадків домагаються уваги оточуючих, проте роблять це в психологічно незрілій формі, що сприймається дорослими як девіація.

Результати наших попередніх досліджень також свідчать про наявність тривожних переживань у вихованців закладів інтернатного типу, пов'язаних з очікуванням негативних оцінок своєї діяльності з боку оточуючих. Виявлено, що учні початкових класів шкіл-інтернатів, які невпевнені в любові та прийнятті їх значимими дорослими, схильні до надмірної виконавчості, конформності, є більш замкненими та недовірливими. Вважаємо, що підвищення страху не відповідати експектаціям оточуючих є наслідком потреби вихованців державних закладів опіки в прихильному спілкуванні із близькими для них людьми і водночас – незадоволеності цієї потреби. На жаль, потреба в емоційно-насиченому спілкуванні дітей, які виховуються поза сім'єю, здебільшого не задовольняється. На нашу думку, це призводить до постійної боязні бути відстороненим, неприйнятим, осудженим та покараним, “бути не тим” чи зробити не те, що очікують [8].

Відчуження дітей, позбавлених батьківського піклування, В.Мухіна називає “емоційним голодом”, тобто потребою в позитивних емоціях значимого дорослого, що значною мірою визначає поведінку дитини [10, с. 263]. Проте міжособистісні взаємини педагогів та вихованців шкіл-інтернатів мають соціально опосередкований характер, є емоційно збідненими. Це можна пояснити невпевненістю дітей у собі, низькою емоційною прихильністю до

оточуючих. Адже коло спілкування у вихованців державних закладів опіки є доволі вузьким з раннього дитинства, що призводить до неможливості ефективного накопичення досвіду емоційних міжособистісних взаємин [10].

Найтяжчим наслідком незадоволеної потреби дитини в емоційно-насиченому спілкуванні зі значимим дорослим є відсутність базової довіри до світу. Недовіра вихованців державних закладів опіки до педагогів, на думку науковців, обумовлюється несформованістю надійної емоційної прихильності та позитивного досвіду міжособистісних взаємин дітей та дорослих. Результатом такої недовіри є значно розвинута орієнтація на власні сили уже в учнів початкової ланки школи-інтернату, у порівнянні з їх "сімейними" однолітками [5]. Експериментальні дослідження Дж.Боблі доводять, що немовлятам, які ростуть в ситуації, де дорослі постійно змінюються, важко розвинути надійну прихильність до них. При цьому спостерігається порушення узгодженості та безперервності реакцій дитини та вихователя один на одного, що спричиняє відсутність соціальної інтеракції (цит. за Г.Крайг [7, с.310]). Діти, які змогли сформувати повноцінні прихильні взаємини з оточуючими людьми, дуже емоційно реагують на будь-яку розлуку з ними. Зменшення соціальних контактів, наявність реакцій протесту, відчаю, відгородження чи байдужості, зниження сили почуттів до оточуючих людей є типовими у поведінці дітей, які опинилися у закладі інтернатного типу.

Знання про важливість формування емоційної прихильності дітей до близьких осіб на будь-якому етапі онтогенезу варто застосовувати в організації міжособистісних взаємин педагогів та вихованців закладів інтернатного типу. Проте, на жаль, дуже часто в освітніх навчальних закладах спостерігається явище психологічного маніпулювання, коли сила емоційної залежності дитини від настрою, уваги, авторитету педагога використовується загалом для управління їх поведінкою [2]. В таких випадках вчителями та вихователями не враховуються негативні наслідки такої залежності, один з яких – ефект звуження мотивації дитини, її прив'язаності до певної ситуації (наприклад, мотивації, що породжується вимогами, очікуваннями значимих дорослих) [13].

Роль прихильності як прояву довіри у формуванні стійкості до стресів вивчала Е.Вернер. Дослідниця встановила, що діти із неповних та малозабезпечених сімей, які розвивали міцну прихильність до когось із родичів на першому році життя, в подальшому відзначалися життестійкістю і, незважаючи на вплив несприятливого середовища, досягали успіхів у житті. Якщо ж людина, до

якої вони були прихильні, ставала недоступною, діти знаходили іншу, яка могла б надати необхідну емоційну підтримку (когось із дорослих, родича, друга) (цит за Г.Крайг [7, с.526]). Тому педагогам у навчально-виховному процесі доцільно виконувати роль не тільки наставника, а й щирого та відкритого до спілкування друга, який цікавиться життям дитини, її мріями та секретами, здійснює психологічну підтримку, позитивно ставиться до дитини за будь-яких несприятливих обставин її життя.

Нерозуміння, обмеженість емоційних контактів або надмірна залежність є важливою перешкодою у формуванні ефективної міжособистісної взаємодії в системі педагог-вихованець. Тому сьогодні на часі розробка нової парадигми освіти, де важливу роль відіграє опікунсько-виховна функція навчальних закладів, особливо школи. В даному контексті, на думку *Б.Ступарика*, опіка та виховання не є тотожними, адже у процесі виховання відбуваються зміни в особистості дитини з погляду на суспільне очікування, а результат цих дій залежить від системи цінностей, які визначають вихованці. Опіка ж здійснюється незалежно від того, яку систему цінностей визнає підопічний і чи прагне він змін, що йдуть у напрямку визнання суспільно-апробованих норм [12, с.99]. З цієї точки зору опікунсько-виховна функція шкіл-інтернатів повинна забезпечувати створення педагогами оптимальних умов реалізації власних потенцій дітей через залучення їх у різні види діяльності, а також здійснення допомоги у задоволенні психологічних потреб вихованців, привчання їх до безпечних, культурних, технічних та ощадливих засад користування різними засобами діяльності в межах свідомо організованих опікунських дій [12].

Важливо зазначити, що програма психологічної допомоги вихованцям в умовах школи-інтернату повинна базуватися не на принципах компенсації сімейної депривації дітей, а на актуалізації їх особистісних ресурсів. Ситуацію сирітства загалом та виховання дитини і підлітка у закладах інтернатного типу, зокрема, слід розглядати як кризову. В такому випадку, на думку *Л.Жедунової*, поряд із механізмами психологічного захисту у складних життєвих ситуаціях діти, позбавлені батьківського піклування, можуть свідомо та цілеспрямовано використовувати механізми конструктивної поведінки (coping-behavior). Формування психологічних вмінь та навичок конструктивно справлятися із загрозливими ситуаціями відбувається тим краще, чим більше у дітей проявляється здатність до автономії, соціальної активності, спонтанних проявів, до рефлексії, самоідентифікації, оволодіння соціально

рольовою поведінкою [3]. Як показали дослідження Н.Огренич, позитивно на формування соціальної відповідальності вихованців закладів інтернатного типу впливають справедливі вимоги вчителів та вихователів до вихованців шкіл-інтернатів, об'єктивне співвідношення схвальних та критичних оцінок [11].

Тому рівноправна співпраця з вихованцями у формі суб'єкт-суб'єктних відносин, що ґрунтується на засадах щирості та відкритості у висловлюванні думок, є запорукою ефективної міжособистісної взаємодії у професійній діяльності педагогів державних закладів опіки.

Висновки. Проведений аналіз особливостей міжособистісних взаємин педагогів та вихованців закладів інтернатного типу підтвердив наявність водночас гіпертрофованості та фрустрованості потреби у спілкуванні дітей з дорослими. Як відомо, гуманізація взаємин між учителем та учнем, вихователем та вихованцем сприяє формуванню гармонійно розвиненої особистості. А відтак, важливим психолого-педагогічним завданням є створення таких умов у школах-інтернатах, за яких діти та підлітки, які змушені жити в них, хоч якоюсь мірою почувалися там, як у рідному домі. Ключовим аспектом успішного вирішення цього завдання є утвердження в інтернатних закладах прихильних міжособистісних взаємин педагогів та вихованців на засадах гуманістичної етики на всіх етапах навчально-виховного процесу.

Реформування усталеної системи державної опіки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, що здійснюється сьогодні, уможливило їх навчання у загальноосвітніх школах. Проте мусимо констатувати, що більшість педагогів зустрічається з труднощами у міжособистісних взаєминах з дітьми та підлітками даного статусу.

Розвитку прихильного емоційно-насиченого спілкування із значимими особами та збереженню родинних зв'язків сприяє виховання дітей-родичів в межах одного навчального закладу. Покращення організації педагогічної роботи у закладах інтернатного типу, ядром якої повинно бути емоційно збагачене спілкування дорослого з дитиною, розширення рамок її індивідуального позитивного комунікативного досвіду, є запорукою нормального соціально-психологічного розвитку вихованців.

Перспективою наукових досліджень у цьому напрямку є розробка практичних заходів, спрямованих на оптимізацію професійного спілкування педагогів на основі толерантних міжособистісних взаємин з дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Список використаних джерел

1. Выговская Л.П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи / Л.П. Выговская // Психологический журнал. – 1996. – Том 17. – №4. – С.55-63.
2. Вовчик-Блакитна О.О. Дитина в контексті сучасних соціокультурних тенденцій виховання / О.О.Вовчик-Блакитна // Практична психологія і соціальна робота. – № 9. – С.1-5.
3. Дети “группы риска”: [материалы межд. конференции]. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2001. – 173 с.
4. Запобігання інституціоналізації дітей раннього віку. Інноваційні технології соціальної роботи з профілактики відмов від новонароджених дітей: метод. посіб. / [автори – упоряд.: Алексеенко Т.Ф., Безпалько О.В. та ін.][Електронний ресурс] – К.: Століття, 2008. – 224 с. – Режим доступу: http://www.unicef.org/ukraine/Training_Zapobigannia_instytucializacii_08.pdf.
5. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений / М.Ю.Кондратьев. – СПб.: Питер, 2005. – 304 с.
6. Корчак Я. Как любить ребёнка: книга о воспитании; пер. с польск. / Я.Корчак – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.
7. Крайг Г. Психология развития / Г.Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
8. Кулеша М.М. Шкільна тривожність учнів початкових класів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування / М.М.Кулеша // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології – К., 2004. – Т.VI. – Вип.5. – С. 154-161.
9. Кулеша-Любінець М.М. Особливості професійного спілкування педагогів в умовах закладів інтернатного типу / М.М.Кулеша-Любінець // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ, 2010. – Вип.15. – Ч.2. – С. 107-115.
10. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для вузов по пед. спец / В.С.Мухина. – 7-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2002. – 456 с.
11. Огренич Н.М. Педагогічні умови формування соціальної відповідальності учнів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Н.М.Огренич. – К., 1997. – 22 с.

12. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою: [монографія] [Завгородня Т.К., Лисенко Н.В. та ін.] / заг. ред. Б.М.Ступарика. – Івано-Франківськ – Ужгород: Мистецька лінія, 2002. – 152 с.
13. Прихожан А.М. Дети без семьи: (Детский дом: заботы и тревоги общества) / А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
14. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И.В.Дубровиной, А.Г.Рузской. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.
15. Соціальне становлення дитини у прийомній сім'ї: соціальний супровід: [посібник] [Волинець Л.С., Капська А.Й. та ін.] / заг. ред. Л.С.Волинець. – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 127 с.
16. Стрюк К.І. Особливості спілкування дітей-сиріт в умовах дитбудинку / К.І.Стрюк // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С.72-77.

The article analyses psychological features of interpersonal relations of teachers and children in the boarding-schools. Besides, the peculiarities of emotionally deprivation of children from boarding-schools were examined and its impact on the personal development of a child. It is stated in the research that there is an important realization of Trustees and educational functions of the boarding-school in the interpersonal relations of teachers and pupils. One way of achieving this function is emotionally rich and friendly communication of teachers with pupils from state educational institutions that is carried out in the form of subject-subjective relations.

Key words: social orphans, emotional deprivation, institutionalization, boarding-school, relationships in the teacher-pupil form.

Отримано: 2.02.2011

УДК 159; 615.851.1

С.І. Лазуренко

Можливості аутогенного відновлення психофізіологічного стану людини

Життєдіяльність людини пов'язана з емоційною і психічною напругою. Одним з ефективних способів саморегуляції, відновлення психофізіологічного стану як основи для формування моторних установок є різні види аутогенного тренування. Воно включає декілька взає-

мозв'язаних елементів, і після оволодіння ними можна успішно здійснювати регуляцію, відновлення психічних і фізіологічних функцій організму.

Ключові слова: аутогенне тренування, відновлення, психофізіологічний стан, регуляція функцій організму.

Жизнедеятельность человека связана с эмоциональным и психическим напряжением. Одним из эффективных способов саморегуляции, восстановления психофизиологического состояния как основы для формирования моторных установок являются разные виды аутогенной тренировки. Она включает несколько взаимосвязанных элементов, и после овладения ими можно успешно осуществлять регуляцию, восстановление психических и физиологических функций организма.

Ключевые слова: аутогенная тренировка, восстановление, психофизиологическое состояние, регуляция функций организма.

Актуальність. Самонавіяння, так само як і навіювання, – категорія психологічна. Сюди в певному значенні можна віднести і такі поняття, як самовиховання, саморегуляція, самовплив і тому подібне [3; 7; 8; 14]. Можливості відновлення організму аутогенним тренуванням і зараз, і в осяжному майбутньому знаходитимуться у полі зору дослідників. Про це свідчить і історія розвитку цього явища, і останні досягнення – вдалі спроби відновлення навіть втрачених органів за рахунок ділення ствольових клітин спеціально організованим напрямом думки людини [12].

Об'єкт дослідження – психофізіологічний стан людини.

Предмет дослідження – можливості аутогенного відновлення психофізіологічного стану людини.

Мета роботи – зробити аналіз існуючих позицій щодо можливостей аутогенного відновлення психофізіологічного стану людини.

Задачі роботи

1. Уточнити зміст поняття “психофізіологічний стан людини”.
2. Визначити основні напрями аутогенного тренування.
3. Вивчити можливості аутогенного відновлення психофізіологічного стану людини.

Існує багато визначень самонавіяння: “посилення впливу уявлень на вегетативні або психічні процеси, викликані психічною активністю особи, провідної самонавіяння”; методика вселення якихось думок, бажань, образів, відчуттів, станів самому собі; “складний вольовий процес, що забезпечує *цільове формування готовності організму до певної дії* (курсив наш – С. Лазуренко) і при необхідності, – до його реалізації” [3]. Таке визначення практично повністю відповідає поняттю “установка”, а точніше

“моторна установка”. Інакше кажучи, саморегуляцією, формуванням адекватного стану можна не тільки підійти, а і увійти до стану, саме психофізіологічного стану, необхідного для реалізації наміру.

Найбільш розгорнуте та докладне визначення психофізіологічного стану (ПФС) з використанням поняттєвого апарату теорії функціональних систем було запропоноване А.М. Карпухіною: “ПФС – це складна ієрархічна система, що саморегулюється, і являє собою динамічну (за складом і в часі) єдність внутрішніх компонентів (біоенергетичного, фізіологічного, психічного, поведінкового, особистісного, соціально-психологічного), що організовані за принципом взаємоспівдії для забезпечення досягнення цілей діяльності, які формуються під впливом інтеріоризованих людиною як організмом, індивідом, особистістю, елементом соціуму зовнішніх компонентів – соціальних, фізико-хімічних факторів середовища і діяльності” [5, с. 17-18]. При цьому майбутнім результатом і системоутворювальним фактором функціональної системи ПФС є досягнення суб’єктом мети діяльності [6].

Механізми навіювання і самонавіяння вивчені ще недостатньо. Передбачається, що в основі як навіювання, так і самонавіяння лежать ослаблені дії свідомого контролю, здійснюваного відносно сприйнятої інформації. Якщо при навіюванні вогнище концентрованого збудження в корі головного мозку виникає в результаті дії зовнішніх подразників, то при самонавіянні він може утворюватися унаслідок погасання і тренування внутрішніх асоціативних зв’язків [3]. Шульц розглядав свій метод аутогенного тренування як самонавіяння, що проводиться в стані саморозслаблення як “концентроване саморозслаблення”.

Вданий час розроблена велика кількість відновних і коригуючих методів, заснованих на самонавіянні. У відновній практиці частіше за інші застосовуються методи Куе, Джекобсона, Шульца [3; 7].

Довільне самонавіяння (метод Куе)

Ще Еміль Куе звернув увагу на те, що відновний ефект ліків залежить не тільки від їхніх фармакологічних властивостей, але в ще більшому ступені від того, чи вірить хворий в цілющу силу цих ліків, чи ні. Одна справа, коли чоловік приймає ліки з упевненістю в одужанні (“завтра мені стане краще”), і зовсім інше, коли він не вірить в пілюлі (“все одне мені нічого не допоможе”). Виявляється, робить висновок Куе, сила уяви впливає на ефективність відновлення [7].

З сучасних позицій деякі теоретичні міркування Куе здаються навіть примітивними. Проте створений ним метод “довільного самонавіяння” застосовується в практиці відновлення психофізіологічного стану і по сьогоднішній день [3; 7].

Кюе вважав, що головною причиною захворювання є хвороблива уява, в якій виявляється несвідоме і порівнював силу уяви з гірським потоком, який в своїй стихійній нестримності зносить все на своєму шляху, але який можна “приручити”, і тоді він зможе виробляти позитивну енергію. Свідоме самонавіяння по Кюе – це відновний метод, що дозволяє подавити шкідливі за своїми наслідками уявлення і замінити їх корисними і благотворними, які і допомагають формувати потрібний психофізіологічний стан.

Відомий приклад Демосфена, на думку Кюе, наочно ілюструє одне з важливих його теоретичних положень: “Успіх приносить не стільки сила волі, скільки сила власної уяви” [7].

Метод Кюе може використовуватися самостійно, але частіше застосовується в комплексі з іншими методами відновлення психофізіологічного стану людини. Безперечною перевагою методу самонавіяння є те, що людина сама бере активну участь в процесі відновлення, а сеанси самонавіяння можна проводити в будь-якій обстановці і у будь-який час, навіть в умовах мешкання в гуртожитку.

Прогресивна м’язова релаксація (метод Джекобсона)

Метод запропонований лікарем Чикаго Джекобсоном в 1922 році, тобто за 10 років до того, як Шульц представив на суд громадськості свій метод.

Джекобсон виходив із загальновідомого факту, що емоційна напруга супроводжується напругою поперечно-смугастих м’язів, а заспокоєння – їх релаксацією. Природно було припустити, що розслаблення мускулатури повинне супроводжуватися зниженням нервово-м’язової напруги.

Під релаксацією Джекобсон розумів не тільки релаксацію м’язів, але і стан, протилежний психічній активності [7].

Самонавіяння, йога і техніка медитації

Сучасні методи відновного самонавіяння при всьому їх різноманітті мають стародавні і в більшості своїй загальні витоки. До таких витоків перш за все належить **староіндійська система йоги** з її емпіричними знахідками.

Значення слова “йога” відповідає його санскритському корню “йюдж”, що означає “запрягати в упряжку, надягати збрую, дисциплінувати”, а в ширшому сенсі – “змусити себе зосередитися, мобілізуватися”. Йога – широке поняття, яке включає і мету, і засоби її досягнення. Раніше всього йога – староіндійська філософська система. Головне в ній – вчення про самосвідомість.

Центральним методом самонавіяння в східних ученнях є **медитація**. Слово “медитація” походить від грецького “медомой”

(“про що-небудь роздумувати”). Йому відповідає санскритський термін дхьяна (“роздум”, “поглиблення”). Інакше кажучи, медитація – це всяке зосередження думки, всяка концентрація уваги на чому б то не було [7].

Можна провести аналогію із спортом і звичайною фізичною працею. Спеціальні фізичні вправи можуть ефективніше розвивати фізичну силу і м’язи, чим повсякденна фізична праця. Так само спеціальна практика медитації може підсилювати наші психічні можливості значніше, ніж повсякденне функціонування психіки. *Якщо при медитації увага концентрується на фізіологічних процесах тіла, то це може призвести до їх зміни, як при аутогенному тренуванні* (курсив наш. – С. Лазуренко).

Техніка медитації йогів пов’язана з такими поняттями, як янтри і мантри.

Янтри. Вже первісна людина намагалася матеріалізувати свої уявлення про світ у вигляді наскальних малюнків. У подальшому, споглядаючи їх, вона викликала у себе адекватні емоційні переживання. Спочатку це були зображення реальних образів (людей, звірів, дерев), а потім – їх символів. В цьому відношенні вершу досконалості досягла єгипетська символіка.

Відомо, що зображення різноманітної форми і кольору здійснюють різний вплив на психічний стан людини. Так, зигзагоподібна лінія з гострими кутами створює враження різкої зміни, накопичення і розряду енергії, викликає у людини відчуття напруженості, тривоги. Навпаки, 8-образна крива називається лінією грації і формує відчуття гармонії, заспокоєння. Закруглені лінії можна назвати легкими, ламані – твердими. Фігури з прямими, що радіально розходяться, створюють ілюзію випромінювання, квадрат пов’язують з уявленням завершеності, круг – з космічною нескінченністю і абсолютною гармонією. На рис. 1 зображено два диски, один з яких урівноважений, щодо центру-квадрата, а інший – ні. Концентрація уваги на фігурі із збалансованим центром (урівноважена фігура) викликає у людини відчуття заспокоєння, а концентрація на незбалансованій фігурі – відчуття дискомфорту, напругу [7].

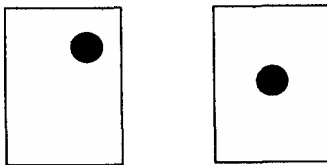


Рис. 1. Збалансована і незбалансована фігури

Певний вплив на психічний стан мають і різні кольори. Наприклад, червоний колір збуджує, а фіолетовий заспокоює; жовтий колір концентрує увагу, а синій і червоний розсіюють. Також є твердження, що оранжевий (помаранчевий) колір породжує прилив енергії, амбіцію і прагнення до тріумфу. Художники знають, що яскраво-червоний, яскраво-жовтий і оранжевий (помаранчевий) – “теплі” кольори, а світло-синій, салатний і блакитний – “холодні”. Взаємодія кольорів ще більш підсилюють вплив на емоції. Так, наприклад, золотисто-жовтий колір і колір морської хвилі взаємно підсилює емоційну врівноваженість, а поєднання золотисто-жовтого і огняно-червоного кольорів діє протилежно [3; 7].

Мантри. Вплив звуків і мови на психічний стан людини безперечний. Основне призначення мови полягає в передачі інформації. Проте емоційна і сугестивна дія людської мови визначається не тільки змістом інформації, але і залежить від виразності, гучності, музичності вимовлених слів. Залежність сили дії людської мови від її структури – цікава і ще мало розроблена область знань.

Мантри можна придумувати самому, створюючи мантри, відповідні різним емоційним станам. Медитація на мантрах і янтрах як засоби самонавіяння відвіку використовується в східних релігіях. За допомогою концентрації уваги на ритмах танцю і предметах культу людина формувала у себе психічний настрій, збуджуючи себе або заспокоюючи [3; 7].

Аутогенне тренування (метод Шульца)

Аутогенне тренування – це самонавіяння в стані релаксації (нижчий ступінь) або гіпнотичного трансу (вищий ступінь). Творцем методу аутогенного тренування по праву вважають **Іоганса Генріха Шульца**, йому ж належить і термін “**аутогенне тренування**”. Часом створення методу вважають 1932 рік, проте коріння його народження йде в далеке минуле.

Шульцу ще за життя пощастило бути свідком “переможного ходу” аутогенного тренування. Однак, пізніше Шульц з тривогою писав, що широке розповсюдження методу призвело до того, що, на жаль, до нього “примазались” і шарлатани. Шульц підкреслював, що слід настійно попереджати читачів, що не мають відношення до медицини, про неприпустимість використання нашого методу самостійно або із сторонньою допомогою без лікарського контролю; оскільки за своєю внутрішньою суттю аутогенне тренування направлене на перебудову свідомості людини, її необхідно здійснювати під спостереженням фахівця.

Аутогенне тренування, запропоноване Шульцем як самостійний метод, за своїм характером методом синтетичним. У його основі лежать знахідки староіндійської системи йогів, досвід дослідження відчуттів людей, занурюваних в гіпноз, практика використання самонавіяння нансійською школою психотерапевтів, психофізіологічні дослідження нервово-м'язового компонента емоцій і досвід застосування м'язової релаксації, а також раціональна психотерапія. Основною заслугою Шульца є перш за все те, що він звільнив учення йоги від нальоту містицизму.

При аутогенному реагуванні людина ставить собі питання: “У чому причина мого стомлення?”. Відповідь він отримує у візуалізованих образах, які потім інтерпретуються. Зазвичай спостерігається “пошаровий” розтин психотравмуючих причин: спочатку розкриваються “поверхневі”, а в кінці – “глибокі” елементи-причини захворювання.

Розтин і реагування психотравми веде до її нейтралізації і одужання. Іноді процес “відтворення” психотравмуючих причин завершується бурхливою афектною реакцією (*ауто-катарсис*). В даний час з'явилася велика кількість модифікацій методики Шульца. Зупинимося коротко лише на деяких з них.

Модифікація Клейнзорге – Клюмбіеса. На відміну від класичної методики Шульца автори великого значення надають синдромологічно орієнтованим вузькоспеціалізованим комплексам тренування. Автори виділяють такі групи комплексів: “Спокій”, “Судини”, “Серце”, “Легені”, “Живіт”, “Голова”.

Психотонічне тренування за Міровським – Шогамом. Зазвичай аутогенне тренування направлене на розслаблення, заспокоєння і зрештою на транквілізуючий ефект. Методика К. І. Міровського і А. Н. Шогама розрахована на протилежний, стимулюючий ефект. Тренування починається безпосередньо із спеціалізованих мобілізуючих вправ. Релаксуючий етап тренування різко скорочений або зовсім виключений. Автори пропонують формули самонавіяння приблизно такого змісту: “Плечі і спину охоплює легка прохолода, ніби приємний освіжаючий душ. Всі м'язи стають пружними. Я – як сталева пружина. Все готово до боротьби!” Такій мобілізуючій формулі передують формули спокою: “Я абсолютно спокійний. Ніщо і ніхто не відволікає. Я абсолютно спокійний”. Введення в методику аутогенного тренування тонізуючих вправ послужило основою для застосування її в спортивній практиці, на виробництві [2].

Психом'язове тренування за Алексєєвим.

В основі ПМТ лежать такі елементи: уміння розслабитися, здатність максимально яскраво, з граничною силою уяви, але не

напружуючись, уявити зміст формул самонавіяння, уміння утримувати увагу на вибраному об'єкті, уміння впливати на самого себе потрібними словесними формулами. Спочатку досягається послідовне розслаблення різних груп м'язів, починаючи з рук. На вдиху м'язи поволі напружуються. Потім іде затримка дихання, під час якої м'язова напруга утримується. На видиху м'язи швидко розслабляються. Ця вправа супроводжується словесною формулою: "Мої руки (вдих)... розслабляються (видих), мої руки (вдих)... теплішають (видих)".

Тому, вже на першому занятті об'єднується тренування в м'язовій релаксації з тренуванням викликання відчуття тепла. Після освоєння вправи для рук той, що тренується переходить до м'язів обличчя, шиї, ніг, тулуба. Наступна вправа полягає в тренуванні загальної релаксації всього тіла. Формула самонавіяння: "Я (вдих)... розслаблююся і заспокоююся (видих)"

Заняття завершуються формулами: "Стан глибокого спокою", "весь мій організм відпочиває", "я відпочив і заспокоївся", "самопочуття хороше". Основна мета вправи полягає в розвитку здатності "входити в стан контрольованої дрімоти" і одночасно "концентрувати увагу на заданому відчутті".

Після освоєння початкових вправ ПМТ (перший ступінь) люди оволодівають прийомами самонавіяння, направленою на подолання відчуття передстартового хвилювання, відчуття болю при травмі, навчаються прийомам аутоактивізації, тонізації і мобілізації в потрібний момент своїх психічних і фізичних можливостей. При підготовці до майбутніх змагань використовуються образні уявлення: "бойової" готовності, ідеального виконання вправи, ситуації, в якій виступ був вдалим. Схожі вправи використовуються і при психогенній саморегуляції на виробництві та в екстремальних умовах [2].

Аутогенне тренування і зворотний біологічний зв'язок

Поєднане застосування аутогенного тренування і зворотного біологічного зв'язку (ЗБЗ) є одним з перспективних напрямів у психотерапії, про що свідчить велика кількість робіт останніх років [1; 2; 9; 10].

Будь-який емоційний стан, психічна напруженість виявляються в змінах показників вегетовісцеральних функцій організму. Хвилювання, страх, тривога супроводжуються прискоренням пульсу, підвищенням артеріального тиску, зміною температури тіла, напругою поперечно-смугастої мускулатури.

Тут доречно пригадати наукові погляди, оригінальні ідеї, у тому числі і вже підтвержені практикою, Івана Павловича Неумивакина.

“Засновник суспільного руху “Перетворення” А.Н. Петров зі своїми сподвижниками А.І. Політаєвим і І.В. Арєпєвим стверджують, що клітина безсмертна. Правда, вважається, що безсмертна ракова клітина, але щоб цією властивістю володіла нормальна клітина, це щось нове. Насправді це так.

Вважається, що регуляція процесів ділення клітин до звичайних умов здійснюється на молекулярно-клітинному рівні. Клітинка в стані спокою і не ділячись виконує свої функції. Наприклад, в органі 95% клітин знаходяться в стані спокою і лише 5% діляться, замінюючи застарілі. У разі травм і хвороби включається механізм регенерації, що стимулює процес включення сплячих клітин, що і позначається на загоєнні ран, одужанні. “Виявляється, що за допомогою направленої свідомості можна також змусити ці клітини, що знаходяться у спокої, почати ділитися до повного вибудовування пошкодженого органу. Відмічено, що першими в регенованому органі з’являються лідируючі функціональні клітини, а потім вже наростає маса опорних клітин строми. Цей процес охоплює не тільки відновлення хворого органу, але його повну регенерацію у випадку, якщо він був видалений: будь то жовчний міхур, нирки, щитовидна залоза і тому подібне. Основа цього феномена лежить в гармонізації внутрішніх і зовнішніх взаємозв’язків і включенні оператором або самою людиною самої свідомості. Часто в неусвідомленій сфері можна виділити базис свідомості – ті автоматичні функції, якими ми користуємося в повсякденному житті, не дуже-то роздумуючи про те, чому ми чинимо так, а не інакше. Саме робота по гармонізації базису свідомості і освоєння методики управління свідомістю є запорукою успішної корекції здоров’я. Тут, звичайно, психологічна орієнтація і активна участь самого хворого відіграє певну роль в успішності одужання” [11, с. 298-299].

Школа Фонду А. Петрова відкриває не тільки нові горизонти свідомості, але і виводить людину на рівень ясновачення. От як трактує цей процес академік П. Гаряєв: “Мислення і свідомість людей, зокрема ясновидців, мають квантову природу з використанням елементів нелокальності (телепортації). Наші теоретичні і експериментальні результати повністю узгоджуються зі світовими тенденціями розуміння роботи мозку як структури, основною інформаційною фігурою якої є квантово-нелокальний генетичний апарат. Наші експерименти на приладовому рівні продемонстрували те, що можуть робити ясновидці без всякої апаратури (миттєво передавати на відстань багатьох кілометрів управляючу генетико-метаболичну інформацію про живі здорові клітини на хворий

організм і коректувати його у бік нормального здорового стану)” [11, с. 299].

Наша думка такий самий матеріальний процес, як все інше в Природі, але об’єктивних доказів цього було мало. Наприклад, М.І. Шадурі, використовуючи ефект Кирліан, довела, що наша думка в реальному часі відбивається на випромінюванні, витікаючому від пальця. За допомогою цього методу, названого біофотографією, доведено, як думка управляє тілом. Фотографія пальців, де зображення є динамічною голографією, дозволяє судити про стан не тільки всього тіла (рівне свічіння), але і про характер захворювання того або іншого органу. Чим серйозніше хворий орган, тим яскравіше і чітко висвічується він сам, а по такій картинці дається точний опис того, що відбувається усередині нього. Висновок: треба представляти свій хворий орган здоровим, і послідує команда на його одужання.

Думка утворюється зоровим чином, а не мовою, в цьому полягає суть і гідність нового відновного методу – **імажінації**. Негативні образи руйнують. Страх, смуток, нерішучість, недовір’я – початок реалізації негативних програм. Боязнь захворіти раком – початок раку. Якщо вірити, що рака немає і не буде – організм сам, за допомогою такого явища, як апоптоз (механізм усунення всього того, що заважає нормально працювати) усуне патологічний процес [4; 12; 13].

Тому слід вважати, що всі різновиди дії на тілесну складову людини (аутогенне тренування, м’язова релаксація, самонавіявання, імажінація і інше) представляються вельми дієвими і далеко не вичерпали себе для пізнання, в тому числі і для формування психофізіологічного стану як основи для виконання потрібної рухової активності, створення моторних установок.

Висновки. Психофізіологічний стан являє собою складну ієрархічну систему, що саморегулюється, і є динамічною єдністю внутрішніх компонентів для забезпечення досягнення цілей діяльності, які формуються під впливом зовнішніх компонентів. При цьому майбутнім результатом і системоутворювальним фактором психофізіологічного стану є досягнення суб’єктом мети діяльності.

Усі основні напрями аутогенного тренування, незважаючи на різноманітність підходів, об’єднує одне – людина може сама, напрямом думки, організованої за змістом, управляти своїм психофізіологічним станом.

Всі різновиди дії на тілесну складову людини (аутогенне тренування, м’язова релаксація, самонавіявання, імажінація та інше) далеко не вичерпали себе для пізнання, в тому числі і для

формування психофізіологічного стану як основи для виконання потрібної рухової активності, створення моторних установок.

Перспективи подальших досліджень. Представляється достатньо перспективним використання паралельно різних видів практик аутогенної дії і об'єктивних методик фіксації змін стану різних органів і систем організму людини. З цією метою, на наш погляд, доцільно використовувати оперативну і достатньо точну методику діагностики “Накатані-тест”. Крім того, може бути перспективним дослідження використання різних звукових (музичних) супроводів, у тому числі і таких, які можуть сприяти розпаду молекул води в організмі людини, у тому числі і на атомарний кисень, який, як відомо [І.П. Неумивакин, 2009, 2011], взаємодіючи з клітинами органів і систем організму, сприяє активному відновленню останніх, покращуючи тим самим психофізіологічний стан людини.

Список використаних джерел

1. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных / Э.Берн. – СПб, 1991.
2. Гримак Л.Л. Резервы человеческой психики / Л.Л.Гримак. – М., 1998.
3. Динейка К.В. 10 уроков психофизической тренировки / К.В.Динейка. – М.: ФиС, 1987. – 63 с.
4. Исаев А.А. Физическая психология / А.А.Исаев. – Владивосток: ВГУЭС, 2003. – 122 с.
5. Карпухина А.М. Системный анализ психофизиологического состояния в решении прикладных задач контроля и коррекции состояния человека-оператора / А.М.Карпухина // Проблемы нейрокибернетики: диагностика и коррекция функциональных состояний / Под. ред. Г.А. Кураева. – Ростов: Изд-во Ростов. ун-та, 1989. – С. 15 – 23.
6. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: Монографія /О.М.Кокун. – К.: Міленіум, 2004. – 265 с.
7. Кондрашенко В.Т. Общая психотерапия: рук. для врачей / В. Т. Кондрашенко, Д. И. Донской, С. А. Игумнов. – 5-е изд., исправленное – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 464 с.
8. Лазуренко С.І. Розвиток психомоторних якостей студентів технічних ВНЗ / С.І. Лазуренко; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К.: ДП “Інформ.-аналіт. агентство”, 2010. – 195 с.
9. Максименко К. С. Переживання і подолання особистістю негативних психічних станів при хронічних соматичних

- захворюваннях: автореф. дис. психол. наук за спеціальністю 19.00.04. Медична психологія / К. С.Максименко. – К., 2009.
10. Мягков И.Ф., Боков С.Н. Медицинская психология: основы патопсихологии и психопатологии. Учебник для Вузов / И.Ф.Мягков, С.Н.Боков. М., 1999. – 232 с.
 11. Неумывакин И.П., Неумывакина Л.С. Резервные возможности организма. Дыхание. Сознание. Мифы и реальность / И.П.Неумывакин, Л.С.Неумывакина. – СПб.: ДИЛЯ, 2009. – 336 с.
 12. Неумывакин И.П. Биоэнергетическая сущность человека. Мифы и реальность / И.П.Неумывакин. – СПб.: ДИЛЯ, 2011. – 416 с.
 13. Суржин В.Н. Комплексная регенеративная энергоинформационная полевая спин-терапия / В.Н.Суржин. – Киев, 2007.
 14. Щербина В.А., Гришко Н.Т., Лазуренко С.И. Прикладная психомоторная подготовка студентов технического вуза: учебно-методическое пособие / В.А.Щербина, Н.Т.Гришко, С.И.Лазуренко. – Київ, КМУЦА, 1996. – 108 с.

The vital functions of man are related to emotional and psychical tension. One of effective methods of self-regulation, proceeding in the psychophysiological state, as bases for forming of motor options are the different types of the autogennoy training. It includes a few associate elements and after a capture it is possible successfully to carry out adjusting, proceeding in the psychical and physiology functions of organism by them.

Keywords: the autogennoy training, renewal, psychophysiological state, adjusting of functions of organism.

Отримано: 31.01.2011

УДК 37 : 159.942

В.Д. Лісіцин

Особливості та стрес-фактори професійного становлення учнів ПТНЗ

У статті аналізуються особливості професійного та особистісного розвитку учнів в процесі здобуття ними освіти в ПТНЗ. Розглядаються зовнішні та внутрішні чинники вибору молоді людиною як місця навчання ПТНЗ, аналізуються психологічні та психосоціальні фактори стресових станів, зокрема вплив навчального процесу як стрес-фактора на особистість учня, простежуються взаємозв'язки між окремими чинниками стресів.

Ключові слова: стрес, дистрес, стрес-фактор, професійне навчання, професійне становлення, професійний вибір, академічна перевантаженість, навчальна успішність

В статті аналізуються особливості професійного і особистісного розвитку учасників в процесі навчання в системі профтехосвіти. Розглядаються зовнішні і внутрішні фактори вибору молодими людьми в якості місця навчання професійного закладу, аналізуються психологічні і психосоціальні фактори стресових станів, вплив навчального процесу як стрес-фактора на особистість учасника, простежується взаємозв'язок між окремими стрес-факторами.

Ключевые слова: стресс, дистресс, стресс-фактор, профессиональное обучение, профессиональное становление, профессиональный выбор, академическая перегруженность, учебная успеваемость

На початку ХХІ ст. в умовах значного розширення сфери послуг істотно зростає потреба у висококваліфікованих конкурентоспроможних робітниках та фахівцях. Тому важливим є удосконалення та реформування мережі професійних навчальних закладів (ПТНЗ) у нашій державі, а також покращення психолого-педагогічних умов для забезпечення ефективного оволодіння молоддю обраними професіями. Водночас, навчання у професійному навчальному закладі часто супроводжується підвищеною психоемоційною напругою та стресовим станом, який має чимало факторів, специфічних для юнацького віку взагалі та для учнів системи професійної освіти зокрема.

Проблемі психолого-педагогічних особливостей професійного становлення молоді та дослідженню питань виникнення стресових станів в учнів у процесі навчання в закладах освіти різних рівнів присвячені праці таких вчених, як С. Ауербах, А. Беляєв, П. Гончарук, С. Гремлінг, Дж. Грінберг, Р. Гуревич, І. Кон, А. Логачов, Н. Макієнко, В. Панок, Т. Титаренко, Р. Хевігхарст, А. Чікерінг та інших. Однак, питання дослідження особливостей професійного становлення учнів системи професійно-технічної освіти та аналізу стрес-факторів в цей період вивчені недостатньо.

Метою дослідження є вивчення психолого-педагогічних особливостей професійного становлення молоді в період здобуття освіти в професійних навчальних закладах та здійснення аналізу існуючих стрес-факторів у цей період життя юнаків та дівчат.

Професійний вибір, здійснений в юнацькому віці, часто зумовлює подальший спосіб життя, а також світобачення та світорозуміння юнака або дівчини. У наш час ситуація вибору професій ускладнюється через низку чинників:

- розширення діапазону вибору;
- зміна характеру та змісту праці у межах нових та старих професій;
- ускладнення структури особистості, мотивів вибору професії, потреб та запитів молодшої людини, яка вступає в самостійне трудове життя.

В процесі вибору юнаком або дівчиною майбутньої професії необхідно враховувати такі фактори, як особисті та суспільні інтереси, свідомий вибір учнем власного майбутнього, від чого залежить ставлення учня до процесу опанування знаннями, розвитку власних творчих здібностей, а також успіхи колективу училища у формуванні його як особистості та професійному розвитку [9, с. 8].

Також серед вагомих чинників професійного вибору в юнацькому віці слід відзначити матеріальний стан сім'ї молодшої людини та тривалість навчання. Саме ці два фактори, поєднуючись із небажанням або неможливістю продовжувати навчання в школі, зумовлюють вибір молодшою людиною як місця навчання професійно-технічного навчального закладу. Зміна соціальної ситуації розвитку, що відбувається із вступом до професійного ліцею чи училища, спричинює необхідність психологічної та професійної адаптації молоді до нових умов [8, с.197-204].

Вибір молодшою людиною професійного навчального закладу як місця продовження навчання тісно пов'язаний із мотивацією до навчання. Т. Шаповал виділяє такі мотиви учіння в юнацькому віці, як: мотив досягнення, пізнавальний та навчально-професійний. Навчальний мотив сприяє діяльності, спрямований на вдосконалення способів учіння і задовольняється через усвідомлення того, що нові способи учіння засвоєно. Навчально-професійний мотив породжує діяльність, спрямовану на формування в людини якостей, необхідних в майбутній професійній сфері [10, с. 3]. Формування професійної мотивації може розпочатись задовго до вступу молодшої людини до професійного навчального закладу. Цю функцію виконують міжшкільні навчально-виробничі комбінати [3, с.87-88].

Розглядаючи особливості професійного становлення в юнацькому віці, слід проаналізувати специфіку особистісного розвитку учнів ПТНЗ. Навчання у згаданих закладах має свої особливості.

1. Здійснюється у період ранньої юності, коли у свідомості учнів шкіл з'являється та зміцнюється інтерес до певної професії, що і стає причиною вступу молодшої людини до обраного професійного навчального закладу.

2. Є періодом становлення та розвитку в учня інтересу до спеціальності, яку він обрав, що здійснюється протягом усього процесу навчання у професійному закладі.

3. Передбачає становлення та розвитку кожного учня як творчої та професійної особистості через врахування індивідуальних особливостей кожного, його розумових здібностей, суспільних, професійних інтересів та рівня інтелектуального розвитку [9, с.15-16].

Підготовка майбутніх робітників у ході професійного навчання – складний та багатогранний процес, який має низку специфічних особливостей: професійну обумовленість змісту підготовки; виробниче навчання; взаємозв'язок навчального, виховного та виробничого компонентів [1, с. 63-70].

Зупинимось детальніше на основних етапах професійної підготовки учнів.

1. Початковий – адаптація випускників шкіл до нових умов навчання.

2. Основний – виконання навчально-виробничої діяльності та завдань виробничого характеру.

3. Завершальний – набуття вмій та навичок вирішення навчально-професійних завдань [6, с.16-17].

Наголосимо на тому, що розвиток особистості учня під час здобуття освіти у професійному навчальному закладі відбувається в процесі навчання (як розширення та поглиблення системи наукових і практичних знань, формування професійних та інших вмій та навичок) і виховання (як розширення за обсягом та змістом спілкування кожної особистості з оточуючим світом, включення її до різних напрямків суспільного життя) [5]. Необхідним в цей період є розвиток та вдосконалення комунікативної культури учнів із засвоєнням навичок діалогічного спілкування та посиленням пізнавальних мотивів; розвиток особистісної та психологічної готовності юнаків і дівчат до творчої та інноваційної діяльності; загальна активізація творчих здібностей учнів, що створює умови для розвитку багатовимірної творчої особистості; самоактуалізація молоді в процесі профільного навчання. Тому для підтримання високої ефективності педагогічного та виробничого процесів необхідним є активне залучення до взаємодії з учнями не лише класних керівників та психологів, а й викладачів та майстрів виробничого навчання [9, с.10].

Як зазначає О. Кондратюк, одним з основних виховних напрямків навчального процесу є допомога у формуванні в учнів “науково обґрунтованого світогляду, тобто розуміння ними

об'єктивних законів розвитку як матеріального, так і духовного світу, взаємозв'язку природи і суспільства..." [9, с.10]. Саме це, на думку дослідника, допомагає у становленні об'єктивного світобачення та життєвих переконань, а також у розвитку гармонійної особистості в цей період життя.

Організація ефективної діяльності учнів у позанавчальний час також є вагомим завданням в процесі забезпечення навчально-виховного процесу. Організація позанавчальної роботи повинна відбуватись із врахуванням особливостей характеру, психіки, особливостей фізичного стану та розвитку, життєвих інтересів, у тому числі й професійного характеру кожного учня. Основними формами позанавчальної роботи є участь юнаків та дівчат у роботі гуртків, секцій, товариств та інших об'єднань, що сприяє активізації творчих здібностей, фізичному та розумовому розвитку учнів [9, с.11-12].

Вазначимо, що на відміну від старшокласників, які протягом двох років ще залишаються у звичних для них умовах, учні професійних навчальних закладів змушені прискорено набувати соціально-психологічної зрілості. Зміна звичних умов та стилю навчання, а часто й місця проживання, необхідність будувати відносини із членами нового колективу справляє значний вплив на особистість та поведінку юнаків та дівчат. Частина учнів змушена після занять відвідувати вечірню школу або працювати. Це збільшує міру особистої відповідальності молодих людей. Зростання впливу референтної групи разом зі зменшенням контролюючої функції сім'ї призводить до значно більш „вільної” поведінки молоді. В цей час зростає інтенсивність паління, вживання алкогольних напоїв, легких наркотичних засобів, статева активність юнаків та дівчат. Значно збільшується ризик девіантної, делінквентної та кримінальної поведінки молоді. За таких умов різко зростає ймовірність виникнення в осіб юнацького віку стресових станів.

Наголосимо, що навчальна діяльність для молодої людини сама по собі є відчутним стресовим фактором. Як зауважує В. Кірпічов, “навчальна діяльність надзвичайно трудомістка, супроводжується величезними фізичними та психічними навантаженнями, як результат виснаження та розладу адаптаційних механізмів, коли знижується загальна опірність організму, виникає хвороба...” [7, с.27]. Дослідник наголошує на збільшенні ризику виникнення відхилень у стані здоров'я в учнів спеціалізованих гімназій та ліцеїв із поглибленим вивченням низки дисциплін, стверджуючи, що відхилення у стані здоров'я мають до 80% учнів цих навчальних закладів.

Зазначимо, що переважна більшість сучасних професій тією чи іншою мірою пов'язана із виникненням стресового стану у працівників. А. Логачов виділяє рекомендовані типи професій з позиції ступеня стресостійкості особистості: стресостійким особистостям рекомендовані професії, де потрібно швидко змінювати вид діяльності для того, щоб отримати бажаний результат та вміння працювати в екстремальних умовах; “стресогальмвіним” людям рекомендовані професії, не пов'язані з активним стресовим навантаженням; стресотренованим – професії із перспективою адаптації до умов праці; стресонестійким – професії із мінімальним рівнем стресового навантаження.

Розглядаючи стресові стани, що виникають в учнів професійних навчальних закладів, доцільно зупинитись на факторах, які їх спричиняють. Передусім зауважимо, що, розглядаючи негативні стрес-фактори, ми маємо на увазі аналіз факторів дистресового стану.

Досліджуючи стресові стани у професійній школі США, Дж. Грінберг виділяє такі їх фактори у першокурсників коледжів, як зміна способу життя, рівень успішності, академічна перевантаженість, знайомства та дружба, кохання, сексуальні контакти, ВІЧ-СНІД та хвороби, які передаються статевим шляхом (ХПСШ), насилля, ревнощі, розрив стосунків [4, с. 368-383]. Розглянемо описані вище фактори стресового стану докладніше.

Зміна стилю життя після вступу до професійного навчального закладу є потужним стресовим фактором для більшої частини молодих людей, оскільки тісно пов'язана зі зміною звичного місця проживання та необхідністю вирішувати побутові та навчальні проблеми самостійно. Необхідним в цій ситуації є пошук нового місця проживання, успішне виконання навчальних завдань, вибір кола спілкування серед представників своєї та протилежної статі.

А. Чікерінг та Р. Хевігхарст виділяють такі проблеми та завдання, з якими доводиться мати справу юнакам та дівчатам у цей період:

1. Досягнення емоційної незалежності від сім'ї.
2. Вибір та підготовка до професійної діяльності.
3. Виконання обов'язків та підготовка до сімейного життя.
4. Розвиток етичної системи [4, с. 369-370].

З метою подолання перерахованих вище труднощів першокурсникам необхідно засвоїти нові ролі та модифікувати старі, через що вони також можуть переживати стресовий стан. Додамо, що прояви стресового стану в цей період життя юнаків та дівчат виявляються у підвищеній схильності до соматичних захворювань та психічних відхилень.

Рівень успішності є потужним стресовим фактором під час навчання у коледжі або професійному навчальному закладі. Вагомою причиною стресового стану в даний період є надмірна цінність оцінки, наслідком чого є надвідповідальність. Через це у деяких молодих людей усі інші проблеми, крім навчання, відходять на друге місце. Як протилежність, байдуже ставлення до навчання [3, с. 94; 11, с. 19-22] також може виступати фактором стресового стану.

Г. Бас, Т. Сидоренко та Л. Шевчук, досліджуючи причини неуспішності учнів професійних навчальних закладів, виділяють такі їх зовнішні та внутрішні причини. Серед перших слід відзначити недоліки в діяльності викладача (неефективність дидактичного впливу, в тому числі недостатня навчально-методична і матеріальна забезпеченість навчального процесу); недостатній вплив родини; недостатній вплив однолітків, з яким учень спілкується за місцем проживання; недоліки в діяльності позаучилищних (позаліцейних) установ; відсутність належних зв'язків між педагогами і батьками.

Серед внутрішніх причин неуспішності учнів слід відзначити такі, як проблеми в розвитку мислення, а також особливості інтелектуального розвитку учня; прогалини в знаннях, уміннях і навичках з окремих предметів, недостатньо сформовані загальні вміння та навички навчальної праці; вади фізичного розвитку, що впливають на навчальну працездатність; негативне ставлення до навчання; недостатня вихованість учнів.

Дослідники також виділяють групи учнів із низькою успішністю.

1. Учні, які неправильно ставляться до навчання.
2. Учні, які мають труднощі із засвоєнням матеріалу.
3. Учні, в яких не сформовані навички навчальної діяльності.
4. Учні, які не вміють працювати.
5. Учні, в яких відсутній навчальний і пізнавальний інтерес [11, с.20].

Академічна перевантаженість, яка є досить потужним фактором стресового стану у першокурсників професійних навчальних закладів, є досить близькою до проблеми успішності. Згідно з визначенням Дж. Грінберга, академічна перевантаженість – це “стан, спричинений надлишком предметів або їх підвищеною складністю” [4, с.372]. Особливо актуальною зазначена проблема є для першокурсників через велику кількість загальноосвітніх та профільних дисциплін [11, с.19].

Джерелом стресового стану також може виступати вимушене розставання зі старими друзями та початок спілкування із новими.

Цей процес безпосередньо пов'язаний зі зміною місця проживання у зв'язку із початком навчання у професійному навчальному закладі. Оскільки дружба безпосередньо стосується емоційної сфери особистості, безперечно, необхідним компонентом є емпатія та певний ступінь відкритості у стосунках. Перевірковий період, що є необхідним на початковій стадії побудови взаємин у новому колі спілкування, створює тимчасовий вакуум у сфері довірливого спілкування, провокуючи стрес.

Любовні стосунки, які бурхливо протікають в юнацькому віці, на який припадає період навчання у професійному закладі, також можуть виступати причиною потужного стресу. Зазначимо, що вчені (К. Хендрік та С. Хендрік) виділяють шість основних типів любові: ерос (еротичне кохання), людус (фліртоподібна любов у формі гри), сторге (спокійна, дружня любов), манія (комбінація еросу та людусу), прагма (любов за розрахунком, що поєднує у собі людус та строге) та агапе (безкорислива любов, синтез еросу та строге) [9, с.231]. Неспівпадіння типів прояву любовних почуттів у партнерів є суттєвим фактором стресового стану, загалом, через різні очікування з їх боку.

Ще одним стресовим фактором, який активно проявляється у першокурсників коледжів та професійних навчальних закладів, є сексуальні контакти та пов'язаний із ними ризик зараження ВІЧ-СНІДом. За даними, наведеними Дж. Грінбергом, 46% молодих людей у віці 15-19 років ніколи не мали сексуальних контактів; 11% 20-24-річних також не мали сексуальних стосунків. 22% 20-24-річних юнаків та дівчат мали лише одного сексуального партнера, 13% – лише двох. Саме відсутність або недостатність сексуального досвіду є причиною стресового стану в даній ситуації, змушуючи молодих людей часто вдаватись до перебільшень як захисного механізму [4, с. 377].

Ризик зараження ВІЧ-СНІДом, а також хворобами, які передаються статевим шляхом (ХПСШ), є фактором стресового стану, хоча у не досить значної частини юнаків та дівчат, що зумовлює відчутне зростання кількості випадків ВІЧ-СНІДу серед молоді. Зауважимо, що, за оцінкою національних та міжнародних експертів, 2% дорослого населення України – ВІЛ-інфіковані.

Насилля як стресовий фактор тісно пов'язане із сексуальними контактами молодих людей. Особливо ця проблема стосується дівчат. Перший сексуальний досвід у них часто пов'язаний із застосуванням примусу з боку чоловіків. 25% жінок хоча б один раз були жертвами сексуального насилля, а 84% їх гвалтівників були їхніми партнерами або знайомими. Дівчата та жінки, які стали

жертвами сексуального насилля, відчують сором, провину, відчуття зради та страх. Стосунки із чоловіками після цього різко змінюються [4, с. 378-381]. Колишні жертви часто переживають тривожні та депресивні стани, що є наслідками стресу.

Вагомим чинником стресового стану у першокурсників коледжів та в учнів професійних навчальних закладів є ревнощі. Зауважимо, що ревнощі – це страх втратити що-небудь, чи то кохана людина, друг, статус або влада. Ревнощі складаються з двох компонентів: почуття приниженої гідності та відчуття, що на права людини зазіхають. Ревнощі тісно пов'язані із процесом спілкування із представниками своєї та протилежної статі, зумовлюючи кризу довіри на певному етапі стосунків за умови надійності обраного друга (подруги) у майбутньому. Ревнощі досить негативно позначаються на сімейному благополуччі, провокуючи у жертв депресії, хронічний стресовий стан.

Розрив стосунків є частою причиною тяжких стресових розладів у юнаків та дівчат, особливо на першому курсі навчання у професійному закладі або коледжі. Причиною тут часто виступають неспівпадіння бажань та очікувань партнерів та часті експерименти із вибором партнера [4, с. 382-383]. Жертвами стресу внаслідок розриву стосунків у першу чергу виступають ті, кого кидають, та ті, хто переживає страх бути кинутими, оскільки більшість розривів відбувається без взаємної згоди партнерів.

Додатково слід виділити такі фактори стресового стану, як низька мотивація до навчання [10, с. 3-7; 3, с. 93-96] та високий рівень домагань молодих людей [11, с. 482-488]. Так, П. Гончарук вказує на мінливість, динамічність, податливість в напрямку переформувань мотивації до учіння як динамічної підструктури діяльності. Дослідник також відзначає недостатню сформованість мотивів учіння в юнацькому віці та в умовах здобуття освіти в професійному навчальному закладі [3, с. 93-96]. Досліджуючи, для порівняння, мотиваційний компонент у старшокласників загальноосвітньої школи, Т. Титаренко та В. Панок висловлюють схожу точку зору, наголошуючи на відсутності ієрархічності, слабкості, ситуативності, неусвідомленості мотивів у старшокласників загальноосвітньої школи [10, с. 3]. Тому, на нашу думку, низька мотивація до навчання є одним з факторів стресового стану в учнів професійного навчального закладу.

Вивчаючи рівень домагань в учнів професійно-технічних навчальних закладів та шкіл, В. Магун і А. Літвінцева встановили, що за рівнем домагань, пов'язаних з освітою, учні професійно-технічних навчальних закладів демонструють більш високі вимоги

до власного рівня освіти у майбутньому. Дослідники визначили, що “нереалістично високі вимоги є ознакою емоційно несприятливого внутрішнього стану людини – “ефекту неадекватності” – та виконують функцію психологічного захисту суб’єктивного “Я” [2, с. 482]. Учні професійної школи, на відміну від учнів загальноосвітньої, також демонструють значно вищий рівень домагань щодо бажаної посади та житлових умов. На думку вчених, наведені факти є емоційною реакцією учнів професійно-технічних навчальних закладів на менш сприятливу освітню ситуацію та захистом від негативних переживань [2, с. 484-487]. Зазначимо, що нереалістично високі вимоги до життя серед учнів професійно-технічних навчальних закладів можуть виступати фактором стресового стану.

Отже, психолого-педагогічні особливості професійного становлення учнів професійно-технічних навчальних закладів мають свою специфіку, яка тісно пов’язана із професійним вибором та професійним розвитком молодих людей, а також полягає у поєднанні в ПТНЗ двох процесів: педагогічного та виробничого, які характеризуються тісною взаємодією. Розвиток особистості учня під час здобуття ним освіти у професійному ліцеї здійснюється в процесі навчання і виховання. Пріоритетними напрямками тут виступають розвиток багатовимірної творчої особистості та самоактуалізація молоді в процесі профільного навчання.

Вагомий вплив на особистість в процесі навчання в професійному навчальному закладі справляє проблема стресових станів, оскільки вона безпосередньо пов’язана із процесом оволодіння молодою людиною знаннями, уміннями та навичками, необхідними для професійного становлення. Стрес (дистрес) провокує порушення у стані здоров’я значної частини учнів спеціалізованих навчальних закладів, а також виступає істотним чинником професійного вибору молоді людини.

Серед основних стрес-факторів в період навчання в ПТНЗ найбільш значимими є зміна способу життя, рівень успішності, академічна переважаність, знайомство та дружба, кохання, сексуальні контакти, насилля, ревності, розрив стосунків, низька мотивація до навчання та високій рівень домагань молодих людей.

Зниження загального стресового навантаження на молоді та зменшення впливу окремих стрес-факторів є головним завданням психологічної служби системи професійної освіти в нашій державі. У наших подальших дослідженнях ми зупинимось на деяких специфічних стрес-факторах в період навчання в системі професійної освіти, а також профілактиці цих факторів стресів.

Список використаних джерел

1. Беляева А.П. Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах: метод. пособие / А.П. Беляева. – М.: Высш. шк., 1991. – 208 с.
2. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: хрестоматия: [учеб. пособие для студ. пед. вузов]/Сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 624 с.
3. Гончарук П.А. Психологія навчання / П.А Гончарук. –К.: Вища школа, 1985. – 144 с.
4. Гринберг Дж. Управление стрессом. 7-е изд. / Дж. Гринберг. – СПб. : Питер, 2002. – 496 с.
5. Гуревич Р.С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних навчальних закладах: [монографія] / Р.С. Гуревич. – Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2008. – 410 с.
6. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр АПО, 2002. – 43 с.
7. Кирпичев В.И. Школьный стресс / В.И. Кирпичев // Экология и жизнь. – 2007. – №1. – С.27-31.
8. Кон И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
9. Кондратюк О.П. Професійний розвиток особистості учня в системі професійно-технічної освіти: науково-методичні рекомендації / О.П. Кондратюк. – Київ: ТОВ “ІнфоДРУК”, 2003. – 32 с.
10. Шаповал Т. Розвиток індивідуальності та мотиви учіння в старшому шкільному віці / Т Шаповал// Психолог. – К.: 2005. – №1. – С. 3-7.
11. Шевчук Л.І. Внутрішній контроль у закладах профтехосвіти (загальноосвітня підготовка): методичний посібник / Л.І. Шевчук, Т.М. Сидоренко, Г.С Бас. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – 53 с.

In the article the features of professional and personality development of students are analyzed in the process of receipt by them educations in the profile schools. The external and internal factors of choice are examined by a young man in quality the place of studies of profile schools, the psychological and social factors of stress states are analyzed, in particular influence of educational process as to a stress factor on personality of student, intercommunications are traced between the separate factors of stresses.

Keywords: stress, distress, stress-factor, professional studies, professional becoming, professional choice, academic overload, educational success.

Отримано: 1.02.2011

СПЕЦИФІКА ЖИТТЕВОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ З ДЕЛІНКВЕНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

У статті здійснено вивчення особливостей життєвого самовизначення підлітків з делінквентною поведінкою. Розроблено систему корекційно-розвивальних заходів з його активізації.

Ключові слова: життєве самовизначення, делінквентна поведінка підлітків, корекційно-розвивальні заходи, активізація розвитку життєвих орієнтирів.

Стаття посвячена изучению особенностей жизненного самоопределения подростков с делинквентным поведением. Разработана система коррекционно-развивающих мероприятий по его активизации.

Ключевые слова: жизненное самоопределение, делинквентное поведение подростков, коррекционно-развивающие мероприятия, активизация развития жизненных ориентиров.

Трансформації, які відбуваються у всіх сферах життєдіяльності сучасного суспільства, вимагають від особистості швидкого реагування на обставини зовнішнього світу та вміння діяти в умовах, що швидко змінюються. Оскільки перед нею постають різноманітні ситуації, які потребують вирішення, все більшого значення набувають її особистісні якості, які дають змогу бути активним учасником соціальних взаємовідносин. У проблемних ситуаціях та ситуаціях вибору від особистості вимагається визначення власного ставлення та життєвої позиції щодо них. Тому однією з умов успішного становлення та розвитку особистості є її здатність до життєвого самовизначення.

Делінквентна (протиправна) поведінка підлітків проявляється у здійсненні ними правопорушень, проступків та асоціальних вчинків, які мають стійкі негативні соціокультурні характеристики. У значної їх частини існують труднощі у побудові майбутньої перспективи розвитку у зв'язку з невизначеним уявленням про власне майбутнє та наявністю нечіткої позиції у плануванні подальшого життєвого шляху.

Спираючись на вище зазначене, **метою** нашої статті є вивчення особливостей життєвого самовизначення підлітків з делінквентною поведінкою. Нашим **завданням** є розробка відповідних форм роботи з підлітками, що спрямовані на активізацію їх життєвих орієнтирів.

Відмітимо, що серед російських психологів існують лише фрагментарні дослідження, присвячені проблемі вивчення самовизначення підлітків з відхиленнями в поведінці. В роботах С. Духновського, О. Краковського, С. Приходнюк та П. Яничева констатовано, що підлітки з делінквентною поведінкою самовизначаються у протиправних формах поведінки та характеризуються невизначеним ставленням до майбутнього, сконцентрованістю на задоволенні примітивних бажань теперішнього, відсутністю чітких життєвих планів та низьким рівнем готовності до професійного самовизначення [8].

Д. Фельдштейн виділяє п'ять груп підлітків, поведінка яких відхиляється від норми. Першій притаманний стійкий комплекс суспільно-негативних, аморальних та примітивних потреб. У підлітків цієї групи спостерігається викривлення уявлень про дружбу, сміливість, відсутнє почуття сорому. Вони також цинічні, грубі, агресивні, нестримані, егоїстичні. Друга група відрізняється індивідуалізмом та домінуванням над слабшими. Їх характеризує імпульсивність, нестійкість, різка зміна настроїв, хитрість, недовіра до людей. Третя вирізняється хитрістю, брехливістю, пристосовницьким способом життя, апатією до суспільно важливих подій. Четверту групу складають підлітки зі слабо деформованими потребами. Їм притаманна легка нав'юваність, емоційна нестійкість, невпевненість у собі. До п'ятої належать підлітки, які випадково стали на шлях правопорушень. Вони трудолюбиві, але через недостатність вольових зусиль часто піддаються впливу мікросередовища. На думку вченого, зазначені групи характеризуються споживацьким ставленням до життя, безвідповідальністю, афективними проявами в поведінці, агресивністю та бездіяльністю [10].

В. Медведєв стверджує, що підлітки з делінквентними проявами в поведінці зазвичай визначаються за рахунок крадіжок, розбою, грабежів, хуліганства, актів вандалізму, а в окремих випадках – участю у викраденні людей і торгівлі ними, захопленням заручників, телефонному тероризмі, ритуальних вбивствах та інформаційно-комп'ютерних злочинах. На його думку, зазначеній категорії підлітків притаманні затримки в особистісному (підвищена чутливість, емоційність, імпульсивні прояви, неадекватні емоційно-почуттєві реакції на зовнішні події) та соціальному формуванні (явище інфантилізму), які призводять до егоїзму, споживацтва, паразитизму [9].

О. Бондарчук схиляється до думки, що формами самовизначення підлітків з відхиленнями в поведінці можуть бути бешкету-

вання (бажання розважитися), хуліганство, акти вандалізму (помста, відповідь на образу, пошук нових вражень, гострих відчуттів, спосіб самоствердження, привертання уваги до себе) та графіті як спосіб звільнення від соціального контролю у зв'язку з анонімністю написаного. О. Бондарчук, переконана, що графіті слугують засобом самовираження придушених внутрішньо-особистісних конфліктів проблемних підлітків [3].

І. Павлов розглядає поведінку, що відхиляється від норми (асоціальну, девіантну) як таку, в якій стійко проявляються відхилення від соціальних норм, включаючи відхилення корисної, агресивної орієнтації та соціально-пасивного типу. До соціальних відхилень корисливої спрямованості належать правопорушення та проступки, пов'язані з прагненням до матеріального збагачення (крадіжки, спекуляція). Соціальні відхилення агресивної орієнтації проявляються в діях, що спрямовані на завдання шкоди особистості (хуліганство, побої, зґвалтування, вбивства). Відхилення соціально-пасивного типу вирізняються прагненням відійти від активного суспільного життя, ухиленням від громадянських обов'язків та небажанням вирішувати особисті проблеми (бродяжництво, зловживання алкоголем і наркотиками, крайня форма прояву соціально-пасивної позиції – суїцид). На думку вченого, делінквентність проявляється в дрібних проступках, порушенні норм моралі та правил поведінки в суспільних місцях [7].

Відомий вчений Ю. Клейберг займався вивченням таких форм самовизначення підлітків з делінквентною поведінкою, як вандалізм і графіті. Дослідник дійшов висновку, що акти вандалізму пов'язані з руйнівними діями з боку підлітків, мотивом яких є звільнення від агресивності, гніву, ворожості, неприязного ставлення до інших людей, а також отримання задоволення від завдання шкоди оточуючим. Графіті, на думку вченого, покликані забезпечити прагнення самовираження та визнання з боку однолітків, що реалізується за рахунок збільшення кількості написів асоціального змісту – нецензурних слів і символів [5].

Українські дослідники Т. Кривко та Н. Ануфрієва, О. Ануфрієва та Р. Ануфрієва досліджували форми самовизначення підлітків в межах неформальних молодіжних об'єднань. На думку вчених, молодіжні субкультури покликані забезпечити реалізацію актуального прагнення особистості періоду дорослішання – визначити власне місце в житті, самоствердитися та досягти визнання серед референтних однолітків. Представники більшості з цих молодіжних груп, як вважають вчені, прагнуть виділитися серед оточуючих людей і підкреслити власну приналежність до обраної спільноти за

допомогою зовнішньої атрибутики, стилізованого одягу, спеціального словникового запасу, а іноді дій протиправного характеру – бійок, тортур з елементами садизму, насильства, угонів мототехніки, наркоманії, токсикоманії, хуліганських витівок [2;4].

Подібні наукові положення відображені в працях М. Андреева і Ю. Тараконова, які розглядали форми самовизначення підлітків з делінквентною поведінкою в неформальних групах. Згідно з позиціями вчених, дії підлітків зазначеної категорії вирізняються бездіяльним проведенням дозвілля, вживанням алкогольних напоїв, здійсненням протиправних дій, палінням, знуцанням над тваринами, проявами аморальності та бродяжництва [1].

Серед українських вчених вивченню життєвого самовизначення проблемних підлітків присвячені роботи О. Мушинської. На думку вченої, зазначена категорія досліджуваних демонструє низький рівень осмисленості власного життя, нездатність віднайти перспективи розвитку на майбутнє, орієнтацію на теперішній час, яка пов'язана із задоволенням нагальних потреб, невпевненість у собі та неможливість контролювати події у своєму житті, зокрема, здійснювати свідомий вибір системи життєвих смислів [6].

Ураховуючи положення особистісно орієнтованого виховання (запропоновані І. Бехом), нами було розроблено програму заходів роботи з проблемними підлітками, що спрямовані на активізацію їх життєвого самовизначення. Корекційно-розвивальні заходи полягали в проведенні і обговоренні *лекцій* (теми: “Моє майбутнє”, “Життєві цілі”, “Мої досягнення в житті”), метою яких є формування у підлітків позитивного ставлення до власного майбутнього, самореалізації та планування подальшого життєвого шляху; *бесід* (теми: “Плани на майбутнє”, “Способи досягнення цілей”, “Труднощі у постановці життєвих завдань”), що покликані привернути увагу підлітків до самоаналізу власних життєвих прагнень та цілей на майбутнє; *анкетувань* (теми: “Що я ціную в житті”, “Мета мого життя”, “Мої прагнення”), метою яких є допомога підліткам в усвідомленні власних ціннісних орієнтирів; *психомалюнків* (теми: “Я в майбутньому”, “Дорога мого життя”), котрі спрямовані на усвідомлення підлітками життєвих цілей та планів на подальше майбутнє; *ціннісно-орієнтованих ігор* (“Життєва перспектива”, “Цілі життя”, “Мій життєвий шлях”), що сприяють постановці підлітками життєвих завдань на подальше майбутнє та допомагають визначитися із засобами їх практичної реалізації.

Активізація розвитку життєвого самовизначення підлітків з делінквентною поведінкою є найбільш ефективною завдяки

використанню соціально-психологічного тренінгу, що покликаний актуалізувати поглиблення їх самопізнання і самоусвідомлення та сприяти вибору подальшої життєвої перспективи.

Наведемо приклади проведених нами тренінгових занять, що покликані активізувати розвиток життєвого самовизначення у підлітків з делінквентною поведінкою.

Заняття 1. Загальна мета заняття: формування навичок постановки життєвих цілей та ціннісних орієнтирів на майбутнє.

1. Гра “Стебельце на вітрі”

Мета: створення атмосфери довіри, згуртованості групи.

Один із членів групи стає в центр кола і закриває очі. Всі інші стоять обличчям до середини кола, щільно один біля одного, і, витягнувши руки перед собою, починають розхитувати того, хто знаходиться всередині кола.

Після вправи учасники обмінюються враженнями від її виконання.

2. Вправа “Фільм про моє життя”

Мета: інтеграція досвіду самопізнання, закріплення впевненості в собі та можливості самореалізації в житті.

Ведучий пропонує учасникам групи створити колаж із журналів та газет, уявляючи, що про їх життя знято фільм. Перед виконанням вправи подумайте над такими запитаннями:

- Де відбувається дія фільму?
- Який основний сюжет?
- Які головні герої беруть участь у подіях фільмі?
- Хто постановник стрічки?
- У чому кульмінація сюжету?
- Який фінал?
- Які висновки можна зробити з фільму?
- Що відчувають глядачі, коли стрічка закінчується?

Далі йде презентація творчих робіт та обмін враженнями від побаченого.

3. Вправа “Валіза”

Мета: усвідомлення власних ресурсів та життєвих пріоритетів.

Кожен з учасників отримує від ведучого паперову “валізу” з відділеннями від батьків, друзів, школи та від самого себе. Уявіть, що ви збираєтесь у подорож під назвою “Життя”, і хочете отримати від цих людей “подарунки”, які допоможуть вам бути успішними в майбутньому. Напишіть у відповідних відділеннях “валізи” їх назви. Наприклад: від школи – знання, розум; від батьків – гарне виховання і т.д.

Після завершення роботи та презентації за власним бажанням “валіз” підлітки мають можливість зробити на окремих аркушах паперу “подарунки” кожному члену групи та вручити їх.

Наприкінці вправи учасникам пропонується поділитися враженнями від найбільш доречних “подарунків” на майбутнє життя.

4. Вправа “Табу”

Мета: усвідомлення власних планів, можливостей і ресурсів у конструктивному опануванні майбутнього життя.

Ведучий пропонує учасникам уявити, що вони опинились на іншій планеті в дуже специфічній цивілізації. Для того, щоб адаптуватись до нових умов і вижити, кожному необхідно записати й розповісти, про десять цінностей, правил та заборон, яких необхідно дотримуватись у “новому світі”, щоб мати можливість повноцінно жити.

5. Вправа “Мої мрії”

Мета: вироблення вмінь прогнозувати свій життєвий шлях.

Ведучий пропонує взяти олівець і папір. Кожен учасник без будь-яких обмежень малює своє майбутнє життя так, як би він хотів його бачити, з тими дорогами і вершинами, на які б хотів піднятися. Починати перелік слід із того, ким ти хочеш стати, де жити, чим займатись, що мати і т.д. Для того, щоб зобразити свій життєвий шлях, формулюйте мрії в позитивних термінах, не фіксуйте, те чого б ви не хотіли, а тільки, те, до чого прагнете, спробуйте скласти яскраве уявлення про результат: що саме буде, коли ви досягнете своєї мети (сконцентруйтеся на власних відчуттях). На виконання вправи підліткам дається 10 хв. Далі йде обговорення всіма учасниками групи вражень від проектування власного майбутнього.

6. Вправа “Цілі життя”

Мета: формування вміння визначати та аналізувати життєві цілі та плани.

Ведучий дає завдання учасникам скласти перелік життєвих цілей, які вони планують реалізувати в найближчому майбутньому. Серед них кожному члену групи треба обрати чотири найбільш важливі у цьому році. Потім необхідно подумати над тими ресурсами, які сприятимуть їх досягненню. Це можуть бути риси характеру, друзі, що вас підтримують і допомагають, ваша енергія, час, який є у вашому розпорядженні і т.д. Далі пропонується пригадати ті випадки зі свого життя, коли була впевненість, що досягли успіху. Це може бути навіть вдала відповідь на уроці, вечір з друзями і т.п. Які з перерахованих вище ресурсів було використано максимально?

Далі йде обмін враженнями від виконання вправи.

7. Рефлексія

Відгук учасників про заняття. Оцінка самопочуття, обмін думками, почуттями та переживаннями.

8. Домашнє завдання: Намалювати на двох різних аркушах паперу малюнки на тему: “Я в минулому” та “Я зараз”.

9. Прощання

Заняття 2. Загальна мета заняття: *формування позитивного ставлення підлітків до побудови власного майбутнього.*

1. Вправа “Самопізнання”

Мета: розвиток навичок рефлексії емоційного стану, покращення позитивного настрою у групі.

Ведучий повідомляє учасникам правила гри: називає певну ознаку, властивість людини, яка характеризує її зовнішність, емоційний стан, інтереси, цінності і т.д. Члени групи, яким ця властивість чи ознака є притаманною, мають пересісти на інший стілець. Надалі відбувається обмін враженнями від виконання вправи.

2. Вправа “Мотиви досягнення цілей”

Мета: створення позитивного ставлення підлітків до власного майбутнього.

Ведучий: Згадайте свої невдалі спроби розпочати “нове життя”. Запишіть їх на папері і дайте відповідь на запитання.

- 1) Чому у вас виникли такі наміри?
- 2) Що вирішили зробити, щоб досягти своїх цілей?
- 3) Скільки часу тривали ваші спроби змінитися на краще?
- 4) Чому ви вирішили припинити ці спроби?

Надалі йде обговорення вправи учасниками.

3. Вправа “Через два роки”

Мета: активізація уявлень підлітків у напрямку планування подальшого життєвого шляху.

Ведучий: Закрийте очі, сядьте зручніше і намагайтеся максимально розслабитися. Уявіть, що пройшло два роки, і ви теперішні приходите до себе такого, яким станете завтра. Запитайте в себе майбутнього: Чи пам’ятаєте ви про свої спроби змінити власне життя? Чи впливає ваше майбутнє життя на теперішнє? Проаналізуйте свої відчуття.

Після виконання учасники обговорюють цю вправу.

4. Вправа “Що я хочу насправді?”

Мета: актуалізація уявлень підлітків до самоаналізу власних життєвих прагнень.

Ведучий: Напишіть на аркуші паперу відповідь на запитання: “Що я хочу насправді?” Шукайте відповідь на це питання протягом 15 хвилин. Не напружуйтеся, пишіть про все, що згадаєте.

Довіряйте собі і своїм думкам, навіть якщо вони для вас будуть фантастичними та нереальними.

Після вправи відбувається обмін враженнями між учасниками.
5. Вправа “Успіх”

Мета: розвиток у підлітків навичок, необхідних для досягнення поставлених цілей.

Ведучий: Уявіть, що ви знаходитесь у великій кімнаті, сидите в м'якому кріслі, біля вас знаходиться багато людей. На сцені стоїть людина, попереду неї знаходиться блискучий предмет, від якого йде світло. Ця людина говорить вам про успіх, послухайте її. Потім цей чоловік називає ваше ім'я, говорить, що ви успішна людина, і запрошує піднятися на сцену. Вас вітають з успіхом і дарують великий букет троянд. Ви радієте своєму щастю. А зараз повертайтеся до кімнати.

Обговорення: учасники розповідають, наскільки їм вдалося уявити і відчувати ситуацію успіху.

Відгук учасників про заняття. Оцінка самопочуття, обмін думками, почуттями та переживаннями.

6. Прощання

Отже, розроблена нами програма заходів, що спрямовані на активізацію життєвого самовизначення підлітків з делінквентною поведінкою, покликана сприяти вибору ними подальшої перспективи особистісного розвитку на майбутнє.

Здійснене вивчення особливостей життєвого самовизначення зазначеної категорії підлітків не вичерпує всіх аспектів дослідження означеного феномена. Перспективними, на нашу думку, є такі напрямки роботи, як визначення впливу неформальної групи однолітків на розвиток підлітка, з'ясування гендерних відмінностей у побудові життєвих планів на майбутнє.

Список використаних джерел

1. Андреев Н. А., Тараконов Ю. В. Асоциальное поведение несовершеннолетних / [под ред. А. В. Горожанина] / Н. А. Андреев, Ю.В.Тараконов. – Самара: Изд-во Самарского юридического института Минюста России, 2001. – 153 с.
2. Ануфрієва Н. М. Соціалізуюча функція молодіжної субкультури / Н. М.Ануфрієва, О. В.Ануфрієва, Р. А. Ануфрієва // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць і-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – Т. 8, Вип. 1. – С. 17-21.
3. Бондарчук О. І. Психологія девіантної поведінки: курс лекцій / О.І.Бондарчук. – К.: МАУП, 2006. – 88 с.
4. Кривко Т. Молодіжна субкультура як один із інститутів соціалізації підлітка / Т. Кривко // Проблеми загальної та

- педагогічної психології: зб. наук. праць і-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. – Т. 4, Вип. 6 . – С. 145-150.
5. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: учебн. пособ. для вузов / Ю.А. Клейберг . – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 160 с.
 6. Мушинська О. В. Причинний комплекс відхилень поведінки неповнолітніх правопорушників / О.В. Мушинська // Вісник: Психологія / Харківський нац. пед. у-т. – Х., 2005. – Вип.14. – С. 159 – 165.
 7. Павлов И. В. Отклоняющееся поведение и социально-психологические принципы его социализации и адаптации / И.В. Павлов // Мир психологии. – 1998. – №2. – С. 141-150.
 8. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
 9. Медведев В. С. Кримінальна психологія: підручник / В.С. Медведєв. – К.: Атіка, 2004. – 368 с.
 10. Фельдштейн Д. Й. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте / Д.Й. Фельдштейн // Вопросы психологи. – 1998. – № 6. – С. 31-41.

In the article the study of features of vital self-determination of teenagers is carried out with delinquentis behavior. The system of correction-developing measures is worked out on his activation.

Keywords: vital self-determination, delinquentis behavior of teenagers, correction-developing measures, activation of development of vital reference-points.

Отримано: 23.02.2011

УДК: 316.614-053.6

Д.В.Логвінова

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ У СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У статті подається інформація теоретичного та експериментального характеру щодо проблеми соціальної адаптації у старшому підлітковому віці. Особливості адаптаційних процесів пов'язуються нами з особливостями формування гендерної ідентичності підлітків, наданням переваг копінг-стресовим поведінковим стратегіям, що обираються у процесі адаптації.

Ключові слова: соціально-психологічна адаптація, гендер, гендерна ідентичність, маскуліність, фемінність.

В статье рассматриваются вопросы теоретического и экспериментального порядка по проблеме социальной адаптации в старшем подростковом возрасте. Особенности адаптационных процессов мы связывали с особенностями формирования гендерной идентичности, с предпочтениями в выборе копинг-стрессовых стратегий, используемых в процессе адаптации.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, гендер, гендерная идентичность, маскулинность, феминность.

Актуальність дослідження. Одним із складних періодів в онтогенезі людини є підлітковий вік. У цей період відбувається корінна перебудова раніше сформованих психологічних структур, виникають перетворення, закладаються основи свідомої поведінки, вимальовується загальна спрямованість у формуванні моральних подань і соціальних установок, відбувається статеворольове самовизначення. Однією із задач цього віку виступає пристосування до умов дорослого світу, його прийняття та розуміння себе. Сучасний світ характеризується хронічною нестабільністю як в економічному відношенні, так і в системі цінностей. Активні суспільні трансформації, що відбуваються нині, активно відображаються на адаптаційних процесах підростаючого покоління, а також на гармонійності у формуванні гендерної ідентичності його представників. Від уміння оцінити правильно свої можливості, прийняти рішення, знайти вихід у складній ситуації залежить психологічне здоров'я дорослішаючого підлітка, що дуже важливо для подальшого становлення його особистості.

Отже, напрямом нашого дослідження є актуальним та своєчасним, має багато перспективних аспектів для подальших наукових пошуків.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень. Адаптація (від лат. *adapto* – пристосувати) – пристосування організму, особистості, його систем до характеру окремих впливів або до змін умов життя в цілому. Поняття “адаптація” виникло в ХІХ ст. і спочатку використовувалось у біології. Пізніше його стали застосовувати не тільки щодо життєдіяльності організмів, а й відносно особистості. У словнику С.І. Ожегова адаптація трактується як “пристосування організму до зовнішніх умов, що змінюються” [9].

Науковці доводять, що загальні закономірності адаптації проявляються на біологічному, психологічному й соціальному рівнях. Залежно від умов здійснення пристосування людини до певного середовища розрізняють такі види адаптацій: фізіологічну

(взаємодія різних систем організму), біологічну (зміни в обміні речовин і функціях органів) та психологічну (приспособлення до взаємин у новому колективі). Іноді всі ці види адаптації можуть взаємодіяти і проявлятися одночасно [6].

У результаті адаптації виникає перебудова функцій, затвердження їх на новому рівні регулювання, підвищується опірність організму до дії факторів зовнішнього середовища та встановлюється його урівноваження із довкіллям.

Найбільш поширеною і загально визнаною як у теоретичних визначеннях, так і у практичних дослідженнях є проблема соціально-психологічної адаптації особистості. Зазвичай останню розуміють як процес включення особистості в нову соціальну групу внутрішньогрупових відношень та її пристосування до цих відношень, вироблення зразків мислення й поведінки, які відображають систему цінностей і норм даного виробничого колективу, набуття, закріплення й розвиток умінь і навичок міжособистісного спілкування в цьому колективі. У соціально-психологічній адаптації взаємодіють дві структурно-складових системи – особистість та середовище. Соціальне середовище такою ж мірою впливає на формування особистості, у якій вона сама визначає зміни в соціальному середовищі. Набуття нових шаблонів поведінки особистістю, яка адаптується, поступово трансформує її психіку [7].

А.Н. Жмиріков розглядає соціально-психологічну адаптацію як діалектичний, багаторівневий та ієрархічний процес взаємодії особистості й середовища, що веде до правильного співвідношення цілей і цінностей особистості й групи, реалізації внутрішньо-особистісних можливостей у конкретних умовах життєдіяльності при сприятливому емоційному самопочутті. За визначенням вченого, адаптованість особистості в групі – це такий її стан, що дозволяє їй без тривалих конфліктів і фрустрації з можливою повнотою проявляти свої творчі, конструктивні можливості, переживати стан самоствердження й власної цінності, значущості [4].

О.І. Зотова та І.К. Кряжева розглядають соціально-психологічну адаптацію як взаємодію особистості й соціального середовища, що забезпечує задовольняюче співвідношення цілей і цінностей особистості й групи. “Адаптація відбувається тоді, коли соціальне середовище сприяє реалізації потреб і прагнень особистості, слугує розкриттю й розвитку її індивідуальності”, зауважують автори [5]. Визнаючи область змісту феномена соціально-психологічної адаптації особистості, вчені включають у неї такі категорії: соціальний статус, професійне самовизначення,

сформованість соціально-значущих здібностей і якостей, статус у колективі, характерологічні особливості й якості особистості, можливість прояву індивідуальності.

В.В. Селиванов виділяє чотири форми соціально-психологічної адаптації. На думку автора, поведінку людини в нових умовах може характеризувати пасивна позиція зовнішньої узгодженості своїх дій з іншими; активна позиція, коли особистість прагне зрозуміти людей і завоювати довіру колективу з тим, щоб потім, у відповідності зі своїми спрямуваннями, впливати на інших; обережна установка на “вивчення” людей та обстановки; просте пристосування, підлезування до сильних з метою домогтися їх заступництва [10].

Згідно з Л. Філіпсом, адаптованість виражається двома типами відповідей на вплив середовища. Перший тип – прийняття й ефективна відповідь на соціальні очікування, з якими кожний зустрічається відповідно до свого віку і статі. Другий тип передбачає гнучкість та ефективність при зустрічі з новими й потенційно небезпечними умовами, а також здатність надавати подіям бажаний для себе напрямок. У цьому контексті адаптація означає, що людина успішно користується створеними умовами для здійснення своїх цілей, цінностей і прагнень. Така адаптованість може простежуватися в будь-якій сфері діяльності. Адаптивна поведінка характеризується успішним прийняттям рішень, проявом ініціативи і ясним визначенням власного майбутнього [11].

Соціально-психологічна адаптація не може розглядатися окремо від процесу набуття гендерної ідентичності. Гендерна ідентичність розглядається багатьма вченими як переживання власної відповідності гендерним ролям, тобто сукупностям суспільних норм і стереотипів поведінки, характерних для представників певної статі [3]. Джерелом нормативів гендерної поведінки залишається для дитини середовище, яке “вимагає” від неї дотримання певних статевотипізованих правил, прийнятих у родині, школі, колі однолітків. Чим старшими стають діти, тим чіткіше проявляються механізми самокатегоризації, самовизначення в нормах поведінки чоловіків та жінок.

Л. Колберг вважає, що діти самі готують себе до життя в суспільстві на основі вербальної соціальної взаємодії. Вони сприймають різні зразки поведінки, а критерієм для їх закріплення слугують відповідні реакції однолітків. Усвідомлення гендерних відмінностей проходить стадії від первинного закарбування інформативних паттернів до їх категоризації – поглиблення, розширення, пересортування, відбору найпривабливіших моделей гендерної поведінки.

С.Бем вважає, що оточуюче дитину середовище буквально ліпить з неї чоловіка або жінку, розводячи їх по різні боки життя, бо постійно кодує свідомість маленьких дітей статовосповіднесеними схемами відмінної поведінки [цит. за 1]. Схеми-фільтри типової та нетипової поведінки діють як на свідому, так і на півсвідомому рівні, відсіюючи нестандартні ролі та якості. Гендерні приписи та нормативи поведінки інтеріоризуються суб'єктом діяльності у процесі онтогенезу, набуваючи суб'єктивного осмислення, переживання гендерної ролі, яка проявляється в єдності поведінки й самосвідомості. У такий спосіб відбувається процес гендерної ідентифікації як ціннісного ототожнення себе з представниками певної статі, характерними для них способами поведінки та виконанням соціальних ролей (М. Боришевський, Т. Говорун, О. Кікінеджи).

Психологи відзначають підліткові та юнацькі роки як важливі періоди для гендерної ідентифікації. Саме при переході від підліткового до юнацького віку інтенсивно розвивається сприйняття себе як людини певної статі, що має специфічні потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, ставлення до представників протилежної статі. Гендерна ідентичність утворює одну з важливих частин Я-образу людини в підлітковому віці, проте вона не залишається сталою, назавжди укоріненою особливістю особистості надалі. Т. Говорун наголошує, що розвиток Я-концепції у процесі гендерної соціалізації пов'язаний з формуванням узагальненого уявлення про себе як про статову істоту. Концепція Я-жінка (чоловік), Я-дівчина (хлопчик) – це система гендерних настанов відносно себе, яка розвивається разом із загальним психосоціальним розвитком особистості. Саме образ Я у структурі самосвідомості є своєрідним каркасом, який надає різноманітним психологічним проявам людини певної внутрішньої взаємопідпорядкованості, спрямовуючи їх у єдине спільне русло, стаючи основою для вибору провідної лінії поведінки у значущих життєвих сферах [2]. Знання себе, своїх фізичних і моральних сил дає людині можливість контролювати й регулювати власні дії та поведінку, бути адаптованою та психологічно здоровою особистістю.

Вклад основного матеріалу. Наше дослідження було спрямоване на діагностику гендерних особливостей соціально-психологічної адаптації у старшому підлітковому віці та визначення статових відмінностей у прояві домінуючих копінг-стресових поведінкових стратегій, що обираються у процесі адаптації.

До задач дослідження були включені такі: проведення теоретичного аналізу з проблеми гендеру у сфері соціально-

психологічної адаптації старших підлітків; вивчення структури соціально-психологічної адаптації хлопців і дівчат підліткового віку, моделі відносин підлітка із соціальним оточенням і з самим собою; визначення статевої особливостей у прояві домінуючих копінг-стресових поведінкових стратегій, що обираються у процесі адаптації; вивчення прояву гендерних характеристик у підлітків та встановлення їх зв'язку з показниками соціально-психологічної адаптації.

У дослідженні було використано методики, які, на нашу думку, розкривають психологічні особливості адаптації підлітків: “Соціально-психологічна адаптація” Снегірьової Т.В., “Соціальна стать особистості” С. Бем (адаптація Лопухової О.Г.), “Копінг-поведінка в стресових ситуаціях” С. Норман, Д.Ф. Ендлер, Д.А. Джеймс, М.И. Партнер (адаптація Т.А. Крюкової).

Обробка емпіричних даних здійснювалася за допомогою таких математичних методів, як параметричний критерій для двох незалежних вибірок χ^2 -Фішера, t -Стюдента, коефіцієнт лінійної кореляції r -Пірсона.

Дослідження проходило на базі педагогічного ліцею м. Слов'янська. У ньому брали участь 55 осіб, з яких дівчат – 29, хлопців – 26.

Вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації підлітків, що здійснювалася за допомогою методики Т.В. Снегірьової, показала, що більшості досліджуваних притаманне визначення в собі схильності до адаптації та дезадаптації в межах норми (72% й 62% дівчата, та 68% й 67% хлопці). Порівняльний аналіз кількості дівчат та хлопців, що вказували на нормативний рівень прояву адаптаційних процесів, виявив достовірну відмінність ($p \leq 0,05$). Дівчата значно частіше вказували на схильність до прояву соціально-психологічної адаптації. Це свідчить про те, що в дівчат-підлітків краща успішність у навчанні, вони більш товариські, легше йдуть на контакт (див. табл.1).

Таблиця 1

**Рівні вираженості соціально-психологічної адаптації-
дезадаптації в дівчат- та хлопців-підлітків**

Шкали соціально-психологічної адаптації	низький			середній			високий		
	дівчата	хлопці	ϕ	дівчата	хлопці	ϕ	дівчата	хлопці	ϕ
Адаптація	14%	11%	0,68	72%	68%	1,64*	14%	19%	0,89
Дезадаптація	17%	11%	0,98	62%	67%	0,89	21%	22%	0,39

Примітка: * – $p \leq 0,05$

Застосування параметричного критерію t-Стьюдента для двох незалежних вибірок дозволило зробити більш поглиблений аналіз отриманих показників соціально-психологічної адаптації (див. табл. 2). Було виявлено, що соціально-психологічна адаптація дівчат достовірно перевищує таку у хлопців ($p < 0,05$). Це означає, що дівчата у більшості своїй є більш оптимістичними, більш задоволеними собою й своєю зовнішністю, у спілкуванні проявляють товарицькість та відкритість, не відчують внутрішньої незручності під час розмови, мають добрі відносини з оточуючими, приймають більшу частину висунутих правил і вимог, якими повинні володіти люди; вміють керувати собою й своїми вчинками.

Середньо-групові показники дезадаптації в хлопців де в чому перевищують такі ж у дівчат, але визначені відмінності не відповідають рівню статистичної значущості.

Таблиця 2

Показники соціально-психологічної адаптації-деадаптації в підлітків

Соціально-психологічна адаптація	Дівчата M ± σ	Хлопці M ± σ	t- Стьюдента
Адаптація	26,4±5,5	22,4±8,1	2,15**
Деадаптація	9±5,25	10,1±6,2	0.78

Примітка: ** – $p < 0,01$

Визначення домінуючої поведінки у стресових ситуаціях, що здійснювалося за допомогою відповідної методики, показало, що більшість досліджуваних відзначала в собі схильність до прояву нормативних показників (від 62% до 73%) (див. табл. 3). У стресових ситуаціях досліджувані частіше обирали такі реакції, як зосередження на проблемі, обмірковування її вирішення, намагання бути переможцем під час вирішення проблем, звернення за порадою до значущої людини, надання переваги аналізу проблеми перед її вирішенням.

Зазначимо, що статеві відмінності у розподілі показників високого та низького рівнів вираженості копінг-стратегій спостерігалися лише за шкалою "орієнтація на уникнення": серед хлопців частіше зустрічались ті, хто вказував на високу схильність до уникнення (20%). Дівчата у більшості своїй показували нормативні (73%) та низькі (17) показники за цією шкалою. Проте статеві відмінності досягли лише рівня статистичної тенденції.

Отже, приблизно четвертій частині хлопців притаманна орієнтація на відстороненість від розв'язання проблемної ситуації. У поведінці вони схильні проявляти деяку пасивність, залежність, уникаючи суперництва, легко поступатися (див. табл. 3).

Таблиця 3

Рівні вираженості копінг-стратегій поведінки в стресових ситуаціях у дівчат- та хлопців-підлітків

Копінг-стратегії	низький			середній			високий		
	дів.	хлоп.	ф	дів.	хлоп.	ф	дів.	хлоп.	ф
на рішення завдання	22%	19%	0,55	65%	66%	0,39	13%	15%	0,39
на емоції	20%	20%	0,55	65%	65%	0,39	15%	15%	0,39
на уникнення	17%	18%	0,55	73%	62%	1,64*	10%	20%	1,23'

Примітка: ' – $p \leq 0,1$; * – $p \leq 0,05$

Більш змістовний аналіз отриманих даних дозволило зробити застосування параметричного критерію t-Ст'юдента. Порівняльний аналіз показників вираженості копінг-стратегій поведінки підлітків у стресових ситуаціях показав, що хлопці більшою мірою, ніж дівчата, орієнтовані на емоції (відповідно $45,5 \pm 8$ і $38,9 \pm 8,36$; $p \leq 0,001$). Інакше кажучи, у важкій стресовій ситуації хлопці емоційно переживають нервову напругу, займаються самозвинуваченням, зосереджуються на своїх загальних недоліках або намагаються уявити собі, що все погане відбувається не з ними.

За шкалою "орієнтація на уникнення" статеві відмінності, як очікувалося, не підтвердилися. У дівчат навіть середній показник був більшим, ніж у хлопців. Тобто попередні результати, отримані за критерієм Фішера, дозволяють говорити, що серед хлопців більше тих, хто застосовує стратегії уникнення, хоча у цілому середній показник вищий у вибірці дівчат (за рахунок середніх та низьких показників вираженості стратегії на уникнення). Іншими словами, хлопці між собою більш відрізнялися, ніж дівчата.

За іншими шкалами методики статевих відмінностей не було виявлено.

Таблиця 4

Показники вираженості копінг-стратегії поведінки підлітків у стресових ситуаціях

Копінг-стратегії поведінки	Дівчата M ± σ	Хлопці M ± σ	t- Ст'юдента
на рішення завдання	53±9,9	55±7,5	0,85
на емоції	38,9±8,36	45,5±8	3,24**
на уникнення	53±8,8	50,69±6,92	1,09

Примітка: ** – $p \leq 0,01$.

Одним із завдань нашого дослідження було вивчення особливостей гендерної ідентифікації підлітків та встановлення взаємозв'язку між проявом відповідних характеристик та показниками

соціально-психологічної адаптації. Визначення рівня вираженості рис маскулінності та фемінності в хлопців та дівчат підліткового віку здійснювалося за допомогою методики С. Бем, адаптованої О. Г. Лопуховою.

Обробка результатів дослідження включала в себе визначення рівнів вираженості гендерних рис та статевих особливостей. Було виявлено, що більшість досліджуваних відзначала в собі схильність до прояву середніх показників і чоловічих, і жіночих якостей (відповідно 62% й 69% дівчат та 63% й 48% хлопців) (див. табл. 5). Відповідно до концепції андрогінії [2] такий тип психологічного функціонування особистості проявляється у високій адаптації до різних класів ситуацій і допомагає успішній реалізації потенційних можливостей людини в сучасних соціально-економічних умовах розвитку суспільства.

Зіставлення показників процентної представленості досліджуваних за визначеними рівнями вираженості гендерних характеристик здійснювалося за допомогою критерію ϕ -Фішера. Статистично значущі статеві відмінності були виявлені серед досліджуваних із середнім рівнем вираженості фемінних якостей ($\phi=1,64$). Дівчата, на відміну від хлопців, на статистично значущому рівні частіше вказували на наявність у собі фемінних якостей ($p \leq 0,05$), а саме: поступливість, сором'язливість, схильність до прояву почуттів, жіночність, жалісливість, м'якість у висловленнях, прагнення утішити, чарівність, довірливість, дитяча безпосередність, невикористання різких і грубих висловлюнь, терпимість.

Таблиця 5

Рівні вираженості гендерних характеристик у дівчат- та хлопців-підлітків

Гендерні характеристики	низький			середній			високий		
	дів.	хлоп.	ϕ	дів.	хлоп.	ϕ	дів.	хлоп.	ϕ
маскулінність	24,13%	19%	0,46	62%	63%	0,08	13,8%	15%	0,13
фемінність	14%	30%	1,46	69%	48%	1,64*	17%	19%	0,19

Примітка: * – $p \leq 0,05$

Порівняльний аналіз за критерієм t-Ст'юдента показав, що маскулінність хлопців не перевищує маскулінності дівчат (див. табл.6). У самооцінках і хлопців, і дівчат маскулінні якості представлені однаково. На наш погляд, це можна пояснити "роботою" сформованих у суспільстві уявлень про якості сучасної успішної людини, яка повинна вміти самоствердитися, бути сміливою, сильною, витривалою, мати силу волі, а також діяти як лідер.

Фемінність дівчат статистично достовірно перевищує фемінність хлопців ($p \leq 0,001$). Це свідчить про чуттєвість, схильність до

хвилювань, м'якість, поступливість, скромність у поведінці, але не в самооцінці. У таких підлітків широкі різнобічні, слабо диференційовані інтереси, розвинена уява, потяг до фантазування та естетичних занять. Вони виявляють зацікавленість до філософських, морально-етичних та світоглядних проблем і часом демонструють надмірну заклопотаність особистими проблемами, схильність до самоаналізу й самокритики. Ця заглибленість в особисті проблеми й переживання не є невротичною. У дівчат підвищений інтерес до людей та до нюансів міжособистісних стосунків. Їм доступне розуміння руйнівних сил людської поведінки. Такі підлітки здатні тонко відчувати інших, вміють емоційно викладати свої думки, зацікавлювати своїми проблемами, м'яко, без натиску схилити інших на свій бік. У поведінці їм не вистачає сміливості, рішучості, наполегливості. Вони пасивні, залежні, уникають суперництва, легко поступаються, підкорюються, охоче приймають допомогу та підтримку.

Таблиця 6

Показники вираженості гендерних характеристик у підлітків

Гендерні характеристики	Дівчата М ± σ	Хлопці М ± σ	t- Ст'юдент
Маскулінність	69±9,3	70,46±11,22	0,53
Фемінність	71,03±9,5	59,15±10,58	4,41***

Примітка: *** – $p \leq 0,001$.

Отримані показники відповідають результатам, що були описані у роботах А. Хілбраун [цит. за 1]. Відповідно до поглядів ученого, гендерна ідентифікація, виступаючи однією з базових структур самосвідомості, грає певну роль у процесах адаптації і самореалізації. Критеріями адаптації, як правило, виступає цілісність особистості, що являє собою стиль життя соціально стійкої людини. А. Хілбраун, визначаючи роль гендерної ідентифікації у забезпеченні адаптації, наводить дані, відповідно до яких високомаскулінні жінки й чоловіки відчують труднощі під час встановлення й підтримки міжособистісних контактів. Високофемінні відрізняються тривожністю, низькою самооцінкою, схильністю до депресії, низьким рівнем домагань. Отримані вченим експериментальні дані засвідчили, що аспектом дезадаптованості чоловіка вважається низький рівень маскулінних і фемінних рис, а жінки – відсутність фемінних якостей. Психічно здорова особистість, на думку досліджуваних, повинна мати виражені маскулінні характеристики, для жінок же найважливішим показником психологічно адаптованої особистості є фемінність. Іншими словами, фемінні риси не входять суто у стереотип психічного здоров'я як у

жінок, так і в чоловіків, але їхня відсутність становить стрижень стереотипу поганої психологічної адаптації для обох статей.

Зв'язок між вираженістю гендерних характеристик і домінуючими копінг-стратегіями поведінки підлітків вивчався нами за допомогою кореляційного аналізу (див. табл. 7).

Таблиця 7

Матриця кореляцій показників вираженості гендерних характеристик, адаптації та копінг-стратегій, отриманих на вибірці дівчат

Примітка: *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$

Гендерні характеристики	копінг-стратегії			соціальна-психологічна адаптація	
	орієнтація на рішення завдання	орієнтація на емоції	орієнтація на уникнення	адаптація	дезадаптація
Мужність	0,51**	0,12	0,1	0,58***	-0,07
жіночість	0,22	0,08	0,17	0,35	0,23

Примітка: *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$

У результаті проведеної кореляції було встановлено, що в дівчат мужність позитивно корелювала з адаптацією ($r=0,58$; $p \leq 0,001$) та з орієнтацією на рішення завдання ($r=0,51$; $p \leq 0,01$). Отже, дівчата вважають себе більш адаптованими, якщо проявляють такі маскулітні риси, як енергійність, заповзятливість, цілеспрямованість, агресивність, тобто мають деякі властивості, які раніше становили монополію чоловіків. Цим також пояснюється кореляція мужності з копінгом, орієнтованим на рішення завдання.

Таблиця 8

Матриця кореляцій показників вираженості гендерних характеристик, адаптації та копінг-стратегій, отриманих на вибірці хлопців

Гендерні характеристики	копінг-стратегії			соціальна-психологічна адаптація	
	орієнтація на рішення завдання	орієнтація на емоції	орієнтація на уникнення	адаптація	дезадаптація
мужність	0,32'	-0,2	0,252	0,7***	-0,2
жіночість	0,01	-0,1	0,38*	0,6***	0,2

Примітка: *** $p \leq 0,001$, ' $p \leq 0,05$

У хлопців показники соціально-психологічної адаптації позитивно корелювали і з проявом фемінних ($r=0,6$; $p \leq 0,001$), і з проявом

маскулінних рис ($r=0,7$; $p<0,001$). Слід зазначити, що адаптація за “маскулінним” сценарієм включала в себе застосування стратегій, орієнтованих на рішення завдань ($r=0,32$; $p<0,01$), а адаптація за “фемінним” сценарієм – стратегій, орієнтованих на уникнення. Отже, успішність адаптаційних процесів у хлопців пов’язувалася одночасно і з умінням приймати рішення, проявляти ініціативу та визначати власне майбутнє, і з застосуванням “жіночих” паттернів поведінки у проблемних ситуаціях, зокрема, стратегій уникнення.

Результати проведеного дослідження з проблеми гендерних особливостей соціально-психологічної адаптації в підлітковому віці дозволили сформулювати наступні висновки.

1. Вираженість гендерних характеристик підлітків має статеву специфіку: показники фемінності більшою мірою представлені у вибірці дівчат, вираженість маскулінних характеристик не набула статевих відмінностей. На наш погляд, це пояснюється “роботою” сформованих у суспільстві уявлень про якості сучасної успішної людини, яка повинна вміти самоствердитися, бути сміливою, сильною, витривалою, мати лідерські якості.

2. Вивчення статевих особливостей структури соціально-психологічної адаптації підлітків, моделі відносин підлітка з соціальним оточенням і з самим собою показало більшу адаптованість дівчат.

3. Порівняльний аналіз показників вираженості копінг-стратегій поведінки у стресових ситуаціях у підлітків засвідчив, що хлопці (20%), на відміну від дівчат (10%), частіше показували у своїх відповідях високі показники копінг-стратегії, спрямованої на уникнення. Результати застосування t-критерію засвідчили більш високі показники вираженості стратегій, орієнтованих на емоції.

4. Аналіз взаємозв’язків між показниками гендерних характеристик і соціально-психологічної адаптації підлітків показав статеві особливості. Адаптованість дівчат більшою мірою пов’язувалася з вираженістю маскулінних рис, тоді як у хлопців – і з маскулінними, і з фемінними. Адаптація за “маскулінним” сценарієм як у дівчат, так і у хлопців містила застосування стратегій, орієнтованих на рішення завдань (відповідно $r=0,51$; $p<0,01$ і $r=0,32$; $p<0,01$), при чому зв’язок у дівчат відповідав більш значущому рівню.

Отримані результати дослідження певною мірою співвідносяться з експериментальними даними, описаними і проаналізованими А. Хілбраун: фемінні риси не входять суто у стереотип психічного здоров’я як у жінок, так і в чоловіків, але їхня відсутність становить стрижень стереотипу поганої психологічної адаптації для обох статей.

Список використаних джерел

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: учеб. пособие / Т.В.Бендас. Спб.: Питер, 2006. – С. 9-381.
2. Говорун Т.В. Соціалізація статі та сексуальності / Т.В.Говорун. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2001. – С .240.
3. Горноста́й П.П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П.П.Горноста́й. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – С. 121-125.
4. Жмиріков А.Н. Діагностика соціально-психологічної адаптованості особистості в нових умовах діяльності й спілкування: дис. канд. психол. наук / А.Н.Жмиріков. – М., 1989. – 249 с.
5. Зотова О.И., Кряжева И.К. Деякі аспекти соціально-психологічної адаптації особистості / О.И.Зотова, И.К.Кряжева// Психологічні механізми регуляції соціального поведіння. – М.,1979. – С.219-222.
6. Максименко С. Адаптація дитини до школи / С.Максименко, К.Максименко, О.Главник. – К.: Мікрос – СВС, 2003. – 111 с.
7. Налчаджян А.А. Соціально-психічна адаптація особистості (форми, механізми й стратегії) / А.А.Налчаджян. – Єреван: Видавництво АН Вірменської РСР, 1988. – С. 28-32.
8. Налчаджян А.А. Соціально-психічна адаптація особистості (форми, механізми й стратегії) / А.А.Налчаджян. – Єреван: Видавництво АН Вірменської РСР, 1988. – С. 18-22.
9. Рудницька І. Успішна адаптація як умова гармонійного розвитку особистості: фізіологічні і психологічні аспекти адаптації дитини / І. Рудницька // Психолог “ПС”. – 2004. – № 25-26. – С. 21-54.
10. Селиванов В.В. Взаимоотношения в малой группе и волевая активность // Материалы III Всесоюзного съезда Общества психологов СССР: в 5 т. / В.В.Селиванов. – М., 1968. – Т. 3. Вып. 1. – С. 283-285.
11. Филипс Л. Адаптация и ее разновидности / Л. Филипс. – Л.: Наука, 1979. – С. 19-49.

This article analyses some questions of the theoretical and experimental order according to the social adaptation of the senior teenagers. Our research was connected with features of adaptable processes. We connected features of formation of gender identity, with preferences in a choice of the coping-stressful strategy used in the course of adaptation.

Keywords: socially-psychological adaptation, a gender, gender identity, masculinity, femininity.

Отримано: 25.02.2011

Теоретичні підходи щодо вивчення проблеми формування особистості бездоглядного підлітка

Розглянуто основні теоретичні концепції у зарубіжній та вітчизняній літературі, щодо формування особистості підлітка. Виокремлено основні особливості розвитку дитини у підлітковому віці. Розділено та розкрито суть понять: “діти вулиці”, “дитяча бездоглядність” та “дитяча безпритульність”.

Ключові слова: підліток, підлітковий вік, структура особистості, підліткова бездоглядність.

Рассмотрены основные теоретические концепции в зарубежной и отечественной литературе, относительно формирования личности подростка. Выделены основные особенности развития ребенка в подростковом возрасте. Разделена и раскрыта суть понятий: “дети улицы”, “детская безнадзорность” и “детская беспризорность”.

Ключевые слова: подросток, подростковый возраст, структура личности, подростковая безнадзорность.

Вивчення дитячої бездоглядності як негативного явища почалось в 90-х роках минулого століття і було пов'язано з такими негативними соціальними наслідками, як поширення дитячого алкоголізму, дитячої наркоманії, збільшення кількості злочинів скоюваних неповнолітніми тощо. Вивчення проблеми дитячої бездоглядності, займались Б.Н. Алмазов, Л.А. Грищенко, М.В. Костицький, І.В. Козубовська, В.О. Татенко, Н.Ю. Максимова, Л.І. Мороз, М.М. Фіцула, С.І. Яковенко та ін.

Проблема дитячої бездоглядності є багатоаспектною, кожний вчений вивчав її під своїм кутом зору. Такі дослідники, як Л.І. Мороз та С.І. Яковенко, основну увагу акцентують на злочинності неповнолітніх та виокремлюють такі чинники протиправної поведінки неповнолітніх:

– негативний вплив сім'ї. Дослідження показують, що у переважній більшості неповнолітні злочинці мали неблагополучну сім'ю. Дуже часто в такій сім'ї панує атмосфера неповаги батьків до дітей, асоціальна поведінка батьків (вживання алкоголю і наркотиків) та жорстокість по відношенню до дітей. “Неблагополучною може бути сім'я, в якій панує як злиденність, так і

забезпеченість. Нині щодня у середньому 32 дитини (на рік близько 12 тис.) стають сиротами при живих батьках. Загалом в Україні родинної опіки не мають 2,5 млн дітей. Близько 40% неповнолітніх злочинців походять з неповних сімей, 5% взагалі не знали батьків. Між тим, кількість сімей, що розпадається постійно зростає. Це призводить до того, що діти почувають себе у своїй сім'ї непотрібними і чужими" [6]. Саме така психологічна обстановка і сприяє тому, що дитина йде на вулицю, починає шукати контактів поза родиною і, як наслідок, стає бездоглядною та скоює злочин;

– недоліки у шкільному вихованні. Дослідники акцентують увагу на відсутності нової концепції освіти і виховання учнів. Зростає відчуження дітей від школи, втрачається інтерес до навчання. Кумирами у підлітковому середовищі стають успішні бізнесмени, незважаючи на те, якою ціною вони розбагатіли;

– незайнятість суспільно-корисною працею. Більшості випускників середніх шкіл та профтехучилищ не вдається працевлаштуватись впродовж року. Не можуть знайти постійної роботи і "відсіяні" зі шкіл. Як наслідок, близько половини неповнолітніх злочинців ніде не вчилися й не працювали;

– негативний вплив мікросередовища. Вчені наголошують, що знайшовши для себе референтну групу, підлітки дуже дорожать своїм місцем в ній. Навіть незважаючи на те, що часто там переважають грубість, хамство, цинізм. Такі норми сприймаються як еталон. А підліток, в силу своїх психологічних особливостей, не може критично оцінити ситуацію;

– недоліки у діяльності правоохоронних органів з профілактики злочинів неповнолітніх. На думку авторів, основна причина слабкої привентивної роботи з підлітками працівників КМСД (Кримінальна міліція у справах дітей) полягає в орієнтації служби на розкриття вже скоєних злочинів.

На думку професорів В.В. Голіни та В.П. Ємельянова, саме неспроможність родини виховати дитину є однією з причин дитячої бездоглядності: "... бездоглядність може бути результатом усіляких причин, починаючи з умов праці або стану здоров'я дорослих членів родини, що ускладнюють їхню участь у вихованні дітей, і до конфліктів у родині, які відволікають від виховних обов'язків. Бездоглядність може так само бути супутником цілеспрямованих спроб штовхнути дітей до антигромадської поведінки" [7].

В.А. Татенко у своїх роботах звертає увагу на педагогічні проблеми роботи з дітьми. Зокрема, автор досліджує таку категорію дітей, як "важковиховувані", та зазначає, що саме "сім'ю слід

розглядати як фактор, який визначає психофізіологічну повноцінність або неповноцінність дитини, яка значною мірою може впливати на ефективність її навчання і виховання. Неблагополучна сім'я може чинити прямий негативний вплив на особистість, що формується, перешкоджати її нормальному розвитку” [11].

В.Н. Алмазов та Л.А. Грищенко у своїй праці “Побег из дома и бродяжничество” акцентують увагу на такій категорії бездоглядних підлітків, як “бродяги”. Виділяючи при цьому одну з основних причин втеч дітей з дому – педагогічну неспроможність сім'ї як дестабілізуючого фактора розвитку особистості підлітка [3].

Разом з тим на сьогодні немає системного підходу саме до вивчення особистості бездоглядного підлітка, а окремі теоретичні напрацювання в даному напрямі потребують узагальнення й обґрунтування. І це, незважаючи на те, що в Україні більше 1 млн бездоглядних дітей (за неофіційною статистикою, офіційної інформації щодо кількості бездоглядних маленьких українців не має жодне відомство).

Отже, щоб дослідити вище означену проблему, вважаємо за необхідне ознайомитися з теоретичними положеннями найвпливовіших концепцій підліткового віку.

Теоретичний моніторинг доцільно розпочати з продуктивних теоретичних ідей, які були сформовані у європейській психології розвитку. Це концепції Ш.Бюллер, Е.Еріксона, Ж. Піаже, С.Холла.

У своїй концепції пубертантного віку Ш. Бюллер принциповим вважає підкреслення єдності психічного та органічного розвитку людини. Дослідниця у своїх роботах стверджує, що підлітковий вік визначається на основі поняття пубертантності, не лише фізичної, але і психічної. Психічна пубертантність – це комплекс особливих психічних явищ, у яких виявляє себе дозрівання організму [12]. Ці явища є провісником фізичного дозрівання і виявляються після його завершення. Ш. Бюллер психічну пубертантність пов'язує із визріванням особливої біологічної потреби – потреби у доповненні, яка, супроводжуючи дозрівання, робить людину незадоволеною своєю замкнутістю, спонукає до пошуку, відкриває “Я” людини до зустрічі з “Ти”. На думку дослідниці, чим вищий ріст культури, тим триваліший період психічної пубертантності, що є детермінантою складностей, пов'язаних із цим віком [16].

В епігенетичній концепції Е. Еріксона підлітковий вік є найбільш важливим і складним періодом життя. Вчений зазначає, що психічна напруженість, яка супроводжує його і сприяє

формуванню цілісності особистості, залежить не тільки від фізіологічного дозрівання, особистої біографії, але від духовної атмосфери у суспільстві, в якому живе людина, від внутрішньої суперечливості ідеології. Згідно з концепцією Е.Еріксона до настання підліткового віку діти дізнаються про цілий ряд різних ролей – брата чи сестри, сина чи дочки, учня, пасажера. І саме у підлітковому віці людині важливо зібрати у ціле всі знання про себе (які вони: брати чи сестри, музиканти, спортсмени) й інтегрувати ці численні образи себе в особисту ідентичність. Якщо їм не вдається інтегрувати знання про себе в різних ролях, сформуванню стержневої ідентичності або розв'язати серйозний конфлікт між двома важливими ролями з протилежними системами цінностей, результатом стає те, що Е.Еріксон називає дифузною ідентичністю [15].

Підлітковий вік у концепції Ж.Піаже розглядається як вік останньої фундаментальної децентрації – дитина звільняється від конкретної прив'язаності до даних у полі сприйняття об'єктів і починає розглядати світ з точки зору того, як його можна змінити. У своїх працях дослідник стверджує, що саме в цьому віці закінчується формування особистості, будується програма життя, для створення якої є необхідним гіпотетико-дедуктивне мислення, тобто формальне мислення. Відчуваючи перешкоди з боку суспільства у реалізації своїх життєвих програм і планів перетворення світопорядку і залишаючись залежними від нього, підлітки поступово соціалізуються [8].

Так, С. Хол у своїй праці “Теорії личности” обґрунтував першу концепцію підліткового віку як проміжну стадію між дитинством і дорослістю (в його теорії рекапітуляції – це епоха хаосу, коли напівварварські тенденції зіштовхуються із вимогами соціального життя). Вчений окреслює ряд проблем, які пов'язані із критичним періодом даного віку, названого С. Холлом періодом “бурі та натиску” (нестабільність, стреси, конфлікти). Дослідник вперше характеризує підлітковий характер як амбівалентний та парадоксальний. С. Хол зміст підліткового віку розглядає як кризу самосвідомості, після завершення якої людина набуває “почуття індивідуальності” [13].

Особливості підліткового віку вивчали і вітчизняні психологи Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін у системі трьох взаємопов'язаних категорій: джерело, рушійні сили, умови розвитку. Дана понятійна тріада розкриває специфіку розвитку підлітка як соціально активного, діяльного індивіда [12].

Л.І. Божович, розглядаючи підлітковий вік, насамперед звертає увагу на якісні зміни у мотиваційній системі дитини – це спря-

мованість на майбутнє, ієрархізація мотивів, опосередкована дія мотивів на основі свідомо поставленої цілі і свідомо прийнятого наміру, оформлення моральних переконань і морального світогляду. Формування внутрішньої позиції, тобто: "... система потреб і прагнень дитини, що переломлює й опосередковує вплив зовнішнього середовища, стає безпосередньою рушійною силою розвитку в неї психічних якостей" [1].

Дослідниця відмічає, що "для соціальної ситуації підліткового віку стає вирішальною наявність колективу однолітків, в якому дитина намагається знайти та зайняти своє місце, завоювати авторитет і визнання товаришів". Стає зрозуміло, що для підлітка вимоги колективу, соціальна думка однолітків стають найважливішим фактором психічного розвитку особистості.

Також важливою особливістю соціальної ситуації розвитку неповнолітнього Л.І. Божович вважає розходження між об'єктивним становищем підлітка та його внутрішньою позицією. Зважаючи на це, у підлітка формуються особливі потреби – бажання вийти за межі школи у світ життя і діяльності дорослих, що відомо у психології як потяг до дорослості, до самостійності, до самоствердження. Незадоволення цього потребнісно-мотиваційного комплексу може призвести до певних афективних переживань, конфліктів з оточуючими та самим собою.

Розглядаючи психологічну структуру особистості, Л.С.Виготський акцентує увагу на її залежності від історичних умов, від ступеня розвитку суспільства, від притаманних йому форм розвитку особистості.

Фактично людина має різні структури особистості на різних вікових етапах життя – у період новонародженості, у дошкільний та у підлітковий вік. Щоразу людина переходить від однієї до іншої структури особистості, до іншої системи зв'язків між окремими психічними функціями. Вчений наголошує, що розвиток структури особистості здійснюється не по прямій, а по дуже складній кривій. "У структурі особистості підлітка немає нічого стійкого, закінченого і нерухомого. Усе в ній – перехід, все тече. Це альфа і омега структури і динаміки особистості підлітка. Це ж є альфа і омега педології перехідного віку".

У структуру особистості дослідник включає практично всі вищі психічні функції людини – інтелект (мислення, воля, самосвідомість, емоції, увага, пам'ять), спрямованість, світогляд тощо. Л.С. Виготський наголошує на визначальному позитивному значенні "... інтелектуального розвитку для фундаментальної, глибокої перебудови всієї системи особистості підлітка". Він

погоджується з положенням Граукоба про те, що “не тільки обсяг і зміст, але і формальний характер мислення в цьому віці тісно пов’язаний із загальною структурою особистості підлітка.

Дослідник відзначає що, розвиток мислення має “центральне”, “ключове”, “вирішальне” значення для всіх інших функцій і процесів. Здатність підлітка до ефективного мислення, абстрагування і синтезування обставин зовнішнього світу, складає головну і центральну ланку в усіх змінах, що здійснюються в психології дитини. Усі інші часткові функції інтелектуалізуються, перетворюються, перебудовуються під впливом тих рішучих успіхів, яких досягає мислення дитини. Саме “під впливом мислення закладаються основи особистості та світогляду дитини” [2].

Підлітковий вік у концепції Д.Б. Ельконіна головним чином пов’язаний із новоутвореннями, які детермінує провідна діяльність попереднього періоду. Аналізуючи підлітковий вік, дослідник зазначає, що самозміна, яка виражається у новому ставленні до себе вже як до дорослого, виникає в провідній діяльності цього періоду (навчальній), і спочатку починає усвідомлюватись психологічно і лише потім підкріплюється фізичними змінами. В даній ситуації відбувається новоутворення – домінування дитини над дорослим. Взаємодіючи з соціальним оточенням підліток засвоює систему моральних норм, на основі яких буде соціальні взаємини. Д.Б. Ельконін відмічає, що саме через спілкування з однолітками, підлітком засвоюються моральні норми, норми соціальної поведінки. Спілкуючись з однолітками, підліток опановує міжособистісні стосунки, вчиться повазі та емпатії. Саме в цей період в нього формується самосвідомість [14].

Досліджуючи феномен дитячої бездоглядності в сучасному українському суспільстві, ми зіштовхнулися з проблемою отождоження понять, “діти вулиці”, “дитяча бездоглядність” та “дитяча безпритульність”. Хоча це різні за ступенем девіантності поняття.

Дитячий фонд Організації Об’єднаних Націй (ЮНІСЕФ) дає таке визначення поняття “діти вулиці”:

- діти, які не спілкуються зі своїми сім’ями, живуть у тимчасових помешканнях (покинутих будинках тощо) або не мають взагалі постійного житла і кожен раз ночують в іншому місці;
- діти, які підтримують контакт з сім’єю, але через бідність, перенаселення житла, експлуатацію та різні види насильства проводять більшу частину дня, а іноді й ночі, на вулиці;
- діти вихованці інтернатів та притулків, які з різних причин втекли з них і перебувають на вулиці.

Безпритульні діти, згідно з Законом України “Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей” від 2 червня 2005 року, – це діти, які були вимушені залишити або самі залишили сім’ю чи дитячі заклади, де вони виховувались, і не мають певного місця проживання [5]. До характерних ознак безпритульності належить:

- повне припинення будь-яких стосунків з сім’єю;
- мешкання в місцях, не призначених для проживання людей (на горищах, у підвалах, у покинутих будівлях, на вокзалах тощо);
- морально-етична деградація, порушення у сфері правової свідомості та правослужняної поведінки;
- отримання засобів до існування соціально негативними методами (крадіжки, жебракування тощо);
- підкорення кастовим кримінальним законам, які пропонують безпритульним “авторитети”.

Статус “бездоглядної дитини” на законодавчому рівні не визначений в жодному нормативно-правовому документі. Найчастіше дитяча бездоглядність ототожнюється з безпритульністю та фігурує всюди, де йдеться про порушення у сфері правосвідомості підлітка та злочинності неповнолітніх [4; 10].

Феномен “дитячої бездоглядності” може застосовуватись в тому випадку, коли йдеться про відносини в сім’ї, де втрачені нормальні, емоційно стійкі, довірливі відносини між батьками і дітьми, відсутній необхідний виховний вплив з боку сім’ї, постійний нагляд за життям підлітка.

Бездоглядний підліток зазвичай живе з батьками, підтримує стосунки з родичами, відчуває емоційну прихильність до членів сім’ї. Однак відсутність піклування і контролю з боку батьків чи осіб, що їх замінюють, призводить до постійного і неконтрольованого перебування підлітка на вулиці, зниження рівня інтелектуального розвитку особистості, невеличання моральних і правових норм, і як наслідок – втеча з дому, безпритульність та вчинення протиправних дій.

Експерти, опитані в ході соціологічного дослідження “Проблеми бездоглядності і безпритульності дітей в Україні”, характеризують бездоглядних дітей за наявністю двох ознак:

- якщо дитина певний час живе на вулиці, незалежно від того, благополучна її сім’я чи ні, має вона сім’ю чи є вихованцем інтернатного закладу;
- якщо сім’я дитини асоціальна (соціально неблагополучна), незалежно від того, чи живе дитина вдома чи на вулиці [9].

Отже, при теоретичному аналізі літератури, яка стосується проблеми підліткової бездоглядності, було з'ясовано, що дана проблематика вивчається з точки зору винчнення неповнолітніми злочинів (Л.І. Мороз, С.І. Яковенко), як педагогічна проблема “важковиховуваності” підлітків (Н.Ю. Максимова, В.А. Татенко), Б.Н. Алмазов та Л.А. Грищенко торкаються проблеми бродяжництва підлітків. Проблеми ж формування особистості бездоглядного підлітка та створення ефективних методів попередження підліткової бездоглядності доволі неконкретні та фрагментарні.

Поняття “дитячої бездоглядності”, на законодавчому рівні, не визначено в жодному нормативно-правовому документі. Феномен “дитячої бездоглядності” може застосовуватись в тому випадку, коли йдеться про відносини в сім’ї, де втрачені нормальні, емоційно стійкі, довірливі відносини між батьками і дітьми, відсутній необхідний виховний вплив зі сторони сім’ї, постійний нагляд за життям підлітка. На наш погляд дане визначення найбільш повно відображає суть поняття “дитяча бездоглядність”.

Список використаних джерел

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И.Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Выготский Л. С. Педология подростка / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собрание сочинений : [в 6 т.] / под ред. Д. Б. Эль-конина. – М., 1984. – Т.4 : Детская психология. – С. 5-242.
3. Грищенко Л. Побег из дома и бродяжничество / Л. Грищенко, В. Алмазов. – Свердловск : Урал. ун-т, 1988. – 65 с.
4. Державна програма подолання дитячої безпритульності та бездоглядності на 2006-2010 роки [Електронний ресурс]: затв. постанов. Кабінету Міністрів України від 11 трав. 2006 року № 623. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=623-2006-%EF>
5. Закон України “Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей” від 02. 06. 2005 року / Елек. ресурс: <http://zakon.rada.gov.ua/>.
6. Злочинність неповнолітніх: причини, наслідки та шляхи запобігання : [навч. посіб.] / С. І. Яковенко, Н. Ю. Максимова, Л. І. Мороз, Л. А. Мороз. – К. : ПАЛИВОДА А. В., 2006. – 260 с.
7. Кримінологічні проблеми попередження злочинності неповнолітніх у великому місті : досвід конкретно-соціологічного дослідження : [монографія] / за заг. ред. В. В. Голіни, В. П. Ємельянова. – Харків : Право, 2006. – 289 с.

8. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка / Жан Пиаже ; [пер. с фр. В. П. Большакова]. – М. : Академический Проект, 2006. – 479 с. – (Серия “Психологические технологии”).
9. Проблеми бездоглядності та безпритульності дітей в Україні : тематична державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2003 року / [О.М.Балакірева, О.В.Биковська, Д. І.Баранчук та ін.]. – К. : Державний інститут проблем сім’ї та молоді, 2004. – 240 с.
10. Соціально-психологічні та кримінологічні аспекти впливу заходів виховного характеру на формування правової свідомості неповнолітніх: монографія / [І. І. Ковальова, А. О. Смоктей, В. В. Вітвицька та ін.]; за заг. ред. Г. В. Гребенькова. – Донецьк : ДЮІ ЛДУВС ім. Е. О. Дідоренка, 2008. – 188 с.
11. Трудный подросток : причины и следствия / под ред. В. А. Татенко. – К. : Рад. школа, 1985. – 165 с.
12. Щотка О. П. Психологія підлітка : психологічний практикум / О.П.Щотка. – Ніжин : НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. – 248 с.
13. Холл К. Теории личности / Келвин Холл ; [пер. с англ.]. – М. : КСП, 1997. – 720 с.
14. Эльконин Д Б. Детская психология : [учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по направлению и спец. психологии] / Даниил Борисович Эльконин ; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – [5-е изд., стереотип.]. – М. : Academia, 2008. – 383 с.
15. Эриксон Е. Идентичность : юность и кризис /Е. Эриксон; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1996. – 634 с.
16. Buhler Ch. Kindheit und Jugend / Ch. Buhler. – Leipzig , 1928. – 345 p.

Basic theoretical conceptions are considered in foreign and domestic literature, in relation to forming of personality of teenager. The basic features of personality of development of child are selected in teens. Essence of concepts parts and exposed: to “put streets”, “child’s neglect” and “child’s homelessness”.

Keywords: adolescent, adolescence, personality structure, teenage homelessness.

Отримано: 11.03.2011

Функційні особливості принципу задоволення і принципу реальності та їх роль у соціальній активності особистості

У статті проаналізовано точки зору стосовно поглядів на соціалізацію в різних наукових парадигмах. Висвітлено функційні особливості принципу задоволення та принципу реальності в психічній організації суб'єкта. Особливий акцент поставлено на інтерпретації в психоаналітичній та психодинамічній парадигмах феномена соціалізації, ролі принципів задоволення та реальності у соціальній активності особистості. Проведено порівняльний аналіз понять “розвиток особистості” та “виховання” та диференційовано їх подібні та відмінні ознаки в ракурсі соціалізації. Охарактеризовано взаємозв'язок асоціальної поведінки з ситуативним домінуванням принципів задоволення та реальності. Виявлено сфери функціонування та специфічність прояву цих принципів в соціальній поведінці суб'єкта. Акцентовано увагу на суперечливому характері функціонування та перетягування психічної енергії на свою користь принципами задоволення та реальності. Досліджено витoki інфантилізму, неконструктивного використання внутрішньої енергії, що має негативний вплив на соціалізацію в цілому. Окреслено особливості психокорекційної роботи за методом АСПН в напрямку зменшення внутрішнього напруження, розширення перспектив самоактуалізації та ефективної соціалізації особистості.

Ключові слова: принцип реальності, принцип задоволення, внутрішня напруга, соціальна активність особистості, соціалізація, свідоме, несвідоме, інфантильність, психічна енергія

В статье проанализированы точки зрения относительно взглядов на социализацию в разных научных парадигмах. Освещены функциональные особенности принципа удовольствия и принципа реальности в психической организации субъекта. Особый акцент поставлен на интерпретации в психоаналитической и психодинамической парадигмах феномена социализации, роли принципов удовольствия и реальности в социальной активности личности. Проведен сравнительный анализ понятий “развитие личности” и “воспитание” и дифференцированы их подобные и отличительные признаки в контексте социализации. Охарактеризованы взаимосвязи асоциального поведения с ситуативным преобладанием принципов удовольствия и реальности. Выявлены сферы функционирования и специфичность проявления этих принципов в социальном поведении субъекта. Акцентировано внимание на противоречивом характере функционирования и перетягивания психической

енергии на себя принципами удовольствия и реальности. Исследованы истоки инфантилизма, неконструктивного использования внутренней энергии, что негативно влияет на социализацию в целом. Определены особенности психокоррекционной работы по методу АСПО в направлении уменьшения внутреннего напряжения, расширение перспектив самоактуализации и эффективной социализации личности.

Ключевые слова: принцип реальности, принцип удовольствия, внутреннее напряжение, социальная активность личности, социализация, сознательное, бессознательное, инфантильность, психическая энергия.

Актуальність. Практична психологія відображає сучасні тенденції суспільства, тому на даному етапі його розвитку актуальності набуває дослідження детермінант соціалізації суб'єкта. Дане дослідження обумовлено тим, що функціонування принципів задоволення та реальності у психічній організації суб'єкта в контексті даної теми висвітлено недостатньо.

Мета статті дослідити особливості функціонування принципу задоволення і принципу реальності та їх ролі як детермінант соціалізації суб'єкта.

Окремі аспекти проблеми впливу принципу задоволення та принципу реальності як чинників соціалізації суб'єкта розглядали в своїх наукових працях Е.Берн [7], Ч. Бренер [8], Й.Зонн [10], Ж.Піаже [16], Е.Еріксон [16], М. Кляйн [11], Г.Маркузе [14], Л.Ф.Обухова [16], С.Ф.Сироткін [19], З.Фрейд [20, 21, 22], А.Фрейд [16], К.Шмідт – Хеллерау [23], Т.С.Яценко [24, 25, 26].

На особливу увагу заслуговує трактування поняття “соціалізація” в різних наукових парадигмах. Феномен соціалізації особистості вивчається філософією, соціологією, соціальною психологією, педагогікою, історією і етнографією. Традиція філософського осмислення даного феномена закладена засновником соціальної психології Г.Тардом; активно розвивалась у класичному психоаналізі (З.Фрейд), інтеракціонізмі; марксизмі (Л.С.Виготський, А.Н.Леонтьєв), структурно-функційному аналізі (Т. Парсонс); сучасні дослідження проблеми соціалізації презентовано, насамперед, символічним інтеракціонізмом та напрямом “психодрами”.

В новітньому філософському словнику під соціалізацією (лат. *socialis* – суспільний) розуміють процес присвоєння суб'єктом різних програм діяльності та поведінки, які характерні для певної культурної традиції, а також процес інтеріоризації індивідом тих знань, цінностей та норм, що їх виражають [9].

У системі вітчизняної психології вживані два терміни, які науковці пропонують використовувати як синоніми “соціалізації”: “розвиток особистості” і “виховання”. Визнання особистості суб’єктом соціальної діяльності має особливе значення для концепції розвитку особистості, адже розвиток суб’єкта неможливий поза соціальним розвитком, а значить, і поза засвоєнням та включенням в систему соціальних зв’язків, стосунків. Тому за об’ємом розуміння поняття “розвиток особистості” та “соціалізація” мають спільні риси [2]. Однак акцент на активність в понятті “розвиток особистості” більшою мірою поставлено на розвиток, а не на соціалізацію. В наукових працях висвітлено процес соціалізації в центрі уваги якого є вплив середовища на особистість, а не чинники соціальної активності особистості. У даній статі акценти поставлено на дослідженнях детермінант соціального розвитку особистості, що є причинами становлення активного соціального суб’єкта.

Соціалізація в психології розвитку розглядається одночасно як процес і результат засвоєння та активного відтворення індивідом соціального досвіду, що здійснюється через спілкування та діяльність. Становлення активного соціального суб’єкта проходить не тільки в умовах стихійного впливу різних факторів життєвої ситуації розвитку на особистість, але й під впливом освіти та виховання – цілеспрямованого, педагогічно організованого, планомірного процесу розвитку людини, що здійснюється в інтересах суб’єкта або ж суспільства, до якого він належить. Виховання є провідною та визначальною основою соціалізації [1].

Порівняльний аналіз понять “соціалізація” та “виховання” розкриває соціалізацію як двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, процес засвоєння індивідом соціальних норм шляхом входження індивіда в систему соціальних зв’язків, а з іншого – процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв’язків за рахунок власної активної діяльності та включеності в соціальне середовище. Людина, таким чином, не просто засвоює соціальний досвід, але й трансформує його у власні цінності, установки, орієнтації. Цей момент перетворення соціального досвіду відображає не тільки пасивне його сприймання, але й передбачає активність індивіда у використанні такого досвіду, не тільки стереотипне відтворення, але й творення нового як рушія розвитку. За такої інтерпритації поняття соціалізації розглядають людину одночасно об’єктом так і суб’єктом суспільних стосунків.

Процес соціалізації Грицанов А. А. розуміє через процес інтеграції суб’єкта та культури (соціалізація біологічного організму)

одночасно з традиціями конкретної національної культури, яка в подальшому онтогенезі стає значимою [9].

Соціалізація як процес адаптації до культурного середовища здійснюється в процесі онтогенезу суб'єкта, фактично є переходом домінування принципу задоволення на принцип реальності. Оптимальна соціалізація психологічно зрілого суб'єкта визначається їх інтеграцією (формула “задоволення від реальності”). Інтеграція відбувається за умови коли суб'єкт здатний реалізувати власні бажання за допомогою соціального оточення, отримуючи задоволення від самореалізації.

Однак вищезазначена інтеграція, можлива лише за умови психологічної зрілості та гармонізації внутрішнього світу суб'єкта. Аналіз внутрішньої динаміки психіки свідчить про складність категорії психічного, багатоманітність взаємозв'язків між суперечливими за своєю суттю підструктурами, які академік НАПН України Т.С.Яценко характеризує як *антиномію*, тобто “єдність та поєднання суперечливих тенденцій” [24; 26]. Суперечливий характер принципу задоволення та принципу реальності зумовлено різними факторами. Їх функціонування набуває сили в певний період онтогенезу (принцип задоволення підпорядкований Ід, має вроджений характер, а принцип реальності починає формуватись при перших обмеженнях та табу на задоволення в дитинстві), і кожний з них має сферу впливу. З Фрейд визначав принципи задоволення та реальності основними принципами регулювання психічної активності, однак принцип реальності в подальших працях розглядається ним як похідний від принципу задоволення [22].

Під впливом функціонування цих принципів діяльність психічного апарату спрямована на уникання накопичення напруги (незадоволення), що активізує психічний апарат до пошуку задоволення. Відхід від неприємного відчуття та спрямованість на пошук приємного в психічному апараті З.Фрейд назвав бажанням (потягом), тим самим поєднав теорію про два основних принципи психічного функціонування з концепцією потягів. Саме потяги та бажання є джерелом внутрішнього напруження, ознаками внутрішніх сил, що виникають всередині організму та переносяться на психічний апарат. Діяльність суб'єкта спрямована на розрядку психічних процесів та задоволення потягів. Відкладання їх реалізації в часі відбувається під дією різновидів зовнішніх та внутрішніх впливів (заборон, обмежень, моральних норм поведінки), результатом яких є стримування емоцій та витіснення несвідомих бажань та потягів [12, с. 815]. Окрім того, витіснення

несвідомих бажань як соціально, так і культурно неприйнятних відкриває можливості для набуття могутності феномена фантазії, де стає реальним (в суб'єктивній, а не об'єктивній реальності) задоволення будь-яких бажань. Саме це, на думку З.Фрейда, є слабким місцем в психічній організації, оскільки навіть раціональні процеси мислення підпорядковуються принципу задоволення [21].

Протягом онтогенезу принцип задоволення продовжує керувати діяльністю, яка пов'язана з Ід (фантазії, сновидіння і формування симптомів неврозів та психічних захворювань). Слідування принципу задоволення містить в собі покору імпульсам, бажанням, вимогу негайного задоволення бажань поза залежністю від зовнішніх обставин та зневагою інтересами інших.

Особливості функціонування має й принцип реальності, формування якого у суб'єкта проходить в симбіозі з розвитком психологічних процесів та інтелектуальної діяльності. Через диференціацію суб'єкта із зовнішнього світу його внутрішній світ виокремлюється та протиставляється зовнішньому [16]. Зі зміною значення зовнішньої реальності для психіки набуває значення роль органів відчуттів та *свідомості*, в якій, крім зацікавлення в задоволенні та відторгненні незадоволення, формується вміння сприймати якості оточуючого світу через органи чуттів. До цього процесу долучається *увага*, метою якої є обстеження зовнішнього світу для отримання даних про середовище; *пам'ять* – як система оцінювання з метою збереження продуктів діяльності свідомості. Замість витіснень, що виключало з психіки акценти незадоволення, виникає *судження*, прерогативою якого є віднесення уявлення до полярності “правильно – неправильно”, тобто відбувається співвіднесення його з реальністю. Дане рішення приймається шляхом порівняння існуючого уявлення з наслідками спогадів про реальність в пережитому досвіді, що залишились в пам'яті. Первинна реакція та рефлексорна дія, що сприяли в період домінування принципу задоволення зменшенню напруги через іннервацію тіла (морганія, міміка, вияв афекту) прогресують в нову функцію – зміна дійсності через *діяльність* (вторинна реакція). Затримка прояву моторики (діяльності) з появою принципу реальності стала можливою за допомогою *мислення*, що виникло з уявлень. Завдяки характерним властивостям мислення психічний апарат спроможний витримати силу збудження, що активізується від затримки потягу. Таким чином, відбулась трансформація внутрішньої напруги, що вільно переміщається у психологічному апараті, та переведення такої енергії у зв'язану, що є ознакою принципу реальності [22].

Трансформація принципу задоволення в принцип реальності відбувається упродовж процесу онтогенезу. В той час як прагнення пов'язані, з особистим Его (яке слугує принципу реальності), проходять шлях розвитку, сексуальні прагнення значною мірою відхиляються від них. З.Фрейд зазначав, що на ранніх етапах розвитку статеві потяги аутоеротичні. Оскільки суб'єкт знаходить задоволення у власному тілі, відповідно не зустрічається з відмовою, яку позиціонує принцип реальності. Процес пошуку об'єкта задоволення зупиняється завдяки протіканню латентного періоду, що затримує статевий розвиток до статевої зрілості. Аутоеротизм і латентний період є чинниками затримки реалізації в психічному розвитку статевого потягу, і, цим самим, зберігають останнє на більш тривалий період під владою принципу задоволення, з яким залишається статевий потяг. Вплив аутоеротизму створює умови для того, щоб надавалась перевага легкому, негайному та фантастичному задоволенню сексуальним об'єктом, а не реальному, яке потребує праці та відкладання в термінах.

Переміщення домінантності принципу задоволення на принцип реальності не означає цілковитого знищення першого, а тільки його підкріплення (З.Фрейд). У негайного, однак сумнівного за результатами, задоволення зменшуються шанси реалізації, натомість, привілеї надаються отриманню можливості забезпечення більш надійного, відкладеного в часі задоволення. Негативним прикладом домінування принципу реальності є виховавчий процес за типом примусу (Ж.Піаже). Відносини примусу нав'язують дитині систему правил обов'язкового характеру, що не сприяє зміні розумової позиції. Це призводить до формування уявлення про правила та судження однобічно, поверхнево, без розуміння їх внутрішнього сенсу. Результатом є систематичне викривлення дитиною інформації, що повідомляють дорослі. Тож, коли дитина констатує нове поняття, користуючись мовою дорослих, це поняття залишається суцільно дитячим, оскільки дитина змінює та асимілює його у відповідності з власною розумовою структурою мислення [16]. Зазначені соціальні стосунки між дорослим та дитиною не сприяють усвідомленню дитиною власної суб'єктивності та об'єктивної реальності.

Об'єктивній позиції сприймання реальності, на думку Л.С.Виготського, сприяють стосунки дитини з дорослим. Ставлення дорослого до дитини (його чутливість, розуміння, співпереживання) полегшує розуміння соціальних норм, підкріплює відповідну поведінку та допомагає дитині підкоритись соціальному впливу. Психічний розвиток при цьому розглядається як процес

поступової соціалізації – адаптації дитини до зовнішніх для неї соціальних умов (підпорядкування принципу задоволення принципів реальності). Механізм адаптації може бути у вигляді подолання вроджених інстинктивних потягів (психоаналіз), або як підкріплення соціально прийнятної поведінки (соціальне научіння), або у вигляді дозрівання когнітивних структур, які підкорюють собі асоціальні, егоцентричні тенденції особистості (Ж. Піаже). В результаті соціалізації та адаптації природа дитини трансформується, перебудовується та підкорюється суспільству [5]. Відбувається це в результаті внутрішнього встановлення принципу реальності та розвитку психічних процесів, що поступово допомагають суб'єкту усвідомлено відмовитись від негайного задоволення з негативними наслідками заради відкладеного, стримуваного, але гарантованого таким чином задоволення. Така стійка перевага, завдяки відмові та стримуванню, за З.Фрейдом, дає змогу говорити про те, що принцип реальності “охороняє” та модифікує принцип задоволення.

Перехід дитини від підкорення принципу задоволення до принципу реальності сприяє розвитку терпимості до фрустрації прагнень і імпульсів, до відкладення реалізації їх в часі, до стримання бажань та їх перенесення на інші об'єкти. Суб'єкт формує навички задоволення об'єктами – заміниками і все це разом призводить до зменшення задоволення заради оптимізації подальшої соціалізації [16].

Розвиток у суб'єкта терпимості до фрустрації в психології розглядається як вирішальний фактор, у процесі соціалізації, а відсутність цієї якості розглядають як основний чинник анти-соціальної поведінки. Міру задоволення визначає Его, що розвивається та знаходиться під впливом принципу реальності. Накопичені враження і відчуття, що зберігаються в пам'яті та мисленні за потреби використовуються суб'єктом у формі досвіду та інтуїції (критерій принципу реальності). Суб'єкт в процесі онтогенезу має навчитись відрізняти відчуття власного внутрішнього світу від вражень, отриманих під впливом зовнішніх стимулів, тобто “тестувати” реальність та відокремлювати її від продуктів фантазії, після чого фантазії змінюються на конкретні дії. Володіння мовою є свідченням того, що до процесу формування думок долучено логіку та здатність до розмірковування, що сприяє соціалізації. Логіка та здатність до розмірковування вміщують в себе розуміння причин та наслідків, що були відсутніми на ранніх періодах онтогенезу і з розвитком яких суб'єкту стають зрозумілими закони зовнішнього світу, які раніше сприймалися ним як зовнішня

сила, що вимагає механічного підкорення. Принцип реальності включає в себе можливість діяльності через спроби, тобто з'являється розсудливість між імпульсами і діями суб'єкта, спрямованими на їх задоволення. З моменту, коли м'язова діяльність керується розумом, соціалізація набуває не тільки нового напрямку, але й розвитку інтеграційної функції Его [11;18].

Керована принципом реальності соціалізація вимагає від дитини відчуження, а інколи і зречення від суб'єктивності відчуттів. У процесі соціалізації суб'єкт здатний тлумачити власні імпульсивні, прагнення не односторонньо (з боку принципу задоволення), але вивчаючи та розподіляючи їх з точки зору соціальної прийнятності чи неприйнятності.

З метою захисту Его деякі з інстинктів витісняються зі свідомості, інші – перетворюються в більш прийнятну протилежність (формування реакції), треті – перетворюються в неімпульсивні бажання (сублімація), четверті – відходять від первинного контексту та переносяться на образи інших людей (проекція), п'яті – найбільш складні та бажані сексуальні фантазії – реалізуються в далекому майбутньому. Процес соціалізації, захищаючи суб'єкт від виникнення в майбутньому бунтівних тенденцій, гальмує, збіднює та заганяє в рамки риси оригінальності, спонтанності [14]. Такий захист не тільки внутрішньо обмежує імпульси, але й сприяє зовнішній адаптації суб'єкта до об'єктивної реальності. Конфлікт між двома принципами викликаний протиріччям між прагненням до повної індивідуальної незалежності з врахуванням волі імпульсивних проявів та соціальними нормами (обмеження імпульсів), і це є серйозною проблемою на шляху до соціалізації. Складність реалізації суб'єкта в зовнішньому світі полягає в притаманній йому просторовій віддаленості та тимчасовій тривалості життєвих благ. Головним питанням її є проблема вибору способу активності в досягненні бажаного результату. Загальним правилом вирішення даної проблеми є адекватне відображення об'єктивної реальності, щоб у відповідності з нею будувати власну діяльність.

Керуючись енергією бажань Ід (за З.Фрейдом), принцип задоволення потенційно енергетично потужніший, ніж принцип реальності (основою якого є Супер – Его). Перший досвід реалізації суб'єктом принципу задоволення вказує на залежність від об'єктивної реальності (чуйності чи неухважності матері). Так, наприклад, підтримка чи ігнорування крику дитини матір'ю та значимими людьми на ранніх етапах онтогенезу є головним компонентом формування відчуття задоволення та почуття єдності з силою, що захищає. Й.Зонн зазначає, що первинно принцип

задоволення починає діяти з моменту появи першого відчуття захищеності з того ж моменту розвивається ініціативність суб'єкта (з 2 до 6 місяців) [10;13]. Позитивні емоції суб'єкта в процесі підтримки прояву його самостійності дорослим викликають задоволення, яке визначається як почуття власної компетентності, або ефективності, чи як інстинкт майстерності, та є чинником, що сприятиме в подальшому оптимізації процесу соціалізації [7]. Інтегруючись з Его суб'єкта, дане почуття є основою його подальшого активного та успішного пізнання реальності. Формування уявлень про власні можливості є основою відчуття сили, компетентності, гордості та ефективності. Набута впевненість є стимулом пошуку способів зміни оточення та зацікавленого спостереження за наслідками того, що відбувається, а отже інтеграції принципу задоволення та реальності.

Складнощі соціалізації виникають завдяки тому, що інтеграція принципів задоволення та реальності не відбулася. При цьому суб'єкт "вростає" в когнітивні, емоційні та поведінкові межі, в яких домінує принцип задоволення, що є причиною відступів від реальності. Суперечність між принципом задоволення та принципом реальності полягає в тому, що, отримавши первинний досвід беззаперечного задоволення бажань на ранньому періоді онтогенезу, суб'єкт з віком починає розуміти, що його бажання мають тенденцію розходитись з об'єктивною реальністю чи не відповідати вимогам оточення. Цьому сприяють інтроєкти батьків, зразки поведінки дорослих, які формують в перші два роки життя як моральний цензор Супер – Его (З.Фрейд). Досвід задоволення за допомогою "іншого" формує несвідомий автоматизм повторення такого способу реалізації та самопрезентації в об'єктивній реальності. Відповідно несвідомо формується очікування від оточуючого світу беззаперечного задоволення власних потреб без врахування вікових, суб'єктивних особливостей партнера по спілкуванню та без врахування адекватності ситуації. Особистість залишається незрілою до тих пір, поки реалізація інстинктивних бажань розділена між нею та оточенням таким чином, що бажання залишаються суб'єктивними, а рішення про їх задоволення чи відмови залежить від зовнішнього світу (ознаки інфантилізму особистості). А. Фрейд зазначає, що саме така моральна залежність є точкою відліку у формуванні зрілої дорослої особистості, яка здатна контролювати власні наміри і самостійно вирішувати проблемні ситуації соціалізації [16].

Домінування принципу задоволення в психіці є свідченням психологічної незрілості суб'єкта крайнім проявом якої є асоціальна

поведінка. З.Фрейд і Г.Маркузе наголошували на тому, що пристосування задоволення до принципу реальності передбачає підкорення і відсторонення деструктивної сили задоволення інстинктів, що несумісні з встановленими суспільними інститутами і стосунками [14; 16; 22]. З встановленням принципу реальності біологічний суб'єкт, керований потягами, бажаннями, перетворюється в організованого суб'єкта з прагненням до корисного, яке можливо отримати без шкоди. Саме під впливом принципу реальності в психіці суб'єкта розвивається розум, апробація реальності, моральна диференціація. Фантазія, що з одного боку, є формою інтелектуальної діяльності, з іншого – підпорядкована принципу задоволення, і є чинником відходу від реальності та, відповідно, несвідомим мотивом асоціальної поведінки.

Встановлення принципу реальності відбувається з розвитком особистості в цілому. Саме з встановленням принципу реальності, що є регулятивним принципом функціонування психіки, формується саморегуляція суб'єкта, самоусвідомлення особистістю власних здібностей з розвитком здатності до перетворення об'єктивної реальності, а “випробування” реальністю перетворює вільну енергію Ід, якою керується принцип задоволення, в зв'язану енергію. Внутрішньо сформований принцип реальності передбачає розвинену здатність співвідносити з об'єктивною реальністю суб'єктивні прагнення, бажання, намагатись дивитись на ситуацію спокійно, очима стороннього спостерігача, через діяльність та взаємодію з об'єктивною реальністю реалізовувати бажане. Ця тенденція видозмінює тенденцію до задоволення: як тільки тенденція до реальності стверджує своє панування, пошук прямих, безпосередніх задоволень зупиняється, процес задоволення відбувається побічними шляхами, а досягнення результату може бути відкладено в залежності від зовнішніх умов [21; 22].

Прагнення психіки внутрішньо зняти протиставлення реальності і задоволення, набути несуперечливої цінності, що відповідає ілюзорному абсолюту, призводить до конфронтації з частиною зовнішнього світу і ототожнення з іншою частиною. Пояснюється це наступною особливістю функціонування суперечності принципу задоволення та реальності. Перебуваючи під владою принципу задоволення, суб'єктивне “Я”, з одного боку, асимілює з об'єктивної реальності об'єкта, що є джерелом насолоди шляхом інтродекції їх в себе, а з іншого – відштовхує від себе все, що призводить до незадоволення [18]. Зустріч з реальністю допомагає дізнатись про два стани існування – “легко” і “складно” у формі відповідних їм категорій “задоволення” і “страху реальності”. За їх

допомогою відбувається пізнання, і одночасно дана полярність формує основний напрямок психіки суб'єкта [6].

Академік НАПН України Т.С. Яценко, розглядаючи феномен цілісності психічного в контексті взаємозв'язків між суперечливими тенденціями психіки, зазначає, що суперечливість принципу задоволення та принципу реальності впливає на соціалізацію суб'єкта через досвід ідеалізованого Я суб'єкта, що суперечить принципу реальності. Досвід домінування примітивних інфантильних потягів під впливом принципу задоволення (енергія Ід) формує слабкість Его "Я" та відхід від реальності, тим самим блокуючи потенціал реалізації суб'єкта в соціумі. Несвідоме Ід, підпорядковане тенденції до задоволення, завжди прагне ігнорувати інтервали часу і диктує необмежене керування психіки тільки принципом задоволення [24; 25; 26]. Оскільки несвідоме енергетично потужніше, об'єктивна реальність підмінюється бажаною суб'єктивною, задовольняючи тим самим Ід. Свідоме Его неусвідомлено для себе прагне того ж, що інфантильне Его, принцип реальності підкорюється задоволенню, що є основою для внутрішніх конфліктів суб'єкта. З досвіду тренінгових занять АСПН, суб'єкт за таких умов не розуміє, чому ситуація соціальної взаємодії завершується деструктивно або без отримання задоволення від спілкування. Захисна система працює так, що відповідальність за такий результат суб'єкт перекладає на партнера по спілкуванню, але не усвідомлює власного внеску в таку ситуацію.

Об'єктні стосунки, які є першоосновою формування інтрапсихічної суперечності принципу задоволення та реальності, формують не тільки базову довіру до соціуму у суб'єкта, амбівалентність почуттів, але й є основою в розвитку принципу реальності (формування Супер – Его шляхом інтроєктування норм, цінностей та правил від першого лібідного об'єкта). У психологічній структурі саме Супер – Его зумовлює прагнення до досконалості, формує ідеали, моральні судження. Ці характеристики суперечать властивостям Ід, якому відомі тільки бажання та фантазії, які, з одного боку, змінюються під впливом зовнішньої реальності, з іншого – визначають її сприймання і поведінку індивіда в об'єктивній реальності [24].

Перехід від принципу задоволення до принципу реальності передбачає розвиток терпіння до фрустрацій прагнень та імпульсів, до відкладання їх реалізації в часі, до стриманості бажань і їх перенесення на інші об'єкти. В ситуації, де суб'єкт без будь-якої перешкоди досягає задоволення потреби (бажання) не переживається як потяг. У випадку, коли задоволення не відбулось, суб'єктивно відчувається внутрішня напруга, що часто проявля-

ється в агресії та асоціальної поведінці. При цьому, як зазначає О.Айке, об'єкт лібідних та агресивних потягів може бути один але мета протилежна: при агресивних прагненнях несвідомо переслідується мета відділення та незалежності від об'єкта, що є чинником розвитку незалежності, самостійності, індивідуальності суб'єкта [19].

Отже, функціонування в постійній суперечливості даних принципів є перешкодою психічної гармонії, а різноспрямованість прагнень зумовлює не тільки внутрішню дезінтеграцію але й дезадаптацію в соціумі та ускладнення соціалізації суб'єкта. Вплив даних принципів на соціалізацію суб'єкта відбувається на несвідомому рівні з допомогою перетягування внутрішньої енергії, спрямованості діяльності психіки та у відходах від об'єктивної реальності. Розвиток та подальша соціалізація суб'єкта проходить з урахуванням того факту, що зарезервована з інфантильного періоду життя енергія позначається рецидивами на поведінці дорослого через дію даних інтрапсихічних суперечностей. Рецидиви (страх пізнання реальності, не прийняття особистості іншого, інфантилізм або нарцисизм особистості, образливість суб'єкта, коли не отримує бажаного) є не тільки джерелом надмірної витрати психічної енергії, але проблемою в становленні активного соціального суб'єкта. Завданням психокорекції є "розширення" свідомості та інтеграцію свідомого з несвідомим через розуміння дезінтеграційних механізмів особистості. Трансформація принципу задоволення в принцип реальності, що передбачає соціалізація дає шанс піднятися на інший рівень психічного розвитку. Це відкриє можливість ширшої варіативності вибору в вирішенні життєвих питань, більшої зрілості. При цьому якісно іншим стає і задоволення. Зменшується інфантильне навантаження, паралельно збільшується енергетичний потенціал для саморозвитку та самовдосконалення суб'єкта. За рахунок цього психіка отримує більше шансів та способів знімати внутрішнє напруження, більшою мірою нівелювати страх пізнання та активності, що відкриває перспективи самоактуалізації та ефективної соціалізації суб'єкта.

Список використаних джерел

1. Абраменкова В.В. Психологія розвитку. Словник / В.В.Абраменкова. – М., –2008. – 231 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М.: Наука, 1994. – 324 с.
3. Авдеева Н.Н. Формирование личности ребенка в дошкольном возрасте / Н.Н.Авдеева, М.Г.Елагина, С.Ю.Мещерякова // Психологические основы формирования личности. – М., 1986.

4. Авдеева Н.Н. Развитие образа самого себя у младенца: канд. дис. / Н.Н.Авдеева. – М., 1982.
5. Баженова О.В. Диагностика психического развития детей первого года жизни в норме и патологии: канд. дис. / О.В.Баженова. – М., 1986.
6. Барнесс Э., Бернард Д. Психоаналитические термины и понятия: Словарь. Перев. с англ. А.М. Боковинова, И.Б. Гриншпуна, А. Фильца / Э.Барнесс, Д.Бернард. – М.: Независимая фирма “Класс”, 2000. – 304 с.
7. Берн Е. “Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных” / Е.Берн. – К.: PSYLIB, 2004. – 304 с.
8. Бренер Ч. Роль психического конфликта в душевной жизни / Ч.Бренер. – М.: Академический проект, 2001. – 340 с.
9. Грицанов А.А. Новейший философский словарь / А.А.Грицанов. – М.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
10. Зонн Й. Человек и его Кумиры: Анализ структуры личности / Й.Зонн. – М.: Смысл, 1988 – 300 с.
11. Кляйн М. Развитие в психоанализе / М.Кляйн. – М.: Академический проект, 2001. – 510 с.
12. Лейбин В.Словарь – справочник по психоанализу / В.Лейбин. – М.: АСТ, 2010. – 1215 с.
13. Лисина М.И. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста / М.И.Лисина // Вопр. психол. – 1961. – №3. – С.117-124.
14. Маркузе Г. Эрос и цивилизация / Г. Маркузе. – М.: Смысл, 1988. – 300 с.
15. Lichtenberg J.D. Psychoanalyse und Sauglingsforschung. Berlin, 1991
16. Обухова Л.Ф. Развитие классического психоанализа в работах А.Фрейда Детская (возрастная) психология / Л.Ф.Обухова. – М.: Институт обще гуманитарных исследований, 1999. – 344 с.
17. Поляков Ю.Ф., Солоед К.В. Развитие инициативности у детей первого года жизни в условиях материнской депривации // “Вопросы психологии” / Ю.Ф.Поляков, К.В.Солоед. – 2000. – №4. – с. 9.
18. Райвери Д. О происхождении психического конфликта в раннем детстве // <http://www/psychol-ok7ru/lib/klein>.
19. Сироткин С.Ф. Проблема взаимосвязи агрессивности и чувства реальности / С.Ф.Сироткин // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2000. – № 6. – 18 с.
20. Фрейд З. Влечения и их судьба. // Основные психологические теории в психоанализе / З.Фрейд. – М.: Госиздат, 1923. – С. 103-123.

21. Фрейд З. Лекции по психоанализу / З Фрейд. – М.: Смысл, 1988 – С.334-349.
22. Фрейд З. Положения о двух принципах психической деятельности // Основные психологические теории в психоанализе / З.Фрейд. – М.: Госиздат, 1923. – С.82-89.
23. Шмидт-Хеллерау К. Влечение к жизни и влечение к смерти. Либидо и Лега / К.Шмидт-Хеллерау. – М.: Издательство Б и К, 2003. – 400 с.
24. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції феноменологія, теорія і практика / Т.С.Яценко. – Київ: Вища школа, 2006. – С 200-228.
25. Яценко Т.С. Теорія та практика групової психокорекції / Т.С.Яценко. – Київ: Вища школа, 2004. – 500 с.
26. Яценко Т.С., Іваненко Б.Б., Аврамченко С.М. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції / Т.С.Яценко, Б.Б.Іваненко, С.М.Аврамченко. – Київ: Вища школа, 2008. – 334 с.

The article analyzes the opinions on the views of socialization in different scientific paradigms. Deals with functionality and features of the principle of pleasure principle in mental reality of the subject. Particular emphasis is placed on interpretation in psychoanalytic and psychodynamic paradigms phenomenon of socialization, the role of pleasure and reality principles in the social activity of the person. The comparative analysis of “personal development” and “education” and differentiated them similar and different characteristics in terms of socialization. Characterized the relationship of antisocial behavior momentary pleasure and dominance principles of reality. There are spheres of manifestation and specificity of these principles in the social behavior of the subject. The attention to the contradictory nature of mental functioning and dragging energy principles and reality meet. Investigated the origins of infantilism, unconstructive use of internal energy has a negative impact on socialization in general. Outlined psycho corrective features work by ASPE to help reduce internal stresses, expansion prospects for self-actualization and effective socialization of the individual.

Keywords: the principle of reality, the principle of pleasure, inner tension, social activity personal, social, conscious, unconscious, infantilism, mental energy.

Отримано: 4.03.2011

Сутність багаторівневої детермінації психічних станів

У статті висвітлено сутність та підходи до вивчення проблеми детермінації психічних станів у контексті існування особистості. Підкреслимо, що психічні стани тісно пов'язані з індивідуальними особливостями особистості.

Ключові слова: психічні стани, детермінація психічних станів, становлення особистості, психологічні поняття: сполучальність, “функціональне коло переживань”, дискретний проникаючий акт.

В статье отражена сущность и подходы к изучению проблемы детерминации психических состояний в контексте существования личности. Указывается, что психические состояния тесно связаны с индивидуальными особенностями личности.

Ключевые слова: психические состояния, детерминация психических состояний, становление личности, психологические понятия: сполучальность, “функциональный круг переживаний”, дискретный проникающий акт.

Сучасна психологічна наука виходить з розуміння психічних станів як полідетермінованого явища. Якісна характеристика психічних станів являє собою єдність відображення людиною оточуючої дійсності та ставлення до неї. Останнє є центральною, системоутворюючою характеристикою всього компонентного складу психічного стану.

В структурі стану воно представляє рівень свідомості та самосвідомості людини. Ставлення як характеристика свідомості – це ставлення до оточуючої дійсності; як характеристика само-свідомості – це саморегуляція, контроль, самооцінка, тобто встановлення рівноваги між зовнішніми впливами, внутрішнім станом та формами поведінки людини.

Стани належать до найбільш істотних і фундаментальних явищ психічного життя особистості, хоча при цьому вони – найменш вивчені. У всякому разі аналіз основних теоретичних концепцій психології особистості дозволяє встановити досить примітний факт – у теоріях, особливо тих, котрі засновані на психологічній практиці, психічним станам приділяється дуже велика увага, але при цьому вони не вивчаються спеціально як предмет дослідження (стан емпатії і прийняття в К.Роджерса, “пікові переживання”

А. Маслоу, “інсайт” у гештальттеорії, “індивідуація” у К. Юнга і т.д.). У центрі уваги дослідників завжди інші, “більш істотні” явища, а психічні стани – це деякий фон, на якому все і відбувається.

Це “фонове” уявлення про стани є пануючим у сучасній психології, що обумовило специфіку робіт, присвячених вивченню даного явища. З одного боку, це – чисто описові, ескізні замальовки, що, звичайно ж, дуже цікаві і важливі, однак нічого не говорять про психологічну природу станів, з іншого боку, дуже багато досліджень присвячено класифікаційним проблемам, хоча штучність, умовність і випадковість цих класифікацій є очевидною: іноді виникає відчуття, що вирішується не психологічна, а чисто філологічна проблема. У такий спосіб проблема детермінації психічних станів затемнюється. Аналіз питання, наприклад, про співвідношення таких явищ, як настрої, емоційний тон, стрес і т.п. – нагадує, скоріше відому “гру в бісер”, ніж психологічне дослідження. Існують спроби і психологічної детермінації психічних станів, у яких останні розглядаються з боку ролі, яку вони відіграють у житті людини. Так, наприклад, Ф. Лерш як змістовну “одиницю” аналізу особистості розглядає “діалог її з навколишнім світом” і переживання як відображення суб’єктом цього діалогу [2].

“Функціональне коло переживання”, за Ф. Лершем, містить у собі чотири ланки динамічних взаємозалежних “душевних процесів” – “сприйняття світу й орієнтація в ньому”, “потреби, прагнення і бажання як друга ланка діалогу людини зі світом”, “емоції стають третьою групою процесів, інтегрованих у загальний процес душевного життя”, і останньою ланкою є діяльність “як відповідь людини в її діалозі зі світом” [2, с. 95]. Для нас важливо те, що Ф. Лерш цим не обмежує світ особистості. Він пише: “...цей чотириланковий циклічний процес психічного життя вмонтований у те, що саме по собі не є процесом, а саме – у стани настрою, забарвлення яких пронизує всі переживання. Це – стаціонарні настрої” [2, с. 96]. Даний аспект стає предметом уваги, коли ми запитуємо, яким чином те, що у формі переживання і поведінки відбувається між людиною і світом, стає інтраперсональним, тобто як воно розчленовується в самій людині, у єдності її особистості. Таким чином, цій складовій приділяється центральна, інтегруюча роль в існуванні особистості (“діалог зі світом”). Це підтверджується при аналізі “моделі душевних шарів”, побудованої й обговорюваної Ф. Лершем: у ній “стаціонарні настрої” розглядаються як ключове явище. І ці стани існують “у вигляді почуття життєвості і почуття

самості, утворюючи той фон і ту основу, у яких вкорінюються постійно душевні процеси”.

Стабільність стаціонарних станів не заперечує наявність різних їх модальностей: так, стан життєвості – стабільний і є завжди, але він може набувати різного характеру: тривога, страх, життєрадісність, ентузіазм, натхнення і т.д. У принципі, ідея Ф. Лерша ясна і, на наш погляд, дуже близька до істини. Звичайно, ряд істотних питань психології станів він навіть не розглядає (що означає цікавий термін “вмонтованість”, чи існує (і який саме) взаємозв’язок між “стаціонарними настроями” і “колами переживань”, як виникають самі ці стани і т.д.). Однак зроблено важливі кроки: стани введені в структуру особистості, причому на ключову позицію, вони визнані не тільки фоном, але й підставою життєвих процесів, що відбуваються в психіці людини.

Сама ж психологічна природа станів не може бути зрозуміла без вивчення їхнього виникнення і розвитку. До речі, основна ідея сучасної генетичної психології (цікаво, що ця ідея майже буквально збігається з основною тезою екзистенціальної психології) полягає в тому, що оскільки особистість є, у дійсності, буття (становлення) людини у світі, то і зрозуміти її можна, лише вивчаючи це становлення. Таким чином, особистість можна розглядати як головну детермінанту станів. Якщо існування особистості дійсно являє собою її постійний “діалог зі світом”, логічно припускати, що стан виникає саме в цій взаємодії. Тотальність психічних станів (вони в наявності завжди, поки жива людина, і вони “заповнюють” всю особистість) і, одночасно, їхня рухливість і змінюваність, визначаються загальною специфікою зв’язку людини зі світом. На наш погляд, цю специфіку найбільш адекватно відбиває поняття “сполучальність” (уперше термін введений у психологію Г.С.Костюком для характеристики взаємини між навчанням і розвитком). Сполучальність є напруженою єдністю самостійних, самодостатніх, здатних кожна до саморозвитку одиниць (“людина” і “світ”), що можуть існувати тільки разом, але ніколи не зливаються, не стають одним. Це співіснування, якщо використовувати термінологію гештальттерапії, являє собою складний, рухливий, але і нерозривно міцний контакт, але ніколи – не злиття. Суперечливість і конфліктність сполучання обумовлено самою його природою – кожна з об’єднаних одиниць розвивається й існує за своїми внутрішніми законами, але при цьому, з іншого боку, вона з необхідністю повинна відбивати, враховувати закони іншої. Саме таким, на наш погляд, є існування людини у світі (це, у свій час, помітив С. Л. Рубінштейн, сказавши, що людина не тільки

протистотіть світу, але ще й знаходиться усередині нього [7]. Але було б неточністю сказати, що психічний стан виникає у людини у відповідь на взаємодію зі сполученим їй світом, адже якщо розуміти взаємодію як дискретний акт (а так воно і є насправді), то стан не тільки виникає, але і передує взаємодії, оскільки особистість завжди знаходиться в якомусь стані.

Пошук відповіді на сакраментальне питання “що було раніш”? уже давно дискредитував сам себе, тому ми будемо розглядати ситуацію так, що акт взаємодії людини зі сполучальним їй світом викликає появу стану (принаймні, зміни наявного стану). Це центральна теза, і далі ми спробуємо її розкрити. Насамперед, про той зміст, що вкладається тут у термін “світ”. Доречною є точка зору екзистенціальної психології, відповідно до якої людина існує в трьох світах, що взаємно перетинаються (трьох формах світу). Перший з них, Umwelt, природний світ – це світ навколишньої живої і неживої природи, а також світ її потреб, потягів, інстинктів. Р. Мей вірно припускає, що це той світ, у якому людина продовжувала б існувати, якби не усвідомлювала себе. “Це світ природних законів і природних циклів сну і пильнування, народження і смерті, бажання і спокою, світ біологічного детермінізму, “світ закинутих”, до якого кожен з нас якось повинний пристосуватися” [4, с. 167].

Другий світ людини – Mitwelt – світ взаємин з людьми. Третій – Eigenwelt – внутрішній світ людини як особистості, що, у дійсності, настільки ж реальний, як і перших два. Життя людини виявляється сполученим з цими трьома формами світу. Стан виникає під час зустрічі людини з одним з них. Мається на увазі, що для виникнення стану необхідне переривання звичної тривалості життєдіяльності якимось дискретним актом, основна особливість якого полягає в його особливому проникаючому характері щодо особистості. Дійсно, що поєднує такі різні події як захворювання внутрішнього органа, інфекція, яскравий тривожний сон, важливу подію в житті, появу нової яскравої ідеї (образу), зустріч зі значимою людиною, закінчення (початок) діяльності etc.? Нам здається, що об’єднуючим тут є саме характер проникаючого у внутрішній світ впливу (причому, активність може виходити як від самого суб’єкта, так і від “одного зі світів”). Такий дискретний проникаючий акт (що має виражену природу події) знаменує тимчасову зміну позиції людини у світі і загострює суперечливу напруженість сполучення. Фізична система в результаті такої події рідко змінюється структурно, аж до руйнування. Людині дана можливість зберегти структурну цілісність і ціннісну єдність Я, однак це досягається через зміну відображення світу. Стан виступає тут як всеохоплююче динамічне

новоутворення, що: а) впливає на когнітивні структури і забезпечує баланс їхньої діяльності, коли світ якийсь час дійсно відбивається трохи по-іншому, але, з іншого боку, зберігається досвід, що дозволяє людині бути, у цілому, адекватною. Звичайно, до визначених меж (різниця між граничними і психотичними станами); б) дозволяє дійсно змінювати діяльність, у той же час зберігаючи особистість у рівновазі з усіма трьома “світами” і із самою собою. Головне ж нам бачиться в наступному: стан, що виник у результаті “проникаючої” акції, дозволяє перевести ситуацію впливу (неважливо, чи людини на світ, чи світу на людину) у ситуацію взаємодії (діалогу) зі світом. Цим досягається найважливіша річ – людина продовжує своє існування як цілісна особистість. З іншого боку, ми можемо говорити про специфічно сигналізуючу функцію, коли виниклі стани ніби “говорять” особистості й оточенню, що подальша взаємодія неможлива, а значить – існує реальна загроза цілісності чи особистості, навіть життю людини.

Тоді, ситуація виникнення психічного стану може бути представлена в такий спосіб. У деякий момент часу тривалість життєдіяльності переривається дискретним “проникаючим” актом впливу. Відображення цього акту породжує переживання особистості, що усвідомлюється. Останнє є принциповим, тому що саме усвідомлення переживання повинне, очевидно, визначити – чи “запускатися” механізму виникнення нового стану. Якщо інтенсивність переживання буде такою, що людина не зможе продовжити взаємодію зі світом у нинішньому стані, виникає новий стан, що трохи змінить ситуацію внутрішнього світу, не руйнуючи її, і дозволить будувати нову взаємодію. У цій схемі найбільш істотним і складним нам уявляється взаємозв’язок між переживанням і станом.

Отже, аналіз моделі Ф. Лерша та концепції екзистенційної психології дозволив нам зробити деякі припущення, які поглиблюють наші уявлення про сутність психічних станів як предмету психологічного дослідження. Проблема генези психічного стану, звичайно, є однією з найважливіших, особливо з огляду на принципи генетичної психології, якими ми прагнемо керуватися в своєму науковому пошуці. Прагнучи до всебічності аналізу проблеми, не можна обходити численні дослідження психічних станів в радянській психології. В той час як в західній психології здебільшого явище психічного стану не ставиться в центр уваги, у вітчизняній психологічній науці є значні доробки з цього питання.

Перший напрям займався експериментальним вивченням психічних станів в процесі діяльності, зокрема діяльності в гострих

та екстремальних умовах, коли психічний стан може бути як мобілізуючим, так і деструктивним фактором. В цьому напрямі працювали Ф.Д.Горбов, М.М.Наєнко, О.В.Овчіннікова, А.Ц.Пуні, Ю.Е.Сосновікова, О.А.Чернікова та ін.

Другий напрям представлений власне теоретичними дослідженнями (Ю.Е. Сосновікова, А.І. Перов, Б.Д. Паригін, І.І.Чеснокова та ін.). Тут розробляються питання сутності станів, їх структури, динаміки та змін в часі, співвіднесення з іншими групами психічних явищ – процесами та властивостями, типологічними особливостями особистості тощо.

Ю.Е. Сосновікова, аналізуючи психічні стани, першою стала використовувати категорію часу. Оскільки стан є тимчасовою формою існування психічного, тобто такою психічною реальністю, яка має достатньо чітку часову обумовленість, пов'язану з дією того чи іншого фактору (зовнішнього чи внутрішнього), що його викликав, то основні параметри часу – тривалість, дискретність, незворотність, циклічність, періодичність, безкінечність тощо – є значимими і для аналізу психічних станів. Через ці властивості розкривається їх динаміка – становлення, виникнення, протікання, кульмінація, спадання, зникнення, прослідковуються межі та переходи в інші стани. Психічний стан існує завжди в теперішньому. Але в теперішньому стані взаємодіють минуле і майбутнє особистості. Минуле – у вигляді пережитого життєвого досвіду особистості, складовою частиною якого є і відчуті в різні періоди життя психічні стани. Окремі їх емоційні, когнітивні, регуляційні компоненти іноді неусвідомлювано включаються в теперішні психічні стани. Аналіз психічних станів в аспекті співвідношення минулого, теперішнього і майбутнього показує, що більшість з них не зникають зовсім для людини – в тому чи іншому вигляді вони включаються потім в її психічне життя, в структуру взаємодії з об'єктивним світом [9].

Розглядаючи віковий аспект психічних станів, Ю. Е. Сосновікова стверджує, що психічні стани людини слід аналізувати з точки зору провідної діяльності, яка властива різним періодам її психічного розвитку. Наприклад, у підлітків можна виділити такі найбільш характерні негативні психічні стани: внутрішня дискомфортність, безцільність; стан вираженої незадоволеності, негативного ставлення до інших; стани, близькі до агресивності, гнівливості, грубості; афективні спалахи; а також позитивні та нейтральні психічні стани та емоції: стани підвищеного гарного радісного настрою, піднесеності, емоційної активності; бурхлива радість, захоплення при досягненні бажаного; стани прагнення до

активної фізичної працездатності, активної фізичної діяльності; стани інтелектуальної працездатності поєднуються з вольовими зусиллями. Позитивні емоційні та інтелектуальні стани у підлітків часто не носять усвідомленого характеру та викликаються зовнішніми причинами, якою-небудь ситуацією. Вольові стани, навпаки, в більшості випадків мають внутрішні причини, пов'язані з ідеалами, цілями, процесом самоусвідомлення, прагненням виховати свою волю. Психічні стани, що породжуються різними видами спілкування і діяльності у підлітків, самі сильно впливають на їхню поведінку.

Ю. Е. Сосновікова дає також порівняльну характеристику психічних станів індивіда і мас. На її думку, масовидні психічні стани відрізняються від індивідуальних більш складною структурою, зміщеною домінуючих компонентів в бік суспільних явищ, більш широкою кількісною та більш тривалою часовою характеристикою, більшою рельєфністю специфічних ознак. Визначаючи психічний стан особистості як “відносно стійке, конкретне взаємовідношення всіх компонентів психіки, яке має певну напруженість і виражає міру врівноваження людини з оточуючим середовищем в даний період часу”, виділяє ще дві ознаки психічних станів: інформативність та тенденцію до закріплення (Там само).

Концепція психічного стану у викладі Ю. Е. Сосновікової досить оригінальна та евристична, і водночас зберігає всі здобутки вітчизняної теоретичної думки в цьому напрямі.

Чеснокова І. І. розглядає проблему детермінації психічних станів особистості, даючи класифікацію та пропонуючи способи регуляції психічних станів. “Під психічним станом особистості ми розуміємо загальне психічне її самопочуття (по аналогії з фізичним), яке складається під впливом значимих (одного чи кількох; різних їх комбінацій) для неї зовнішніх чи внутрішніх факторів, які більш чи менш чітко усвідомлюються протягом певної тривалості і складають внутрішній контекст всіх психічних процесів, прояву характерологічних особливостей, регуляції і саморегуляції діяльності, поведінки тощо” [10, с. 47].

Психічні стани, на думку І. І. Чеснокової, породжуються, з одного боку, як функція сенсорних систем (найбільш повно цей напрям розроблено в інженерній психології), а з другого – як стан свідомості та самосвідомості (найбільш повно цей напрям розроблено в медичній психології). Але в реальному житті всі сторони психічного функціонують в єдності, і стан одних рівнів може обумовлювати стан інших рівнів. Своєрідність регуляції психічних станів багато в чому визначається мірою їх напруженості,

модальністю, мірою актуалізації, тобто чіткістю усвідомлення.

Чеснокова І. І. вважає, що за параметром напруженості можна виділити дві полярні групи станів особистості: на одному полюсі – циклічні, ті, що стали звичними, повторюються кожного дня (вони характеризують індивідуальний спосіб здійснення психічної діяльності, мають оптимальний рівень напруженості, до якого людина прагне, і пов'язані з усталеним ритмом життєдіяльності особистості); на іншому полюсі – виключні, межові, несподівані стани особистості. Ці останні можуть бути пов'язані як з яскраво вираженою позитивною подією, так і з різко вираженою негативною подією, з важкими, іноді екстремальними умовами життя та діяльності. Вони зазвичай супроводжуються високим напруженням чи перенапруженням природного плину психічних процесів, можуть призводити до розузгодження та деструкції існуючих систем в психічній діяльності або до їх високої мобілізації, і тоді дані стани є основою кульмінаційних форм здійснення психічної діяльності. Вони більш короткочасні та залежать від факторів, що їх викликають, але іноді вони справляють помітний вплив на наступний розвиток особистості. Процес регуляції подібних станів з негативною модальністю в залежності від типу особистості може значно інтелектуалізуватися або мати зворотну тенденцію. Те ж саме стосується мобілізації волі [10, с. 48].

На думку І. І. Чеснокової, психічні стани переживаються особистістю або в актуальній формі з чітким співвіднесенням з причиною, що їх викликала, або в формі нечіткого генералізованого психічного самопочуття, недостатньо співвіднесеного з детермінуючим його фактором. Регуляція психічного стану в даному випадку може бути різноетапною – спершу вона спрямована на пошуки, виявлення причини психічного стану особистості, далі, в залежності від модальності даного стану – на його збереження чи усунення. Більш складні форми регуляції психічного стану особистості спостерігаються у випадку альтернативних, іноді несумісних психічних станів, що відображають суперечливі тенденції в розвитку особистості. Психічні стани особистості характеризують спосіб організації психічної діяльності суб'єкта в певний інтервал часу. Для особистості виділяються в якості значимих чи актуальних ті чи інші властивості, особливості різних форм її буття, у взаємодію з якими вона включається. Хід цієї взаємодії детермінує її стан і створює доміанти психічного життя. Зміна значимих сторін буття призводить і до зміни внутрішньої доміанти стану, а значить, і до зміни стану. Будь-який стан особистості обумовлений часовими рамками, момент же переходу

від одного стану до іншого може розглядатися як особливий стан, де нова домінанта виражена ще нечітко. Стан, що виникає, з певною чи такою, що складається, домінантою безпосередньо або опосередковано об'єктивується через діяльність, спілкування, поведінку особистості. Він виступає як розгорнена в часі поява властивостей особистості, їх психологічне буття. Оскільки суб'єкту притаманні різні, неповторні (хоча вони можуть бути багато в чому схожими) стани, то одні й ті ж самі властивості особистості мають різну форму своєї розгорнутості в часі, проявляються на різних рівнях з різною мірою включеності в діяльність та поведінку [10].

Отже, І. І. Чеснокова розглядає проблему детермінації психічних станів особистості в багатьох ракурсах: різноманітності видів психічних станів (класифікація), способах їх регуляції залежно від специфіки стану та співвіднесенні різних станів в життєдіяльності особистості. Така багатоаспектність розгляду забезпечує повноту висвітлення проблеми, що вивчається.

А. О. Прохоров, здійснюючи спробу дослідження проблеми детермінації психічного стану, висловлює ідею про те, що сам психічний стан є підсистемою цілісної психіки (великої "мета-системи"). По-друге, психічний стан – це категорія, що об'єднує велику групу психічних явищ. По-третє, виділення області психічних станів заповнює деякий розрив в системі психології, розрив між психічними процесами і психічними властивостями. Отже, психічний стан, будучи відображенням всієї психіки в цілому та домінуючого в даний проміжок часу певного компоненту психіки, виконує роль з'єднуючої ланки між психічними процесами та властивостями особистості. Психічний стан об'єктивується через діяльність, спілкування, поведінку особистості. Виділяються такі характеристики психічного стану як частини психіки, як: ефективність; активність; керованість; автономність; спостережуваність. На основі аналізу різних просторово-часових та інформаційно-енергетичних координат А. О. Прохоров будує трирівневу структурно-функціональну модель детермінації психічних станів особистості.

Перший рівень характеризується адекватним відображенням ситуації та реактивним (оперативним) психічним станом. Основна функція – поєднання психічних процесів і властивостей для забезпечення адекватної реакції.

Другий рівень має такі функції: інтегруючу, формування і закріплення психологічної структури особистості, оволодіння саморегуляцією, завдяки якій забезпечується досягнення ефективності та продуктивності діяльності.

Третій рівень виконує функції регуляції психічних процесів і психічних властивостей, організації діяльності і поведінки. Психічні стани на цьому рівні відображають сформовані і трансформовані в тривалій діяльності риси характеру, властивості, акцентуації тощо.

Від рівня до рівня відбувається поступове підвищення складності всіх складових функціональної структури психічних станів з боку структурного змісту та складу, а також функцій [6].

Отже, підхід А. О. Прохорова до проблеми психічних станів особистості виводить дану проблематику на філософський, методологічний рівень. Запропонована структурно-функціональна модель ґрунтується на глибокому розумінні досліджуваного явища та має не лише теоретичне, але й практичне значення, зокрема щодо принципів психокорекційної роботи.

Але вся проблематика психічних станів була б неповною, якщо оминати бодай не найголовніший, принаймні, з позиції медичної психології, аспект, а саме: стани психотичні, невротичні та, вужче, афективні, тобто стани, що безпосередньо детермінуються мізковими процесами, а також процесами в ЦНС та автономній нервовій системі [1, с. 121-124, 125-138; 139-150].

Методологічно важливим, на наш погляд в проблемі детермінації психічних станів є, все ж таки, кінцеве розрізнення феноменів, які, в свою чергу, закріплюються та фіксуються різними термінами, (а, по суті, поняттями). Йдеться: а) про психічні стани як найзагальнішу характеристику психодинамічного аспекту життя особистості, індивіда й організму, та, зокрема, мозку; б) афективні (емоційні) стани як психодинамічну характеристику особистості та індивіда; в) невротичні стани – як специфічну психодинамічну характеристика індивіда та організму; г) змінені стани свідомості – як цілісну психодинамічну характеристику стану активації мозку, і зрештою, д) вищі почуттєві стани – як інтегральну (передусім, креативну) характеристику особистості (власне, психологічні).

Враховання саме останнього, соціокультурного за своєю детермінацією різновиду психічних станів і створює, на наш погляд, конструктивну перспективу, через проєкування якої медичний психолог отримує можливість використати особистісний потенціал пацієнта з хронічним соматичним захворюванням для подолання власних негативних переживань і здійснення самоствердження наперекір хворобі на шляху у пошуку та створенні вищих смислів власного існування.

Загалом проблема детермінації психічних станів в контексті існування особистості дуже багатоаспектна і ми змогли охопити

лише деякі з підходів щодо її розгляду. Беззаперечно, психічні стани тісно пов'язані з індивідуальними особливостями особистості. В нашому експериментальному дослідженні ми спробуємо з'ясувати специфіку творчості як особливого психічного стану та вплив переживання успішності-неуспішності на психічні стани старшокласників. Це будуть ще кілька штрихів до неоднорідної картини психології станів особистості.

Список використаних джерел

1. Діагностичні критерії DSM-III-R. [пер. з англ.]. – К.: Абрис, 1994. – 272 с.
2. Лерш Ф. Розуміння особи у психології / Ф. Лерш // Гуманістичні підходи в західній психології ХХ століття. – К.: Пульсари, 2001. – С. 93–121.
3. Мэй Р. Экзистенциальные основы психотерапии. – Экзистенциальная психология / Р. Мэй. – М.: Апрель – пресс, Эксмо – пресс, 2001. – С. 59–67.
4. Мэй Р. Мужество творить / Р. Мэй. – М.: Класс, 2001. – 476 с.
5. Прохоров А. О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А. О. Прохоров. – Казань, 1991.
6. Прохоров А. О. Психические состояния и их функции / А. О. Прохоров. – Казань, 1994. – 168 с.
7. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер-Юг, 2003. – 512 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер – Юг, 2009. – 713 с.
9. Сосновникова Ю. Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика / Ю. Е. Сосновникова. – Горький, 1975. – 190 с.
10. Чеснокова И. И. О тенденции исследования состояний личности в советской психологии / И. И. Чеснокова // Психология личности и образ жизни. – М., 1987. – С. 21-36.

In the article essence and going was reflected near the study of problem of determinacii of mental conditions in the context of existence of personality. Implicitly, mental conditions closely pov'yazani with the individual features of personality.

Keywords: mental conditions, determinaciya of mental conditions, becoming of personality, psychological concepts: spoluchal'nist', "functional circle of experiencing", discrete penetrable act.

Отримано: 4.02.2011

Професійні ціннісні орієнтації майбутнього вчителя в системі особистих ціннісних орієнтацій

У статті обґрунтовано актуальність розробки системи завдань і вправ, спрямованих на переструктування і розширення педагогічних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя. Представлено результати, що свідчать про усвідомленість учасниками спецсемінару своєї системи особистих ціннісних орієнтацій і співвідношення їх з ціннісними орієнтаціями майбутньої професії вчителя.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, професійні цінності, життєві цінності, професійно-педагогічна спрямованість, професійне самовизначення.

В статье обосновывается актуальность разработки системы заданий и упражнений, направленных на переструктурирование и расширение педагогических ценностных ориентаций будущего учителя. Предоставлены результаты, свидетельствующие об осознанности участниками спецсеминара своей системы личных ценностных ориентаций и соотношении их с ценностными ориентациями будущей профессии учителя.

Ключевые слова: ценностные ориентации, профессиональные ценности, жизненные ценности, профессионально-педагогическая направленность, профессиональное самоопределение.

Актуальність дослідження. Свідомий вибір пріоритетів вперше відбувається при виборі професії в юнацькому віці. Однак спеціальні дослідження щодо вивчення особливостей мотивації вибору і отримання професії вчителя та усвідомлення ними вимог до сучасного вчителя показали наявність широкого діапазону мотивів вибору професії педагога 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; 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; поверхневе усвідомлення студентами вимог до сучасного вчителя, яке проявляється у 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 педпрактики [11].

Також необхідність розробки системи завдань та вправ, спрямованих на переструктурування та розширення ціннісних орієнтацій студентів, була зумовлена результатами констатуючого експерименту, яким зафіксовано недостатнє усвідомлення майбутніми вчителями пріоритетних ціннісних орієнтацій майбутньої професії, рівня співпадання ціннісних орієнтацій вчителя з їх життєвими цілями і планами, власної системи ціннісних орієнтацій, шляхів її формування, наявного конфлікту цінностей, смислу власного життя та його відповідності вимогам обраної професії [5].

Мета дослідження – дати аналіз змісту професійних та особистих ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя.

Результати. Враховуючи теоретичні положення щодо природи ціннісних орієнтацій та психологічних можливостей їх розширення в юнацькому віці ми визначили такі *основні завдання* формуючого експерименту:

1) усвідомлення студентами власної системи ціннісних орієнтацій, її несуперечливості, виявлення вирішальних та похідних цінностей, встановлення пріоритетів;

2) усвідомлення студентами рівня співпадання ціннісних орієнтацій з їх життєвими цілями і планами;

3) аналіз визначальних шляхів формування у кожного студента власної системи цінностей: первинна соціалізація у сім'ї; соціально організована система виховання, освіти та культури, державно керована система ідеологічного впливу: вплив формальних та неформальних груп;

4) аналіз власного досвіду випробування засвоєних ціннісних орієнтирів та їх відповідності своїй індивідуальній визначеності;

5) виявлення співіснування в мотиваційній системі кожного несумісних ціннісних систем - декларованої та реальної;

6) усвідомлення наявного конфлікту цінностей в сучасному суспільстві та у кожного зокрема і його зумовленість соціальними перетвореннями в Україні;

7) виявлення уявлень кожного про смисл життя як домінуючу спрямованість типу особистості на реалізацію певних життєвих цінностей;

8) змістовна визначеність смислу власного життя та ціннісних орієнтацій кожним студентом:

а) збіг суб'єктивним усвідомленого смислу та реального спрямування життя особистості;

б) відповідність обраного індивідом смислу життя, вимог професії вчителя його можливостям та індивідуальності.

Заняття проводились у формі лекцій, бесід, диспутів, обговорення ситуацій, тренувальних вправ, самоаналізу, рольових ігор та ін. Форма кожного заняття визначалась його тематикою.

Теоретична частина була спрямована на оволодіння новими знаннями та смислами і включала обговорення таких питань, як:

Лекція 1. Теоретичні основи проблеми цінностей.

Лекція 2. Основні підходи та критерії дослідження цінностей і ціннісних орієнтацій.

Лекція 3. Становлення ціннісних орієнтацій в юнацькому віці.

Лекція 4-5. Особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів.

Після ознайомлення з матеріалом теоретичної частини спецкурсу нами було проведено програмований контроль знань, який показав, що респонденти, після прослуховування теоретичної частини, розібралися з розумінням основних понять, пов'язаних з цінностями та ціннісними орієнтаціями. На "відмінно" завдання виконали 76% студентів, на "добре" - 4% студентів і на "задовільно" - 20% студентів.

Тому, відповіді засвідчили, що у студентів сформувалося розуміння понять "цінності" та "ціннісні орієнтації", "життєві плани", "сенс життя", "життєвий вибір" та ін., що було для нас принципово важливим при побудові практичної частини дослідження. При цьому ми керувались тезою про те, що базовою умовою особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя є принцип активності суб'єкта [3].

Джерелом активності кожного індивіда є система інтерперсональних зв'язків і ставлень, проте їх роль на різних етапах становлення особистості є різною. В процесі навчання у вузі безпосереднє групове оточення суттєво впливає на формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя та всю систему ставлень суб'єкта до майбутньої професії. Тому при побудові практичної частини спецсемінару ми прагнули, аби дії і судження кожного студента водночас попадали під контроль викладача, співучасників по освоєнню діяльності та внутрішнього, ідеального спостерігача у вигляді самоспостереження, самоконтролю, самооцінки.

Практична частина спецсемінару являла собою одну з модифікацій тренінгу, оскільки зберігала всі його ознаки: дотримання

принципів групової роботи, спрямованість на психологічну допомогу учасникам групи в усвідомленні, переоцінці та розширенні цінностей, просторова організація, застосування активних методів групової роботи, об'єктивація суб'єктивних пошуків і емоцій, вербалізована рефлексія, клімат психологічної близькості [1; 6; 7].

Система вправ, диспутів, проблемних ситуацій підбиралась з врахуванням їх поступового ускладнення, змінення "Я"-образу, оскільки з кожним заняттям виникало нове пізнавальне завдання, результатом якого на ранніх етапах була конкретизація уявлень про себе та свої ціннісні орієнтації, а на наступних – розширення території "Я", переоцінка цінностей, отримання нових смислів.

Так, на початковому етапі, після традиційних вправ на потепління мікроклімату, студентам пропонувалось з метою виявлення уявлень студентів про основні, на їх думку, цінності вчителя закінчити речення "Основними цінностями для вчителя повинні бути...". Для підвищення рівня усвідомлення висловленої інформації застосовувались прийоми активного слухання в формі дослівного чи майже дослівного повторення фрази студентом, що сидів зліва від її автора. Приблизно в такій формі він, наприклад, говорив: "Я зрозумів, що ти вважаєш, що основними цінностями для вчителя повинні бути... (перераховував вказані цінності)". Після цього перший підводив підсумок у вигляді речення: "Так, ти правильно (неправильно) зрозумів, що я вважаю, що основними цінностями для вчителя повинні бути...".

Наступна вправа була спрямована на виявлення пріоритетних цінностей кожного студента. Аналогічно першій вправі проводилась робота із завершенням речення: "Для мене основними цінностями є...". Далі студенти аналізували співвідношення своїх цінностей з цінностями вчителя: "Мої цінності співпадають (не співпадають) з основними цінностями для вчителя".

Емоційно-оцінний аспект ціннісних орієнтацій вивчався в формі виявлення ставлення кожного студента до своєї системи ціннісних орієнтацій ("Я вважаю, що мої ціннісні орієнтації..."), "Чому це так?") та мотиваційну спрямованість з точки зору того, прагне чи ні він щось виправити. Завершення речень проводилось аналогічно попереднім вправам.

Широко обговорювались проблемні та педагогічні ситуації [2]. Педагогічні ситуації ставили студентів перед морально-ціннісним вибором та дозволяли опосередковано виявити професійні ціннісні орієнтації майбутніх вчителів.

Після обговорення циклу педагогічних ситуацій, завдання було ускладнено до їх конкретного програвання. Задавались певні умови,

а студенти по черзі виконували роль вчителя, демонструючи своїм вибором власні професійні цінності.

Під час рольових ігор [4] у досліджуваних виникла потреба в тому, щоб цінності вчительської професії перетворились із явища “зовнішнього” в явище “внутрішнє”, тобто стали їхніми власними, особистісними. В ході наступних дискусій досліджувані, аналізуючи дії і поведінку вчителя та учня, усвідомлювали значущість тих ціннісних орієнтацій, опора на які дозволяла розв’язати педагогічну задачу.

Наведемо деякі якісні результати формуючого експерименту в експериментальних групах. За частотою вибору найбільш пріоритетними ціннісними орієнтаціями для вчительської професії виявились: любов до дітей; професіоналізм; взаєморозуміння; вміння спілкуватись; знання; покликання бути вчителем; чесність; доброта; сім’я; незалежність у вчинках; повага, авторитет, визнання; любов до Батьківщини, патріотизм; професія вчителя; бути корисним суспільству. Як бачимо, серед ціннісних орієнтацій, що входять до основних, студенти виділили професійні ціннісні орієнтації, а саме: любов до Батьківщини, майбутня професія, бути корисним суспільству, авторитет.

Серед особистих ціннісних орієнтацій, що співпадають з ціннісними орієнтаціями майбутнього вчителя, ми виділили: любов до дітей, батьків; вміння спілкуватися, взаєморозуміння; знання, потяг до нового; професія вчителя; чесність, справедливість; доброта, чуйність; педагогічний такт; вихованість; авторитет; любов до Батьківщини, патріотизм; самовдосконалення. Самоаналіз студентів показав, що у 80% їхні цінності співпадають з вказаними цінностями вчительської професії, частково співпадають у 4%, не співпадають у 16%.

На даному етапі розвитку суспільства національні цінності відіграють одну з основних ролей. Важливим є те, що серед особистих ЦО частина студентів (16%) назвала саме такі як: Україна як цінність; Батьківщина; відданість (в широкому значенні цього слова). Цінною є думка юнаків і дівчат про те, що суспільство і вчитель – пов’язані між собою поняття: “Вчитель – лікар суспільства”, “Виховання в національному дусі дітей як будівників майбутньої держави”, “Без держави вчитель буде маловартісним для народу”. Вони звернули увагу також на роль патріотизму у житті і по відношенню до вчителя. Отже, студентів цікавить політичне життя країни, вони вболівають за статус України як держави, і головне, на нашу думку, те, що будівання держави пов’язують з обраною професією: прагнення займатися корисною працею; бути корисним у суспільстві; активна громадянська діяльність; знайти

своє місце у суспільстві. І хоча ці цінності були названі незначною частиною студентів (16%), в ході обговорення вони прозвучали і на них була звернена увага. Це підтверджується тим, що при підведенні підсумку заняття, на питання анкети “Чия думка вам найбільше сподобалася? Чим саме?” 64% студентів написали: “Про роль вчителя в сучасній Україні”, “Про роль вчителя для держави”, “Думка про працю на благо держави”.

У відповідях студентів під час дискусії відчувається їхнє прагнення змінити життя на краще, зробити особистий внесок на користь країни. Тут яскраво відображаються альтруїстичні ціннісні орієнтації.

Цікавими та якісно результативними щодо розширення ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів були дискусії щодо смислу життя як домінуючої спрямованості особистості на реалізацію певних життєвих цінностей. Кожен по черзі відповідав на запитання “В чому смисл мого життя?”, “Яка моя життєва місія?” В якості практичного завдання було запропоновано відому притчу: У тачечника, який віз цеглу, запитали: “Що ти робиш?” - “Хіба не бачите? Везу тачку”. Другий тачечник на це запитання відповів: “Я заробляю на життя собі і своїй родині”. А третій гордо сказав: “Я будую Шартський собор”. Чому при зовнішній однаковості їхніх дій, вони відповіли по-різному?

Через аналіз цієї притчі студенти дійшли до важливого висновку щодо того, що залежно від життєвих цінностей, їх смислу різною є повнота життя людей та міра їх самореалізації та задоволеності.

Важливим для розширення та переоцінки цінностей студентів нам видавалось усвідомлення ними суперечності між реальним та уявним смислом життя. В якості ілюстративного матеріалу для дискусії ми пропонували аналіз сюжету фантастичної повісті Аркадія та Бориса Стругацьких “Машина бажань”. Герої повісті з ризиком для життя дістаються до зони, де здійснюються найпотаємніші бажання. Але їх зупиняє дивна і страшна історія їх попередника Дикобраза – єдиного, хто побував у зоні, а після цього покінчив життя самогубством. Він йшов туди, аби повернути життя братові, який загинув з його вини, але замість цього раптово розбагатів. “На цьому місці, – робить висновок один з героїв, Письменник, – ті твої бажання збудуться, які становлять твою натуру, суть! Про які ти й поняття не маєш, а вони у тобі сидять і все життя тобою керують” [8, с. 33-34].

Особливо відчутною спостерігалась переоцінка цінностей студентів при обговоренні проблеми “Смисл життя, смерть і безсмертя”. В дискусії розглядалися різні філософські та релігійні напрями та їх спроби “примирити” людину зі смертю, причини релігійності сучасної людини, матеріальний, історичний, біологічний та соціальний аспекти безсмертя.

Аналізуючи вислів В.Франкла “Життя перевершує себе не у “довжину” – у смислі самовідтворення, а у “висоту” – шляхом реалізації цінностей, або у “ширину”, впливаючи на суспільство” [9, с. 196], студенти усвідомлювали сутність безсмертя батьків, вчителів через передачу своїх діянь, того якісного, що несуть наші вихованці у майбутню нескінченність життя. До проблеми ціннісної спрямованості життя людини, її зв’язку з вічними неминущими цінностями ми звертались ще раз і через запитання “Чому синонімом великих людей часто є слово “безсмертні”?”

Студентам пропонувались також педагогічні ситуації з варіантами відповідей [10; с.429-434].

Отже, якщо в пізнавальній частині практичного семінару студенти надавали пріоритетності таким ціннісним орієнтаціям вчителя, як любов до дітей (76%), професіоналізм (56%), взаєморозуміння (40%), знання (28%) та покликання бути вчителем (12%), чесність (12%), доброта (12%), то в практичній частині поведінкового аспекту, відчувши себе в ролі вчителя, вони виділили такі ціннісні орієнтації, як взаєморозуміння (60%) та взаємоповага (60%), професіоналізм (36%), авторитет (16%). Це дозволяє зробити висновок про те, що акцент у ціннісних орієнтаціях вчителя в розумінні студентів змістився на ті, які вимагають знання психології, особливо вікової і педагогічної.

Тому, в ході формуючого експерименту студенти:

- 1) звернули увагу на головні професійні цінності вчителя та співвіднесли їх зі своїми пріоритетами;
- 2) задумалися про місце і роль вчителя в суспільстві, можливість бути корисним державі;
- 3) пов’язують свою майбутню професію з реалізацією своїх здібностей;
- 4) усвідомили значущість майбутньої професії.

По закінченні спецсемінару в контрольній і експериментальній групах було проведено повторне дослідження життєво-професійних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя.

Результати дослідження показали, що проведена робота дала значні зрушення в підвищенні значущості таких професійних ціннісних орієнтацій: бажання залишити своєю роботою слід на землі (різниця=20); любов до дітей (16); розуміння інших, любов до інших (16); реалізація та розвиток своїх здібностей (16); вміння розуміти дитину (16); цікава робота (16); володіння методикою викладання (12); пізнання (8); самостійність як незалежність у оцінках та судженнях (8); творчість (8). Незначні зрушення в підвищенні значущості ЦО майбутнього вчителя зафіксовано в

таких ЦО: виховання дітей (різниця=4); вдячність батьків за учнів (4); пошук нових методів та засобів професійного зростання (4).

Отримані дані засвідчили, що у студентів у процесі спецсемінару сформувалось уявлення про пріоритетні ціннісні орієнтації майбутнього вчителя та розширився зміст вказаних ціннісних орієнтацій. Заняття сприяли виробленню позитивної мотивації на майбутню професійну діяльність. Зросла альтруїстична спрямованість діяльності вчителя. Розширився пізнавальний інтерес до оволодіння обраною професією, спрямований на реалізацію та розвиток своїх здібностей, володіння методикою викладання, пізнання. В поведінковому аспекті сформувалася потреба реалізації ціннісних орієнтацій, що стосуються любові до дитини, вміння розуміти її та інших. Робота в експериментальній групі сприяла процесу формування і усвідомлення учасниками спецсемінару своєї системи особистих ціннісних орієнтацій та співвідношення їх з ціннісними орієнтаціями майбутньої професії вчителя. Змістився акцент з професійно-предметних цінностей на ті, що стосуються відношення до учнів з боку вчителя та стилю поведінки з учнями (взаємоповага, взаєморозуміння, любов до дітей), зросла впевненість в собі.

Висновки. Розроблений нами спецсеминар:

1) сприяв оволодінню новими знаннями, способами мислення та поведінки;

2) підтвердив наше припущення, що оволодіння цінностями професії вчителя у навчально-виховному процесі є можливим за виявлення і створення таких психолого-педагогічних умов, за яких такі цінності набувають значущого системного характеру і справляють регуляційний вплив на самостійність особистості;

3) на основі системоутворюючого фактора самопізнання, як провідного компоненту інтеграції психологічних знань у свідомість майбутнього вчителя, відбувається перенесення смислів і значень на дії і вчинки, підвищення самоактивності та особистісне зростання, яке передбачає розширення ціннісних орієнтацій;

4) вирішення студентами ігрових та реальних проблемних педагогічних ситуацій створює можливість для включення педагогічних ціннісних орієнтацій у контексті їх суб'єктивно значущих ціннісних орієнтацій.

Список використаних джерел

1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебное пособие / И.В.Вачков. – М.: Издательство “Ось – 89”, 1999. – 176 с.

2. Даниленко М.В., Даниленко Л.І. Педагогічні задачі: навч. посібник / М.В.Даниленко, Л.І.Даниленко. – К.; Вища школа, 1991. – 176 с.
3. Долинська Л.В.Принципи активності в особистісно-професійному зростанні майбутнього вчителя / Л.В.Долинська// М-ли конференції “Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства”. – К., 2000. – С.65-71.
4. Игры – обучение, тренинг, досуг... / Под ред. В.В.Петрушинского. Кн.5. Педагогические игры. – М., 1994. – 136 с.
5. Максимчук Н.П. Вплив статі та місця проживання на становлення життєво-професійних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя /Н.П.Максимчук// Акт. проблеми психол.. Т.1.: Соц. психол. Психол. управління. Організаційна психол.: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К.: Міленіум, 2002. – ч.8. – С. 115-122.
6. Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге. Каталог. Часть 1 / С.И.Макшанов, Н.Ю.Хрящева. – Санкт-Петербург, 1993. – 106 с.
7. Макшанов С.И. Психогимнастика в тренинге. –Часть 2 / С.И.Макшанов, Н.Ю.Хрящева, Е.В.Сидоренко. – Санкт-Петербург, 1993. – 90с .
8. Стругацкий А., Стругацкий Б. Машина желаний / А.Стругацкий, Б.Стругацкий// Сб. научн. фантастики. – 1981. – Вып. 25. – С. 33-34.
9. Франкл В. Основы логотерапии /В.Франкл// Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
10. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед.учеб. заведений: В 3 кн.: Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика / Р.С.Немов. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 512 с.
11. Яремчук С.В. Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя: автореф. ...канд. психол. наук / С.В.Яремчук. – К., 1999. – 18 с.

In the article the importance of system engineering tasks and exercises designed to expand educational *perestruktuvannya* and values of future teachers. The results that indicate a special seminar participants awareness of their personal values and their correlation with the value orientation of the future teaching profession.

Key words: values, professional values, life values, professional and educational orientation, professional identity.

Отримано: 2.22.2011

Особливості психологічного захисту вчителів при подоланні внутрішньоособистісних конфліктів

У статті представлено результати дослідження специфіки подолання вчителями внутрішньоособистісних конфліктів. Виявлено, що внутрішньоконфліктні вчителі схильні до наднормативного застосування психологічних захистів. Крім традиційних форм, механізми захисту можуть проявлятися зниженням значущості цінностей та дисфункціональністю системи внутрішнього Я-відмежування, що обмежує можливості саморозуміння.

Ключові слова: внутрішньоособистісний конфлікт, подолання внутрішньоособистісного конфлікту, психологічний захист, цінності, Я-відмежування.

В статье представлены результаты исследования специфики преодоления учителями внутриличностных конфликтов. Выявлено, что внутреннеконфликтные учителя склонны к сверхнормативному применению психологических защит. Кроме традиционных форм, механизмы защиты могут проявляться снижением значимости ценностей и дисфункциональностью системы внутреннего Я-отграничения, что уменьшает возможности самопонимания.

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, преодоление внутриличностного конфликта, психологическая защита, ценности, Я-отграничение.

Успішність освітянської справи багато в чому залежить від рівня особистісного і професійного розвитку та професійного здоров'я вчителя. Між тим відомо, що педагогічна діяльність є достатньо конфліктогенною. Такі її особливості як різноплановість, високі соціально-нормативні очікування, рівень соціальної відповідальності, необхідність бути об'єктом спостережень і оцінювання, рольові перевантаження сприяють загостренню або виникненню різноманітних внутрішньоособистісних конфліктів: рольових, адаптаційних, самооцінки тощо [3; 4].

У цілому ситуація внутрішньої суперечливості і конфліктності не тільки природна, але й необхідна для розвитку і вдосконалення особистості вчителя. Адже саме внутрішньоособистісні конфлікти акцентують увагу людини на тому, що необхідно розвинути для покращення ефективності власного життя. Такий вплив конфлікту

на особистість вчителя забезпечується його активною позицією щодо перетворення складових внутрішніх суперечностей. І саме продуктивне подолання вчителями внутрішньоособистісних конфліктів є умовою їхнього професійного благополуччя.

Однак у випадках, коли своєчасне і ефективне розв'язання конфлікту блокується, він може перетворитися на постійне джерело невдоволення собою і оточенням, сприяти підвищенню рівня тривоги, зниженню самооцінки і впевненості у собі, обумовлювати процеси психосоматизації і емоційного вигорання. Зниження адаптаційних ресурсів погіршує здатність вчителя адекватно реагувати в педагогічних ситуаціях. А враховуючи, що ззовні сприймається не стільки сам внутрішньоособистісний конфлікт, скільки різні способи його подолання, саме останні часто і визначають професійне обличчя вчителя.

Актуальність вивчення проблеми внутрішньоособистісних конфліктів вчителів та їх подолання обумовлена питаннями забезпечення оптимальних умов професійного становлення вчителя, розвитку його здатності розв'язувати внутрішньоособистісні конфлікти, самоактуалізуватися і в такий спосіб протистояти стресам.

Найбільше досліджень, в контексті означеної проблеми, присвячено рольовим конфліктам вчителів, адже вчительська професія наділена широким рольовим діапазоном, великою кількістю суперечливих важко сумісних рольових очікувань і жорстких вимог до вчителя як носія певної ролі [2; 3]. Виявлено, що вчителі достатньо часто переживають рольові конфлікти.

Заслужують на увагу і дослідження Л.Мітіної та О.Кузьменкової, які розглядають внутрішньоособистісні суперечності вчителя як внутрішні детермінанти його професійного розвитку [4]. Основною причиною внутрішньоособистісних суперечностей дослідники вважають дисонанс між оцінкою вчителем своїх особистісних якостей та способів поведінки, діяльності і спілкування. Наголошується, що наявність або відсутність суперечностей не визначає хід розвитку особистості вчителя, тільки яскраво виражені здібності до активного перетворення конфліктних складових, їх адекватне сприйняття і усвідомлення дають можливість розглядати суперечності як передумову професійного і особистісного росту.

Що стосується подолання внутрішньоособистісних конфліктів, то тут відомі дослідження психологічних захистів, притаманних вчителям в цілому, як професійній спільноті [2]. Виявлено, що вчителі більшою мірою схильні до високих регресії та реактивного

формування, що опосередковано доводить факт наявності проблеми вирішення конфліктів.

Загалом подолання означає переборювання різних труднощів. Як психологічна категорія подолання найбільш активно розробляється у теоріях стресу і позначається терміном “копінг” [6]. Останнє включає всі види взаємодії людини із завданнями внутрішнього та зовнішнього плану – від їх вирішення до уникнення, чи спроб послабити негативний вплив ситуаційних факторів з метою забезпечення суб’єктивного благополуччя. На нашу думку, це визначення сутнісно не суперечить і змісту поняття подолання внутрішньоособистісних конфліктів, метою якого є також відновлення узгодженості внутрішнього світу особистості і, відповідно, досягнення оптимального душевного комфорту.

Якщо розглядати поведінку особистості у процесі вирішення внутрішньоособистісних конфліктів, то вона може мати як паліативний, так і активно-адаптивний характер. Під паліативною поведінкою розуміється внутрішнє, психологічне пристосування до конфлікту з метою обмеження його нервових, емоційних впливів за допомогою таких поведінкових форм, як пряме вираження почуттів, замісна діяльність (сублімація), фантазування, гумор, відсторонення та ін. Адаптивна поведінка спрямована на активну зміну конфліктних стосунків, реальне усунення конфліктної ситуації. Її характеризують, наприклад, пошук інформації, поетапне вирішення, переосмислення, здійснення вибору, звернення за допомогою і ін.

А.Налчаджян вважає, що на етапі переживання конфлікту, коли людині ще не вдалося здійснити вибір і прийняти рішення, у психічному житті особистості простежується дві лінії когнітивно-емоційних процесів: 1) лінія пізнавальних процесів, метою яких є пошук виходу із конфліктної ситуації і прийняття відповідного рішення, і 2) лінія психологічного захисту, головною метою якого є пом’якшення конфліктних переживань та забезпечення певного психологічного комфорту [5, с. 302]. Останні представлені як способи, якими людина захищає себе від внутрішніх і зовнішніх напруг і дезорганізуючих переживань. Вони можуть стосуватися переоцінки (реінтерпретації) чи зміни значення факторів емоційної загрози. Психологічні захисти допомагають уникати психотравмуючої реальності (репресія), виключати реальність (заперечення), переоцінювати реальність (раціоналізація), сприймати реальність протилежним чином (реактивні утворення), відходити від неї в світ дитинства (регресія). Вони можуть направляти внутрішні почуття у зовнішній світ (проекція) або сприяти

відокремленню від почуттів (ізоляція). Таким чином, захисний процес дає змогу узгодити між собою інформацію, що надходить ззовні та уявлення людини про саму себе, оточуючий світ і зберегти внутрішній комфорт. При цьому більшість дослідників дотримується думки, що хоча захисти і викривлюють реальність, вони є необхідними, оскільки тимчасово видаляють із свідомості дію психотравмуючого фактору. Вони з'являються як здорова, творча адаптація й продовжують діяти протягом всього життя людини. Деструктивним психологічні захисти стають лише за умов надмірної сили і ригідності.

Враховуючи, що вирішення конфлікту передбачає вибір між різними позиціями, переконаннями, його відносять до універсального механізму розв'язання конфлікту. Зрозуміло, що для цього повинні усвідомлюватися основні протидіючі сили, суперечливі елементи духовного життя. К.Хорні зауважує, що першим у ефективному подоланні має бути саме “усвідомлення об'єкта наших бажань і навіть більше – об'єкта наших почуттів, адже більшість людей не знають, що в дійсності відчувають чи бажають” [7, с.15]. Також важливим є вміння брати на себе відповідальність за здійснення вибору і мати волю до цього.

З огляду на особистісно орієнтований підхід у розумінні внутрішніх конфліктів, їх вирішення являє собою форму розвитку особистості. Тому достатньо інформативними щодо перебігу конфлікту є різноманітні особистісні прояви, якості і властивості. Саме характер їх розвитку часто виступає у якості внутрішніх умов як виникнення, так і подолання конфлікту [7, с.193]. До таких можна віднести переконання, цінності, установки, уявлення, самоповагу тощо. Дослідження Л.Мітіної та О.Кузьменкової доводять, що успішному вирішенню внутрішньособистісних суперечностей вчителів сприяють розвинуті рефлексивні навички, прийняття цінностей самоактуалізуючої особистості, незалежність від зовнішнього впливу, відсутність агресії у поведінці [4]. Також на ефективності подолання позначаються навички саморегуляції негативних емоційних станів; варіативність і розвиненість способів вирішення проблемних ситуацій, здатність вибирати ефективні способи досягнення цілей; наявність реалістичної часової перспективи; диференційовану і динамічну систему цінностей, здатність приймати нові цінності і установки; розвиненість особистісних якостей, необхідних для успішної соціальної адаптації і особистісного росту; оптимістична картина світу; сформована потреба у самореалізації; вміння ставити і корегувати цілі; оптимальне сполучення екстернального і інтернального локусу контролю тощо.

Отже, ми бачимо, що продуктивне подолання внутрішньо-особистісних конфліктів залежить як від структурних особистісних змін, так і від розвитку різних інструментальних якостей особистості.

Найчастіше, при неможливості конструктивного вирішення конфлікту, особистість вдається до різних форм психологічного захисту. Такими, наприклад, можуть виступати порушення в ціннісному орієнтуванні, або відмежування від власного внутрішнього світу. Як ми вже наголошували, актуалізація особистістю окремих цінностей, як то цінності самоповаги, власної гідності, незалежності, активності впливає на ефективність процесів подолання. І навпаки, нівелювання цінностей, що входять у конфліктогенне поле, а ймовірно і витіснення відповідних потреб, як їх психологічної основи, часто не сприяють досягненню мети і виступають лише механізмом редукції внутрішньоконфліктних переживань. Адже в залежності від ступеню ціннісного вдосконалення особистість може відкидати чи знижувати в ієрархічному ранзі мотиви, які не відповідають цінностям [1].

Тому метою нашого дослідження було з'ясування особливостей подолання вчителями внутрішньоособистісних конфліктів через розкриття специфіки функціонування психологічних захистів, специфіки ціннісних орієнтацій та внутрішнього Я-відмежування у вчителів, які знаходяться на різних етапах подолання конфлікту.

Рівень внутрішньоособистісної конфліктності вимірювався за їх референтними показниками – самоставленням і тривогою. Самоставлення досліджувалось за шкалою глобального самоставлення методики В.Століна, рівень тривоги – за шкалою Д.Шихана. З метою більш ретельного аналізу стану внутрішньо-особистісної конфліктності вчителів додатково до вищезначених методик вивчався рівень внутрішньоособистісної конфліктності за методикою А.Шипілова.

За результатами діагностики 249 осіб, у відповідності до середньогрупових значень самоставлення були отримані 4 групи вчителів із: 1) низьким, 2) нижче середнього, 3) середнім і вище середнього та 4) надвисоким рівнем самоставлення. Відкинувши меншу кількість з полярних рівнів тривоги у кожній з груп в остаточному варіанті, ми отримали 4 групи осіб, які, на нашу думку, могли знаходитися на різних етапах подолання внутрішньо-особистісного конфлікту.

У групу А увійшли 35 вчителів з низьким рівнем самоставлення і високим рівнем тривоги. У групу В (43 ос.) – із самоставленням нижче середньогрупових показників і високим рівнем тривоги. У групу С (41 ос.) – із середнім і вище середнього показниками рівня самоставлення і низьким рівнем тривоги. І у групу Д (34 ос.) – із

надвисоким самоставленням і низьким рівнем тривоги. Зазначимо, що у першій і другій групі практично всі досліджувані мали високий рівень тривоги.

Викремленні групи у робочому порядку були означені нами як: група А – вчителі із відкритим конфліктом (“з відкритим конфліктом”), група В – вчителі з ймовірним прихованим конфліктом (“внутрішньоконфліктна”), група С – вчителі, у яких не виявлено яскраво виражених внутрішньоособистісних конфліктів (“без вираженого конфлікту”). У групу Д увійшла цікава група вчителів, у яких поєднувався високий рівень внутрішньої конфліктності з високим рівнем самоставлення, що можна пояснити явищем гіперкомпенсації, тому ми означили цю групу як “гіперкомпенсаторну”.

Вчителі цих груп порівнювалися між собою за показниками в системі ціннісних орієнтацій (методика Рокича), психологічних захистів (методика SBAK) і внутрішнього Я-відмежування (шкала внутрішнього Я-відмежування тесту Г.Аммона). Для унеможливлення значних розбіжностей в оцінках цінностей вік досліджуваних обмежувався 30-40 роками.

На початку ми аналізували специфіку **внутрішнього Я-відмежування**. Результати порівняльного аналізу середньогрупових даних Я-внутрішнього відмежування представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

**Відмінності у середньогрупових значеннях шкал
внутрішнього Я-відмежування**

№	Тип внутрішнього Я-відмежування	Група А Відкрито конфліктна	Група В Внутрішньо конфліктна	Група С Без виражених конфліктів	Група Д Гіпер компенсаторна	Достовірність відмінностей за t- критерієм
1	Конструктивне внутрішнє Я- відмежування	35,5	33,6	48,0	49,7	А, В і С, Д ($p \leq 0,001$)
2	Деструктивне внутрішнє Я-відмежування	69,3	58,5	50,1	47,8	А і В ($p \leq 0,01$); А і С, Д ($p \leq 0,001$) В і С ($p \leq 0,01$) В і А ($p \leq 0,001$)
3	Дефіцитарне внутрішнє Я-відмежування	53,8	47,8	43,6	43,3	А і В ($p \leq 0,01$); А і С, Д ($p \leq 0,001$)

Як видно із результатів, що представлені у таблиці 1, вчителі групи А і В на відміну від “неконфліктних” вчителів демонструють

низький рівень конструктивного внутрішнього Я-відсторонення ($p \leq 0,001$). Конструктивне внутрішнє Я-відсторонення проявляється у здатності розпізнавати фантазії і відрізнити їх від реальності, допускати і оптимально переживати емоції, протидіючи переповненню психіки такими почуттями як страхи, туга, ейфорія.

Також у вчителів групи А виявлено наднормативно завищений рівень деструктивного внутрішнього Я-відмежування, що характеризує жорсткість кордонів по відношенню до внутрішнього світу особистості. Таке обмеження доступу часто супроводжується тенденцією до психосоматичних захворювань, різних травматичних ситуацій як намагання відчувати свої соматичні кордони. Показники деструктивного внутрішнього Я-відмежування у групі вчителів з латентними суперечностями (група В) є також гранично високими, але не вище за нормативні. При цьому вони достовірно більше, ніж у групах вчителів С і Д ($p \leq 0,01$).

Достовірно вищими у групі А виявилися і показники рівня дефіцитарного внутрішнього Я-відмежування, хоча їх значення також не виходять за межі норми. Дефіцитарне внутрішнє Я-відсторонення пов'язано із труднощами у диференціації і поясненні почуттів. Людині з високими показниками за цією шкалою важко розрізнити між важливим і неважливим. Вона підпадає під вплив емоцій, сновидінь, фантазій, мимовільних думок, порушень зосередженості і сну. У результаті труднощів із диференціацією між емоціями і потребами інших людей і своїми власними вона відчуває також страх опинитися у полоні інших людей. Наплив фантазій і тривоги веде до зниження продуктивності і концентрації уваги, як захисту від вимог реальності.

Тестування за методикою SBAK мало на меті визначити **психологічні захисти**, до яких схильні вчителі при подоланні внутрішніх суперечностей, а також рівень їх напруги. Результати порівняльного аналізу середньогрупових показників психологічних захистів між групами А, В, С і Д за t-критерієм Стюдента представлені у таблиці 2.

Як видно із табл. 2, вчителі групи А і В мають достовірно більший рівень напруги психологічних захистів, зокрема, наднормативно завищені показники механізму раціоналізації, заперечення та уникання соціальних контактів.

Завищений рівень раціоналізації свідчить про надмірний рівень контролю та слабку спонтанність особистості, а також – про вірогідність помилковості у тлумаченні реальності та викривлене побудовування причинно-наслідкових зв'язків. Раціоналізація дає змогу перекласти провину на обставини чи вплив додаткових чинників, а також надає можливість ігнорувати “погані мотиви”

свої поведінки і приписувати більш благородні, або обґрунтовувати небажання щось робити. Вчителі з надвисоким запереченням можуть схилитися до несвідомого відторгнення фактів травмуючих ситуацій та спроб закрити очі на неприйнятну реальність. Наднормативне уникнення може свідчити про обмеження особистого самопред'явлення у соціальних контактах.

Таблиця 2

Відмінності у середньогрупових значеннях психологічних захистів

№	Тип психологічного захисту	Група А Відкрито конфліктна	Група В Внутрішньо конфліктна	Група С Без виражених конфліктів	Група Д Гіперкомпенсаторна	Достовірність відмінностей за t-критерієм
1	Раціоналізація	7,9	6,2	5,5	5,3	A і B, C, D ($p \leq 0,001$) B і C, D ($p \leq 0,05$)
2	Заперечення	7,7	7,3	5,3	5,8	A, B і C, D ($p \leq 0,001$)
3	Агресія	5,5	5,5	4,5	3,2	A, B і C ($p \leq 0,02$) A, B і D ($p \leq 0,001$) C і D ($p \leq 0,01$)
4	Регресія	5,1	4,6	3,5	4,2	A і D ($p \leq 0,01$) A і C ($p \leq 0,001$) C і B, D ($p \leq 0,01$)
5	Уникання	6,5	6,0	4,8	6,3	C і A, B, D ($p \leq 0,001$)

У представників двох “неконфліктних” груп С і Д психологічні захисти функціонують оптимально, за винятком підвищеного рівня уникання, яке показали вчителі групи Д. Можливим поясненням може бути факт збереження “Я” в умовах перенасиченої соціальними контактами професійної діяльності. Не виключено, що вчителі цієї групи не надто реалістично сприймають себе і схильні демонструвати високий рівень відповідності соціальним очікуванням. Саме виявлення факту уникання слугує опосередкованою ознакою останнього. На цей висновок наводять і показники агресії, які у групі гіперкомпенсаторних вчителів виявилися нижче за нормативні.

В подальшому нами вивчалися **ціннісні орієнтації** серед вчителів виділених чотирьох груп. Аби надати більш вільного, не обмеженого ступеневою градацією, вибору в оцінюванні досліджуваним пропонувалося визначити значущість кожної із цінностей за семибальною шкалою (від 1- “взагалі не важливо”, до 7- “дуже важливо”). Зазначимо, що в перелік цінностей нами була введена цінність самоповаги, оскільки нас цікавило, як вона оцінюється в умовах переживання вну-

трішньоособистісних конфліктів. За *t*-критерієм Стюдента порівнювалися середньогрупові показники значущості кожної з цінностей. Результати аналізу представлені у табл.3.

Таблиця 3

Порівняльний аналіз середньогрупових оцінок значущості цінностей

Цінність	Група А Відрито конфліктна	Група В Внутрішньо конфліктна	Група С Без вираженого конфлікту	Група Д Гіперкомпен- саторна	Значущість відмінностей за <i>t</i> - критерієм
Комфортне життя	5,17	4,84	5,59	5,29	С і В ($p \leq 0,02$)
Активне життя (стимулююче)	4,74	4,84	5,39	5,26	А і С ($p \leq 0,01$), А і Д ($p \leq 0,05$), В і С ($p \leq 0,05$)
Досягнення (реалізація планів)	5,17	4,79	5,37	5,35	В і С, Д ($p \leq 0,05$)
Мир на планеті	5,8	5,49	5,44	5,88	
Красота	4,43	4,4	4,71	4,85	
Рівність між людьми	4,54	4,14	4,34	4,03	
Благополуччя сім'ї	6,86	6,81	6,78	6,85	
Свобода(самостійність)	5,97	5,19	5,61	6,29	В і А, Д ($p \leq 0,001$); С і Д ($p \leq 0,002$)
Щастя (задоволеність)	6,4	6,05	6,46	6,32	
Внутрішня гармонія (свобода від внутрішніх суперечностей)	6,43	5,65	6,05	6,03	В і А ($p \leq 0,01$), В і С, Д ($p \leq 0,05$)
Любов	6,17	5,72	6,2	6,29	В і А, С, Д ($p \leq 0,05$)
Національна безпека	5,09	5,42	5,07	5,24	
Приємне і спокійне життя	5,6	4,79	5,39	4,97	А і В ($p \leq 0,01$), А і Д ($p \leq 0,05$), В і С ($p \leq 0,05$)
Здоров'я	6,83	6,86	6,83	6,79	
Самоповага (відчуття власної цінності)	6,17	5,72	6,24	6,38	В і А ($p \leq 0,05$), В і С ($p \leq 0,01$), В і Д ($p \leq 0,02$)
Життєва мудрість	5,94	5,33	5,95	5,71	В і А, С, Д ($p \leq 0,05$)
Дружба	5,77	5,6	5,63	6,03	
Суспільне визнання	5,26	4,77	4,83	4,82	

Як видно з таблиці 3, спостерігаються статистично значущі відмінності в оцінках цінностей між групами. Зокрема, виражені

відмінності в оцінках цінностей вчителями групи В (“внутрішньо-конфліктна”) та вчителями інших груп (А, С, Д). Виявлено, що вчителі групи В достовірно нижче ($p \leq 0,05$ - $p \leq 0,001$) оцінюють: 1) стимулююче, активне життя, 2) досягнення, 3) свободу і самостійність в думках і вчинках, 4) близькість з коханою людиною 5) самоповагу як відчуття власної цінності. Зниження їх значущості може свідчити про нерозвинутість ціннісної системи особистості. Але більш вірогідним видається факт, що дезакуталізація даних цінностей виступає і наслідком ймовірної астенізації представників даної групи, і своєрідним компромісним утворенням, яке сприяє витісненню негативних почуттів щодо власного Я, його позиції і потреб.

Разом із вищезначеними цінностями вчителі групи В (“внутрішньо-конфліктна”) достовірно нижче ($p \leq 0,05$ - $p \leq 0,01$) оцінюють й інші цінності, а саме: 1) комфортне, матеріально благополучне життя, 2) приємне і спокійне життя, 3) внутрішню гармонію і 4) життєву мудрість.

Загалом вчителі всіх досліджуваних груп, надають найбільш високі значення цінностям здоров'я і сімейного благополуччя, найменші – цінностям переживання прекрасного і рівності між людьми.

Отже, на основі проведеного дослідження можна зробити висновки, що при подоланні вчителями внутрішньоособистісних конфліктів можуть мати місце включення неефективних механізмів, що проявляються 1) зниженням значущості цінностей, 2) підвищенням рівня функціонування заперечення, раціоналізації і уникання; 3) деструктивністю внутрішнього Я-відокремлення, що унеможливорює доступ до внутрішнього світу особистості, послаблює саморозуміння. Підтверджено, що при ефективному подоланні внутрішньоособистісних конфліктів унормовується дія різноманітних психологічних захистів.

Подальші дослідження будуть спрямовані на більш поглиблене вивчення проблеми подолання вчителями внутрішньоособистісних конфліктів, пошук ефективних шляхів розв'язання останніх та розробки відповідних програм, спрямованих на підвищення конфліктологічної компетентності вчителів.

Список використаних джерел

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е.Василюк – М.:Изд-во Московского университета, 1984. – 200 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика / Н.С.Водопьянова, Е.С.Старченкова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.

3. Корнеева Е.Е. Роловой конфликт в деятельности женщины-педагога: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.05 “Социальная психология” / Е.Е.Корнеева. – Ярославль, 2006. – 25 с.
4. Митина Л.М., Кузьменкова О.В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя /Л.М.Митина, О.В.Кузьменкова // Вопросы психологи. – 1998. – №3. – С.3-16.
5. Налчаджян А.А. Атрибуция, диссонанс и социальное познание / А.А.Налчаджян. – М.: Когнито-Центр, 2006. – 415 с.
6. Нартова-Бочавер С.К. Coping behavior в системе понятий психологии личности / С.К.Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т.18. – №5. – С. 20-31
7. Хорни К. Наши внутренние конфликты. / К.Хорни; [пер. с англ. В.Светлова]. – М.: Академический Проект, 2007. – 224 с.

The article presents findings of specificity of overcoming intrapersonal conflicts by teachers. Revealed that teachers with intrapersonal conflicts are inclined to apply psychological defenses excessively. In addition to traditional forms, psychological defense mechanism can be manifested in reducing the importance of values and dysfunctional system of the inner self-delimitation, which limits the possibility of self-understanding.

Key words: intrapersonal conflict, to overcome the inner conflict, psychological defense, values, self-delimitation.

Отримано: 25.02.2011

УДК 159.922.8

М.О. Марценюк

Проблеми надання психологічної допомоги в рамках психологічного консультування

У статті розкривається зміст поняття “психологічне консультування” в контексті надання психологічної допомоги особистості. Розглядаються передумови і джерела виникнення професій, що безпосередньо належать до галузі надання психологічної допомоги. Окреслюється специфіка та основні проблеми психологічного консультування та його відмінність від інших видів психологічної допомоги.

Ключові слова: зміст психологічної допомоги, галузі застосування консультивання, психотерапія, підходи, клієнт, психолог-консультант.

В статті розкривається содержание понятия “психологическое консультирование” в контексте оказания психологической помощи личности; рассматриваются предпосылки и источники возникновения профессий, которые непосредственно относятся к отрасли оказания психологической помощи, очерчивается специфика и основные проблемы психологического консультирования, и его отличие от других видов психологической помощи.

Ключевые слова: содержание психологической помощи, области применения консультирование, психотерапия, подходы, клиент, психолог-консультант.

Проблема надання психологічної допомоги особистості є **надзвичайно актуальною** у сучасному суспільстві. Високі темпи життя, значний інформаційний потік, дефіцит часу, важкі життєві періоди, стани емоційного зриву, психологічна самотність – це далеко не повний перелік тих проблем, які впливають на психіку особистості і стають причинами різних відхилень в нормальній діяльності окремих чи багатьох функціональних систем організму. Саме тому сьогодні є дуже актуальним питання надання психологічної допомоги людям різного віку з різноманітними проблемами. Ці питання розглядалися, вивчалися і досліджувалися в роботах К. Роджерса, З. Фройда А. Адлера, К. Юнга, Е. Берна, Б. Скінера, Р. Мей та багатьох інших. А також в роботах Г.С. Абрамової, Ю.Е. Альошиної, Р. Кочунаса, Р.С. Немова, Б.Г. Мещерякова, С.В. Васківської, О.Ф. Бондаренко, А.Н. Елізарова, О.Е. Сапогової, А.В. Юпітова, Н.Н. Обозова, А.Ф. Копйова та багатьох інших.

Поняття “психологічна допомога” відображає деяку діяльність, деяку психологічну практику, полем діяльності якої є сукупність питань, утруднень і проблем, що є складовою до психічного життя людини. Це допущення вимагає уточнення кордонів понять “психіка” і “психічне”. І тут є доцільним уявлення про людину як про трирівневу єдність: фізичного (body), психоемоційного (mind) і духовного (spirit). Навіть таке схематичне розуміння людини досить яскраво вказує на сферу прикладання зусиль, що відображено в словосполученні “психологічна допомога”. Вочевидь, що галуззю діяльності даного спеціаліста є широке коло проблем, особливостей психічного життя людини та особливостей суспільства, в яких відображається психологічна специфіка його функціонування. Так, психологічна допомога є галуззю і способом діяльності, що призначені для сприяння людині і співтовариству в розв’язанні різноманітних проблем, що породжуються душевним життям

людини в соціумі. Тому і зрозуміло, що розуміння проблематики психологічної допомоги пов'язане з розумінням психіки як такого простору людського буття, різноманітність і багатогранність якого визначається сукупністю проблем в діяльності відповідного спеціаліста:

- міжособистісні стосунки;
- емоційні внутрішньоособистісні (як глибинні, так і ситуативні) конфлікти і переживання;
- проблеми соціалізації (вибір професії, створення сім'ї, різні форми суспільних посилянь);
- проблеми персоналізації, тобто весь спектр емоціонально-змістового життя людини як суспільної істоти, що наділена психікою.

Що ж визначає зміст психологічної допомоги? Головним є те, що зміст психологічної допомоги полягає в забезпеченні емоційної, змістової і екзистенційної підтримки людини або співтовариства у важких ситуаціях, що виникають в ході їх особистісного чи соціального буття.

Легко помітити, що в глибинній основі психологічної допомоги виявляється властива різним рівням існування матерії схильність до самоорганізації, структурування. Той самий інстинкт допомоги існує і у тваринному світі. В людському ж суспільстві феномен допомоги існував завжди, хоча в якості соціального інституту виник і оформився тільки в середині ХХ ст., чим спричинив появу цілого ряду професіоналів:

- соціального працівника;
- психолога-консультанта;
- психолога-психотерапевта.

І це крім вже знаних у суспільстві традиційних фігур священника, психіатра і психоаналітика.

Традиції допомоги серед людей мають глибоке коріння, що сягає в глибину тисячоліть і згадуються ще в текстах Священного Писання. Тексти всіх книг Нового Заповіту просякнуті великою ідеєю милосердя.

Першими дійсними консультантами можна назвати людей, що намагаються впливати на інших людей за допомогою своїх моральних вчень. До їхнього числа варто віднести в першу чергу родоначальників світових релігій, таких як Мойсей (1200 років до н.е.), Мухаммед (570-362 р. до н.е.), Будда (500 років до н.е.), а також великих філософів стародавності: Лао-Цзи (600 років до н.е.), Сократ (450 років до н.е.), Платон (400 років до н.е.), Арістотель (350 років до н.е.) та ін. Їхня "консультативна

діяльність” спиралася на потребу людини в духовному і пізнавальному поясненні світу, відповідно – на потребу людини в духовній, пізнавальній підтримці. Цю потребу, в першу чергу, психологічно могли задовольнити міфологічні описи, релігійні вчення, філософські пояснення і доктрини, а потім вже і наукові дослідження. Сучасні психологи-консультанти успадкували кілька основних принципів з їх учень:

- на жодне запитання немає єдино правильної відповіді;
- існує безліч можливих інтерпретацій одного й того ж досвіду;
- будь-яка філософія абсолютно марна, якщо її не можна використовувати в повсякденному житті [10].

І тому, в появі професій, які безпосередньо стосуються до психологічної допомоги, на основі даних, що є в сучасній літературі, можна виділити шість основних передумов і джерел.

1. Розвиток експериментальної психології, що розпочався із створення у 1879 році першої психологічної лабораторії В.Вундта в Лейпцизі.

2. Формування нового, гуманного і наукового підходу до людей, що страждають психічними захворюваннями (в 1793 р. Ф. Пінель зняв з пацієнтів психіатричної лікарні ланцюги, Ж. Шарко і П. Жане описали такий психічний розлад, як “істерія” з обґрунтуванням в подальшому катартично-гіпнотичного методу його лікування Дж. Брейером і З. Фройдом, а також відкриття в 1905 році блідой спірохети, що безпосередньо довело матеріальну обумовленість ураження психічних функцій).

3. Розвиток психологічного тестування і руху за розумову гігієну (цей напрям пов’язаний з діяльністю Ф.Гальтона, Ф.Біне, Л.Термена, Е. Торндайка і К. Бірса).

4. Виникнення в Бостоні в першому десятилітті ХХ ст. консультування, що було пов’язано з вибором професії і призначалось для допомоги людині у виборі роботи, яка їй підходила.

5. Виникнення і становлення в 1940-х роках в США “недирективної психотерапії” К. Роджерса, який ввів в психотерапію філософію екзистенціалізма, відмовився від терміна “пацієнт” на користь терміна “клієнт”, і таким чином закріпив у суспільній свідомості уявлення про психологічну допомогу, якою воно є і дотепер, увібравши в себе як власне консультування, так і психотерапію.

6. Виникнення в роки, що передували Другій світовій війні, інституту релігійного опікуництва і соціальних працівників. Його випускники після суміщених факультетів філософії, теології і соціології були призвані здійснювати безпосередню практичну

допомогу особам, що потрапили у важку емоційну або життєву ситуацію.

Таким чином, в 50-х роках ХХ ст. численні течії в психології, психіатрії психотерапевтичній, соціальной і релігійній практиці призвели до оформлення специфічної галузі людської діяльності, що отримала назву “counseling” (консультування, наставлення, психологічна підтримка).

Аналіз численних літературних джерел з проблематики “counseling” показує, що немає жодної області людського життя, в якій би людина залишалася б без психологічної допомоги. Ми можемо виділити галузі застосування науки і мистецтва психологічної допомоги.

1. Психічний (і духовний) розвиток дитини. Спеціальними проблемами тут є: психологічна допомога дитині в подоланні комплексу Едіпа; задоволення емоціональних запитів в набутті особистісної ідентичності в процесах культурного, етнічного і етичного самовизначення; психологічна допомога в запобіганні емоційних травм при усвідомленні неминучості смерті або у випадках реальної втрати батьків і близьких родичів; сприяння у виробленні стійких ціннісних і моральних норм, особливо в критичні періоди розвитку.

2. Екзистенційні і особистісні проблеми підлітка. Головний напрямок роботи в даній галузі – допомога в подоланні кризи психологічного відокремлення від батьків та ідентифікація підлітка з іншими значимими людьми. Зазичай психолог-консультант і психотерапевт зустрічаються тут з усім можливим спектром підліткового віку – почуттям неповноцінності, усвідомленням обмежених можливостей батьків, сексуальними проблемами, боротьбою за особистий і соціальний статус, процесами трансформації інфантильної релігійної свідомості тощо.

3. Шлюб і сім'я. Інститут шлюбу залишається однією з найбільш насичених сфер діяльності психологів-консультантів і сімейних психотерапевтів. Подружні і батьківські конфлікти, сімейні кризи, стосунки в сім'ї – звичні проблеми в цій області. Важливе місце мають зайняти проблеми дошлюбного консультування, звичайної сімейної і подружньої психотерапії, а також проблематика психологічної допомоги розлученим, незаміжнім і неодруженим, рівно як і консультування і психологічна підтримка при здійсненні повторних шлюбів.

4. Проблематика психічного і особистісного здоров'я. Традиційна превентивна і поточна допомога при психічних і соматичних захворюваннях, при душевних і духовних стражданнях, пов'язаних

з розладами настрою, алкоголізмом, наркоманією, життєвими стресами, конфліктами, пограничними станами.

5. Окремою галуззю психологічної допомоги має стати практично відсутня у нас допомога помираючій людині і психотерапія горя. Цю тему можна назвати найскладнішою з усіх проблем психологічної допомоги.

6. Проблеми похилого віку. Вироблення адекватного йому світосприйняття, задоволення емоційних запитів літніх людей, відгук на релігійні проблеми що можуть виникнути, регулярний патронаж і допомога в організації відповідного стилю і способу життя – все це є звичайним колом турбот психологічної допомоги на Заході.

7. Місця позбавлення волі, лікарні, казарми, студентські містечки – це вже давно освоєні галузі роботи, де проблеми особистості, спілкування, психічного стану, а також духовності являють собою настільки ж звичні, наскільки такі, які потребують постійного зусилля проблеми.

8. Психологічна допомога і підтримка в кризових ситуаціях: раптова смерть, спроба суїциду, згвалтування, зрада, вирата любові, роботи і т.д.

9. Шкільне консультування, що охоплює проблеми стосунків учителя з учнем, учнів між собою, питання стосунків з батьками, проблеми шкільної успішності, розвиток здібностей, відхилення в поведінці і т.д.

10. Професійне консультування, що включає в себе як загальне орієнтування у виборі тієї чи іншої професії, так і приватні питання: як скласти “резюме”, де і як отримати другу професію, де знайти роботу по своїх можливостях.

11. Психологічна допомога, що належать до кроскультурної проблематики: бар’єри в адаптації, подолання етнічних забобонів і стереотипів у емігрантів, а також така самостійна проблема як підготовка консультантів для роботи з етнічними меншинами, що виключає небезпеку відношення професіонала до клієнта, не як до особистості, а як до представника етносу або раси.

12. Управлінське консультування (консультування в організаціях) виникло в 1970 – ті рр. В даний час цій вид соціально-психологічної допомоги володіє широким спектром можливостей, що включає допомогу в прийнятті управлінських рішень, тренінг-комунікативних навичок, відслідковування і розв’язання конфліктів, робота з персоналом[4].

Якщо говорити саме про психологічне консультування як окремий вид психологічної допомоги, звернемося до першоджерел. Так, в психотерапевтичній енциклопедії під редакцією Б.Д. Кар-

васарського психологічне консультування визначається як “професійна допомога пацієнту в пошуку рішення проблемних ситуацій”, де пацієнтами “можуть виступати здорові або хворі люди, які висувують проблеми екзистенційної кризи, міжособистісних конфліктів, сімейних утруднень або професійного вибору” [19, с. 413-414]. В словнику А.В. Петровського, М.Г. Ярошевського – як один із видів надання психологічної допомоги “в ситуаціях подолання різного роду психологічних утруднень” [18, с. 306]. Р. Нельсон-Джоунс розглядає психологічне консультування як психологічний процес, оскільки, з його точки зору, всі консультаційні підходи фокусують увагу на “зміні почуттів, думок і дій людей таким чином, щоб вони могли жити більш ефективно [16, с. 14]. У другому виданні словника психолога-практика під редакцією С.Ю. Головіна психологічному консультуванню дано визначення як “ формі надання практичної психологічної допомоги у вигляді порад і рекомендацій на базі попереднього вивчення проблем, що турбують клієнтів, а також вивчення самих клієнтів і їх взаємостосунків з оточуючими людьми” [7, с. 288]. На підставі вище наведених визначень психологічного консультування, можна виокремити його “основні прикмети”.

1. Психологічне консультування є одним з видів психологічної допомоги.

2. Дана допомога носить практичний процесуальний характер.

3. Надається фахівцем, що має відповідну кваліфікацію.

4. Для її реалізації необхідна наявність клієнта.

5. Присутність в житті клієнта якогось психологічного дискомфорту, що визначається ним або його найближчим оточенням як проблема.

6. Бажання клієнта розв’язати даня проблему.

7. Цілеспрямовані дії консультанта, що спрямовані на усвідомлення клієнтом сутності проблеми і шляхів її вирішення.

8. При наданні психологічної допомоги консультант робить акцент на ресурси, що є у клієнта.

9. Консультація проводиться в конфіденційній обстановці.

Підсумовуючи всі вище наведені складові, можна визначити психологічне консультування як галузь практичної психології, сутність якої полягає в наданні психологом-консультантом психологічної допомоги клієнту в ході спеціально організованої бесіди, що спрямована на усвідомлення клієнтом сутності проблеми і шляхів її рішення.

Термін “консультування” у практиці надання психологічної допомоги професіоналами також застосовується в декількох випадках. Наприклад, консультування можна розглядати як

особливий вид допомоги, як деякий репертуар можливих дій і як психологічний процес [16]:

– як особливий вид допомоги. Роджерс і прихильники теорії і практики особистісно-центрованого консультування вважають, що надання допомоги психологом не тільки необхідна, а й достатня умова того, щоб із клієнтами відбулися конструктивні зміни [20]. Надати допомогу можна шляхом емпатійного розуміння, уважного ставлення до потенційної можливості клієнта самому будувати своє життя, конгруентності, чи дійсності (щирості), а також “активного слухання” чи “слухання в поєднанні з винагородою”;

– як деякий репертуар можливих дій. Фактично всі консультанти погоджуються з тим, що гарні відносини допомоги необхідні для ефективної роботи з клієнтами, але більшість консультантів не вважають використання відносин допомоги досить ефективним для того, щоб у клієнта відбулися конструктивні зміни. Тому багато фахівців змушені використовувати, як правило, визначений репертуар специфічних впливів, що відбивають їхню теоретичну орієнтацію (психоаналітичні впливи, раціонально-емотивні поведінкові впливи, гештальтвпливи). Консультанти, що мають репертуари впливів, повинні визначити, які впливи варто застосовувати стосовно різних клієнтів і яка ймовірність успіху.

– як психологічний процес. Р. Нельсон-Джоунс вказує на основні причини фундаментального зв'язку між психологією і консультуванням [14].

По-перше, цілі консультування мають пов'язаний зі свідомістю аспект.

Різною мірою всі консультаційні підходи фокусуються на зміні почуттів, думок і дій людей таким чином, щоб люди могли жити більш ефективно.

По-друге, процес консультування є психологічним. Консультування не є чимось статичним, воно має на увазі обмін думками між консультантами і клієнтами, а також процес проходження розумових операцій окремо у консультантів і клієнтів. Крім того, значна частина інформації, отриманої при консультуванні, виявляється у свідомості клієнтів у інтервалах між заняттями, а також у періоди, коли клієнти намагаються допомогти собі самі після закінчення консультування. По-третє, основні теорії, з яких “виростають” цілі консультування і впливи, що використовуються в ньому, є психологічними. Багато головних теоретиків консультування, наприклад, К. Роджерс і А. Елліс, – психологи. Деякі провідні теоретики – А. Бек і Е. Берн, – психіатри. По-четверте, великий внесок у створення теорій консультування зробили

фахівці, що проводять психологічні дослідження; крім того, результати психологічних досліджень використовуються при оцінці процесів консультування і його результатів.

Традиційно психологічне консультування розглядається як процес, спрямований на допомогу людині у вирішенні (в пошуку шляхів вирішення) проблем і труднощів психологічного характеру, що виникають у неї.

Не поспішаючи давати власне визначення консультуванню, ми припускаємо, що воно має більш точно відбивати те, що консультанти роблять, навіть вони це роблять і як усе це працює.

Існують три основних підходи до психологічного консультування:

- проблемно-орієнтоване консультування, яке фокусується на аналізі сутності внутрішніх і зовнішніх причин проблеми, пошуку шляхів її вирішення. Біхевіоризм і сімейне консультування (наприклад, К. Вітакер) віддають перевагу саме цьому підходу;
- особистісно орієнтоване консультування спрямоване на аналіз індивідуальних, особистісних причин виникнення проблемних і конфліктних ситуацій і шляхів запобігання їх у майбутньому. Фундатором напряду традиційно вважається Карл Роджерс. У цьому випадку консультант не займається психотерапією, а лише сприяє особистісному дозріванню клієнта, фасилітує його;
- консультування орієнтоване на рішення, спрямоване на виявлення ресурсів для розв'язання проблеми. Сюди відносять Короткострокову позитивну терапію Н. Пезешкіана, Нейролінгвістичне програмування Р. Бендлера і Д. Гріндера, Zen, Психотерапію нового рішення Гулдінгів тощо [4; 9].

Очевидно, що особистісно орієнтоване консультування за своєю спрямованістю близьке до психотерапії.

Практично неможливо чітко відокремити консультування від психотерапії. До виходу у світ книги К. Роджерса "Консультування і психотерапія" консультуванням було прийнято називати одиничні і поверхневі контакти з клієнтом, більш тривалі контакти, спрямовані на глибоку реорганізацію особистості, позначалися терміном "психотерапія".

І консультування, і психотерапія скоріше багатоелементні, ніж однорідні галузі знань і діяльності. Більш вірно буде розглядати консультаційні підходи і методи психологічної терапії. І консультування і психотерапія ґрунтуються на "плановому застосуванні методик, розроблених на базі загальноприйнятих психологічних

принципів”. І більшість західних дослідників вживають терміни “консультування” і “психотерапія” як синонімічні (Дж. Кеттлер, У. Сахакіан, Дж. Хейлі, А. Блазер).

Як консультанти, так і психотерапевти використовують ті самі теоретичні моделі і підкреслюють, що необхідно цінувати клієнта як особистість, вислуховувати його співчутливо, сприймати сказане і заохочувати прагнення клієнта допомагати самому собі і відповідати за свої вчинки. К. Роджерс вважав, що консультування, консультативні бесіди, “з огляду на їхній цілющий ефект, можуть кваліфікуватися як психотерапія”. І фактично протягом усієї своєї діяльності використовує ці терміни як взаємозамінні і рівнозначні на тій підставі, що вони можуть бути віднесені “до того самого основного методу, а саме серії прямих контактів з індивідом, спрямованих на те, щоб допомогти йому змінити свої психічні установки і поведінку. Незважаючи на те, що, може бути, й існують які-небудь причини для такої диференціації, та зрозуміло й те, що інтенсивне й успішне консультування нічим не відрізняється від інтенсивної й успішної психотерапії” [20].

Проте, можна впевнено розмежувати психологічне консультування і психотерапію. Перш ніж визначити відмінні риси психологічного консультування і психотерапії, розглянемо докладніше саме поняття “психотерапія”.

Якщо виходити від дослівного змісту цього поняття (від грецьк. *psyche* – душа, *therapeia* – лікування), то психотерапія – це “лікування душі”, чи “зцілення душею”. У тлумачних словниках Даля чи Ожегова визначення “терапії” як “лікування” знаходиться тільки на шостому місці, поступаючись іншим значенням: “служіння”, “турбота”, “піклування” [4].

На сьогодні не сформульовано чіткого визначення психотерапії, здатного охопити всі її форми і види. Kazdin указує, що нині відомо і застосовується на практиці близько 400 різновидів психотерапії для дорослих і приблизно 200 – для дітей і підлітків [23]. Можна говорити про існування медичної, психологічної, соціологічної і філософської моделей психотерапії. Ми обмежимося розглядом медичного і психологічного підходів у психотерапії.

У медичній моделі, коли акцент робиться на об’єкт впливу – психіку, психотерапія розглядаються як частина психіатрії і визначається насамперед як система лікувальних впливів, що входять у компетенцію медицини [19; 23]. От деякі з цих визначень.

Психотерапія – це:

– система лікувальних впливів на психіку і через психіку на організм людини;

- специфічна ефективна форма впливу на психіку людини з метою забезпечення і збереження її здоров'я;
- процес лікувального впливу на психіку хворого чи групи хворих, що поєднує лікування і виховання.

Як бачимо, основними поняттями цього підходу є: лікувальні впливи, хворий, здоров'я, хвороба, організм, психіка.

Психологічна модель визначає психотерапію як надання психологічної допомоги здоровим людям (клієнтам) у ситуаціях різного роду психологічних утруднень, а також у разі потреби поліпшити якість власного життя [14].

На початку 70-х років минулого століття, коли психологи почали активно практикувати в сфері групової психотерапії, була розгорнена дискусія про те, чи може психолог працювати як психотерапевт. Життя підтвердило, що психологи можуть не тільки успішно реалізовувати цю можливість, але найчастіше і більш підготовлені до психотерапевтичної діяльності, особливо як групові психотерапевти. Поява і поширення різних термінів – “нелікарська психотерапія”, “психологічна психотерапія”, “позамедична психотерапія” і, нарешті, “психологічна корекція” – було спробою розмежування сфер діяльності лікарів і психологів. Лікар займається психотерапією, психолог – психологічною корекцією. До речі, термін “психологічна корекція” більше розповсюджений у країнах Співдружності, за кордоном діяльність психолога в сфері психотерапії частіше визначається терміном “психологічна психотерапія” [19].

Психологічний підхід акцентує увагу на засобах впливу. Основними поняттями цього підходу є: міжособистісна взаємодія, психологічні засоби, психологічні проблеми і конфлікти, відносини, установки, емоції, і проблеми і конфлікти, відносини, установки, емоції, поведіння, засоби впливу [19]. Як приклад, можна навести такі визначення.

Психотерапія – це:

- особливий вид міжособистісної взаємодії, під час якого пацієнтам надається професійна допомога психологічними засобами при вирішенні проблем і труднощів психологічного характеру;
- засіб, що використовує вербальні методи і міжособистісні взаємини з метою допомоги людині в модифікації відносин і поведінки, що інтелектуально, соціально чи емоційно є негативними;
- тривала міжособистісна взаємодія між двома чи більше людьми, один із яких спеціалізувався з корекції людських взаємин;

– персоналізована техніка, що становить собою щось середнє між технікою запланованих змін відносин, почуттів і поведінки людини, і пізнавальним процесом, що, на відміну від будь-якого іншого, ставить людину віч-на-віч з її внутрішніми конфліктами і протиріччями.

Отже, ми розглянули два основні погляди на визначення поняття “психотерапія”. Відповідно до першого, психотерапія є лікувальною практикою і, відповідно до закону, нею може займатися тільки особа, яка має вищу медичну освіту. Відповідно до другого, психотерапія може розглядатися як надання допомоги клієнтам психологічними засобами при вирішенні проблем психологічного характеру, і нею можуть займатися психологи. Далі по тексту для позначення медичної психотерапії будемо використовувати термін “психотерапія”, а для психологічної психотерапії – “психокорекція”.

Спроба об’єднати обидва ці підходи знаходить висвітлення у визначенні психотерапії, запропонованому С. Кратохвілом: “Психотерапія становить собою цілеспрямоване упорядкування порушеної діяльності організму психологічними засобами” [13].

Український психолог О. Ф. Бондаренко розглядає співвідношення цих рівнів за такими параметрами [4]: проблематика, об’єкт і предмет діяльності, зміст діяльності, методи і психологічні парадигми допомоги, мета і результати (табл. 1).

Таблиця 1

Співвідношення рівнів і форм терапевтичної допомоги особистості і співтовариству

Рівень психологічної допомоги	Психологічне консультування	Позамедична психотерапія (особистісна і соціальна)	Медична психотерапія
Проблематика	Особистісне благополуччя	Особистісне і соціальне здоров’я	Психічне та соматичне здоров’я
Об’єкт і предмет діяльності	Екзистенційні цінності та їх переломлення в життєвих ситуаціях	Особистість і суспільство у проживанні критичних ситуацій	Організм та психіка в конкретних захворюваннях
Зміст діяльності	Емоційна підтримка, ціннісно-сміслові орієнтування, пропрацювання життєвих стратегій	Об’єктивізація і рефлексія ситуації, структурування процесів, що збігаються, та створення умов для загоювання психосоціальних травм і конфліктів	Лікування основного та супутнього захворювання та усунення симптомів та причин страждання

<p>Методи і психологічні парадигми допомоги</p>	<p>Консультативна бесіда, групи зустрічей, СПТ, когнітивна і гуманістична психологія</p>	<p>Психотерапевтична бесіда, групи зустрічей, СПТ, групи інтенсивної психотерапії, аутотренінг, гуманістична, глибинна та трансперсональна психологія</p>	<p>Психотерапевтичний санс, непряме та пряме навіювання(гіпноз), аутотренінг, групова психотерапія, поведінкова та глибинна психотерапія</p>
<p>Цілі та результати</p>	<p>Поглиблення саморозуміння, прояснення ситуації, змінення соціальної або екзистенційної позиції, вироблення нових психосоціальних вмінь</p>	<p>Емоційне відреагування (зняття стресу), виробіток нових життєвих смислів, загоювання емоційної травми, розв'язання конфліктів, подолання криз</p>	<p>Поліпшення стану, одужання</p>

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Психологическое консультирование: Теория и опыт: Учеб. пособие для студ. выс. пед. уч. заведений / Г.С.Абрамова. – М.: Академия, 2000.
2. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю.Е.Алешина. – М., 1993.
3. Алешина Ю.Е. Специфика психологического консультирования. Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы, №1, 1994.
4. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф.Бондаренко. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Независимая фирма “Класс”, 2001.
5. Бондаренко О.Ф. Основи консультативної психології. Аналіз сучасних концепцій: Навч. посіб. // етод. рекомед. для студентів пед. інститутів спеціальності “Практичний психолог у закладах народної освіти” / Укл. О.Ф. Бондаренко. – К.: РНМК Мін. освіти України, 1992.
6. Васьківська С.В. Основи психологічного консультування: – навч. посібник / С.В.Васьківська. – К., 2004.
7. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю.Головин. – М., 2001.
8. Елизаров А.Н. Введение в психологическое консультирование: учебное пособие / А.Н.Елизаров. – М.: “Ось-89”, 2003.
9. Елизаров А.Н. Основы индивидуального и семейного пси-

- хологического консультирования: Учебное пособие / А.Н.Елизаров . – М.: “Ось-89”, 2003.
10. Кеттлер Дж., Браун Р. Психотерапевтическое консультирование / Дж.Кеттлер, Р.Браун. – СПб.: Питер, 2001.
 11. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Пер. с лит.; под ред. В.В. Макарова; науч. консультант А.Б. Хавин. – М.: Академический проект, 1999.
 12. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия / Р.Кочюнас. – М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2005.
 13. Кратохвил С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний / С.Кратохвил. – М.: Медицина, 1991.
 14. Мещеряков Б.Г., Зинченко Р.П. Большой психологический словарь / Б.Г.Мещеряков, Р.П.Зинченко. – М., 1997.
 15. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Р.Мэй. – М., 1994.
 16. Нельсон – Джоунс Р. Теория и практика консультирования / Р.Нельсон – Джоунс Р. – СПб, Питер, 2002.
 17. Немов Р.С. Основы психологического консультирования: учебник для студ. вузов, обуч. по спец. “Психология” / Р.С.Немов. – М.: Владос, 2001.
 18. Психология. Словарь/ Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-ое изд. – М.: 1990.
 19. Психотерапевтическая энциклопедия / Под общей ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб: Питер Ком, 1998.
 20. Роджерс К. Консультирование и психотерапия: Новейшие подходы в области практической работы / К.Роджерс. – М.: Эксмо-Пресс, 2000.
 21. Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2006.
 22. Сапогова Е.Е. Практикум по консультативной психологии: учебное пособие / Е.Е.Сапогова. – СПб: Речь, 2010.
 23. Таланов В.Л. Справочник практического психолога / В.Л.Таланов, И.П.Малкина-Пых. – СПб.: Сова, М.: ЭКСМО, 2003.

The essence of the notion of psychological consulting in the context of giving psychological help to a personality is disclosed in the article, preconditions and sources of coming into existence the professions directly belonging to the branch of giving psychological help are considered, the specific character and main problems of psychological consulting, its difference from other kinds of psychological help is outlined.

Keywords: content of psychological help, the application of counseling, psychotherapy, approaches, the client, a psychologist and consultant.

Отримано: 2.02.2011

Особливості збереження психічного здоров'я дітей в умовах екологічно забрудненого довкілля

У результаті медико-психологічного обстеження дітей та підлітків на радіаційно забрудненій території виявлено велику кількість осіб з донозологічними нервово-психічними порушеннями, які проявлялися, емоційною нестійкістю, підвищеним рівнем невротизації. Серед основних шляхів збереження психічного здоров'я в такій ситуації є необхідність формування адекватного ставлення до власного життя, адекватність оцінювання минулого, теперішнього та майбутнього, що створює умови для успішної інтеграції в ситуації, що склалася.

Ключові слова: психічне здоров'я, радіоекологічне забруднення, емоційна нестійкість, астенизованість, донозологічні відхилення, невротизація, психопатизація.

В результате медико-психологического исследования детей и подростков на загрязненной радиацией территории установлено большое количество лиц с донозологическими нервно-психическими нарушениями, которые характеризуются эмоциональной неуравновешенностью, повышенным уровнем невротизации. В такой ситуации важным условием успешной интеграции является формирование адекватной оценки прошлого и адекватного отношения к собственной жизни

Ключевые слова: психическое здоровье, радиоэкологическое загрязнение, эмоциональная неустойчивость, астенизованность, донозологические отклонения, невротизация, психопатизация.

Зростання негативного впливу фізичних та психологічних навантажень, пов'язаних із погіршенням стану навколишнього середовища внаслідок екологічної кризи, викликає в людей загострене почуття страху, невпевненості, розгубленості та розчарування. Несприятливі фактори викликають психічне перенапруження, що провокує розлади адаптації у дітей та підлітків, які постійно проживають в зоні посиленого радіоекологічного контролю. Така ситуація негативно позначається на їхньому психічному здоров'ї та емоційному благополуччі.

Психічне здоров'я є відносно стійким станом організму і особистості, завдяки якому людина, враховуючи свої фізичні й психічні можливості, а також навколишні природні і соціальні

умови, здійснює свої індивідуальні, суспільні (колективні), біологічні та соціальні потреби. Це стан психічної сфери, основу якого становлять відчуття загального душевного комфорту, який забезпечує адекватну психоемоційну і поведінкову реакцію особистості. Він існує за рахунок нормального функціонування психофізичних систем, здорових психосоматичних і сомато-психічних відносин в організмі. Такий стан зумовлюється як біологічними, так і соціальними потребами, а також можливостями їх задоволення [2, с. 64; 3, с. 35-36].

Як зазначають дослідники, психогенні чинники зумовлюють такі прояви психічного нездоров'я, як підвищену тривожність, страх, невпевненість у собі, надмірну вразливість, помисливість та ін. Інколи названі прояви кваліфікуються як донозологічні форми, пов'язані з можливим розвитком відхилень психічного здоров'я від норми. Взагалі, перехід від норми до патології дуже складний і має багато проміжних форм, так званих межових станів [14, с. 229-239].

Так, за Г.Дж. Айзенком, усіх індивідів можна розташувати в ряд, „на одному полюсі якого знаходиться тип особистості, що характеризується надзвичайною стійкістю, а на другому – надзвичайно нервозний, нестійкий і погано адаптований тип; нормальні люди розташовуються в інтервалі між цими типами” [13, с. 241].

Експерти ВООЗ звернули особливу увагу на те, що саме в дитинстві проблеми психічного здоров'я більше залежать від навколишньої обстановки, ніж у інші вікові періоди [11, с. 34].

За даними вітчизняних дослідників, у дітей, які постійно проживають в зоні посиленого радіоекологічного контролю (РЕК), спостерігаються явні ознаки емоційного неблагополуччя у формі вираженої емоційної нестійкості, реактивної та особистісної тривожності, наявність відхилень у поведінці, зокрема, соціальна дезадаптація, підвищений ризик розвитку уязвленості від психотропних речовин [5,8, с. 19-22; 6 с. 47-48].

Спостерігається послаблення регуляційних механізмів та механізмів енергетичного забезпечення інтелектуальних функцій, з'являються тенденції до зниження показників оперативної пам'яті, уваги, стабільності та рухливості нервових процесів [4, с. 17], їм притаманні деформації мотивів діяльності та поведінки, межові психічні розлади, дезадаптаційні порушення, агресивність, схильність до конфліктів [8, с.19-22; 9, с. 31-33].

У зв'язку з цим, метою нашого дослідження було вивчення особливостей психічного здоров'я та емоційного благополуччя у

дітей та підлітків, які постійно проживають в зоні посиленого радіоекологічного контролю.

Експериментальне дослідження проводилося на рівнинній клімато-географічній місцевості Прикарпаття, в с. Стецева Снятинського району Івано-Франківської області, населення якого віднесене до 4-ї категорії потерпілих внаслідок аварії на ЧАЕС (постанова кабінету Міністрів України №106 від 23.07.1991р.). В с. Стецева забруднення навколишнього середовища за цезієм становить 4,60 Кюрі/км. Контрольними були результати аналітичної вікової групи дітей на екологічно “чистій” території.

Методичний інструментарій дослідження складала методики “САН”, “Дім-дерево-людина” та тест М. Люшера; рівень невротизації досліджували за допомогою опитувальника “Рівень невротизації та психопатизації”.

Згідно з вимогами до проведення комплексного медико-психологічного обстеження дітей, які мешкають на радіаційно забруднених територіях, була організована група дослідників, до якої входили терапевт, педіатр, психіатр та психолог.

Комплексна медико-психологічна діагностика школярів, які мешкають в зоні посиленого радіоекологічного контролю, включала спеціальний клініко-анамнестичний метод, який передбачав вивчення трьох взаємодоповнюючих аспектів: біологічного, психологічного та соціального. Біологічний аспект передбачав виявлення спадкових факторів, органічних уражень нервової системи (інфекційних, травматичних, судинних та іншого генезу), наявності хронічних соматичних захворювань. Крім бесіди з дитиною, до психологічного анамнезу включали дані, отримані в результаті аналізу шкільних характеристик та бесід з батьками.

Психологічний діагноз доповнювався даними медичного анамнезу – всі діти були обстежені психіатром та педіатром, проведено детальне вивчення медичної документації. Результати медико-психологічного обстеження кожного школяра заносилися до “Картки комплексної оцінки впливу довкілля на стан здоров'я дитини”.

У такий спосіб було здійснено суцільне обстеження школярів, які мешкають в зоні посиленого радіоекологічного контролю та на екологічно “чистій” території. Дані клінічного дослідження свідчили про відсутність патології та інших патогенних спадкових факторів, які б викликали розлади психічної діяльності та ускладнювали картину впливу несприятливих екологічних факторів. Таким чином, по відношенню до дезадаптуючого фактора радіаційного впливу обстежувана група була “чистою” [12, с. 22].

Як свідчать результати клініко-психологічного обстеження, серед школярів, які мешкають в зоні посиленого радіоекологічного контролю, 6,41% практично здорових дітей при 60,41% в контролі. Найпоширенішими є скарги дітей на головні болі (26,92%), зниження працездатності, швидку втомлюваність (22,43%), вегетативні порушення (28,82%), хронічні тонзиліти (14,74%), анемії (8,97%). У контрольній групі школярів найбільш поширеними є хронічні тонзиліти, однак відсоток їх порівняно невисокий і становить 12,16%.

Провідним клінічним синдромом у більшості дітей, які мешкають в зоні РЕК, була астеноїзованість, яка характеризувалася хронічними ринітами, тонзилітами, збільшенням щитовидної залози I та II ступеня, частими головними болями та болями шлунку, вегето-судинними розладами, алергіями.

Для більшості школярів, які мешкають на радіаційно забрудненій території, характерною була анемія, підвищена втомлюваність, дратівливість, схильність до дистимічних змін настрою, плаксивості, вередливості (див. табл. 1).

Таблиця 1

Результати клініко-психологічного обстеження школярів досліджуваного контингенту

Характер скарг	Діти на радіаційно забрудненій території		Діти на екологічно чистій території	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Головні болі	42	26,92	14	9,45
Зниження працездатності	14	22,43	4	0,07
Анемія	20	8,97	10	6,75
Хронічний тонзиліт	23	14,74	18	12,16
Вегетативні порушення	35	12,82	6	4,05
Тахікардія	12	7,69	7	4,73
Практично здорові	10	6,41	89	60,14
Всього	156	100	148	100

Скарги мали різноманітний (поліморфний) характер і стосувалися як донозологічних відхилень, так і соматичних захворювань.

В даній ситуації важливим, на наш погляд, є вивчення особливостей самопочуття, активності та настрою дітей обстежуваного контингенту.

При обстеженні школярів підліткового віку експериментальної групи за методикою "САН" були отримані низькі оцінки за всіма трьома категоріями (див. таб. 2).

Таблиця 2

**Порівняльна характеристика показників самопочуття,
активності, настрою**

Параметри	Радіаційно забруднена територія			Екологічно чиста територія		
	Співвідношення між самопочуттям, активністю, настроєм (%)					
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Самопочуття	7,69	8,97	16,7	13,51	12,16	4,73
Активність	16,03	12,82	10,89	12,88	8,11	5,41
Настрій	6,41	10,26	16,7	18,92	16,22	8,11
Всього	30,13	25,64	44,23	45,27	36,48	18,24

Так, у 50% підлітків (84 особи) результати по шкалі “самопочуття” були нижчі (або рівні) за 3,0 бали, а за шкалою “активності” – нижче (або рівні) 3,5 бала. У 58 підлітків (37,2%) оцінки за шкалою “настрій” виявились нижчі (або рівні) 3,5 бала.

Розподіл значень “настрою” в учнів експериментальної групи спостерігався від 1,7 до 5,4 бала (в середньому 17,3 бала). В контрольній групі розподіл значень “настрою” спостерігався достовірно вищий 21,3 ($t=2$, при $p \leq 0,01$). Характерно, що при низьких оцінках по категоріях “самопочуття” (7,69%) і “настрій” (6,41%) рівень “активності” за результатами методики виявився відносно високим (16,03%), що можна пояснити відсутністю рухової загальмованості.

За даними методики “Дім-дерево-людина” для них характерними були відчуття незахищеності і тривожності (80%), при цьому незахищеність пов’язана з відчуттям меншовартості ($r = 0,27$, при $p \leq 0,01$) та недовірою до себе ($r = -0,25$, при $p \leq 0,01$).

Користуючись даними дослідження, отриманими за допомогою тесту Люшера, можна визначити основні особистісні потреби досліджуваного контингенту дітей, які також суттєво відрізнялись у школярів основної та контрольної груп.

Порівняльний аналіз досліджуваних показників рівня тривоги (стресу) і ведучих потреб особистості виявив їх взаємозв’язки, особливості яких проявлялися в залежності від екологічної ситуації.

Серед хлопців, які мешкають на екологічно “чистій” території, вибором 1 позиції найчастіше (у 38,5%) спостерігався 4-й колір (жовтий), що характеризує потребу в соціальній активності, русі, переживаннях і спілкуванні як необхідному процесі.

У мешканців радіаційно забрудненої території, крім 4-го (21,3%), вибором першого кольору найчастіше були 2-й (зелений), який характеризував їх агресивність захисного характеру (у

24,64%), а також 5 – й (фіолетовий), який свідчить про потребу у втечі від реальної дійсності, тенденцію до ірраціональних домагань, нереальних вимог до життя, суб'єктивізм, емоційну незрілість.

Отже, виявлені нами співвідношення між рівнем тривоги і провідними потребами особистості свідчать про те, що тоді як в екологічно благополучній ситуації емоційний стрес відображає активну спрямованість особистості школярів, то в умовах радіаційно забрудненого довкілля, навпаки, викликає пасивність з втечею від реальної дійсності.

Негативні тенденції емоційного реагування дітей та підлітків, які мешкають в зоні РЕК, виявлені також при порівняльному дослідженні рівня невротизації та психопатизації.

За даними опитувальника “Рівень невротизації та психопатизації” (див. таб. 3), на радіаційно забрудненій території кількість школярів, які мають високий рівень невротизації, у 2000 році достовірно ($p \leq 0,05$) зроста порівняно з 1996 роком з 5,7% до 15,7%. Передневротичні стани діагностувались тут також значно частіше, ніж у контрольній групі ($p \leq 0,01$).

Таблиця 3

Динаміка рівня невротизації школярів за 1996 – 2000 роки

Роки обстеження	Групи школярів	Загальна кількість	Передневротичні стани		Неврози	
			N	% ± m	n	% ± m
1996	Зона РЕК	52	15	28,8 ± 6,1	3	5,8 ± 3,2
2000	Зона РЕК	51	11	21,6 ± 5,7	8	15,7 ± 5,1
1996	контроль	42	4	9,5 ± 4,5	1	2,4 ± 2,2
2000	контроль	43	5	11,6 ± 2,6	1	2,3 ± 1,2

Отже, серед дітей та підлітків, які мешкають в зоні посиленого радіоекологічного контролю, у 94% осіб спостерігаються відхилення у функціонуванні емоційної сфери, тоді як на екологічно чистій території таких школярів у 2,7 рази менше.

За результатами проведеного психодіагностичного дослідження, даними вчителів та психіатричного консультування проводилась комплексна психолого-психіатрична характеристика всіх школярів, яких розподілили по 4 групах психічного здоров'я [10, 26с.]

Перша група психічного здоров'я об'єднувала психічно здорових школярів без будь-яких проявів психічних порушень. Таких дітей та підлітків в контрольній групі у 2 рази більше порівняно з дослідною (39,9±3,9 і 19,3±3,3; $P < 0,001$).

Друга група, до якої входили також психічно здорові діти, характеризувалась наявністю окремих емоційних порушень,

симптомів психічних відхилень, які не впливали на адаптаційні можливості учнів (стани компенсації). В дослідній і контрольній групах школярів II група психічного здоров'я діагностована з однаковою частотою ($23,3 \pm 3,5$ і $24,3 \pm 3,5$; $P < 0,05$).

Третя група – “підвищеного ризику” – характеризувалася наявністю у дітей та підлітків затримки розумового розвитку, підвищеного рівня невротизації, іншими емоційними симптомокомплексами, які негативно впливали на шкільну адаптацію (стани субкомпенсації). Група підвищеного ризику переважала серед школярів зони радіаційного контролю порівняно з екологічно “чистою” територією ($36,9 \pm 4,0$ і $25,0 \pm 3,5$ $P < 0,05$).

Четверта група об'єднувала школярів з аномальним розвитком інтелектуальної або емоційно-поведінкової сфер (розумовий недорозвиток, психопатичний і невротичний розвиток). Таких патологічних проявів психічних розладів на радіаційно забрудненій території виявлено майже у 2 рази частіше, порівняно з контрольною групою ($20,6 \pm 3,4$ і $10,8 \pm 2,5$; $P < 0,05$).

Тому, при спеціально проведеному епідеміологічному психолого-психіатричному обстеженні школярів в зоні посиленого радіоекологічного контролю встановлено вірогідне переважання (у 2 рази) патологічних форм нервово-психічних розладів.

Допатологічні нервово-психічні порушення також переважали (у 1,5 рази) серед школярів, які проживають в зоні посиленого радіоекологічного контролю. Такі субклінічні нервово-психічні відхилення проявлялися затримкою розумового розвитку, емоційними симптомокомплексами, підвищеним рівнем невротизації, емоційною нестабільністю. Діти та підлітки, у яких виявлялася така психоемоційна симптоматика, становлять групу підвищеного ризику відносно розвитку психічної та психосоматичної патології.

Загальні результати проведеного нами дослідження свідчать про те, що радіаційне забруднення довкілля після аварії на ЧАЕС призвело до погіршення психічного здоров'я дітей та підлітків.

Виявлені нами закономірності динаміки досліджуваних у показниках психічної діяльності школярів експериментальних та контрольної груп, дозволили розробити систему організації психокорекційних та психопрофілактичних заходів, спрямованих на збереження психічного благополуччя дітей, які постраждали від радіаційного забруднення.

Отже, з метою попередження нервово-психічних та психосоматичних захворювань у дітей та підлітків, які постійно мешкають в зоні посиленого радіоекологічного контролю, та збереження їх

психічного здоров'я необхідно постійно здійснювати психодіагностичну, психокорекційну роботу, головним завданням якої є допомога дітям у відреагуванні негативних емоцій.

Організація системи психокорекційних та психопрофілактичних впливів для такої категорії дітей вирізняється певною особливістю внаслідок специфіки психологічних проблем, а також вторинних психологічних наслідків, які утворюються в процесі її здійснення.

Необхідною умовою попередження небажаних явищ у формуванні особистості є вміння виявити перші ознаки відхилень від норми у психічному розвитку, що допоможе попередити не тільки розвиток емоційної напруженості, появу небажаних відхилень у поведінці, але й певною мірою збереже психічне здоров'я підростаючого покоління.

Важливим принципом профілактики психічного здоров'я дітей та підлітків є її постійність та безперервність, враховуючи особливості ситуації та дію стресогенних факторів.

Так, в умовах сім'ї необхідно формувати адекватну позицію в батьків по відношенню до проявів межових нервово-психічних розладів і можливостей подальшого повноцінного соціального функціонування дитини. Враховуючи той факт, що в деяких сім'ях дорослі члени мають порушення у стані здоров'я, слід пояснювати можливість негативного впливу на дітей механізму "індукції хворобливих станів".

Проведення психопрофілактичних заходів потрібно здійснювати з урахуванням критеріїв оцінки ступеня шкільної адаптації. Сюди належать: успішність навчальної діяльності (навчальна активність, успішність засвоєння знань, дотримання шкільних норм поведінки), динаміка стану емоційної сфери (стійкість емоцій, переважаючий фон настрою).

Переживання, які виникають у багатьох дітей під впливом невдач у навчанні, це основа для розвитку хронічного внутріособистісного конфлікту, який, в свою чергу, призводить до формування дефектних стереотипів емоційного реагування, неадекватних самозахисних реакцій у фруструючих ситуаціях. Довготривала дія захисних реакцій (ідентифікація, регресія, проєкція, ізоляція) призводить до формування в структурі особистості дитини негативних установок до себе та інших людей. На цій основі розвиваються інфантилізм, підвищена залежність від дорослих, що зумовлює антигуманістичну спрямованість особистості. Тому необхідно в таких дітей формувати емоційні та поведінкові стереотипи, які б забезпечували достатній психологічний захист від стресогенних факторів.

Слід зазначити, що, крім традиційних способів збереження психічного здоров'я та емоційного благополуччя населення, важливим є когнітивний ресурс подолання, який базується на розумінні людиною механізмів, закономірностей та вірогідностей виникнення негативних явищ, знання правил поведінки в несприятливих ситуаціях. Зріле ставлення до власного життя, адекватність оцінювання минулого, теперішнього та майбутнього також створює умови для успішної інтеграції психотравмуючої ситуації і стає результатом такої інтеграції [1, с.11].

Включення психотравмуючої події в життєвий контекст, здатність до її переосмислення, вміння інтегрувати її в суб'єктивну картину світу дає можливість сприйняти подію як більш передбачувану. Суб'єктивне прогнозування, яке дозволяє здійснювати випереджуючу перебудову функціональних систем до майбутніх подій.

Отже, психічна діяльність, при якій буде спостерігатися гармонійний взаємозв'язок між відображенням обставин дійсності і ставленням особистості до неї, адекватність реакцій на навколишні соціальні, біологічні, психічні та фізичні умови, допоможе їй контролювати поведінку, планувати і здійснювати свій життєвий шлях у мікро- та макросоціальному середовищі.

Список використаних джерел

1. Александрова Л. А. Психологические ресурсы адаптации личности к условиям повышенного риска природных катастроф: автореф. дис.канд.психол наук / Л. А.Александрова. М., 2004. – С. 11.
2. Андрос М.Є. Психічне здоров'я особистості: психологічне консультування керівників шкіл / М.Є. Андрос// Освіта і управління. – 1998. – Том 2. – Число 2. – С.64
3. Бачерников Н.Е., Петленко В.П., Щербина Е.А. Философские вопросы психиатрии. – К., 1985. – С.35-36.
4. Бондар О.К. Стан здоров'я і розумова працездатність дітей, які проживають в районах радіаційного забруднення внаслідок аварії на ЧАЕС: автореф... дис.канд.мед.наук: 14.01.10 / Інститут педіатрії, акушерства та гінекології / О.К.Бондар. – К., 1998. – 17с.
5. Вискобатова Т.П. Проблема генезиса, диагностики и психологическая коррекция задержки развития у детей (на примере неблагоприятного влияния природных и антропологических факторов): дис...д-ра психол. наук: 19.00.08 / Т.П.Вискобатова. – О., 1997. – 521 с.
6. Вишневецкая В.П. Об изменениях в психическом состоянии детей, проживающих на территории, загрязненной радио-

- нуклидами. //Черноб. катастрофа и медико-психологическая реабилитация пострадавших. Сб. мат. конф. – Изд. Беларуского института “Дети Чернобыля”. – Минск, – 1992. – С.47 – 48.
7. Всемирная декларация по здравоохранению ВООЗ. Копенгаген, 1998; Загальна декларація прав людини. – К., 1998. – С.3-8.
 8. Гарнець О. М. Особливості емоційних проявів у дітей, що постраждали внаслідок аварії на ЧАЕС / О. М.Гарнець //Вісник Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти (Мат. наук.-практ. конф. “Психолого-педагогічні проблеми адаптації населення, що постраждало від Чорнобильської катастрофи”, Тернопіль, 12 травня, 1997. – Т.1997. – С.19-22.
 9. Гелда А.П. Психические изменения у пострадавших от стихийных бедствий и катастроф / А.П.Гелда//Здравоохранение Беларуси. – 1997. – №7. – С.31-33.
 10. Оценка функционального состояния организма детей при массовых обследованиях с целью установления влияния окружающей среды на здоровье населения: метод. рекоменд. М., 1987. – 26 с.
 11. Петраков Б.Д., Петракова Л.Б. Психическое здоровье народов мира в XX веке / Б.Д.Петраков, Л.Б.Петракова //Медицина и здравоохранение. Серия: социальная гигиена и организация здравоохранения. – М., 1984. – 69 с.
 12. Технологія моніторингу психічного здоров'я школярів / О.А.Беседіна, Г.М.Даниленко, Н.М.Колотій та ін //Метод. рекоменд. – Харків, 1998. – 22 с.
 13. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология/Под ред. А.Н.Леонтьева. – М.: Прогресс, 1975. – 283 с. – С. 241.
 14. Blumberg I. Mental “health” and mental “illness” //Hosp Commun. Psychiatry. – 1997. – Vol. 130, № 3. – P.229-239.

This article deals with results of medical and psychological investigation of pupils which live in the territory of intensified radio-ecological control, noticeable breaches in psycho-emotional sphere were revealed. The comparative investigation shows us the high level of emotional tensety. We found two as more often pathological forms of psychic indigestions and 1,5 as more often prepathological psychic deflection. The main direction of saving the pupils psychic health is to form the determine attitude of life, to the last and future, which creates the conditions of successful integration to the situation.

Key words:psychic health, radio-ecological control, emotional tensety, pathological forms of psychic indigestions, prepathological psychic deflection.

Отримано: 5.02.2011

Ціннісно-сміслові ставлення до професії у координатах розвитку професійно- педагогічної позиції особистості вчителя

У статті розглянуто особливості ціннісно-сміслового ставлення вчителя до педагогічної професії та її місце в системі його смисло-життєвих орієнтацій. Показано, що перетворення ціннісно-сміслового ставлення вчителя до своєї професії у компонент ієрархії сенсу життя стає важливим фактором і складником його професійно-педагогічної позиції, наповнюючи її особливим змістом і спрямуванням. Доведено, що якість формування особистості вчителя та її успішна самореалізація у педагогічній професії обумовлюються актуалізацією і розвитком професійно-сміслового потенціалу фахівця на всіх етапах його становлення.

Ключові слова: особистість учителя, ціннісно-сміслові ставлення вчителя до педагогічної професії, смисложиттєві орієнтації особистості вчителя, професійно-педагогічна позиція особистості.

В статье рассмотрены особенности ценностно-смыслового отношения учителя к педагогической профессии и ее место в системе его смысловых ориентаций. Показано, что преобразование ценностно-смыслового отношения учителя к своей профессии в компонент иерархии смысла жизни становится важным фактором и составной частью его профессионально-педагогической позиции, наполняя ее особым содержанием и направленностью. Доказано, что качество формирования личности учителя и ее успешная самореализация в педагогической профессии обуславливаются актуализацией и развитием профессионально-смыслового потенциала специалиста на всех этапах его становления.

Ключевые слова: личность учителя, ценностно-смысловое отношение учителя к педагогической профессии, смысловые ориентации личности учителя, профессионально-педагогическая позиция личности.

Постановка проблеми. Якість формування особистості вчителя, її успішна самореалізація у професійно-педагогічній діяльності великою мірою залежать від глибокого осмислення та емоційно-ціннісної оцінки ним своєї професії, виявлення її суб'єктивного сенсу. Ні в кого не викликає сумніву, що ефективність педагога знаходиться у прямій залежності від характеру відповідей на питання, що стосуються того, наскільки він усвідомлює суспільну

важливість своєї педагогічної праці, чи велике значення педагогічна професія займає у житті самого вчителя, яке місце відводить учитель своїй професії серед інших сфер свого життя, таких як сім'я, дозвілля, здоров'я, особисте життя та ін. Ці і подібні питання пов'язані з реалізацією ціннісно-сміслових аспектів професійного буття вчителя. Подібне особливо стосується сучасного вчителя, який працює в умовах динамічних соціокультурних змін у теперішньому суспільстві, коли професія вимагає від нього постійної творчої готовності до адекватної особистісної оцінки педагогічних ситуацій, що весь час змінюються, до пошуку і прийняття глибоко осмислених професійних рішень, до постійного духовного самовдосконалення.

У зазначеному вище контексті актуалізується необхідність формування в учителя активної професійної позиції. Поняття "позиція" у трактуванні ряду дослідників (К. О. Абульханова-Славська, Г. І. Аксьонова, М.Г. Алексеев, М. М. Боритко, В.І. Слободчиков та ін.) постає як спосіб реалізації базових, екзистенційних цінностей особистості і в загальному розумінні є інтегративною характеристикою всього способу життя людини. Ми вважаємо, що саме у координатах професійно-педагогічної позиції, а саме, через систему смисложиттєвих орієнтацій особистості доцільно розглядати проблему ціннісно-сміслового ставлення вчителя до своєї професії. Метою статті стало вивчення особливостей ціннісно-сміслового ставлення вчителя до педагогічної професії та її місця в системі його смисложиттєвих орієнтацій.

Аналіз останніх наукових досліджень. З урахуванням характеру поставленої мети, перш ніж розкрити ціннісно-сміслові ставлення учителів до своєї професії, вкажемо на погляди вчених стосовно категорії професійно-педагогічної позиції особистості. Це поняття у науковій літературі зустрічається досить часто і має різні етимологічні відтінки (педагогічна позиція, професійна позиція вчителя, особистісно-професійна позиція вчителя). В активний науковий обіг воно увійшло завдяки роботам Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, В.М. Мясичева, С.Л. Рубінштейна та ін. Цієї проблеми торкалися у своїх роботах О.Г. Асмолов, Н.П. Анікеєва, І.Д. Бех, І.А. Колеснікова, Л.В. Кондрашова, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, В.О. Сластьонін, В.І. Слободчиков, І.С. Якиманська й ін.

Існує низка підходів до трактування терміна "позиція особистості". Часто дослідники роблять акцент на статусно-рольовій складовій позиції (Г.М. Андреева, Д. Майєрс, О.В. Киричук, І.С. Кюн, О.Г. Асмолов, Б.Д. Ананьєв, В.Б. Ольшанський, ін.).

Багато дослідників це поняття аналізує на основі теорії відносин В.М. Мясичева і визначає його через сукупність відносин особистості (К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Божович, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн і ін.). Склалася також наукова традиція, де позиція розглядається як самостійне, відмінне від статусу і ролі поняття, як глибоко індивідуальне утворення особистості, результат досягнення людиною певного рівня морального та інтелектуального розвитку, появи стабільної системи ціннісних установок. Так, у роботах Б.Г. Ананьєва, О.Г. Асмолова, Л.І. Божович, М.Й. Боришевського, Б.С. Братуся, В.І. Войтко, І.М. Міхеевої, Р.С. Немова позиція виступає як стійкий компонент структури особистості, як її ядро і розглядається в розрізі таких проблем як ставлення, активність, мотивація, особистісна зрілість, самосвідомість, особистісний смисл.

Професійно-педагогічна позиція вчителя розглядається вченими як невід'ємна частина професійної компетентності і необхідна умова здійснення педагогічної діяльності. На думку В.О. Сластьоніна, позиція вчителя – це система тих інтелектуальних, вольових та емоційно-оцінних ставлень до світу, педагогічної дійсності і педагогічної діяльності, які є джерелом його активності. Вона визначається, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями і можливостями, які пред'являє і надає йому суспільство. З іншого боку, діють внутрішні, особисті джерела активності – потяги, переживання, мотиви і цілі педагога, його ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали [8, с. 32-70]. Відповідно до підходу А.К. Маркової [6], поняття “професійно педагогічна позиція” позначає стійкі системи ставлень вчителя до учнів, до себе, до колег, визначає його поведінку, стиль життя і діяльності. Особливо важливою у контексті нашого дослідження є думка І.Д. Бежа, який вказує на унікальність педагогічної позиції, оскільки вона одночасно є і особистісною, і професійною. Вчений спеціально наголошує, що педагог у своїй дійсно педагогічній позиції ніде і ніколи не зустрічається з дитиною як “об'єктом” (якщо він дійсно педагог); в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, а у власне професійній – з умовами її становлення і розвитку [2, с. 76].

Перспективним, на наш погляд, є смисловий підхід до вивчення позиції особистості, згідно з яким це поняття трактується як система усвідомлених загальних смислових утворень (О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, О.К. Дусавицький, І.М. Міхеева, О.Л. Подолянчук), куди входять цінності, мотиви, потреби, інтереси, переконання, ставлення. Категорія особистісного смислу, на думку О.Г. Асмо-

лова, є індивідуалізованим відображенням дійсності, яке виражає ставлення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність і спілкування [1]. В основі особистісного смислу лежить соціальна позиція людини, зміна якої, як стверджує І.Н. Міхеєва, тягне за собою і переосмислення ставлень до оточуючого світу. Б.С. Братусь відзначає, що сукупність основних ставлень до світу, до людей і до себе, що задаються динамічними смисловими системами, утворює в своїй єдності і головній сутності притаманну людині моральну позицію [3].

Аналіз наявної на сьогоднішній день відповідної наукової літератури показав, що проблема розвитку професійно-смислової сфери особистості майбутнього вчителя у контексті становлення його професійної позиції ще не розроблена. В існуючих дослідженнях, проведених переважно в останні кілька років, розглядаються питання становлення смислової парадигми професійної підготовки педагога (Е.Н. Дмитрієва), формування смислової сфери його особистості засобами психолого-педагогічних дисциплін (Н.Г. Зотова), питання ціннісно-смислового відношення студентів до знання, до професійно-педагогічної діяльності (С.В. Пазухіна, Е.В. Калюжна), психологічні аспекти динаміки змін ціннісно-смислової сфери особистості педагога і психолога у процесі професійного становлення (О.Н. Нікітіна, Т.А. Вілюжаніна). Смислові аспекти розвитку професійної позиції шкільного психолога у післядипломній освіті зачіпаються у дослідженні О.Л. Подолянук. У загальному можна стверджувати, що проблема становлення професійно-педагогічної позиції вчителя в аспекті розвитку її професійно-смислового потенціалу, і, зокрема, у зв'язку з ціннісно-смисловим ставленням педагога до своєї професії, у вітчизняній психології спеціально ще не досліджена.

Виклад основного матеріалу дослідження. На нашу думку, проаналізувати зазначену вище проблему в її повноті дозволяє концепція структурної ієрархії смисложиттєвих орієнтацій людини. В її контексті необхідно враховувати, що сенс життя, як психологічний феномен, не зводиться до однієї-єдиної ідеї, хоча б і дуже важливої. Це психічне утворення складається з “великих” і “малих” сенсів, які становлять динамічну ієрархію. Крім того, залежно від характеру співвідношення провідних і підпорядкованих компонентів цієї структури, їхнього взаємовпливу і взаємозалежності, можна говорити про різні типи структур сенсу життя: гармонійних і дисгармонійних. Можна стверджувати, що ціннісно-смислове ставлення до педагогічної професії є компонентом структурної ієрархії сенсу життя і як компонент впливає на всю структуру в

цілому і, в свою чергу, зазнає її впливу. З цього приводу В.Е. Чудновський у своїй роботі відзначає, що сенс життя, як особливе психічне утворення, набуває “відносної стійкості й емансипованості від умов, що його породили, може істотно впливати на життя людини, її долю” [11, с. 16]. Цей вплив багато в чому залежить і від того, яке місце займає професійна діяльність у структурі смисложиттєвих орієнтацій. Наведемо деякі дослідження, що стосуються цієї проблеми.

Деякі загальні тенденції у ціннісно-смисловому ставленні школярів і студентів до професії, яку вони обирають, виявила у своєму дослідженні Д.Н. Завалишина. Зокрема, ставлення старшокласників до майбутньої професії у цілому характеризується абстрактністю і романтичністю. У студентів – майбутніх учителів нею було виявлено чотири типи значущого ставлення до професії: захоплення, покликання, розчарування і відчуження. З початком трудової діяльності динаміка ціннісно-смислового ставлення суб’єкта до професійної діяльності характеризується багатоваріативністю цього ставлення. “Граничними варіантами є, з одного боку, підвищення для людини значущості професійної праці, бажання продовжувати роботу за вибраною спеціальністю, з іншого боку – розчарування у професії аж до відходу від неї” [4, с. 199]. Далі автор робить важливий висновок про те, що у процесі адаптації до професії позитивно-смислове ставлення до неї суб’єкта стає регулятором професійної діяльності: “відбувається породження цим ставленням нових “малих” сенсів: усвідомлення важливості оволодіння засобами діяльності і докладання реальних зусиль щодо їх формування” [там само, с. 201].

В іншому дослідженні, яке проводила Т.В. Максимова [5], було показано, що педагогічна діяльність може займати різне місце у структурі смисложиттєвих орієнтацій учителів: по-перше, вона може складати головний сенс існування, по-друге, не досягаючи головного сенсу, бути “вагомим” компонентом цієї структури, і, третє, значущість педагогічної професії може бути периферійним компонентом структурної ієрархії сенсу життя. Згідно з результатами дослідження Т.В. Максимової, сприятливі умови для розкриття індивідуальності вчителя створюються у тому випадку, коли професія виявляється домінуючим компонентом структурної ієрархії сенсу. У зв’язку з цим для нас видається цікавим звернути увагу на взаємовідношення різних сфер життя вчителя у контексті його успішності у професійній діяльності, розглядаючи ціннісно-смислові ставлення до професії, родини, до свого здоров’я, дозвілля, особистого життя і хобі як компоненти структурної ієрархії сенсу

життя. У такому випадку важливо враховувати не тільки домінуючі компоненти і їхнє місце у структурі, як це зроблено в роботі Т.В. Максимової, але і спосіб та характер їхньої взаємодії. Ціннісно-сміслові ставлення до професії може займати відособлене положення стосовно всіх інших компонентів ієрархії, практично з ними не перетинаючись. Деякі складові можуть протидіяти одне одному, конфліктувати, причому зовсім необов'язково, щоб у цьому випадку структура визначалася як дисгармонійна. Нарешті, всі компоненти, взаємодіючи, можуть підкріплювати один одного.

Звертаючись до понять гармонійної й дисгармонійної структур сенсу життя, ми можемо відзначити, що у першому випадку професійна діяльність наповнює життя смыслом, розкриває індивідуальність учителя, сприяє його самореалізації. Мета надає сенсу процесу, що приводить до єдності процесуального і результативного задоволення. У другому випадку на перший план виходить незадоволеність своєю працею і переживання рутини повсякденних обов'язків. Учителі відзначають, що не можуть наповнити цю діяльність смыслом.

Важливими причинами незадоволеності роботою у школі є матеріальне становище вчителів і висока стресогенність, рівень якої залежить не тільки від роботи з учнями, але й від взаємин з адміністрацією школи. Неможливість виявити негайний результат, його тривале відтермінування також знижують привабливість професії вчителя.

Говорячи про формування ціннісно-сміслового ставлення вчителя до своєї професії, важливо згадати роботу Е.В. Мартинової [7], у якій дослідник відзначає в більшості студентів педагогічних ВНЗ особистісну неготовність до майбутньої професії. Ситуація на сьогодні така, що у вищій педагогічній школі готують предметників, не надаючи значення формуванню належного ставлення до своєї професії. Це є однією з причин, через які випускники педагогічних ВНЗ не йдуть працювати у школу, іншими словами – педагогічна професія не знаходить місця у їхніх смисловиттєвих орієнтаціях.

Підвищення значущості педагогічної професії до рівня сенсу життя відбувається з розкриттям індивідуальних особливостей учителя у педагогічній діяльності. В.Е. Чудновський відзначає, що в основі ціннісно-сміслового ставлення до педагогічної професії лежить “своєрідність індивідуальності, здібностей та особистісного складу людини, особливості соціального макро- і мікросередовища, у якій вона живе і діє” [10, с. 185]. Примітним щодо цього є той факт, що саме значущість педагогічної праці дозволяє вчителям-професіоналам переборювати складнощі різного роду.

Високий рівень ціннісно-смиислового ставлення до професії, у свою чергу, багато у чому обумовлений педагогічною творчістю. Саме вона сприяє виникненню процесуального і результативного задоволення, коли “учитель усвідомлює, що використовувані ним прийоми і дії дають безпосередній ефект “тепер”, викликають емоційний відгук і більшу зацікавленість учнів” [10, с. 187].

Однак, звертаючи увагу на значущість професії для вчителя, важливо пам’ятати, що, коли вона виявляється єдиним сенсом, який підім’яв під себе всі інші, то така ситуація може виявитися руйнівною як для педагогічного процесу, так і для всього життя вчителя. “Наявність одного лише ізольованого інтересу, що вбирає у себе всю спрямованість особистості і не має опори ні у світогляді, ні у справжній любові до життя у всьому багатстві її проявів, неминуче позбавляє людину внутрішньої волі й убиває дух” [9, с. 309]. Сенс життя, в основі якого лежить одна, нехай навіть дуже важлива ідея, але ізольована від усіх інших, не зможе бути позитивною основою ефективної, успішної педагогічної діяльності.

Ми зробили спробу емпірично дослідити деякі психологічні особливості ціннісно-смиислового ставлення вчителя до педагогічної професії. Зокрема, для визначення міри включення професійної діяльності у систему смисложиттєвих орієнтацій педагога ми провели анкетування вчителів середніх шкіл міста Тернополя і області. У роботі взяло участь всього 67 педагогів, серед яких були як початківці з малим досвідом роботи, так і професіонали, що мали великий трудовий стаж. У дослідженні нами було розроблено й використано анкету “Сенс життя і професія вчителя”, спрямовану на виявлення як загальних уявлень педагога про сенс життя, так і змісту сенсу їх власного життя і його зв’язку з педагогічною професією.

Аналіз отриманих даних показав, що серед молодих учителів (вік до 30 років) лише 3 з 20 таких у загальній вибірці (15%) включають педагогічну діяльність до складу смисложиттєвих орієнтацій. Вони вважають, що працюють учителями за покликанням. На вибір педагогічної професії у них вплинула любов до дітей. У сенс життя вони включають такі атрибути як “корисність і потрібність людям”, “досягнення поставлених цілей”, а сенс власного життя вбачають у тому, щоб “творити добро”, “створювати красу”. Одночасно 11 респондентів (55%) відповіли, що не розглядають педагогічну діяльність у якості значущої складової системи своїх смисложиттєвих орієнтацій. Одні з них вказали, що провідне місце у цій системі для них займають кар’єра, особистісний ріст, самовдосконалення (“навчитися отримувати задоволення від

життя, радіти, бути щасливим, реалізувати себе”), інші вважають найбільшою цінністю дітей, сімейне благополуччя (“сєнс життя у міцній родині”). Серед молодих педагогів виявлено 6 осіб (30%), які взагалі не замислювалися над проблемою сєнсу свого життя.

У групі респондентів, що мають середній стаж (віком від 30 до 40 років, всього 22 особи), виявилось значно більше педагогів (6 осіб або 27% з цієї групи), які включають свою професійну діяльність до складу смисложиттєвих орієнтацій. Формулюючи сєнс свого життя, вони вважають, що головне для них – “здійснити свої життєві плани у професійній діяльності, в особистому житті”. У відповідях виділяються також такі сенси, як родина, діти, благополуччя. А найвищим досягненням у професійній діяльності для них є “повага з боку учнів”. На вибір їхньої професії вплинули робота з дітьми, природні задатки, сімейна династія вчителів, приклад їх власних наставників тощо. Відзначимо також, що порівняно з молодими педагогами значно більша частина респондентів із середнім стажем роботи – 16 осіб (73%) – не розглядають педагогічну діяльність як значущу складову в системі своїх смисложиттєвих орієнтацій. Провідне місце у цій системі займають родина, діти, міжособистісні взаємини, робота, що приносить задоволення і високий дохід. Сєнс свого життя такі респонденти формулюють у такий спосіб: “сєнс мого життя – родина”, “виховати, вивчити, влаштувати дітей”, “гармонійність у відносинах вдома і на роботі”.

Нарешті третя група респондентів (25 осіб) включала старших педагогів (віком більше 40 років) з великим трудовим стажем. Серед них виявилось 13 чоловік (52%), які високо оцінюють значущість своєї професії і впевнено включають педагогічну діяльність у систему своїх смисложиттєвих орієнтацій. Для них характерні такі професійні якості, як любов до дітей, творчість у роботі. У той же час смислотвірними орієнтаціями залишаються родина, діти. Найбільш яскравими формулюваннями сєнсу життя і ставлення до роботи для них були: сєнс життя – у тому, щоб “учити дітей гарному”, “у моїй роботі, у моїх батьках, у моїх друзях” і т. п. Як і в інших вікових групах, значна частина досвідчених педагогів – 11 осіб (48%) з усіх анкетованих, не включають педагогічну діяльність у систему своїх смисложиттєвих орієнтацій. У них пріоритетним є виховання власних дітей чи онуків, родина, гідне життя, прагнення пізнати себе. Формулюючи сєнс свого життя, вони часто пишуть: “підняти на ноги дітей”, “виховати дітей, онуків добрими, чесними, вселити у них любов до Бога й оточуючих”, “мій сєнс життя – у пізнанні себе”.

З наведеного вище можна узагальнити, що в кожній з вікових груп учителів, що взяли участь в обстеженні, значна кількість учасників не включили свою професійну діяльність як значущу складову в систему смисложиттєвих орієнтацій. Очевидно, одним із пояснень цього може виступати відсутність організації спеціальної роботи, спрямованої на розкриття значущості педагогічної професії і її зв'язків із сенсом життя людини-професіонала. Таку роботу потрібно починати, як показує аналіз результатів анкетування молодих учителів, ще у періоди вибору професії й оволодіння нею на етапі підготовки у педагогічному ВНЗ, а також постійно продовжувати під час самостійної діяльності вчителя. Не варто не враховувати і того, що на змісті життєвих сенсів позначається ситуація у країні, коли в педагогів виникають матеріальні труднощі, професія вчителя, вихователя стає неprestижною, а всі проблеми вирішують гроші. Про це, зокрема, свідчать типові висловлення респондентів під час анкетування: “хотілося б рости, вчитися далі, але немає матеріальних можливостей”, “навколо багато несправедливості”, “моє вище Я придушила бідність” і т. п.

Висновки. Отже, характеристики ціннісно-смислового ставлення вчителя до своєї професії та місце, яке займає це ставлення в системі його смисложиттєвих орієнтацій, лягають в основу розвитку та проявів його професійно-педагогічної позиції, наповнюючи її особливим змістом і спрямуванням. Це означає, що якість формування цієї позиції, яка є важливою умовою творчої самореалізації вчителя у професії, обумовлюється необхідністю глибокого осмислення й емоційно-ціннісної оцінки ним своєї професії, виявлення її суб'єктивного сенсу, а також актуалізує проблему розвитку професійно-смислового потенціалу особистості вчителя на всіх етапах її становлення.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М.: Наука, 1984. – 182 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. – Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-практичні засади / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
3. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Наука, 1988. – 301 с.
4. Завалишина Д.Н. Динамика ценностно-смыслового отношения субъекта к профессиональной деятельности / Д.Н. Завалишина // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. – М., 2001. – С. 193-203.

5. Максимова Т.В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности / Т.В. Максимова // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 114-117.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
7. Мартынова Е.В. Роль смысложизненных ориентаций в системе профессиональной подготовки студентов педвузов / Е.В. Мартынова // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 109-113.
8. Сластенин В. А. Педагогика: учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
9. Теплов Б.М. Заметки психолога при чтении художественной литературы / Б.М. Теплов // Избр. труды: в 2 т. – М., 1985. Т. 1. – С. 309.
10. Чудновский В.Э. О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни / В.Э. Чудновский // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 181-188.
11. Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от “внешнего” и “внутреннего” / В.Э. Чудновский // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – С. 15-26.

The article deals with the peculiarities of the valued and significant teacher's attitude toward the pedagogical profession and its place in the system of its sense and vital orientations. It is shown that the transformation of the valued and significant teacher's attitude toward the pedagogical profession into the hierarchy components of the sense of life becomes an important factor and component of the professional and pedagogical position fulfilling it with the special maintenance and direction. It is demonstrated that the quality of the teacher's personality formation and the successful self-realization in the pedagogical profession is determined by the actualization and the development of the professional and sense potential of the specialist on all stages of the becoming.

Key words: teacher's personality, valued and significant teacher's attitude toward the pedagogical profession, sense and vital orientations of teacher's personality, professional and pedagogical position of personality.

Отримано: 14.02.2011

Посттравматичний стресовий розлад: історичний огляд

У статті розкриваються основні причини виникнення посттравматичного стресового розладу, його епідеміологія, фази протікання, симптоми, теоретичні передумови вчення про ПТСР та даються діагностичні критерії відповідно міжнародної класифікації хвороб (МКХ)-10.

Автором проведено історичний огляд вивчення проблеми посттравматичного стресового розладу, особлива увага приділена впливу військового стресу на особистість і його наслідки.

Ключові слова: посттравматичний стресовий розлад, травматичний невроз, стрес, травматичні події.

В статье раскрываются основные причины возникновения посттравматического стрессового расстройства, его эпидемиология, фазы протекания, симптомы, теоретические предпосылки учения о ПТСР и даются диагностические критерии в соответствии с международной классификацией болезней (МКБ)-10.

Автором проведен исторический обзор изучения проблемы посттравматического стрессового расстройства, особое внимание уделено влиянию военного стресса на личность и его последствия.

Ключевые слова: посттравматическое стрессовое расстройство, травматический невроз, стресс, травматические события.

В останні десятиліття у всьому світі спостерігається ріст кількості різних катастроф, конфліктів у суспільстві й мікросоціумі. Ця ситуація характеризується екстремальним впливом на психіку людини. Виникаючі в подальшому психічні розлади іноді значно ускладнюють соціально-психологічну адаптацію потерпілих і відповідно знижують їхню трудову активність.

Найбільш частою формою розладів у жертв екстремальних подій, які важко піддаються лікуванню та корекції й проявляються психологічними, соціальними і соматичними змінами є посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Даному питанню в останні роки присвячується все більше наукових досліджень [1; 2; 9; 13].

Термін ПТСР був запропонований М. J. Horowitz, який розробив діагностичні критерії ПТСР, прийняті за основу при складанні американської класифікації хвороб DSM-III (1976—1980). Пізніше ці критерії зазнали деяких змін і в 1995 році були внесені в Міжнародну класифікацію хвороб 10 перегляду (МКХ-

10). За визначенням МКХ-10, ПТСР називається “відстрочена і/або затяжна реакція на стресову подію... (короткочасну або затяжну) виключно загрозуючого або катастрофічного характеру, яка в принципі може викликати дістрес практично у будь-якої людини”.

Термін “розлад” був використаний усвідомлено, оскільки це не хвороба в повному розумінні цього слова: по суті, це – нормальна реакція психіки на ненормальні обставини. На жаль, ці симптоми і поведінкові ознаки в більшості випадків викликають страждання і заважають особистісному функціонуванню потерпілих.

Клінічна типологія і класифікація ПТСР продовжують уточнюватись. У цю групу розладів віднесені затяжні патологічні стани у військовослужбовців, ветеранів війни, учасників природних і техногенних катастроф, після короткочасного або тривалого екстремального впливу. Важливою характеристикою важкого травматичного стресу є несподіваність, стрімкий темп розвитку катастрофічної події і тривалість впливу. Важливу роль відіграє також уразливість індивідуума до ПТСР (астенічні риси, гіперсенситивність, залежність і ін.) і психологічні аспекти стресу, а саме: значимість події, релігійного та ідеологічного світогляду. Сприятливим фактором може стати фізіологічний стан у момент отримання травми, особливо соматичне виснаження на фоні порушення стереотипу сну і прийому їжі.

Початок ПТСР виникає вслід за травмою після латентного періоду, який триває від декількох тижнів до 6 місяців. Перебіг хвилеподібний, іноді можна виявити хронічний перебіг на протязі багатьох років і стійку зміну особистості після переживання катастрофи.

Багато людей мають досвід травматичних подій: транспортні аварії, насильства в сім’ї, бойові дії, стихійні лиха, терористичні акти, пожежі і ін.

Деякі дослідники ПТСР вважають (R. Ursano, 1994; Ю.А.Александровский, 2000), що переживання людей, які зазнали впливу різних катастроф, війни, якщо навіть вони не отримали тілесних ушкоджень, безслідно для них не проходять. Через декілька років, після пережитої ситуації, у них розвиваються різні невротичні патохаректорологічні стигми. На їхньому фоні часто формуються патологічні стани (Ch. R. Figley, 1978; J. Wison, 1978).

Самі звичні форми травм, які викликають посттравматичні порушення – ті, які вводять індивіда у раптову, незвичну фазу безпорадності і надзвичайної небезпеки. ПТСР більш серйозний і триває довше, якщо стрес, викликаний людьми [14, с.90].

Актуальність теми обумовлена тим, що ПТСР розвивається у 50-80% тих, хто переніс важкий стрес. Поширеність ПТСР серед населення коливається від 1% до 12% і досягає 30% серед населення, яке пережило стихійні лиха і катастрофи (McCauley, 1994). Така варіативність, обумовлена як відсутністю єдиного чіткого підходу до визначення діагностичних критеріїв даного розладу, так і особливостями популяції і методів дослідження.

ПТСР часто виникає в учасників бойових дій. У В'єтнамі ПТСР спостерігався у 21-40% випадків (М.Ж. Horowitz, 1976; F.D. Jones, 1995), в Афганістані – у 10-15% всіх не поранених солдатів, а в Чечні (перша кампанія) – у 20-25% і у 30-45% тих, що отримали поранення [7, с.16].

У мирний час питома вага випадків ПТСР серед інших психічних розладів складає від 0,5 до 1,2%.

В 90-і роки ХХ-го століття показники виникнення ПТСР значно виросли. Спеціальні дослідження показали, що симптоми ПТСР у певної кількості осіб з наслідками воєнної травматизації з віком стають усе більш чіткими.

Найвні в літературі дані вказують на те, що схильність до ПТСР корелює з певними психічними порушеннями, які виникають, як наслідок травми або існували до неї. До числа таких порушень відносяться: невроз тривоги; депресія; схильність до суїцидальних думок і спроб; алкогольна або наркозалежність; психосоматичні розлади; захворювання серцево-судинної системи. Данні свідчать про те, що у 50-100% пацієнтів, які страждають ПТСР, є які-небудь із перерахованих супутніх захворювань, а частіше всього два або більше (Н.В.Тарабрина, 2001).

Серед усіх медичних наслідків бойових дій ПТСР складають від 10 до 50%. Бойові дії накладають помітний відбиток на протікання психічної діяльності і поведінку військовослужбовців. Бойовий стрес, відігравши позитивну роль у збереженні цілісності організму і особистості воїна в екстремальних умовах, виступає причиною наступної дезадаптації учасників бойових подій.

ПТСР турбує людину протягом багатьох років. Так, навіть через 15-19 років після закінчення війни майже в півмільйона ветеранів В'єтнаму залишились прояви ПТСР (15,2%). Аналогічні результати (17%) були отримані при обстеженні учасників бойових дій в Афганістані [4, с.63].

Незважаючи на те, що далеко не всі аспекти ПТСР вивчені, на сьогоднішній день не викликає сумніву той факт, що будь-яка екстремальна ситуація може стати причиною виникнення психічних розладів, а саме – ПТСР, практично в кожній людині.

Враховуючи великомасштабність катастроф, стихійних лих, війн – ПТСР може розвинутись одночасно у великої кількості людей, що потребує належного рівня організації кваліфікованої допомоги.

Синдром, подібний до того, який зараз називають ПТСР, був помічений у військових під час Громадянської війни (1861-1865) у Сполучених Штатах Америки. Перші дослідницькі роботи були присвячені саме військовому стресу (Хартшорн, 1864; Берд, 1869; Да Коста, 1871). Психічні розлади в той час розглядалися як прояви “ностальгії”, що вважалось різновидом “меланхолії” або “слабо вираженим психозом” внаслідок розчарування, незадоволення й нудьги за домом (A.J.Glass, 1966).

Початок учення про травматичний невроз припадає на кінець 18-го століття. У цей час в Англії і Німеччині починається науково-технічна революція, механізація виробництва, що спричинило і ріст нещасних випадків. В 1866 році англійський хірург Еріксон описує “струс спинного мозку, нервовий шок і інші невияснені ушкодження нервової системи”. Він пов’язував психічні розлади, які виникають при катастрофах змінами в мозкових оболонках і речовині спинного і головного мозку.

Німецький психіатр Мелі (1881) походження “травматичного психозу” пояснював впливом психічного фактора, душевного збудження, переляком. Його ідеї підтвердили американські лікарі Уїлкс, Уолтом і Петнем, які підтримали ідею функціональної, істеричної природи травматичного неврозу.

Шарко (1884) вважав основною причиною “травматичного неврозу” емоцію і шок. В 1889 році німецький невролог Оппенгейм випустив монографію “Травматичні неврози”, в якій розглянув патогенез травматичного неврозу.

Перелік симптомів, які належать до ПТСР, зустрічається в роботах німецьких психіатрів на початку ХХ-го століття (Брунс, 1901; Штірлін, 1901; Оппенгейм, 1923).

Під час російсько-японської війни 1904-1905 р.р. М.О. Шейкович і С.А. Суханов звернули увагу на особливу групу психогенних розладів, у структурі яких відобразились напружені події військового часу. В 1910 році вийшла монографія Л.Станіловського “Травматичні неврози”.

У Росії проблемою травматичних неврозів почали займатися в Першу світову війну і Громадянську війну (С.Крайц, П.Ганушкін, І.Бехтерев). Після Другої світової війни – В.Гіляровський і Є.Краснушкін.

На початку, вивченням “травматичних” розладів займались переважно військові психіатри, які досліджували емоційні реакції

учасників військових дій. Військовий невроз у різних авторів отримав різні назви. ПТСР називали: “солдатським серцем”, “тривожним серцем” через наявність вегетативних симптомів зі сторони серця, “тривожним неврозом”, “травматичним неврозом”. Da Costa у своїй роботі “Про схвильоване серце” в 1871 р. описує цих солдатів. Під час першої світової війни синдром був названий “шоком від снарядів” і була висловлена думка про те, що він спостерігається внаслідок травми, яка зумовлена вибухом снаряду. Пізніше посттравматичний стрес спостерігався в нацистських концентраційних таборах і в тих, хто пережив атомне бомбардування в Хіросімі і Нагасакі. У всіх випадках поява патологічних симптомів корелювала з важкістю стресу. Найбільш важкі стреси (у концентраційних таборах) викликали появу синдрому більш ніж у 75% жертв.

Цікаві дані приводились ще в 1915 році С.А. Сухановим у роботі “Психоневрози воєнного часу”. Автор виділяє два види травматичного психоневрозу. До першого виду він відносить ті форми при яких у клінічній картині переважають наслідки стресу центральної нервової системи з якимось ушкодженнями периферичних відділів органів відчуття. Другий вид – це психогенна форма, яка маскується під видом травматичної істерії.

До Першої світової війни вважалось, що травматичний невроз є, по-перше, наслідком поганої дисципліни і боягузтва, а по-друге, органічних порушень головного мозку. Інтерес до біологічної природи військового стресу, а саме органічних порушень у діяльності нервової системи, з часом посилювався і залишається одним із центральних.

У період першої світової війни, згідно з даними К. Jaspers, після повітряних атак англійської авіації в психіатричні клініки Берліна потрапляли люди, які страждали страхами і безсонням. При поганій погоді, непридатній для польотів ці розлади припинялись.

Уже в ранніх роботах відмічалось, що військовий стрес має хронічну причину і тенденцію до поступового прогресування. Це підтверджується дослідженнями з вивченням осіб з наслідками військової травматизації, які вказують на те, що симптоми ПТСР із віком посилюються. До того ж ПТСР може проявитись як упродовж одного місяця після травми, так і через 30-40 років після травми.

Основна інформація по військовому неврозу була зібрана і сформульована Абрахам Кардінером (1941). Провівши дослідження на ветеранах Першої Світової війни – він встановив, що військовий стрес – це фізіоневроз. А. Кардінер вказав на те, що фізіоневроз

включає як фізіологічні, так і психологічні розлади. Він одним із перших виявив дисоціативні епізоди, які назвав “комплексом епілептичних симптомів” (epileptic symptom complex), і на, його думку, вони є причиною деяких функціональних розладів мозку.

В 1947 році А. Кардінер уперше дав всебічний клінічний опис стресових реакцій, зумовлених участю в бойових діях і виділив симптоми, властиві цьому розладу:

- збудливість і дратівливість;
- безупинний тип реагування на раптові подразники;
- фіксація на обставинах травмуючої події;
- відхід від реальності;
- схильність до некерованих, агресивних реакцій.

Значним поштовхом до розвитку інтересу щодо вивчення ПТСР послужила війна у В’єтнамі. Після в’єтнамської війни американські психологи і психіатри виявили, що для ветеранів війни характерні психічні розлади, раніше не описані в психологічній літературі. Тоді ці розлади отримали назву “в’єтнамський синдром” (P.S.Bourne, 1970; M.D. Blum, 1984; J.I. Escobar., 1983; J.M.Allen, 1986). Приблизно у 25% учасників бойових дій у В’єтнамі, під впливом психічної травми, відбулись зміни особистості. За даними статистики, на початку 1990 років біля 100 тисяч в’єтнамських ветеранів здійснили самогубства, а біля 40 тисяч ведуть замкнутий спосіб життя. Серед них спостерігається високий рівень актів насильства, неблагополуччя в сфері сімейних відносин і соціальних контактів. Пізніше виявили подібні розлади і при інших травматичних подіях.

У 80-х роках минулого століття вивчення ПТСР стало ще більш широким. В цей час з’являються роботи Н.Kristal (1986) про масові травми, А.Егендорфа із співавторами, які провели порівняльний аналіз особливостей адаптаційного процесу у в’єтнамських ветеранів і їх невоювавших ровесників і Г.Боуландера із співавторами присвячені особливостям (відстроченої) віддаленої реакції на стрес. Роботи Егендорфа лягли в основу критеріїв діагностики ПТСР.

З 1980-х рр. значна увага почала приділятися розробці інструментів для оцінки ПТСР. Кін і ін. в роботі з ветеранами в’єтнамської війни розробили методики психометричної і психофізіологічної оцінки. Основні підсумки міжнародних досліджень були узагальнені в колективній монографії “Травма і її слід” (С.R.Figley, 1986), в якій приводяться особливості розвитку ПТСР військової етіології, жертв геноциду і насильств над особистістю.

У нашій країні психічні розлади при надзвичайних станах особливо інтенсивно почали вивчатись після Чорнобильської

катастрофи. Цьому питанню присвячена значна кількість наукових досліджень [3; 7; 8; 10].

Значна увага приділялась аналізу нервово-психічних і психоневрологічних розладів і встановлено, що в тих, хто знаходився в зоні з підвищеною радіацією, психічна дезадаптація виникала через психологічні травми, а не під впливом іонізуючого випромінювання [3, с.8].

Вивчались також питання клінічної характеристики психічних порушень населення, яке проживає в зоні радіаційного забруднення та психічним особливостям посттравматичних стресових станів у ліквідаторів аварії на ЧАЕС [5; 11].

У кінці ХХ століття з'явилося багато робіт, присвячених вивченню проблеми тероризму (Е.Г.Ляхов, 2000; П.П.Баранов, 2000).

Війна у Перській затоці породила “синдром Перської затоки”, або “синдром війни в затоці”. Її особливості полягають у тому, що військові дії відбувались в складних умовах і з використанням нових видів зброї (Shumacher H.Ralph., 1998).

Теоретичні передумови вчення про ПТСР базуються в першу чергу на роботах Г.Сельє про загальний адаптаційний синдром, на теорії когнітивного дисонансу Л. Фестінгера, на моделі М.Ж. Норовітца (1975).

Зміст теорії Г. Сельє розкривається в чотирьох основних положеннях.

1. Усі біологічні організми наділені вродженими механізмами підтримки рівноваги функціонування своїх систем. Підтримка стану внутрішнього балансу є життєво важливим завданням організму.

2. Сильні зовнішні подразники, або стресори, порушують внутрішню рівновагу. На будь-який вплив, позитивний або негативний, організм реагує специфічним фізіологічним збудженням. Ця реакція має пристосувально-захисний характер.

3. Розвиток і пристосування до такої адаптаційної реакції відбувається в декілька стадій. Час перебігу й переходу на кожну стадію залежить від рівня стійкості організму, інтенсивності й тривалості дії стресора.

4. Організм має обмежені резерви адаптаційних можливостей попередження і подолання стресу – їх виснаження може призвести до захворювання й смерті.

М.Ж.Норовітц (1985) описав фази ПТСР.

1. Відчаю – гостра тривога без ясного усвідомлення значимості того, що відбулось.

2. Заперечування – безсоння, амнезія, оціпеніння, соматичні симптоми.

3. Нав'язливість – вибухові реакції, емоційна лабільність, хронічний стан гіперзбудливості з порушенням сну.

4. Аналізування розуміння причин травми і горя.

5. Завершення – нові плани на майбутнє.

У МКХ-10 визначені такі діагностичні критерії ПТСП:

А. Хворий має піддатися впливу стресорної події або ситуації виключно загрожуючого або катастрофічного характеру, що здатне викликати загальний дістрес майже в кожного індивіда.

Б. Стійке згадування, або “оживлення”, стресора у нав'язливих ремінесценціях, яскравих споминах або частих снах, або повторне переживання горя впливу ситуацій, які нагадують, або асоціюють зі стресором.

В. Хворий має виявити фактичне уникнення або бажання уникнути обставини, які нагадують або асоціюють зі стресором.

Г. Будь-яке із двох:

1. Психогенна амнезія, часткова або повна по відношенню до важливих аспектів періоду впливу стресора.

2. Стійкі симптоми підвищення психологічної чутливості або збудливості (яких до дії стресора на було), представлені будь-якими двома з наступних:

а) утруднене засипання або збереження сну;

б) дратівливість або спалахи гніву;

в) утруднення концентрації уваги;

г) підвищення рівня бадьорості;

д) посилений рефлекс чотиригорбкового тіла.

Д. Критерії Б, В і Г виникають протягом 6 місяців стресогенної ситуації або в кінці періоду стресу.

Проблема медико-психологічних наслідків катастроф, стихійних лих, надзвичайних ситуацій, війн, актів насильства, тероризму, характерних для другої половини ХХ і початку ХХІ століття, викликають серйозну заклопотаність учених, внаслідок збільшення їх частоти та негативного впливу на здоров'я населення в цілому. Саме тому про ПТСП говорять усе більше, з'являються все нові і нові роботи з даної проблеми.

Список використаних джерел

1. Александровский Ю.А. Посттравматическое стрессовое расстройство и общие вопросы развития психогенных заболеваний / Ю.А.Александровский // Российский психиатрический журнал. – 2005. – №1. – С. 4-12.

2. Кекелидзе З.И., Портнова А.А. Посттравматическое стрессовое расстройство у детей и подростков / З.И.Кекелидзе, А.А.Портнова // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2002. – Т.102. – №12. – С.56-62.
3. Краснов В. Н., Юркий М. М., Войцех В. Ф. и др. Психические расстройства у участников ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС / В.Н.Краснов, М.М.Юркий, В.Ф.Войцех // Социальная и клиническая психиатрия. – 1993. – №1. – С. 5-10.
4. Лазебная О.Е., Зеленова М.Е. Военно-травматический стресс: особенности посттравматической адаптации участников боевых действий / О.Е.Лазебная, М.Е.Зеленова // Психологический журнал. – 1999. – Т.20. – №5. – С. 63.
5. Лакошина Я.Д., Сергеев И.И., Воскресенский Б.А. и др. Клиническая характеристика психических нарушений у населения, проживающего в зоне радиационного заражения / Я.Д.Лакошина, И.И.Сергеев, Б.А.Воскресенский // Журн. невропатол. и психиатр. – 1992. – Т. 12. – № 5. – С. 69-71.
6. Маклаков А.Г., Чермянин С.В., Шустов Е.Б. Проблемы прогнозирования последствий локальных военных конфликтов / А.Г.Маклаков, С.В.Чермянин, Е.Б. Шустов // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – №2. – С. 15-25.
7. Моляко В.А. Психологические последствия Чернобыльской катастрофы. / В.А.Моляко // Психол. журн. – 1992. – Т. 13. – № 1. – С. 135-147.
8. Смирнов Ю. Н., Пескин А.В. Состояние здоровья участников ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС (аналитический обзор) // Чернобыльский след: медико-психологические последствия радиационного воздействия. / Ю.Н.Смирнов, А.В.Пескин. – М.: МГП “Вотум”, 1992. – С. 39-65.
9. Тарабрина Н.В., Лазебная Е.О. Синдром посттравматических стрессовых нарушений: современное состояние проблемы. / Н.В.Тарабрина, Е.О.Лазебная // Психологический журнал. – 1992. – Т.13.- №2. – С.14-26.
10. Тарабрина Н. В., Лазебная Е. О., Петрухин Е. В. и др. Посттравматические стрессовые нарушения у участников ликвидации последствий аварии на ЧАЭС / Н.В.Тарабрина, Е.О.Лазебная, Е.В.Петрухин // Чернобыльский след: Медико-психологические последствия радиационного воздействия. – М., 1992. – С. 192-237.
11. Тарабрина Н. В., Лазебная Е. О., Зеленова М. Е. Психологические особенности посттравматических стрессовых состояний у ликвидаторов последствий аварии на ЧАЭС / Н.В.Тарабрина,

- Е.О.Лазебная, М.Е.Зеленова // Психол. журн. – 1994. – Т. 15. – № 5. – С. 67-70.
12. Тарабрина Н. В. Психологические последствия вынужденной миграции / Н.В.Тарабрина, В.А.Агарков, М.Г.Хаскельберг // Материалы V Международной конференции “Социально-психологическая реабилитация населения, пострадавшего от экологических и техногенных катастроф”. – Минск, Республика Беларусь, 1998. – С. 182.
 13. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина. – СПб: Питер, 2001. – 272 с.
 14. Ivan Ulric. Uber PTSD und Gruppen-psychotherapie mit Menschen, die durch Krieg traumatisiert sind. Die kroatische Erfahrung. // Trauma und Gruppe. Arbeitshefte Gruppenanalyse. Furderverein Gruppentherapie e.v.Munster: 2000. – pp.87-109.

The article describes the most common causes of PTSD, its epidemiology, phase flow, symptoms, theoretical premises doctrine of PTSD and its diagnostic criteria are given according of International classification of illnesses (ICD)-10.

The author of an historical overview of learning problems PTSD, with special attention given to the impact of stress on military identity and its implications.

Keywords: posttraumatic stress disorder, traumatic neurosis, stress, traumatic events.

Отримано: 1.02.2011

УДК 37.016:81-028.31:159.923.2

С.А. Михальська

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ КОМУНІКАТИВНО- МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Комунікативно-мовленнева складова є важливою характеристикою особистості, оскільки визначає специфіку особистості через реалізацію та включення дитини в суспільні відносини. Особистість – виражений феномен, що проявляється під час спілкування з оточуючими людьми.

Ключові слова: комунікативно-мовленнєвий розвиток, особистість, дошкільник.

Коммуникативно-речевая составляющая является важной характеристикой личности, поскольку определяет специфику личности через реализацию и включение ребенка в общественные отношения. Личность – выраженный феномен, который проявляется во время общения с окружающими людьми.

Ключевые слова: коммуникативно-речевое развитие, личность, дошкольник.

Підвищення ефективності дошкільної освіти шляхом реформування галузі відповідно до Концепції державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року, розробленої з урахуванням змін, внесених 6 липня 2010 р. у Закон України “Про дошкільну освіту” та “Про охорону дитинства”, побудова її на засадах гуманізму передбачає дослідження низки психолого-педагогічних проблем, серед яких чільне місце посідає проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку, без якого неможливе повноцінне формування окремих психічних функцій, процесів і властивостей не тільки дитини, а й дорослого. На сучасному етапі дошкільна освіта є обов’язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні.

Дошкільний вік є початковим етапом формування особистості. Він характеризується потребою дитини в спілкуванні, в оволодінні навичками зв’язного мовлення, шліфуванні його на фонетичному та фонематичному рівнях, збагаченні лексичного запасу, що свідчить про її психічний розвиток. Цей вік найбільш ефективний для здійснення впливу дорослих, зокрема батьків на особистість дитини. У психолого-педагогічній науці та практиці особливої актуальності останнім часом набули експериментальні дослідження, спрямовані на вивчення родинного спілкування, та чинників, які сприяють особистісному зростанню і комунікативно-мовленнєвому розвитку дошкільника.

Посідаючи важливе місце у життєдіяльності дитини, мовлення виступає інструментом спілкування, пізнання, регуляції її поведінки, засобом розвитку й виховання.

Питанням впливу комунікативно-мовленнєвого розвитку на формування особистості дитини займалися такі вчені, як Б.Г.Ананьєв, М.І.Лісіна, О.М.Леонтьєв, А.Г. Рузьська та інші. Разом з тим, питання впливу комунікативно-мовленнєвого розвитку як одного з основних чинників на становлення особистості дитини майже не вивчалось, що й обумовило мету нашого дослідження.

Проаналізувавши різні підходи до поняття спілкування, комунікативної діяльності та його функції й структури, можна

говорити, що розвиток мовлення і спілкування взаємопов'язані: прагнучи задовольнити потребу у спілкуванні, дитина звертається до мовлення як до основного способу його здійснення. Цей сторонній зв'язок – основа паралельного комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини.

Взаємозумовленість базових основ комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини, які відображають поведінкові, лінгвістичні, особистісні надбання психологічного розвитку дитини, демонструє найважливіший закон потенціювання: вища психічна функція, якою є мовлення і характеристики досягнень особистісного рівня, починає керувати підструктурою психологічних якостей, з яких вони вирости (поведінкою, свідомістю).

У загальній картині психічного росту комунікативно-мовленнєвий розвиток демонструє низку істотних властивостей зв'язків і ознак, що забезпечують дитині можливість самовираження у всіх поєднаних з комунікацією видах діяльності (предметно-практичній, ігровій, пізнавальній). Рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини заявляє про причини реального процесу успішності або неуспішності, його взаємодії зі світом соціального і природного оточення.

В комунікативно-мовленнєвому розвитку відбивається поява новоутворень, що забезпечують успішність цілей взаємодії. Саме тому в характеристику новоутворень входять: мотиви, що відбивають конкретні спонуки (потреби) дитини до спілкування; операціональні компоненти когнітивного росту, що характеризують розуміння дитиною системи “людина-ситуація” і оволодіння адекватними засобами взаємодії в ній (експресивними і мовними) [1, с.10-11].

Для досвідченого педагога цілком очевидно, що мовленнєвий розвиток дошкільника визначається мірою сформованості його знань, умінь та навичок, пізнавальних і соціальних мотивів, потреб та інтересів, а також інших психічних новоутворень, які становлять базис його особистісної культури.

Високий рівень мовленнєвих досягнень дає дитині можливість реалізувати як соціальну, так й інтелектуальну активність у колі однолітків та дорослих людей. Спрямованість на комунікацію, потреба й прагнення зрозуміти інших і бути зрозумілим їм змушують дошкільника будувати і перебудовувати мовленнєві висловлювання у таких повних формах, які забезпечують взаєморозуміння [2, с.177-182].

Спілкування (далі позначатимемо цей процес терміном “комунікативна діяльність”) є рушійною передумовою виникнення

і розвитку специфічно людських форм і засобів психічної діяльності – свідомості та мови.

Психологи довели, що потреба спілкуватися з іншими людьми – одна з найперших у людини. Реалізується вона у взаєминах: “дорослий – дитина” і “дитина – ровесник”. Перша система в генетичному плані найбільш рання. Мотиви, які спонукають дитину до спілкування з дорослим, тісно пов’язані з трьома її основними життєвими потребами:

- потребою нових вражень;
- активної діяльності;
- визнання і підтримки.

Значимість мови в становленні психіки дитини висуває проблему вивчення комунікативно-мовного генезису як найважливішої особистісної характеристики і вимагає розроблення необхідних критерійних одиниць аналізу явища, що дають можливість побачити тенденції особистісного становлення дитини.

Особистість – це синтез характеристик індивіда в унікальну структуру, яка визначається та змінюється в результаті взаємодії із середовищем. Особистість характеризується як особлива якість що набувається індивідом в сукупності суспільних за своєю природою відносин, та характеризує індивіда зі сторони його зв’язків з іншими індивідами у процесі спілкування з іншими людьми.

Інакше кажучи, особистість – виражений феномен, що проявляється в ході спілкування з оточенням. Особистість дитини не тільки виражається в тому, як вона поводить себе або, що вона відчуває при міжособистісному спілкуванні, а й визначає характерний індивідуальний стиль поведінки в широкому спектрі ситуацій.

Комунікативно-мовленнєвий генезис дає змогу в характеристиці особистості врахувати такі важливі для визначення її суті критерії як комплексність, мінливість, структуру і організацію, і, найголовніше, її унікальність, неповторність. Результатом дослідження активності особистості дитини в спілкуванні з дорослими і однолітками як прояву можливостей і здібностей дитини дають підстави, розглядати комунікативно-мовний розвиток як потенціал збереження особистісного зростання дошкільника [3, с. 295-300].

Згідно з позицією Л.С.Виготського, органічно необхідною умовою людського розвитку є соціальний світ і доросле оточення, що виступають у ролі посередників між дитиною і культурою, абстрактними “носіями” знаків, норм та способів діяльності, але не як живі конкретні люди [4, с. 54-62].

Розвиток у дітей психічних здібностей і окремих процесів також великою мірою визначається впливом комунікативно-мовленнєвого розвитку.

В.В. Ветрова стверджує, що мовлення дитини виникає передусім як засіб комунікативної діяльності й тому термін його прояву і темпи засвоєння визначаються довербальними стадіями комунікативної взаємодії дитини з батьками та дорослими. Емоційний контакт з ними обумовлює бажання і готовність дитини звернутись до батьків. Отже, спілкування з батьками забезпечує збагачення змісту дитячої свідомості, воно детермінує його структуру та реальний розвиток окремих психічних процесів, особистості, свідомості та самосвідомості. Врешті-решт воно стає тим контекстом, в якому вперше зароджується, а потім швидко прогресує духовне життя дитини.

На думку М.І.Лісіної, Л.Н. Галігузової [5, с. 240-256], під час переходу дитини до нового етапу розвитку потреби в спілкуванні колишній зміст комунікативної потреби не відповідає новим вимогам. Вони виступають тепер як складові елементи складнішого цілого. Тому, у дошкільному віці послідовно змінюють одна одну чотири форми спілкування дитини з дорослим:

1) ситуативно-особистісна (від 2 до 6 місяців). У контактах з дорослим і завдяки їм малюк починає цікавитися навколишніми предметами, спочатку тими, які належать дорослому, а потім й іншим. У емоційних контактах виникають прагнення поділитися з дорослим своїми переживаннями і здатність співпереживати;

2) ситуативно-ділова (6 місяців – 3 роки). Ситуативність взаємодії зберігається: дитина звертається до дорослого з приводу сьогохвилинних подій і відповідає головним чином на те, що дорослий робить і говорить їй у цей момент. Спілкування тепер включається в практичну діяльність малюка та обслуговує його “ділові інтереси”. Тому друга форма спілкування називається “діловою”. Отже, у рамках ситуативно-ділової форми спілкування в психічному розвитку малюка відбуваються дуже важливі події. Затримка на попередньому (безпосередньо емоційному) етапі спілкування з дорослим буде сприяти затримці розвитку малюка, труднощами адаптації до нових умов життя тощо;

3) позаситуативно-пізнавальна (3-5 років). Діти відчувають потребу в пошані дорослого, при виконанні завдання прагнуть справитися зі всім. Після кожної вказаної дії крадькома, а то й відкрито повертаються до дорослого у пошуках схвалення. Наполегливість, що породжується вимогливістю до себе та прагненням заслужити пошану дорослого, ці діти виявляють

постійно. М.І.Лісіна довела, що нешанобливе ставлення дорослого до нових здібностей дитини, підозри в брехливості глибоко ранять, викликають образу, опір, негативізм. Дистанція, що відокремлює дитину від вихователя дитячого саду, не дозволяє їй прямо й відкрито виразити свій протест. Тим сильніший афектний вибух, який дістається близьким дорослим. Формування позаситуативно-пізнавального спілкування має найважливіше значення в психічному розвитку дошкільника. Тут він вперше вступає в розумову співпрацю з дорослим;

4) позаситуативно-особистісна (5-7 років). Зазвичай, виявляється в кінці дошкільного віку. Новий зміст комунікативної потреби віддзеркалюється в тому, що дитина не наполягає тепер обов'язково на похвалі: набагато важливіше знати, а як треба. І хоча засмучується, якщо діяла невірно, погоджується внести поправки в свою роботу, змінити свою думку або ставлення до обговорюваних питань, щоб досягти спільності поглядів та оцінок з дорослими. Позаситуативно-особистісне спілкування є високим рівнем комунікативної діяльності. Бесіди на особисті теми для дитини – основне джерело відомостей про норми моральності й оцінки реальних вчинків її власних та інших людей.

На думку ряду авторів (М.І.Лісіної, О.О.Смірної, Т.Сорокіної, Г.А.Урунтаєвої, І.В.Шаповаленко), потреба у взаєморозумінні і співпереживанні допускає внутрішню готовність дитини розібратися в тому, що думає і відчуває інша людина. Один з виявів прагнення дошкільників до встановлення спільності поглядів і оцінок з дорослим – їх скарги. У них, як правило, приховано або бажання перевірити правильність свого розуміння поведінки і норм взаємн з іншими людьми, або необхідність дізнатися про них.

Дошкільники, яким притаманний позаситуативно-особистісний тип спілкування, як і раніше, “дорожать” визнанням тих, хто їх оточує, радіють їхній похвалі. Але вони більш об'єктивно оцінюють недостатність свого вміння розбиратися в складних проблемах життя. Саме розумний погляд на обмеженість свого досвіду і знань змушує їх наполегливо з'ясовувати те, що кажуть старші.

О.В.Запорожець, М.І.Лісіна вважають, що у дошкільному віці виникає особистісна форма спілкування, яка характеризується тим, що дитина намагається обговорювати з дорослими поведінку та вчинки інших людей і свої власні з погляду моральних норм. Та для розмови на цю тему необхідний більш високий рівень інтелекту. Заради цієї форми спілкування дитина відмовляється від партнерства і стає в позицію учня, а дорослому відводить роль вчителя.

Особистісне спілкування найбільш ефективно готує дитину до навчання у школі, де доведеться слухати дорослого, уважно вбирати в себе все те, що буде говорити вчитель. Особистісне спілкування вводить дитину в складний світ людей та дозволяє їй зайняти в цьому світі адекватне місце. Вона навчається встановлювати взаємостосунки з оточенням, орієнтуватись у них.

Старшого дошкільника найбільше хвилюють питання особистісних взаємовідносин, зв'язків та процесів у світі не речей, а людей. Природно, що у дітей на порозі школи складається нове ставлення до дорослого як до особливої особистості з багатими та різноманітними інтересами взаємодії з ними дітей.

Власні особистісні якості також висуваються на перший план в уявленні дітей про себе, а судження про них і про всі інші свої здібності набуває у дітей найбільшу за весь попередній час точність ті чіткість.

Ставлення до ровесників значно розвивається, а ставлення до дорослого сильно впливає на решту видів відносин. Дефіцит спілкування з дорослими призводить до різкого збіднення відносин між ровесниками і зниженню пізнавальної активності дітей. Навпаки, збагачення відносин з дорослими і з ровесниками досить швидко позитивно впливає на цікавість дітей завдяки тому, що сприяє формуванню такої риси, як упевненість в своїх силах. А спілкування з дорослими досить швидко проектує в сферу відносин дитини із своїми ровесниками та перебудовує їх в сприятливому напрямку.

Вплив комунікативно-мовленневого розвитку на психічне становлення дитини відбувається так:

- 1) завдяки сприятливим якостям батьків;
- 2) завдяки збагаченню батьками досвіду дитини;
- 3) шляхом прямої постановки батьками завдань, що вимагають від дитини оволодіння новими знаннями, вміннями і здібностями;
- 4) завдяки можливості дитини черпати у спілкуванні зразки дій і вчинків батьків тощо [5, с.31-43].

Характеризуючи комунікативно-мовленневий розвиток, як особливий вид діяльності, необхідно також зауважити, що без нього не може відбуватись повноцінний розвиток дитини і як особистості, і як суб'єкта діяльності, і як індивідуальності.

Якщо процес цього розвитку розглядати не однобічно й оцінювати його реально, то одразу виявиться, що предметна діяльність дитини в усіх її модифікаціях та її спілкування з іншими дітьми переплетені в її житті самим тісним чином і фактично жодна з них не може існувати без іншої.

Граючись, дитина спілкується. Праця, як відомо, в переважній більшості випадків потребує постійної взаємодії людей у формі комунікативної діяльності. І від того, як протікає, як розвивається спілкування, залежать результати предметної практичної діяльності зайнятих у ній людей. У свою чергу, хід і результати цієї діяльності постійно і незворотно впливають на низку характеристик комунікативної діяльності залучених у предметну діяльність людей.

На формування низки стійких характеристик психічних процесів, станів і властивостей особистості кожної дитини, а також на утворення структури цих якостей і предметна діяльність, і діяльність спілкування впливають сукупно і з різним ефектом в залежності від їх співвідношення.

Намагаючись з'ясувати причини, що роблять комунікативно-мовленнєвий розвиток одним із найсильніших чинників, які беруть участь у формуванні особистості, було б сильним спрощенням бачити його виховне значення тільки в тому, що люди, які вступають у комунікативну діяльність, отримують таким чином можливість передавати один одному знання про дійсність, що їх оточує, якими вони володіють, а також уміння та навички, які є необхідними дитині для успішного виконання певної предметної діяльності.

Виховне значення комунікативно-мовленнєвого розвитку полягає не тільки в тому, що воно розширює загальний кругозір дитини і сприяє розвитку психічних утворень, які необхідні їй для успішного виконання діяльності, що носить предметний характер. Виховне значення комунікативно-мовленнєвого розвитку полягає ще й в тому, що воно є обов'язковою умовою формування загального інтелекту дитини і передусім багатьох її атенціонних, перцептивних, мнемічних і мислительних характеристик.

Не менше значення спілкування як діяльність має і для розвитку емоційної сфери дитини, для формування її почуттів. Те, які переживання переважно провокують люди, що спілкуються з дитиною, оцінюючи її дії й вигляд, відгукуючись так чи інакше на її звернення до них, і т.п., те, які почуття з'являються у неї, коли вона бачить їх справи та вчинки, обумовлює вироблення в її особистості стійких форм емоційних відповідей на впливи певних сторін дійсності – явищ природи, соціальних подій, груп людей, тощо.

Такий самий значимий вплив має комунікативна діяльність і на вольовий розвиток дитини. Чи звикає вона бути зібраною, рішучою, настирливою, сміливою, цілеспрямованою чи в неї будуть переважати протилежні якості – все це великою мірою визначається тим, наскільки сприяють виробленню вказаних якостей ті

конкретні ситуації комунікативної діяльності, в яких дитина опиняється щодня.

Обслуговуючи предметну діяльність і сприяючи формуванню типових для дитини загальних характеристик кругозору, її вміння обходитись з предметами, а також її інтелекту й емоційно-вольової сфери, комунікативно-мовленнєвий розвиток в іще більшій мірі є обов'язковою умовою і необхідною передумовою розвитку в неї комплексу як більш простих так і більш складних якостей, які роблять її здатною жити серед людей.

Але до такого результату призводить не будь-який комунікативно-мовленнєвий розвиток, а тільки організований при становленні дитини як особистості [6, с.129-138].

Індивідуальні особливості, когнітивні оцінки, відносини, цінності, мотиви, типові способи емоційного реагування, відмінності в стилі поведінки – всі ці аспекти дають можливість відображення через комунікативно-мовну сферу особливостей і якостей, що характеризують в широкому визначенні особистість.

Отже, можливість вивчення комунікативно-мовленнєвого розвитку розширює характеристику особистісного становлення дитини через демонстрацію вікових та індивідуальних досягнень, що проявляються в мовленнєвій комунікації. Комунікативно-мовленнєва складова є важливою характеристикою особистості, оскільки визначає специфіку останньої через реалізацію та залучення дитини в суспільні відносини, в систему взаємовідносин людей.

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; недостатньо вивчені питання гендерних особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини та міра розвитку пропедевтичної роботи з дітьми, які мають проблеми в комунікації. Ці питання будуть пріоритетними у подальшій науковій роботі.

Список використаних джерел

1. Приходько Ю. Особливості спілкування [дошкільників]/ Ю.Приходько // Дошкіль. виховання. – 1982. – №11. – С. 10-11.
2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посіб. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 244 с.

3. Пироженко Т.А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка. Монография / Т.А.Пироженко. – К.: Нора-принт, 2002. – 310 с.
4. Смирнова Е.О. Генезис общения ребенка от рождения до семи лет в исследованиях сотрудников психологического института / Е.О.Смирнова// Вопросы психологии. – 2004. – №2. – С.54-62.
5. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / [под ред. А.Г.Рузской; вступительная статья А.Г.Рузской] / М.И.Лисина. – 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2001. – 384 с.
6. Бодалев А.А. Психология общения / А.А.Бодалев. – М.: Издательство “Институт практической психологии”; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 256 с.

A communication-speech component is an important characteristic of personality, because personality determines specificity through the implementation and inclusion of children in public relations. Personality - pronounced phenomenon that manifests itself in communication with the surrounding people.

Key words: communication-language development, personality, preschooler.

Отримано: 22.02.2011

УДК 613.1

Ю.А.Михальська

Наукові підходи до поняття проблеми ставлення до здоров'я

На сьогоднішній день життя людини пов'язане з багатьма небезпеками. Однією з них є постійна загроза її здоров'ю, як фізичному, так і психічному. Фізичне та психічне здоров'я у всі часи було нескороминущою цінністю для кожної людини, хоча в певні історичні періоди деякі суспільства, безсумнівно, втрачали або ігнорували усвідомлення реальної цінності індивідуального та суспільного здоров'я, обмежуючись її декларацією. Науковий інтерес до ставлення як психічного явища виник як результат спроб осмислення спостережуваних регулярностей в поведінці індивіда. Відношення людини до свого здоров'я виступає внутрішнім механізмом саморегуляції діяльності.

Ключові слова: ставлення до здоров'я, здоров'я людини, здоровий спосіб життя, захворювання, психічне здоров'я.

Жизнь современного человека связана со многими опасностями. Одной из них является постоянная угроза его здоровью, как физическому, так и психическому. Физическое и психическое здоровье во все времена было непреходящей ценностью для каждого человека, хотя в определенные исторические периоды некоторые общества, несомненно, теряли или игнорировали осознание реальной ценности индивидуального и общественного здоровья, ограничиваясь ее декларацией. Научный интерес к отношению как психическому явлению возник как результат попыток осмысления наблюдаемых регулярностей в поведении индивида. Отношение человека к своему здоровью выступает внутренним механизмом саморегуляции деятельности.

Ключевые слова: отношение к здоровью, здоровье человека, здоровый образ жизни, заболевания, психическое здоровье.

Поняття “ставлення до здоров'я” є системою індивідуальних, виборчих зв'язків особистості з різними явищами навколишньої дійсності, сприяючими або, навпаки, загрозливими здоров'ю людей, а також що визначають оцінку індивідом свого фізичного і психічного стану.

Зараз здоров'я розглядається як складний багатовимірний феномен, що має гетерогенну структуру, поєднує в собі якісно різні компоненти й відображає фундаментальні аспекти людського буття. Ця складність і неоднорідність складу, властива самій природі здоров'я, акцентована у формулюванні, запропонованій експертами Всесвітньої Організації Охорони здоров'я: “Здоров'я – стан повного фізичного, психічного й соціального благополуччя, а не тільки відсутність яких-небудь хвороб і дефектів”. Аналогічне комплексне визначення, представлене в “Тлумачному словнику психологічних і психоаналітичних термінів”: “Відносний стійкий стан, в якому особистість добре адаптована, зберігає інтерес до життя й досягає самореалізації”. У свою чергу, західні вчені, що представляють, спеціальну психологічну дисципліну, сфокусовану на проблемах здоров'я, також визначають це поняття як благополуччя в найширшому сенсі – складний взаємозв'язок культурних, соціальних, психологічних, фізичних, економічних і духовних чинників. Цей складний продукт – результат впливу генетичної схильності, середовища й особливостей індивідуального розвитку. Правильне розуміння здоров'я людини дає уявлення про соціально-біологічну суть людини.

Здоров'я потрібно розглядати не в статичі, а в динаміці змін зовнішнього середовища й в онтогенезі.

На сьогоднішній день життя людини пов'язане з багатьма небезпеками. Однією з них є постійна загроза її здоров'ю як фізичному, так і психічному. Фізичні недуги організму помічаються людиною здебільшого одразу, психічні ж розлади залишаються прихованими, непоміченими. Психічне здоров'я людини, умови формування та розвитку здорової особистості є одними з актуальних проблем психологічної науки, вивченням яких займається психологія здоров'я.

З найдавніших часів людство прагнуло приділяти увагу своєму здоров'ю. Із традиції йоги до наших часів дійшли технічні прийоми збереження та підтримки здорового стану організму, основою яких є думка про те, що внутрішнє, духовне, здоров'я досягається через зовнішнє, фізичне. Християнство залишило після себе досвід використання прийомів духовного дорослішання особистості, формування та вдосконалення духовного світу особистості засобами релігійного виховання.

З розвитком психології, як самостійної науки, на початку ХХ століття погляди щодо здоров'я людини та умов його збереження та вдосконалення також не були однозначними.

Фізичне та психічне здоров'я у всі часи було нескороминущою цінністю для кожної людини, хоча в певні історичні періоди деякі суспільства, безсумнівно, втрачали або ігнорували усвідомлення реальної цінності індивідуального та суспільного здоров'я, обмежуючись її декларацією.

Ще в старовину воно розумілося лікарями й філософами як головна умова вільної діяльності людини, її досконалості.

Особливістю підходу до здоров'я, що сформувався в античний період європейської історії, вважається те, що, відтісняючи духовний елемент на другий план, на перший план був винесений фізичний компонент індивідуального здоров'я й здорового способу життя. У цей період з'явилися й перші концепції здорового способу життя: "пізнай самого себе", "підключайся до свого здоров'я", згідно яким у кожній людині повинен бути певний образ дій, здійснюваний по відношенню до самої себе та, включаючи турбування про самого себе, зміну, перетворення себе.

Ставлення до здоров'я почало принципово змінюватися вже в рабовласницьких суспільствах у міру виникнення і поглиблення майнової та соціальної нерівності людей. При цьому представники вищих верств, вдаючись до надмірностей і комфорту, все меншою мірою надавали увагу своєму здоров'ю і все більше сподівалися на лікування його порушень та на лікарів.

На думку В.В.Давидовича й А.В.Чекалова, саме ця обставина сприяла тому, що медицина втратила своє профілактичне значення,

й стала звертати основну увагу на лікування хвороб та розглядати пацієнта як пасивну особу, що одержує певні розпорядження, у виробленні яких вона не бере участі [4, с. 211-220].

Це закономірно призвело до переоцінки та зміни не тільки розподілу ролей лікаря й пацієнта в діагностично-лікувальному процесі, але й до зміни ставлення пацієнта до власного здоров'я.

Серед учених і філософів, які на різних етапах висловлювали валеологічні думки й ідеї, слід згадати З.Фрейда, на думку, якого метою органічного життя ні в якому разі не може бути якийсь новий стан, який ще ніколи не досягався в минулому. Навпаки, ним може бути лише старий, вихідний стан, який істота колись залишила й до якого прагне обхідними шляхами [2].

А.Адлер, один з послідовників З.Фрейда, дотримувався іншої думки, розглядаючи життя людини як процес розвитку, самовдосконалення, тобто досягнення якогось нового, досі невідомого стану [1, с. 20-38].

М.М.Амосов дотримувався думки про те, що наявність здоров'я не веде людину до щастя, його цінність полягає у тому, що воно є необхідною складовою частиною ефективної діяльності людини [2].

Утрапивши цілісний підхід до людини – хворої чи здорової, “офіційна медицина стала “медициною хвороб” і навіть симптомів, але не “медициною здоров'я”; не зробити людину здоровою, а врятувати її, зняти гострий біль, заглушити загострення хвороби – у цьому полягають її задачі і цим фактично обмежуються її можливості”.

В основу здорового способу життя покладений принцип індивідуальної відповідальності людини за своє здоров'я, який “органічно вписується” в загальний характер життя західної людини, що підкреслює значення для особистості “приватної власності” і “самовизначення”.

Сучасні дослідження свідчать про те, що найчастіше причиною розвитку захворювань та девіантних форм поведінки людини знаходиться в її психіці. Так, за даними досліджень Ю.П.Лісіцина і В.П.Петленко, основними та визначаючими факторами обумовленості здоров'я є: спосіб життя – 50-55% , зовнішнє середовище – 20-25% , генетична передумовленість – 15-20% , охорона здоров'я – 8-10% [6].

Отже, здоров'я людини залежить від багатьох причин, але так чи інакше в їх основі лежать соціально-психологічні закономірності.

Здоров'я, потреба й прагнення в його збереженні практично в більшості людей виступають на перший план. Інакше кажучи,

здоров'я – це абсолютна й життєва нескороминуща цінність, що займає самий верхній ступінь в ієрархічних сходах потреб.

Потреба в здоров'ї носить загальний характер. Вона властива як окремим індивідуумам, так і суспільству в цілому.

Але вибір самозберігаючої поведінки та дотримання здорового способу життя також значною мірою залежить від внутрішнього спонукання, опосередкованого характером людини, її моральними принципами, освітою, світоглядом, внутрішньою картиною здоров'я.

Головним джерелом змінення поведінки сучасної людини щодо власного здоров'я, укорінення здорового способу життя та, як результат, покращення здоров'я і якості життя населення, залишається індивідуальне ставлення особистості до здоров'я. Раціональне, ефективне та екологічне використання цього джерела потребує поглибленого дослідження феномену ставлення до здоров'я, його характеристик, впливу на нього психологічних, соціально-психологічних та соціальних чинників. Розв'язання частини цієї проблеми є основною метою нашої роботи. Здоровий спосіб життя є немислимим без адекватного ставлення самої людини до свого здоров'я і здоров'я оточуючих. Отже, усвідомлення (чи, навпаки, недостатнє усвідомлення) переваг здорового способу життя та необхідності його реалізації (чи відмова від нього) базуються на ставленні особистості до свого здоров'я та залежать від особливостей цього ставлення, що робить дослідження цього феномена та психологічних чинників, що впливають на нього, своєчасним, актуальним та таким, що може знайти практичне застосування.

Науковий інтерес до ставлення, як психічного явища виник як результат спроб осмислення спостережуваних регулярностей в поведінці індивіда. Оскільки характер ставлення визначається на підставі спостережуваних і оцінюваних реакцій індивіда, висновок про ставлення, яке не піддається безпосередньому визначенню, має робитися на підставі поведінкових проявів.

У вітчизняній психології поняття "ставлення" набуло відомості лише з часів робіт видатного психолога, експериментатора й емпірика О.Ф.Лазурського. Розглядаючи особистість як біосоціальний організм, вчений підкреслював як її головну основу її нервово-психічної організації. Іншою важливою стороною він вважав ставлення особистості до зовнішнього середовища (природи, людей, соціальних груп, духовних цінностей та ін.). Він надавав ставленням особливе значення в досягненні душевної гармонії особистості, під якою розумів різносторонність, повноту й згоду психічних функцій людини.

Подальша та найглибша розробка категорії “ставлення” була зроблена в “концепції психології ставлень”, яка зародилася на початку ХХ ст. в школі В.М.Бехтерева та розвивалася В.М.Мясищевим, за визначенням якого “психологічні ставлення людини в розвиненому вигляді представляють цілісну систему індивідуальних, виборчих, свідомих зв’язків особистості із різними сторонами об’єктивної дійсності”. Таким чином, ставлення розглядаються як психічне вираження зв’язку суб’єкта і об’єкта.

Справжні ставлення людини до дійсності до певного моменту є її потенціальними характеристиками та проявляються в повній мірі тоді, коли людина починає діяти в суб’єктивно дуже значущих для неї ситуаціях.

При аналізі ставлення до здоров’я важливо враховувати і чинник часу, що припускає розгляд його становлення і динаміки. Формування ставлення до здоров’я – процес складний і суперечливий, який обумовлений двома групами чинників: зовнішніми (характеристики навколишнього середовища, зокрема, особливості соціального мікро- і макросередовища, а також професійного середовища, в якому знаходиться людина) та внутрішніми (індивідуально-психологічні і особові особливості людини, а також стан її здоров’я).

Звертаючись до проблем дослідження особистості в межах медичної психології, В.М. Мясищев і М.С. Лебединський виділяють рівні ставлення як психічного феномена у зв’язку із загальним рівнем розвитку особистості. На їхню думку, для характеристики розвитку особистості є важливим характер переважних ставлень, які змінюються відповідно до ступеня або рівня розвитку. Нижчому рівню відповідає примітивний, вітальний, ситуативно обумовлений характер ставлень – потягів; середньому рівню відповідає перевага ставлень конкретно-особистісного характеру, особистісної симпатії, антипатії, безпосереднього утилітарного інтересу чи користі. Вищому рівню відповідає перевага ідейних ставлень – переконань [3; 5].

Відношення, що викликане не залишається незмінним, воно безперервно змінюється з набуттям нового життєвого досвіду. Мінливість відношення – правило, а не виключення. Разом з тим, корекція несприятливих аспектів того або іншого відношення – тривалий і часом вельми хворобливий для особистості процес, зв’язаний з подоланням внутрішніх конфліктів і негативних емоційних переживань. У зв’язку з цим особливого значення набуває цілеспрямоване формування правильного відношення до здоров’я на ранніх етапах розвитку особистості (особлива роль відводиться сімейному вихованню і навчанню в початковій школі).

Важливо також відзначити, що відношення людини до свого здоров'я виступає внутрішнім механізмом саморегуляції діяльності й поведінки в цій сфері (по аналогії із психологічним механізмом самооцінки). Проте регуляторна функція відношення вступає в дію лише на певному етапі онтогенезу, з накопиченням соціального і професійного досвіду вона удосконалюється.

Відповідно до теоретичної концепції, ставлення є плодом індивідуального досвіду та утворюється за механізмом тимчасового зв'язку. Тому виникле в процесі індивідуального розвитку людини ставлення не залишається незмінним, воно безперервно змінюється на основі нового життєвого досвіду. Оскільки кожне ставлення виникає і розвивається в єдності з іншими ставленнями, то при зміні одного ставлення міняються й всі інші; мінливість ставлень особистості – це правило, а не виключення. Цей висновок стає основою розуміння того, що результатом змінення станів особистості (фізичних, психофізіологічних, психологічних, психосоціальних тощо), набуття нею досвіду, пов'язаного із власним здоров'ям чи здоров'ям оточуючих, є змінення системи її ставлень, та зокрема її СДЗ.

У той же час, на думку А.Є. Лічко, слід звернути увагу на те, що мінливість різних за змістом ставлень вельми не однакова. Ставлення можуть бути стійкі і нестійкі, варіюючи від моментальної ситуативної лабільності до високої стабільності; стабільні ставлення можуть бути й інертно стійкими. Ставлення, що входять в поверхневі шари структури особистості, в тому або іншому ступені безперервно змінюються. А чим ближчі до ядра особистості, тим ставлення більш статичні і неподатливі до змін в навколишньому середовищі і у внутрішньому світі людини. Важливо відзначити, що зміни цих глибоких ставлень особистості, якщо вони відбуваються, викликають значні зміни і в інших ставленнях.

Ставлення виступають як внутрішній механізм саморегуляції діяльності і поведінки в тій або іншій галузі. Стійкість і постійність активних ставлень дозволяє особі підтримувати власну надійність і протистояти діям середовища, долати опір зовнішнім умовам, боротися з перешкодами й досягати поставлених цілей, здійснювати реалізацію своїх намірів. Ставлення виконують різні психологічні функції, оскільки різні люди можуть мати одне й те ж саме ставлення з різних причин, а якесь специфічне ставлення кожного може мати більш ніж одну причину. Функції ставлень впливають на те, якою мірою особа є послідовною у своїх ставленнях та як легко вони можуть бути зміненими.

О.О. Прохоров та Т.Н. Васильєва розглядають систему ставлень як основу такої стійкої властивості особистості, якою є характер;

більш того, вони вважають саму систему ставлень властивістю особистості [4, с.14-20].

В.М.Мясищев відмічав, що “ставлення людини до свого здоров’я не може бути зведеним тільки до турботи про здоров’я чи нехтування ним. Бережливе ставлення до власного здоров’я, як і до здоров’я інших громадян, є проявом суспільної свідомості. Формування саме такого ставлення до здоров’я, коли воно розглядається як суспільна цінність, – мета санітарної пропаганди й виховання” [4, с.69-70].

Згідно схемам В.М. Мясищева та Б.Ф.Ломова [4, с.70-75], ставлення до здоров’я може бути оціненим за базовими параметрами модальності, інтенсивності, широти й стійкості та за “параметрами другого порядку” – домінантності, активності, когерентності, емоційності, узагальненості, принциповості та усвідомленості, а також за змістом та об’ємом. Оскільки ж здоров’я є природним об’єктом, для дослідження ставлення до нього як до природного об’єкта може бути застосована система параметрів, розроблена у екологічній психології, а саме: зміст, модальність, інтенсивність та чотири компоненти інтенсивності.

Власне психологічна типологія суб’єктивного ставлення базується на двох основах: яким є якісний зміст даного ставлення (модальність) і як воно проявляється при взаємодії людини з природними об’єктами (інтенсивність).

Параметр модальності дає якісно-змістовну характеристику суб’єктивного ставлення. Модальність суб’єктивного ставлення до природних об’єктів визначається двома факторами. По-перше, у якій ролі – об’єкта чи суб’єкта – суб’єктивно для особистості вони виступають у процесі взаємодії, іншими словами, “з ким, чи з чим” розвертається взаємодія. Дослідження доводять, що якщо особистість наділяє природні об’єкти здібністю до виконання функцій суб’єкта, то по відношенню до них формується так звана суб’єктна настанова і вони починають сприйматися особистістю вже не як об’єкти, а як суб’єкти (із всіма впливаючими з цього наслідками). Це явище в екологічній психології позначається терміном “суб’єктифікація”. По-друге, модальність ставлення до природних об’єктів визначається характером переважаючих цілей взаємодії особистості із ними: прагматичним (об’єкт є засобом задоволення прагматичних потреб людини) чи непрагматичним (особа не ставить за мету отримання “корисного продукту”), іншими словами, “навіщо” розвертається взаємодія.

Отже, модальність суб’єктивного ставлення до природних об’єктів, до кола яких віднесене й індивідуальне здоров’я, може

бути охарактеризованою, по-перше, за віссю “об’єктна-суб’єктна”, а по-друге, – за віссю “прагматична-непрагматична”, відповідно з чим виділяють чотири типи модальності (об’єктно-прагматичний, об’єктно-непрагматичний, суб’єктно-прагматичний, суб’єктно-непрагматичний).

Другою найважливішою, структурно-динамічною, характеристикою суб’єктивного ставлення є параметр інтенсивності, показник того, у яких сферах та в якому ступені проявляється ставлення, наскільки в цілому сформовано у особистості ставлення до здоров’я. У відповідності із сферами, областями проявів суб’єктивного ставлення до природних об’єктів, можна виділити чотири компоненти інтенсивності – емоційний (афективно-перцептивний), пізнавальний (когнітивний), практичний, поведінковий (на рівні вчинків).

Практичний та поведінковий на рівні вчинків (дослівно з російської – “вчинковий”) компоненти СДЗ, виділені С.Д. Дерябо та В.О. Ясвіним [7], описують різні аспекти мотиваційно-поведінкового компонента ставлення (за В.М. Мясіщевим), а їх виділення ми розцінюємо як компетентну спробу поглибленого вивчення саме цієї складової ставлення.

Емоційний компонент відображає переживання та відчуття людини, пов’язані зі станом її здоров’я, а також особливості емоційного стану, які обумовлені погіршенням фізичного або психічного самопочуття людини.

Когнітивний компонент інтенсивності розглядається як такий, що характеризує знання людини про своє здоров’я, розуміння ролі здоров’я в життєдіяльності, знання основних чинників, що роблять як негативний (ушкоджувальний), так і позитивний (зміцнюючий) вплив на здоров’я і т.п.

На думку А. Є. Лічко, слід звернути увагу на те, що мінливість різних за змістом ставлень вельми не однакова. Ставлення можуть бути стійкі і нестійкі, варіюючи від моментальної ситуативної лабільності до високої стабільності; стабільні ставлення можуть бути й інертно стійкими.

Знання про ставлення можна використовувати для передбачення поведінки, але при цьому враховувати той факт, що “ставлення і поведінка є більш строго пов’язаними для певних осіб, в певних обставинах і для певних ставлень, ніж для інших людей, обставин та ставлень”.

Отже, відношення людини до свого здоров’я, з одного боку, відображає досвід індивіда, а з іншої – робить істотний вплив на його поведінку. На підставі вище викладеного можна зробити висновок

про найважливішу роль виховання у кожного члена суспільства відношення до здоров'я як до однієї з головних людських цінностей, а також про необхідність розробки основних положень і умов здорового способу життя, методологію їх впровадження.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Понять природу человека / А.Адлер. – СПб., 1997. – С. 20-38.
2. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья / В.А.Ананьев. – СПб.: Речь, 2006. – 384 с.
3. Бойко О.В. Охрана психического здоровья: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / О.В.Бойко. – М.: Издательский центр “Академия”, 2004. – 268 с.
4. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека / О.С.Васильева, Ф.Р.Филатов. – М.: Академия, 2001. – 352 с.
5. Водопьянова Н. Е., Ходырева Н. В. Психология здоровья / Н.Е.Водопьянова, Н.В.Ходырева // Вестник ЛГУ. – Серия 6. – Вып.4. – 1991. – С 50-58.
6. Лисицын Ю.П., Петленко В.П. Детерминационная теория медицины / Ю.П.Лисицын, В.П.Петленко. – СПб.: Питер, 1992. – 286 с.
7. Психология здоровья: учебник для вузов / Ред. Г. С. Никифоров. – СПб.: Питер, 2003. – 606 с.

Today's life is connected with many dangers. One of them is a constant threat to its health, both physical and mental. Physical and mental health at all times been neskoromynuschoyu value for each individual, although in certain periods of history some societies, of course, lost or ignored the awareness of the real values of individual and public health, limited its declaration. Scientific interest in the mental attitude as a phenomenon has arisen as a result of attempts at understanding the observed regularity in the behavior of the individual. Attitude to their health is the internal mechanism of self-regulation.

Key words: attitude toward a health, health of man, healthy way of life, disease, psychical health.

Отримано: 4.02.2011

Розвиток саморегуляції поведінки підлітків під час навчально–тренувальних занять панкратіоном

Здійснено загальну характеристику і аналіз саморегуляції поведінки підлітків та навчально-тренувального процесу з бойового мистецтва – панкратіону. Визначені основні засоби впливу на розвиток саморегуляції та створена система, що підвищує рівень саморегуляції поведінки підлітків під час занять панкратіоном. За допомогою психологічних корегувальних програм значно підвищився розвиток саморегуляції поведінки підлітків, підтвердженням чого є приріст показників компонентів саморегуляції, що доведено на прикладі вольової саморегуляції.

Ключові слова: саморегуляція, компонент, корекція, панкратіон

Предложена общая характеристика и анализ саморегулирования поведения подростков и учебно-тренировочного процесса боевого искусства – панкратиона. Определены основные средства влияния на развитие саморегулирования и создана система, которая повышает уровень саморегулирования поведения подростков во время занятий панкратіоном. С помощью психологических программ коррекции значительно повысилось развитие саморегулирования поведения подростков, подтверждением чего является прирост показателей компонентов саморегулирования, что доказано на примере волевого саморегулирования.

Ключевые слова: саморегуляция, компонент, коррекция, панкратіон.

Постановка проблем. Характеристика проблеми вивчення саморегуляції поведінки у психологічній науці вказує, що в психології немає єдиного бачення терміна саморегуляції. У більшості досліджень науковці виділяють саморегуляцію як підсистему структури особистості. Саморегуляція виступає, як одна з найбільш інтегративних властивостей, яка включає в себе емоційні, морально-вольові, мотиваційні, інтелектуальні сфери особистості, здатність розв'язувати екстремальні і складні поведінкові ситуації, мислити та запам'ятовувати. Саморегуляція є функціональним вираженням тих внутрішніх умов, які визначають ефекти зовнішніх, передусім соціальних впливів, завдяки яким особистості притаманна властивість самоактивності. За допомогою саморегуляції можна визначити прояви самоактивності на різних рівнях складності поведінки.

Особистість, яка вміє себе саморегулювати, зможе прогнозувати, передбачати та усвідомлювати результати вчинків і дій. Провідним етапом становлення особистості в соціумі є перехідний – підлітковий вік, у якому збільшується рівень отриманої інформації, знань, умінь, навичок, здійснюється становлення моральності, культури та виховання. Підростаюча особистість, не взаємодіє з широким середовищем, вона пов'язана з оточуючим її мікросередовищем. Вплив середовища на розвиток особистості, необхідно розпочинати з відношення до середовища, тому що саме воно відіграє роль у детермінації поведінки підлітків, вважають В.Л.Васильєв, Л.М.Зюбін [3, с. 35; 7, с. 93].

Саморегуляція поведінки підлітків складається з сукупності психологічних механізмів, які проявляються у виборі, засобах, оцінюванні, реалізації задуманого, ставленні до самого себе, прийнятті правильного рішення щодо різних життєвих ситуацій. Поведінка підлітків контролюється ними, якщо є бажання отримати схвалення людей з якими підліток рахується, тобто саморегулювати себе, щоб самоствердитись та бути визнаним. Саморегуляція поведінки підлітків здійснюється на базі засвоєння моральних процесів, які реалізуються у їх вчинках, оскільки ними активно усвідомлюється зміст етичних та моральних вимог.

Під час підліткового віку відбуваються глибокі моральні зміни, пов'язані з плануваннями, ідеями, бажаннями. Різноманітні ситуації, взаємовідносини, події, життєві звички, успіх і невдачі, стають предметом роздумів, та інших поглядів. Підростаюча особистість починає дивитися з нових, узагальнених позицій, оцінювати моральні принципи. Враховуючи це, починають з'являтися власні принципи поведінки, засади вчинків та оцінні судження. Поява в свідомості морального зразка визначається динамікою особистісного становлення підлітка, в основі створення якого є не людина, а декілька індивідів, вміщуючи в собі моральні якості зрушення в розвитку моральної свідомості.

Відомо, що заняття спортом найбільшою мірою сприяють розвитку багатьох позитивних якостей особистості, таких, як цілеспрямованість, дисциплінованість, активність та ініціативність, стійкість, наполегливість і впевненість щодо поставлених цілей. У підлітковому віці оптимального значення набуває розвиток фізичної і розумової працездатності, що дозволяє успішно засвоювати матеріал навчально-тренувальних програм.

Серед різних видів спортивної діяльності слід відзначити бойове мистецтво. Однією з серйозних виховних задач бойових мистецтв є оволодіння підлітками встановлених норм і правил поведінки в

процесі занять. Загальні моральні принципи в сфері бойових мистецтв конкретизуються у виді специфічних етичних норм: поводити себе достойно, чесно, поважати інших. Також, заняття бойовим мистецтвом для підлітка є подоланням негативних якостей та пред'явлення наступних вимог: вчасно приходити і систематично відвідувати тренування, бути охайним у спеціальній формі, дотримуватись етикету та режиму дня. За допомогою бойових мистецтв відкриваються фізичні здібності, емоційні сили. Бойовим мистецтвом займаються не тільки для здоров'я або вивчення самозахисту, але й також для розвитку розумових здібностей.

Основною проблемою сьогодення є недостатнє вивчення саморегуляції поведінки підлітків безпосередньо в процесі навчально-тренувальних занять бойовими мистецтвами. Також, зовсім недослідженою є сфера саморегуляції поведінки підлітків у різновиді бойових мистецтв – панкратіоні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналізуючи саморегуляцію поведінки людини можливо виділити два основних напрями оцінки. По-перше, для оцінювання саморегуляції поведінки використовується системний підхід, при якому саморегуляцію розглядають на психологічному, психофізіологічному і соціально-психологічному рівнях. По-друге, для оцінювання саморегуляції поведінки використовується цілісно-функціональний підхід, при якому саморегуляцію розглядають як довільну функцію властивості психіки. Цілісно-функціональний і системний підходи при аналізі саморегуляції дають лише загальну інформацію щодо поведінки людини, не розкриваючи при цьому внутрішніх зв'язків між окремими структурними компонентами акту саморегуляції [3, с 35-36].

Саморегуляція поведінки за дослідженнями вчених (Б.Г. Ааньєва, Л.С.Виготського, О.М. Леонтьєва та ін.) є структурним утворенням особистості, засобом реалізації задуманого, правильного прийняття рішень, самовизначення діяльності, подій, ставлення до себе та до оточуючих [1 с. 384; 4, с. 361; 5, с. 368].

Прояви саморегуляції в різних видах діяльності досліджували (Р.А.Сагієв [15, с.23], О.О.Конопкін [8, с.5-6], Ю.А.Миславський [9, с. 250], Н.І.Пов'якель [14, с. 34-35], Г.С.Нікіфоров [12, с. 43].

Дослідження проблеми психологічної структури саморегуляції, знаходимо у доробках О.Я.Чебикіна, С.І.Яковенка, Т.С.Яценко [16, с. 36-37; 17, с. 156] та ін.

Відомий психолог Д.Б. Ельконін виділяє три фактори розвитку саморегуляції поведінки підлітків: соціальна ситуація розвитку, провідний тип діяльності і психічне новоутворення. Соціальна

ситуація розвитку – це конкретна форма відносин, в яку вступає підліток і дорослий на даному етапі часу. Провідною діяльністю в підлітковому віці є спілкування, яке полягає в побудові відносин з товаришами на основі визначених морально-етичних норм, які опосередковують вчинки підлітків [6, с.124].

Характеризуючи особливості саморегуляції, Л.С. Виготський розкриває це як найширше поняття, що включає різні сфери особистості, розуміється з цієї точки зору як стрижень особистості, до якого приєднуються емоційно-вольові властивості [4, с. 356; 5, с. 234]. Аналіз теоретичних джерел літератури вказує нам на необхідність розгляду емоційно-вольової сфери, як складового компоненту нашого дослідження саморегуляції підлітків у процесі бойових мистецтв. Психологічна саморегуляція поведінки взаємопов'язана з емоційною стійкістю особистості та вольовою регуляцією. Розвиваючи волю, емоція стає більш загальною і в більшості випадках є його основою. Тому емоція у вольових перетвореннях, має мати силові здібності, які б реально забезпечили процес суб'єкта на основі свідомих намірів

Науковці Н.А. Худадов та В.П. Некрасов стверджують, що за допомогою засобів саморегуляції можна керувати процесами, що у звичайних умовах не піддаються. У спортивній діяльності найчастіше використовують чотири різновиди психічної саморегуляції: психорегулююче тренування, аутогенне тренування, ідеомоторне тренування та психом'язове тренування [11, с.35].

Серед різновидів бойових мистецтв панкратіон вважається “батьком одноборств” і, виходячи з реалій сьогодення, має перспективи щодо повернення до Олімпійської програми. Слово панкратіон (латинське: *pancratium*, *pan/cray/shun* або *pan-crat-ee*-у залежності від діалекту) складається з двох слів: “Pan”, у перекладі як “Усе” і “Kratos”, що розуміється як “Сила”, що може бути трактоване за різними даними як “сила, що все дозволяє” або “абсолютна влада”, “всі повноваження.” Найбільш давні згадки про це бойове мистецтво датовані 1700 роком до н.е., коли стародавні воїни змагалися на спортивних фестивалях острову Крит та островах Егейського моря. Це давньогрецьке одноборство елліністичного періоду, яке за передбаченням, прийшло з Єгипетської цивілізації (2600 до н.е.). З метою відродження на новій основі, відповідно до сучасних реалій і вимог до спорту XXI століття, а також включення панкратіону в Олімпійські ігри, була створена Всесвітня федерація єдиноборства панкратіон в Афінах (Греція). Працюючи в тісному співробітництві з Міністерством спорту і Міністерством освіти та релігії, Всесвітня федерація розробила

програму відродження панкратіону як Олімпійської дисципліни. В наш час існує більше 200 федерацій, які культивують панкратіон у всьому світі. Панкратіон успішно розвивається в країнах Європи, Азії, США та Бразилії.

Аналізуючи систему і класифікацію різних бойових мистецтв, ми дотримуємось думки, що існує тісний взаємозв'язок з саморегуляцією поведінки особистості. Крім того, проявляється вміння регулювати свій емоційно-вольовий стан, налаштовувати та підвищувати мотиваційний, емоційно-вольовий і морально-поведінковий рівень. Але все це залежить від правильної методично побудованої системи тренером, навчально-тренувальних занять з управлінням поведінки особистості, яка займається. Характер та поведінка підлітків які займаються бойовими мистецтвами знаходить свій соціальний напрямок в співвідношенні з різними утвореними цілями основних видів діяльності. Соціальна направленість особистості знаходить своє вираження в спілкуванні та відношенні: з різними типами людей (повага, дружелюбність, доброта, симпатія); до своєї діяльності (дисциплінованість, відповідальність, працелюбність); до своєї Батьківщини (героїзм, патріотизм); до самого себе (гордість, самоповага, скромність, гідність); до природи, речей, різних явищ (бережливість, акуратність).

Метою нашого дослідження є вивчення динаміки розвитку саморегуляції поведінки підлітків під час навчально-тренувального процесу з панкратіону.

Завдання і методи дослідження. 1. Охарактеризувати поняття саморегуляції поведінки підлітків. 2. Проаналізувати бойові мистецтва та навчально-тренувальний процес з панкратіону. 3. Визначити основні засоби впливу на розвиток саморегуляції та створити систему, що підвищить рівень саморегуляції поведінки підлітків під час занять панкратіоном.

З урахуванням підліткового віку і специфіки тренувального процесу нами використовувались методи спостереження, опитування, фізичного тестування і психологічного тренінгу. З підлітками проводились бесіди, настанови, відео перегляди поєдинків різноманітних змагань та заняття і вправи психолого-корективного характеру,

Результати дослідження та їх обговорення. Бойові мистецтва і спортивні єдиноборства потребують постійного психологічного забезпечення, що, в свою чергу, є комплексом заходів, спрямованих на спеціальний розвиток, удосконалення та оптимізацію систем, які регулюють психічну функцію організму і поведінку, вирішуючи

при цьому завданні тренування та змагання. Комплекс заходів розділяється на чотири складові: поведінка підлітка, психологічна підготовка та керування станом, психолого-педагогічні та психогігієнічні рекомендації, психодіагностика. Ефективність психологічного забезпечення залежить від активного використання всіх складових, як єдиного цілого.

На нашу думку, досягнення високого рівня панкратіону неможливе без саморегуляції, внутрішньої самодисципліни, врівноваженості, стриманості. Кожен спортсмен є особистістю з своєрідним характером та темпераментом і потребує індивідуального підходу тренера. Головним чинником результативності підготовки спортсмена до змагань є знаходження взаємозв'язку фізичної та психологічної підготовки, створення правильного педагогічного підходу і системи різних психологічних тренінгів.

Учаснику секції на заняттях з панкратіону постійно необхідно налаштовувати себе, за рахунок чого підвищується працездатність та відбувається покращення техніко-тактичної підготовки. Під час занять панкратіоном помітного розвитку набувають вольові якості – наполегливість, впевненість у досягненні мети, вміння долати перешкоди і труднощі. Підлітки, на відміну від молодших школярів, спроможні не тільки на окремі вольові дії, а й на вольову діяльність. Вони вже в змозі самі поставити перед собою мету та спланувати її досягнення. Також, бурхливо розвивається емоційна сфера. Раптово можуть змінюватися емоційні стани підлітка, з різкими переходами від надмірної рухливості до спокою, від піднесення до байдужості. Підлітковий вік — дуже важливий період у розвитку ідеалів особистості, якщо для молодших підлітків ідеалами є образи конкретних людей, то у старших підлітків вони набувають синтетичного характеру, базуючись на узагальненні уявлень про людей, якості які їм імпонують.

Учені Е.В.Ейдман і О.Я.Чебикін вважають, що підвищуючи емоційно-вольовий і поведінковий компоненти особистості з допомогою спеціальних тренінгів, відбудеться прогресивність рівня саморегуляції [16, с.31-39, 17, с.158].

Ми вважаємо, що динаміка саморегуляції поведінки у процесі бойових мистецтв надає підлітку впевненості в своїх діях, наполегливості в своїй діяльності, вмінні довести розпочату справу до кінця, все це досягається за допомогою удосконалення мотиваційного, когнітивного, емоційно-вольового, морально-поведінкового компонентів. Всього у нашому дослідженні взяло участь 210 підлітків чоловічої статі, з них: 105 – 12-13 років і 105 підлітків – 14-15 років.

При організаційній роботі психологічної корекції саморегуляції поведінки підлітків, у експерименті були враховані такі властивості: аналіз результатів навчально-тренувального процесу спортсменів; вплив умов тренування та матеріальної бази занять; добровільна участь у програмі і конфіденціальність відомостей про її учасників; характеристика індивідуальних особливостей кожного підлітка, рівень розвитку фізичних якостей та антропометричні дані. Вихідні положення та побудова програми базувалась на таких принципах, як: принцип свідомості й активності; принцип емоційності тренувальних занять; принцип об'єктивізації поведінки; принцип прогресивності і оптимальної складності завдань; принцип систематичності; принцип доступності й індивідуалізації; принцип усвідомлення проблем; принцип щирості, відкритості, довірливого спілкування; принцип реальності уявлень; принцип щирості висловлювань; принцип наочності.

Головною ціллю для нас є створення системи, що підвищить рівень саморегуляції і шляхом корегувальних програм розкриє потенціал можливостей підлітків. Основа тренінгу складалась з вправ на релаксацію, автотренінгів, ситуативних завдань, рольових ігор, спеціально організованих бесід, інсценізацій, естафет з елементами бойового мистецтва. Корегувальна робота велась протягом шести місяців з респондентами. Увага акцентувалась на особливостях розвитку мотиваційного, когнітивного, регуляції емоційно-вольового та морально-поведінкових компонентів саморегуляції поведінки підлітків. Безпосередньо надаючи підліткам простору самоусвідомлення, самооцінки, рефлексії та самоконтролю.

Експериментальна робота представляла собою індивідуальну та групову роботу, яка проводилася з підлітками і була спрямована на підвищення особистісного розвитку свободи вибору поведінки засобом бойового мистецтва, як виду спортивної діяльності. Також, програма тренінгу передбачала всебічний гармонійний розвиток, удосконалення і усвідомлення себе, само-актуалізація, самовизначення та самоконтроль.

На етапі корекції наша увага приділяється оптимальним шляхам підвищення рівня саморегуляції поведінки підлітків у взаємодії з навчально-тренувальним процесом з панкратіоном. Тренінгові заняття побудовані як суцільний механізм, складові якого поетапно покращують компоненти саморегуляції. Створюються всі умови для підлітків, щоб заняття були доступними, а сприйняття й розуміння існуючих проблем надавали бажання змінювати свої погляди та поведінку в позитивну сторону.

Всі тренінгові заняття розпочинаються з організаційної процедури шиккування в одну шеренгу і привітання: одночасно по команді тренера “еросо”, учасники підносять праву руку зігнуту в лікті та стиснуту в кулак до голови. Тренер ознайомлює учасників із завданнями програми, цілями, правилами поведінки і роботи під час психолого-педагогічного тренінгу, повідомляє про важливість та роль тренінгу як форму підготовки в системі навчально-тренувального процесу. Надалі проводиться інформаційна частина, яка характеризує мету, важливість, актуальність саморегуляції поведінки, методи її досягнення та позитивний вплив у спортивній підготовці, вихованні, рівня культури в групі. При розповіді головних завдань, наголошується увага на усвідомленні своїх потреб, прагнень, цілей, побудові оптимальних шляхів їх реалізації, пізнання самого себе, формування моральної свідомості, взаєморозуміння в колективі групи, школі, в соціумі. Наголошуються правила поведінки та техніка безпеки під час занять психологічного тренінгу.

У процесі нашого дослідження зафіксована тенденція позитивних змін у мотиваційному, когнітивному, емоційно-вольовому та морально-поведінковому компонентах. Безпосередня динаміка розвитку саморегуляції поведінки підлітків під час навчально-тренувальних занять представлена нами у порівняльній характеристиці вольової саморегуляції експериментальних та контрольних груп підлітків, що зображені на рис. 1(А) і рис. 1(Б), де простежується варіативність до і після проведеного експерименту. На рис. 1(А) відображені дані попередньої діагностики, та рівні вольової саморегуляції у підлітків контрольних груп після експерименту. Порівняльні дані гістограми вказують на незначний приріст показників контрольних груп, різниця яких коливається в наступних межах: високий рівень вольової саморегуляції підвищився від попередніх даних на 3,3%; динаміка розвитку підлітків з середнім рівнем саморегуляції виражена на 3,4% більше; аналогічним чином відбулося зниження на 6,7% показників низького рівня контрольної групи.

Ці зміни в показниках регламентуються вольовими якостями, набутими в процесі спортивної діяльності засобом бойового мистецтва –панкратіон та засобами саморегуляції. Зокрема піддаються впливу такі вольові якості: цілеспрямованість (підпорядкування всіх сил для досягнення бажаного результату); наполегливість (прояви при подоланні труднощів); витримка (здатність регулювати власні почуття і настрій); рішучість і сміливість (здатність швидко приймати рішення і діяти всупереч

перешкод); ініціативність (подолання труднощів різними методами та засобами.

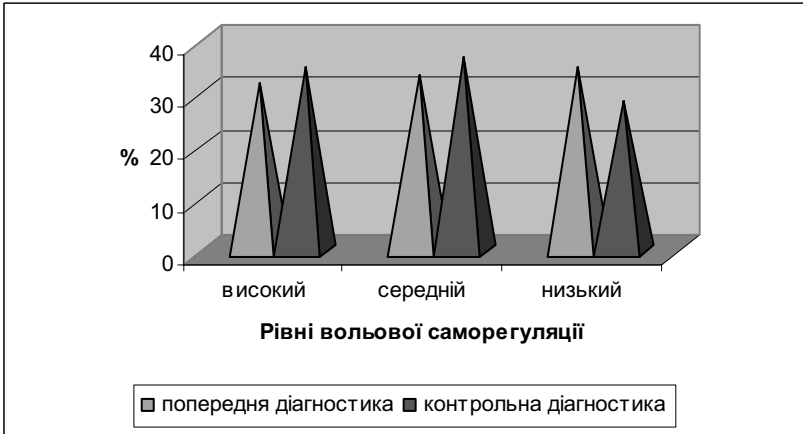


Рис. 1 (А) Різниця показників початкової та контрольної діагностики вольової саморегуляції підлітків контрольних груп

Оскільки навчально-тренувальний процес немислимий без прояву вольових зусиль, то завдяки засобам бойового мистецтва відбувається сприяння розвитку вольової регуляції.

За допомогою проведених вправ психологічного тренінгу: “Можу бути кращим”, “Сила волі”, “Зроби свій вибір”, підвищився рівень вольової саморегуляції в експериментальних групах, підтвердження якого є зміст даних, зображених на рис 1(Б). Різниця в показниках попередньої і контрольної діагностики виражена значною варіативністю. Аналіз результатів підлітків з високим рівнем, після проведеної програми тренінгу показав динаміку розвитку вольової саморегуляції на 25%. Також, динаміка показників середнього рівня покращилась на 10,1% та позитивним є факт збільшення кількості підлітків з середніми та високими показниками.

Водночас, процедура вправ психологічних занять не дала успіху для семи респондентів з груп А,В,С, що пояснюється не серйозним ставленням та безвідповідальністю до програми тренінгу. У респондентів спостерігається невпевненість, розгубленість, емоційна нестійкість, невисока рефлексивність, нестійкість намірів

Різницю в динаміці розвитку вольової саморегуляції експериментальних та контрольних груп можемо констатувати за варіативністю показників, зображених на гістограмах рис. 1(А), та рис 2(Б). Таким чином, результати експериментальних групи

домінують над контрольними групами у наступній послідовності: високий рівень на 10% , середній на 6,7% та зменшення показників низького рівня на 16,7% .

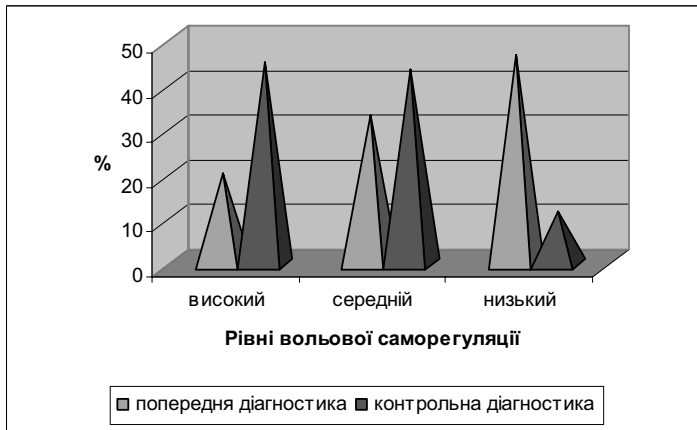


Рис. 1 (Б) Різниця показників початкової та контрольної діагностики вольової саморегуляції підлітків експериментальних груп

Також, нами проведена контрольна діагностика з усіма групами, для визначення індексів вольової саморегуляції – самовладання (С) та наполегливості (Н), аналіз якої показав варіативність показників первинних даних констатувального експерименту та результатів отриманих після психологічної корекції. В загальному високий рівень самовладання становить 93,2% , а наполегливості – 89,7% . Зображені дані на рис.2 свідчать, що показники самовладання після експерименту збільшились на 11,5% , за рахунок динаміки розвитку саморегуляції у різних ситуаціях, внутрішнього спокою, впевненості в собі. Зокрема, приріст наполегливості позитивно змінився на 20,2% підлітків, що зумовлене підвищенням активності, емоційності та енергійності.

Завдяки програмі корекції, підлітки набули умінь контролювати власну поведінку та внутрішню напругу. Також, значно стали дотримуватись соціальних норм, активно прагнуть досягти поставленої цілі в обраній діяльності.

Виявлений низький рівень самовладання простежується тільки у чотирьох підлітків, в загальному становить 6,7% . Ці підлітки характеризуються імпульсивністю, вразливістю та переживаннями. Отримані показники низького рівня наполегливості спостерігаються у 11,3% підлітків, які характеризуються

безконтрольністю і нерегульованістю поведінки, підвищеною лабільністю та зниженням працездатності.

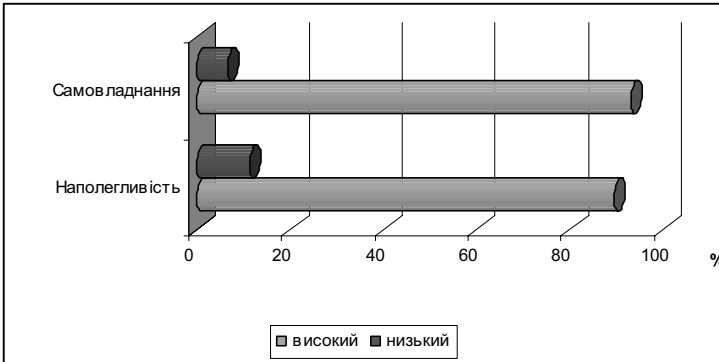


Рис. 2. Варіативність показників індексу вольової саморегуляції початкових даних експерименту та результатів після психологічної корекції

Отже, отримані дані дозволяють констатувати, що саморегуляція поведінки підлітків покращилась за допомогою корегувальних програм та психологічних тренінгів.

Висновок. За допомогою корегувальних програм, розвиток саморегуляції поведінки підлітків значно підвищився, підтвердженням чого є покращення показників компонентів саморегуляції та на прикладі вольової саморегуляції доведено.

Підведені результати характеризуються наступними підсумками:

1. Проведено характеристику та аналіз поняття саморегуляції поведінки підлітків.
2. Проаналізовано теоретичні поняття бойових мистецтв та навчально-тренувального процесу з панкратіону.
3. Визначено основні засоби впливу на розвиток саморегуляції та створена система, що підвищує рівень саморегуляції поведінки підлітків під час занять панкратіоном.

Подальші дослідження передбачаються у детальній характеристиці кожного компонента саморегуляції поведінки підлітків в процесі бойових мистецтв, після проведеної програми психологічних тренінгів.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избр. психол. тр. / Б.Г. Ананьев. – М., Воронеж: Академия пед. и соц. наук, 1996. – 384 с.

2. Брейгина М.Е. О самоконтроле в обучении иностранному языку / М.Е.Брейгина // Ин.языки в школе. – 2000. – № 1. – С.23-26.
3. Васильев В.Л. Предупреждение правонарушений несовершеннолетних / В.Л.Васильев. – Л., 1980. – 35 с.
4. Виготський Л.С. Проблемы общей психологии. Мышление и речь. Собрание сочинений: в 6 т. – Т.2 / Л.С.Виготський. – М.: Педагогика, 1982. – 361 с.
5. Виготський Л.С. Собр. соч.: в 6-ти т. – Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М.Матюшкина; [Л.С.Виготський] – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
6. Эльконин Д.Б. Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи // Психодиагностика и школа / Под ред. К.И.Гуревича; [Д.Б.Эльконин]. – Таллинн, 1980. – 124 с.
7. Зюбін Л.М. Психология воспитания: методическое пособие / Л.М.Зюбін. – М., 1991. – 93 с.
8. Конопкин О.А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А.Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. № 1. – С. 5-20.
9. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю.А.Миславский. – М.: Педагогика, 1991.
10. Миславский Ю.І. Саморегуляція і активність особистості в юнацькому віці / Ю.І.Миславский. – М.: Педагогіка, 1991. – 251 с.
11. Некрасов В.П., Худатов Н.А. Психорегуляция в подготовке спортсменов / В.П.Некрасов, Н.А. Худатов. – М.: ФиС, 1985. – 35 с.
12. Никифоров Г.С. Психологические аспекты саморегуляции состояний / Г.С.Никифоров, Ю.И.Филимоненко, А.И.Польшин. – Л.: ЛГУ, 1986. – 43 с.
13. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активности личности / А.К.Осницкий. – М.: Знание, 1986. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. “Педагогика и психология”. – №6).
14. Пов’якель Н.І. Розвиток засобів саморегуляції професійного мислення майбутнього психолога / Н.І.Пов’якель // Психологічна освіта в системі вищої школи / За ред. О.Я. Чебикіна. – К.: Вища школа, 1997. – С.34-38.
15. Сагиев Р.Р. Индивидуально-стилевые особенности саморегуляции в учебной деятельности студентов. Автореф.дис... канд.психол.наук: 19.00.01 / МГУ; Р.Р.Сагиев. – М., 1993. – 23 с.
16. Чебыкин А.Я. Проблемы эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учащихся / А.Я.Чебыкин // Вопросы психологии. – 1982. – №6. – С.31-39.

17. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности: науч.-метод. пособие / А.Я.Чебыкин. – Одесса: Астро Принт, 1999. – 158 с.

Conducted general description and analysis of self-regulation of behavior of teenagers and educational-training process from a martial art – pankration. Certain fixed assets of influence on development of self-regulation and created system that promotes the level of self-regulation of behavior of teenagers during employments of pankration. By means of the psychological correction programs development of self-regulation of behavior of teenagers rose considerably, by confirmation what an increase of indexes of components of self-regulation is and it is well-proven on the example of volitional self-regulation.

Keywords: self-regulation, component, correction, pankration.

Отримано: 9.02.2011

УДК 378.015.3:81»243

І.Л.Онуфрієва, Л.А.Онуфрієва

Психологічні особливості формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів – майбутніх випускників немовних спеціальностей ВНЗ

У статті розглядаються активні методи навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей вишу, які сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетенції, підвищують навчальну мотивацію та сприяють професійному й особистісному зростанню студентів. Аналізуються психологічні особливості організації комунікативно спрямованого навчання та його вплив на пізнавальну мотивацію студентів. Зроблено спробу дати варіант інтерпретації досвіду навчання іноземної мови з позиції психологічних особливостей формування мовленнєвої компетенції студентів-майбутніх випускників немовних спеціальностей ВНЗ.

Ключові слова: психологічні особливості, формування, іншомовна комунікативна компетенція, студент, немовні спеціальності, комунікативна взаємодія.

Статья рассматривает активные методы обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей вуза, которые способствуют формированию иностранной коммуникативной компетенции, повышают учебную мотивацию и способствуют профессиональному и личностному росту студентов. Анализируются психологические особенности организации коммуникативно направленного обучения и его влияние на познавательную мотивацию студентов. Сделана попытка представить вариант интерпретации опыта обучения иностранному языку с позиции психологических особенностей формирования речевой компетенции студентов-будущих выпускников неязыковых специальностей вузов.

Ключевые слова: психологические особенности, формирование, иностранная коммуникативная компетенция, студент, неязыковые специальности, коммуникативное взаимодействие.

Сучасні умови розвитку України характеризуються розширенням економічних, технічних, політичних, соціальних та культурних зв'язків із зарубіжними країнами. Основними напрямками культурно-освітньої і науково-технічної інтеграції визначено впровадження європейських норм та стандартів в освіті, науці й техніці, поширення власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС, які займають особливе місце, оскільки, охоплюючи галузі середньої та вищої освіти, перепідготовку кадрів, науку, культуру, мистецтво, технічну і технологічну сфери, у кінцевому результаті вони спрацьовуватимуть на підвищення культурної ідентичності та інтеграцію до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього і науково-технічного середовища.

На основі міжнародних документів з питань демократії, гуманізації в галузі освіти і прав людини в Україні упродовж останніх років здійснювалися масштабні заходи щодо створення нової нормативно-правової бази національної вищої освіти. Прийнятий в Україні комплекс нормативно-правових документів пройшов апробацію на міжнародному рівні і визначає ідеологію реформування всієї освітньої галузі.

Зважаючи на все зазначене вище, вихід українських комерційних компаній на міжнародний ринок, а також виникнення та поширення нових сучасних засобів усної та писемної комунікації зумовлюють соціальне замовлення суспільства на підготовку кваліфікованих фахівців, які б практично володіли навичками та вміннями іншомовного професійного спілкування іноземною мовою і були здатними залучатися до комунікації та співпраці зі своїми партнерами й колегами за кордоном. Сучасний розвиток України, поживлення співробітництва з іншими державами на різних рівнях вимагає підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних

орієнтуватися в діловому світі, тому і зростають вимоги до фахівців, які включають не лише високий рівень знань і вмінь за фахом, але також володіння іноземною мовою тому, що сучасний фахівець отримує нову фахову інформацію через іноземні джерела, а, отже, вивчення іноземних мов сприяє реалізації таких напрямків професійної діяльності, як ознайомлення з новітніми технологіями й науковими підходами і тенденціями, інноваціями в галузі освіти, науки й техніки; встановлення контактів з іноземними партнерами, підприємствами й навчальними закладами; підвищення рівня професійної компетенції фахівців. Усе більше переконуємось, що оволодіння іноземною мовою стало потребою сучасного суспільства.

Проте навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей ВНЗ має низку особливостей, а отже, потребує перегляду багатьох факторів. Студенти немовних спеціальностей часто не бачать сенсу в оволодінні іноземною мовою поряд із фаховими дисциплінами й тому мають дуже низьку мотивацію до вивчення мови. На нашу думку, пошук нових ефективних способів навчання іноземної мови постає окремою проблемою, яка може бути розв'язана шляхом розроблення та впровадження нових технологій навчання.

Мета нашої статті полягає у теоретичному психологічному аналізі активних методів навчання іноземної мови, які підвищують навчальну мотивацію студентів немовних спеціальностей ВНЗ та сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетенції, підвищують навчальну мотивацію і сприяють професійному й особистісному зростанню студентів та аналізу особливостей організації комунікативно спрямованого навчання і його вплив на пізнавальну мотивацію студентів.

Оволодіння іноземною мовою у ВНЗ розглядається як надбання комунікативної компетенції на базі сформованої лінгвістичної компетенції. Комунікативно-орієнтоване викладання мов має на меті не тільки дати студентам практичні знання граматики та лексики мови, що вивчається, але також розвинути у них розуміння того, як відповідна іноземна мова використовується ними для спілкування.

Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції передбачають здатність слухати, розуміти, розмовляти і передавати інформацію на іноземній мові. Комунікативна компетенція є метою і результатом навчання, який стає реальним лише при наявності сформованої лінгвістичної компетенції та високої вмотивованості студентів. Принцип комунікативної спрямованості визначає зміст навчання – відбір та організацію лінгвістичного матеріалу, конкретизацію сфер і ситуацій спілкування, ставить

викладача перед необхідністю відповідної організації навчального процесу, використання різноманітних організаційних форм для здійснення спілкування, які підвищують мотивацію навчання.

Формування у студентів немовних спеціальностей ВНЗ здатності й уміння мислити і спілкуватися іноземною мовою означає не лише послідовне “заміщення” елементів рідної мови елементами іноземної; мислення і спілкування іноземною мовою знаменують складну перебудову всієї структури формування думки й структури діяльності спілкування, які склалися на рідній мові, отже, набуття здатності до “переключення” мислення з однієї мови на іншу. Мислення іноземною мовою, досягнення якого вважається ідеалом навчання, є безпосереднім залученням внутрішнього мовлення в механізм породження іноземного мовлення, умовами досягнення якого є такі взаємообумовлені, але різні за природою чинники, як лексичний запас, знання правил, чуття (іноземної) мови та здатність до спілкування всупереч дефіциту іншомовних знань.

За мінімальної кількості годин, відведених на вивчення іноземної мови на немовних спеціальностях ВНЗ (перший і другий семестри – по 24 і 26 годин відповідно, третій і четвертий семестри – по 20 годин практичних занять), аудиторні заняття доводиться присвячувати, в основному, вивченню відібраного граматичного та лексичного матеріалу, тобто формуванню у студентів перш за все лінгвістичної компетенції, а також навчання професійного читання з фаху. Надзвичайно важливо, але дуже важко розвинути достатню усно-мовленнєву комунікативну іншомовну компетенцію студентів на немовних спеціальностях ВНЗ, тим більше, що рівень володіння мовним матеріалом студентів-першокурсників, як правило, дуже низький.

Усім відомо, що підсумковим критерієм опанування іноземної мови є вільне володіння усним і письмовим мовленням, то погане оволодіння іноземною мовою, наголошує І.В.Коваль, породжує специфічну тривогу, яка виникає через усвідомлення недостатності своїх знань для висловлення думки й очікування негативної оцінки з боку слухачів, що є своєрідним великим іспитом на стійкість самооцінки, тому що ця тривога може знівечити рівень домагань, знизити впевненість у собі, як наслідок, дезорганізувати діяльність: чим вища тривога, тим більше деструктується діяльність, чим більш дезорганізована діяльність, тим вищою стає тривожність та ін., а отже, як підкреслює автор, у багатьох суб'єктів навчання виникає своєрідний “внутрішній опір мові” [5].

Водночас перед викладачем постає проблема пошуку методів і прийомів зняття й зменшення дії “мовних бар'єрів”, посилення

психологічної комфортності процесу навчання та оволодіння іноземної мови. Доцільним у вирішенні цієї проблеми, на нашу думку, є застосування комунікативних ігор, за допомогою яких можна формувати основні синтаксичні моделі висловлювання, вміння поставити і дати відповідь на запитання, висловити свою власну думку, сформулювати власне комунікативну інтенцію (наказати, запропонувати, аргументувати, заперечити, погодитися).

З психологічної точки зору застосування ігор на заняттях іноземної мови на немовних спеціальностях ВНЗ є ефективним засобом привертання, зосередження та утримання уваги, тому що ігри знімають психологічний бар'єр страху перед спілкуванням, дають можливість використовувати мову в реальних життєвих ситуаціях та забезпечують ефективне поєднання мотивації й можливості для розмовної практики.

Багаторічний досвід роботи зі студентами немовних спеціальностей ВНЗ допоміг у визначенні критеріїв відбору ігор, які підвищують мотивацію до оволодіння іноземною мовою студентів та сприяють їх мовленнєвому розвитку, а саме: новизну; динамічність (уповільнена гра притуплює гостроту реакції); відповідність професійним потребам; комунікативну спрямованість; наявність елемента змагання.

При організації виконання комунікативних завдань варто враховувати такі фактори:

- правильний вибір рівня керування діями /діяльністю студента – повний, частковий або мінімальний;
- забезпечення студентів необхідними для виконання завдання опорами – спеціально створеними, які допомагають побудувати висловлювання з мовленнєвої точки зору або природними – картами, схемами, цифровими даними тощо;
- обрання оптимального для цієї справи способу її організації – одночасна парна і групова робота студентів суттєво збільшує час їх активної участі у мовленнєвому спілкуванні.

Вказані ігри не забирають багато часу, активізують комунікативну іншомовну діяльність студентів, дозволяють їм реалізувати свої знання та здібності, знімають напругу та втому, поліпшують психологічний клімат у групі й спонукають до іншомовної комунікації.

Г.І. Бородіна й А.М.Спевак вказують для покращення лінгвістичних і комунікативних показників у студентів немовних спеціальностей ВНЗ на значну зміну психологічних характеристик, зникнення психологічного бар'єру; надзвичайно високий рівень

мотивації за рахунок підвищення інтересу до самого заняття; зміни у структурі занять, відсутність стереотипу та шаблонів [3]. Важливим при навчанні усного іншомовного спілкування є те, що комунікативні ігри дозволяють швидко перейти від тренувальних вправ до власне комунікативної іншомовної діяльності.

Вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей ВНЗ спрямоване на оволодіння іноземною мовою за професійним спрямуванням, що передбачає вміння викладачів іноземної мови поєднати загальні вміння і навички студентів з іноземної мови та їх професійними знаннями у певній галузі науки й техніки. Доцільним навчальним автентичним матеріалом, за допомогою якого здійснюється цей перехід, виступають оригінальні тексти з періодики, наукові статті й доповіді, монографії іноземною мовою. До основних завдань, що стоять перед студентами у процесі вивчення професійно-орієнтованої літератури на іноземній мові Т.П.Благодарна виділяє: отримання інформації, яка б доповнювала та поглиблювала навчальний матеріал, що опановують студенти у процесі вивчення профільних дисциплін навчального плану; формування необхідних навичок щодо подальшого самостійного читання літератури за фахом [2].

У наш час читання професійно-орієнтованих текстів на іноземній мові вимагає від студента і викладача сформованості нових навичок та більш високого рівня розвитку вмінь читати й зрозуміти прочитане, адже більш широкого поширення у методиці навчання іноземної мови на немовних спеціальностях ВНЗ набуває когнітивно-комунікативний підхід, який розглядає текст як єдність комунікації та когніції. Саме це читання вимагає від студента не лише вміння читати взагалі, а читання іншомовного тексту з метою подальшого використання нової інформації з цього тексту (написання анотації, переказ в аудиторії, складання плану або цитування у науковому дослідженні, тобто зрілого читання) [1]. Мета такого навчання читання з фаху – це комунікативне завдання, спрямоване на досягнення студентами практичної мети. Але при цьому варто наголосити, що навички та уміння уже зрілого читання можна сформулювати у студентів немовних спеціальностей ВНЗ лише за допомогою фахових текстів.

Дослідниця Г.В.Барабанова розробила схему навчального циклу з навчання фахового зрілого професійно-орієнтованого читання, яка включає такі етапи: 1) дотекстове введення мовного матеріалу – комунікативна задача полягає у формуванні тематичного термінологічного мінімуму; 2) самостійне читання автентичного навчального тексту з фаху – комунікативна задача полягає

у первинній семантизації тексту; 3) навчальне аудиторне читання тексту, що супроводжується серією текстових вправ – комунікативна задача полягає у смислового сприйнятті прочитаного тексту; 4) робота над функціонально-композиційною структурою тексту – комунікативна задача полягає у глибинному розумінні прочитаного з виходом на анотування тексту.

Для перевірки розуміння студентами прочитаного тексту загалом і окремих його розділів використовуємо, в основному, післятекстові вправи. На думку дослідниці Т.В.Благодарної, на цьому етапі найбільш вдалимими й ефективними є такі види вправ: прочитати текст і стисло передати його зміст; розділити текст на логічні частини і назвати їх; поставити запитання до тексту і подати їх у логічній послідовності колегам; скласти план прочитаного фахового тексту; передати зміст тексту за планом; підготувати повідомлення за темою тексту з використанням іншої додаткової літератури з фаху [1]. Логічним завершенням навчання зрілому читанню фахової літератури є коментування в парах, групах чи мікрогрупах про прочитане (усно або письмово), де роль викладача полягає у потрібному правильному спрямуванні дискусії студентів.

Тому навчання зрілому читанню з фаху студентів немовних спеціальностей ВНЗ потребує від них не “пасивного” сприйняття тексту, а перевірки інформації з прочитаного тексту, отже, робота в аудиторії зосереджується не на викладачеві, а на студентах, які беруть на себе відповідальність за своє фахове навчання й оволодіння навичками читання з фаху, розуміння та інтерпретації тексту, а також спілкування на професійно-орієнтовані теми. Все це допомагає сформувати у студентів навички читання фахової літератури, сприяє підвищенню мотивації студентів до оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією, їх професійному розвитку й удосконаленню та покращує оволодіння іноземною мовою.

Зростаючі ділові та культурні зв'язки із зарубіжними країнами вимагають, щоб сучасні фахівці володіли навичками ділового листування. Для цього студентів слід навчити правилам дотримання мовного етикету писемного мовлення, що передбачає використання мовленнєвих кліше і розмовних формул для висловлювання своїх комунікативних намірів та дотримання правил ввічливості.

Дія принципу ввічливості в офіційній діловій сфері національної мовної спільноти, в основі якої лежать норми мовної культури, мовної поведінки співрозмовників спрямована на пом'якшення категоричності висловлювання. Як зазначає автор, пом'якшення категоричності висловлювання досягається за рахунок зниження

універсальності висловлюваної думки, обмеження її рамками особистого досвіду мовця. Знижуючи категоричність свого висловлювання, студент демонструє, що він зважає на думку і бажання свого співрозмовника.

На жаль, студенти немовних спеціальностей ВНЗ звичайно не мають уявлення про культурологічні особливості ділового писемного мовлення, що не може не викликати труднощі у писемній комунікації. Враховуючи обмежену кількість аудиторних годин, яка виділяється на навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей ВНЗ, немає можливості знайомити їх з теорією, але викладач може надати в розпорядження студентів список розмовних формул для висловлювання типових комунікативних намірів, а навчання написання ділових листів найкраще здійснювати на підставі зразків [7]. Специфіка педагогічної діяльності викладача іноземної мови визначається тим, що вона фактично є не просто навчальною, а комунікативно-навчальною. Оскільки засвоєння іноземної мови потребує умінь реального спілкування, заняття потрібно спрямовувати на подолання власне мовного бар'єру і на розкріпачення та формування комунікаційних умінь (вміння реалізувати змістове повідомлення, здійснити обмін думками навіть за умов браку мовних засобів), а також на відпрацювання правил формулювання думки в ситуації спілкування [6; 8; 9].

Комплексний розвиток усіх рівнів реалізації спілкування досягається за умови організації не лише парних, а й групових комунікативних взаємодій; при цьому рекомендується організовувати і особистісно-групове спілкування, тобто виступи перед аудиторією з повідомленнями, доповідями та ін. Доцільною є постійна зміна умов спілкування, його контексту – місця, часу, простору, кількості співбесідників, переважаючого настрою комунікативних ситуацій та ін. Також можливе сполучення міжособистісного й групового спілкування з предметно-практичною діяльністю та її прогнозування. Звичайно, виправдане надання своєрідної допомоги партнеру: підтримання його темпу мовлення, стимуляції його активності, створення обстановки дружності та невимушеності.

Тому навчально-педагогічні впливи повинні забезпечувати якомога повніше “занурення” студентів у іншомовне середовище, створювати умови для тривалого спілкування членів академічної групи, змістово й організаційно наближувати їх навчальну діяльність до такої, що засновується на принципах змістового узагальнення. Причому важливо, щоб вільне спілкування спрямовувалось якоюсь злободенною для студентів темою, тобто було предметним, актуальним, адже чим більше студент спілкується іноземною мовою, тим швидше його внутрішнє іншомовне

мовлення перестає гальмуватися рідним, воно скоріше набуде автономності й вийде за рамки примітивного і особистісно незначимого інформаційного обміну.

Як дослідила І.В. Коваль [5], успішність з іноземної мови, інших предметів та комунікативність перебувають у прямому відношенні: чим краща успішність, тим вища комунікативність, чим краща успішність з одного предмета, тим краща успішність з іншого, чим вища комунікативність, тим краща успішність. Тут виявляється ефект підсилення або самопідсилення, коли здобутки надихають на подальші здобутки, і навпаки, повторюваний неуспіх призводить зрештою до “виснаження” мотивації.

Наведений теоретичний аналіз дозволяє констатувати, що активні, інтенсивні методи навчання іноземної мови сприятимуть розвиткові внутрішньої мотивації вивчення іноземної мови. Інтенсивні методи навчання нерідної мови на немовних спеціальностях ВНЗ є додатковим засобом сприяння особистісному зростанню студентів, зокрема підвищення пізнавальної мотивації, появи або усталення прагнення до самоосвіти, посилення самодетермінації та саморегуляції, тобто становлення суб’єктності.

Проте наведені види активних методів навчання іноземної мови, безумовно, не вичерпують усього розмаїття форм і методів роботи студентів. Багато питань ще чекають своєї розробки як в теоретичному, так і в практичному плані. Сума знань з іноземної мови студентів першого курсу немовних факультетів надзвичайно мала. Розуміння ними значення нових слів та висловів відбувається лише за допомогою зовнішнього чи внутрішнього перекладу. Внутрішній переклад на рідну мову гальмує формування слухово-моторних стереотипів мови, порушує також неміцні асоціації між слуховим образом і руховим уявленням. Відповідно з цим, одним із завдань швидкого та міцного створення у студентів продуктивних навичок володіння іноземною мовою було скорочення випадків внутрішнього перекладу. Формування мовних навичок відбувається в процесі сприймання та відтворення мовних одиниць. У зв’язку з чим ми вважали за доцільне використання навчально-тренувальних вправ. Конкретно завдання полягало в тому, щоб зробити згадані вправи одиницями реально здійснюваного процесу комунікації. Досягнення цієї мети стає важливим за умов наявності певної предметної чи вербальної опори. На нашу думку, такою опорою мають бути предметно-перетворювальні дії. Під час виконання операції підстановки, трансформації та ін. з опорою на дії студенти набувають одночасно необхідних навичок та умінь, необхідних для продуктивного спілкування.

Суб'єкт-суб'єктна парадигма на емпіричному рівні конкретизуються на рівні діадичної взаємодії, що постає, як відомо, окремою проблемою спілкування. Діалог як об'єкт психологічного і психолінгвістичного дослідження захопив чи не виключне місце в загальній проблематиці спілкування, мовленнєвого – зокрема. Разом з тим, в розумінні змісту поняття діалогу, як неодноразово зазначалося в літературі, діапазон точок зору досить значний. Не зупиняючись на аналізові аргументацій прихильників того чи іншого погляду стосовно інтерпретації діалогу, ми приєднуємося в даному випадку до визначення діалогу як такої форми взаємодії партнерів, яка включає в себе в якості обов'язкового компонента, або властивості діалогічного висловлювання, не лише адресність останнього, оскільки ця властивість, як слушно доводиться, притаманна і монологічній взаємодії, а й установку партнера на комунікативну реакцію-відповідь, або намір отримати від свого партнера очікувану відповідь. За таким розумінням діалог складає повний цикл, або діалогічну єдність, що реалізується як мовними, так і невербальними засобами. Причому зміст висловлювання (діалогічної комунікації) може бути зрозумілим за умови інтерпретації всіх значущих (комунікативно значущих) елементів висловлювання. До уваги бралась й така форма спільної мовленнєвої діяльності, що реалізується у виді полілогу. У своїх концептуальних засадах керуємось також ідеями діалогічного підходу, що розробляються українськими психологами в руслі розробки концепції гуманістично орієнтованого педагогічного процесу [3; 7], а при розбудові експериментальної процедури – досвід дослідження так званого навчального діалогу [1]. Поміж тим, за всієї продуктивності наведених вище позицій, всі вони, одначе, втрачають одну, на наш погляд, серйозну психологічну ланку, а саме ту, яка визначає сам акт ініціювання суб'єктом комунікативної взаємодії, якою постає мотивація. Адже “не тільки розвиток мовленнєвої взаємодії в онтогенезі, але й усе реальне розгортання мовленнєвої діяльності того, хто говорить, обумовлюється його комунікативними потребами, його інтенціями...”

Виходячи з цього, досліджувана проблема оптимізації навчання іншомовному спілкуванню розглядалася нами як вид комунікативної, когнітивної, інтелектуальної діяльності, ширше – як діяльності, спрямованої на вербалізацію, разом із цим і на самовиявлення потенцій особистості як суб'єкта мовленнєвої діяльності. Такий підхід зумовив і напрямок уваги, а саме – вивчення проблеми спілкування як процесу пошуку й віднаходження його суб'єктами спільної позиції. Зрозуміло, що досягнення такої мети не обмежується лише потребою в спілкуванні, внутрішньої ініціації,

але передбачає сформованість у учасника певного обсягу знань, умінь і навичок оперування мовним явищем, відповідно й мовленнєвих засобів, їх реалізації, адекватних меті та умовам спілкування. Досягнення мети спілкування може відбуватися за допомогою різноманітних засобів та принципів організації мовлення, і в цьому зв'язку шлях перебору „оптимальних” з них навряд чи наблизив би до того, що зветься творчою природою мови [6].

Отже, відповідь на питання щодо шляхів оптимізації між-особистісної взаємодії треба шукати не стільки в озброєнні носія мови суто лінгвістичними і поведінковими техніками спілкування, скільки у створенні таких умов діяльності, які відкривали би суб'єкту максимальні можливості для вияву самостійності. Дане дослідження і було спробою дати варіант інтерпретації досвіду навчання іноземній мові з позиції психологічних особливостей формування іншомовної мовленнєвої компетенції студентів немовних спеціальностей ВНЗ, відтак, і спробою показати можливості організації навчального процесу як процесу розвитку самостійності суб'єкта учіння.

Висновки. Отримані результати дозволили зробити низку теоретичних висновків і сформулювати практичні рекомендації стосовно психологічних особливостей формування іншомовної мовленнєвої компетенції студентів немовних спеціальностей ВНЗ, оптимізації процесу навчання іноземній мові:

1) за відповідної організації занять з іноземної мови враховуються психологічні особливості формування іншомовної мовленнєвої компетенції студентів немовних спеціальностей ВНЗ й створюються психологічні умови для формування здібностей для самостійного оволодіння необхідних засобів;

2) ефективність опанування студентами немовних факультетів засобами іншомовного спілкування на початковому етапі їх навчання зумовлена психологічними особливостями сформованості самостійності, що згодом набуває риси узагальненої властивості особистості;

3) індивідуальні особливості самостійності виявляються у процесі спілкування у двох формах – прагненні до пошуку широких контактів, з одного боку, і вибірковості у виборі партнерів спілкування – з другого. Встановлено, що зазначена специфіка не відбивається на загальній тенденції до інтенсифікації спілкування і поглибленні його змістовності;

4) встановлено, що процес формування самостійності в оволодінні іноземною мовою суттєво прискорюється за умови включення до навчальної програми змісту, що відповідає фаховим установкам на успішне здійснення в майбутньому професійної

діяльності. Індивідуальні відмінності в рівні професійних очікувань впливають і на індивідуальний діапазон проявів самостійності, яка виявляється усталеною залежно від місця іноземної мови в ієрархії особистісних і професійних планів майбутнього фахівця.

Подальші перспективи дослідження проблеми вивченням психологічних особливостей і умов формування іншомовної мовленнєвої компетенції студентів немовних спеціальностей ВНЗ ефективними засобами оволодіння іншомовного спілкування в єдності з установками пов'язані із професійними перспективами студентів. Конкретний інтерес у зв'язку з цим становить дослідження тих аспектів активності, які забезпечують стійке ставлення особистості до процесу навчання загалом на оволодіння іншомовною компетенцією зокрема.

Список використаних джерел

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ / Г.В.Барабанова. – Київ: ІНКОС, 2005. – 315 с.
2. Благодарна Т.П. Розвиток навичок роботи з професійно-орієнтованими текстами на початковому етапі вивчення іноземної мови / Т.П. Благодарна//Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки; Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: . Збірник наукових праць. Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. Вип. 12. – Х., 2008. – С. 65 – 70.
3. Бородіна Г.І. Ігри як один з факторів формування усномовленнєвої комунікативної компетенції / Г.І.Бородіна, А.М. Спевак //Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. Збірник наукових праць. Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. Вип. 12. – Х., 2008. – С. 78 – 84.
4. Калмыкова Е.И. Реализация взаимодействия лингвистической и коммуникативной компетенции / Е.И.Калмыкова//Сб. науч. тр. МГЛУ. Вып. 431. – М., 1999. – С.65-67.
5. Коваль І.В. Психологічні ефекти спільної діяльності під час вивчення німецької мови / І.В.Коваль//Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України /За ред. С.Д. Максименка. Т. VI, Вип. 8. – К., 2004. – С.150-157.
6. Онуфрієва Л.А. Особливості застосування комунікативного методу на початковому етапі навчання (на матеріалі підготовки

- спеціалістів немовного профілю вузу) / Л.А. Онуфрієва // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – Т.Х. – Випуск 2. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2007. – С. 386-396.
7. Скляренко Н.К. Типологія вправ для навчання ділового спілкування та сучасні вимоги до них / Н.К.Скляренко // Навчання ділової англійської мови у Східній Європі: Міжнародна наукова конференція. – Д.: Вид-во ДУЕП, 2004. – С 23-25.
 8. Thomas Finkenstadt, Konrad Schozder. Sprachen im Europa von Morden. – Berlin und Munchen, 1992.
 9. Apelt W. Grundlagen der Motivation im Fremdsprachenunterricht, Wissenschaftliche Zeitschrift. – 1984. – № 28.

The article deals with active methods of teaching foreign languages students vshu linguistic specialties that contribute to the formation of foreign language communicative competence, increase academic motivation and promote professional and personal growth of students. Analysis of psychological features of communicative directed learning and its impact on cognitive motivation of students. Attempt to give the variant interpretations of the experience of foreign language teaching from a position of psychological features of speech competence of students of the future graduates linguistic specialties universities.

Keywords: psychological features, formation, foreign language communicative competence, student, non-linguistic specialty, communicative interaction.

Отримано: 2.02.2011

УДК 378.016:159.9

Л.А.Онуфрієва

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Формування професіоналізму вчителя нового типу обумовлює в науковому і викладацькому середовищі необхідність пошуку й обґрунтування шляхів, факторів та умов, які б забезпечили ефективніший вплив психології на професійну підготовку майбутнього педагога. Формування особистості майбутнього педагога розглядається дослідниками як тривалий і поетапний процес, який забезпечується

поєднанням психолого-педагогічного курсу з використанням активних форм навчання, залученням студентів до науково-дослідницької роботи, участю студентів у громадській роботі, що уможливить подолання проблеми психологічної підготовки майбутнього педагога.

Ключові слова: психологічна підготовка, професіоналізм, майбутні педагоги, професійна підготовка, формування особистості, навчання, розвиток, здібності, навички.

Формирование учителя нового типа обуславливает в научной и преподавательской среде необходимость поиска и обоснования способов, фактов и условий, которые смогли бы обеспечить более эффективное влияние психологии на профессиональную подготовку будущего педагога. Формирование личности будущего педагога рассматривается исследователями как длительный и поэтапный процесс, который обеспечивается соединением психолого-педагогического курса с использованием активных форм обучения, привлечением студентов к научно-исследовательской работе, что будет способствовать преодолению проблемы психологической подготовки будущего педагога.

Ключевые слова: психологическая подготовка, профессионализм, будущие педагоги, профессиональная подготовка, формирование личности, обучение, развитие, способности, навыки.

У наш час гуманізація всіх сфер життя передбачає розкриття творчих можливостей особистості й створення умов для її гармонійного розвитку, формування соціальної активності й відповідальності та професійності. А це завдання можна позитивно вирішити за умови докорінної перебудови всієї системи освіти, особистість учителя в якій відіграє центральну роль. Сьогоднішні надзвичайно складні соціальні умови характеризуються особливою гостротою, постійно відбувається ламка стереотипів, пов'язаних із мотивацією діяльності й особистістю педагога, процесами навчання й виховання в цілому. Результати багатьох досліджень у галузі психологічної і педагогічної освіти свідчать про кризовий стан у підготовці вчителя. Як правило, наслідком цього є значне зниження соціального престижу вчительської професії, поглиблення і загострення проблем шкільної освіти. На нашу думку, дослідження нагального питання підготовки педагогічних фахівців у нашій країні є одним із центральних у педагогічній і психологічній науках.

“Професіоналізм вчителя” концентрує в собі наявність не лише необхідного високого рівня знань у різних галузях наук, а й оволодіння сукупністю професійних знань та навичок як фахівця: формування постійного інтересу до особистості учня і його світогляду, педагогічного такту і професійної відповідальності. Саме ці риси повинні формуватися у свідомості майбутнього педагога ще з студентської лави, тому проблема формування професіоналізму

майбутніх вчителів в умовах педагогічного вишу є актуальною для сучасних дослідників, на думку яких професійна відповідальність – це інтегральна якість особистості: усвідомлення соціальної значущості своєї діяльності (1); чітке знання своїх професійних функцій; вимогливість у поєднанні з добродушністю; володіння вміннями і практичними навичками педагогічної роботи; ініціатива; самостійність; творче ставлення до справи; чуття професії.

Теоретичну основу нашого дослідження складають праці, присвячені філософсько-психологічним закономірностям розвитку особистості (М. Бердяєв, В. Вернадський, І. Кант, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Сковорода, В. Франкл, К. Юнг та ін.); положення теорії особистості й діяльності: принцип системного вивчення особистості й діяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, П. Анохін, О. Брушлинський, Б. Ломов та ін.); концепція діяльнісного опосередкування особистісного розвитку (О. Леонтєв, С. Максименко, А. Петровський та ін.); положення про сутність та розвиток особистості як суб'єкта власної життєдіяльності (К. Абульханова-Славська, В. Брушлинський, В. Моляко, В. Роменець, Т. Титаренко, Т. Яценко та ін.); теорії діяльності, навчання і розвитку особистості (Б. Ананьєв, О. Леонтєв, А. Петровський, С. Луценко та ін.); концепції розвитку освіти та організації навчального процесу у вищих навчальних закладах (А. Алексюк, В. Андрущенко, С. Архангельський, Є. Барбіна, В. Беспалько, С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кремінь, В. Лозова, В. Лутай, І. Тихонов, Г. Троцько та ін.); положення про гуманізацію професійної освіти (Г. Балл, І. Бех, О. Бодальов, С. Бондаревська, С. Гончаренко, В. Гринькова, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кудін, В. Лутай, В. Онищук, А. Суценко, Т. Суценко, Н. Тализіна, Г. Щукіна та ін.); праці, в яких представлено положення особистісно-зорієнтованого підходу й педагогічного супроводу саморозвитку особистості в навчально-виховному процесі (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, І. Бех, С. Бондаревська, М. Бітянова, О. Вербицький, Н. Коломінський, Н. Ключєва, О. Леонтєв, В. Лутай, О. Пехота, К. Роджерс, О. Савченко, Т. Чиркова, І. Якиманська та ін.); акмеологічний підхід (О. Анісімов, О. Бодальов, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Ситніков, В. Шадріков та ін.); наукові уявлення про особистість професіонала і закономірності його становлення (В. Бодров, К. Гуревич, Б. Ломов, А. Маркова, В. Шадріков та ін.).

Як свідчить здійснений нами аналіз психолого-педагогічної літератури та досліджень учених, фахова підготовка педагогів і сьогодні залишається, в основному, просто формальною і фор-

мування професіоналізму майбутніх фахівців здійснюється стихійно та детермінується комплексом випадкових факторів, а не цілеспрямованою психолого-педагогічною роботою з майбутніми фахівцями у цій галузі.

Надзвичайно тривалим є процес формування у сучасних студентів-майбутніх педагогів професійної відповідальності як соціально-педагогічної категорії. Відсутність чітких рекомендацій щодо проведення занять з педагогічних дисциплін та організації практичної діяльності з метою підвищення якості формування професійної відповідальності майбутнього вчителя створюють труднощі, що приводять до зниження ефективності педагогічного впливу. Важливим є використання таких методів і засобів навчання, які забезпечують повноцінну участь студента в процесі його професійної підготовки в умовах навчального співробітництва; вироблення студентом власних поглядів на поставлені проблеми і пошук шляхів їх вирішення, формування самостійності; оригінальності мислення. Доречним є використання ігрових методів навчання, психологічних тренінгів, колективних занять у мікрогрупах, практичної роботи в школі та інших методів і форм навчання, що дозволяють їхнім учасникам набувати навичок навчального співробітництва, розкривати індивідуальні можливості кожної особистості учня, творчо готувати себе до майбутньої професійної діяльності в умовах гуманістично-особистісного підходу у навчанні. З наших досліджень бачимо, що обмеження можливостей розумової діяльності студентів на лекції приводять до низької якості засвоєння навчального матеріалу, зниження рівня активності розумової спрямованості студентів; лекції забезпечують надійне засвоєння матеріалу тільки на рівні знайомства і репродуктивному рівні, тобто сприйняття інформації про вивчений об'єкт [4; 105]. Заняття-семінар є синтезом опрацьованої студентами наукової літератури, формування вміння критично оцінювати теоретичні джерела й допомагає у розв'язанні складних питань, що виникають у процесі засвоєння певної теми, в усвідомленні логіки теми, її зв'язку з іншими поняттями й навчальними дисциплінами і темами, але, враховуючи сьогоденню практику навчання у ВНЗ, головним завданням семінарських занять у першу чергу виступає просто перевірка знань, а не розвиток самостійності, оригінальності мислення, уміння знаходити і відстоювати свою власну точку зору. Ігнорування у навчальному процесі використання активних форм і методів не сприяє формуванню й закріпленню у майбутніх вчителів професійної відповідальності, а, отже, необхідним у навчальному процесі є використання активних методів

навчання і педагогічних ситуацій, завдань, спрямованих на інтенсифікацію фахової професійної підготовки; інтегрування в ній теоретичних знань і практичних умінь, забезпечення творчих умов для реалізації здібностей, розвитку особистості майбутніх педагогів, включення студентів в індивідуальні та колективні форми науково-педагогічної діяльності з поступовим ускладненням її змісту і моделюванням реальної діяльності вчителя, що є обов'язковою запорукою формування професійної відповідальності майбутнього педагога. Для того, щоб студент-майбутній педагог зумів опанувати новітніми педагогічними технологіями, що побудовані на діалогічному підході, потрібно суттєво змінити організацію навчально-виховного процесу у ВНЗ. Дослідниця Т. Титова пропонує розширити арсенал організаційних форм проведення занять, в яких діалогічний метод стає домінуючим, отже, набуватимуть потужності диспути, співбесіди, самоаналіз, "мозкові атаки", моделювання, конструювання, захист творчих проєктів, проблемні та ситуаційні завдання, дидактичний театр, навчання пошуку альтернативних рішень та ін. [7; 146]. Т.Ткачук зазначає, що часто згасає інтерес до обраної професії ще під час навчання у виші, а, отже, навіть внутрішньо мотивований вибір майбутньої професії не завжди гарантує успішність професійного самовизначення. Студент повинен упродовж професійної діяльності або в умовах, що максимально наближені до реальних професійних ситуацій, перевірити свої можливості і не сформувавши позитивне відношення до себе як до суб'єкта обраної професійної діяльності. Лише у тих студентів, які під час навчання оволоділи навичками педагогічної діяльності, спостерігається інтерес і впевненість у виборі педагогічної професії. Таких навичок студенти можуть набути завдяки участі у різних суспільно-громадських учнівських організаціях, роботі у літніх таборах праці та відпочинку та ін. і мають можливість перевірити обґрунтованість, глибину та дієвість свого вибору професії. Досить часто у сучасних вищих навчальних закладах, що готують майбутніх педагогів, можна спостерігати процес відсторонення від залучення студентів до подібних акцій: все рідше можна зустріти студента, який був би членом якогось гуртка, брав би участь у якихось суспільно-громадських акціях, добродійних, волонтерських чи у виховних заходах. Тому вузькість інтересів майбутнього вчителя є показником його недостатньої спрямованості до педагогічної діяльності. Різноманітність інтересів сприяє розвитку творчого ставлення, створенню умов для формування соціальної позиції і, відповідно, високого рівня педагогічної майстерності майбутнього педагога. На нашу думку,

одним із основних напрямків формування професійного інтересу у майбутніх вчителів повинно стати повернення традицій залучення студентів до активної суспільно-громадської, добросовісної і волонтерської роботи. Науково-педагогічні працівники повинні зробити все для того, щоб сформоване професійне самовизначення й професійний інтерес студентів не згасали і змінювалися лише у позитивному напрямку.

Отже, проблемі формування професіоналізму майбутнього в умовах педагогічного процесу приділяється багато уваги українськими вченими та викладачами. В своїх дослідженнях вони звертають увагу на необхідності використання під час навчального процесу таких методів і засобів навчання, які забезпечать повноправну участь студента в процесі його професійної підготовки в умовах співробітництва, вироблення студентом на основі засвоєного наукового змісту власних поглядів на поставлені проблеми і пошук їхніх рішень, формування самостійності й оригінальності мислення. Організація навчально-виховної роботи повинна передбачати варіативність змісту навчання, певний ступінь його вибору студентом, залучення студентів до активної громадської роботи. Тільки побудований на цих принципах навчальний процес у ВНЗ зможе закріпити в свідомості майбутнього педагога професійну відповідальність, стійкий професійний інтерес та постійне прагнення до власного професійно-педагогічного вдосконалення.

Творча особистість учителя є важливою умовою результативності навчально-виховного процесу. Для майбутнього вчителя особливої цінності становлять такі якості, як самосвідомість, самостійність, сміливість, рішучість, працелюбність, наполегливість, зацікавленість, допитливість, інтуїція, захопленість, гнучкість тощо; й такі вміння, як уміння аналізувати, синтезувати, проводити аналогії і порівняння, уміння сміливо будувати і висловлювати думки, висловлювати одну і ту ж думку в різних мовних формах (мовна варіативність), доносити свої думки до розуміння інших, виділяти в інформації, процесах і явищах суттєві ознаки, узагальнювати і диференціювати предмети і явища, дії і процеси, вчинки і відношення, робити висновки та вибирати найкраще. Дослідники В.Галузинський, М.Євтух, Є.Спіцин, З.Шалік вказують, що у вищій педагогічній школі переважає інформаційне навчання, яке формує репродуктивне мислення [4; 96], внаслідок чого виникла парадоксальна ситуація: сучасна школа вимагає творчо працюючого вчителя, а підготовка його у більшій частині педвишів нерідко обмежується розв'язанням типових завдань за попередньо відомими правилами: процес

навчання у них орієнтований, в основному, на заучування певних знань, понять, фактів, тому у студентів формується відтворююче мислення, яке не здатне схоплювати суть явищ і процесів. Тому, на думку дослідників, необхідно перевести всю систему навчання з формування репродуктивного мислення на продуктивне, засноване на знаннях способів здатності мислити та вміннях користуватися ними реально [4; 94-103]. Завдання формування творчої особистості майбутнього вчителя обумовлюють певну специфіку залучення студентів до участі студентів не лише в проведенні наукових досліджень, але й у впровадженні отриманих їх результатів у виробництво [4; 97]. На небезпечності збереження в навчальному процесі вищої педагогічної школи орієнтацій на кінцевість освіти наголошують й такі дослідники, як Н. Комаренко, Л. Таланова, О. Цокор [7; 18-19], які зазначають, що стереотипи педагогічної свідомості виражені в орієнтації на вузький професіоналізм, а це призводить до випуску спеціалістів з обмеженим культурним кругозором і примітивним соціальним мисленням, що особливо небезпечно, коли мова йде про педагогічну освіту, тісний зв'язок науково-дослідної роботи студентів з практикою майбутньої роботи, адже саме в процесі практики створюються сприятливі умови для проведення реальних науково-педагогічних досліджень та впровадження отриманих результатів безпосередньо в навчально-виховний процес. Враховуючи специфіку майбутньої діяльності випускників педагогічного вишу, дослідники вбачають перспективним те, щоб в основу концепції організації НДРС у педагогічному ВНЗ була покладена професійно-педагогічна спрямованість НДРС. Торкаючись аналізу стану організації науково-дослідної роботи студентів (НДРС), переконуємось, що сьогодні чіткої системи в організації творчої підготовки майбутніх вчителів у більшості ВНЗ немає через перевантаження науково-педагогічних працівників навчальними заняттями, відсутність навичок дослідницької роботи студентів, не вистачає необхідної наукової літератури з цього напрямку. Як наслідок у переважній більшості випускників педагогічних вишів досі не сформована установка на самостійну наукову дослідницьку діяльність, не в повному обсязі сформовано педагогічні дослідницькі вміння, які використовуються бесистемно та нерегулярно. Для розв'язання цих проблем вчені В. Галузинський, М. Євтух пропонують сформувати теоретичну основу концепції організації НДРС, яка включає такі основні компоненти:

- прагнення навчити всьому і назавжди, засвоєння готових знань, перевантаження навчальних програм конкретним матеріалом, догматизм і формалізм мислення;

- використання особистості педагога лише як засоба передавання і ретранслятора знань, хоча в умовах розвитку засобів масової інформації, персональних комп'ютерів роль педагога як джерела інформації повільно переходить до інформаційних засобів, а на нього покладаються виховні функції, до виконання яких він менше всього готовий у наш час;
- негативне ставлення до творчості, що проявляється в одноманітності шкіл і ВНЗ, програм, підручників, виховних заходів.

Дослідниця О. Турініна вважає, що вирішення завдання розкриття творчих можливостей особистості майбутнього вчителя можливе за умови докорінної перебудови підготовки педагогічних кадрів, суть якої полягає у розширенні аспекту творчої діяльності, а умовою ефективного формування у майбутніх вчителів творчих можливостей є розробка і використання у навчанні нових освітніх технологій, спрямованих на розвиток особистості майбутнього педагога, його образного просторового мислення і фантазії, на забезпечення режиму найбільшого сприяння для реалізації індивідуальних інтересів, можливостей і здібностей студентів [5; 157-159]. У нових технологіях повинна усуватись багато-предметність, за якою студенти змушені одночасно вивчати впродовж семестру 10-12 навчальних дисциплін. На думку дослідниці, важливою умовою формування творчої особистості виступає поєднання психолого-педагогічних знань і психолого-педагогічної практики, використання на заняттях з педагогіки й психології таких прийомів та методів, як ділові ігри, дискусії, рішення проблемних ситуацій. Як вважає дослідниця Н. Шаповалова, проблемне навчання передбачає активне набуття знань, умінь і навичок, їх творче використання, а також розвиток пізнавальної діяльності й розумових здібностей студентів-майбутніх педагогів, у ході якого розвивається мислення і пам'ять студентів, їх винахідливість, пошукові здібності [5; 190]. Дослідниця наголошує, що проблемне навчання студентів сприяє подоланню суперечностей між ростом інформації та обмеженим строком навчання, сприяє підвищенню якості підготовки спеціалістів як творчих особистостей і його впровадження доцільно поєднувати з інформаційно-операційним методом, де водночас будуть розвиватись репродуктивне і творче мислення, в якому виробляється новий підхід, нова ідея, нова стратегія, проблема розв'язується неординарно, по-новому, одержуються нові неочікувані результати. Лише в цьому випадку можна отримати високу ефективність навчального процесу [5; 190-191]. Ми вважаємо, щоб змінити існуючий стан підготовки творчої особистості майбутнього вчителя в кращу сторону, необхідно інтенсифікувати навчальний процес, підсилити його привабливість та результативність не лише у відношенні до певної мети, але й до всіх повсякденних форм і

методів навчання. Прищеплення студентам цих здебільшого нетрадиційних і складних умінь та навичок потребує певного перегляду системи творчої підготовки, який повинен торкнутися всіх сторін навчально-виховного процесу.

Основною характеристикою професійно-педагогічної сформованості вчителя є його професійно-психологічна підготовка, тому суть взаємодії цих компонентів загальноособистісної спрямованості полягає в тому, що добре побудований процес професійно-психологічного навчання створює сприятливі умови не тільки для подальшого розвитку і закріплення якостей майбутніх педагогів, яких вони набули перед вступом до вишу, але й розвитку та формування нових, професійно важливих якостей, психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, тобто цілісного формування всебічно розвинутої особистості майбутнього педагога, його професійно-педагогічної спрямованості. Сьогодні реальний стан психологічної підготовки майбутнього вчителя не відповідає об'єктивним вимогам суспільства, завданням реформування та гуманізації освіти, оскільки не забезпечує належного рівня когнітивного компонента професійної культури майбутнього фахівця, що зумовлено здебільшого об'єктивними факторами:

- невідповідність програм психологічних курсів вимогам педагогічної діяльності;
- відсутність наступності та міжпредметної взаємодії між психологічними, педагогічними, методологічними та спеціальними дисциплінами;
- орієнтація психологічної підготовки майбутнього вчителя лише на предметну спеціалізацію як викладача тих чи інших дисциплін;
- незавершеність теоретико-методологічної підготовки майбутнього педагога;
- обмеженість викладання психології в часі;
- відсутність комплексних курсових і дипломних робіт, державних іспитів;
- недостатнє використання сучасних надбань психології у навчальних курсах вишу [4; 185-186].

Сучасні дослідники Л.Волинська, Я.Бурлака, Л.Захарова, А.Маркова, В.Семиченко, О.Скрипченко, О.Тарновська, О.Леоненко вказують на недостатнє використання потенціалу дисциплін психолого-педагогічного циклу у формуванні професійної спрямованості майбутнього педагога на теоретичних аспектах дослідження проблеми професійно-психологічної спрямованості майбутнього вчителя С. Яремчик наголошує. Тому необхідно

здійснити пошук та обґрунтування шляхів, факторів та умов, які б забезпечили ефективніший вплив психології на професійну підготовку майбутнього вчителя, активізували у нього стійкий інтерес до психологічних знань та уміння здобувати їх самостійно і застосовувати при вирішенні педагогічних завдань, тобто формували у нього професійно-психологічну спрямованість.

Дослідниця В. Філіппова наголошує на необхідності таких моментів викладання психології у виші:

- включення психологічної підготовки майбутнього педагога у цілісний психолого-педагогічний комплекс;
- психологія у виші – структурна єдність теоретичного, методичного і практичного блоків;
- самопізнання власного “Я” студента педагогічного ВНЗ із розумінням самоцінності [5; 166-168].

Сьогодні все більше значення відіграє підхід до формування майбутнього вчителя через розвиток спеціальних здібностей, особистісних якостей, індивідуально-психологічних особливостей. Дослідниця Л. Толстолужська акцентує увагу на вивченні мотивів діяльності та механізмів їх взаємодії як детермінанти психолого-професійної поведінки особистості майбутнього вчителя і тому глибинні мотивації потрібно виявляти, вивчати, переводити в усвідомлений план і корегувати ще зі студентської лави [5; 154-157]. Важливою ланкою у проблемі формування психолого-професійної спрямованості особистості вчителя є становлення його ціннісних орієнтацій, які розглядалися з боку виховання у майбутніх вчителів пріоритетних цінностей дослідниками Р. Скульським, Н. Максимчук, З. Рябикіним. Адже необхідною рисою сучасного педагога є здатність сприймати учня таким, яким він є, розуміти його, прогнозувати поведінку, вчинки та досягнення, що є основою результативності дій вчителя, які забезпечують продуктивність взаємодії з учнем; здатність проникати в психіку іншої людини, співчувати їй та приймати її почуття, враховувати з її бажанням. Дослідник О. Гуменюк акцентує на проблемі формування емпатії у процесі психологічної підготовки вчителів і вказує на шляхи формування й підвищення емпатійності шляхом тренувань [4; 202-210] та висновок про те, що можливо сформувати здатність педагога до емпатії, а формування цієї здатності є провідним у процесі активного гуманістичного виховання. У працях сучасних вітчизняних вчених все частіше спостерігається акцентування уваги на проблемі психологічної підготовки майбутнього вчителя як необхідного компонента його професійної сформованості. Сучасні завдання реформування освіти в Україні та підготовки вчителя

вимагають формування у студентів педагогічного вишу в процесі професійної підготовки таких особистісних якостей, що характеризуються усвідомлюваними особистістю домінуючими професійними мотивами, які визначають стійке, активно-дійове, позитивне ставлення особистості до оволодіння психологічними знаннями, навичками, вміннями, до асертивно-педагогічного стилю спілкування у суб'єкт-суб'єктних взаємовідносинах, та яке забезпечує ефективність вирішення виховних, освітніх і розвиваючих завдань у майбутній педагогічній діяльності; робиться висновок про необхідність пошуку та обґрунтування шляхів, факторів і умов, які б забезпечили більш ефективний вплив психології на професійну підготовку майбутнього вчителя, активізували в нього стійкий інтерес до психологічних знань та уміння здобувати їх самостійно і застосовувати при вирішенні педагогічних завдань.

В умовах сучасної вищої педагогічної освіти необхідним є формування вчителя нового типу, який гармонійно поєднував би ініціативність і самостійність, професіоналізм і творчість, розвинені загальнолюдські цінності, високий рівень культури і відповідальності. Проте ми досить часто чуємо нарікання на те, що сучасні вчителі позбавлені ініціативності і самостійності, професіоналізму і творчості. Серед недоліків організації навчального процесу у ВНЗ, які є причиною відсутності у їх випускників таких якостей, як професійна відповідальність, стійкий інтерес до педагогічної діяльності, відповідний педагогічний світогляд, такт, ініціативність, прагнення до професійного самовдосконалення, творчого пошуку. Дослідники відзначають стереотипне викладання, яке гальмує запровадження в навчальний процес нових технологій, нетрадиційних форм викладання, досить слабкий рівень застосування проблемних завдань, науково-дослідницької роботи студента, що сприяє формуванню в майбутнього педагога творчого мислення та професійної відповідальності; обґрунтування необхідності впливу психології на професійну підготовку майбутнього вчителя та недостатнє використання її потенціалу в здійсненні цього завдання. Це, в свою чергу, породжує в науковому і викладацькому середовищі необхідність пошуку й обґрунтування шляхів, факторів та умов, які б уможливили ефективніший вплив психології на професійну підготовку майбутнього вчителя, активізували у нього стійкий інтерес до психологічних знань та вміння здобувати їх самостійно і застосовувати при вирішенні педагогічних завдань, тобто формувати у нього професійно-психологічну спрямованість.

Отже, формування особистості майбутнього педагога розглядається дослідниками як тривалий і поетапний процес, який

забезпечується поєднанням педагогічно-психологічного курсу з використанням активних форм навчання, залученням студентів до науково-дослідницької роботи, участю студентів у громадській роботі. Забезпечення навчального процесу цими компонентами є значним кроком на шляху до подолання проблеми становлення особистості майбутнього вчителя.

Список використаних джерел

1. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості: Наук.моногр. / С.Д.Максименко. – К.: КММ, 2006. – 255 с.
2. Навчальний процес у вищій педагогічній школі / За ред. О.Г.Мороза. – К., 2000.
3. Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Ред. кол.: Б.І. Холод (гол.ред.) та ін. – К.: НМЦВО, 2000. – Вип. 27. – 256 с.
4. Психологія. Збірник наукових праць. – Випуск 2 (5). – К.: НПУ, 1999. – 280 с.
5. Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства: Матеріали Міжнародної науково-теоретичної конференції НПУ ім. М.П. Драгоманова 18-19 жовтня 2000 р. / Укл. П.В. Дмитренко, О.Л. Макаренко. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. – Ч. 3. – 244 с.
6. Слостенин В.А. Профессиональная деятельность и личность педагога / В.А.Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2000. – №1. – С. 37-38.
7. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць / Ред. кол.: Н.В.Гузій (відп. ред.) та ін. – К.: УДПУ, 1997. – 319 с.

The formation of teacher's professionalism of a new type stipulates the necessity of search and grounds of ways, factors and conditions which would provide more effective psychological influence upon the professional training of a future teacher. The formation of a future teacher's personality is envisaged as a durable and step-by-step process that is secured with the combination of psychological and pedagogical course with using of active forms of teaching, attracting students into scientific and research work, taking part in the social work that will give an opportunity to overcome the problem of psychological training of future teachers.

Keywords: psychological training, professionalism, future teachers, professional training, formation of personality, studying, development, abilities, skills.

Отримано: 3.02.2011

Конфліктна компетентність як складова комунікативної компетентності

Стаття розглядає основні, такі поняття як: конфлікт, компетентність, комунікативність та конфліктна компетентність як складова комунікативної компетентності. Розглядаються ряд поглядів різних вчених, які відповідно до структури суспільства розподілили вивчення конфліктності як взаємодії (внутрішньоособистісної та зовнішньо-особистісної) в першу чергу. Також виділено основні фактори, які викликають конфліктну взаємодію між опонентами. Конфліктна компетентність розподіляється на два рівні, які в процесі ведуть до спільного, єдиного та оптимального досягнення цілі, зокрема до компромісу.

Ключові слова: поняття, конфлікт, конфліктність, комунікативність, компетентність, структура, взаємовідносини, підхід, явище, дослідження, погляд, структура, фактор, образ, результат, особистість, поведінка, пристосування, компроміс.

Статья рассматривает основные понятия такие как: конфликт, компетентность, коммуникативность и конфликтную компетентность как составляющую коммуникативной компетентности. Рассматриваются ряд взглядов разных ученых, которые соответственно структуре общества распределили изучение конфликтности, как взаимодействия (внутренне личностной и внешне личностные) в первую очередь. Также выделены основные факторы, которые вызывают конфликтное взаимодействие между оппонентами. Конфликтная компетентность распределяется на два уровня, которые в процессе ведут к общему, единому и оптимальному достижению цели, а именно к компромиссу.

Ключевые слова: понятие, конфликт, конфликтность, коммуникативность, компетентность, структура, взаимоотношения, подход, явление, исследование, взгляд, структура, фактор, образ, результат, личность, поведение, приспособление, компромисс.

З різних причин більше вивченою є комунікативна компетентність, дослідження якої лежить у площині проблематики спілкування, конфліктів і методів активного соціально-психологічного навчання. Конфліктна компетентність, або компетентність людини в конфліктній ситуації менш вивчена. Конфліктна компетентність являє собою складне інтегральне утворення. До розуміння його природи можна підійти з різних позицій. Перш ніж перейти до

проблеми вивчення конфліктної компетентності, з'ясуємо питання вивчення конфлікту, його структуру та динаміку розвитку.

У науковій літературі немає єдиної думки з питання про місце конфлікту в системі людських взаємин. Залежно від поглядів авторів на структуру суспільства й відповідно на взаємодії людей визначається сутність конфлікту як норми людських відносин (Р.Дарендорф, Л.Козер, Л.Крісберг) або як девіації від норми (Т.Парсонс). Аналогічно в психологічній науці й практиці існує розбіжність у підході до конфлікту в міжособистісних відносинах як негативного або позитивного явища дійсності.

Останнім часом у філософії й соціології превалює підхід до конфлікту як до норми відносин між людьми, всюдисущому компонента громадського життя, джерела інновацій і змін. У психології ж домінуючим залишається негативне відношення до конфлікту. Лише в окремих випадках намагаються створити особливу психологічну стратегію (Б.І.Хасан, Т.В. Ковшечнікова), де конфлікт розглядається як невід'ємний атрибут процесу взаємодії.

Для розуміння сутності конфлікту як психологічного й водночас соціального явища велике значення мають праці вітчизняних і закордонних дослідників і практиків: Е.Берна, Р.Дарендорфа, Е.І.Кіршбаума, Л.Козера, К.Крисберга, Е.Шострома.

Конфліктологія як одна з областей, що розвиваються, сучасного теоретичного знання й практичної діяльності являє собою міждисциплінарний підхід до розуміння, опису й керування конфліктними явищами різного рівня. Маючи соціологічне походження, конфліктологія усе більше апелює до психологічного розуміння конфліктів, звертаючись до результатів психологічного вивчення конфліктів і до психологічних методів роботи.

Традиційним предметом психологічного вивчення конфліктів є конфліктні явища внутрішньоособистісного й міжособистісного рівня, в останні роки зокрема увага до проблем конфліктів у міжгруповій взаємодії [81].

Теоретико-методологічними підставами різних аспектів дослідження психології конфлікту вітчизняною школою виявилися: ідеї Б.Г.Ананьева, С.Л.Рубінштейна, А.М.Леонтьєва й інших про соціальну природу людини; фундаментальні дослідження соціальної психології в області проблем спілкування (роботи Е.С. Кузьміна, Г. М. Андреевої й ін.); праці вітчизняних авторів, що відбивають ситуаційний підхід у соціально-психологічних дослідженнях (роботи Ю. М. Ємельянова, В. С. Агеева й ін.);

дослідження в області соціального сприйняття (роботи О. О. Бодалева, В.М.Куніциної, В. П. Трусова, А.У.Хараша й ін.); роботи в області активного соціально-психологічного навчання (роботи Л.О.Петровської, Ю.Н.Ємельянова, Є.В.Сідоренко й інш.).

Водночас праці вітчизняних авторів, безпосередньо присвячені теоретичному соціально-психологічному опису проблем конфліктів, украй нечисленні (роботи Л.О.Петровської, Б.І.Хасану й ін.).

Робота В. С. Мерліна “Розвиток особистості в психологічному конфлікті” заклала основи теорії психологічного конфлікту у вітчизняній науці. Н.В.Грішина описала й обґрунтувала ситуаційний підхід до розуміння й дозволу міжособистісних конфліктів, які розглядаються, насамперед, як соціальні ситуації.

На думку Б.І. Хасану, важливим завданням сучасної науки стає обґрунтування нового підходу до розуміння конфлікту. Автор відзначає, що розгляд конфлікту з позицій функціонального підходу (у деструктивній або конструктивній функціях), тобто припущення його як умовно природного явища людського життя й діяльності вже вимагає неоднозначного відношення й у науковому дослідженні і в психопрактиці. Монопредметний підхід до вивчення конфлікту себе вже вичерпав, сьогодні потрібні умови для системного розгляду такого складного об’єкта, як конфлікт.

Важливим методологічним орієнтиром будь-якого дослідження служить адекватна понятійна схема досліджуваного явища. Тому необхідно вичленувати основне коло понять, що розкриває суть досліджуваного явища. Як робоче визначення конфлікту в даному дослідженні ми використаємо визначення, дане Б.І.Хасаном: “Конфлікт – це така специфічна організованість діяльності, у якій протиріччя втримується в процесі його дозволу” [218].

Немаловажним фактом є структура конфлікту. Аналізуючи структуру конфлікту, Л.О. Петровська виділяє наступні основні поняття: сторони (учасники) конфлікту, умови протікання конфлікту, образи конфліктної ситуації, можливі дії учасників конфлікту, завершення конфліктних дій [171].

Образи конфліктної ситуації, наявні в її учасників, визначають набір можливих дій, що застосовують сторони. Оскільки дії конфронтуючих сторін у великому ступені впливають один на одного, взаємовизначаються, у будь-якому конфлікті вони здобувають характер взаємодії. У теорії ігор, що досліджує формальні моделі конфлікту, існує спеціальний термін для опису дії, що враховує всі можливі відповідні реакції конфронтуючої сторони. Це термін “стратегія”, що грає ключову роль у випадку матричного уявлення конфлікту. Крім своєї безпосередньої функції,

наприклад, сприяти досягненню своїх цілей, перешкоджати досягненню цілей конфронтуючої сторони й т.п., дії включають також моменти спілкування сторін і виконують у цьому плані важливу інформаційну функцію.

Кінцеві результати (або, іншими словами, наслідки, результати конфліктних дій) не являють собою щось, що лежить за межами самого конфлікту. Навпроти, вони органічно вплетені в самий конфлікт. Вони включаються в конфлікт на ідеальному рівні: учасники конфлікту із самого початку мають деякий образ можливих закінчень і відповідно до цього образу вибирають своє поведіння. Не менш істотно, що й самі реальні наслідки конфліктних дій виявляються складеним елементом процесу конфліктної взаємодії. Як правило, у конфлікті дії виконуються вроздріб і тому перемижуються з їхніми результатами. Усвідомлення цих результатів, корекція учасниками своїх уявлень про конфліктну ситуацію на основі такого усвідомлення – важливий момент у дозволі конфліктної взаємодії.

Крім виділення статичних, структурних одиниць конфлікту, у конфліктології розглядається його процесуальна сторона. Розгляд конфлікту в динаміці припускає вичленовування його стадій: а) виникнення об'єктивної конфліктної ситуації; б) усвідомлення об'єктивної конфліктної ситуації; в) перехід до конфліктного поведіння; г) вирішення конфлікту.

Об'єктивна конфліктність ситуації може якийсь час не усвідомлюватися сторонами. Справжнім конфлікт стає лише після сприйняття, усвідомлення об'єктивної ситуації її учасниками. Саме сприйняття, розуміння реальності як конфліктної породжує конфліктне поведіння.

За допомогою зміни образів, наявних у сторін, можна вирішити конфлікт. Подібне вирішення конфлікту (повне або часткове) припускає, насамперед, переструктурування наявних цінностей, мотивів, установок, а також прийняття нових, і тому тут доречний весь арсенал засобів, що розроблені соціальною психологією для цих цілей.

В основі можливості дозволу протиріч у взаємодії лежить вибір певної стратегії поведіння, усвідомлення ситуації взаємодії як конфліктної, переструктурування власних цінностей, мотивів, установок і прийняття нових відповідно до встановлених усвідомлення.

Багато авторів вважають, що гармонійне спілкування людини зі світом обумовлено її позитивним відношенням до самої себе й до світу – вірою в себе, у суспільні цінності, у свою власну досконалість, у позитивну сутність іншої людини, що лежить в основі рівноваги

властивій кожній людині, установки “я можу” й обмежуючої установки “я не можу”.

Гармонія внутрішнього світу людини і та її зовнішніх партнерів розвивається в позитивних взаєминах, що сприяють переживанню почуття довіри й особистісної заможності, що зміцнюють віру в позитивну сутність інших людей. У несприятливих відносинах ворожості, примусу, підпорядкування сильному авторитету, насичених негативними емоціями, установка “я можу” блокується. Пережите при цьому почуття безпорадності, “не володіння ситуацією” актуалізує установку “я не можу”, що підсилює занепокоєння, непевність у собі. Адекватне сприйняття ситуації й партнера змінюється очікуваннями “належного”, що обмежують позитивне бачення себе й партнера.

Соціальне “ти не можеш” (“ми не можемо”), що виникає в насичених негативними переживаннями відносинах ворожості, примусу, підпорядкування сильному авторитету, породжує інтенсивні емоції страху, сорому, провини, гніву й стає джерелом конфлікту властивих кожній людині установок “я хочу й можу” й обмежувачих установок, “я хочу, але не можу”. Саме тому установки “хочу й можу” й “хочу, але не можу” досить часто перебувають у протиріччі: гіпертрофована обмежувача установка “я не можу” блокує “я можу”, що лежить в основі особистісної досконалості; або домінуюча “я можу” не врівноважена соціальним регулятором “я не можу”. Коли динамічна рівновага установок “можу” й “не можу” порушується, особистість переживає внутрішній конфлікт, що рано або пізно стає міжособистісним.

Конфлікт установок “я можу – я не можу” і пережиті при цьому негативні емоції стають причиною дисгармонії в спілкуванні й емоційно-рефлексивному покріпаченні особистості.

Проаналізувавши різні підходи до вирішення конфліктної взаємодії, ми бачимо, що в різних авторів в основі процесу вирішення конфліктів (“безпроблемного спілкування”, “ефективної взаємодії”) лежить усвідомлення ситуації як конфліктної, усвідомлення себе, своєї ролі й стратегії поводження (рефлексія й саморефлексія). На підставі чого можливі вибір адекватної стратегії взаємодії, придбання визначеного статусу особистості в групі, адекватна самооцінка, гармонічна центрація.

Для розуміння суті конфлікту необхідно виділити фактори, що його спричиняють. Виокремлюють три основних фактори визначення конфліктної ситуації: 1) *об’єктивний фактор* – обставини, які незалежні від суб’єкта, що спричиняються його сприйняття в певнім культурному середовищі й відповідно до критеріїв самої

ситуації. Загальнолюдське уявлення про конфліктну ситуацію відкладає свій відбиток на свідомість суб'єкта й визначає його знання ситуації; 2) *групові фактори* – характеризуються віковими критеріями, ставевими, національними, культурними, духовними, інтелектуальними, расовими й т.д. У певному середовищі індивід діє відповідно до її вимог, виявляючи специфічні властивості конфліктної ситуації; 3) *індивідуальні фактори* — суб'єктивне визначення ситуації як конфліктної, котра безпосередньо пов'язана з індивідуальною оцінкою ситуації в тих або інших поняттях.

“Конфліктна ситуація може викликати психічний розлад, боротьбу почуттів, емоцій, взаємовиключні настрої й т.п. Джерелом такого розладу може стати неусвідомлене почуття конфліктної ситуації або блоку свідомого контролю дій у даній ситуації” [116, С. 67].

Крім цього, виділяється ряд психологічних особливостей і рис особистості, які формують у людини поняття конфліктної ситуації незалежно від розмаїтості міжособистісних відносин. На основі даного фактора можна говорити про конфліктність особистості [49, С. 173-186].

Важливим фактором для вивчення конфліктної компетентності є опис конфліктної особистості, що формує й самостійно встановлює певну дистанцію. Для широкого розгляду даної проблеми необхідно виявити ряд факторів конфліктності особистості, кожний з яких буде відповідати певному рівню в системі конфліктів:

1) *біологічний рівень*. Даний рівень характеризує індивідів, що володіють холеричним типом темпераменту. При цьому, як правило, меланхоліки не конфліктні.

2) *рівень психічних процесів*. Конфліктні особистості мають вольові якості, які дозволяють їм не тільки часто вступати в конфлікти, але й досить тривалий час перебувати в опозиції. Для таких особистостей характерні “амбівалентні” емоційні реакції: різка зміна емоцій за короткий проміжок часу або твердість і байдужість у прийнятті відповідальних рішень. Для цього рівня характерний розгляд особливостей функціонування пізнавальної сфери особистості. Увага, сприйняття, мислення, пам'ять відрізняються своєю ригідністю й пасивністю. Сприйняттю себе приділяється менша увага, ніж сприйняттю протилежної сторони, причому цей погляд однобічний і має негативний відтінок. Уява малює з опонента “образ ворога”, що характеризується наявністю поведінкових реакцій: недовіра, відмова від співчуття, ототожнення супротивника з усім негативним, що існує у власному досвіді конфліктної особистості;

3) *рівень досвіду*. Конфліктна особистість повинна мати досвід конфліктного протистояння, знаннями правових документів, професійними вміннями й бути гарним психологом у сфері міжособистісних відносин. Вона здатна захопити ініціативу у свої руки й дотримується відносин “панування – підпорядкування”. Позиція переваги забезпечує конфліктній особистості сильні позиції відносно її супротивників. Панування здійснюється, насамперед, через вольові навички;

4) *рівень спрямованості*. Для даної особистості характерна егопова спрямованість, більша потреба в суспільному визнанні й мотив самоствердження. При цьому ми можемо говорити про завищену, неадекватну самооцінку. Рівень самосвідомості невисокий, тому про здатність рефлексувати не може бути й мови. Тільки стосовно інших індивід може давати негативні оцінки й вступати у відносини суперництва. Він відрізняється непримиренністю в поглядах і прагненням ствердитися за рахунок інших людей. Позиція стосовно світу зводиться до відчуття себе “переможцем”. У професійній діяльності відносини з навколишніми складаються також на рівні “особистість – колектив”, які приведуть до міжгрупових і виробничих конфліктів [170, С.62-70].

Конфліктних людей, на думку В.І.Сперанського, можна розділити на дві групи: конфліктуючі й конфліктогенні. У першу групу входять постійні опоненти всього того, що відбувається навколо них. Їх цікавить, насамперед, власна позиція, відмінна від інших. Вони є безнадійними негативістами, спонукаючи інших до активного пошуку істини. У другу групу входять конфліктні особистості. Ці люди характеризуються завищеністю самооцінки, нарцисизмом, егоцентризмом. Дані індивіди стають джерелами емоційних конфліктів і не здатні до тривалої дружби [174, С. 169-171].

Відомо, що в суспільстві, у взаєминах людей завжди є передумови конфлікту. Це, наприклад, об’єктивно існуюча обмеженість ресурсів (природних, соціальних, психологічних) і пов’язане з нею протистояння людських інтересів. А також несхожість думки, уявлень, ідей у відношенні однієї й тієї ж реальності – природної, соціальної й так далі.

Із-за перерахованих обставин конфлікт із людського життя не усунемо. Проте, можливості впливу людини на конфлікт значні. У цьому випадку нас цікавлять можливості психологічного регулювання конфлікту. На наш погляд, таке втручання передусім пов’язане з характером, рівнем психологічної культури суспільства й окремої людини. Відомо, що різні підходи до виховання,

соціалізації в цілому поєднуються з різними способами сприйняття конфлікту й відношенням до нього. Психологічний вплив на сприйняття конфлікту людиною й на його відношення до нього є першочерговим, хоча, звичайно, спектр цього впливу більше широкий. Як учасники сприймуть конфлікт, як поставляться до нього – це часто виявляється вирішальним для його подолання й урегулювання.

Як і будь-яке інше, конфліктне спілкування припускає наявність учасників і ситуації. Різноманіття конфліктного спілкування звичайно пов'язане зі зміною цих характеристик – хто виступає сторонами конфлікту, яка конкретна ситуація. Відповідно до такого уявлення про структуру конфліктного спілкування основними утворюючої конфліктної компетентності виступають компетентність учасника у власному Я (“Я- компетентність”), тобто, його адекватна орієнтація у власному психологічному потенціалі, а також у потенціалі іншого учасника (учасників), і ситуаційна компетентність.

У наведеному переліку “Я-компетентність” не випадково названа першою. Життя кожної людини наповнене конфліктами в різних ситуаціях і з різними учасниками. Але обов'язкова складова всього цього різноманіття – сама людина, що міняє партнерів, ситуації, завдання. Отже, адекватна орієнтація у власному психологічному потенціалі є первинною й базовою утворюючої компетентності в спілкуванні, у тому числі конфліктному, тому що саме точність даного психологічного інструмента визначає і якість інших складових, а також результату.

Термін “компетентний” серед інших значень, трактується “знаючий, знаючий у певній області” [205]. Звичайно, знання про конфлікт – необхідний компонент компетентності, однак можна бути дуже обізнаною, інформованою людиною, але, проте, не завжди виявлятися компетентною у конфлікті. Знання вважаються діючі, якщо вони не залишаються лише зовнішньою інформацією, а співвідносяться з особистим досвідом, вбудовуються в нього. При цій умові вони можуть вплинути, стати компонентом соціальної установки, тобто готовністю діяти певним чином стосовно себе, інших відповідно до ситуації. Основний гуманістичний критерій конфліктної компетентності – це таке завершення конфлікту, такий вихід з нього, що супроводжується особистісним розвитком учасників, їхньою самоактуалізацією (К.Роджерс, А.Маслоу).

Наш підхід до розробки проблеми базується, насамперед, на сучасному підході до конфлікту як рушійної сили розвитку суспільства в цілому й людських відносин зокрема. Конфлікт

розуміється нами як зіткнення протилежно спрямованих, несумісних один з одним тенденцій у свідомості окремо взятого індивіда, у міжособистісних взаємодіях індивідів або груп людей.

Можливість обґрунтування різних стратегій поведінки в конфлікті й вибору оптимальної стратегії в кожному конкретному випадку, а також необхідність навчання цьому актуалізує необхідність вивчення проблеми конфліктної компетентності її визначення й операціоналізація.

Розглядаючи конфліктну компетентність як складову частину компетентності в спілкуванні, в якості вихідних ключових термінів ми використовуємо “компетентність”, “конфлікт”, “спілкування”. Мова йде про міжособистісний конфлікт, але не латентний (схований, потенційний, по суті – передконфліктний), а про ситуації, у яких конфліктуючі особи якимось діють, тобто, проявляють себе в діях і поведінці.

Найбільше предметно проблемою конфліктної компетентності займався вітчизняний психолог Б.І.Хасан. Конфліктна компетентність, на думку Б.І.Хасана, є однієї з найважливіших загальних характеристик професіоналізму фахівців, особливо, у гуманітарних сферах діяльності. Конфліктна компетентність, що є невід’ємною складовою частиною загальної комунікативної компетентності, містить у собі поінформованість про діапазон можливих стратегій поведінки в конфлікті й уміння адекватно реалізовувати ці стратегії в конкретній життєвій ситуації. На підставі цього Б.І. Хасан визначає конфліктну компетентність як уміння втримувати протиріччя в продуктивній конфліктній формі, що сприяє його вирішенню.

Проблема визначення конфліктної компетентності вирішується автором на двох рівнях:

– **перший** передбачає соціально-перцептивні здатності до розпізнавання ознак конфліктної ситуації, навички її оформлення й утримання втіленого в ній протиріччя, і цілий комплекс різних умінь взаємодії, які можуть бути реалізовані в певних стратегіях поведінки;

– **другий** передбачає вміння знаходити, виявляти необхідні для досягнення певних результатів конфлікти й конструювати їх безпосередньо в ситуаціях взаємодії; володіння способами організації обговорення протиріччя для знаходження загального й різного в існуючих протиріччях.

Отже, конфліктна компетентність розглядається як когнітивно-регулятивна підсистема професійно значимої сторони особистості, що включає відповідні спеціальні знання й уміння.

- Конфліктна компетентність має певну психологічну структуру:
- гностичний компонент – це знання про причини, характер конфлікту й особливості конфліктної особистості;
 - проєктувальний компонент – уміння передбачати дії опонентів, їхню поведінку;
 - конструктивний компонент – уміння впливати на опонентів, на відносини, оцінки, мотиви;
 - комунікативний компонент – уміння здійснювати ефективне спілкування з учасниками конфлікту [100].

У сучасній літературі зустрічаються два поняття: конфліктна й конфліктологічна компетентність.

Конфліктологічна компетентність – це здатність діючої особи (організації, соціальної групи, суспільного руху й т.д.) у реальному конфлікті здійснювати діяльність, спрямовану на мінімізацію деструктивних форм конфлікту (Інтернет). Формування вільних особистостей припускає розвиток у них навичок самостійного, логічно грамотного міркування, уміння приймати соціально й морально відповідальні рішення, що включає й таку складову, як конфліктологічна компетентність.

Деякі дослідники указують на необхідність розгляду конфліктної компетентності із системних позицій [34]. Вони як складові конфліктної компетентності визначають гностичний, просторовий, конструктивний (регуляторний), статусно-рефлексивний компоненти. При цьому гностичний компонент розглядається як базовий.

Однак, визначаючи роль гностичного компонента не можна забувати й значення діяльного, що проявляється в здатності впливати на розвиток конфлікту.

Найважливіша характеристика конфліктної компетентності – суб'єктна позиція учасника. На противагу можливій “темній” участі в конфлікті (коли людина не усвідомлює звіту, куди “несе її хід подій”), суб'єктна позиція припускає бачення, більш-менш адекватне (дії й можливі наслідки). Отже, суб'єктна позиція в конфлікті як показник компетентності – це насамперед рефлексивна позиція, яка припускає, (що людина здатна стати своєрідним посередником самому собі в конфлікті. Відбувається як би “роздвоєння” учасника: з одного боку, він безпосередньо залучений у конфлікт, а з другого – він же відслідковує себе (деякою мірою природно) у конфлікті, таким чином беручи участь у ньому опосередковано.

Рефлексивна позиція в конфлікті предбачає бажання й уміння звернутися до дослідження власного психологічного потенціалу, а

також уміння реконструювати компоненти психологічного стану своїх партнерів і конфліктних ситуацій.

Саме рефлексивно-емпатійна позиція забезпечує децентрацію у відносинах, дозволяючи дивитися на ситуації конфлікту очима партнера по спілкуванню. З вищевикладеного зрозуміла роль рефлексивної позиції й здатності до децентрації як дуже важливих характеристик, що виконують основну роль у регулюванні конфлікту.

Загалом конфліктна компетентність пов'язана не з оволодінням однією стратегією в якості найкращої, а з адекватним прилученням до їхніх різних варіантів. Відомі такі можливі стратегії поведінки сторін у конфліктній ситуації, як відхід, співробітництво, суперництво, пристосування, компроміс (за К.Томасом).

Розглянемо доцільність застосування даних стратегій. Суперництво полягає в нав'язуванні іншій стороні кращого для себе рішення. Суперництво виправдане у випадках явної конструктивності пропонованого рішення; вигідності результату для всієї групи, організації, а не для окремої особистості або мікрогрупи; важливості результату боротьби за провідну стратегію; відсутності часу на угоди опонента. Суперництво вважається доцільним в екстремальних і принципових ситуаціях, при дефіциті часу й високій імовірності небезпечних наслідків.

Компроміс полягає в бажанні опонентів завершити конфлікт частковими поступками. Він характеризується відмовою від частини вимог, що висувалися раніше, готовністю визнати претензії іншої сторони частково обґрунтованими, готовністю пробачити. Компроміс ефективний у випадках: розуміння опонентом, що він і суперник мають рівні можливості; наявності взаємних інтересів; задоволення тимчасовим рішенням; погрози втратити значимість.

Пристосування, або поступка, розглядається як вимушена або добровільна відмова від боротьби й здача своїх позицій. Прийняти таку стратегію опонента змушують різні мотиви: усвідомлення своєї неправоти, необхідність збереження гарних відносин з опонентом, сильна залежність від нього; незначність проблеми. Крім того, до такого виходу з конфлікту приводить значний збиток, отриманий у ході боротьби, ще більш серйозні негативні наслідки, відсутність шансів на інший результат, тиск третьої сторони.

Відхід від рішення проблеми, або уникнення, є спробою піти з конфлікту з мінімальними втратами. Відрізняється від аналогічної стратегії поведінки в ході конфлікту тим, що опонент, переходить до неї після невдалих спроб реалізувати свої інтереси за допомогою активних стратегій. Тут розмова йде не про вирішення, а про

загасання конфлікту. Відхід може бути цілком конструктивною реакцією на тривалий конфлікт. Уникання застосовується при відсутності, сил і часу для рішення протиріччя, прагненні виграти час, наявності труднощів у визначенні лінії своєї поведінки, небажанні вирішувати проблему взагалі.

Співробітництво вважається найбільш ефективною стратегією поведінки в конфлікті. Воно передбачає спрямованість опонентів на конструктивне обговорення проблеми, розгляд іншої сторони не як супротивника, а як союзника в пошуку рішення. Найбільш ефективним є в ситуаціях сильної взаємозалежності опонентів; схильності обох ігнорувати розходження у владі; важливості рішення для обох сторін; неупередженості учасників. Поєднання стратегій визначає, яким способом розв'яжеться протиріччя, що лежить в основі конфлікту.

Апріорі неможливо говорити про єдино правильну (як і про єдино помилкову) лінію поведінки в конфлікті. Це визначається аналізом комплексу складових, серед яких почуття й відносини партнера по спілкуванню мають дуже важливе значення, тому бажано володіти набором варіантів у вирішенні й регулюванні конфліктної ситуації. Партнерство різноплановість найбільш адекватне гуманістичній орієнтації учасників у конфлікті, однак реальних ситуацій навряд чи можна вичерпати єдиною позицією.

Конфліктна компетентність у сучасних умовах – це насамперед освоєння стратегій партнерства, співробітництва, як основних, на тлі володіння ще й іншими поведінковими стратегіями, важливими в певному ситуативному контексті.

У конфліктній компетентності як інтегральному утворенні можна виділити різні рівні: це рівень цінностей особистості, рівень її мотивів, установок і рівень умінь [63]. Така впорядкованість не випадкова: на наш погляд, цінності людини впливають на характер її спілкування і є стратегічними орієнтирами конфліктної практики. При цьому мають враховуватися різні цінності у тому числі екзистенціально-духовні. У сфері конфліктної компетентності ми зіштовхуємося з певним набором соціальних стереотипів, установок, якими суспільство задає відношення до конфлікту.

Сьогодні в нових соціальних умовах завдання змінити принципів установки, пов'язані з конфліктом. Важливий показник конфліктної компетентності – рівень культури саморегуляції, насамперед емоційної [63]. Відомо, що більшість міжособистісних конфліктів супроводжується емоційним “шлейфом” – підвищеною емоційною захопленістю учасників ситуацією. Її індикаторами можуть бути, наприклад, різкий тон, підвищений голос, уживання

образливих виражень, вкраплення негативних особистісних оцінок й інших. Деструктивний потенціал емоційного “шлейфа” звичайно проявляється в порушенні всіх меж спілкування в конфліктній ситуації – точності соціальної перцепції, адекватності протікання комунікації й дій. Усвідомлення учасниками відзначених моментів – важлива передумова продуктивного психологічного клімату розвитку конфлікту. “Іноді вже тільки цього етапу усвідомлення, спостереження за своїми станом буває досить для зміни як самого стану, так і, відповідно, ходу взаємодії” [63, С.341].

Отже, під конфліктною компетентністю ми будемо розуміти інтегральне психічне утворення, за допомогою якого особистість утримує ефективне спілкування в межах конфліктної взаємодії й містить у собі змістовний, діяльний й особистісний компоненти.

Людина, задіяна у конфлікті, втрачає здатність обмірковувати конфлікт і себе в ньому зі сторони фахівець-психолог не повинен втрачати таку здатність, тим більше, що конфлікт – це предмет застосування його професійних здатностей й область дослідження.

Список використаних джерел

1. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Психология личности в конфликте / Е.Н.Богданов, В.Г.Зазыкин. – Калуга, 2002.
2. Буракова М.В. Маскулинность и феминность: конструирование “настоящих” мужчин и женщин / М.В.Буракова // Иной взгляд. Международный альманах тендерных исследований. – Март. – 2000.
3. Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю. М.Жукова, Л.А.Петровской, О.В.Соловьевой. – М.: Смысл, 1996.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2001.
5. Зазыкин В.Г., Зайцева Е.В. Конфликтная личность в конфликтном противоборстве (психологические аспекты проблемы)/ В.Г.Зазыкин, Е.В.Зайцева. – М.: Просвещение, 1998. – 150 с.
6. Карандашев В.Н. Психология: Введение в профессию / В.Н.Карандашев. – М.: Смысл, 2000. – С.8.
7. Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности / Л.А.Петровская// Вестник Московского университета, серия 14. Психология, 1997. – № 4.
8. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А.Петровская. – М., 1989.

9. Петровский В.А. Личность в психологии /В.А.Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
10. Словарь иностранных слов. 17-е изд.испр. — М.: “Русский язык”, 1998.
11. Фридан Б. Мистика женственности / Б.Фридан. – М., 1994.

The article examines basic concepts such as: conflict, competence, communicativeness and conflict competence, as a constituent of communicative competence. The row of looks of different scientists, which in accordance with the structure of society distributed the study of conflict, is examined, as co-operations above all things. Basic factors which cause conflict co-operation between oponents are also selected. A conflict competence is distributed on two level – which in what in a process conduce aims to the general, unique and optimum achievement, namely to the compromise.

Keywords: concept, conflict, conflict, communicativeness, competence, structure, mutual relations, approach, phenomenon, research, look, structure, factor, appearance, result, personality, conduct, adaptation, compromise.

Отримано: 16.02.2011

УДК 37.015.3:15.9.07

С.О.Ренке

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ

Стаття розглядає поняття “Компетентність” як предмет наукового аналізу різних психологічних шкіл та напрямків. Особливо порівнюючи дві основних психологічних школи американську та російську; їхні підходи, погляди та розбір самого поняття на деталі, дані школи розділяють компетентність на різновиди – з видом діяльності і взаємодії та об’єднують у дві великі групи. Особливо виділяється таке поняття, як “соціальна компетентність” та її значення у житті кожної людини взагалі. Також у статті розглянуті погляди певних вчених на те, що найбільше впливає на формування компетентності і які результати компетентності виходять у професійному житті.

Ключові слова: компетентність, аналіз, психологічний підхід, інтерпретація, майстерність, поняття, знання, вміння, навички, розвиток, інтелект, особистість, спілкування.

Статья рассматривает понятие “Компетентность” как предмет научного анализа разных психологических школ и направлений. Особенно сравнивая две основных психологических школы, американскую и русскую; их подходы, взгляды и разбор самого понятия на детали, данные школы разделяют компетентность на разновидности – по виду деятельности и взаимодействия и объединяют в две больших группы. Особенно выделяется такое понятие как “социальная компетентность” – и ее значения в жизни каждого человека вообще. Также в статье рассмотрено взгляды определенных ученых на то, что более всего влияет на формирование компетентности и какие результаты компетентности выходят в профессиональной жизни.

Ключевые слова: компетентность, анализ, психологический подход, интерпретация, мастерство, понятие, знание, умение, привычки, развитие, интеллект, личность, общение.

В умовах реалізації компетентнісного підходу, що міцно ввійшов у наше життя, виникає необхідність визначення категоріального поля даної проблеми. Проблема компетентності не є новою для психолого-педагогічної науки. До проблеми компетентності зверталися вітчизняні дослідники (В.М.Веденський, А.О. Деркач, В.В. Дружинін, І.О. Зімова, В.О.Кальней, М.М. Кашапов, М.І. Лук’янова, О.Д. Маркова, А.В.Хутірського, Т.Н.Щербакова) і деякі закордонні дослідники (Дж.Р. Андерсон, Р. Бадер, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, Дж. Равен, Р. Уайт й ін.). Однак дотепер немає чіткості й однозначності в розумінні компетентності. Загальне уявлення про компетентність у наукових обговореннях пов’язується з ефективністю діяльності. Терміни “компетенція” й “компетентність” є творчим перетворенням англійського терміна *competence*. *Competence* походить від латинського *competentis* – “приналежність по праву”, тобто коло питань, у якому дана особа має досвід, пізнання, що дозволяють судити про що-небудь. Російськомовна історико-правова інтерпретація дозволяла визначити компетенцію як область, у якій слід розбиратися, і як те, що має певні межі, а компетентність – як рівень здатності конкретної особи ефективно діяти в рамках компетенції.

Компетенція іноді ототожнюється з компетентністю, іноді – трактується як одиниця компетентності, іноді – як родове для неї поняття. Компетентність часто ототожнюється із професіоналізмом. Однак це не так, тому що професіоналізм – це професійна майстерність. Будучи вищим рівнем виконання діяльності, він забезпечується, крім компетентності, також професійною спрямованістю й професійно значимими задатками [4].

У словнику Д.І.Ушакова позначаються наступні розходження між поняттями компетентність і компетенція: “Компетентність – поінформованість, авторитетність; компетенція – коло питань,

явищ, у яких дана особа має авторитетність, пізнання, досвід, навколо повноважень”.

І. А. Зімова [7] пропонує два підходи до оцінки понять “компетенція” й “компетентність”. Для першого характерне ототожнення даних понять і навіть їхнє спільне використання у вигляді терміна “компетенції/компетентності” – для позначення здатності робити щонебудь добре або ефективно, відповідати вимогам, що висуваються при влаштуванні на роботу, а також здатності виконувати особливі трудові функції. Другий підхід вирізняється прагненням до розмежування й навіть протиставленням цих понять. Однак у різних авторів значеннєві розходження між ними часто не збігаються, а часом бувають недостатньо чіткими.

А.В. Хуторський також вказує на різницю в “синонімічно використовуваних” понять “компетенція” й “компетентність”: Компетенція – сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задають стосовно певного кола необхідних предметів і процесів, щоб якісно продуктивно діяти стосовно них. Компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особистісне відношення до неї й предмету діяльності.

Підсумовуючи результати проведеного аналізу співвідношення понять, можна констатувати, що сьогодні ще не до кінця склалось розуміння значень “компетентність” й “компетенція”, що вносить плутанину у визначенні меж даних дефініцій.

Зупинимось на визначенні поняття “компетентність”. Так, Дж. Равен [11] компетентність характеризує як сукупність знань, умінь і задатків, які проявляються в особисто значимій для суб’єкта діяльності. Найбільш важливу роль при визначенні компетентності він відводить цінності діяльності для суб’єкта. Для її оцінки передбачається вимір цінності діяльності й лише потім – сукупності внутрішніх засобів, за допомогою яких суб’єкт досягає певного результату.

На думку Л.М. Мітіной під компетентністю, як складовою характеристикою конкурентоспроможної особистості, розуміється важливий елемент загальної культури сучасної людини, що включає привласнений зміст фундаментальних наук, різнобічних знань й умінь, наявність культурно своєрідних зразків поведінки й взаємодії в соціумі.

У сучасній науці вживають активні спроби виділення сфер компетенції в сполученні з установленням відповідних їм видів компетентності. При цьому компетентність трактується в якості складного психологічного утворення, що визначає здатність людини

до ефективного виконання якого-небудь конкретного виду діяльності або декількох схожих видів діяльності.

Прикладом подібної практики диференціації компетенцій можна назвати почату С. Уїддетом і С. Халліфордом [15] спробу виділити на основі аналізу розвитку СВЕ-підходу (освіта, заснована на компетенціях: *competence-based education*) і теоретично обґрунтувати підстави диференціації ключових компетенцій, визначити їхній статус, а також виявити вхідні в них компоненти або види компетентності. Результатом цієї роботи стало виділення трьох основних груп: компетенції, що ставляться до людини як особистості, суб'єктові діяльності та спілкування; компетенції, що ставляться до соціальної взаємодії людини в соціальних сферах; компетенції, що ставляться до діяльності людини.

Зупинимося на другій групі компетенцій, що ставляться до соціальної взаємодії людини, що відбивають предмет нашого дослідження й включають у себе:

- компетенції соціальної взаємодії із: суспільством, спільністю, колективом, родиною, друзями, партнерами; конфлікти і їхній дозвіл; співробітництво; толерантність; повага й прийняття іншого (раса, національність, релігія, статус, роль, стать, соціальна мобільність);
- компетенції в спілкуванні: усному, письмовому, діалозі, монолозі, породження й сприйняття тексту; знання й дотримання традицій, ритуалу, етикету спілкування; наявність навичок крос-культурного спілкування; уміння здійснювати ділову переписку; діловодство, бізнес; іншомовне спілкування, рішення комунікативних завдань, володіння способами впливу на реципієнта.

Дана позиція підтримується дослідниками, що вважають за необхідне за рахунок конкретизації предмета компетенції досягнення більшої адекватності властивостей людини особливостям конкретної діяльності. Так, зокрема, Г.М. Сартан [14] пропонує компетенції розподіляти по групах, з урахуванням переліку компонентів, які при безпосередньому використанні підлягають деталізації й прив'язці до особливостей конкретної галузі або організації.

Залишаючи за рамками аналізу значний перелік необхідних для людини сфер компетенції, розглянемо ті, які входять у поле зору нашого дослідження: соціальна, комунікативна й конфліктна компетентності.

Початок дослідження соціальної компетентності пов'язане з працями Р. Уайта й датується до 50-ми роками ХХ сторіччя

(White R.W., 1959). На думку Р. Уайта соціальна компетентність розглядається, як певна здатність індивіда ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем. Ю. Хабермас (Habermas, 1981), конкретизуючи це поняття, підкреслює, що соціальна компетентність полягає в адекватності й ефективності рішення різноманітних проблемних ситуацій, з якими зіштовхується людина в соціумі.

Аналіз досліджень соціальної компетентності в закордонній психології дозволяє зробити висновок про відсутність єдиного розуміння сутності й функцій цієї психологічної освіти.

Разом з тим, найчастіше в поданих визначеннях соціальна компетентність виступає у взаємозв'язку з ефективністю, а також зі здатністю до ефективних маніпуляцій. Так, під соціальною компетентністю розуміють ступінь адекватності й ефективності реагування на проблемні життєві ситуації, ефективність щоденної взаємодії індивіда із середовищем (Зіглер, 1973); досягнення реальних цілей в особливому соціальному контексті, використання сприятливих для цього методів і позитивний розвиток як результат руху (Форд, 1982); підтвердження з боку інших адекватності соціальної поведінки, здатність брати участь у складній системі міжособистісних відносин й успішно використати й розуміти інших людей (Оппенгеймер, 1989).

У вітчизняній психології проблема соціальної компетентності стає предметом наукового дослідження на початку 80-х рр. ХХ століття. У рамках суб'єктного підходу "соціальна компетентність як особистісна характеристика припускає конкретизацію у свідомості індивіда своїх інтеракцій із суспільством у системі "Я-суспільство", де позиція кожного представлена у свідомості як міра суб'єктності позиції особистості, суспільства" [5].

Проаналізувавши різні підходи до розуміння соціальної компетентності, можна виділити широке й вузьке розуміння даного терміна. "Соціальна компетентність у широкому змісті відбиває співвідношення суб'єктності й соціальності особистості, як іманентно властивих їй характеристик, як суб'єкт взаємодії з різними агентами соціуму. У вузькому змісті цей термін використовується для визначення здатності до надіндивідуального способу співвідношення зовнішніх і внутрішніх протиріч, що виникають у процесі взаємодії із суспільством на основі особистісного конструкта "Я-суб'єкт-суспільство-суб'єкт" [16].

При вивченні соціальної компетентності у вітчизняній психології широко використовуються сполучені поняття: комунікативна компетентність, компетентність спілкування, міжособистісна компетентність.

Комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певному колі ситуацій особистісної взаємодії. Компетентність у спілкуванні має, безсумнівно, інваріантні загальнолюдські характеристики й водночас характеристики, історично й культурно обумовлені.

Розвиток компетентного спілкування в сучасних умовах припускає ряд принципових напрямків його гармонізації. При цьому для практики розвитку комунікативної компетентності, важливо обмежити такі види спілкування, як службово-ділове або рольове й інтимно-особистісне. Компетентність у спілкуванні припускає готовність й уміння будувати контакт на різній психологічній дистанції – і відстороненій, і близькій. Труднощі можуть бути пов'язані з інертністю позиції – володінням якої-небудь однією з них й її реалізації повсюдно, незалежно від характеру партнера й своєрідності ситуації.

Загалом компетентність у спілкуванні звичайно пов'язана з оволодінням не якою-небудь однією позицією в якості найкращої, а з адекватним прилученням до їхнього спектра. Гнучкість в адекватній зміні психологічних позицій – один з істотних показників компетентного спілкування[9]. Компетентність у всіх видах спілкування полягає в досягненні трьох рівнів адекватності партнерів – комунікативної, інтерактивної й перцептивної. Отже, можна говорити про різні види компетентності в спілкуванні. Особистість повинна бути спрямована на знаходження багатой різноманітної палітри психологічних позицій, засобів, які допомагають повноті самовираження партнерів, всім граням їхньої адекватності – перцептивної, комунікативної, інтерактивної. Реалізація особистістю своєї суб'єктивності в спілкуванні пов'язана з наявністю в неї необхідного рівня комунікативної компетентності.

Під комунікативною компетентністю розуміють високий рівень володіння складними комунікативними вміннями й навичками, адекватними новим соціальним умовам, орієнтацію в комунікативних засобах, знання принципів і правил побудови спілкування в різних соціальних середовищах: етнічних, професійних, статусних, станових.

Комунікативна компетентність складається зі здатностей:

1. Давати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації, у якій має відбуватися спілкування;
2. Психологічно програмувати процес спілкування, опираючись на своєрідність комунікативної ситуації;
3. Здійснювати соціально-психологічне керування процесами спілкування в комунікативній ситуації [2].

Прогноз формується в процесі аналізу комунікативної ситуації на рівні комунікативних установок. Комунікативна установка партнера – це своєрідна програма поведінки особистості в процесі спілкування. Рівень установки може прогнозуватися в ході виявлення: предметно-тематичних інтересів партнера, емоційно-оцінних відносин до різних подій, відносини до форми спілкування, включенності партнерів у систему комунікативної взаємодії. Це визначається в ході вивчення частоти комунікативних контактів, типу темпераменту партнера, його предметно-практичних переваг, емоційних оцінок форм спілкування [1, 2].

При такому підході до характеристики комунікативної компетентності доцільно розглянути спілкування як системно-інтегруючий процес, що має такі складові [2]:

- комунікативно-діагностичну (діагностика соціопсихологічної ситуації в умовах майбутньої комунікативної діяльності, виявлення можливих соціальних, соціально-психологічних й інших протиріч, з якими, можливо, зіштовхнеться особистість у спілкуванні);
- комунікативно-програмуючу (підготовка програми спілкування, розробка текстів для спілкування, вибір стилю, позиції й дистанції спілкування);
- комунікативно-організаційну (організація уваги партнерів по спілкуванню, стимулювання їхньої комунікативної активності й так далі);
- комунікативно-виконавську (діагноз комунікативної ситуації, у якій розвертається спілкування особистості, прогноз розвитку цієї ситуації, здійснюваний по заздалегідь осмисленій індивідуальній програмі спілкування).

Кожна із цих складових вимагає спеціального соціотехнологічного аналізу, однак рамки викладу концепції дають можливість зупинитися тільки на комунікативно-виконавській частині. Вона розглядається як комунікативно-виконавська майстерність особистості. Комунікативно-виконавська майстерність особистості проявляється як два взаємозалежних і все-таки щодо самостійні вміння знайти адекватну темі спілкування комунікативну структуру, що відповідає мети спілкування, і вміння реалізувати комунікативний задум безпосередньо в спілкуванні, тобто, продемонструвати комунікативно-виконавську техніку спілкування [2].

У комунікативно-виконавській майстерності особистості проявляється багато її навичок й, насамперед, навички психологічного саморегулювання як керування своєю психофізичною

органікою, у результаті чого особистість досягає адекватно комунікативно-виконавської діяльності психологічного стану.

Емоційно-психологічна саморегуляція сприяє налаштуванню на спілкування у відповідних ситуаціях, емоційному настрою на ситуацію спілкування, означає, насамперед, переклад повсякденних емоцій людини в тональність, що відповідає ситуації взаємодії [13].

Комунікативна компетентність – це володіння гнучким, динамічним, вчасно зміненим у зв'язку зі зміною умов і професійних завдань комплексом компетенцій, що забезпечують високу ефективність професійної комунікації [8].

Комунікативна компетенція за даними досліджень (І. Л. Бім, Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, Р. П. Мільруд, В. В. Сафонова, Є. М. Соловова, Д. Хаймз, Дж. Хабермас) включає знання норм і правил комунікації, комунікативні вміння й професійно важливі комунікативні якості, які визначають сформованість комунікативної компетентності. Комунікативна компетенція також передбачає знання необхідних мов, способів взаємодії з навколишніми й вилученими людьми й подіями, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями в колективі [3].

Якщо компетентність у різних галузях діяльності зазвичай здобувається людиною через засвоєння тих або інших текстів, то комунікативна компетентність формується завдяки інтеріоризації соціальних контекстів.

За Л.С. Виготським, роль культури, і, насамперед, людського колективу, першочергова в процесі формування в індивіда вищих психічних функцій, тобто, індивідуальний розвиток складається в перетворенні суспільних відносин у психічні функції [6].

Отже, не людина приходить у світ, а світ у всьому різноманітті суспільних відносин приходить у людину. Цей процес у силу нескінченності світу ніколи не завершується; звідси комунікативну компетентність (поряд з іншими особистісними рисами) не можна вважати підсумковою характеристикою індивіда. Так само помилково представляти комунікативну компетентність як замкнутий індивідуальний досвід, ігноруючи суспільний характер даної соціально-психологічної якості. Оволодіння комунікативною компетентністю або, як її ще називають, інтерперсональною компетентністю – рух від інтер- до інтра-, від актуальних міжособистісних подій до результатів усвідомлення цих подій, які закріплюються в когнітивних структурах психіки у вигляді вмінь і навичок і служать індивідові при подальших контактах з навколишніми.

В основі комунікативної компетентності лежить не просте володіння мовою й іншими кодами спілкування, а особливості особистості індивіда в цілому, у триєдності його почуттів, думок і дій, що розгортаються в конкретному соціальному контексті.

Основними джерелами придбання людиною комунікативної компетентності є життєвий досвід, мистецтво, загальна ерудиція й спеціальні наукові методи. Всі ці джерела мають для кожного з нас різну суб'єктивну значимість, однак провідна роль у кожному випадку належить життєвому досвіду. Нарешті, наукові методи, припускаючи інтеграцію всіх джерел комунікативної компетентності, відкривають можливість опису, концептуалізації, пояснення й прогнозу міжособистісної взаємодії з наступною розробкою практичних засобів підвищення комунікативної компетентності на рівні індивіда, груп і колективів, а також усього суспільства.

Комунікативна компетентність займає особливе місце у формуванні рівня самоповаги індивіда. Адже результат будь-якої взаємодії з навколишніми кожна людина усвідомлено або несвідомо розглядає з погляду оцінки своєї комунікативної компетентності. При цьому ступінь успішності задуманих актів впливу й засобів, використуваних з метою справити враження на інших, приймається нею за міру своєї комунікативної компетентності.

За формою й змістом комунікативна компетентність індивіда безпосередньо співвідноситься з особливостями виконуваних ними соціальних ролей. Людина зосереджує увагу не на всій сукупній культурі суспільства, а тільки корисної йому в професійній і повсякденній практиці. Зростання професіоналізму в сучасних умовах висуває особливі вимоги до навичок ділового спілкування, що визначає вибірковість комунікативних інтересів індивіда й надає специфіку його особистісним інтересам за межами професійного середовища.

Отже, комунікативна компетентність припускає ситуативну адаптивність і вільне володіння вербальними й невербальними (мовними й немовними) засобами соціального поводження.

Комунікативні вміння й інтелект міжособистісних відносин (або соціальний інтелект) при їхній безсумнівній важливості, проте, є вторинними (як у філогенетичній, так і онтогенетичній перспективі) стосовно фактора спільної діяльності людей, що означили виникнення та розвиток людського суспільства в цілому і формування вищих психічних функцій кожного індивіда окремо.

Комунікативна діяльність – це система дій, що послідовно розгортаються, кожна з яких спрямована на рішення приватного завдання й може розглядатись як деякий “крок” у напрямку до мети спілкування.

Комунікативна діяльність – це складна багатоканальна система взаємодії людей, основними сторонами якої є: комунікативна; інтерактивна організація спілкування; перцептивна – взаєморозуміння.

Виділяють два типи комунікативної діяльності: а) особистісно-орієнтований; б) соціально-орієнтований. Ці два типи відрізняються комунікативна; функціональна; соціально-психологічна; мовними структурами.

Поряд із зовнішньою характеристикою комунікативної діяльності існує її внутрішня, психологічна характеристика. Вона проявляється в репрезентативності цього процесу – соціальної й індивідуально- психологічної.

Комунікативна компетентність складається зі здатностей:

1. Давати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації, у якій має відбуватися спілкування.

2. Психологічно програмувати процес спілкування, опираючись на специфіку ситуації.

3. Здійснювати соціально-психологічне керування процесами спілкування в комунікативній ситуації [12].

При такому підході до характеристики комунікативної компетенції доцільно розглянути спілкування як системно-інтегруючий процес, що має такі складові:

а) комунікативно-діагностичну (діагностика соціопсихологічної ситуації й умов майбутньої комунікативної діяльності, виявлення можливих соціальних, соціально-психологічних й інших протиріч, з якими, можливо, має зіштовхнутись особистість у спілкуванні);

б) комунікативно-прогностичну (оцінка позитивних і негативних сторін майбутнього спілкування);

в) комунікативно-програмуючу (підготовка програми спілкування, розробка текстів для спілкування, вибір стилю, позиції й дистанції спілкування);

г) комунікативно-організаційну (організація уваги партнерів по спілкуванню, стимулювання їхньої комунікативної активності, керування процесом спілкування);

д) комунікативно-виконавську (діагноз комунікативної ситуації, у якій розвертається спілкування особистості, прогноз розвитку цієї ситуації, здійснюваний по заздалегідь осмисленій індивідуальній програмі спілкування).

Сказане дає підставу розглядати комунікативну культуру особистості як систему її якостей, що включає:

1) творче мислення (нестандартність, гнучкість мислення, в результаті чого спілкування з'являється як вид соціальної творчості);

2) культуру мовної дії (грамотність побудови фраз, простота і чіткість викладу думок, образна виразність і чітка аргументація, адекватний ситуації спілкування тон, динаміка звучання голосу, темп, інтонація, і, звичайно, гарна дикція);

3) культуру самонастроювання на спілкування й психо-емоційної регуляції свого стану;

4) культуру жестів і пластики рухів (самоврядування психофізичною напругою й розслабленням, діяльна самоактивація й так далі);

5) культуру сприйняття комунікативних дій партнера по спілкуванню;

6) культуру емоцій (як вираження емоційно-оцінних суджень у спілкуванні) [9].

Комунікативна культура особистості не виникає на порожньому місці, вона формується. Але основу її формування становить досвід людського спілкування. Комунікативна культура особистості – це одна з характеристик її комунікативного потенціалу.

Комунікативний потенціал – це характеристика можливостей людини, які й визначають якість його спілкування.

Комунікативний потенціал – це єдність трьох його складових:

1) комунікативні властивості особистості характеризують розвиток потреби в спілкуванні, відношення до способу спілкування;

2) комунікативні здатності – це здатність володіти ініціативою в спілкуванні, здатність виявити активність, емоційно відгукватися на стан партнерів спілкування, сформувані й реалізувані власну індивідуальну програму спілкування, здатність до само-стимуляції й до взаємної стимуляції в спілкуванні;

3) комунікативна компетентність – це знання норм і правил спілкування, володіння його технологією.

Основними джерелами придбання комунікативної компетенції є:

1) соціоормативний досвід народної культури;

2) знання мов спілкування, використовуваних народною культурою;

3) досвід міжособистісного спілкування в несвятковій сфері;

4) досвід сприйняття мистецтва.

У рамках даного дослідження визначення комунікативної компетентності, запропоноване Л.А. Петровською, є найбільш релевантним поставленим дослідницьким завданням.

“Комунікативна компетентність розуміється, як – уміння ставити й вирішувати певні типи комунікативних завдань: визначати мети комунікації, оцінювати ситуацію, урахувувати наміри й способи комунікації партнера (партнерів), вибирати

адекватні стратегії комунікації, бути готовим до осмисленої зміни власного мовного поведження [10].

У комунікативну компетентність, відповідно, входять: здатність установлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми; задовільне володіння певними нормами спілкування, поведження, що, у свою чергу, припускає засвоєння соціально- психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведження; оволодіння “технікою” спілкування (правилами ввічливості й іншими нормами).

У спілкуванні сучасної людини важливу роль відіграють уміння, що ставляться до рольового репертуару, комунікативної компетентності особистості. В особистісному неформальному спілкуванні існують особливі труднощі, з якими людям не доводиться зіштовхуватися при рішенні професійних трудових завдань, у процесі спільної діяльності. Це такі порушення спілкування: гостре почуття самотності, відчуженість, нетовариськість; невміння вибачитися, висловити співчуття, правильно й гідно вийти з конфлікту; складності в досягненні згоди, виробленні загальної позиції.

У числі основних компонентів, з яких складаються протиріччя людського спілкування, Б.Д. Паригін називає унікальність і неповторність самої особистості як суб’єкт спілкування, що здійснюється типовим для даної особистості образом і засобами. Тобто, можна говорити про те, що певні стилі спілкування продукують ускладнення в спілкуванні. Таким чином, стиль спілкування може виступати підставою аналізу ускладнень у спілкуванні.

Отже, підсумовуючи проведений аналіз, можна зробити висновок, що проблема компетентності й висунуті типології компетентностей у сучасній психологічній науці не мають чітких меж, як відносно понять, так й у розумінні змісту й механізмів формування.

Відповідно до уявлень вітчизняних психологів, ми розглядаємо конфліктну компетентність як складову загальної комунікативної компетентності. Тому вважаємо, що конфліктна компетентність так само, як і комунікативна компетентність, припускає ситуативну адаптивність і вільне володіння вербальними й невербальними засобами соціального поведження.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – М.: Наука, 2000.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Г.М.Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2000.

3. Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию / Э.Аронсон. – М., 1998.
4. Большой толковый словарь русского языка. – М., 2000.
5. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В.Брушлинский. – М., 1994.
6. Выготский Л.С. Собр. соч. – Т. 1 / Л.С.Выготский. – М., 1982.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-44.
8. Комиссарова Н.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих переводчиков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003. – 22 с.
9. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А.Петровская. – М., 1989.
10. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально- психологического тренинга / Л.А.Петровская. – М., 1982.
11. Равен Дж. Педагогическое тестирование / Дж.Равен. – М.: Когито-центр, 1999.
12. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л.Рубинштейн. – М.: Наука, 1997.
13. Руденский Е.В. Социальная психология: Курс лекций / Е.В.Руденский. – М.: ИНФА-М; Новосибирск: ИГАЭиУ, 1997.
14. Сатир В. Как строить себя и свою семью; Пер. с англ. / В. Сатир. – М.: Педагогика-пресс, 1992.
15. Уиддет С. Руководство по компетенциям / С.Уиддет, С.Халлифорд. – М.: Нірро, 2003.
16. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2005. – 320 с.

The article examines a concept “Competence”, as article of scientific analysis of different psychological schools and directions. Especially comparing two basic psychological schools American and Russian; their approaches, looks and analysis of concept on a detail. These schools divide a competence on a variety – by appearance activity and co-operation and ob’edenyayut in two large groups. Such concept, as “social competence”, is especially selected – and its values in life of everybody in general.

Keywords: competence, analysis, psychological approach, interpretation, trade, concept, knowledge, ability, habits, development, intellect, personality, intercourse.

Отримано: 10.02.2011

Психологічна підготовка і готовність працівників патрульно-постової служби міліції до професійної діяльності

У статті розкрито специфіку професійної діяльності та пов'язані з цим особливості психологічної підготовки працівників патрульно-постової служби міліції до виконання своїх функціональних обов'язків. Зазначено етапи підготовки майбутніх співробітників правоохоронних органів до проходження служби в органах внутрішніх справ. Здійснено загальну характеристику психологічних чинників готовності особистості до професійної діяльності. Зосереджено увагу на формуванні психологічної готовності працівників патрульно-постової служби міліції. Визначено зовнішні та внутрішні показники готовності суб'єкта до діяльності.

Ключові слова: психологічна підготовка, професійна діяльність, професійна готовність, особистість, правоохоронні органи, патрульно-постова служба.

В статье раскрыта специфика профессиональной деятельности и связанные с этим особенности психологической подготовки работников патрульно-постовой службы милиции к выполнению своих функциональных обязанностей. Указаны этапы подготовки будущих сотрудников правоохранительных органов к прохождению службы в органах внутренних дел. Осуществлена общая характеристика психологических факторов готовности личности к профессиональной деятельности. Сосредоточено внимание на формировании психологической готовности работников патрульно-постовой службы милиции. Определены внешние и внутренние показатели готовности субъекта к деятельности.

Ключевые слова: психологическая подготовка, профессиональная деятельность, профессиональная готовность, личность, правоохранительные органы, патрульно-постовая служба.

Постановка проблеми. У системі органів внутрішніх справ України одне із чільних місць серед підрозділів, які займаються, в першу чергу, охороною громадського порядку, відведено патрульно-постовій службі міліції.

Специфічність несення служби працівниками вказаного підрозділу полягає в тому, що вони, в основному, перебувають в місцях великого скупчення громадян, при цьому одягнуті у формений одяг, озброєні вогнепальною табельною зброєю та

спеціальними засобами. Ці умови вимагають від них наявності певних професійних якостей, особистісних рис, а також відповідного психічного стану, що може бути досягнуто шляхом спеціальної підготовки до несення служби [6].

З метою якісної підготовки міліціонерів до виконання своїх функціональних обов'язків в системі органів внутрішніх справ запроваджено ряд організаційних заходів. Одним із основних заходів забезпечення готовності співробітників правоохоронних органів до професійної діяльності є їх професійна підготовка в цілому, та психологічна підготовка зокрема.

Отже, одним з пріоритетних напрямків підготовки працівників ППС до професійної діяльності, поряд з вогневою, фізичною, службовою та медичною, можна вважати психологічну підготовку.

На сучасному етапі розвитку суспільства професійна готовність працівників ППС до діяльності в особливих умовах забезпечення охорони громадського порядку, захисту громадян від злочинних посягань, набуває статусу соціально важливої функції [3; 19].

Поняття “психологічна готовність до діяльності” було введено в 1976 році в дослідженнях М.І.Дьяченко та Л.А.Кандибович [8; 9] з інженерної психології та психології праці. Висвітлення проблематики психологічної готовності до професійної діяльності з різних позицій відображається в працях таких науковців, як С.Л.Рубінштейн, Б.Г.Ананьев, Д.М.Узнадзе, В.М.Мясищев, П.Б.Ганушкін, А.Ц.Пуні, Е.Еріксон та ін. [2; 5; 9; 12; 16; 17; 22].

Разом з тим, дотепер питанню психологічної підготовки саме працівників патрульно-постової служби до виконання ними своїх професійних обов'язків приділено недостатньо уваги. Цей напрямок підготовки до професійної діяльності потребує подальшої розробки, збільшення відведеного часу на проведення відповідних занять та покращення їх ефективності.

Метою нашого дослідження є пошук шляхів покращення психологічної підготовки готовності працівників патрульно-постової служби міліції до виконання своїх функціональних обов'язків, з урахування специфіки професійної діяльності цього підрозділу.

На сучасному етапі розвитку Української держави суспільство потребує певної трансформації в якісно новий стан, що вимагає відповідного реформування усіх соціальних інститутів. Основою успішного функціонування держави є удосконалення діяльності всіх органів, у тому числі системи органів внутрішніх справ [7; 20].

Спочатку дамо загальну характеристику психологічних чинників готовності особистості до професійної діяльності.

Серед компонентів професійної діяльності міліціонерів необхідно звернути увагу на готовність особистості до виконання певного завдання, як активно-дійового стану. Для особистості готовність є суб'єктивно значущою. Вона виступає індикатором ставлення людини до певних дій та відображає психічні, психологічні, фізичні, фізіологічні особливості стану особистості у конкретний період часу, що передує діяльнісній активності. Готовність до професійної діяльності зумовлює відповідну поведінку особистості, полегшує та прискорює досягнення необхідного результату [11; 21; 23].

У психологічній науці поняття готовності було виділено у 50-х – 60-х роках ХХ століття і розглядалося з різних позицій: як психологічний процес (Л.Я.Гозман, 1987; Е. Еріксон, 1996), як наявність здібностей (Б.Г.Ананьєв, 1996; М.Д.Левітов, 1946; С.Л.Рубінштейн, 2003), або як ознака настанови (І.Т. Бжалава, 1965; Д.М. Узнадзе, 1961), або як психічний стан (В. М. М'ясищев, 1970), чи як психологічний стан (П.Б.Ганушкін, 1933; А.Ц.Пуні, 1959; О.М.Чернікова,1967) [9; 13; 20].

Щодо спрямованості готовності, то дослідники вивчали професійну діяльність (М. І. Дьяченко,1976; Л.А.Кандилович, 1976), професійний саморозвиток (Г.А.Ільїна, 2008, В.В.Филанковський, 2000), дослідницьку працю (О.І.Сафроненко, 2000), материнство (Н.В.Даниленко, 2007, О.П.Проскурняк, 2006 та ін.), самовизначення (І.П.Петров, 2004) [8].

Проте дослідженню готовності, зокрема до виконання професійної діяльності працівниками патрульно-постової служби міліції, у психологічній науці приділено недостатньо уваги.

Вітчизняні психологи лише з кінця 50-х – 60-х років ХХ століття почали займатися проблемою готовності до різних видів діяльності. Науковці по-різному розуміли готовність, наприклад, як психологічну умову успішної діяльності (І.Д.Ладапов), як якість особистості (К.К.Платонов), як прагнення людини здійснювати певні дії (В.І.Даль, Д.М.Ушаков) [1; 14; 20].

Також серед вчених виникали певні розходження щодо тлумачення готовності до активності, це пов'язано з існуванням різних напрямків дослідження цього феномена та особливостями теоретичних підходів до його визначення: у рамках особистісно-діяльнісного підходу, готовність – це прояв особових, особистісних та суб'єктних властивостей і якостей людини у їх цілісності (А.О. Деркач, М.І. Дьяченко, Л.А. Кандилович та ін.); у рамках особистісного підходу – це прояв комплексу індивідуально-особистісних рис, який є наслідком певної діяльності (К.О.Абуль-

ханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, І.С.Кон, Є.Г.Козлов, О.М.Леонтєв, С.Л.Рубінштейн, А.Ц. Пуні, В.В. Столін, І.І.Чеснокова, Є.В.Шорохова та ін.); у рамках функціонального підходу – це короткочасний чи довготривалий стан психіки людини, який характеризується мобілізацією фізичних та психічних сил (В.О. Алаторцев, М.Д. Левітов, Л.С. Нерсесян, В.М. Пушкін та ін.) [9; 20].

На підставі аналізу теоретико-методологічних підходів щодо вивчення готовності до певних видів діяльності можна зробити наступні висновки: готовність має складну динамічну структуру, вона визначається специфікою активності і може бути психологічною, психічною, фізіологічною, фізичною; психологічна готовність є відображенням сукупності емоційних, інтелектуальних, вольових та мотиваційних сторін психіки людини, її стан може характеризуватися за такими показниками, як ставлення особистості до передбачуваної активності, певні вміння та навички, знання, наявність адекватних вимогам конкретної активності рис характеру; готовність – важлива передумова цілеспрямованої активності, її стійкості та ефективності, вона визначається чинниками зовнішнього та внутрішнього порядку, до яких можна віднести роботу різних систем та органів людського тіла, відповідність зовнішньої обстановки, наявність матеріалів пам'яті та загальну активність роботи мозку [4; 15; 18].

Загалом готовність – активно-дійовий стан особистості та її певна поведінка, що мобілізує сили з метою виконання будь-якого завдання для досягнення необхідного результату, в якому і визначається успішність активності особистості.

Зупинимось детальніше на формуванні психологічної готовності працівників патрульно-постової служби. Сучасна професійна діяльність працівників патрульно-постової служби міліції характеризується спрямованістю на забезпечення високої готовності до виконання своїх професійних обов'язків, вирішення поточних завдань, що виникають у ході діяльності, високою відповідальністю за виконання службових завдань, захист життя та здоров'я громадян, що пов'язано з постійним ризиком, можливістю застосування спеціальних засобів і вогнепальної табельної зброї. Усі ці характеристики зумовлюють необхідність якісної підготовки працівників ППСМ до ефективного здійснення службової діяльності.

Але, сьогодні в системі службової підготовки працівників патрульно-постової служби міліції, заняття щодо готовності до виконання своїх професійних обов'язків не завжди проводиться на належному рівні.

Це призводить до формування репродуктивного способу вирішення професійних завдань, недостатнього обсягу та якості засвоєних знань і сформованих професійних умінь, пасивності та низького рівня мотивації до професійної діяльності. В результаті цього виникають певні суперечності в службовій діяльності: між прагненням молодих міліціонерів до особистісно-професійного розвитку й особливостями правоохоронної діяльності, які блокують прояви ініціативи та творчості; між високим рівнем вимог, що пред'являються до професійної підготовки молодих працівників, їх соціальним статусом в суспільстві й відсутністю адекватної системи матеріального й морально стимулювання; між прагненням міліціонерів ППСМ до підвищення свого особистісно-професійного рівня розвитку й недостатніми можливостями для його реалізації, наявністю постійних позапланових завдань, відсутністю умов для належного відпочинку, ненормований робочий день, несення служби переважно в вечірній та нічний час, високою завантаженістю, дефіцитом часу тощо.

Подолання вищезазначених суперечностей неможливе без цілеспрямованої роботи з формування відповідного рівня психологічної готовності міліціонерів ППСМ до професійної діяльності.

Враховуючи психологічні особливості та сутність професійної діяльності міліціонера патрульно-постової служби міліції, можна зробити висновок, що його психологічна готовність є комплексним, динамічним та психічним утворенням, що складається з наступних компонентів: мотиваційного, який необхідно розглядати як складну систему мотивів, яка активізує та скеровує професійну діяльність особистості міліціонера ППСМ на досягнення значимих результатів у своїй службовій діяльності; орієнтаційного, який визначається сформованістю психічних пізнавальних процесів; емоційно-вольового, який характеризується емоційним фоном і вольовими якостями особистості, зокрема відповідальним і позитивним ставленням до виконання своїх обов'язків, наполегливістю у досягненні певної мети, наявністю відповідних навичок саморегуляції, почуттям задоволення і радощі від позитивних наслідків докладених зусиль; особистісно-операціонального, який включає необхідні для ефективності службової діяльності професійні якості (самоконтроль, сильний тип нервової системи, дисциплінованість, емоційна гнучкість, відповідальність, рефлексивність, емпатійність, сензитивність, альтруїзм, комунікабельність, тактовність, дипломатичність тощо) та який характеризується рівнем розвитку професійних знань, умінь і навичок, спрямованих на виконання покладених завдань; оціночно-рефлексивного, який виявляється в самоаналізі міліціонером ППСМ

результату власної професійної діяльності та характеризується самовивченням, самоаналізом, самоконтролем, самооцінкою та корекцією цієї діяльності.

Як відомо, у внутрішній політиці нашої держави головна роль відводиться органам внутрішніх справ, які виконують завдання по боротьбі зі злочинністю, захисту особистої безпеки, прав і свобод громадян, гарантованих Конституцією України, забезпечують охорону громадського порядку тощо.

У зв'язку з цим проблема підвищення рівня професіоналізму кадрового складу органів внутрішніх справ стає ще більш гострою. Співробітники органів внутрішніх справ повинні володіти певним набором знань і умінь, необхідними діловими та особистісними якостями, що відповідають специфіці роботи. Отже, вони мають володіти такими рисами психіки, які будуть сприяти ефективному виконанню професійних обов'язків.

Відповідно до цих вимог необхідно проводити формування особистості працівника ОВС, яке здійснюється в процесі соціалізації людини в рамках оперативно-службової діяльності та під час проведення певної професійної та психологічної підготовки. Від успішності цього формування залежить якість виконання службових обов'язків та кінцевий результат роботи.

Проте, аналізуючи роботу органів внутрішніх справ, спостерігаємо, що цей процес відбувається досить складно та напружено. Про це свідчать: плінність кадрів, непоодинокі випадки порушення дисципліни та законності серед співробітників ОВС. В зв'язку з цим необхідно оптимізувати й активізувати процес професійної підготовки, з метою вироблення необхідних для служби якостей шляхом цілеспрямованого впливу на особистість працівника.

Загалом професійна підготовка в ОВС регламентується рядом нормативних документів: наказ МВС України від 25.11.2003р. № 1444 "Про організацію професійної підготовки осіб рядового і начальницького складу органів внутрішніх справ України", наказ МВС України від 28.07.2004 р. № 842 "Про подальший розвиток служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України", наказ МВС України від 09.02.2011р. № 28 "Про затвердження Положення про організацію наставництва в органах внутрішніх справ України", Наказ МВС України від 24.04.2009 р. № 1771 "Про організацію початкової підготовки працівників органів внутрішніх справ".

Згідно вищезазначених нормативних актів до системи професійної підготовки в органах внутрішніх справ входять: службова, вогнева, фізична, медична та психологічна підготовки.

Одним із перших етапів підготовки майбутніх співробітників ОВС в цілому та міліціонерів патрульно-постової служби, зокрема, є відбір кандидатів на службу (проходження медкомісії, проведення психологічних тестів з метою визначення профпридатності тощо). В подальшому в період іспитового строку проводиться початкова підготовка, яка організовується послідовно в три етапи: 1-й – навчання за місцем служби під керівництвом безпосередніх керівників та наставників; 2-й – навчання на курсах початкової підготовки (спеціалізації) в навчальних закладах МВС; 3-й – стажування на посаді за місцем служби.

Наступним етапом професійної підготовки співробітників органів внутрішніх справ є проведення занять безпосередньо в підрозділах системи МВС. Заняття проводяться з урахуванням специфіки роботи кожного окремого підрозділу органу внутрішніх справ.

Робота в правоохоронних органах має багато специфічних відмінностей, які передусім пов'язані з різноманітністю поставлених завдань, а також засобів, що застосовуються, як матеріально-технічних, так і психологічних.

Специфіка патрульно-постової служби міліції полягає в тому, що служба в цьому підрозділі організована таким чином, що міліціонери виконують свої обов'язки з охорони громадського порядку переважно у вечірній та нічний час, шляхом пішого патрулювання.

У співробітників патрульно-постової служби, враховуючи особливості їх професійної діяльності, передбачається наявність певних значимих психологічних якостей, які формуються під впливом різних видів діяльності та власне навчання. Психологічні якості працівників ППС є передумовою оволодіння професією. На цьому етапі відбуваються певні особистісні зміни, розвиваються і вдосконалюються професійно значущі якості, здійснюється становлення моделі особистості співробітника правоохоронних органів.

Успішне виконання завдань працівниками ППС залежить від рівня професійної підготовки, вмілих і активних дій під час професійної діяльності, а також психологічної готовності самого працівника.

В свою чергу психологічною готовністю працівника ППС можна вважати сукупність якостей і властивостей особистості, що зумовлює стан змобілізованості психіки, настроєність на найбільш доцільні, активні та рішучі дії в складних чи небезпечних для життя і здоров'я умовах виконання службових обов'язків.

Ще раз підкреслимо, що специфіка діяльності патрульно-постової служби міліції потребує постійної готовності міліціонерів

до виконання своїх професійних обов'язків у складних умовах несення служби. Це вимагає від них сформованості необхідних для виконання професійних обов'язків психологічних рис: рішучості, впевненості у собі, високої емоційно-вольової стійкості, відповідальності за свої дії, здатності в обмежений час приймати складні рішення тощо.

Формування готовності міліціонерів ППСМ до діяльності в особливих умовах відбувається під час їх професійної підготовки, як і в навчальних закладах системи МВС, так і безпосередньо в підрозділах, в яких вони несуть службу.

Аналізуючи сьогоденний стан професійної підготовки працівників ППСМ та її психологічні особливості, можна виявити низку суперечностей між: вимогами держави щодо рівня готовності міліціонерів до професійної діяльності в сучасних умовах забезпечення охорони громадського порядку та її реальним станом; потрібним рівнем професійної підготовки працівників міліції і недостатньою розробленістю заходів щодо підвищення її рівня в процесі службової діяльності; потребою підтримання необхідного рівня укомплектованості патрульно-постової служби міліції та значним відтоком з її лав молодих співробітників.

З метою вивчення психологічних особливостей професійної підготовки та її впливу на готовність до професійної діяльності найбільш доцільно використовувати особистісно-діяльнісний підхід, однією з основних засад якого є твердження, що різнобічно розвинута особистість формується в різних видах діяльності. Цей підхід забезпечує активізацію самовиховання, самоорганізації, самоосвіти, саморозвитку, дає змогу визначати й обґрунтовувати умови формування професійних і особистісних якостей водночас. Він передбачає максимальний розвиток особистості шляхом залучення її до різних видів діяльності. Отже, цей підхід дає можливість реалізувати в якості мети професійної підготовки становлення особистості міліціонера патрульно-постової служби міліції з урахуванням сутності й особливостей його професійної діяльності та спеціалізації розвитку його особистісного потенціалу в навчально-виховному процесі.

Отже, психологічні особливості професійної підготовки міліціонерів ППСМ полягають у формуванні особистісних якостей, необхідних їм для успішної адаптації у професійному середовищі, в інтеріоризації необхідного міліціонерам професійного досвіду, у трансформації його в автентичні ціннісні орієнтації, налаштування, у засвоєнні професійних знань і розвитку необхідних вмінь та навичок.

Висновки

1. Психологічна готовність працівників патрульно-постової служби міліції до професійної діяльності є складним феноменом, який характеризує суб'єкта активності як індивіда, індивідуальність, особистість. Психологічна готовність разом з іншими складовими готовності до діяльності визначає здатність суб'єкта її виконати. Вона передбачає високий рівень розвитку психіки людини для досягнення успіху в діяльності та реалізується у спонукальній, виконавчій та регулювальній функціях.

2. Формування психологічної готовності працівників патрульно-постової служби міліції до професійної діяльності передбачає становлення її структурних компонентів: мотиваційного, орієнтаційного, емоційно-вольового, особистісно-операціонального і оціночно-рефлексивного. Зовнішніми показниками готовності суб'єкта до діяльності будуть її ефективність і рівень розвитку психомоторних якостей, а внутрішніми – мотиваційна спрямованість, морально-психологічний стан, професійна компетентність.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А.Абульханова-Славская. – М: Изд-во “Наука”, 1980. – 335 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избр. псих. труды. / Б.Г.Ананьев; под ред. А.А.Бодалева. – Москва – Воронеж: Институт практической психологии, 1996. – 384 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для студ. вузов / Г.М.Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2000. – 384 с.
4. Ануфриев Е.А. Социальная роль и активность личности / Е.А.Ануфриев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 152 с.
5. Бжалава И.Т. Восприятие и установка / И.Т.Бжалава. – Тбилиси: Изд. “Менциереба”, 1965. – 226 с.
6. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / И.М.Дьяченко, Л.А.Кандыбович, В.А.Пономаренко. – Мн.: Изд-во “Университетское”, 1985. – 206 с.
7. Гуменюк О. Психологічний аналіз громадянської відповідальності особистості / О.Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2007. – № 4. – С. 28-34.
8. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / И.М.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.: Библиогр.: С. 166-174.

9. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник / И.М.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Мн.: Харвест, 2001. – 576 с. – (библиотека практической психологии).
10. Кон И.С. Социология личности / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.
11. Корольчук М.С. Психофізіологія діяльності: підручник для студентів вищих навчальних закладів / М.С.Корольчук. – К.: Ельга, Ніка-Центр, 2003. – 400 с.
12. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А.Карпенко; Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Д : изд-во “Феникс”, 1998. – 512 с.
13. Кричевский Р.Л. Социальная психология малой группы: учебное пособие для вузов / Р.Л.Кричевский, Е.М.Дубовская. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
14. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
15. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности: Монография / Д.А.Леонтьев. – 2-е изд. испр. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
16. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Отв. Ред. Ю.М. Забродин, Е.В.Шорохова. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
17. Мотохнюк Л. Структура психологічної готовності майбутніх інженерів-прикордонників до професійної діяльності / Л.Мотохнюк // Психологія і суспільство. – 2006. – № 3. – С. 37-43.
18. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К.Платонов. – М.: Наука, 1986. – 225с.
19. Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Под ред. Е.В.Шороховой, М.И. Бобнева. – М.: Наука, 1976. – 367 с.
20. Современная психология: Справочное руководство / И.О.Александров, Ю.И. Александров; под ред. В.И.Дружинина. – М.: Инфра, 1999. – 688 с.
21. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности / Г.В.Суходольский. – Л.: Изд-во Ленингр.ун-та., 1988. – 168 с.
22. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии. Основные положения теории установки / Д.Н.Узнадзе. – Тбилиси: Изд-во Акад. наук Груз. ССР, 1961. – 210 с.
23. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: учебное пособие для студентов вузов / Х.Хекхаузен; пер. с нем. Т.Гуднова и др.;

науч.ред. Д.А.Леонтьев, Б.М.Величковский. – 2-е изд. – СПб.: Питер, М.: Смысл, 2003. – 860 с.

The article demonstrates the specificity of professional and related psychological training of patrol militia service to perform its duties. These stages of future law enforcement officers to serve in law enforcement bodies. The general characteristics of psychological factors and pedagogical to the profession. The attention on the formation of psychological readiness of employees of the patrol militia service. The external and internal to the subject of the preparedness activities.

Keywords: psychological training, professional activities, professional commitment, personality, law enforcement, patrol service.

Отримано: 18.02.2011

УДК 37.091.31-059.1

Л.П.Скорич

Вивчення особливостей переживань старшокласниками своїх взаємовідносин із учителями

У статті обґрунтовано необхідність вивчення позиції учнів відносно проблеми індивідуального підходу. Автор аналізує особливості переживань старшокласниками своїх стосунків з учителями, висвітлює результати вивчення типів взаємовідносин між суб'єктами учбової діяльності і рівня задоволеності учнями реальними відносинами з учителями.

Ключові слова: індивідуальний підхід, взаємовідносини між суб'єктами учбової діяльності, типи взаємовідносин.

В статье обоснована необходимость изучения позиции учеников относительно проблемы индивидуального подхода. Автор анализирует особенности переживаний старшекласниками своих отношений с учителями, отражает результаты изучения типов взаимоотношений между субъектами учебной деятельности и уровня удовлетворенности учениками реальными отношениями с учителями.

Ключевые слова: индивидуальный подход, взаимоотношения между субъектами учебной деятельности, типы взаимоотношений.

Реалізація індивідуального підходу можлива лише за умови, коли рівноцінними суб'єктами взаємодії будуть учні та вчителі, отже

стає зрозумілим, що вирішення цієї проблеми аж ніяк не може бути обмежене відповідними корекційними впливами на вчителів. Попередні аналітичні пошуки засвідчують, що дійсно індивідуальний підхід до навчання зумовлений наявністю як у вчителів, так і в учнів діалогічної відкритої позиції до педагогічної взаємодії [1; 2; 4]. Констатуємо, що однією з сутнісних психологічних умов реалізації індивідуального підходу є діалогічна (спрямована на особистісно-рівноправну взаємодію) активність учнів, і ця умова не виконується в сучасній школі. Відсутні, наскільки нам відомо, і вітчизняні наукові (психологічні та педагогічні) дослідження, в яких би проблема розглядалася і вирішувалася в такій площині. Натомість, в сучасній зарубіжній психології існують нечисленні прикладні роботи, результати яких дозволяють припускати, що спеціальні психокорекційні заходи, спрямовані на “перетворення” учня (студента) в суб’єкта педагогічної взаємодії, принципово змінюють особистісні позиції як учнів, так і вчителів і спонукають останніх набагато уважніше ставитися до індивідуальності вихованця, здійснювати справжній індивідуальний підхід.

Особливість нашого дослідження полягає у великій увазі, яку ми приділяємо вивченню позиції учнів, відносно проблеми індивідуального підходу. В цьому ракурсі, на нашу думку, є досить важливим вивчення особливостей переживань старшокласниками своїх взаємовідносин із учителями. Для розв’язання цієї задачі нами застосовувалися дві методичні процедури – контент-аналіз учнівських творів на тему “Мої взаємовідносини з учителями” та модифікована процедура використання інтерперсонального опитувальника Лірі в модифікації Л.М. Собчик (ДМО) [6]. У дослідженні взяли участь старшокласники різних типів шкіл, всього 57 осіб.

Категоріями контент-аналізу були види переживань учнями своїх стосунків з учителями, його індикаторами – різні типи висловлювань стосовно цих переживань (вживання слів і словосполучень, побудови фрази, частота висловлювань, знаки пунктуації). Оскільки результати контент-аналізу взагалі слабо верифікуються математично (особливо, стосовно проблем такого рівня узагальнення, як наша), ми обмежимося якісним аналізом результатів.

Тексти учнівських творів засвідчують, по-перше, що взаємостосунки з учителями є досить значущими для більшості учнів. Про це говорить загальна емоційна насиченість текстів та вживання окремих термінів (“стосунки з учителями мають важливу роль для всіх учнів, зокрема, й для мене”, “через взаємовідносини з учителями

в мене часто виникали конфлікти”, “я ставлюся з повагою до всіх вчителів, але інша річ щодо тих, кого я люблю і не люблю”, “за свій невеликий і недовгий час мала я дуже багато вчителів”, “одні були з оригінальним світобаченням, інші – з примітивним, одні були занадто вимогливими й прискіпливими, а інші – не дуже”). Видно, що вже стиль написання говорить про зацікавленість учнів темою роботи. Слід відзначити тут, що нам вдалося отримати дуже глибокі і відверті твори, що було, дещо неочікуваним. Це теж, саме по собі, на наш погляд, говорить про гостроту переживань даної сфери життєдіяльності старшокласниками.

Наступне, що слід зазначити, – переживання учнів не тільки глибокі, але й дуже індивідуалізовані (вислів – є різні вчителі проходить буквально через усі твори). Які ж саме фактори є найбільш значущими у переживаннях наших респондентів? Перше місце займають особистісно-емоційно-оціночні прояви вчителів і це цілком зрозуміло, адже пов’язано з віковими особливостями школярів, які досліджувалися. Дуже негативно переживається “властивість” вчителів поділяти учнів на “гарних” і “поганих”. Наведемо лише один витяг: “От, наприклад, є такі вчителі, які виділяють собі учнів, тобто ділять їх на гарних і поганих. Я з цим не згодна. Адже це несправедливо. Та й взагалі, ділити на кращих і гірших – це абсурд. Адже люди рівні на Землі... А інша сторона – це те, що такий поділ дуже впливає на людину, вона замикається у собі, обривається її спілкування, вона починає вважати себе гіршою, нижчою за інших”. Ми бачимо, що дівчина доволі гостро переживає проблему нерівного відношення вчителя до різних учнів. Нам здається, що дана позиція дуже симптоматична і важлива в контексті нашої теми. Індивідуальний підхід до учня (а він саме й передбачає неоднаковість ставлення до різних дітей) виявляється ще й важкою особистісною проблемою. Неоднаковість ставлення не може призводити до зневаги одних і “розбещення” інших. Дуже важливим є прояв безоцінювальності (в розумінні К.Роджерса) у ставленні до учня, знаходження тієї грані, яка забезпечить становлення й індивідуально-своєрідний розвиток кожного учня, але не дозволить принизити і знецінити його : “...Деякі учителі звертають увагу тільки на “Wunder Kind”, а на учнів з меншими розумовими здібностями зовсім мало. Але коли викликають до дошки цих слабеньких діточок, то кажуть, що ти повинен це знати, адже ми пройшли цю тему. Але ж вам до нас ніякого діла не було, ви ж з “розумницями” краще будете займатись”... Можна бачити, наскільки глибокими і емоційними є переживання учнями, чийі думки ми навели, взаємостосунків з учителями. Відзначимо, що

подібна емоційна насиченість притаманна практично всім учнівським творам.

Суттєвим є переживання, пов'язані з оцінювальною діяльністю вчителя. Наведемо уривок з твору учениці К.: “От зі мною стався такий інцидент. На одному уроці один вчитель проводив опитування. Ніхто не хотів відповідати на запитання. Я підняла руку і відповіла на нього. Потім, коли інші відповідали, я всіх доповнювала. А ще одна дівчина (яка є улюбленою ученицею цього вчителя) сказала одну фразу в доповнення. Я навіть не зрозуміла, що вона сказала. Цей вчитель не виставляв одразу ж оцінки, а записав наші прізвища на листочок. По закінченні уроку я була впевнена, що матиму 11-12 балів і вийшла з класу. Через тиждень я прийшла на урок і зазирнула в журнал... Одразу ж “присіла”: я отримала 9 балів, а та дівчина – 12. У мене було жагуче бажання побігти додому і не дивитися ніколи в обличчя цього вчителя, який за два роки роботи з нами і прізвища мого не знає. І я напевно знаю, як виставлялася оцінка: відкрилися записи (оцінки) з минулого року, і оскільки там у мене стояла “четвірка” за півріччя, мені поставили 9 балів за відповідь, вважаючи це достатнім для учня, що має четвірку (бо відповіді моєї той вчитель не пам’ятав взагалі, як і не пам’ятав, хто ж це я (за прізвищем). Це сталося в минулому півріччі. Як ви думаєте у мене мало “енок” (н/б) у журналі на сторінці, яку має заповнювати той вчитель? – Багато. Як ви думаєте, отримала я хоч одну оцінку в цій чверті по тому предмету? – Ні! Бо я не хочу йти на урок до людини, яка мене не поважає. Я не хочу принижуватись, розповідаючи лише для того, щоб отримати “галочку”, що була присутня на уроці. А питання про те, чи я вчу цей предмет, взагалі риторичне. Звичайно, не вчу. Хоч я знаю, що знання потрібні мені, а не вчителю. Але десь в глибині душі є таке дурне і дитяче бажання: не поважати і той предмет, який викладає вчитель, що не поважає мене...”

Ми навели тут цей довгий уривок, оскільки вважаємо, що в ньому дівчина формулює цілий вузол суто психологічних проблем організації навчання в старших класах. Викликає подив і захоплення, як глибоко й точно аналізують учні дії вчителя та педагогічну ситуацію, як переживають її, які глибокі сліди в психіці молодій людини залишаються, здавалося б, після незначної помилки вчителя, про яку, ми певні, він давно вже забув і думати, і взагалі, не вважає (і не вважав), що він серйозно помилився.

Аналіз учнівських творів відкриває ще одну проблему. Ми маємо на увазі гострі і больові переживання старшокласниками різниці проявів вчителем особистісної і, власне, професійної позиції.

Наведемо ще уривок твору учениці одного з ліцеїв при вузі Л.: “Моє ставлення до вчителів? Я думаю, що всі учителі – просто чудові люди. Адже для того, щоб бути вчителем, треба мати справжній хист, бути терплячим, чутливим, завжди в гарному настрої, незважаючи на власні клопоти та переживання.

На жаль, не всі предмети в нашому ліцеї викладаються вчителями, деякі викладачами. На жаль, такі викладачі матеріалу чомусь найбільше вважають себе вчителями. Такий самообман виникає через надмірне самолюбство. Ці особи не можуть бути вчителями (тут – дуже показовий юнацький максималізм). Для того, щоб бути вчителем треба мати талант розуміти дитину і вміти заохотити її до вивчення того чи іншого предмета. Але як можна зрозуміти когось, якщо навіть не вислухати його? Учневі дуже важко розповідати, коли вчитель весь час його зупиняє: думка губиться, а віднайти її дуже важко. Найбільше дратує те, коли вчитель переказує твою ж думку іншим словами. Вибачте, але це неприємно і недоречно. Це доводить лише нездатність учителя зрозуміти учня (що є головною умовою цієї професії), а не незнання учнем матеріалу. Здавалося б, що більшість таких вчителів-викладачів мають великий досвід роботи. Невже так важко зрозуміти, що “завалом” матеріалу учнів до навчання не заохотиш. Та навіть, якщо матеріалу багато, то учень намагатиметься його вивчити, якщо знатиме, що піде на урок до людини, а не до “викладача”, який буде втішатися звуками власного голосу, вичитуючи моралі.

Є ще й інший недолік. Навіщо питати те, чого не давали? Часто викладачі кажуть, що ми самі маємо вивчати це з літератури! Якої літератури? Тієї, що не водиться навіть в читальних залах? І ніякого розуміння. Ще є й інша хвороба з цього ж приводу. Часто на заняттях звучить фраза: “Ви маєте про це знати, я ж про це згадувала”. Не розумію. Викладачі, мабуть, справді думають, що в наших головах стоять диктофони, і щоб згадати те, про що “згадувалося” ними, нам потрібно лише натиснути кнопку...

Найгірше те, що ти не маєш права заперечити такій людині. Кожен мовчить, бо знає, що все відобразиться на оцінках. А поганой оцінки заробити не маєш права – ще ж треба до університету...

Взагалі ж, учитель – це особлива професія, і до неї не можна допустити людей, які не мають до цього хисту. Це важке питання”.

Попри певний максималізм і суб’єктивізм, чітко видно, що учениця не може впоратись з розрізненням суто рольових і особистісних проявів вчителів. Зрозуміло, що це – вікова особливість, але ж як гостро реагує учениця на проблеми взаємодії.

У цілому, ми повинні зазначити, що аналіз учнівських творів відкрив нам масу проблем саме індивідуально-особистісного характеру, і ми, користуючись нагодою, хочемо висловити подяку молодим людям за відвертість (нехай і неочікувану, і жорстку) і серйозне ставлення до педагогічної професії.

Слід відзначити ще три важливі моменти.

По-перше, учні намагаються бути дуже об'єктивними і, зазвичай, в одному й тому ж творі відзначають позитивні риси вчителів, якщо це відповідає досвіду. Так, цитований вже твір, де описується неподобство з виставленням оцінки, завершується так:

“Але в більшості випадків, у нас гарні вчителі. І мені подобаються майже всі. А особливо я люблю З. Т. М. Я нею просто захоплююсь. Я ще не зустрічала такого вчителя. Вона така своєрідна... Я ніколи не боюсь, що не зробивши те, чи інше з її предмета, отримаю якусь погану оцінку, але в той же час, я не можу піти на її урок непідготовленою. Це тому, що я її просто поважаю, оскільки і вона поважає мене (і всіх в нашому класі). Коли в класі хтось голосно розмовляє вона, наприклад, каже: “Мабуть, я вже дуже постаріла, і вас не розумію, і вам зі мною нудно”. Ми – заперечуємо. Вона ніколи не скаржиться на те, що ми погано працюємо, бо ми завжди тільки те й робимо, що слухаємо її з відкритими ротами. Відповідаємо ми не біля дошки, розказуючи якусь тему від початку до кінця, як на інших уроках, а вона розповідає, розповідає щось, а потім підходить до будь-кого і задає по ходу якийсь запитання...”

І все ж, мабуть я не вмію гарно описувати хороших людей”.

По-друге, результати нашого дослідження спростовують загальноприйнятту думку, ніби в старшому шкільному віці шкільні проблеми якось відходять на другий план, і учні менше на них реагують. Лише двоє з наших опитуваних дали виключно формалізовані відповіді, обмежившись вказанням на те, що все в них нормально. Інші ж, як це видно з наведених уривків, навпаки, продемонстрували неабияку гостроту переживання взаємовідносин з учителями. Ми бачимо, що в цьому віці, переживання даних стосунків дійсно “проходить” через глибинні структури самосвідомості, і є дуже актуальними. З психологічної точки зору, виявляється, що не лише в молодшому шкільному віці вчитель має бути особливо обережним, оскільки є об'єктом некритичної емоційної ідентифікації та неусвідомлюваного наслідування. Рефлексивність ранньої юності висуває, ми б сказали, ще більші вимоги до вчителя, змушуючи його розуміти, як це видно з наших результатів, що буквально кожен крок і кожен рух його усвідом-

люється, проживається і оцінюється учнями, які виносять жорсткий, максималістський, хай і не завжди справедливий вердикт. Домінантною тут є саме увага до індивідуальності кожного.

По-третє, практично в усіх творах звертає на себе увагу певна егоцентричність позиції учня. Адже назва, яка пропонувалася, має, власне, проєктивний характер, і може викликати оцінку взаємовідносин не лише в плані вчителя, але й рефлексивної оцінки учнем власної поведінки по відношенню до вчителя. Але результати говорять про те, що такого не відбулося. Лише трое учнів вживають фрази про те, що стосунки з учителем залежать як від нього, так і від самих учнів, але далі цієї зовнішньої констатації самоаналіз не йде, а учні переходять на опис дій вчителя і своєї реакції на них. Які причини цього? Ми вважаємо, що данай частина дослідження є продовженням і підтвердженням результатів попереднього. Учень дійсно не вважає себе активним співучасником процесу педагогічної взаємодії. Ми впевнені, що продемонстрована егоцентричність витікає саме з цього, а не з неспроможності учня оцінити себе. Він просто не розуміє, що це потрібно. На нашу думку, в цьому криється головна психологічна проблема.

Наше наступне дослідження було націлене на вивчення типів взаємовідносин між суб'єктами учбової діяльності.

Дослідження здійснювалось за допомогою модифікованого варіанта інтерперсональної діагностики Т.Лірі – ДМО (діагностика міжособистісних стосунків) [8].

В дослідженні брали участь учні старшого шкільного віку, всього 57 осіб.

Учням пропонувалося на основі опитувальника описати 3 профілі особистості:

Я – реальне (яким я себе бачу) – Р

Я – з позиції вчителя (яким мене бачить вчитель) – В

Я – бажане в очах вчителя (яким би я хотів, щоб мене бачив вчитель) – Вб

Нами був зроблений порівняльний аналіз цих профілів, на основі якого було виділено декілька можливих типів взаємовідносин між вчителем та учнем (табл. 1).

Порівняльний аналіз здійснювався таким чином. Ми порохували різницю між усіма профілями попарно, і отримали результати, наскільки профіль Р відрізняється від Вб, Р від В та В від Вб. Далі ми ці дані зіставляли між собою і отримали такі типи:

Таблиця 1

Можливі типи взаємовідносин між вчителем та учнем

Профілі, що співвідносяться	Р – Вб	Р – В	В – Вб
Тип взаємовідносин			
I			
II		–	–
III	–	–	
IV	–		–
V	–	–	–

“ ” – різниця між профілями незначна

“ – ” профілі дуже відрізняються

I тип взаємовідносин характеризується майже повним співпаданням всіх трьох профілів. Співпадання між Я – реальним і тим, як бачить учня вчитель, може свідчити про відкриті особистісні стосунки, про самопроявлення учня в процесі навчання, про глибоке сприйняття учня з боку вчителя. Крім того, близькість реального профілю та бажаного в очах вчителя свідчить про позитивний емоційний відтінок цих взаємовідносин.

Про задоволеність стосунками говорить ще й близькість того, як учня вчитель сприймає й тим як учень хоче, щоб його сприймали. Отже, це глибинні особистісні стосунки з позитивним емоційним забарвленням.

II тип. Близькість профілів реального Я і того, яким би учень хотів себе бачити в очах вчителя може свідчити про прагнення учня до відкритих відносин, прагнення виявляти себе у взаємостосунках з вчителем, але його бажання не співпадає з тим, як в реальності його сприймає вчитель (велика різниця між Я – реальним і тим, як він сприймається вчителем, на його думку, а також між тим, як би учень хотів, щоб його сприймали і тим, як його сприймає вчитель).

III тип. Близькість профілів (В – Вб) говорить про відносини, які задовольняють учня: те, як він сприймається вчителем є бажаним. Але тут нема виходу на особистісний, відкритий рівень взаємодія. Про це свідчить велика різниця між профілями Я – Р і Я в очах вчителя та Я – Р і бажаний в очах вчителя. Це може говорити про взаємодію на рівні соціальних ролей, формальне спілкування з боку учня.

IV тип. Віддаленість профілів Р та Вб свідчить про небажання учня йти на відкритий контакт з учителем. Незадоволеність відносин породжена тим, що вчитель не сприймає його таким, яким би він хотів бути в очах вчителя. Крім того, близькість профілів Р та В говорить все ж таки про адекватне сприйняття вчителем учня.

Напруженість таких взаємовідносин може бути викликана внутрішньоособистісними проблемами учня (власне неприйняття) або прагнення учня бути кращим в очах викладача (ефект соціальної бажаності).

V тип. Неспівпадання з усіма трьома профілями може характеризувати напружені взаємовідносини (В – В6), небажання йти на особистісний контакт (Р – В6), й про неадекватне сприйняття учня з боку вчителя (Р – В).

Дані типи взаємовідносин були виділені на основі аналізу профілів учнів старших класів. Слід відмітити, що показники знімались тільки з учнів. Тобто взаємовідносини, описані вище – це відносини в баченні самих учнів.

Метою дослідження було з'ясування рівня задоволеності реальними відносинами з учителями та бачити, які відносини вони хотіли б підтримати.

В процесі дослідження були отримані такі результати:

– 22 % учнів даної групи задоволені взаємостосунками, вони можуть йти на відкритий контакт, самопроявлятися у спілкуванні та взаємодії. Тобто мають відносини I типу;

– 30 % – незадоволені тим, що вчитель, на їх погляд, сприймає їх адекватно, їм би хотілось бути іншими в очах викладача. Тобто тут ми не говоримо про відкритість і глибинність (IV тип);

– 18 % – задоволені формальними взаємовідносинами з вчителем (взаємодія за типом III);

– 15 % – прагнуть до самовираження себе у стосунках з вчителем, але, на їх погляд це, не сприймається вчителем, він не бачить їх такими, якими вони є (тип II);

– 15 % – це взаємодія за типом V. Учні не прагнуть до самовираження у спілкуванні з учителем, вчитель не сприймає їх такими, які вони є, але також не сприймає їх такими, якими б вони хотіли бути в його очах. Це породжує напруженість у взаємовідносинах.

Отже, 37 % (I і II) учнів прагнуть до відкритих особистісних відносин з викладачем.

– 18 % задоволені формальними взаємовідносинами та 45 % – не хочуть поглиблювати відносини з викладачем, не вважають це за необхідне, можливо просто внаслідок незадоволеності самими відносинами. В цілому, дані результати підтверджують попередні і дозволяють отримати погляд на проблему з точки зору Я-концепції.

Наступне дослідницьке завдання ми вбачаємо у вивченні особливостей реалізації вчителями індивідуального підходу, з точки зору майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Кн. для вчителя /За ред. Г.О.Балла, О.В.Киричука, Р.М.Шамелашвілі. – К., 1997. – 125 с.
2. Дубов И.Г. Эффекты индивидуально-специфического влияния личности педагога на учащихся //Вопр. психол. – 1990. – № 5. – С. 56-64.
3. Практическая психология в тестах /Сост. Р.Римская, С.Римский. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1996.– 376 с.
4. Проблема субъекта в психологической науке /Отв. ред. А.В.Брушлинский, М.И.Воловикова, В.Н.Дружинин. – М.: Академический проект, 2000. – 320 с.
5. Роджерс К. Клиентцентрированный /человекоцентрированный подход в психотерапии //Вопр. психол. – 2001. – № 2. – С. 48-58.
6. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. – М.: Ин-т прикладной психологии, 2000. – 509 с.

In the article grounded a necessity of study of position of students is in relation to the problem of individual approach. An author analyses the features of experiencing the senior pupils of the relationships with teachers, lights up the results of study of types of mutual relations between the subjects of educational activity and level of satisfaction students by the real relationships with teachers.

Keywords: individual approach, mutual relations between the subjects of educational activity, types of mutual relations

Отримано: 03.20.2011

УДК 159.923.2 – 057, 875

Н.В. Старинская, О.Г. Солодухова

Проблема самоактуализации личности СТУДЕНТОВ

У статті розкриваються основні особливості та показники самоактуалізації студентів в процесі навчання у вузі; розглядаються способи впливу на студента, які б сприяли самоактуалізації його особистості, розкриттю потенційних можливостей.

Ключові слова: самоактуалізація, самоактуалізація студентів, соціально-психологічна адаптація, креативність, рефлексія, саморозвиток.

В статье раскрываются основные особенности и показатели самоактуализации студентов в процессе обучения в вузе; рассматриваются способы влияния на студента, способствующие самоактуализации его личности, раскрытию потенциальных возможностей.

Ключевые слова: самоактуализация, самоактуализация студентов, социально-психологическая адаптация, креативность, рефлексия, саморазвитие.

Постановка проблемы. В условиях социального образа жизни ведущей ценностью является личность человека. Именно поэтому проблема использования человеческого потенциала является одним из факторов человеческого прогресса, развития личности и общества в целом. Требуются самостоятельные, активные, целеустремленные, творческие люди, способные максимально реализоваться и приносить пользу обществу.

Тенденция к самоактуализации, самовыражению начинает преобладать в студенческие годы, когда человек прикладывает усилия для становления своей индивидуальности. Студенты, обучаясь в высшем учебном заведении, имеют свою цель, большие возможности для общения, готовятся к выполнению социальных ролей и функций интеллигенции. Студенчество припадает на юношеский возраст, который характеризуется осознанием собственной индивидуальности, неповторимости, непохожести на других. В этом возрасте активизируются ценностно-ориентационная деятельность, складывается вектор жизнедеятельности, поисков, самореализации. Интенсивное формирование способностей, которое связано с профессионализацией, стиль поведения, характер общения – все эти составляющие способа жизни закладываются именно в период обучения в вузе. В связи с этим организация учебного процесса в современной высшей школе должна обеспечивать условия развития и самоактуализации каждой личности, ее самоутверждения, самовыражения, саморазвития. Приоритетность этих направлений определяется в Национальной доктрине развития образования Украины.

Анализ основных исследований и публикаций. Идея саморазвития и самореализации является чрезвычайно значимой для многих концепций о человеке (А.Маслоу, К.Роджерс, К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, А.В.Брушлинский и др.).

Истоками идеи самоактуализации, развиваемой в ее современном варианте в зарубежной психологии, считаются поздние работы А.Адлера, К.Г.Юнга и ряд работ 1930-х – 50-х гг. Г.Олпорта, Г.Марри, Г.Мерфи, Дж.Келли, Э.Фромма.

С 1960-х годов понятие “самоактуализация” в зарубежной психологии начинают использовать как научную категорию,

которая рассматривается в русле экзистенциальных (Ф.Франкл), гуманистических (А.Маслоу), феноменологических (К.Роджерс) концепций личности, представляя собой, по сути, основу гуманистической психологии, которую лучше рассматривать как последовательную цепочку теоретических подходов к личности.

В отечественной психологии понимание самоактуализации вытекает из идей личностного саморазвития и динамической концепции личности (Б.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев, Л.И.Анцыферова, К.А.Абульханова-Славская, Д.А.Леонтьев, И.Д.Бех, И.С.Булах, Е.И.Головаха, Л.Н.Коган, А.А.Кроник, А.Д.Чаус, С.Д.Максименко, И.П.Маноха, В.И.Муляр, Л.В.Сохань, В.А.Татенко, Т.М.Титаренко, Б.С.Братусь, С.Л.Рубинштейн и др.). В центре этой концепции стоит человек целостный, развивающийся, деятельностный. **Основная цель исследования** – рассмотреть особенности и показатели самоактуализации студентов в процессе обучения в вузе.

Изложение основного материала исследования. В психологической науке понятие “самоактуализация” характеризуется как синтезированное, охватывающее всестороннее и непрерывное развитие творческого и духовного потенциала человека, максимальная реализация его возможностей, адекватное восприятие окружающего мира и своего места в нем, богатство эмоциональной и духовной жизни, высокий уровень физического здоровья и моральности [5, с. 22].

А.Маслоу отмечает, что термин “самоактуализация” относится к “желанию людей реализовать себя, а именно к склонности проявить в себе то, что в них заложено потенциально” [12, с. 68].

С.Д.Максименко считает, что самореализация личности является, на самом деле, органически присущей любому человеку (и совсем неуместными являются тезисы о том, что будто бы очень небольшое количество людей (3% по А.Маслоу) самореализуются, поскольку это “делают все” [11, с. 168].

Е.Н.Городилова данный феномен определяет как “стремление и процесс реализации генетических и личностных возможностей..., наиболее полное и позитивное использование возможностей, воплощение потенциала, внутренней природы человека, проявление его Я, процесс полного развития, саморазвития, самопознания, самосовершенствования, высокий уровень психического здоровья, сбалансированное и гармоничное раскрытие всех аспектов личности, целенаправленное стремление к цельности” [6, с. 5].

Е.Е.Вахромов рассматривает самоактуализацию как сознательно осуществляемую субъектом практическую деятельность,

направленную на решение наличных проблем своей жизненной ситуации, следствием которой является самоизменение и изменение в жизненной ситуации [3].

Таким образом, потребность в самоактуализации является природной потребностью, которая придает индивидуальной жизни человека яркую направленность и глубокий смысл, укрепляя веру в себя. Особенно эта потребность выражена в студенческие годы, поскольку они являются важным периодом становления личности молодого человека.

Самоактуализация студентов определяется как процесс реализации стремления к осуществлению деятельности по максимально полному развитию своей личности в процессе обучения в вузе [10].

В современной науке разработаны особенности и показатели самоактуализирующейся личности студентов. Для самоактуализации студентов характерна коммуникативная направленность, значимость взаимоотношений с социумом, потребность общественного признания, ориентация на активные действия (Е.Н.Городилова); общительность, эмоциональная устойчивость, уверенность в силах, энергичность (И.В.Туркова); эмпатийные способности, ориентация на взаимодействие с другими людьми, смелость в установлении межличностных контактов, деловая направленность, профессиональная креативность (Е.Ф.Яценко); гибкость и произвольность поведения, доверчивость, общительность, уверенность и ответственность, потребность в самоуважении (Н.И.Петрова).

Исходя из анализа трудов, посвященных исследованию различных аспектов сущности самоактуализации, мы уточнили показатели самоактуализирующейся личности студентов.

Первым показателем самоактуализирующейся личности студентов является социально-психологическая адаптированность. Взаимосвязь социально-психологической адаптированности с самоактуализацией в своих работах отмечают Н.И.Полубабкина [14], Л.А.Байкова [1], Н.И.Петрова [13] и др. Адаптированность – это “уровень фактического приспособления человека к жизни, взаимосоответствия его социального статуса и удовлетворённости или неудовлетворённости собой” [8, с.11]. Необходимо отметить, что зарубежные учёные гуманистического направления (К.Гольдштейн, А.Маслоу, К.Роджерс и др.) рассматривали адаптацию, как явление, ведущее к гомеостазу и замедляющее раскрытие индивидуальности и развитие личности. Однако, К.Роджерс, Р.Мэй и Э.Шостром отмечают важность и полезность адаптации на первом

етапе приспособления к новым условиям. Так, Р.Мэй признаёт адаптацию “шагом вперёд” в сторону самоактуализации. Э.Шостром рассматривает начало жизни человека (до 35 лет) как один большой адаптационный период, в котором молодые люди адаптируются как к внешним требованиям социокультурной среды, так и к своим внутренним потребностям и стремлениям [18].

В отечественных исследованиях отмечается, что личность более эффективно реализует свой потенциал при благоприятных внешних условиях. Самоактуализирующаяся личность находит оптимальную степень адаптированности, которая является результирующей диалектического противоречия между потребностью в общении, в принадлежности к группе, потребностью соответствовать ценностным эталонам группы и потребностью следовать собственному предназначению, заявить о себе как об индивидуальности. Самоактуализирующаяся личность способна к “определённому дистанцированию от адаптивных воздействий социальных структур” [14, с. 16].

Однако, особенности юношеского возраста таковы, что достичь гармоничного “дистанцирования” трудно. Проявляется противоречивость социальной направленности личности. С одной стороны, у юношей, как и у подростков, высока значимость потребности в принадлежности к референтным группам, в общественном признании, утверждении. С другой стороны, характеристикой юности является стремление выделиться, освободиться от опеки, показать свою индивидуальность, проявить независимость. В этом возрасте самоактуализирующийся человек должен демонстрировать оптимальный уровень приспособленности к группе, интегрированность в её статусно-ролевую структуру; собственный стиль поведения, независимость от общественного мнения, отсутствие стремления гнаться за модой, слепо подражать кумирам; опора на собственные силы, убеждения, установки. Социально-психологическая адаптация как показатель самоактуализирующейся личности студентов характеризуется следующими признаками:

- способность анализировать ролевую структуру коллектива;
- умение работать в команде;
- способность к быстрому установлению глубоких контактов с людьми;
- способность принимать себя, других такими, какие они есть;
- опора на собственные силы, убеждения, уверенность в своих силах;
- знание основных особенностей системы вузовского образования;

- знание истории, традиций вуза, особенностей обучения в данном конкретном вузе;
- умение оптимальной организации режима труда и отдыха в условиях учебного процесса вуза;
- умение эффективного слушания, конспектирования, рационального чтения, составления тезисов и работы с первоисточниками, словарями, справочниками;
- знание правил написания рефератов, курсовых или иных видов работ;
- умения эффективной организации подготовки к экзаменам [10].

Вторым показателем самоактуализирующейся личности студентов является креативность. Креативность определяется как “творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или её отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания” [2, с. 20]. Различным аспектам креативности самоактуализирующегося человека посвящены работы таких учёных, как Л.Г.Брылева, Е.А.Ларина, Н.И.Петрова и др. А.Маслоу рассматривает креативность как универсальное качество самоактуализирующейся личности.

Креативность связана с развитием личности в онтогенезе, с появляющимся и всё более осознанным стремлением к самоактуализации молодых людей. Творческий порыв в юности часто не приводит к какому-либо результату, творческая деятельность и самоактуализация могут носить спонтанный, неуправляемый характер [15, с. 231]. Креативность студентов должна проявляться в способности самостоятельно ставить цели, ориентироваться на будущее. Проявляться не только в энергичности, находчивости и непосредственности, но и в упорстве для достижения целей творчества.

Внутренними условиями успешности и эффективности творческой деятельности студентов являются интеллектуальная дисциплина, организованность и систематичность в работе [15]. Чтобы стать успешным и творчески продуктивным во всех видах деятельности, юноши нуждаются в интеллектуальной дисциплине, собранности, самоконтроле [15, с. 209].

У юношей и девушек усиливается направленность на творческую деятельность, в рамках которой проявляется и развивается их креативность. В свою очередь высокий уровень креативности позволяет активно участвовать в творческой деятельности, и это в

итоге даєть можливість для самовираження, підвищується соціометричний статус і підвищується самооценка. Іменно по тому креативність молодого людини в період юності проявляється в умінні співпрацювати [10].

Креативність як показуваль самоактуалізуючоїся людини студентів може проявлятися в наступних знаннях, умениях, здібностях:

- інтелектуальні уміння (уміння аналізувати, порівнювати, виділяти, описувати, доводити, обґрунтовувати, оцінювати, ранжувати ідеї);
- уміння модернізувати старі ідеї, генерувати нові;
- уміння імпровізувати, здібність до незвичайним поєднанням елементів (понять, ідей, відтінків, форм, відносин), здібність знаходити проблеми в відомому;
- здібність насолоджуватися не тільки результатом, але і процесом творчої діяльності;
- уміння здійснювати самоконтроль, самодисципліна, зібраність, наполегливість, терпіння, організованість;
- уміння ставити цілі, планувати, оцінювати результати;
- уміння організовувати, відстоювати свою точку зору, переконувати, уникати конфліктів;
- прагнення до самовираження, вираженню свого “Я”;
- уміння самопрезентації [10].

Третім показуваль самоактуалізуючоїся людини студентів є високий рівень розвитку рефлексивності. Рефлексія – “це мисленнєвий процес, направлений на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мови, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, відносин і до інших, своїх завдань, призначення” [2, с. 469]. Відповідно, рефлексивність як якість людини проявляється в здібності здійснювати ці процеси, зокрема аналізувати особливості свого “Я”, дії та поступки, відносини з іншими, розуміти і усвідомити можливість саморегуляції діяльності. Рефлексивні дії служать корективним представленням людини до себе і світу. Розвиток рефлексивності сприяє самоактуалізації, так як когнітивні процеси забезпечують якісну і кількісну самооценку системи знань людини про свою людину, впливаючих на самоактуалізацію і способи її досягнення. По думці С.Ю.Степанова і І.Н.Семьова [16], предметом рефлексії є особливості свого “Я”, а також особливості соціальної підструктури людини, яким відповідають визначені типи рефлексії:

- знания о статусно-ролевой структуре организации коллективного взаимодействия (кооперативная рефлексия);
- представления о внутреннем мире другого человека и причинах тех или иных его поступков (коммуникативная рефлексия);
- свои поступки и образы собственного “я” (личностная рефлексия);
- знания об объекте и способы действия с ним (интеллектуальная рефлексия) [16, с.36].

Рефлексивность как показатель самоактуализирующейся личности студентов может выражаться в следующих способностях, умениях, знаниях:

- способность контролировать свои действия, в том числе и умственные, отслеживать логику развёртывания суждений;
- способность к адекватному оцениванию своего “Я”, умение анализировать особенности своих действий и поступков;
- умение принимать решение, ответственность за свои действия;
- эмпатия, способность встать на место другого, посмотреть на себя его глазами;
- умение анализировать взаимоотношения с членами коллектива;
- знание о статусно-ролевой структуре группы;
- умение выявить причину и способ устранения встретившихся затруднений в общении с членами коллектива [10].

Четвёртым показателем самоактуализирующейся личности студентов является готовность к саморазвитию. Проблеме готовности к саморазвитию посвящены работы Г.А.Цукерман, И.В.Дубровиной, Ю.Н.Кулюткина, К.Я.Вазиной, Л.Н.Макаровой, С.А.Куличковой, Т.Ф.Ушевой.С.А.Куличкова [9], развивая идеи К.А.Абульхановой-Славской об управлении жизненными стратегиями, выделяет показатели готовности к саморазвитию старшеклассников: умение определять цели саморазвития, планировать их достижение, преодолевать препятствия достижения целей. Таким образом, готовность к саморазвитию требует не только осознания необходимости самоактуализации, но и высокой степени развития рефлексии для эффективного целеполагания самоактуализации и умений осуществлять творческую деятельность. Согласно точке зрения Т.Ф.Ушевой [17], готовность к саморазвитию студентов проявляется в наличии следующих умений: определить основание своей деятельности; оценить собственную позицию; прогнозировать результаты собственных решений; принимать ответственность за свои поступки; “возвращаться назад” и оценить правильность выбранного

решения; анализировать причины своего поведения, допущенные ошибки; соотносить результаты с конечной целью; понимать свои качества в настоящем, сравнивая с прошлым; прогнозировать перспективы собственного самосовершенствования. Готовность к саморазвитию как показатель самоактуализации личности студентов выражается в следующих умениях и способностях:

- способность принимать себя, ценить свои достоинства, уважать себя, доверять себе и своим силам;
- внутренняя свобода развиваться в любом направлении;
- готовность учиться;
- интерес к личностному развитию, заинтересованность в его результатах, понимание его важности, значимости;
- умение определять цели саморазвития, планировать их достижение, прогнозировать результаты;
- умение мобилизовать силы, сосредоточиться, найти пути преодоления трудностей;
- умение анализировать причины своего поведения, допущенные ошибки;
- умение принимать ответственность за результат саморазвития;
- умение соотносить результаты с конечной целью, оценить свои качества в настоящем, сравнивая с прошлым [10].

Таким образом, рассмотренные нами показатели самоактуализирующейся личности студентов вуза детерминированы психологическими особенностями юношеского возраста, а также спецификой социальной среды, создаваемой учебным процессом в вузе. Они приобретают большое значение в связи с влиянием социального фактора обучения в высшей школе.

Во время учебного процесса в вузе можно выделить определенные способы влияния на студента, которые бы способствовали процессу самоактуализации его личности, раскрытию потенциальных возможностей. А именно:

- акцентировать внимание на будущую практическую профессиональную деятельность;
- максимально связывать задания с уже приобретенным учебным и жизненным опытом студента;
- придерживаться оптимального уровня сложности учебного материала;
- прогнозировать потенциальные трудности;
- переубедить студента, что только собственные стремления и амбиции могут побуждать личность к выполнению определенных действий и определенной деятельности;

- побуждать студента уверенно делать выбор в пользу знаний и не бояться принимать самостоятельные решения;
- позволить студенту самому выбирать наиболее эффективные методы и способы обучения, которые максимально отвечают его индивидуальным психологическим особенностям;
- обеспечить дифференциацию и индивидуализацию самостоятельного обучения;
- стимулировать ответственное и с пониманием дела отношение студента к собственным действиям;
- на надлежащем научном и методическом уровне разрабатывать методики для осуществления самооценки и самоконтроля знаний;
- обеспечить системность в осуществлении самостоятельной учебной деятельности;
- поддерживать положительное эмоциональное состояние как результат удовлетворения от собственной учебной деятельности;
- содействовать постепенному освобождению от неправильных представлений о себе;
- содействовать преобразованию учебной деятельности в настоящую ценность студента, которая бы постепенно становилась потребностью личности [4, 7].

Итак, теоретический анализ работ по проблеме показал, что самоактуализация студентов в учебном процессе вуза – это процесс реализации стремления к осуществлению деятельности по максимально полному развитию своей личности в учебном процессе вуза. Рассмотренные нами показатели самоактуализирующейся личности студентов вуза выражают определенные знания, способности, и умения, с помощью которых студент может проявить себя в процессе обучения и тем самым самоактуализироваться.

Целенаправленное влияние на личность студента будет способствовать повышению результативности самоактуализации во время обучения в вузе.

Список использованных источников

1. Байкова Л.А. К вопросу о разработке технологий рефлексивной деятельности в профессиональной подготовке будущего учителя / Л.А.Байкова// Педагогические технологии в условиях многоуровневого образования: тезисы Российского семинара, 24-26 октября 1994. – Рязань: РГПУ, 1994. – 150 с.
2. Большой психологический словарь / Под общ. ред. Б.Г.Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.

3. Вахромов Е.Е. О динамике концептуальных подходов к феномену самоактуализации / Е.Е.Вахромов // Мир психологии. – 2005. – №3. – С. 40-51.
4. Волинка Г.И. О некоторых закономерностях самореализации самореализующейся личности / Г.И.Волинка// Проблема самореализации личности в педвузе и общеобразовательной школе. Тезисы докладов межвузовской научной конференции. – Киев, 1990. – 275 с.
5. Гозман Л.Я. Самоактуализационный тест / Л.Я.Гозман, В.Кроз, М.В.Латинская. – М., 1995. – 44 с.
6. Городилова Е.Н. Самоактуализация и ее связь с интегральной индивидуальностью: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Перм. гос. ун-т. – Пермь, 2002. – 25 с.
7. Грищенко С. Самоактуалізація майбутнього фахівця соціальної сфери в контексті організації самостійної навчальної діяльності / С.Грищенко// Рідна школа. – 2010. – № 3 (березень). – С. 36-39.
8. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ “МарТ”, 2005. – 448 с.
9. Куличкова С.А. Саморазвитие старшеклассников в лицее-интернате: теория и практика [Электронный ресурс] / С.А. Куличкова // Вестник СевКавГТУ, Серия “Гуманитарные науки”. – 2004. – № 2 (12). – Режим доступа: http://science.ncstu.ru/articles/hs/12/16.pdf/file_download
10. Лопатин Е.А. Педагогические аспекты самоактуализации студентов в вузе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Рязань, 2009. – 278 с.
11. Максименко С.Д. Психологія особистості: Підручник / С.Д.Максименко, К.С.Максименко, М.В.Папуча. – К.: ТОВ “КММ”, 2007. – 296 с.
12. Маслоу А. Мотивация и личность /А.Маслоу. – СПб.: Питер, 2006. – 352 с.
13. Петрова Н.И. Уровень самоактуализации студентов и их социально-психологическая адаптация / Н.И.Петрова// Психологический журнал. – 2003. – № 3. – С. 166-120.
14. Полубабкина Н.И. Самореализация личности: (Социал-филос. аспект): Автореф. дис. ... канд. филос. наук / МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 1995. – 25 с.
15. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 416 с.
16. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю.Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31-40.

17. Ушева Т.Ф. Условия формирования рефлексии студентов педагогического вуза / Т.Ф.Ушева // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 10. – С.96-97.
18. Шостром Э. Терапевтическая психология. Основы консультирования и психотерапии / Э. Шостром, Л. Браммер. – СПб.: Сова, 2002. – 624 с.

The article deals with the main peculiarities and the indexes of students' self-actualization in the process of education in a higher educational institution; the methods of influence a student, which promote students' self-actualization and opening potential opportunities are under consideration.

Keywords: self-actualization, students' self-actualization, social-psychological adaptation, creativity, reflection, self-intelligence.

Отримано: 24.02.2011

УДК 152.2

Є.В.Тополов

АКМЕОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ АГРЕСИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті викладено результати емпіричних досліджень автора, спрямованих на виявлення особливостей загальних та особистісно-професійних чинників професійної агресивності особистості.

Ключові слова: агресія, професійна агресивність, генеза агресивності.

В статье изложены результаты эмпирических исследований автора, направленных на выявление особенностей факторов профессиональной агрессивности личности.

Ключевые слова: агрессия, профессиональная агрессивность, генезис агрессивности.

Проблема професійної агресивності особистості залишається однією із найменш вивчених у сучасній психології. Вчені з країн колишнього СРСР у своїх дослідженнях цьє проблеми практично не піднімали. А на Заході, хоча в останні роки й відбувається стрімке зростання інтересу до цієї проблеми, проте самими ж західними вченими визнається, що в ній залишається ще надто багато "білих

плям” [8], [11], [12]. Насамперед, ми це відносимо до важкості здійснення її емпіричного дослідження.

На попередньому етапі нашого вивчення даної проблеми було побудовано *Загальну модель генези професійної агресивності особистості*, на основі якої можна було б засновуватись з метою наукового розуміння цього феномена, а також при здійсненні його всебічного та системного вивчення.

Дана модель складається з *трьох* основних *послідовних* рівнів, кожний з яких характеризує відносно закінчений етап генези професійної агресивності особистості.

Перший рівень складає система чинників професійної агресії та агресивності, а також чинників, що опосередковують та перешкоджають вияву професійної агресії.

Другий рівень складає система типів, видів і проявів професійної агресії, яка включає три послідовні *підрівні*: 1) загальні типи та види професійної агресії; 2) об’єкти професійної агресії, залежно від специфіки яких далі визначаються вже її специфічні прояви; 3) специфічні прояви професійної агресії.

Третій рівень складають можливі *реакції відповіді* фахівця на професійну агресію та *негативні наслідки* від неї.

На подальшому етапі нами було здійснено теоретико-методологічне обґрунтування та практичне проведення емпіричного дослідження генези професійної агресивності особистості. У **даній статті** ми викладемо отримані емпіричні результати щодо особливостей *першого рівня* цієї генези, і, зокрема, щодо виявлених нами *акмеологічно-професійних особливостей прояву чинників професійної агресивності особистості*.

Ми розглядаємо *професійну агресію* як *поведінку (дії) фахівця, яка здійснюється в процесі його професійної взаємодії, суперечить нормам і правилам певного професійного співтовариства, і навмисно спрямована на заподіяння шкоди іншим суб’єктам професійної діяльності*.

Професійну агресивність – як *набуту в процесі професіогенезу особистісну властивість, яка характеризує рівень готовності фахівця до агресивних дій по відношенню до інших суб’єктів професійної діяльності*.

Перед тим, як перейти до сутності розробленої нами моделі ми хотіли би докладніше зупинитися на тому, як співвідносяться в ній професійна агресія та агресивність.

З метою практичного здійснення емпіричних досліджень генези професійної агресивності особистості нами було розроблено спеціалізований *діагностичний інтернет-сайт* <http://hr-test.org>,

на якому було розміщено анкету та 18 психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення всіх її рівнів. Зокрема, у даній статті ми розглянемо результати за чотирма методиками, діагностичні показники яких характеризують *загальні* (методики: “Тест руки” Е. Вагнер та ін.; “Особистісна агресивність і конфліктність” Є.П. Ільїна та П.А. Ковальова) та *особистісно-професійні* (методики: діагностики рівня емоційного “вигорання” В.В. Бойка; вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір – А. Реана) чинники професійної агресивності. При аналізі отриманих результатів використовувались дані лише тих 771 досліджуваного, які виконали всі 18 методик. Ці російськомовні досліджувані представляють усі 15 країн колишнього СРСР та ще 17 країн далекого зарубіжжя.

Визначення акмеологічно-професійних особливостей прояву чинників професійної агресивності особистості було розпочато із порівняння отриманих у нашому дослідженні діагностичних показників, які характеризують загальні та особистісно-професійні чинники професійної агресивності, між групами досліджуваних із різними акмеологічними та професійними характеристиками. Подібне порівняння за *статевою* ознакою подане у таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняння діагностичних показників загальних чинників професійної агресивності за *статевою* ознакою

№	Показники	Чоловіки (n = 226)		Жінки (n = 545)		t	p ≤
		М	у	М	у		
1	Рівень агресивності	-1,8	1,8	-2,2	1,8	3,3	0,001
2	Агресія	1,1	0,5	0,9	0,6	4,2	0,001
3	Директивність	1,1	0,8	1,0	0,8	1,1	-
4	Рівень позитивн. агресивності	8,3	3,8	7,1	3,4	4,0	0,001
5	Рівень негативн. агресивності	7,2	3,6	6,3	3,0	3,0	0,01
6	Рівень конфліктності	16,9	5,9	16,6	5,9	0,6	-
7	Запальність	4,7	2,0	5,0	2,0	1,5	-
8	Напористість	4,3	2,2	3,7	2,2	2,7	0,01
9	Образливість	4,5	2,3	5,0	2,4	2,8	0,01
10	Непоступливість	4,1	2,1	3,4	1,8	4,3	0,001
11	Безкомпромісність	2,6	2,1	2,2	1,9	2,2	0,05
12	Мстивість	3,9	2,3	3,1	2,1	4,1	0,001
13	Нетерпимість до думки інших	3,3	1,9	3,2	1,7	0,5	-
14	Підозрілість	5,2	2,2	4,4	2,3	3,8	0,001

Примітки: показники № 1 – 3 отримані за Методикою “Тест руки” Е. Вагнер та ін.; показники № 4 – 14 отримані за Методикою “Особистісна агресивність і конфліктність” Є.П. Ільїна та П.А. Ковальова.

Отже, як свідчать результати вищенаведеної таблиці, діагностичні показники *загальних* чинників професійної агресивності (безпосередні показники агресивності та тісно пов'язані із нею властивості) мають виражені статеві відмінності. Так, чоловіки мають достовірно вищі діагностичні показники *рівня агресивності і агресії* за проективною Методикою “Тест руки” Е. Wagner та ін. А також – *рівня позитивної та негативної агресивності*, напористості, непоступливості, безкомпромісності, мстивості та підозрливості за Методикою “Особистісна агресивність і конфліктність” Є.П. Ільїна та П.А. Ковальова). При цьому, *рівень конфліктності* в чоловіків та жінок виявився приблизно однаковим. У жінок достовірно вищим виявився лише такий показник-складова рівня конфліктності, як образливість, що є достатньо природним і відомим психологічним фактом.

Отже, отримані нами результати узгоджуються з існуючими науковими уявленнями [3], [4], [5], [9] щодо властивого чоловікам порівняно вищого рівня агресивності.

За результатами кореляційного аналізу, показник *агресії* за проективною Методикою “Тест руки” у жінок має достатньо значну кількість достовірних позитивних зв'язків ($r = \text{від } 0,14 \text{ до } 0,22; p \leq 0,01 - 0,001$) з показниками Методики-опитувальника “Особистісна агресивність і конфліктність” (з показниками негативної агресивності, конфліктності, образливості, непоступливості, безкомпромісності та мстивості). У чоловіків такий достовірний зв'язок виявився лише один – із показником образливості ($r = 0,16; p \leq 0,05$).

Такі результати, на нашу думку, пояснюються тим, що чоловіки, очевидно, менш щирі у відповідях на питання опитувальника та (чи) менше за жінок схильні вірно рефлексувати власну поведінку. Окрім того, методика “Тест руки”, як ми вважаємо, більше діагностує потенційну агресивність, а Методика “Особистісна агресивність і конфліктність” – актуальну (тобто готовність до агресивних проявів у повсякденному, у тому числі, і професійному житті). Однак, при дослідженні агресивності доцільно все ж застосовувати обидві методики.

Діагностичні показники можливих *особистісно-професійних* чинників професійної агресивності (мотиваційні та емоційного “вигорання”) у чоловіків та жінок практично не відрізняються. Але, як ми і передбачали, ці діагностичні показники *особистісно-професійних* чинників професійної агресивності достатньо тісно взаємопов'язані із її *загальними* чинниками, як у чоловіків, так і у жінок. Так, у *чоловіків* показник *агресії* за Методикою “Тест руки” достовірно корелює з показником синдрому емоційного “вигорання”

($r = 0,13$; $p \leq 0,05$) та такою його складовою як резистенція ($r = 0,16$; $p \leq 0,05$); а також із показником зовнішньої позитивної мотивації ($r = 0,15$; $p \leq 0,05$). А всі показники Методики “Особистісна агресивність і конфліктність” мають достовірні та досить тісні кореляційні зв’язки з усіма (!) показниками методики діагностики рівня емоційного “вигорання”, а також із одним показником Методики вивчення мотивації професійної діяльності.

У жінок показник агресії за Методикою “Тест руки” достовірно корелює ($r \square 0,12$; $p \leq 0,01$) з показником синдрому емоційного “вигорання” та всіма його складовими (напруга, резистенція, виснаження). І, як у чоловіків, всі показники Методики “Особистісна агресивність і конфліктність” мають достовірні та досить тісні позитивні кореляційні зв’язки з усіма (!) показниками методики діагностики рівня емоційного “вигорання”, а також достовірні, хоча й не такі тісні зв’язки з усіма (!) показниками Методики вивчення мотивації професійної діяльності.

При цьому, слід відмітити, що агресивність та конфліктність у жінок *позитивно* пов’язана із зовнішньою (позитивною і негативною) мотивацією та *негативно* пов’язана із внутрішньою мотивацією. Тобто, це свідчить про те, що саме внутрішню мотивацію у жінок можна розглядати в якості чинника, який запобігає підвищенню рівня професійної агресивності. У нашому дослідженні, відповідно до використаної методики, внутрішню мотивацію характеризували такі питання, як задоволеність від самого процесу і результату роботи та можливість найповнішої самореалізації у даній діяльності.

Вікова динаміка основних діагностичних показників, які характеризують загальні та особистісно-професійні чинники професійної агресивності, представлена у таблиці 2.

Таблиця 2

Вікова динаміка діагностичних показників загальних та особистісно-професійних чинників професійної агресивності

№	Показники	Вікова група (М)				
		25 ≤	26-30	31-40	41-50	≤ 51
1	Рівень агресивності	-2,0	-2,0	-2,3	-2,1	-2,0
2	Агресія	0,9	1,0	0,9	1,0	0,9
3	Директивність	0,9	1,1	1,0	1,0	1,2
4	Рівень позитивн. агресивності	9,0	7,4	6,9	7,2	6,8
5	Рівень негативн. агресивності	8,0	6,7	6,1	5,9	6,0
6	Рівень конфліктності	18,7	16,7	15,9	16,3	15,9
7	Показник синдрому емоційного “вигорання”	159	160	148	147	134

8	Напруга	46,2	48,9	43,7	46,4	40,5
9	Резистенція	61,2	59,5	58,8	54,8	53,0
10	Виснаження	51,8	52,0	46,3	46,4	40,9
11	Внутрішня мотивація	7,9	8,2	8,1	8,5	8,4
12	Зовнішня позит. мотивація	11,8	11,8	11,3	11,2	10,3
13	Зовнішня негат. мотивація	6,6	6,7	6,2	6,3	6,8

Примітки: 1) показники № 1 – 3 отримані за Методикою “Тест руки” Е. Wagner та ін.; показники № 4 – 6 – за Методикою “Особистісна агресивність і конфліктність” Є.П. Ільїна та П.А. Ковальова; показники № 7 – 10 – за Методикою діагностики рівня емоційного “вигорання” В.В. Бойка; показники № 11 – 13 – за Методикою вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір – А. Реана; 2) жирним шрифтом виділені показники, за якими наявні достовірні вікові зміни ($p \leq 0,05 - 0,001$), курсивом – за якими наявні вікові зміни показників на рівні статистичної тенденції ($p \leq 0,1 - 0,051$), без виділення – статистично достовірних вікових змін показників не зафіксовано.

Статистичний аналіз наведених у таблиці результатів показав, що такі показники *загальних* чинників професійної агресивності за *проективною* Методикою “Тест руки” як *рівень агресивності і агресія*, з віком не змінюється. Тобто, їх можна вважати *стійкою* особистісною складовою професійної агресивності. Деяке збільшення з віком показника *директивності* за цією ж методикою, але тільки в порівнянні наймолодшої вікової групи із найстаршою, і лише на рівні статистичної тенденції ($p \leq 0,1$), достатньо очевидно пояснюється тенденцією до підвищення фахівців із віком за посадовою ієрархією.

Всі ж показники *загальних* чинників професійної агресивності, отримані за Методикою-опитувальником “Особистісна агресивність і конфліктність”, спочатку різко у другій віковій групі (26 – 30 років), порівняно із першою (до 25 років), знижуються ($p \leq 0,01 - 0,001$), але далі теж залишаються відносно *стійкими*. Ми схильні вважати це наслідком порівняно вищої схильності молодих людей до словесної “бравади” і більшої їх активності як у *поведінці*, так і у самооцінці *активності* власної *поведінки*.

Такий *особистісно-професійний* чинник професійної агресивності як показник синдрому емоційного “вигорання” з віком теж достовірно не змінюється. На рівні тенденції ($p \leq 0,1$) лише дещо зменшуються такі його похідні, як резистенція та виснаження. До речі, й у відносно нещодавніх дослідженнях [1], [6] синдрому емоційного “вигорання” фахівців, вікової динаміки не фіксувалося.

Достатньо цікавим, на наш погляд, та закономірним результатом є достовірне ($p \leq 0,05 - 0,001$) збільшення з віком у досліджуваних фахівців внутрішньої мотивації та зменшення зовнішньої позитивної мотивації, що цілком узгоджується з відомими із літератури [2] загальними закономірностями професійного становлення фахівців.

Оскільки вік фахівця та загальний стаж його роботи тісно пов'язані між собою, то природно, що динаміка діагностичних показників загальних та особистісно-професійних чинників професійної агресивності відповідно до загального стажу роботи, виявилася практично повністю східною до вищеописаної вікової динаміки. Значущих відмінностей чи статистичних тенденцій при порівнянні різних груп досліджуваних, виділених за *стажем роботи на займаній посаді*, взагалі встановлено не було.

Тобто один із основних висновків, який можна зробити із проаналізованих вище результатів є той, що загальні та особистісно-професійні чинники професійної агресивності є достатньо стійкими і практично не змінюються з віком та стажем роботи.

Достатньо цікавими виявилися результати досліджень, які характеризують особливості прояву загальних та особистісно-професійних чинників професійної агресивності у групах фахівців із різним *ієрархічним статусом*. Порівняння діагностичних показників вказаних чинників подане у таблицях 3 та 4.

Таблиця 3

Порівняння діагностичних показників загальних чинників професійної агресивності у групах фахівців із різним ієрархічним статусом

№	Показники	Ієрархічний статус (М)			
		1	2	3	4
1	Рівень агресивності	-2,16	-1,87	-2,29	-2,07
2	Агресія	1,0	0,93	0,72	0,80
3	Директивність	0,94	1,13	1,1	1,1
4	Рівень позитивн. агресивності	7,38	7,55	7,14	7,76
5	Рівень негативн. агресивності	6,74	6,45	6,31	6,25
6	Рівень конфліктності	17,23	16,51	15,97	15,85
7	Запальність	5,09	4,8	4,39	4,84
8	Напористість	3,76	4,05	3,59	4,21
9	Образливість	5,11	4,78	4,41	4,37
10	Непоступливість	3,62	3,5	3,55	3,56

11	Безкомпромісність	2,3	2,37	2,47	2,03
12	Мстивість	3,41	3,27	3,22	3,18
13	Нетерпимість до думки інших	3,33	3,18	3,09	3,07
14	Підозрілість	4,73	4,56	4,7	4,62

Примітки: 1) ієрархічний статус: 1 – не належать до керівного персоналу (n = 401), 2 – менеджери першої ланки (n = 189), 3 – менеджери середньої ланки (n = 84), 4 – менеджери вищої ланки (n = 97);

2) показники № 1 – 3 отримані за Методикою “Тест руки” Е. Wagner та ін.; показники № 4 – 14 отримані за Методикою “Особистісна агресивність і конфліктність” Є.П. Ільїна та П.А. Ковальова;

3) жирним шрифтом виділені показники, за якими наявні достовірні зміни ($p \leq 0,05 - 0,001$), курсивом – за якими наявні зміни показників на рівні статистичної тенденції ($p \leq 0,1 - 0,051$), без виділення – статистично достовірних змін показників не зафіксовано.

Статистичний аналіз наведених у таблиці результатів показав, що такий показник *загальних* чинників професійної агресивності за Методикою “Тест руки”, як *рівень агресивності*, найвищим є у менеджерів першої ланки, статистично достовірно відрізняючись ($p \leq 0,05$) від менеджерів середньої ланки та досліджуваних, які не керують іншими. А ось щодо двох таких складових цього рівня як *агресія* та *директивність*, спостерігаються достатньо різноспрямовані тенденції. Агресія, певною мірою, *зменшується* у фахівців, які належать до керівного складу, а директивність, навпаки, *зростає*.

Показник *конфліктності* за Методикою “Особистісна агресивність і конфліктність” теж має досить стійку тенденцію до зменшення по мірі зростання ієрархічного статусу досліджуваних фахівців. На достовірному рівні, по мірі зростання ієрархічного статусу, також зменшуються такі показники, як *запальність* та *образливість*.

Тобто, в нашому дослідженні підвищення рівня агресивності у фахівців з вищим службовим ієрархічним статусом *не зафіксовано*. Навпаки, певною мірою, спостерігається протилежна тенденція. Такі результати, на наш погляд, досить природні і пояснюються, з одного боку, природним відбором, коли фахівці із якостями, які перешкоджають успішній організації і керівництву груповою роботою (підвищені агресивність, запальність, образливість), частіше “відсиваються” із такої роботи, чи не допускаються до неї взагалі, а, з другого боку, цілком можливим розвитком у процесі керівної роботи професійно необхідних для неї якостей (самовладання, терплячість, толерантність та ін.).

Таблиця 4

Порівняння діагностичних показників особистісно-професійних чинників професійної агресивності у групах фахівців із різним ієрархічним статусом

№	Показники	Ієрархічний статус (М)			
		1	2	3	4
1	Показник синдрому емоційного “вигорання”	157,9	154,6	134,2	128,3
2	Напруга	48,33	47,06	40,42	34,24
3	Резистенція	59,11	57,98	54,03	54,27
4	Виснаження	50,5	49,52	39,71	39,84
5	Внутрішня мотивація	8,04	8,09	8,76	8,65
6	Зовнішня позит. мотивація	11,35	11,15	11,82	11,91
7	Зовнішня негат. мотивація	6,53	6,37	6,25	6,3

Примітки: показники № 1 – 4 отримані за Методикою діагностики рівня емоційного “вигорання” В.В. Бойка; показники № 4 – 14 отримані за Методикою вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір – А. Реана.

Аналіз вищенаведеної таблиці показує, що отримані результати щодо діагностичних показників особистісно-професійних чинників професійної агресивності (мотиваційні та емоційного “вигорання”) цілком узгоджуються із вищерозглянутими результатами загальних чинників професійної агресивності стосовно рівня їхнього виявлення у фахівців з різним службовим ієрархічним статусом.

Так, спостерігається достатньо стійка та статистично достовірна тенденція ($p \leq 0,05 - 0,001$) щодо зменшення у фахівців із вищим службовим ієрархічним статусом загального показника синдрому емоційного “вигорання”, а також таких його складових, як напруга та виснаження. При цьому, відбувається зростання показників внутрішньої мотивації та зовнішньої позитивної мотивації.

Порівняння всіх отриманих у нашому дослідженні діагностичних показників загальних та особистісно-професійних чинників професійної агресивності досліджуваних із різних країн показало, що вони практично не відрізняються за регіональною ознакою.

Висновки. Отже, нами встановлено ряд акмеологічно-професійних особливостей прояву чинників професійної агресивності особистості.

Статеві особливості прояву чинників професійної агресивності фахівців полягають у тому, що:

1) чоловіки мають достовірно вищі за жінок діагностичні показники, які характеризують її загальні чинники (за виключенням, рівня конфліктності); а діагностичні показники особи-

тісно-професійних чинників професійної агресивності у чоловіків та жінок практично не відрізняються;

2) діагностичні показники *загальних* та *особистісно-професійних* чинників професійної агресивності достатньо тісно взаємопов'язані між собою як у чоловіків, так і у жінок; це підтверджує наше припущення щодо тісного взаємозв'язку загальних, особистісно-професійних та акмеологічних чинників, які, маючи системний характер, разом складають *рівень професійної агресивності особистості*.

Окремо слід відмітити, що агресивність і конфліктність у жінок *позитивно* пов'язана із зовнішньою (позитивною і негативною) мотивацією, та *негативно* пов'язана із внутрішньою мотивацією; це дозволяє розглядати внутрішню мотивацію як чинник попередження підвищення у жінок рівня професійної агресивності.

Основні *вікові* особливості прояву чинників професійної агресивності фахівців:

1) діагностичні показники *загальних* чинників професійної агресивності за *проективною* Методикою “Тест руки” з віком практично не змінюються і становлять *стійку* особистісну складову професійної агресивності; всі ж такі показники, отримані за Методикою-опитувальником “Особистісна агресивність і конфліктність”, спочатку у віковій групі 26 – 30 років, порівняно із групою до 25 років, різко знижуються, але далі теж залишаються відносно *стійкими*;

2) такий *особистісно-професійний* чинник професійної агресивності, як показник синдрому емоційного “вигорання” з віком практично не змінюється; досить закономірним можна розглядати встановлене *збільшення* з віком у фахівців внутрішньої мотивації та *зменшення* зовнішньої позитивної мотивації.

Особливості динаміки діагностичних показників загальних та особистісно-професійних чинників професійної агресивності відповідно до *загального стажу роботи* практично повністю відповідають вищеописаній віковій динаміці. Тобто, нами встановлено, що загальні та особистісно-професійні чинники професійної агресивності є достатньо *стійкими* і практично не змінюються із віком та стажем роботи.

Особливості прояву чинників професійної агресивності фахівців залежно від їхнього службового *ієрархічного статусу*:

1) *рівень агресивності* за Методикою “Тест руки” значно вищий у менеджерів першої ланки за досліджуваних, які не керують іншими, та менеджерів вищих рівнів; при цьому показник агресії

має тенденцію до зменшення у фахівців керівного складу, а директивність, навпаки, до збільшення. За Методикою “Особистісна агресивність і конфліктність”, в міру зростання ієрархічного статусу фахівців, існує досить стійка тенденція до зменшення показників *конфліктності, запальності та образливості*;

2) подібними (до вищеописаних загальних чинників) є у фахівців з різним службовим ієрархічним статусом й тенденції зміни діагностичних показників *особистісно-професійних* чинників професійної агресивності (мотиваційні та емоційного “вигорання”); зафіксовано достатньо стійку тенденцію щодо зменшення у фахівців із вищим службовим ієрархічним статусом *загального показника синдрому емоційного “вигорання”*, а також таких його складових, як *напруга та виснаження*; при цьому, відбувається зростання показників *внутрішньої мотивації та зовнішньої позитивної мотивації*.

Отже, підвищення рівня агресивності у фахівців з вищим службовим ієрархічним статусом не зафіксовано. Навпаки, певною мірою, спостерігається протилежна тенденція, яка особливо виражена щодо сприятливих в особистісному й професійному плані змін діагностичних показників особистісно-професійних чинників професійної агресивності.

За *регіональною* ознакою можна констатувати, що діагностичні показники загальних та особистісно-професійних чинників професійної агресивності досліджуваних із різних країн практично не відрізняються.

Відповідно до нашої *Загальної моделі генези професійної агресивності особистості*, розглянуті у цій статті чинники визначають наявний *рівень професійної агресивності* як *ступінь готовності фахівця до агресії*. Проте, чи виявиться цей рівень у формі агресивних дій і як саме впливають чинники наступних трьох груп на емпіричні результати ми проаналізуємо у *подальших статтях*.

Список використаних джерел

1. Зайчикова Т.В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому “професійного вигорання” у вчителів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2005. – 20 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебн. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. / Э.Ф.Зеер. – М.: Академический Проект, Фонд “Мир”, 2005. – 336 с.
3. Ковалев П.А. Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного

- поведення: Автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.07. – СПб., 1996 – 18 с.
4. Кравчук С.Л. Особливості проявів вербальної агресії залежно від статевих характеристик суб'єкта та об'єкта агресії / С.Л.Кравчук // Вісник. Соціологія. Психологія. Педагогіка. – К.: Нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – 2002. – Вип. 14. – С. 43 – 47.
 5. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2003. – 334 с.
 6. Леженіна Л.М. Психологічні чинники емоційного вигорання слідчих Служби безпеки України: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.06 / Академія управління МВС/ Л.М.Леженіна. – К., 2009. – 16с.
 7. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості/ С.Д.Максименко. – К.: ТОВ “КММ”, 2006. – 240 с.
 8. Baron R., Neuman J. Workplace violence and workplace aggression: Evidence of their relative frequency and potential causes // Aggressive Behavior. – 1996. – Vol. 22. – P. 161 – 173.
 9. Bettencourt B.A., Miller N. Gender differences in aggression as a function of provocation: A meta-analysis // Psychological Bulletin. – 1996. – Vol. 119. – P. 422 – 447.
 10. Glomb T.M. Workplace anger and aggression: Informing conceptual models with data from specific encounters // Journal of Occupational Health Psychology. – 2002. – Vol. 7. – P. 20 – 36.
 11. Mitchell M., Ambrose M. Abusive supervision and workplace deviance and the moderating effects of negative reciprocity beliefs // Journal of Applied Psychology. – 2007. – Vol. 92 (4). – P. 1159 – 1168.
 12. Raver J.L. Behavioral outcomes of interpersonal aggression at work: A mediated and moderated model // Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. – 2005. – Vol. 65 (7-B). – P. 3758.

The article contends author's results of empirical researches, which determine of personality professional aggressiveness features'.

Keywords: aggression, professional aggression, genesis of aggression.

Отримано: 7.02.2011

Ціннісно-сміслові орієнтації особистості як фактор переживання наслідків психічної травми

У статті розглянуто проблему переживання людиною наслідків екстремальної ситуації. Проаналізовано основні підходи до проблеми ціннісно-сміслових утворень особистості у сучасній психології та їх роль у механізмах переживання наслідків психотравмуючої ситуації. Досліджено зв'язок психічних розладів і кризових станів особистості з особливостями її ціннісно-сміслових орієнтацій. Наведено результати вивчення ціннісно-сміислової сфери та ціннісної ієрархії у осіб, які постраждали внаслідок надзвичайної ситуації.

Ключові слова: психічна травма, стрес, постраждали, надзвичайна ситуація, ціннісні орієнтації, ціннісно-сміслова сфера.

В статье рассмотрена проблема переживания человеком последствий экстремальной ситуации. Проанализированы основные подходы к проблеме в современной психологии и роль ценностно-смысловых образований личности в механизмах переживания последствий психотравмирующей ситуации. Исследована связь психических расстройств и кризисных состояний личности с особенностями ее ценностно-смысловой ориентации. Представлены результаты изучения ценностно-смысловой сферы и ценностной иерархии у лиц, пострадавших вследствие чрезвычайной ситуации.

Ключевые слова: психическая травма, стресс, пострадавшие, чрезвычайная ситуация, ценностные ориентации, ценностно-смысловая сфера.

Постановка проблеми. В сучасних умовах, коли спостерігається неухильне збільшення кількості аварій, катастроф та інших надзвичайних ситуацій, мають місце негативні наслідки психотравмуючих ситуацій серед широкого кола населення. За даними наукових досліджень (Ю.А. Александровський, Г.С. Нікіфоров, В.М. Марищук, Н.В. Тарабріна, Н.Е. Бачериков, Н.П. Воронцов, П.Т. Петрик, В.О. Моляко, О.М. Морозов, Л.А. Крижанівська, В.В. Клименко) наслідки психотравмуючих подій проявляються змінами в поведінковій, емоційній і пізнавальній сферах особистості, що призводить до формування психологічної дезадаптації, зниження якості життя постраждалих в цілому. Пріоритетним напрямом сучасної психологічної науки є дослідження в осіб, які

пережили різні екстремальні події, глибинних психологічних утворень особистості, таких як механізми психологічного захисту і копінг-стратегії, стан і динаміка ціннісно-сміслової сфери, базисні переконання, вищі особистісні смисли [6]. Останнім часом набуває комплексного характеру проблема вивчення ціннісно-сміслової сфери особистості, яка пережила психічну травму.

Аналіз стану розробленості проблеми в спеціальній літературі.

Дослідження проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій, які проводилися різними дослідниками (Є. Шпрангер, А. Маслоу, Дж.Холанд, М. Рокіч, В. Франкл, С. Шварц, Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, В.М. Мясіщев та інш.), показали, що ціннісні орієнтації є найважливішими компонентами структури особистості. Ціннісні орієнтації розглядаються як елементи свідомості (І.С. Кон, А.С. Прангішвілі), пов'язані з мотиваційно-потребовою сферою, ідеалами (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський), як вид ціннісного ставлення людини до світу, результат переваги на основі образів та еталонів (О.Г. Асмолов, І.Д. Бех, В.С. Братусь, С.Л. Рубінштейн), як диспозиції вищого рівня, що зумовлюють уявлення людини про головні цілі життєдіяльності та засоби їх досягнення (В.О. Ядов), як усвідомлюваний рівень смислових утворень (В.О. Ядов, О.Г. Асмолов), як “ядро” особистісного розвитку (К.О. Абульханова-Славська, О.Г. Асмолов, Л.І. Божович, М.Г. Казаріна, І.С. Кон, В.С. Мерлін), яке виявляється в ситуації вибору як “вчинок свідомості” (М.М. Бахтін). Ціннісно-смілова сфера особистості складається із двох основних компонентів – ціннісних орієнтацій і системи особистісних смислів, які нерозривно пов'язані з проблемою людської поведінки і спонукань. Ціннісно-смілова система є одним з найбільш важливих психологічних утворень, що детермінує процес саморегуляції та пошуку оптимальних [12].

Вже проведено вже чимало досліджень, в яких розглядається зв'язок психічних розладів і кризових станів особистості з особливостями її ціннісно-смілової сфери [1-3; 7; 8; 13; 15]. Проте, переважання у дослідженнях клінічного підходу до феномена психічної травми сприяє недооцінюванню питання впливу ціннісно-смілових утворень особистості на виникнення і динаміку психологічних проблем, що є наслідком стресових порушень [2]. Патогенними чинниками психогенії є порушення відносин, як цілісної системи індивідуальних, виборчих зв'язків [8], а деякі особливості особистості, в тому числі глибина і стійкість ціннісних установок, орієнтація, можуть перешкодити або віддалити руйнівний вплив багатьох хворобливих станів (наприклад, при

психічний травм) [3; 13]. Екстремальна ситуація здатна змінити смислову сферу особистості в напрямку формування біполярної смислової структури, елементами якої будуть смисли, організовані навколо ідеї “життя”, з одного боку, і “смерті” – з другого [7]. Розглядаючи уявлення про наявність протиріччя у смисловій системі особистості, яка переживає несприятливі психологічні наслідки травматичного досвіду, деякі дослідники [10] наголошують на функціонуванні тимчасових локусів сенсу, тобто смислів сьогодення в контексті формування певного ставлення до майбутнього і минулого досвіду індивіда. Ряд науковців (Л.І. Анциферова, Ф.Є. Василюк, М.Ш. Магомед-Емінов, В. Франкл, S.R. Maddi) розглядають можливість ймовірності позитивного придбання в процесі переживання травматичного досвіду такого, наприклад, як можливість особистісного зростання, пов’язаного з переживанням вищих цінностей, набуття осмислення життя. Структура та особливості ціннісних утворень постраждалих можуть залежати від гендерних, соціально-демографічних показників, змісту пережитої психотравмуючої ситуації. Наприклад, специфічною особливістю ціннісно-смислової сфери у жінок, які пережили сексуальне насильство, є почуття суб’єктивної недоступності таких цінностей, як щасливе сімейне життя і цікава робота [14]. Особливості структури ціннісно-смислової сфери особистості визначають вибір стратегій співволодіння з психологічною травмою, опосередковано впливають на процес переосмислення і розуміння її значення для життя, лежать в основі глибинних особистісних трансформацій. Також висувається припущення, що існує прямий зв’язок між несформованістю ціннісно-смислової сфери та ступенем соціально-психологічної дезадаптації особистості [4].

Існує думка, що головним чинником, що запускає процес порушення самосвідомості, пов’язаного з психотравмою, є така зміна у смисловій сфері особистості, в результаті якого травматична подія, позбавлена когнітивної переробки і не включена в процес осмислення, відділяючись від смислової структури особистості, дисоціює, перетворюючись на автономне утворення. Це дозволяє індивіду на час відокремити від себе травматичне переживання, що забезпечує психологічний захист від впровадження у свідомість досвіду, та не узгоджується зі старою системою оцінок і загрожує крахом системі цінностей особистості [10]. Результати ряду досліджень підтверджують, що під впливом психотравмуючих чинників, наприклад хронічної хвороби, відбувається глибока перебудова всієї сукупності особистісних смислів, специфічна трансформація ціннісно-смислових утворень [11].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених вивченню питань впливу екстремальних подій на психіку постраждалих, недостатньо вивчено, які сфери особистості найбільш схильні до трансформацій внаслідок впливу психотравмуючих чинників, який характер динаміки цих змін, їх місце і роль у формуванні та перебігу психічних порушень. Також залишаються недостатньо розробленими психологічні аспекти проблеми зв'язку постстресових порушень і кризових станів особистості з особливостями її ціннісно-сислової сфери.

Постановка завдання. За результатами проведеного вивчення постраждалих внаслідок надзвичайної ситуації (вибух у будинку в м. Євпаторія), дослідити ціннісно-сислові орієнтації особистості, яка пережила віддалені наслідки психічної травми.

Виклад основного матеріалу. З метою вивчення особливостей ціннісно-сислової сфери осіб, які пережили психічну травму, при допомозі Методики дослідження ціннісних орієнтації особистості М. Рокича [4] нами було проведено психологічне обстеження 126 осіб, що постраждали внаслідок надзвичайної ситуації (вибух у житловому будинку). Постраждали, які дали згоду для участі в дослідженні, були розподілені на 3 групи випробуваних: 1 група – постраждалі, які втратили майно, отримали поранення, втратили близьких людей (38 осіб); 2 група – родичі постраждалих в трагедії (46 осіб); 3 група-свідки трагедії (42 особи). Розподіл випробуваних на групи досліджуваних було проведено за ознакою ступеня “потрясіння” або отриманої психічної травми під час трагедії. Статистична обробка отриманих емпіричних даних відбувалась за допомогою методів визначення достовірності відмінностей (за t -критерієм Ст'юдента та F -критерієм Фішера) і методів багатовимірної статистики (кореляційний і факторний аналіз).

Аналіз отриманих результатів дозволив виявити достовірні розходження у виразності деяких цінностей (див. табл.1). Було встановлено, що постраждалі з 1 групи, на відміну від випробуваних з 3-ї групи, рідше виділяють активну життєдіяльність як важливу життєву цінність. Можна припустити, що сьогодні їх життя і так емоційно наповнене. Воно переповнене негативних подій, які в прямому сенсі забрали у постраждалих сили, знизили їх життєвий тонус та позбавили їх усякої життєвої енергії. Постраждалі 2-ї та 3-ї груп порівняно з безпосередніми учасниками трагедії, отримали менш психологічне потрясіння. Можливо, це і спонукає їх до всіляких дій, які передусім спрямовані на забезпечення благополуччя своїх близьких, що і припускає активну життєву позицію особистості. Результати є достовірними на рівні $p \leq 0,05$.

Таблиця 1

Показники виразності термінальних цінностей у постраждалих в
внаслідок надзвичайних ситуацій

Термінальні цінності	1-а гр. (M ± m)	2-а гр. (M ± m)	3-а гр. (M ± m)	t (1, 2)	t (1, 3)	t (2, 3)
Активна життєдіяльність	8,14 ± 2,68	10,12±1,95	11,30±1,17	1,24	2,04*	1,06
Життєва мудрість	6,10 ± 2,12	7,40±1,44	6,93±1,42	1,12	0,38	1,07
Здоров'я	13,80 ± 2,06	12,45±2,37	13,91±1,02	1,06	0,14	1,31
Цікава робота	6,20 ± 1,89	8,90±1,62	10,11±1,30	2,09*	2,34*	1,38
Краса природи та мистецтва	2,11 ± 2,13	4,83±1,98	3,88±2,67	1,79	1,52	1,26
Любов	8,37 ± 2,66	7,65±1,17	7,24±1,51	1,30	1,51	0,07
Матеріально забезпечене життя	7,22 ± 2,08	7,89±1,75	10,20±2,10	0,86	2,75*	2,63*
Вірні друзі	10,37 ± 1,94	10,24±1,52	8,05±2,05	0,67	2,17*	2,30*
Стабільне становище у країні	6,50 ± 2,58	6,10±1,08	5,26±2,30	0,51	1,40	1,62
Суспільне визнання	3,62 ± 2,44	4,00±1,5	4,70±3,49	1,29	1,51	0,34
Пізнання	4,86 ± 2,25	5,44±2,77	4,90±2,57	1,12	0,32	1,38
Продуктивне життя	10,20 ± 2,60	7,80±1,96	8,17±1,38	2,62*	1,85	1,19
Творчість, саморозвиток	4,71 ± 2,64	5,51±2,81	3,90±2,55	1,45	1,32	1,87
Задоволення, розваги	6,59 ± 2,36	7,05±2,75	7,14±3,17	1,35	1,67	0,35
Воля, незалежність	5,47 ± 2,49	10,80±3,25	7,16±2,46	2,60*	2,07*	1,74
Сімейне життя	14,50 ± 2,16	13,17±2,69	10,10±1,52	1,21	2,88*	2,19*
Рівність поміж людьми	8,28 ± 2,57	7,70±3,42	7,99±3,28	1,44	1,52	0,50
Впевненість у собі	11,95 ± 2,52	10,62±3,46	13,20±2,32	1,32	2,09*	2,12*
*p ≤ 0,05						

Така цінність, як цікава робота, достовірно частіше турбує постраждалих 2-ї та 3-ї груп. Можна припустити, що такі особливості є результатом перенесеної трагедії всіма групами постраждалих, адже надзвичайна ситуація стала для багатьох відправною точкою у зміні світогляду, життєвих принципів, тощо. Стосовно 1 групи випробуваних можна припустити, що їх мало що тішить. Можливо в докатастрофний період ситуація з такою цінністю була дещо іншою, адже цікава робота, на наш погляд, багато в чому визначає гармонійний склад усієї життєдіяльності людини, забезпечує її задоволенням собою та позитивно впливає на самосприйняття особистості. Матеріально забезпечене життя є найбільш важливим для постраждалих, які стали свідками трагедії (p<0,05), порівняно з випробуваними 1-ї та 2-ї груп.

Безумовно, достойний рівень життєзабезпечення є важливим для всіх людей, адже за допомогою матеріальної бази задовольняється більша кількість потреб людини. Проте в посткатастрофний період ці потреби залишаються на другому плані. Продуктивність життя є найбільш важливою, порівняно з іншими випробуваними для постраждалих, яких було віднесено до 1 групи. Ці люди дуже багато втратили під час трагедії і саме тому вважають таку цінність однією з провідних. Результати є значущими, порівняно з 2 групою на рівні $p \leq 0,05$. Проте така цінність, як воля та незалежність, навпроти, досить маловиразна в 1-й групі випробуваних ($p \leq 0,05$ при порівнянні з 2 та 3 групами). Можливо, воля та незалежність сприймається випробуваними 1-й групи як звільнення від зобов'язань перед своїми близькими людьми. Але ж такі обов'язки для більшості з тих, хто втратив своїх рідних під час катастрофи, були б тільки в радість. Саме цим ми можемо спробувати пояснити такі оцінки цієї цінності. Сімейне життя – це та цінність, яка є найменш виразною у постраждалих, які стали свідками трагедії, порівняно з випробуваними 1-ї та 2-ї груп (відмінності є значущими на рівні $p \leq 0,05$ в обох випадках). Це знову ж таки можна пов'язати з пережитою трагедією.

Така цінність, як упевненість в собі, є не досить виразною в 1-й та 2-й групі постраждалих, порівняно з випробуваними 3-ї групи ($p \leq 0,05$ в обох випадках). Упевненість в собі – це така особистісна властивість, яка формується впродовж певного часу та залежить від багатьох факторів. Такий фактор, як раптовість надзвичайної ситуації, яку пережили випробувані, підкосили сили постраждалих, знизили їх самооцінку та впевненість у собі, зокрема перед труднощами, що можуть виникнути.

Аналізуючи дані стосовно виразності в життєвій ієрархії постраждалих інструментальних цінностей, тобто цінностей-засобів, ми отримали наступні достовірні розходження (див. табл. 2). Така інструментальна цінність, як акуратність, що припускає порядокність людини, упорядкованість її справ тощо, відмічається постраджалими 1-ї групи, як більш важлива та необхідна ($t = 2,31$ порівняно з 2-ю групою, $t = 2,05$ порівняно з 3-ю групою, при $p \leq 0,05$ в обох випадках).

З переліку важливих цінностей-засобів досліджувані 1-ї групи викреслили, поставивши низьку оцінку, високі вимоги як до себе, так і до оточуючих. Це також може виражатись і у високому рівні домагань та очікувань. Такі особливості в нашому випадку ймовірно продиктовані саме перенесеною травмою. Результати є достовірними на рівні $p \leq 0,05$ в обох випадках.

Таблиця 2

Показники виразності інструментальних цінностей у постраждалих внаслідок надзвичайної ситуації

Інструментальні цінності	1-а гр. (M ± m)	2-а гр. (M ± m)	3-а гр. (M ± m)	t (1, 2)	t (1, 3)	t (2, 3)
Акуратність	14,36 ± 2,09	13,21 ± 3,15	10,19±1,66	1,19	2,31*	2,05*
Вихованість	6,48 ± 2,16	7,78 ± 1,23	8,91±1,75	1,43	1,65	1,29
Високі вимоги	9,17 ± 2,44	17,31 ± 3,02	16,95±2,18	4,08**	3,81**	1,20
Життєрадісність	7,23 ± 2,61	7,12 ± 2,94	11,34±2,07	0,32	2,17*	2,51*
Дисциплінованість	7,89 ± 1,09	8,96 ± 1,96	7,40±1,19	1,32	1,67	1,41
Незалежність	5,02 ± 2,51	5,32 ± 2,34	9,66±1,58	1,21	1,99	1,78
Неприйняття недоліків	8,38 ± 3,13	7,95 ± 2,68	7,10±1,60	1,22	1,41	0,89
Освіченість	13,94 ± 3,08	14,09 ± 2,01	13,45±1,44	1,08	0,89	0,47
Відповідальність	15,37 ± 2,17	12,45 ± 1,67	9,22±0,39	2,07*	3,12**	1,90
Раціоналізм	10,49 ± 2,37	10,57 ± 2,41	9,39±1,56	0,78	1,48	0,36
Самоконтроль	14,16 ± 2,04	14,18 ± 2,08	9,15±1,57	0,65	2,67*	2,34*
Сміливість	7,93 ± 1,62	10,83 ± 2,16	8,77±1,49	1,98	1,21	1,78
Тверда воля	13,12 ± 2,71	13,95 ± 3,09	7,77±1,21	0,44	3,19**	3,89**
Терпимість до думок інших	15,60 ± 2,06	14,63 ± 2,97	10,77±2,40	1,77	2,99*	2,15*
Широта поглядів	7,54 ± 2,11	6,59 ± 2,35	5,91±2,72	1,20	1,34	1,62
Чесність	14,91 ± 3,22	16,31 ± 2,48	14,29±2,56	1,97	1,43	1,49
Ефективність в діяльності	10,16 ± 2,65	8,19 ± 1,98	9,20±1,03	1,51	1,53	1,72
Чуйність	17,89 ± 2,81	16,92 ± 2,14	16,47±2,76	1,33	1,68	0,45

*p ≤ 0,05; **p ≤ 0,01

Така цінність, як життєрадісність, є більш важливою для випробуваних із 3-ї групи. Постраждали, які самі стали жертвами трагедії або є родичами постраждалих, таку цінність в якості головної навіть не розглядають.

Відповідальність вважають однією з найголовніших цінностей випробуваних 1 групи (результати є значущими на рівні $p \leq 0,05$ у порівнянні з 2 та 3 групами). Ця цінність, яку можна віднести і до найбажаніших людських якостей, є досить важливою в сфері міжособистісних відносин.

Самоконтроль не стоїть серед пріоритетних ціннісних орієнтацій тих випробуваних, хто став свідками трагедії. Найбільш необхідним він є з точки зору тих постраждалих, які зазнали найбільшого психологічного потрясіння. Результати є достовірними на рівні $p \leq 0,05$ порівняно з 2-ю та 3-ю групами. Аналогічними

за якостями відмінностей у виразності розташовані і оцінки таких цінностей, як тверда воля і терплячість до думок інших.

Оскільки техніка проведення використаної нами методики припускає пряме ранжування переліку цінностей, це дозволило нам побудувати ієрархію життєвих цінностей постраждалих (див. табл. 3-5). При описі такої структури ми вважаємо за потрібне звернути увагу на провідні позиції цінностей. На наш погляд, саме вони є актуальними для особистості та можуть певним чином обумовлювати її світосприйняття, самосприйняття, відношення до життя після перенесеної трагічної ситуації.

Таблиця 3

Рангова структура життєвих цінностей постраждалих 1-ї групи

Ранг	Термінальні цінності	Ранг	Інструментальні цінності
8	Активна життєдіяльність	5	Акуратність
13	Життєва мудрість	17	Вихованість
2	Здоров'я	11	Високі вимоги
12	Цікава робота	16	Життєрадісність
18	Краса природи та мистецтва	14	Дисциплінованість
6	Любов	18	Незалежність
9	Матеріально забезпечене життя	12	Неприйняття недоліків
4	Вірні друзі	7	Освіченість
11	Стабільне становище у країні	3	Відповідальність
17	Суспільне визнання	9	Раціоналізм
15	Пізнання	6	Самоконтроль
5	Продуктивне життя	13	Сміливість
16	Творчість, саморозвиток	8	Тверда воля
10	Задоволення, розваги	2	Терпимість до думок інших
14	Воля, незалежність	15	Широта поглядів
1	Сімейне життя	4	Чесність
7	Рівність між людьми	10	Ефективність у діяльності
3	Упевненість в собі	1	Чуйність

Таблиця 4

Рангова структура життєвих цінностей постраждалих 2-ї групи

Ранг	Термінальні цінності	Ранг	Інструментальні цінності
6	Активна життєдіяльність	8	Акуратність
12	Життєва мудрість	15	Вихованість
2	Здоров'я	1	Високі вимоги
7	Цікава робота	16	Життєрадісність
17	Краса природи та мистецтва	12	Дисциплінованість
11	Любов	18	Незалежність

8	Матеріально забезпечене життя	14	Неприйняття недоліків
5	Вірні друзі	6	Освіченість
14	Стабільне становище у країні	9	Відповідальність
18	Суспільне визнання	11	Раціоналізм
16	Пізнання	5	Самоконтроль
9	Продуктивне життя	10	Сміливість
15	Творчість, саморозвиток	7	Тверда воля
13	Задоволення, розваги	4	Терпимість до думок інших
3	Воля, незалежність	17	Широта поглядів
1	Сімейне життя	3	Чесність
10	Рівність між людьми	13	Ефективність у діяльності
4	Впевненість у собі	2	Чуйність

Таблиця 5

Рангова структура життєвих цінностей постраждалих 3-ї групи

Ранг	Термінальні цінності	Ранг	Інструментальні цінності
3	Активна життєдіяльність	7	Акуратність
13	Життєва мудрість	13	Вихованість
1	Здоров'я	1	Високі вимоги
5	Цікава робота	5	Життєрадісність
18	Краса природи та мистецтва	16	Дисциплінованість
10	Любов	8	Незалежність
4	Матеріально забезпечене життя	17	Неприйняття недоліків
8	Вірні друзі	4	Освіченість
14	Стабільне становище у країні	10	Відповідальність
16	Суспільне визнання	9	Раціоналізм
15	Пізнання	12	Самоконтроль
7	Продуктивне життя	14	Сміливість
17	Творчість, саморозвиток	15	Тверда воля
12	Задоволення, розваги	6	Терпимість до думок інших
11	Воля, незалежність	18	Широта поглядів
6	Сімейне життя	3	Чесність
9	Рівність поміж людьми	11	Ефективність у діяльності
2	Упевненість в собі	2	Чуйність

Розроблена ієрархія цінностей дозволяє побудувати так званий "ціннісно-орієнтаційний портрет", який може відображати деякі особистісні особливості осіб, які стали жертвами надзвичайної ситуації.

Отримані дані свідчать про те, що найголовнішим в житті постраждалих, які втратили все своє майно або близьких людей в трагедії є сімейне життя, яке припускає благополуччя рідних людей, затишок і теплі стосунки між близькими. Ця цінність не випадково

стала однією з головних, адже відносно сім'ї ці випробувані понесли найбільші втрати. Наступні сходинки відведено таким цінностям, як здоров'я та впевненість у в собі. Саме здоров'я є дуже цінним для людини, адже його легко втратити і дуже складно відновити. Упевненість в собі розташована в перших рядках ціннісної ієрархії можливо через те, що саме її не вистачає для людей, які опинилися під відкритим небом та втратили самих дорогих людей. Вірні друзі та продуктивність життя відмічені постраждалими 1-ї групи в якості одних з найважливіших цінностей. Адже відомо, що друзі, близькі родичі – саме ті люди, які першими прийдуть на допомогу, підставляють своє плече в скрутний час. Продуктивність життя багатьма випробуваними розуміється як користь, яку людина приносить оточуючим. Отже, саме така цінність є дуже важливою з боку надання допомоги всім, хто її потребує, і ті, хто опинився в біді дуже переймаються тим, що не можуть надати таку допомогу, адже самі її потребують. Любов, рівність поміж людьми, активна життєдіяльність, матеріально забезпечене життя та задоволення займають наступне ціннісне коло. Відмічені цінності можна назвати не досить актуальними для випробуваних, – вони є, немов би, вторинними для людей, які отримали найбільше психологічне потрясіння під час надзвичайної ситуації. Малоактуальними цінностями для постраждалих 1 групи є стабільне становище в країні, цікава робота, життєва мудрість, воля та незалежність, пізнання, творчість, суспільне визнання та краса природи. Ці категорії майже не хвилюють випробуваних в силу їх особливостей та відношення до актуального їх стану та сприйняття навколишнього світу. Розглядаючи рангову структуру інструментальних цінностей постраждалого в надзвичайній ситуації населення, яке було віднесено до 1-ї групи випробуваних, можна відмітити, що головними цінностями-засобами в цій групі є: чуйність, терпимість до думок інших, відповідальність, чесність та акуратність. Саме за допомогою цих інструментальних цінностей, на думку випробуваних 1-ї групи, потрібно досягати поставлених цілей та будувати взаємовідносини з оточуючими людьми. В ранговій структурі інструментальних цінностей розміщені самоконтроль, освіченість, тверда воля, раціоналізм, ефективність у діяльності. А такі цінності-засоби, як високі вимоги, неприйняття недоліків, сміливість, дисциплінованість і широта поглядів на думку постраждалих 1-ї групи, не є досить важливими для життєдіяльності особистості.

У 2-й групі випробуваних домінують такі інструментальні цінності: сімейне життя, здоров'я, воля, незалежність, впевненість в

собі та вірні друзі. Можна сказати, що це – саме ті цінності-цілі, яких бракує та потреба в яких є надто високою. Наступний щабель в цій ієрархічній структурі займають активна життєдіяльність, цікава робота, матеріально забезпечене життя, продуктивне життя та рівність поміж людьми. А от до переліку цінностей-цілей, які, на думку випробуваних 2-ї групи не є пріоритетними відносяться: любов, життєва мудрість, задоволення, розваги, стабільне становище в країні та творчість. Стосовно виразності інструментальних цінностей в ранговій структурі можна сказати, що постраждали 2-ї групи як найголовнішими цінностями-засобами вважають високі вимоги до оточуючих, чуйність, чесність, терпимість до думок інших та самоконтроль. Зауважимо, що приведений перелік у деякій мірі нагадує позицію постраждалих 1 групи. Наступний рівень виразності відведено таким цінностям-засобам, як освіченість, тверда воля, акуратність, відповідальність та сміливість. Раціоналізм, дисциплінованість, ефективність у діяльності, неприйняття недоліків та вихованість є неважливими засобами для поліпшення рівня взаєморозуміння з оточуючими та налагодження власної життєдіяльності, на думку випробуваних 2-ї групи.

Дещо іншою, порівняно з вищенаведеними, представляється рангова структура життєвих цінностей постраждалих 3-ї групи – свідків надзвичайної ситуації. Головними термінальними цінностями, на їх думку, є здоров'я, впевненість у собі, активна життєдіяльність, матеріально забезпечене життя та цікава робота. Перелічені термінальні цінності відбивають своєрідну ідеальну модель життєдіяльності активної, самодостатньої людини. Отже, крізь цей перелік важко побачити пережиту цими випробуваними психологічну травму. Наступні сходинки відведено сімейному життю, продуктивній життєдіяльності, вірним друзям, рівності між людьми та любові. Ці цінності – цілі є допоміжними або вторинними в представленій ранговій структурі. До цінностей випробуваних, які вважаються свідками трагедії, неважливими або в цей час неактуальними, відносяться воля, незалежність, задоволення, розваги, життєва мудрість, стабільне становище у країні та пізнання. Характеристика переліку інструментальних цінностей у випробуваних 3-ї групи свідчить про те, що найбільш важливими є високі вимоги, чуйність, чесність, освіченість і життєрадісність. Наступні місця займають терпимість до думок інших, акуратність, незалежність, раціоналізм та відповідальність. Серед тих цінностей, які найменше використовуються для досягнення випробуваними поставлених цілей є: ефективність у діяльності, вихованість, самоконтроль, сміливість та тверда воля. Оскільки ціннісні

орієнтації багатьма дослідниками зазначаються як детермінанти процесу формування настанов, життєвих принципів та ідеалів, отримані результати дозволяють створити “ціннісний портрет” постраждалих.

Висновки

1. Теоретичний аналіз наукових праць підтверджує існування взаємозв'язку психічних розладів і кризових станів особистості з особливостями її ціннісно-сміслової сфери.

2. Існуючі дослідження щодо проблеми ціннісних орієнтацій не дають цілісного уявлення про зміни в структурі ціннісно-сміслової сфери особистості, яка пережила психічну травму.

3. Проведене вивчення ціннісно-сміслової сфери осіб, які стали жертвами надзвичайної ситуації показало, що найменша кількість опитаних, які як поворотний момент в їх житті або як сильне життєве потрясіння відмітили пережиту надзвичайну ситуацію, була в 3-й групі досліджуваних (свідки трагедії). А от переважна кількість випробуваних з 1-ї та 2-ї груп саме надзвичайну ситуацію сприйняли як найбільшу трагедію. На наш погляд, в даному випадку дуже важливу роль відіграв фактор особистісної приналежності до трагедії: бачити на власні очі чуже горе – це не одне й те саме, що відчувати це на собі.

4. Аналіз ціннісної ієрархії постраждалих різних категорій показав, що найголовнішими цінностями для випробуваних 1 групи є сімейне життя, здоров'я та впевненість у собі. Приблизно такі ж цінності вийшли на перший план і в 2-й групі – сімейне життя, здоров'я, воля та незалежність. Постраждали 3-ї групи для себе відмічають в якості головних такі цінності, як здоров'я, впевненість в собі та активну життєдіяльність. При цьому основними інструментальними цінностями для постраждалих стали чуйність; чесність, відповідальність, високі вимоги до навколишніх та терпимість до думок інших.

5. Структура та особливості ціннісно-сміслових орієнтацій особистості постраждалих внаслідок надзвичайної ситуації можуть залежати від змісту психотравмуючої ситуації та ступеня отриманого психологічного потрясіння.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані з необхідністю:

1. Розширення уявлення про механізми діяльності психіки, що функціонує в кризовому стані.

2. Вивчення взаємозв'язку особливостей ціннісних орієнтацій з ефективністю психологічної адаптації постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій.

3. Розробки заходів щодо позитивної трансформації системи ціннісно-смыслових орієнтацій за допомогою спрямованого психологічного впливу.

4. Вдосконалення заходів щодо надання екстренної психологічної допомоги населенню, яке постраждало внаслідок надзвичайної ситуації.

Список використаних джерел

1. Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и “техники” ее бытия / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1993. – № 2. – С.3-16.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.
3. Зейгарник Б.В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь. – М.: МГУ, 1980. – 169 с.
4. Кожевникова В. А. Особенности и закономерности трансформации ценностно-смысловой сферы у лиц, переживших экстремальные события / В.А. Кожевникова // Вісн. Харківського національного університету. Серія “Психологія”. – 2003. – № 599. – С. 160-162.
5. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – М., 1992. – 17 с.
6. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // А.Г. Маклаков // Психол. журн. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 16-24.
7. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности / М.Ш. Магомед-Эминов. – М.: ПАРФ, 1998. – 496 с.
8. Мясичев В. Н. Психологическая наука в СССР / В. Н. Мясичев – Т 2. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 372 с.
9. Полетаева А.В. Особенности смысло-жизненных ориентаций лиц с признаками посттравматического стрессового расстройства / А.В. Полетаева // Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность: Материалы Сибирского психологического форума. – Томск, 2004. – С. 430-437.
10. Серый А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов / А. В. Серый. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. – 183 с.
11. Торчинская Е.Е. Роль ценностно-смысловых образований личности в адаптации к хроническому стрессу (на примере спинальных больных) / Е. Е. Торчинская // Психол. журн. – 2001. – Т. 22, № 2. – С. 27-35.

12. Фанталова Е.Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов / Е.Б. Фанталова // Психол. журн. – 1992. – Т. 13, № 1. – С. 107-117.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – С. 368.
14. Шестопалова Л.Ф., Кожевникова В.А. Особенности изменений личности и социального функционирования у жертв экстремальных ситуаций / Л.Ф. Шестопалова, В.А. Кожевникова // Международный медицинский журнал. – 2010. – № 1. – С.6-10.
15. Maddi S.R. The Story of Hardiness: Twenty Years Of Theorizing, Research And Practice // Consulting Psychology Journal. 2002. Vol. 54. – P. 173–185.

The paper considers the problem of the person's experiencing the effects of an emergency. Analyzed the main approaches to the problem of value orientations in modern psychology and the role of value-semantic structures of personality in the mechanisms of effects of experiencing psychotraumatic situation. The relation between mental disorders and personality of crisis with the characteristics of its value-sense orientation. The results of study of value-semantic sphere and hierarchy of values in individuals affected by the emergency.

Keywords: trauma, stress, injuries, emergency situation, valued-sense sphere.

Отримано: 4.03.2011

УДК: 155.413+303.32+305.235

Ван Джун

Психологічні відмінності молодшого школяра та молодшого підлітка на певному етапі соціалізації

У статті представлено аналіз психологічних відмінностей молодшого школяра та молодшого підлітка на етапі соціалізації. Встановлено, що молодший підлітковий період (молодші школяри 10-12 років) є найбільш благоприємним та сензитивним щодо формування позитивного, особистісно-орієнтованого процесу соціалізації.

Ключові слова: психологічні відмінності, молодший школяр, підліток, соціалізація.

В статтю представлено аналіз психологічних відмінностей молодшого школяра та молодшого підлітка на етапі соціалізації. Установлено, що молодший підлітковий період (молодші школяри 10-12 років) є найбільш сприятливим для формування позитивного, особистісно-орієнтованого процесу соціалізації.

Ключові слова: психологічні відмінності, молодший школяр, підліток, соціалізація.

Перед тим, як перейти до обговорення проблеми соціалізації дитини, нам необхідно висвітлити проблему вікової періодизації для того, щоб знайти обґрунтування вікового періоду, дослідження якого здійснюється в нашій роботі. Необхідність такого обґрунтування пов'язана зі "спеціалізацією" нашого дослідження, тобто воно є вузько спрямованим з точки зору глобального вивчення такого феномена, як соціалізація, яка має місце з моменту народження людини та продовжується впродовж усього її життя.

Ми не включили в план нашого дослідження власне підлітковий (від 13 років), точніше середній та старший підлітковий періоди, оскільки в цьому віці провідними стають процеси індивідуального соціального росту з вибором соціальних ролей та самоідентифікації.

Як експериментальний вік нами був визначений період від 10 до 12 років. Дослідники пубертатного періоду називають цю стадію "нічиєю землею" [17], тому що певна маса дітей належить до певного соціального прошарку – початкової або середньої школи. З одного боку, дитина цього віку вже має достатньо розвинуту пізнавальну сферу (ми маємо на увазі не розвиток інтелектуальних структур, які традиційно діагностуються за допомогою різних тестів інтелекту, а такий розвиток дитини, який дозволяє їй свідомо виражати свої соціальні відношення та переваги), з другого боку, ми спробували уникнути безпосереднього впливу підліткового віку у всій його специфіці. Як пише Дж. Липсиц, цей вік є стратегічно важливим з виховної точки зору, дуже сензитивний не тільки до негативних впливів соціуму, але й до культурних цінностей, які визначають в подальшому головні життєві вибори – у галузі освіти, якості міжособистісних відношень, соціальних орієнтацій, здоров'я [18].

Саме все це і визначає основні складнощі нашої задачі – обрані вікові межі є перехідними від молодшого шкільного віку до пубертатного: формально 10-річна дитина є молодшим школярем, але за психофізіологічними показниками вже починається статеве дозрівання. Складність цього вікового прошарку пов'язана з майже відсутністю психологічного наповнення. Одні вчені розглядають цей віковий інтервал як завершення дитинства та приписують 10-12-річним ті ж риси, що і 8-10-річним [5], інші бачать у цьому ж

інтервалі всі задатки пубертату і розглядають у розділах “Психологія підлітка” [12].

Молодший підлітковий період – це той відрізок онтогенезу, коли вікові зміни зовні проходять літично, різких фундаментальних зсувів не має. Результати переломних змін в особистісних характеристиках, як відмічає Д.Й.Фельдштейн, чітко виступають лише при порівнянні особливостей дітей на початку та наприкінці вікового етапу [14]. Тому досліджуваний відрізок онтогенезу, перехід від молодшого шкільного до молодшого підліткового віку, ми розглядаємо в конкретній методологічній інтерпретації, яку надав йому у свій час Л.С.Виготський [4]. Йдеться про особистісний розвиток як про внутрішньо детермінований (тобто детермінований не випадковим набором зовнішніх обставин, а внутрішніми протиріччями; тільки через призму цієї внутрішньої логіки переломлюються будь-які зовнішні впливи), цілеспрямований (здатний сумувати, накопичувати зміни) процес, що розвивається.

Для того, щоб на практиці виділити принципові відмінності особистості молодшого школяра та молодшого підлітка, необхідно порівняти не тільки особистісні зміни, але й зміни у пізнавальних процесах.

Когнітивна перебудова є, на думку багатьох дослідників, головною подією, яка започатковує багато якісних змін у поведінці підлітків, перш за все, відоме всім відкриття власного Я. Мислення на рівні формальних операцій та гіпотетичні розмірковування вперше виявляються саме у 10-12-річних школярів. Хоча мислення дітей цієї вікової групи ще не настільки абстрактне, як у більш старших підлітків, воно вже досить відрізняється від мислення дітей молодшого шкільного віку: більш рефлексивне, діти можуть усвідомлювати процеси власного мислення, мисленнєві, мовленнєві та мнемічні стратегії [17].

Порівняно з молодшими школярами, у молодшого підлітка з’являється здібність оперувати гіпотезами під час рішення інтелектуальних задач. Цікаво, що коли молодший підліток зіштовхується з необхідністю вирішувати задачу, яка для нього є новою, в більшості випадків він прагне використовувати різноманітні підходи до її розв’язання, прагне знайти найбільш ефективний. Ці здібності виникають не спонтанно, а формуються та розвиваються під час шкільного навчання, під час оволодіння знаковими системами, які прийняті у багатьох сучасних науках. Отже, однією з найбільш суттєвих особливостей молодшого підлітка є те, що в процесі навчання дитина засвоює на логічному рівні всі мисленнєві операції. Не випадково цю стадію розвитку мислення

Ж.Піаже визначив як стадію формальних операцій. Головною особливістю розвитку мислення в цьому віці є те, що поступово окремі мисленнєві операції перетворюються у цілісну структуру [11], поступово, завдяки рефлексії, яка є новоутворенням молодшого шкільного віку, дитина починає розмірковувати про ідеали, про майбутнє, формується більш глибокий та узагальнений погляд на світ, тобто у неї триває поступове становлення світогляду.

Крім того, що молодший підліток набуває дорослу логіку мислення, у нього відмічається подальший розвиток таких пізнавальних процесів, як сприйняття та пам'ять. При переході від молодшого шкільного до молодшого підліткового віку, школярі вже не засвоюють матеріал на пам'ять за допомогою багатьох повторів матеріалу. В процесі ускладнення навчання й розвитку інтелектуальних здібностей діти починають трансформувати текст або інший навчальний матеріал, полегшуючи його запам'ятовування та відтворення.

Як відмічає А.А.Реан, у молодшого підлітка на фоні домінуючої позиції логічної пам'яті, гальмується розвиток пам'яті механічної, що може призвести до виникнення низки негативних явищ, які провокують проблеми соціалізації при переході від молодшого шкільного до молодшого підліткового віку [10].

Дорослішаючи дитина поступово набуває практичного життєвого досвіду та певних навичок. При цьому мається на увазі, що уява нерозривно пов'язана з розвитком мислення та пам'яті. В цьому віці уява виконує ще одну важливу функцію – регуляторну, коли неможливість задовольнити основні потреби та бажання у реальному житті легко компенсується фантазіями.

Молодший підлітковий етап є одним з основних у процесі становлення емоційно-вольової регуляції особистості.

Саме на межі 10-12 років підвищується збудливість, проявляється різка зміна настроїв і переживань. В певних умовах шкільного життя, як відмічає Д.І.Фельдштейн, зовні хвилювання та обурення дитини можуть не проявлятися, а інколи (це стосується міжособистісної сфери) може проявлятися імпульсивність у поведінці [14].

Новий рівень спілкування, предметом якого стають елементи рефлексивного особистісного досвіду, виступає тим інтерпсихічним простором, в якому починають розвиватися нові – власне підліткові процеси розвитку. Особливого значення в цей період набуває спілкування з однолітками, яке стає гострою потребою та пов'язане з багатьма переживаннями – це також одне з новоутворень, порівняно з молодшим шкільним віком, коли на першому плані

були переживання, пов'язані з відношенням до дитини в першу чергу вчителя. Поступово, починаючи з 10 років дитина починає цінити свої відношення з однолітками, вперше проявляється біполярність почуттів.

За даними досліджень С.В.Кондратьєвої та П.Р.Галузо, спілкування молодших підлітків з дорослими має деякі гендерні відмінності. Зокрема, дівчата цього віку в два рази частіше ніж хлопці застосовують засоби довірливого спілкування (побажання, роз'яснення дорослим їхнієї помилок, порада). У хлопців діагностовано лише малоефективні способи спілкування з дорослими – сміх, вираз образи, мовчання як реакція на звертання дорослого, глузування тощо [11].

Молодші підлітки вже проявляють досить високу критичність стосовно дорослих, можуть диференціювати їх на любимих та нелюбимих, дають більш повні, глибокі, більш позитивні характеристики тим, кого люблять, підмічають індивідуальні стилі діяльності; тих, кого люблять, наділяють демократичними рисами, а тих, кого не люблять – авторитарними [11].

Особливості сприйняття та усвідомлення регулюють поведінку молодших підлітків. Це, на думку С.В.Кондратьєвої та П.Р.Галузо, проявляється в тому, що їм властива вибірковість у визначенні способів та мотивів спілкування з приємними та неприємними дорослими (зокрема, вчителями). Фактор розуміння молодшим підлітком дорослих є одним з найважливіших у формування особистості на цьому етапі онтогенезу. Від того, наскільки успішно буде сформована ця сфера особистісної соціалізації, в подальшому буде залежати ставлення до соціального оточення як до цілі або як до засобу спілкування.

В молодшому підлітковому віці вперше створюються основи для феномена, який пізніше буде суттєво впливати і на поведінку дитини, і на її взаємини з оточенням – так званого “підліткового комплексу емоційності” [8].

За О.Я.Чебикіним, найбільш типовими емоціями, які вперше починають проявлятися у молодшого підлітка, є здивування, допитливість, нудьга, образа, подив, задоволення, розчарування, сором, натхнення, здогадка, зацікавленість, радість, сумнів, злість, боязнь, байдужість.

Особливе місце у становленні емоційної сфери молодшого підлітка займає прояв критичності до інших та до себе – це одна з найперших прикмет початку пубертатного періоду, який має місце наприкінці молодшого шкільного віку (10 років). За даними К.Н.Поліванової, саме в цьому віці дитина починає “переходити на

особистості”, вказує дорослому на дрібні помилки, недоліки, не необ’єктивність або несправедливість. Ця підвищена чутливість до того, як дитину сприймають оточуючі, є характерною для початку пубертатного дозрівання [9].

Розвиток рефлексії та довільності поведінки, які є надбанням молодшого шкільного віку, продовжують активно розвиватися в молодший підлітковий період. Зростання самосвідомості призводить до того, що дитина досить критично оцінює власну зовнішність і душевні властивості, активно рефлексує оцінку дорослими її вольових якостей та здібностей.

Як відмічає М.В.Єрмолаєва, в цей період будь-які дрібні зауваження щодо зовнішнього вигляду, які попадають на підґрунтя невпевненості підлітка у себе, залежно від обставин, можуть викликати або афективну реакцію або депресивний стан [38].

Позитивним новоутворенням молодшого підліткового періоду є розвиток соціальних емоцій, які за Д.Майерсом, представляють собою переживання особистістю свого відношення до оточуючих її людей, яке виникає, формується та проявляється у системі міжособистісних відношень. Підлітковий шлях до індивідуальності пролягає саме через спілкування з іншими [18].

Нова стадія емоційного розвитку характеризується появою здібності до децентрації, тобто здібність відсторонитися від власних емоційних переживань, сприймати емоції, емоційні стани іншої людини [12]. Найбільш суттєва властивість взаємин між молодшими підлітками – їх принципова рівноправність, яка включає, в першу чергу, право на власну емоційну оцінку всього, що відбувається у групі [17].

В.А.Татенко як основне суб’єктне новоутворення, яке з’являється на межі молодшого шкільного та молодшого підліткового віку, вважає психологічну спроможність дитини до підпорядкованої вимогам реальності довільної актуалізації свого психічного досвіду, перші спроби керувати своєю психічною активністю і, насамперед, активністю уяви, спрямованої на виконання вимог поставленої задачі. Онтогенетична специфіка суб’єктного механізму самоактуалізації полягає у тому, що дитина відкриває в собі здатність і відповідний мотив до продуктивної, результативної довільної дії й обов’язково (старанного, якісного, своєчасного та ін.) виконання того, що їй потрібно зробити [13].

Саме в цей період при неблагоприємних умовах розвитку (конфлікти в сім’ї, незадовільні відносини з товаришами, завищена самооцінка, недоліки навчально-виховного процесу у школі), відмічає П.М.Якобсон, можна спостерігати перші прояви асоціаль-

них почуттів. Важливим моментом, який викликає образ, озлобленість є нехтування дорослих особистості самого підлітка, його прагнень, устремлінь [15].

Якісні зміни трапляються в цей період і у мотиваційній сфері. При переході від молодшого шкільного до молодшого підліткового періоду мотиваційну сферу характеризує поступовий перехід від аморфної однорівневої системи спонук до ієрархічної побудови системи мотивів, а також тенденція до формування свідомого та вольового регулювання поведінки [11]. З розвитком процесів самосвідомості спостерігаються якісні зміни мотивів, деякі з них характеризуються більшою стійкістю. За механізмом дії мотиви стають не безпосередньо діючими, а такими, що виникають на підставі свідомо поставленої цілі та свідомо прийнятого наміру.

Визначне значення у розвитку дитини як особистості мають мотиви діяльності та поведінки, в яких виражається характер її відношення до себе, до інших людей, суспільства, рівень самосвідомості та соціальної відповідальності. Дослідження співвідношення мотивів, механізмів побудови та змін їхньої ієрархії, умов та причин трансформації особливо важливо, оскільки структура особистості представляє собою відносно стійку конфігурацію головних, всередині ієрархізованих мотиваційних ліній, з колективістською, індивідуально-суспільною, груповою, індивідуалістичною спрямованістю [6].

На першій стадії підліткового періоду, у дітей 10-11 років мотивування вчинків та діяльності має відтворюючий характер. Молодші підлітки віддають перевагу оцінці з боку дорослих, які, в основному, оцінюють кінцеві результати діяльності дітей. Звідси мотивування власних вчинків має у підлітків поверхневий та ситуативний характер. Діти ще не вміють встановлювати зв'язки між своїми вчинками та особистісними якостями, але вже у 11 років у підлітків починають формуватися здібності до самоаналізу, у них розвивається дуже критичне ставлення до себе.

Спостерігається ситуативний інтерес до внутрішнього світу, як власного, так і оточуючих підлітка дітей. Саме в цей період спостерігається притаманний тільки цьому періоду новий виток егоцентризму. За Д.Елкіндом [16], молодші підлітки відчувають себе об'єктами постійної уваги та оцінювання оточуючими, їхні реакції постійно намагаються передбачити.

Особлива роль молодшого підліткового періоду полягає в тому, що саме в надрах цього етапу дозрівають та починають проявляти себе деякі поведінкові різновиди потреби в автономії, які можуть провокувати виникнення різноманітних порушень у дітей, зокрема порушень учбової діяльності. Кількість випадків психогенної

шкільної дезадаптації у підлітків зростає, порівняно з молодшими школярами. Це пояснюється величезним стрибком у розвитку психіки.

Молодшому підлітку властиве перше виникнення відчуття дорослості, під яким розуміється його відношення до самого себе вже як до дорослого, його уявлення або відчуття себе цілком дорослим. Відчуття дорослості в цьому віці не є обов'язково усвідомленим. Проте воно є специфічною для підліткового віку формою самосвідомості, соціальною за своїм змістом.

Першим основним його показником є виникнення у молодших підлітків потреби, щоб оточуючі відносилися до них не як до малюків, а як до дорослих. У разі неврахування цієї потреби вчителем, підлітки проявляють образу, різні форми протесту: неслухняність, брутальність, упертість, порівняння себе з дорослими або товаришами, зіткнення і конфлікти.

Пізніше іншими показниками відчуття дорослості будуть наявність у підлітків прагнення до самостійності і бажання захистити деякі сфери свого життя від втручання дорослих. До таких сфер відносяться: взаємостосунки з товаришами, заняття у вільний час, учбові обов'язки і тому подібне.

Природно, що відчуття дорослості у підлітків виявляється з неоднаковою яскравістю, в різних ситуаціях, і ступінь його сформованості теж неоднаковий.

Окрім відчуття дорослості, у підлітків існує тенденція до дорослості – прагнення бути і вважатися дорослими. У цьому плані підлітків доцільно розділити на дві групи.

У дітей першої групи тенденція до дорослості виявляється у взаємостосунках з дорослими і товаришами, в копіювання різних сторін поведінки і зовнішнього вигляду дорослих. Підлітки претендують на відношення до них, як до дорослих і на відповідні нові права у відносинах з дорослими і товаришами. Надзвичайно важливим моментом є бажання підлітків, щоб оточуючі визнали той факт, що вони вже не маленькі. Ця тенденція виявляється тим яскравіше, чим більше підлітку здається, що дорослі і товариші відносяться до нього ще як до маленького і не беруть до уваги те, що він тепер уже теж дорослий. Незадоволеність підлітків ставленням дорослих виявляється в різних формах протесту, починаючи з грубості, неслухняності, закінчуючи зіставленням себе дорослим або відмовою від спілкування з товаришами [1].

Отже, у цієї групи підлітків яскравий прояв тенденції до дорослості співпадає з невизнанням дорослими або товаришами їх претензій на дорослість.

У підлітків другої групи, без яскраво вираженої тенденції до дорослості, претензії на дорослість теж існують. Вони виявляються у взаємостосунках з дорослими і товаришами, але епізодично, при обмеженні дорослими свободи або самостійності підлітка. Протест набуває форми епізодичної неслухняності, ситуативної грубості або впертості.

Тенденція до дорослості і відчуття дорослості у підлітків виникають за протилежних умов: як при авторитарній системі виховання, регламентації всієї поведінки і опіки, так і за умов значної свободи і самостійності. В цілому формування у підлітків різних видів дорослості в практиці відносин з оточуючими, побудованих за зразком відносин дорослих, відбувається в діяльності, оволодівши якими, підліток орієнтується на зразки і еталони дорослості.

Розвиток молодшого підлітка – це перехідний період, коли від абсолютного наслідування дорослого він переходить до рівняння на однолітків. Але рівняння на дорослого може виявлятися не безпосередньо, а через наслідування ровесника, який вже засвоїв якісь сторони дорослості, або старшого товариша. Існує також інший шлях засвоєння дорослості – в безпосередньому контакті з дорослими, в спільних з ними справах і заняттях, праці. Вибір підлітком “зразка” і успішне дорослішання залежить від найближчого оточення, його цінностей, критеріїв і вимог, які висуваються близькими. І, не в останню чергу, від внутрішніх якостей самого підлітка: інтелектуальних завдатків і здібностей, властивостей темпераменту тощо.

Результати мінілонгітюдного дослідження на вибірці трьохсот підлітків 10-12 років шкіл міста Одеси дозволили виявити та описати особливості та динаміку соціалізації молодших підлітків.

На першому етапі молодшого підліткового віку (десятий та одинадцятий рік життя) зафіксована тенденція до зростання ролі однолітків, як агентів соціалізації, при послабленні позицій родичів (батьків). У соціальних взаємовідносинах спостерігається виокремлення як особливо значущого етико-морального та гностичного аспекту, що відображає фіксацію підлітків на оцінці духовно-моральних та інтелектуальних якостей в іншій людині. У ціннісній структурі “Я” виявлено стабільно високі значення абсолютного ціннісного статусу та домінування ціннісно-цільових і ціннісно-інструментальних ресурсів, що забезпечує літичне протікання першої третини пубертатного періоду.

На другому етапі (дванадцятий та тринадцятий рік життя) відмічається посилення вже відмічених тенденцій у соціалізації. Але

ж, специфічним для цього віку є поширення кола агентів (“зірки”, літературні та кіногерої). Орієнтація 12-13-річних підлітків на взаємодію з молодшим дитьми свідчить про певну інфантилізацію. У сфері емоційно-комунікативних відносин починають домінувати акценти, пов’язані із оцінкою якостей іншої людини через призму її корисності та зовнішності [2,3].

Отже, проведене теоретико-емпіричне дослідження дозволило виявити закономірності, які підтвердили нашу думку про те, що молодший підлітковий період (школярі 10-12 років) є найбільш благоприємним з точки зору особистісного дозрівання щодо розвитку процесів соціалізації, оскільки соціальна і особистісна спрямованість взаємин підлітків у індивідуально-соціальній ситуації розвитку (персональні взаємини, емоційно-комунікативні відношення, ціннісні відношення) поетапна; створюється загальна позитивна картина цього психологічного процесу, кризові прояви досить літичні, а сам молодший підлітковий вік є сензитивним щодо формування позитивного, особистісно-орієнтованого процесу соціалізації.

Список використаних джерел

1. Алексеев В.А. Развитие самосознания на рубеже подросткового и юношеского возраста: автореф. дис. . на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая и возрастная психология” / В.А. Алексеев – М., 1985. – 19 с.
2. Ван Джун. Психологічні особливості самосприйняття в період мікрозмін в соціалізації молодшого підлітка /Ван Джун // Наука і освіта. – 2008. – № 8-9. – С. 42-48.
3. Ван Джун. Самосприйняття та індивідуальна соціальна ситуація розвитку молодшого підлітка /Ван Джун // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – 2008. – № 12. – С. 284-291.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений. / Л.С. Выготский [под ред. А.М. Матюшкина]. – Т. 6. – М.: Педагогика, 1982.
5. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В.Давыдов, В.И.Слободчиков, Г.А. Цукерман //Вопросы психологи. – 1991. – №1. – С.14-19.
6. Ломова Н.Г. Социальный психотравматизм подростков : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Н.Г. Ломова – М., 1994. – 17 с.
7. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [в 2 т.] / С.Д. Максименко. – К.: Форум, 2002.

8. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста / К.Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С.20-30.
9. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся / А.А. Реан. – М.: Высшая школа, 1999.
10. Сайко В.Д. Учет особенностей ценностных ориентаций младшего подростка как средство интенсификации воспитательной работы / В.Д. Сайко // Психология – практика обучения и воспитания. – Ч.1. – М., 1990. – С.84-92.
11. Серебрякова К.А. Условия формирования образа “Я” и представлений о сверстнике у подростков : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая и возрастная психология” / К.А. Серебрякова. – М., 2004. – 24 с.
12. Татенко В.А. Проблема розвитку суб’єктивних механізмів психічної активності в онтогенезі / В.А. Татенко : зб. текстів виступів на Міжнародних наукових Костюківських читаннях. Т. 1. – К., 1992. – С.76-77.
13. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности. Избр. труды. [В 2 Т.] / Д.И. Фельдштейн. Т.1. – М., 2005. – 568 с.
14. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей / С.Г. Якобсон. – М.: Педагогика, 1984. – 143 с. – (Першотвір).
15. Elkind D. Recent research on cognitive development in adolescence // Dragastin S., Elder G. Adolescence in the life cycle: Psychological change and social context. N. Y. Halsted Press. 1975. P. 49-61.
16. Jaromowic M Self -We-Others schemata and social identifications // Worchel S., Morales J. F., Paez D. Social identity: International perspective. N. Y. 1998. P. 44-52.
17. Lipsitz J. S. Growing up forgotten: A review of research and programs concerning early adolescence. Toronto. 1977.

In the article the analysis of psychological differences of junior schoolboy and junior teenager is presented on the stage of socialization. It is set that a junior juvenile period (junior schoolboys 10-12 years) is most favorable for forming positive, personality-oriented process of socialization.

Key words: psychological differences, elementary school children, adolescent socialization.

Отримано: 25.02.2011

Відомості про авторів

Максименко Сергій Дмитрович, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Айрапетян Ольга Вікторівна, студентка психологічного факультету Слов'янського педагогічного університету, м. Слов'янськ.

Андрущенко Олександра Анатоліївна, аспірант Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Антонова Наталія Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології Слов'янського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ.

Балецька Людмила Миколаївна, науковий кореспондент Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, старший викладач кафедри туризму Ужгородського національного університету, м. Ужгород.

Барчі Беата Василівна, здобувач Інституту психології ім.Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

Барчій Магдаліна Степанівна, старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету, м. Мукачево.

Бердник Ганна Борисівна, асистент кафедри практичної психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь.

Білецька Ірина Миколаївна, асистент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Боднар Марія Богданівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, проректор з навчальної роботи Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка, м. Кременець.

Брецько Ірина Іванівна, асистент кафедри психології Мукачівського державного університету, м. Мукачево.

Бубряк Таїса Юріївна, асистент кафедри психології Мукачівського державного університету, м. Мукачево.

Булах Ірина Сергіївна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

Ван Джун, кандидат психологічних наук, викладач, Департамент наукових досліджень Чилуського педагогічного університету, Китай.

Ващенко Ірина Володимирівна, доктор психологічних наук, професор кафедри загальної та організаційної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Воронова Ольга Юрійвна, асистент кафедри психології Мукачівського державного університету, м. Мукачево.

Вус Віктор Іларіонович, здобувач лабораторії вікової психофізіології Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Гаврилов Олексій Вікторович, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії і спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Гапоненко Лариса, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології та педагогічних технологій Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг.

Гаркавенко Ніна Власіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці.

Гергель Євгеній Леонідович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогічних технологій, декан педагогічного факультету Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг.

Гладуш Галіна Вікторівна, аспірантка кафедри психології НПУ імені М.П.Драгоманова, м. Київ.

Горбачова Ольга Юрійвна, аспірант кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди, асистент кафедри дошкільної освіти Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг.

Гринечко Андрій Ярославович, аспірант, викладач Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич.

Грищенко Геннадій Васильович, кандидат медичних наук, доцент Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв.

Гріньова Ольга Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

Грубі Тамара Валеріївна, науковий кореспондент лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України, асистент кафедри психології освіти 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.

Грубляк В'ячеслав Валентинович, кандидат медичних наук, старший викладач кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Гуляс Інеса Антонівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці.

Гурова Ольга Вадимівна, молодший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

Дідик Наталія Михайлівна, асистент кафедри соціальної педагогіки та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Доброскок Анастасія Сергіївна, аспірант Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

Долинська Любов Василівна, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Інституту філософської освіти та науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

Дорофей Світлана Василівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології праці та управління закладами освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Дуткевич Тетяна Вікторівна, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Жигайло Оксана Омелянівна, кандидат психологічних наук, доцент Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка, м. Дрогобич.

Жизномирська Оксана Ярославівна, кандидат психологічних наук, викладач Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Тернопіль.

Іванцев Людмила Ігорівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

Іванцев Наталія Ігорівна кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

Іванченко Андріяна Олексіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри романської філології та перекладу факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, м. Харків.

Іванченко Валентин Васильович, старший викладач кафедри педагогіки та психології Київського національного економічного університету ім. В. Гетьмана, м. Київ.

Ігнатенко Ольга Василівна, асистент кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг.

Іщук Ольга Вікторівна, аспірант, викладач кафедри практичної психології Запорізького національного університету, м. Запоріжжя.

Каменєва Тетяна Віталіївна, аспірант Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, м. Київ.

Каплуненко Ярина Юріївна, аспірант лабораторії вікової психофізіології Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

Карнюхіна Олександра Дмитрівна, пошукувач кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

Каткова Тетяна Анатоліївна, магістр психології, викладач кафедри практичної психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь.

Коваль Ірина Андріївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і медичної психології та педагогіки Національного медичного університету ім. О.О. Богомольця, м. Київ.

Кондрацька Лариса Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Харківського гуманітарно-педагогічного інституту, м. Харків.

Корнієнко Інокентій Олексійович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету, м. Мукачево.

Коць Михайло Онисимович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної і вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Кочубей Ольга Святославівна, аспірант Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

Кудерміна Олена Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри юридичної психології Національної академії внутрішніх справ, м. Київ.

Кулеша-Любінець Мирослава Миронівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

Лазуренко Сергій Іванович, кандидат психологічних наук, доцент, науковий кореспондент Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Лисенко Ірина Миколаївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

Лісіцин Віктор Дмитрович, викладач кафедри психології Хмельницького інституту соціальних технологій Університету “Україна”, м. Хмельницький.

Логвінова Діана Валеріївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Слов’янського педагогічного університету, м. Слов’янськ.

Лук’яненко Наталія Миколаївна, Національна академія внутрішніх справ, м. Київ.

Магдич Ольга Василівна, аспірант кафедри практичної психології Черкаського національного університету ім. Б.Хмельницького, м. Черкаси.

Максименко Ксенія Сергіївна, кандидат психологічних наук, викладач кафедри загальної і медичної психології Національного медичного університету ім. О.О.Богомольця, м. Київ.

Максимчук Наталія Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Маланьїна Тетяна Михайлівна, старший викладач кафедри практичної психології Інституту психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ.

Марценюк Марина Олексіївна, асистент кафедри психології Мукачівського державного університету, м. Мукачево.

Матейко Наталія Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

Мешко Олександр Іванович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль.

Михальська Світлана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Михальська Юлія Анатоліївна, асистент кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Михальський Анатолій Володимирович, кандидат медичних наук, доцент, декан факультету психології, завідувач кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Наконечний Ігор Юрійович, магістр, здобувач кафедри психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, викладач кафедри теоретичних основ та методики фізичного виховання Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці.

Онуфрієва Ірина Леонідівна, магістрантка Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Онуфрієва Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, заступник начальника науково-дослідного сектору Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Панчишина Тетяна Анатоліївна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Подільського державного аграрно-технічного університету, м. Кам'янець-Подільський.

Ренке Сергій Олександрович, науковий кореспондент лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України; кандидат психологічних наук, асистент кафедри медичної психології, заступник декана факультету психології з виховної та профорієнтаційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Савицька Ольга Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології праці і управління закладами освіти 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, науковий кореспондент лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; старший викладач кафедри психології праці і управління закладами освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Солійчук Ірина Іванівна, асистент кафедри психології факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці.

Солодухова Ольга Георгіївна, доктор психологічних наук, професор кафедри психології Слов'янського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ.

Старинська Наталія Володимирівна, аспірант кафедри психології Слов'янського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ.

Тополов Єгор Вікторович, кандидат психологічних наук, докторант Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України, м.Київ.

Царьов Юрій Олександрович, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри інженерного та технічного забезпечення охорони державного кордону Національної академії державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький.

Чаплак Ян Васильович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці.

Шевчук Анатолій Михайлович, ад'юнкт кафедри прикладної психології Національного університету цивільного захисту України, м. Харків.

Зміст

С.Д. Максименко	
Методологічні проблеми психології особистості у сучасному вимірі	3
О.В. Айрапетян, Д.В. Логвінова	
Психологічні особливості сімейних відносин у сучасних моно- та поліетнічних сім'ях	13
О.А. Андрущенко	
Відповідальна статева поведінка молоді як науково-психологічний феномен	27
Н.О. Антонова	
Темпераментальні детермінанти готовності до професійної діяльності у студентів психологічного факультету	34
Л.М. Балецька	
Відповідальність як індикатор формування успішної ідентичності	49
Б.В. Барчі	
Вивчення мотивів вибору професії у психологічних дослідженнях	60
М.С. Барчій	
Психолого-педагогічні підходи до формування професійно-особистісних якостей педагога	73
Г.Б. Бердник	
Генезис процесу формування професійної стійкості майбутнього фахівця в період навчання у ВНЗ	82
І.М. Білецька	
Особливості рефлексії професійної діяльності молодих викладачів вишу	92
М.Б. Боднар	
Особливості особистісного зростання студентської молоді: етнопсихологічний аспект	101
І.І. Брецько	
Психологічна симптоматика емоційного вигорання особистості	110
Т.Ю. Бубряк	
Деякі аспекти дослідження проблеми самоідентичності	120
І.С. Булах	
Історичний екскурс за логікою етапів становлення консультативної психології	130

І.В. Ващенко, Л.В. Кондрацька

Фактори, що сприяють виникненню сімейних конфліктів 142

І.В. Ващенко

Професійна успішність працівників правоохоронної сфери:
онтологія проблематики 159

О.Ю. Воронова

Рефлексія педагога-вихователя: принципи та особливості
дослідження 168

В.І. Вус

Особливості аксіогенезу підлітків у процесі релігійної освіти ... 179

О.В. Гаврилов

Емоційно збагачені ситуації та їхній вплив на розвиток
мовлення дітей з помірною і тяжкою розумовою відсталістю 188

Л.О. Гапоненко

Модель розвитку рефлексивного спілкування в студентів-
психологів та критерії її виміру 201

Н.В. Гаркавенко, І.І. Солійчук, Я.В. Чаплак

Формування готовності психолога-практика
до консультативної взаємодії на основі особистісно-
акмеосинергетичного підходу 210

Н.В. Гаркавенко, Я.В. Чаплак

Зміст і механізми соціалізації підлітків в умовах родинної
депривації 221

Є.Л. Гергель

До проблеми зв'язку креативності з психопатологією
(на прикладі дослідження акцентуацій
характеру в підлітковому віці) 231

Г.В. Гладуш

Формування толерантності як основи позитивних
міжособистісних стосунків у підлітковому віці 241

О.Ю. Горбачова

Сімейне виховання як чинник формування ціннісних
орієнтацій дошкільника 250

А.Я. Гринечко

Особливості самовизначення тривожних підлітків 260

Г.В. Грищенко

Психофізіологічна комп'ютерна діагностика в процесі
збереження психічного та фізичного здоров'я 270

О.М. Гріньова

Проблема характеру в українській та зарубіжній психології
(теоретичний аспект) 278

Т.В. Грубі	Методи профілактики та синдром “професійного вигорання” в професійній діяльності працівників державної податкової служби України	293
В.В. Грубляк, В.Т. Грубляк	Практичне застосування методик оцінки когнітивної недостатності та психічного статусу	302
І.А. Гуляс	Життєва перспектива особистості як предмет теоретико-методологічного аналізу	315
О.В. Гурова	Вивчення внутрішньоособистісної конфліктності школярів на фоні психічних порушень	325
Н.М. Дідик	Психолого-дидактичні засоби розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів	335
А.С. Доброскок	Сучасні підходи до розвитку й формування професіоналізму практичного психолога	344
Л.В. Долинська	Розвиток здатності до самоуправління як механізму особистісно-професійного становлення вчителя	355
С.В. Дорофей	Особливості оволодіння молодшими школярами прийомами розумової діяльності	362
Т.В. Дуткевич, Т.А.Панчишина	Особливості ставлення до вивчення іноземної мови та його формування у студентів аграрних спеціальностей	371
Т.В. Дуткевич, О.В.Савицька	Психологічний супровід професійної діяльності викладача вищої школи (з досвіду роботи соціально-психологічної служби університету)	381
О.О. Жигайло	Психолого-педагогічні аспекти формування креативного мислення дітей молодшого шкільного віку	393
О.Я. Жизномірська	Особливості форм самоствердження у молодших та старших підлітків	402
Л.І.Іванцев, Н.І.Іванцев	Особливості і типологія динаміки ціннісних уподобань у свідомості сучасної студентської молоді	411

А.А. Іванченко

Духовність як стартовий плацдарм для розвитку
креативності личности 420

В.В. Іванченко

Особливості психодіагностики сформованості ціннісних
орієнтацій старших гімназистів 431

О.В. Ігнатенко

Психологічні особливості формування елементів особистісного
рівня репродуктивної установки у юнаків та дівчат 439

О.В. Іщук

Усвідомлення ідентичності як чинник успішної
соціалізації 449

Т.В. Каменєва

Розвиток професійного мовлення психолога і формування
особистості. Чи пов'язуються ці процеси автоматично? 458

Я.Ю. Каплуненко

Розвиток соціального інтелекту як чинник успішної
соціалізації особистості 466

О.Д. Карнюхіна

Вивчення проявів самопрезентації особистості в товариських і
дружніх стосунках у процесі саморозкриття в ранньому
юнацькому віці 475

Т.А. Каткова

Вплив стресового стану та емоційного вигорання на розвиток
особистості викладача 484

І.А. Коваль

Готовність до ризику як комплексний механізм зменшення
внутрішньої напруги у соматичних хворих 494

І.О. Корнієнко

Аналіз соціально-психологічних аспектів життєвого простору
особистості 503

М.О. Коць

Структурно-функціональна модель розгортання
процесу педагогічної взаємодії майбутнього
вчителя 516

О.С. Кочубей

Психологічні засади організації усної перекладацької
діяльності студентів-філологів 526

О.І. Кудерміна

Психологічні особливості професійного спілкування суб'єктів
правоохоронної діяльності 538

М.М.Кулеша-Любінець	Психологічні аспекти міжособистісних взаємин педагогів та вихованців в умовах закладів інтернатного типу	548
С.І. Лазуренко	Можливості аутогенного відновлення психофізіологічного стану людини	557
В.Д. Лісіцин	Особливості та стрес-фактори професійного становлення учнів ПТНЗ	568
І.М. Лисенко	Специфіка життєвого самовизначення підлітків з делінквентною поведінкою	579
Д.В.Логвінова	Гендерні особливості соціально-психологічної адаптації у старшому підлітковому віці	587
Н.М. Лук'яненко	Теоретичні підходи щодо вивчення проблеми формування особистості бездоглядного підлітка	600
О.В. Магдич	Функційні особливості принципу задоволення і принципу реальності та їх роль у соціальній активності особистості	609
К.С.Максименко	Сутність багаторівневої детермінації психічних станів	623
Н.П.Максимчук	Професійні ціннісні орієнтації майбутнього вчителя в системі особистих ціннісних орієнтацій	634
Т.М.Маланьїна	Особливості психологічного захисту вчителів при подоланні внутрішньоособистісних конфліктів	643
М.О. Марценюк	Проблеми надання психологічної допомоги в рамках психологічного консультування	653
Н.М. Матейко	Особливості збереження психічного здоров'я дітей в умовах екологічно забрудненого довкілля	667
О.І. Мешко	Ціннісно-сміслові ставлення до професії у координатах розвитку професійно-педагогічної позиції особистості вчителя	677
А.В.Михальський, Ю.О.Царьов	Посттравматичний стресовий розлад: історичний огляд	687

С.А. Михальська

Особливості впливу комунікативно-мовленнєвого розвитку на формування особистості дошкільника 696

Ю.А. Михальська

Наукові підходи до поняття проблеми ставлення до здоров'я 705

І.Ю. Наконечний

Розвиток саморегуляції поведінки підлітків під час навчально-тренувальних занять панкратіоном 715

І.Л. Онуфрієва, Л.А. Онуфрієва

Психологічні особливості формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів – майбутніх випускників немовних спеціальностей ВНЗ 727

Л.А. Онуфрієва

Проблема психологічної підготовки майбутніх педагогів 739

Л.А. Онуфрієва, С.О. Ренке

Конфліктна компетентність як складова комунікативної компетентності 751

С.О. Ренке

Компетентність як предмет наукового аналізу 764

Р.Т. Сішко

Психологічна підготовка і готовність працівників патрульно-постової служби міліції до професійної діяльності 777

Л.П. Скорич

Вивчення особливостей переживань старшокласниками своїх взаємовідносин із учителями 787

Н.В. Старинская, О.Г. Солодухова

Проблема самоактуализации личности студентов 796

Є.В. Тополов

Акмеологічні особливості прояву чинників професійної агресивності особистості 807

А.М. Шевчук

Ціннісно-сміслові орієнтації особистості як фактор переживання наслідків психічної травми 819

Ван Джун

Психологічні відмінності молодшого школяра та молодшого підлітка на певному етапі соціалізації 832

Відомості про авторів 843

Проблеми сучасної психології

Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України

У збірнику наукових праць, створеного вперше спільно Інститутом психології ім. Г.С. Костюка НАПН України і вищим навчальним закладом, висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної психології. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників у галузі загальної, педагогічної, вікової, експериментальної, медичної та спеціальної психології.

У представлених наукових працях аналізуються проблеми чинників, умов розгортання і труднощів психічного розвитку, питання вікових й індивідуальних особливостей становлення особистості та психології навчання, обговорюються перспективи можливих нових психолого-педагогічних підходів до проблем сучасної психології.

Збірник наукових праць адресований професійним психологам і фахівцям суміжних наук, докторантам й аспірантам, магістрантам і студентам психологічних факультетів, а також усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

*Директор
Інституту психології
ім. Г.С. Костюка НАПН України –
Максименко Сергій Дмитрович,
дійсний член НАПН України,
доктор психологічних наук, професор*

*Ректор
Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнка –
Завальнюк Олександр Михайлович,
академік АН ВО України,
кандидат історичних наук, професор*

Проблемы современной психологии

**Сборник научных трудов Каменец-Подольского
национального университета имени Ивана Огиенко, Института
психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины**

В сборнике научных трудов, созданного впервые совместно Институтом психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины и высшим учебным заведением, рассматриваются наиболее актуальные проблемы современной психологии. В нем представлен широкий спектр научных разработок отечественных и иностранных исследователей в области общей, педагогической, возрастной, экспериментальной, медицинской и специальной психологии.

В представленных научных трудах анализируются проблемы факторов, условий развертывания и сложностей психологического развития, вопросы возрастных и индивидуальных особенностей становления личности и психологии обучения, обсуждаются перспективы возможных новых психолого-педагогических подходов к проблемам современной психологии.

Сборник научных трудов адресован профессиональным психологам и специалистам смежных наук, докторантам и аспирантам, магистрантам и студентам психологических факультетов, а также всем, кто интересуется современным уровнем развития психологической науки.

*Директор
Института психологии
им. Г.С. Костюка НАПН Украины –
Максименко Сергей Дмитриевич,
действительный член НАПН Украины,
доктор психологических наук, профессор*

*Ректор
Каменец-Подольского
национального университета
имени Ивана Огиенко –
Завальнюк Александр Михайлович,
академик АН ВО Украины,
кандидат исторических наук, профессор*

Problems of modern psychology

Collected scientific researches of Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kostiuk Institute of psychology of the National Academy of pedagogical sciences of Ukraine

Collected scientific researches, firstly created by the Kostiuk Institute of psychology of the National Academy of pedagogical sciences of Ukraine together with the establishment of higher education, focus on the most actual problems of modern psychology. A wide range of scientific elaborations worked out by native and foreign researchers in the field of general, pedagogical, age, experimental, medical and special psychology is represented in this collection.

In the scientific researches the problems of factors and conditions of the evolution and difficulties of psychic development are analysed, the problems of age and individual peculiarities of personality becoming and psychology of education formation are envisaged, the prospects of new possible psychological and pedagogical approaches to the problems of modern psychology are discussed.

The collected scientific researches are directed to the professional psychologists and specialists in adjacent sciences, persons studying at doctorate courses and postgraduate courses, magistracy and students of psychological departments and also those who are interested in a present-day state of psychology's development.

*Director of the Institute of Psychology
named after G.S. Kostiuk of the National Academy
of Pedagogical Sciences of Ukraine –
Maksymenko Sergiy Dmytrovych,
Full Member of the National Academy of Pedagogical
Sciences of Ukraine,
Doctor of Psychological Sciences, Professor*

*Rector of the Kamianets-Podilsky
national university named after Ivan Ohienko –
Zavalniuk Oleksandr Mykhailovych,
Academician of the Academy of
Sciences of Higher Education of Ukraine,
Candidate of Historical Sciences, Professor*

Наукове видання

Проблеми сучасної психології

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

Випуск 12

Редактор *Н.Г. Пянковська*
Комп'ютерна верстка *В.О. Фаріон*

Підписано до друку 4.05.2011 р. Формат 60х84/16.
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 49,99. Обл. вид. арк. 48,24.
Тираж 300 пр. Зам. № 392.

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