

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 13**

Кам'янець-Подільський  
“Аксіома”  
2011

УДК 378(082):159.9

ББК 74.58+88я43

П 68

Рецензенти:

- Л.А.Мойсеєнко** – 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. 13. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. – 780 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 ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ КРИЗОВИХ ЯВИЩ ГЕНЕЗИ ОСОБИСТОСТІ

У статті обґрунтовується, що методологічні основи дослідження кризових явищ генези особистості можливі, з одного боку, з використанням експериментально-генетичного методу як найбільш адекватного до предмета дослідження; з другого боку, з огляду на такий вузькоспеціалізований для даної галузі науки термін, як “нужда” в її єдності біологічного, соціального та духовного векторів.

**Ключові слова:** методологічні основи, кризові явища, генеза, особистість, експериментально-генетичний метод.

В статье обосновывается, что методологические основы исследования кризисных явлений генезиса личности возможны, с одной стороны, с использованием экспериментально-генетического метода как наиболее адекватного к предмету исследования; с другой стороны, учитывая такой узкоспециализированный для данной отрасли науки термин, как нужда в ее единстве биологического, социального и духовного векторов.

**Ключевые слова:** методологические основы, кризисные явления, генезис, личность, экспериментально-генетический метод.

Дослідження кризових явищ процесу становлення й існування особистості в сучасній психології здійснюється настільки активно, що лише бібліографія цієї проблематики зайняла б цілу книжку. Вкажемо тут лише найбільш істотні джерела (звісно, на наш погляд): Василюк Ф.Ю. [1], Грішина Н.В. [2], Титаренко Т.М. [3]. Водночас більшість досліджень присвячена суто практичним питанням, як долати кризові стани. Є роботи, в яких наявні описи і навіть спроби систематизації критичних явищ, деякі автори висловлюють різні ідеї щодо виникнення кризи. На жаль, при вивченні літератури ми не отримуємо відповіді на питання щодо психологічної природи кризи. Відповідь Ф.Ю. Василюка: “Криза означає неможливість існувати далі, неможливість самореалізуватися”[1], хоча й є вірною по суті, змістовно не розкриває психології даного явища.

Таке становище речей насправді не є нормальним, і завдає шкоди психологічній практиці (а отже – людині), причому, шкоди вельми серйозної. Адже нерозуміння психологічної природи явища означає неможливість його вірно, надійно і валідно діагностувати. І дійсно, ми не маємо точних емпіричних даних щодо кризи,

отриманих психодіагностикою. Перед нами лише описи психологів, частково отримані за висловлюваннями пацієнтів, частково – у спостереженні. Цього дійсно недостатньо для науково обґрунтованого підходу до корекції кризових станів. В медицині без надійного діагнозу питання про лікування не може навіть ставитися. А в психології, на жаль, може не тільки ставитися, але й вирішуватися (і це не прикрашає психологію). Завдання науки зараз полягає у тому, щоб методологічно відрефлексувати накопичений матеріал, створити надійні парадигми та моделі розвитку особистості в цілому і окремих явищ і процесів, і віддати це психологічній практиці для реалізації наукового підходу в конкретних дослідженнях і практично-психологічних заходах.

Методологічна позиція, яка створена нами, базується на таких основних положеннях: про психіку як таку, що розвивається і саморозвивається; про особистісну природу людської психіки, яка представлена й уособлена в існуванні конкретної людської істоти – цілісної та унікальної; про саморозвиток (самостворення) особистості як системи у тісному взаємозв'язку зі світами соціального, біологічного, духовного: в цій взаємодії особистість моделює саму себе, рухається власним життєвим шляхом, проходячи якісно різні етапи і вибудовуючи на кожному з них абсолютно специфічні відносини з оточуючими факторами. В цьому русі криза (як вікова, так і життєва) не є винятковим хворобливим явищем, а є явищем закономірним (навіть можна сказати – обов'язковим), і саме з цього слід виходити. Для розуміння такої позиції, а також її наслідків у конкретно-науковій сфері, є сенс більш ретельно познайомити читача з нашою методологічною позицією. Вихідні положення, що тут вказані, специфічно задають вимоги до методу дослідження.

У широкому значенні ми розглядаємо метод як теоретично оформлений засіб і, водночас, результат специфічного опредметнення ідей та уявлень дослідника про предмет вивчення. Розпредметнення відбувається вже після того, як за допомогою даного методу дослідник отримає й усвідомить наукову інформацію.

Дане концептуальне розуміння методу дозволяє уявити собі логічно-послідовну схему дослідження: уявлення дослідника про психологічну природу особистості, які виникли в нього на підставі *життєвих* фактів, засвоєних теоретичних знань та усвідомлення власного життєвого досвіду, зустрічаючись з *новими* фактами і *новим* досвідом, породжують проблему. Її вирішення вимагає нових наукових емпіричних фактів, і метод з'являється як, з одного боку, опредметнення уявлень, з другого – як відображення проблеми, а з

третього – як ідеальна технологія, адекватна за своїми ключовими параметрами тій системі, яка має вивчатися – тобто особистості.

Отримані під час застосування такого методу наукові (не життєві) факти теоретично узагальнюються дослідником, порівнюються з попередніми уявленнями, результатами досліджень інших авторів, і тоді виникають нові уявлення і нові проблеми. Ця логічна схема, що чітко відображає концепцію методу як такого, майже зовсім не реалізується в дослідженнях особистості. В кожній її ланці маємо розриви і невідповідності. Так, цілісність, унікальність, єдність особистості визнається її сутнісними (атрибутивними) ознаками практично всіма серйозними дослідниками. Але це уявлення дивним способом опредметнюється саме в частковій, уривчастій методикі дослідження окремих (при цьому – *штучно* відокремлених) її елементів, і те класичне положення, що сума окремих частин ніколи не дорівнює цілісності, зовсім не враховується. Загальновизнаною є й така атрибутивна ознака особистості, як активність, що всупереч реактивності означає можливість особистості існувати, виходячи з власних цілей та ідеалів, а не лише відповідати на подразнення. Але чому ж це знання “опредметнюється” виключно у стимул-реактивних методах і методиках, до яких слід віднести й тести, й експеримент у його класичному вигляді, і різні форми опитування? Ця сама проблема спостерігається у дослідженні розвитку. Знову вихідні уявлення про складний процес саморозвитку, гетерогенність його механізмів втілюються у виключно “зрізові” методичні процедури, які лише констатують особливості даного конкретного моменту і ніяк не відкривають механізмів.

Відсутність методу, адекватного вихідним уявленням та об’єкту дослідження, породжує скепсис і розчарування, та примушує дослідника *добудовувати* свої вихідні позиції самому, тобто шукати відповіді на поставлені питання не в об’єкті дослідження, а в книжках та власному досвіді. Це, як бачимо, дуже далеко від наукового пізнання.

“Некласична психологія” Л.С.Виготського (культурно-історична теорія) містить у собі важливі вихідні методологеми, подальша розробка і осмислення яких впритул підводять нас до створення адекватного методу дослідження особистості. З огляду даної теорії, культура є ідеальним представництвом реальних здібностей людей, а психіка людини – “соціокультурним і семіотичним утворенням, що розвивається в ситуаціях спілкування” [4]. Для психології це положення, як вважає Ф.Т.Михай-

лов, виявляється дійсним визначенням власного предмета дослідження: “1) формування в онтогенезі системоутворюючої вихідної здібності цілеспрямованого відношення до свого буття, світу його об’єктивних умов; 2) розвиток цієї здібності в багатстві чисельності її проявів (у мисленні, емоціях, волі, увазі і т. ін.); 3) перетворення їх у цілісність (єдність) усього суб’єктивного світу індивіда” [5, с. 59]. Мова, таким чином, йдеться про вихідну (ключову) здібність людини, яка розвивається за власними законами і на цій підставі об’єднує всі психічні явища в єдине й унікальне ціле – особистість.

У цих міркуваннях ми вбачаємо суттєвий момент щодо методу дослідження – цілісність може бути досліджена адекватно, якщо реально вивчатиметься процес її виникнення і становлення, а не певний результат (*postfactum*). Отже, вихідна наукова проблема психологічного дослідження тут принципово змінюється – не сама по собі цілісність особистості як факт є проблемою, а процес її виникнення. Іншими словами, психологія особистості має починатися не з констатації наявних психічних структур і пошуку засобів їх подальшого аналізу, а з “проблеми формування людської суб’єктивності, проблеми *zasad* процесу перетворення об’єктивних умов буття людини у внутрішній світ, що суб’єктивно переживається, опосередковує, спрямовує і мотивує життєдіяльність” [1, с. 76].

Так виникає ще один суттєвий методологічний аспект – вищі психічні функції людини (тобто – особистість, адже ми визначили її як форму існування людської психіки в цілому), взагалі не дані як такі, а – *задані*, їх не можна дослідити, не задаючи індивіду засобів їхньої побудови. В цілому, мова йде про дослідження розвитку і дослідження у розвитку.

Викладені методологічні положення були упредметнені авторами культурно-історичної теорії в особливому методі дослідження – експериментально-генетичному. Смісл цього методу полягає в тому, що предметність діяльності і відповідна до неї інтерпсихічна форма організується і вибудовується самим експериментатором, з урахуванням відомих механізмів і теоретичних положень. Дослідник не створює стимули і не фіксує реакції – він організовує розвиток певного психічного процесу, він – поруч, а не “навпроти”, враховуючи те, що підсилено акцентував Л.С.Виготський: не лише об’єкт перед дослідником, але й дослідник – перед об’єктом. Такий спільний рух, спільно розподілена діяльність і дозволяють дійсно вивчати, як виникає і розвивається та чи інша вища психічна функція, а, отже, як вона влаштована. Важливо

зафіксувати і підкреслити: сама позиція дослідника тут є унікальною – він не “перед”, а “поруч”. Із своїми структурно-схематичними показниками ця позиція тяжіє до позиції психотерапевта (особливо в психоаналітичних і гуманістичних напрямках). Але є суттєва відмінність – експериментально-генетичний метод покликаний формувати і вивчати, а не долати проблеми, хоча останнє теж відбувається, але неконтрольовано, ніби мимовільно.

Логіка цього методу передбачає не просто фіксування особливостей тих чи інших емпіричних форм прояву психіки, а їх активне моделювання та відтворення в особливих умовах. Це і дозволяє розкривати їхню сутність, тобто закономірності виникнення та становлення в онтогенезі певних психологічних функцій. Тому конкретна реалізація експериментально-генетичного методу в дослідженнях з вікової та педагогічної психології як необхідний компонент включає формувальний експеримент.

Теоретичний рівень вивчення психічних процесів в експериментально-генетичному методі, на відміну від інших методів, спеціально задається дослідникові через конструювання змістовно-операціональних сторін предметної діяльності. Причому специфічною особливістю подібного конструювання є те, що модель, створена дослідником з метою пізнання, відповідає реальній внутрішній структурі самого психічного процесу.

Тут родовий психічний процес, будь-то спосіб мислення чи пам'ять, відтворюється окремим індивідом за тими соціально-культурними нормами, які зробили його здобутком духовної культури суспільства.

Говорячи словами Ф.Енгельса, експериментально-генетичний метод, фіксуючи власною організацією “об’єктивну діалектику речей”, породжує “суб’єктивну діалектику ідей”, складну діалектику психічного світу індивіда, який розвивається за законами відображення дійсності [6].

Ці закони виражаються не в абстрактно-загальній формі, а як змістовно-поопераційна система певної діяльності. Лише у такій якості вони стають основою тих зв’язків та відносин, які утворюють психічний процес, що розвивається. Отже, саме змістовно-поопераційна система експериментально-генетичного методу є психологічним центром дослідження.

Це означає, що досліджуваний психічний процес або функція спочатку конструюються у вигляді моделі певної діяльності, а потім актуалізуються через посередництво спеціальних способів організації активності суб’єкта. У педагогічній психології таким універсальним способом організації активності суб’єкта є задача,

вирішення якої і передбачає функціонування відповідного психічного процесу.

Експериментально-генетичний метод несе безпосередньо у собі способи побудови вищих психічних функцій, які присвоюються суб'єктом у процесі перетворення ним певного змісту. При цьому саме перетворення поєднує у собі генетичний та структурно-функціональний моменти об'єктивної реальності й задає тим самим подібні структури (у вигляді способів аналізу) самому психічному.

Інтеріоризуючись, способи перетворення виступають психологічними механізмами предметної діяльності суб'єкта. Таке уявлення про психічні процеси як про регулятори діяльності та поведінки індивідів примушує інтерпретувати закономірності психічного розвитку як необхідний і логічний наслідок даної лінії процесу формування, передбаченого експериментально-генетичним методом.

Основними принципами експериментально-генетичного методу є такі: 1) принцип аналізу за одиницями (вичленування вихідного суперечливого відношення, що породжує клас явищ як ціле); 2) принцип історизму (принцип єдності генетичної та експериментальної лінії у дослідженні); 3) принцип системності (принцип цілісного розгляду психічних утворень); 4) принцип проектування (принцип активного моделювання, відтворення форм психіки в особливих умовах).

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

Нужда, як вихідна базальна енергетична інтенція з самого початку не є суто біологічною, а має єдину біосоціально-духовну природу, оскільки являє собою унікальне нескінченне продовження нужди соціальних істот (батьків дитини), що опредметнилась у свій креативний продукт – нове життя. Так біологічне поєднується з соціальним та духовним, утворюючи в людській істоті нерозривну цілісну єдність, так соціальне стає біологічним. Нужда не “модифікується” ні в які інші структури: вона породжує “на собі”, “в собі” окремі і різноманітні потреби, які опредметнюються,



задовольняються, переживаються і розвиваються. Потреби виникають як окремі відгалуження на цілісному і єдиному носіїві – нужді. Це виникнення зумовлене “зустріччю” нужди з об’єктами і явищами оточуючого середовища, перш за все – соціального. Але сама нужда як вихідна інтенційна енергетична сила опредметнюється лише в такому ж цілісному продукті – з’єднанні двох нужд, двох особистостей, і тоді народжується людське дитя. Саме біосоціально-духовна, за визначенням, нужда зумовлює відпочаткову потенційну особистісність цієї дитини. Але не тільки нужда, оскільки іншим вихідним аспектом є наявність спадкових людських задатків у цієї дитини. Рух нужди перетворює потенційне в актуальне, і тут ми бачимо початок формування – виникнення особистісної структури.

Ми констатуємо попередньо, що саме опредметнена нужда двох особин протилежної статі і породжує нове життя. Звідси починається єдність біологічного, соціального та духовного, оскільки нужда відпочатково має біосоціальну природу. Нужда, породжуючись самим фактом свого історичного буття, втілюється в людській істоті і виходить на новий оберт свого існування, лише опредметнившись в новому житті, в новій людській істоті. Будучи за природою ніби-то виключно біологічною, ця істота за посередництвом опредметненої – втіленої в неї біосоціально-духовної нужди, несе в собі величезний пласт соціальної реальності, яка привласнилася її пращурами в процесі життя і стала до деякої міри вже і біологічною.

Отже, нужда, як генетичне вихідне відношення, що конститує особистість незрозумілим поки що унікальним і складним шляхом вбирає і з’єднує в собі і біологічне, і соціальне, і в процесі онтогенетичного розвитку соціальне перетворюється в біологічне, але не в дорослих особинах, а в новонародженому індивіді як продукті любові. І коли ця специфічна форма нужди реалізується в здібності стати особистістю, вона несе в собі вихідну інтенцію: новонароджений індивід виявляється готовим до соціалізації. Соціальне привласнюється дуже легко, напрочуд легко, якщо зважити на те, що перед нами біологічна по суті особина. Без наявності нужди стати особистістю ніяка біологічна дресура не може призвести до соціального становлення індивіда. Скажімо, у приматів існують всі необхідні задатки і функції, але вони ніколи не соціалізуються як особистості. Чому б не уявити (поки що гіпотетично), що сутність справи в тому, що в спадковості примата відсутня соціальна складова, а її нужда є виключно біологічною, немає в ній соціального компонента. Тож при зустрічі з соціальним

оточенням і не формуються відповідні потреби, а отже, й відсутній соціально-культурний розвиток. Водночас, людська дитина, якщо навіть вона народжується сліпоглухонімою, несучи в собі нужду стати особистістю, привласнює людський досвід і стає нею. Це – найсуттєвіше.

Нужда, отже, є тим генетично вихідним відношенням, яке конститує в єдиній дихотомічній парі дозрівання біологічної особини і психологічний вияв соціальних впливів, що й породжує особистість. Власне кажучи, соціальне з'являється “на сцені” двічі: спочатку як розподілена функція між двома особинами, потім відбувається привласнення людських здібностей і вступає в силу закон нужди, але в іншому вигляді (в підлітковому віці). Тут нужда входить у соціальний контекст продовження роду. Саме вона визначає “друге” породження особистості.

Отже, завдяки дії нужди утворюється особистість як система, що має здатність до саморозвитку. Ця система набуває певної форми, яка “узгоджується” з викликами і вимогами соціального оточення (соціальний вектор нужди). Внутрішньо система являє собою складну структуру, котра виступає результатом дії всіх складових векторів нужди (біологічного, соціального, духовного). Ми можемо говорити про наявність двох протилежно спрямованих факторів у дії нужди: перший – створююче-стабілізуєчий, другий – хаотично-руйнівний. Власне, протистояння цих факторів і зумовлює саморозвиток.

Зазвичай, існування людини підпорядковане її мотивам і цілям. Їх досягнення забезпечується дією стабілізуєчого фактора нужди, завдяки чому гармонізуються відношення людини з соціальною, біологічною та духовною сферою. Відбувається розвиток, тобто форма і структура особистості певним чином (а саме – прогресивно) змінюється. В цей час людина відчуває себе комфортно, впевнено і в неї переважають позитивні емоції, виникають нові плани та перспективи. І це – ключовий момент. Справа в тому, що досягнення цих нових обріїв виявляється неможливим для системи, яка влаштована так, як вона функціонує. Для того ж, щоб її змінити, треба спочатку її, розхитати, зробити менш міцною та гармонійною. І тут вступає в силу протилежний, руйнівний фактор. Слід зазначити, що він діяв упродовж всього часу, чим і пояснюються деякі незначні, але чисельні незадоволення, розчарування, які її людина суб'єктивно переживала (не дуже звертаючи на це увагу) під час конструктивного періоду. Етап дії другого фактора є диференційованим за векторами нужди (все визначається тим, що саме заважає руху вперед – соціальні стосунки, біологічне здоров'я

чи духовні проблеми). Сама людина цієї диференційованості не помічає, а починає переживати розгубленість, спустошеність, відсутність перспектив. Починається криза. Сенс її – в руйнації заради створення і розвитку. Структура і форма особистості, які вже непридатні для подальшого автентичного існування в світі, мають зруйнуватися і дати можливість виникненню нових адекватних структур і форм. Момент цей – відповідальний і важкий в суб'єктивному плані. Завдання фахівця-психолога ми вбачаємо в наступному:

- допомогти людині зберегти провідні цінності, смисли і мотиви, а також суб'єктивний досвід;
- встановити, який саме вектор в даному випадку є найбільш вразливим (соціальний, біологічний чи духовний) і створити умови для активної і ефективно підтримки людини саме в цій галузі, перш за все.

Отже, методологічні основи дослідження кризових явищ генези особистості можливі, з одного боку, з використанням експериментально-генетичного методу як найбільш адекватного до предмета дослідження; з другого боку, з огляду на такий вузько-спеціалізований для даної галузі науки термін, як нужда в її єдності біологічного, соціального та духовного векторів.

#### **Список використаних джерел**

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.
2. Гришина Н.В. Кризисы и конфликты в жизни человека // Психология. Учебник / Под ред. А.А. Крылова. – М.: Проспект, 2000. – С. 356-365.
3. Титаренко Т. М. Испытание кризисом. Одиссея преодоления: [моногр.] / Т. М. Титаренко. – 2-е изд. – М.: Когнито-центр, 2010. – 303 с.
4. Выготский Л.С. Психология / Л.С.Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
5. Михайлов Ф.Т. “Загадка человеческого Я”. Предисл. Д. Бэкхерста. Изд. 3-е, стереотипное. – М.: ООО “Ритм”, 2010. – 360 с.
6. Маркс К. Избранные произведения. В 3-х т. Т. 3 / К.Маркс, Ф.Энгельс. – М.: Политиздат, 1986. – 639 с.

The article proves that the methodological basis of investigating the phenomena of crises in the genesis of personality lies on, on the first hand, the use of experimentally-genetic method as most adequate to the research object; on the second hand, with the taking into consideration such term

strictly specialized for this branch of science, as a need (nuzhda) in its unity of biological, social and spiritual vectors.

**Keywords:** methodological foundations, crisis, genesis, personality, experimental-genetic method.

*Отримано: 02.02.2011*

УДК 159.923

*Л.Ю.Айвазян*

## **Взаємозв'язок суб'єктивного відчуття самотності і розвитку особистості**

Переживання самотності може стати ситуацією, що сприяє розвитку людини, що стимулює появу рефлексії з приводу власного життя і перспектив свого розвитку. Але самотність може переживатися й усвідомлюватися як непродуктивний негативний емоційний стан, що навіть може привести особистість у глухий кут (суїцид). Все вищевикладене вказує на актуальність проблеми самотності й на необхідність її вирішення в сучасній психологічній науці. Дана робота присвячена дослідженню суб'єктивного відчуття самотності у двох різних його проявах.

**Ключові слова:** суб'єктивне відчуття самотності, особистість, розвиток.

Переживание одиночества может стать ситуацией содействующей развитию человека, которая стимулирует появление рефлексии по поводу собственной жизни и перспектив своего развития. Но одиночество может переживаться и осознаваться, как непродуктивное негативное состояние, что даже может привести личность в тупик (суицид). Все вышеизложенное указывает на актуальность проблемы одиночества и на необходимость ее исследования в современной психологической науке. Данная работа посвящена исследованию субъективного ощущения одиночества в двух разных его проявлениях.

**Ключевые слова:** субъективное ощущение одиночества, личность, развитие.

**Вступ.** Багато років психологи, соціологи і філософи намагались пояснити природу самотності. Проте теорії самотності суттєво не допомогли в реальних дослідженнях даного явища[3]. Тому, не-

зважаючи на протиріччя на теоретичному та емпіричному рівні досліджень, дане явище залишається актуальною проблемою для наукового інтересу, що пов'язано зі стрімкою індивідуалізацією та урбанізацією в суспільстві. Вищевказані процеси впливають як на частоту переживання самотності індивідом, так і на інтенсивність даного переживання. Суб'єктивне відчуття самотності не визначається глибиною та кількістю соціальних зв'язків. Це переживання може бути основою для росту суб'єктності, рефлексією з приводу власного життя, відповідальності тощо. Проте переживання самотності може призвести і до регресу особистості, крайньою точкою якого є суїцид, що підкреслює актуальність необхідності вирішення даної проблеми в сучасній психологічній науці.

**Постановка проблеми.** Ядром проблеми дослідження явища суб'єктивного відчуття самотності є принципова різниця двох понять: відчуття самотності в умовах фізичної або соціальної ізоляції особистості та явища суб'єктивного відчуття самотності, що, на відміну від першого, не визначається кількістю та глибиною соціальних зв'язків та актуальним рівнем задоволеності потреби в них. Дані поняття, тобто фізична самотність та суб'єктивне відчуття самотності, є щільно пов'язаними, але не тотожними. Проте межа між даними явищами є складною для визначення як в теоретичних конструктах, так і в практичній діяльності. Результатом цієї складності є суперечності, з якими стикається науковець в дослідженні самотності. Варто також зазначити, що в багатьох дослідженнях автори не зазначають даної відмінності вказаних явищ, що ще більше ускладнює становище в даній тематиці. Таке ускладнення пов'язане, перш за все, з наслідками, які відображаються в практичній діяльності – адже, фізична самотність (або актуальний рівень задоволеності потреби в спілкуванні) і суб'єктивне відчуття самотності потребують різних тактик і технік роботи з особистістю.

**Актуальність дослідження** проблеми самотності також обумовлена стрімкою глобальною комп'ютеризацією. Дане явище виявляється в збільшенні кількості соціальних мереж та інших видів Інтернет-комунікацій. Так, розвиток Інтернет-спілкування, окрім спрощення обміну інформації, швидкості передачі повідомлень, може призводити до домінування віртуального спілкування (в Інтернет-мережі) над реальним в життєвому просторі особистості. Таке домінування, в свою чергу, може призводити до відчуття поверховості соціальних зв'язків і, як наслідок, до суб'єктивного відчуття самотності.

Отже, **об'єктом** даної роботи є механізми відсоблення-ідентифікації особистості, **предметом** – суб'єктивне відчуття самотності.

**Мета:** дослідити взаємозв'язок суб'єктивного відчуття самотності з механізмами відсоблення-ідентифікації особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** дозволяє узагальнити їх у вигляді наведеної нижче моделі.

І.М.Слободчиков виділяє чотири періоди у вивченні феномена самотності.

Перший – з моменту, умовно кажучи, існування людини до перших публікацій статей європейських філософів екзистенціального напрямку. Цей період відрізняється уривчастими поданнями про самотність, в основному, на рівні приватних міркувань і уривчастих згадувань у теологічній і художній літературі. Виключення із правила на цьому тлі становить монументальна праця німецького автора Й. Цимермана 1785/1786 року видання – чотиритомний опис “Über die Einsamkeit”.

Другий бере точку відліку від початку ХІХ сторіччя до початку (орієнтовно десяти-двадцяти роки) ХХ століття. Він може бути названий періодом формування філософських основ вивчення феномена самотності. У цей період тема самотності здобуває сталий характер у художній літературі (Е. Золя, Ф. Достоєвський і ін.).

Третій – період активного інтересу до феномена самотності з боку психологів і представників соціальних наук – припадає на кінець 30-х – середину 80-х років минулого століття. Він може, знов-таки з відомою часткою умовності, називатися періодом фундаментальних досліджень в області психології самотності. У цей період відбувається закладка концептуальних підстав феноменологічного дослідження. Даний період характеризується великою кількістю творів художньої літератури, центральною темою яких є самотність людини (А. Камю, Г. Гессе, С. М. Ремарк, Г. Г. Маркес і ін.).

На відміну від двох попередніх, третій період має чітку початкову координату – 1938 рік – публікація результатів дослідження Зілбурга і його колег у рамках психодинамічної парадигми.

Четвертий період, що бере свій початок у другій половині 80-х років ХХ століття, й триває по теперішній час, можна назвати періодом приватних теорій і прикладних розробок. Більшість сучасних авторів, що висвітлюють проблему самотності, єдині на тому, що самотність пов'язана з переживанням людиною її відірваності від співтовариства людей, історії, родини, природи, культури.

Підходи, що розглядають самотність, можна умовно розділити на дві групи за критерієм основи, на якій базується теорія:

1. Теорії, що базуються на клінічній практиці

*Психодинамічний підхід.* Представники: З.Фрейд, Г.Зіллбург. З точки зору даного підходу основа та причини, що викликають самотність, виникають ще в дитинстві і пов'язані з формуванням таких рис особистості, як нарцисизм, егоцентричність. Автори визначають самотність як непереборне, постійне відчуття. Так, представники психодинамічного підходу серед причин і факторів відчуття самотності розглядають внутрішньоособистісні. В цілому самотність в даній концепції є результатом патологічного процесу психіки. Але варто зазначити, що психодинамічний підхід ґрунтується на клінічній практиці.

Другий підхід – феноменологічний, його головним представником є Карл Роджерс. В теорії даного автора самотність розглядається як відчуття, що виникає по причині конфлікту між особистістю і зразками поведінки, образів буття в суспільстві. Виконання соціальних ролей навіть за умови їх адекватності формує в особистості страх бути неприйнятним, що в свою чергу викликає відчуття самотності. Так цей підхід, як і попередній розглядає внутрішньоособистісні фактори досліджуваного явища.

*Екзистенціальний підхід.* Власне екзистенціалісти визначають самотність, як даність буття людини, яка супроводжує людину всео життя. К. Мустакас виділяє два типи самотності: “loneliness anxiety”, тобто тривожна самотність, яка не є тотожною істинній. Саме остання може стати основою життєтворчості людини. Тривожна самотність є перепорою в особистісному рості людини і механізмом захисту. Проте автор, як і інші представники даного напрямку, не заперечує кризовість переживання істинної самотності. В цілому, представники екзистенціалізму стверджують необхідність прийняття самотності і переборювання страху даного відчуття.

2. Теорії, що базуються на виключно теоретичній основі

*Когнітивний підхід.* Є. Пепло та інші представники даного підходу, наголошують на тому, що причина самотності полягає у невідповідності досягнутого і бажаного рівня власних соціальних контактів індивіда. Отже, когнітивісти акцентують увагу на ролі пізнавальних процесів та інтерпретації зокрема, що є опосередкованим фактором між недостатньою соціальністю і відчуттям самотності [3]. В цілому, представники даного підходу визнають самотність як непатологічне переживання.

*Екзистенціальний підхід.* Представник: Каол Мустакас. Витоки самотності – в самій природі людини, люди перманентно



самотні. Мустакає закликає здолати страх самотності і навчитися позитивно його використовувати. Оцінка – позитивна.

*Соціологічний підхід.* Представники: Боумен, Рісмен, Слейтер. Самотність розглядається не як нормальний або ненормальний стан, а як нормативний – загальний статистичний показник, який характеризує суспільство. Причина самоти – поза індивідом. Оцінка – негативна.

*Когнітивний підхід.* Представники: Літіція Енн Пепла, Марсія Міцелі, Брюс Морош. Вони стверджують, що самотність настає у тому випадку, коли індивід сприймає (усвідомлює) невідповідність між двома чинниками – бажаним і досягнутим рівнем власних соціальних контактів.

Серед інших підходів, що базуються виключно на теоретичній базі, варто також відмітити наступні: соціологічний, інтеракціоністський, інтимістський і системний.

Вищеописаний стан дослідження проблеми самотності ще раз підкреслює актуальність дослідження даного явища, емпіричного виявлення особливостей переживання самотності індивідом для подальшого застосування результатів у практичній сфері задля уникнення деструктивного впливу суб'єктивного відчуття самотності на особистість. **Виділення невирішених завдань**, яким присвячена дана стаття полягає у підкресленні дихотомічної сутності природи суб'єктивного відчуття самотності.

Дослідження у даній роботі базувалося на визначенні суб'єктивного відчуття самотності як такого, що не є тотожним фізичній самотності, тобто ізоляції, та не визначається кількістю і глибиною соціальних зв'язків індивіда.

Базуючись на концепції В. С. Мухіної про механізми відособлення-ідентифікації як основу буття і розвитку особистості, було висунуто наступне припущення, що при негативних проявах одного чи іншого механізму виникатиме відчуття суб'єктивного відчуття самотності. Буття і розвитку особистості переважно за домінування одного з механізмів, за В. С. Мухіної, може призвести до негативних наслідків: при домінуванні ідентифікації відбувається знеособлювання, конформізм, при домінуванні механізму відособлення: соціопатія, агресія.

**Наукова новизна роботи:** дослідження суб'єктивного відчуття самотності виходячи не з негативних процесів психіки, а з особливостей існування і розвитку як нормативного явища, є науковою новизною.

**Методологічне значення роботи:** дане дослідження розв'язує проблему про визначення відчуття самотності. Так, результати



даного дослідження дозволяють також вирішити дискусію з приводу негативного або позитивного значення даного відчуття для розвитку особистості, що пов'язано із тим, що відчуття самотності представлене у двох протилежних типах. Так перший тип відчуття самотності прямо корелює із спілкуванням, інший відповідно має протилежний характер зв'язку. Отже, методологічна неузгодженість визначення даного явища в різних теоріях може бути вирішена за допомогою результатів даного дослідження.

**Практична значимість роботи:** дослідження особливостей взаємозв'язку суб'єктивного відчуття самотності і механізмів обособлення-ідентифікації надає можливість зменшити травматизацію суб'єктивного відчуття самотності та визначити спрямування продуктивного розвитку для особистості.

У даному дослідженні використані наступні методики:

1. Опитувальник суверенності особистісного простору С.К. Нартова-Бочавер, що уможлиблює вимірювання суверенності, автономності особистісного простору, а отже, й результат механізму обособлення – автономність, суверенність особистості;

2. Методика визначення ідентичності М. Куна буде використана для виявлення особливостей ідентичності особистості, наявності/відсутності соціальної ідентичності (соціальні ролі) та її особливостей і особистісної ідентичності.

3. Була також використана методика діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела, М. Фергюсона.

4. В даному дослідженні було застосовано методику діагностики комунікативних і організаторських схильностей, у якій буде прийнята до уваги шкала комунікативних схильностей, що дасть можливість дослідити взаємозв'язок рівня комунікативних вмінь і суб'єктивного відчуття самотності.

**Вибірка** складалася з 80 респондентів віком від 17 до 50 років серед яких 44 особи жіночої статі, 36 – чоловічої. У вибірку переважно входили студенти та особи з закінченою вищою освітою. Серед респондентів були студенти як гуманітарних, так і природничих факультетів.

**Викладання основного матеріалу.** При дослідженні суб'єктивного відчуття самотності були використані методика діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела, М. Фергюсона й опитувальник самовідношення В. В. Століна, С. Р. Пантелєєва. У проведеному дослідженні були виявлені дві підгрупи, за допомогою поділу вибірки за рівнем комунікативних вмінь. Були виявлені різні, а щодо деяких шкал, і протилежні кореляції в зазначених групах. Так, у групі респондентів з низькими

комунікативними схильностями був виявлений зворотний зв'язок суб'єктивного відчуття самотності й самоінтересу, глобального самовідношення, аутосимпатії, самоповаги, самоприйняття, саморозуміння й прямий зв'язок зі шкалою самозвинування. У другій групі були виявлені протилежні кореляції суб'єктивного відчуття самотності й шкал самовідношення: прямий зв'язок із самоінтересом, глобальним самовідношенням, аутосимпатією, самоповагою, самоприйняттям, саморозумінням, зв'язок із самозвинуванням не був виявлений.

Отож, як видно з результатів, у другій групі респондентів суб'єктивне відчуття самотності супроводжує конструктивний розвиток особистості, за відсутності даного відчуття самовідношення особистості є негативним, що перешкоджає розвитку. Проте, у першій групі суб'єктивне відчуття самотності пов'язано із негативним самовідношенням; при позитивному самовідношенні суб'єктивне відчуття самотності або відсутнє, або присутнє на дуже низькому рівні.

За тим же критерієм вибірка була розділена при дослідженні взаємозв'язку суб'єктивного відчуття самотності і рефлексивності особистості. Для визначення рівня рефлексивності була використана методика "Методика діагностики рефлексивності А.В.Карпова". Було виявлено прямий взаємозв'язок між рівнем суб'єктивного відчуття самотності та рефлексивністю на рівні 0,419 при значимості 0,001 у групі з високими і середніми комунікативними вміннями. Це може свідчити не лише про наявний рівень суб'єктивного відчуття самотності людини, а й про можливість рефлексувати/не рефлексувати власний стан, а отже, й про можливість відмічати власний стан певними характеристиками (наявність або відсутність самотності та ін.). Проте у групі з низькими комунікативними вміннями зв'язок між рефлексивністю і суб'єктивним відчуттям самотності обернений.

Такі дані можуть вказувати на якісно різну обумовленість і причину суб'єктивного відчуття самотності у двох вищевказаних групах. Але не можна виключати припущення щодо того, що за назвою суб'єктивного відчуття самотності приховані два якісно різних стани. Тобто, вказані вище питання і окреслюють напрямки подальшого дослідження даного явища.

Необхідно зазначити, що в дослідженні на етапі математичної обробки даних було виявлено дві групи, у яких зв'язок суб'єктивного відчуття самотності, суверенності психологічного простору та ідентифікації особистості має діаметрально протилежний характер, що в загальному масиві даних без розподілу на групи

спричиняє повну відсутність зв'язку досліджуваних явищ. Отже, вибірка була розподілена на дві групи за критерієм ідентифікації: перша група, в якій у респондентів переважає особистісна ідентифікація (“я гарний”, “я кумедна” тощо), і друга група, в якій у респондентів переважає соціальна ідентифікація, тобто соціальні ролі (“я студент”, “я дочка”).

Були отримані такі результати в першій групі (переважання особистісної ідентифікації):

1. Виявлено зворотній взаємозв'язок між суб'єктивним відчуття самотності та співвідношенням соціальних та особистісних ідентифікацій особистості на рівні 0,500 за коефіцієнтом Пірсона при значимості 0,01. Даний результат свідчить про зворотній взаємозв'язок досліджуваних явищ, тобто чим вищий рівень суб'єктивного відчуття самотності, тим менша в особистості кількість соціальних ролей, з якими вона себе ідентифікує, і відповідно, навпаки, чим менший рівень суб'єктивного відчуття самотності, тим більший рівень соціальної ідентифікації.

2. Також був виявлений зворотній взаємозв'язок між суб'єктивним відчуттям самотності та суверенністю психологічного простору особистості на рівні 0,779 при значимості 0,05. Так, вищевказані цифри свідчать про безперечний і сильний зв'язок, тобто чим вищою рівень суб'єктивного відчуття самотності, тим нижчий рівень суверенності психологічного простору особистості, і навпаки.

3. Зв'язок рівня суб'єктивного відчуття самотності і рівня комунікативних вмій на рівні 0,252 за коефіцієнтом Пірсона при значимості 0,257, що свідчить про відсутність зв'язку.

Отримано такі результати в другій групі (переважання соціальної ідентифікації):

1. Виявлений прямий взаємозв'язок між суб'єктивним відчуттям самотності та співвідношенням соціальних та особистісних ідентифікацій особистості на рівні 0,571 за коефіцієнтом Пірсона при значимості 0,33. Даний результат свідчить про прямий взаємозв'язок досліджуваних явищ, тобто чим вищий рівень суб'єктивного відчуття самотності, тим більша в особистості кількість соціальних ролей, з якими вона себе ідентифікує і, відповідно, навпаки, чим менший рівень суб'єктивного відчуття самотності, тим менша кількість соціальних ролей.

2. Зворотній взаємозв'язок між суб'єктивним відчуттям самотності та суверенністю психологічного простору особистості на рівні 0,338 за коефіцієнтом кореляції Пірсона при значимості 0,155. Такі результати свідчать про низький зв'язок та про відсутність його значимості, що фактично вказує на його відсутність.

3. Було виявлено зворотній взаємозв'язок рівня суб'єктивного відчуття самотності і рівня комунікативних вмінь на рівні 0,624 за коефіцієнтом Пірсона при значимості 0,020. Отже, чим вищий рівень суб'єктивного відчуття самотності, тим нижчий рівень комунікативних вмінь і, відповідно, навпаки, чим нижчий рівень суб'єктивно відчуття самотності, тим вищий рівень комунікативних вмінь.

**Висновки.** Отримані результати свідчать про неоднорідність переживання суб'єктивного відчуття самотності, що продемонстровано отриманими результатами, а саме: вибірка була поділена на дві групи за критерієм переважання особистісних ідентифікацій (“я гарний”, “я кмітлива”) – перша група, та переважання соціальної ідентифікації (соціальних ролей – “я студент”, “я дочка”) – друга група. Взаємозв'язки суб'єктивного відчуття самотності з суверенністю психологічного простору, ідентифікацією особистості та рівнем комунікативних вмінь діаметрально протилежні в даних групах. Так, в першій групі(переважання особистісної ідентифікації) був виявлений зворотній взаємозв'язок рівня суб'єктивного відчуття самотності з суверенністю психологічного простору особистості та кількістю соціальних ролей і відсутній взаємозв'язок з комунікативними вміннями. В другій групі (переважання соціальної ідентифікації) – прямий взаємозв'язок рівня суб'єктивного відчуття самотності з соціальними ролями, зворотній з комунікативними вміннями і відсутній з суверенністю психологічного простору особистості. Так виявлену в даному дослідженні неоднорідність явища суб'єктивного відчуття самотності необхідно враховувати в як практичній діяльності психолога, так і в дослідженнях даного явища в цілому.

**Перспективи використання результатів дослідження.** Описані вище дані уможливило безпосереднє застосування отриманих результатів в даному дослідженні. Тому стикаючись із запитом переживання суб'єктивного відчуття самотності практичний психолог має можливість за короткий час виявити напрями, за якими необхідно працювати із клієнтом для нівелювання деструктивності даного переживання. Тобто, якщо в клієнта за методикою Куна “Хто Я?” переважають особистісні ідентифікації над соціальними ролями(перша група), то відповідно необхідно працювати з рівнем суверенності психологічного простору і кількістю соціальних ролей. Якщо переважають соціальні ролі над особистісними ідентифікаціями, то необхідно працювати у напрямку підвищення комунікативних вмінь і усвідомлення власних соціальних ролей.

На наступному етапі дослідження планується виявлення і дослідження опосередковуючого фактора, що спричинює такий розподіл на групи і виявлення вікової динаміки такого розподілу, що надасть можливість дослідити явище суб'єктивної самотності на більш глибокому рівні для її подальшого застосування у практичній і прикладній сфері.

#### Список використаних джерел

1. Мухина В.С. Возрастная психология. – 4-е изд., стереотип / В.С.Мухина. – М.: Издательский центр “Академия”, 1999. – 456 с.
2. Фромм Э. Бегство от свободы: Пер с англ.; Общ. ред. и послесл. П.С. Гуревича. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с.
3. Лабиринты одиночества: Пер. с англ.; Сост., под общ. ред. и предисл. Н.Е. Покровского. – М.: Прогресс, 1989. – С.289.
4. Хараш А.У. Психология одиночества / А.У.Хараш // Педология – новый век. – № 4, 2000.
5. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И.Ялом. – М., 2000.

Loneliness experience can become a situation promoting development of the person, stimulating reflection concerning own life and prospects of the development. But the loneliness can be endured and realized as an unproductive negative emotional condition which even can result the person in deadlock (suicide). The goal of this work is to define the existence of different ways loneliness (subjective sensation of loneliness) experience and the relationship between this phenomenon and self-attitude, necessity of the person, communication peculiarity.

**Keywords:** subjective sensation of solitude, personality, development.

*Отримано: 07.03.2011*

## **Психофізіологічні дослідження процесу прийняття рішення**

Головною метою цієї роботи є узагальнення результатів досліджень в психофізіології, які стосуються механізму прийняття рішення. Розглянуто різні підходи щодо послідовності, змісту та психофізіологічних особливостей перебігу стадій процесу прийняття рішення. Даний процес здійснюється завдяки роботі різних нервових центрів в різних ділянках кори, ступінь активності яких є різним на різних етапах прийняття рішення, а локалізація пов'язана із модальністю інформації. Перспективним є застосування системного підходу, згідно з яким кожна функція здійснюється не окремими структурами чи нейронами, а їх системами.

**Ключові слова:** прийняття рішення, стадії процесу, нервова основа, психофізіологічні особливості.

Главной целью этой работы является обобщение результатов исследований в психофизиологии, касающихся механизма принятия решения. Рассмотрены различные подходы к последовательности, содержания и психофизиологических особенностей течения стадий процесса принятия решения. Данный процесс осуществляется благодаря работе различных нервных центров в различных участках коры, степень активности которых является разным на разных этапах принятия решения, а локализация связана с модальностью информации. Перспективным является применение системного подхода, согласно которому каждая функция осуществляется не отдельными структурами или нейронами, а их системами.

**Ключевые слова:** принятие решения, стадии процесса, нервная основа, психофизиологические особенности.

Процес прийняття рішення та можливість впливу на нього досліджується фахівцями, що представляють різні науки: психологами, медиками, біологами, військовими, економістами та багатьма іншими. І це зрозуміло. Користуючись сучасною економічною термінологією, можна сказати, що надто високою є ціна питання. Не так давно виникли нові наукові напрями – нейробіологія, когнітивні нейронауки, нейроеконіміка, які вивчають дане питання. Лише впродовж останніх десятиріч було проведено чимало фундаментальних досліджень, присвячених проблемі прийняття рішення. Ряд праць опубліковано відомими психіатрами (M.Paulus et al., 2003; M.Ernst et al., 2004), нейропсихологами (W.Schulz, 2002; H.Heims et al., 2004), психофізіологами (В.М.Русалов, С.А.Кошман, 1980;

Я.А.Пономарев, 1982; В.Б.Швирков, 1995), неврологами (А.Bechara, H.Damasio, 2002; Bechara, 2004) та психологами (Loewenstein et al., 2001) та ін.

Огляд літературних джерел свідчить, що існують дещо відмінні підходи у трактуванні даної проблеми [3, 4, 5, 6, 9, 10, 13].

Досить поширеним є підхід М. Ернст та М. Паулюса (М. Ernst, Paulus, 2005), згідно з яким прийняття рішення можна представити у вигляді наступної схеми: вхід інформації – обробка інформації – вихід продукту обробки – оцінка результату (зворотній зв'язок). Сам же процес включає три стадії, які частково і тимчасово є незалежними на функціональному рівні. Перша передбачає оцінку інформації, що надходить і вибір одного потоку серед багатьох; друга – селекцію і виконання певної дії; третя – оцінку виконаної дії. Інший підхід, згідно з яким процес прийняття рішення включає прийом та переробку аферентної інформації, формування поля альтернатив, порівняльну оцінку альтернативних дій і власне вибір альтернативи, представлений в працях російських дослідників – В. Б. Швиркова, Ю.І. Александрова, К.С. Судакова, В.М. Русалова та ін. [4, 5, 6]. Вищезгадані автори трактують процес прийняття рішення як ключовий акт в діяльності будь – якої досить складної біологічної системи, що функціонує в реальних умовах зовнішнього середовища.

На нашу думку, особливих протиріч між даними підходами немає. Очевидним є те, що перший не включає прийом інформації, але в обох випадках оцінюється аферентна інформація та здійснюється вибір альтернативи, який і передбачає попереднє порівняння альтернативних дій. Згідно з М. Ернстом та М. Паулюсом (2005), на цьому процес прийняття рішення не закінчується. Запропонована ними схема включає також виконання певної дії та її оцінку.

Але незалежно від того, де ми ставимо точки відліку початку та закінчення процесу прийняття рішення і на які стадії його поділяємо, ключовими залишаються ті зміни, що проходять в мозковому субстраті, і саме вони мають визначати і регламентувати вищезазначені стадії.

Як відомо, процес прийняття рішення пов'язаний з роботою великої кількості нервових центрів, що включаються в роботу на його різних етапах. За допомогою нейрофізіологічних і клінічних досліджень встановлено, що лобові частки мозку є основним нервовим субстратом, що здійснюють прийняття рішення при реалізації доцільних довільних форм діяльності людини (Л.Р.Лурія, Є.Д.Хомська, 1966).

Нейрофізіологічною основою процесу прийняття рішення є складна взаємодія первинних проєкційних зон аналізаторів і лобних



ділянок мозку як провідного інтегративного центру в корі мозку. Ускладнення проблемної ситуації викликає зростання кількості функціональних зв'язків між різними ділянками кори головного мозку і формування підвищеної активності у її фронтальних ділянках. Від ступеня визначеності в проблемній ситуації залежить і поширеність нейронної активності в корі – при зниженні рівня невизначеності спостерігається концентрація нейронної активності в лобних та потиличних (для зорової інформації) та лобних і скроневих (для слухової інформації) ділянках. Активація тим'яних зон кори спостерігається на заключних етапах процесу прийняття рішення [ 4, 5 ]. Крім того, показано, що uszkodження лобових часток мозку, що не зачіпає фізіологічні процеси на вході системи (сприйняття інформації), призводить до істотних порушень процесу вибору альтернативної дії.

Згідно з теорією функціональної системи П. К. Анохіна, прийняття рішення означає перехід одного системного фізіологічного процесу (аферентний синтез) в інший (програма дії). Цей механізм утворює критичний момент інтегративної діяльності, коли різноманітні комбінації фізіологічних збуджень, які формуються у центральних проекційних зонах мозку під впливом відповідних сенсорних потоків, перетворюються в еферентні потоки імпульсів – обов'язкові виконавчі команди [ 1 ].

Процес оцінки інформації пов'язаний з активацією як пізнавальних, так і емоційних ділянок головного мозку. До факторів, які впливають на надання переваги конкретним стимулам, тобто на певну преференцію, відносяться фізичні параметри подразників, характеристики обраного типу реакції (позитивне чи негативне значення, інтенсивність та величина, вірогідність виконання та вчасність, відносна значимість стимулів та їх кількість, попередній досвід реагування на такого роду стимули, зовнішній та внутрішній аспекти, пов'язані із прийняттям рішення). Кожний із зазначених факторів може мати зв'язок з певними нейронними сітками та окремими нейрохімічними системами. Численні дослідження показують, що в найбільшій мірі у зазначених процесах приймають участь такі ділянки лімбічної системи як амігдала, інсула, орбітофронтальна кора та передня частина поясної звивини (J.Hornak et al., 2004; H.Heims et al., 2004). Інсула, амігдала, передня частина поясної звивини та медіальна ділянки префронтальної кори утворюють нетворк (тобто сітку) структур, яка допомагає ідентифікувати емоційну значимість подразника, забезпечити дієву відповідь та регулювати відповідний стан (M. Phillips et al., 2003).



Що стосується наступної стадії, то, як уже зазначалось, вона передбачає запуск, реалізацію та завершення тих преференцій, які були визначені в першій фазі. Безпосередню участь у зазначених процесах приймають кора передньої частини поясної звивини та латеральні відділи префронтальної кори. Насамперед, вони забезпечують моніторинг помилок і визначення протиріч). Напряма та енергетичний компонент самої дії визначається мотивацією. В свою чергу, мотиваційний компонент діяльності пов'язаний із вентральним стріатумом, амигдалою та вентролатеральними ділянками префронтальної кори (M.Ernst et al., 2004; Taylor et al., 2004). М. Ернст та М. Паулюс (M.Ernst, M.Paulus, 2005) зазначають, що складові цієї стадії залишаються досі недостатньо вивченими. Разом з тим, саме з цією стадією пов'язаний цілий ряд відхилень, притаманних психічним хворобам. До них відносяться, насамперед, дочасно ініційована дія (імпульсивність), незавершена дія (поведінкова фрагментація) та запізнена або недостатньо мотивована дія (психомоторна ретардація).

Третя стадія, згідно з підходом М. Ернста і М. Паулюса, передбачає отримання результату та його оцінку. Специфічність цієї стадії пов'язана з тим, що в цей час відбувається порівняння отриманого результату із гіпотетичним, який би міг мати місце у випадку іншого вибору на першій стадії. Відчуття незадоволення та розчарування можуть суттєво впливати на подальшу поведінку людини. З іншого боку, досить часто спостерігається здивування, що базується на контрасті між уявною та реальною діями, і величина якого визначається різницею між отриманим та очікуваним результатами (B.Mellers and A.McGraw, 2001).

Адекватна оцінка цієї різниці є надзвичайно важливою для процесу навчіння. Електрофізіологічні дослідження на мавпах, проведені В. Шулцом (W.Schulz, 2002), показали, що оцінка відмінності між очікуваним і отриманим виступає у ролі навчального сигналу, який дозволяє поведінці стати адаптивною. Чим більшою є різниця, тим неочікуваніший результат і тим сильніший навчальний сигнал. Крім того, було показано, що неочікуваний результат справляє набагато сильніший емоційний та нервовий вплив, ніж очікуваний.

Тепер стосовно ділянок головного мозку, які забезпечують перебіг останньої стадії. Слід зазначити, що окрім таких вищезгаданих структур, як амигдала, інсула, орбітофронтальна кора, ядра ассумбенса, які забезпечують емоційне забарвлення даної фази, значну роль виконує медіальна частина префронтального кортексу, включаючи поле № 10 за К. Бродманом (остання має виняткове значення для оцінки результату дії). Саме з нею пов'язують оцінку

рівня задоволення, винагороди і формування позитивних асоціацій (R. Passingham et al., 2000).

Надзвичайно важливою є відповідь на питання, що стосуються змін на рівні функціонування нейронів. Як зазначають В.Б. Швирков та П.К. Анохін, динамічний характер інтегральної оцінки на клітинному рівні організації нервової системи виявляється у використанні в різних умовах функціонування і в різних комбінаціях одних і тих же нейронів. Такий динамізм клітинних механізмів інтеграції і вибору визначається особливостями сенсорного входу центрального нейрона, варіабельністю його рецептивного поля. Мотиваційні впливи вибірково підвищують збудливість тільки тих нейронів і активізують тільки ті рецептивні поля, які коли-небудь уже використовувалися в поведінкових актах. Ситуативна аферентація також модифікує активацію рецептивних полів центральних нейронів. Самі ж мотиваційні та ситуативні впливи, що визначають “передпускову інтеграцію” нейронного механізму прийняття рішення, не активують центральні нейрони. Їх збудження відбувається лише на основі конвергенції на нервовій клітині дедукторних впливів, що визначаються функціональною організацією і топографією синапсів, які вони активують [ 1, 6 ].

Як зазначають вищезгадані автори, конвергенція на одному нейроні різних сенсорних потоків свідчить про те, що нервова клітина є досить складним інтегруючим утворенням, яке реалізує процес прийняття рішення у вигляді створення окремого потенціалу дії або певної часової послідовності таких потенціалів. Забезпечення цілеспрямованої діяльності системи на основі процесу прийняття рішення немислимо без оцінки ефективності виконаної дії, що в кібернетичних системах здійснюється за допомогою зворотного зв'язку. Структурну основу такого зворотного зв'язку в нейронних структурах утворюють колатералі аксонів, що постачають кірковим і підкірковим нейронам точні копії, моделі еферентних збуджень.

Ступінь впевненості особи, яка приймає рішення при виборі певної альтернативи, визначається величиною суб'єктивної ймовірності цієї альтернативної дії. Ці суб'єктивні ймовірності засновані на наступних трьох емпірично виведених постулатах (П. Ліндсей, Д. Норман): 1) люди зазвичай переоцінюють зустрічальність подій, що мають низьку вірогідність, і недооцінюють зустрічальність подій, які характеризуються високими значеннями ймовірності; 2) люди вважають, що подія, яка відбулася впродовж деякого часу, має велику ймовірність настання в найближчому майбутньому; 3) люди переоцінюють імовірність сприятливих для них подій і недооцінюють ймовірність несприятливих [ 5 ].

Когнітивні та афективні компоненти процесу прийняття рішення змінюються з розвитком індивідуума. Ці зміни досліджені на даний момент недостатньо, особливо це стосується механізму прийняття рішень в дитячому та підлітковому віці. Разом з тим, цікаві дані отримані А. Дамазіо та співавт. (Damasio A. et al., 1996) в результаті обстеження пацієнтів з ушкодженнями нижньої частини фронтальної кори головного мозку. Як правило, інтелект у них вищий середнього або високий, але в значній мірі порушеними є сприйняття і переживання емоцій. Такі хворі не відчують емоційних реакцій самі і не розуміють емоцій інших людей. Виявилось, що така відсутність емоцій супроводжується ірраціональністю та необдуманістю вчинків. Тому можна сказати, що емоції є невід'ємною складовою процесу прийняття раціональних рішень. Крім того, літературні джерела свідчать про те, що з точки зору онтогенетичної перспективи, процес прийняття рішення перш за все підпадає під контроль з боку емоцій, а вже пізніше, в процесі розвитку, зростає його зв'язок із пізнавальними процесами, що і піднімає даний процес на вищий, більш зрілий рівень оптимізації механізму досягнення мети.

Надзвичайно важливим питанням, що потребує подальших досліджень, залишається проблема порушень механізму прийняття рішення. Це стосується розладів як на рівні етапів прийняття рішень, так і нейронних субстратів, що лежать в їх основі.

Узагальнюючи представлений матеріал, вважаємо за доцільне зупинитись на точці зору Я.А. Пономарьова (1982) та В.Б. Швиркова (1995) стосовно організації подібних досліджень на рівні формулювання гіпотез та інтерпретації одержаних результатів. В їх працях підкреслюється, що пошуки нейрофізіологічних корелят психічних процесів не призводить до позитивних рішень. Наприклад, з одного боку, зміни викликаних потенціалів можуть розглядатися як нейрофізіологічні кореляти сприйняття, мислення, уваги, вольового зусилля та ін., залежно від того, який процес чи функцію вивчає автор. З другого боку, в якості корелята одного і того ж психічного процесу, наприклад, сприйняття, різні автори можуть пропонувати проведення збудження від рецепторів до кори, збудження специфічних нейронів – детекторів, специфічного ансамблю клітин, специфічний патерн розряду або ж просторову синхронізацію біопотенціалів [3, 6].

Визначається, що в наш час практично не залишилось недослідженої кореляції електричної активності мозку з тим чи іншим психічним процесом чи станом. Арсенал сучасних методів дослідження електричної активності мозку надзвичайно великий. Складається враження, що маса даних, отриманих при дослідженнях мозкових процесів утворює конгломерат знань, який

переповнює науку. Не дивно, що такий напрям розвитку психофізіології було охарактеризовано як екстенсивний. Саме тому на місці суб'єктивних критеріїв подрібнення явища, розмежування його окремих аспектів та сторін, має прийти структурованість рівнів їх організації, системний підхід, згідно з яким будь – яка функція здійснюється не окремими структурами чи нейронами, а їх системами [ 6.]. Такий підхід в цілком стосується і досліджень процесу прийняття рішення, а отже, дає можливість окреслити напрями подальших наукових пошуків.

### **Список використаних джерел**

1. Анохин П. К. Системный анализ интегративной деятельности нейрона / П.К.Анохин //Успехи физиологических наук. – 1974. – Т.5. – № 2. – С. 5 – 92.
2. Лурия А.Р. Лобные доли и регуляция психических процессов / А.Р.Лурия; Под ред. Е.Д.Хомская. – М.: Изд-во МГУ, 1966. – С.21 – 70.
3. Пономарев Я.А. Психологическое и физиологическое в системе комплексного исследования / Я. А.Пономарев// Системный подход к психофизиологической проблеме. – М.: Наука, 1982. – С. 5 – 10.
4. Русалов В.М. Дифференциально-психофизиологический анализ интеллектуального поведения человека в вероятностной среде / В.М.Русалов, С.А.Кошман// В кн.: Психофизиологические исследования интеллектуальной саморегуляции и активности. – М.: Наука, 1980. – С. 7 – 56.
5. Физиология человека/ Под ред. В.М. Покровского, Г.Ф. Коротко. – М.:Медицина, 2007. – 656 с.
6. Швырков В.Б. Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики / В.Б.Швырков. – М.: Институт психологии РАН, 1995. – 162 с.
7. Bechara A., Damasio H. Decision – making and addiction: Impaired activation of somatic states in substance dependent individuals when pondering decisions with negative future consequences // Neuropsychologia, 2002. – № 40. – P. 1675 – 1689.
8. Bechara A. The role of emotion in decision – making: Evidence from neurological patients with orbitofrontal damage // Brain Cognition. – № 55. – P. 30 – 40.
9. Damasio A.R., Damasio H., Christen Y. Neurobiology of decision- making. – Berlin and New York: Springer Verlag, 1996. – P. 14 – 117.
10. Ernst M., Paulus M.P. Neurobiology of decision making: A selective Review from a Neurocognitive and Clinical Perspective // Biological Psychiatry, 2005. – P. 2 – 7.

11. Ernst M., Nelson E.E., McClure E. B., Monk C. S., Munson S., Eshel N. et al. Choice selection and reward anticipation: An fMRI study // *Neuropsychologia*, 2004. – № 42.- P. 1585 – 1597.
12. Heims H.C., Critchley H.D., Dolan R., Mathias C.J., Cipolotti L. Social and motivational functioning is not critically dependent on feedback of autonomic responses: Neuropsychological evidence from patients with pure autonomic failure // *Neuropsychologia*, 2004. – № 42. – P. 1979 – 1988.
13. Hornak J., Bramham J., Rolls E.T., Morris R.G., O’Doherty J., Bullock P.R., Polkey C.E. Changes in emotion after circumscribed surgical lesions of the orbitofrontal and cingulate cortices // *Brain*, 2003. – № 126. – P. 1691 – 1712.
14. Mellers B.A., McGraw A.P. Anticipated emotions as guides to choice // *Curr. Dir. Psychological Science*, 2001. – № 10. – P. 210 – 214.
15. Passingham R.E., Toni I., Rushworth M.F. Specialisation within the prefrontal cortex: The ventral prefrontal cortex and associative learning // *Experimental Brain Research*, 2000. – № 133. – P. 103 – 113.
16. Paulus M.P., Hozack N., Frank L., Brown G.G., Schuckit M.A. Decision making by methamphetamine – dependent subjects is associated with error – rate – independent decrease in prefrontal and parietal activation // *Biological Psychiatry*, 2003. – № 53. – P. 65 – 74.
17. Phillips M.L., Drevets W.C., Rauch S.L., Lane R. Neurobiology of emotion perception: The neural basis of normal emotion perception // *Biological Psychiatry*, 2003. – № 54. – P. 504 – 514.
18. Schulz W. Getting formal with dopamine and reward // *Neuron*, 2002. – № 36. – P. 241 – 263.

The main purpose of this framework is to integrate findings of psychophysiology that explain key processes of the decision making. The different approaches to sequence, content, and psychophysiological peculiarities of stages of the decision making process were reviewed. This process is carried through the work of different nerve centers in different regions of cortex, the degree of activity which is different at different stages of decision making, and localization is associated with the modality of information. Perspective is application of approach of the systems, in obedience to which every function is carried out separate not structures or by neurons, but their systems.

**Keywords:** decision making, stages of process, neural basis, psychophysiological peculiarities.

*Отримано: 03.03.2011*

## **Розвиток трансформаційних процесів українського суспільства крізь призму політичної свідомості**

У статті зроблено аналіз понять “модернізація – трансформація”. Простежено основні підходи до розуміння процесів модернізації і трансформації як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками. Розкрито впливи трансформаційних політичних процесів на українське суспільство. Охарактеризовано латентний процес формування політичної свідомості в посттоталітарному суспільстві.

**Ключові слова:** модернізація, трансформація, перехід, посттоталітарне суспільство, свідомість, стереотип.

В статье сделан анализ понятий “модернизация – трансформация”. Прослежены основные подходы к пониманию процессов модернизации и трансформации как отечественными, так и зарубежными исследователями. Раскрыто влияние трансформационных политических процессов на украинское общество. Охарактеризован латентный процесс формирования политического сознания в посттоталитарном обществе.

**Ключевые слова:** модернизация, трансформация, переход, посттоталитарное общество, сознание, стереотип.

Розвиток суспільства засвідчує, що трансформація суспільства, його політичних і економічних систем може здійснюватись у відносно короткі терміни; в той час як свідомість і соціалізація, які набуті впродовж тривалого життєвого часу, не можуть швидко змінюватись. Вони продовжують впливати один на одного і можуть у процесі пристосування до нових вимог викликати кризу людини і системи.

Потрібно з’ясувати, що власне розуміється під трансформацією суспільства. У довідниковій літературі наведено таке визначення: “Трансформація суспільства – зміни, що торкаються всіх сфер життя суспільства і відбуваються як результат впливу нововведень на традиційні структури, взаємодії різноманітних аспектів модернізації, елементів традиціоналізму і консерватизму” [1, с. 395].

Український дослідник С. Катаєв, досліджуючи проблеми модернізації, постмодернізації та трансформації зауважує, що “...базою узагальнень соціальних процесів сучасності може бути

теорія трансформації, що спирається на концепції модернізації та постмодернізації і виступає більш загальною стосовно них” [2, с.4]. Варто зазначити, що в процесі трансформації сучасного суспільства вирішуються завдання модернізації і постмодернізації. Хоча модернізація і передбачає трансформацію, погляд на Україну через модернізаторсько-реформаторську призму неадекватний реальній ситуації, тому що історичний вектор змін, які відбуваються в суспільстві – об’єктивно не заданий та чітко не визначений.

Німецькі дослідники В.Цапф, Р.Хабіх, Т.Бульман, Я.Делей зазначають: “Модернізація визначається як розвиток чотирьох базових інститутів сучасного суспільства – змагальна демократія, ринкова економіка, соціальна держава, масове споживання, вирішення поточних проблем шляхом реформ і інновацій. Трансформація розуміється як спроба, наприклад, постсоціалістичних країн, зрівнятися в розвитку цих базових інститутів із західними країнами. Модернізація – неоднорідний поступовий процес. Процеси модернізації поєднуються із короткостроковими витратами по жертвами: матеріальні, людські.... Загальним критерієм успіху модернізації, є підвищення життєвого рівня і реалізація потреб” [3, с.19].

Потрібно зауважити, що при оцінці модернізації суспільства, як правило, виходять з певного еталона розвитку, певного ідеалу, відхилення від якого розглядається як ступінь відсталості. Поняття ж “трансформація суспільства” акцентує увагу на перервності існуючої традиції, має яскраво виражену деструктивну функцію (особливо на початкових етапах) і розмиті контури майбутнього.

Дослідник трансформаційних процесів К. Херпфер зазначає, що Трансформаційний підхід характеризують три основні процеси: 1) демократизація, що веде до демократії; 2) маркетизація, спрямована на ринкову економіку; 3) утворення громадянського суспільства” [4, с. 124].

Доктор філософських наук З. Голенкова зауважує, що “поняття “трансформація” досить часто вживається для позначення тих процесів, які сьогодні відбуваються в колишніх соціалістичних країнах. Цим терміном, як і терміном “модернізація”, прагнуть підкреслити неідеологізований характер змін, які відбуваються, але в реальності обидва поняття несуть в собі заряд ідеологізованості. Так, якщо для одних трансформація – це позитивний процес, який слід всіляко підтримувати, в результаті якого вчорашні країни соціалізму повинні повернутися до демократичних громадянських суспільств, що ефективно розвиваються, то для інших трансформація – це процес негативний, руйнівний, нав’язаний ззовні



(Заходом) і який призвів до колапсу економіки, суспільного порядку і духовних основ цих суспільств” [5, с. 77].

Зауважимо, що термін “перехідний” вказує на прямий шлях від якомось одного стану до якоїсь певної стадії. Поняття переходу передбачає чіткий кінцевий пункт. Теорія переходу визначає мету змін і те, коли цю мету досягнуто, а перехід завершено.

“Трансформація, – на думку С. Катаєва, – визначає новий вимір світу, а не підпорядковується канонам. У стабільному суспільстві зміни мають передбачувані результати. У суспільстві, що трансформується, немає усталених зв’язків між елементами, тому наслідки змін передбачити практично неможливо, а отже, зростає ризик помилок” [6, с. 77]. Таку ж оцінку явищу трансформації дає вітчизняний політолог М. Михальченко: “...трансформація, зміна, розвиток можуть бути орієнтовані на зміну реалій в будь-якому напрямку: вперед, назад, вбік, по колу, тощо...” [7, с. 40].

Свідомість і стереотипи дій, властиві людині, яка вийшла з тоталітарного суспільства, не зникають за короткий час, а лише відтісняються на задній план, у нижній пласт масової свідомості.

Характеризуючи зміни в світосприйнятті, необхідно вказати на зростання почуття особистої свободи, що ґрунтується насамперед на свободі пересування та свободі вираження своїх політичних уподобань, і водночас на втрату почуття визначеності по відношенню до майбутнього. У частини населення (переважно середнього та старшого віку) розвиваються песимізм і відчай, відчуття марно прожитого життя.

Криза перехідного періоду в Україні й особистісне сприйняття болючих соціальних процесів, зумовлених руйнацією звичного способу життя, нестабільністю і невпевненістю у завтрашньому дні може призвести до розколу масової свідомості, коли сама ідея демократії починає сприйматися як деструктивний елемент, що несе загибель усього найкращого, створеного у державі за попередні роки. Тому вплив минулого політичного досвіду на актуальну політичну дію сьогодні в Україні відіграє велику роль. Як свідчить історія, навіть у стабільних і спрямованих на покращення умов життя людей у демократичному суспільстві потрібен тривалий час для зниження рівня тоталітарної масової свідомості.

У політичній свідомості населення країн, які трансформуються та в Україні зокрема, ще не виробились загальноновизнані критерії майнового розшарування. Поглиблення прірви між багатими і бідними, прогресуюча злиденність значної частини працездатного населення породжують відому реакцію відторгнення, в тому числі й зростання злочинності, депресію та інші негативні психологічні



наслідки. В умовах масової недовіри в українському суспільстві до владних структур та їхніх представників, незалежно від політичного кольору, виникає цілком реальна небезпека "ефекту бумеранга". При цьому гарні слова про демократію та її переваги перед тоталітаризмом, що в надмірних дозах надходять із не дуже популярних джерел, можуть викликати дискредитацію самої ідеї демократії як тієї перспективи, заради якої варто переживати негаразди сьогодні. У більшості населення ще наявні суперечності між проголошеними цінностями і неможливістю їх реалізації, у людей з'явилося і поглибилося зневір'я до існуючої системи.

Становлення української незалежної держави показало, що рух до демократії не може бути прямолінійним. Це тривалий і складний процес, для якого характерні часті "війни" на захист і проти демократії, боротьба мас за повноту громадянських прав і свобод. При цьому демократизація зачіпає й економічне життя і проблему розподілу владних повноважень, і поширення автономії, і самоврядування, і системи освіти, культури, рівного доступу до засобів масової інформації тощо. Як зазначав Д. Растоу, "...перехід" до демократії не слід розуміти як щось, що відбулось протягом року. Оскільки процес становлення демократії передбачає появу нових соціальних груп і формування нових, що стають звичними моделями поведінки, мінімальний термін переходу, вірогідно, покоління. У країнах, що не мали більш ранніх зразків для наслідування, перехід до демократії, як правило, відбувається ще повільніше" [8].

Успішна трансформація нових незалежних держав можлива за умови реалізації програми реформ, із врахуванням специфіки національного менталітету та досягнень цих держав у минулий, комуністичний період. Основне завдання на цьому етапі – забезпечити політичну й економічну стабільність, суть якої зводиться, головним чином, до спроможності суспільства зберігати фундаментальні політичні й економічні характерні ознаки, здійснювати трансформацію усіх сторін життя поступово, зі збереженням попередніх здобутків, без деструктивних революційних потреб. До критеріїв стабільності суспільства належать: легітимність влади, високий ступінь її підтримки населенням, консенсус законодавчої, виконавчої й судової влади, нормальне функціонування структур громадянського суспільства. Тому виважені темпи соціально-економічної та політичної стабілізації суспільства забезпечать умови для формування більш стійкої й окресленої політичної свідомості, політичних орієнтацій і цінностей, що стануть основою для забезпечення масової підтримки і опори, як для вже створених демократичних інститутів, так і для

демократії в цілому. Має рацію російський політолог А.Мельвіль, зазначаючи, що "з точки зору теорії інституту і цінності в процесі демократичних транзитів органічно взаємозв'язані і здійснюють двосторонній вплив один на одного. При цьому сам рух до демократії може починатися і без наявності відповідних культурно-ціннісних умовна (приклад, післявоєнні Німеччина, Японія, Італія), однак консолідація демократії без них, швидше за все, не відбудеться" [9,с.37].

Необхідність поступовості і поетапності в прямуванні до демократії обумовлена також тим чинником, що "масова людина" має консервативну природу, і зміни в її світосприйманні, звичках, традиціях можуть не встигнути за змінами самих умов життя. У таких випадках людина відторгне це нове, незважаючи на його об'єктивно прогресивний характер. Взагалі спроба обігнати в реформуванні суспільного устрою масову свідомість може призвести соціум до катастрофи.

Процес усвідомлення в собі людської гідності, власної сили проходить складно і важко. Необхідний масовий перехід від тоталітаризму до психології демократизму, в основі якої лежить визволення від страху свідомість людей. Нова якість суспільства не зводиться лише до змін в економічній, соціальній сферах тощо. Написком лише на структурні реформи без зміни самої людини, її політичної свідомості, не можна набутися нові якості соціуму.

Сьогодні українське суспільство переживає трансформацію свідомості – процес неоднозначний, який може бути як деструктивним, так і конструктивним. Ще далеко не вичерпані тоталітаристські нахили як на теоретичному, так і на буденному рівнях свідомості. Старі догми, стереотипи і традиції створюють перепони на шляху трансформації політичної свідомості в реальну силу суспільства.

У соціальній поведінці – брак артикульованої належності до певної національної культурно-історичної традиції, тоталітарна свідомість, соціальна безвідповідальність, налаштованість на постійне соціально-політичне маневрування, перманентна зміна "цільових союзів", а відтак – і цільових установок. Можна погодитися із констатацією стану вітчизняним політологом В.Полохала, що Українське суспільство вийшло із сімдесятирічного періоду перебування в СРСР без передумов для цивілізованого демократичного розвитку – без ознак громадянського суспільства, без демократично налаштованої національної еліти, без повноцінної національної культури та усвідомлення себе як нації. І не дивно, що сучасне українське суспільство значною мірою зберігає

істотні риси, успадковані від минулого, яке вирішальним чином впливає на зміни, що відбуваються нині.

Україна й досі не може позбутися світоглядного розколу в суспільстві. Достеменно помітним є те, що демократичний вибір для багатьох громадян України – це тільки абстрактне рішення, пов'язане з найбільш загальними орієнтирами свідомості (особливо це стосується представників старшого покоління, уявлення про демократію у якого складалися в період формування комуністичних ідеалів) і не пов'язане з основними принципами західної моделі, а саме: жити самостійно, без "керманічів" і "натхненників", з усією повнотою відповідальності, без постійної опіки всесильної й всезнаючої влади. Стереотипи демократичного централізму тяжіють над розумінням того, що демократія не завжди поєднується з емоційним комфортом. За право вибору доводиться розраховуватися відповідальністю, за волю – невизначеністю, за рівність можливостей – критичною оцінкою власних здібностей.

Як слушно зауважує дослідник В. Васютинський, що фактичне обмеження тоталітарним режимом електоральної практики населення значною мірою зумовлює домінування підсвідомих елементів політичної поведінки над свідомими. Більше того, він вважає, що як сутнісна риса масової політичної свідомості була сформована логократія, тобто влада символів та образів. Її емпіричним виявом виступає ігнорування з боку електорату змістовного аспекту політико-ідеологічного позиціювання і орієнтація на зовнішню емблематику й атрибутику [10, с.164].

Нездатність переважної більшості населення робити від-рефлексований політичний вибір і явне переважання емоційного сприйняття "політичного товару" давно стали загальним місцем робіт, присвячених посткомуністичному транзиту.

Сучасна масова політична свідомість зберігає багато психологічних стереотипів тоталітарного минулого. Серед цих стереотипів – міф про втрачений соціальний порядок і "черговий песимізм", що прийшов на зміну "черговому оптимізму"; ставлення до рівності як до рівного споживання матеріальних благ; ідея соціального доступу тільки як боротьба "проти" і "за".

Означені стереотипи є природним продуктом політичної соціалізації як процесу включення людини в політичну сферу життя суспільства і формування певного типу політичної культури. Однак психологічні стереотипи минулого втрачають свою адаптивну функцію і, вступаючи в постійний конфлікт з "верхніми поверхами" політичної свідомості, набувають регресивного характеру.

Пострадянські стереотипи, правовий нігілізм, відсутність досвіду існування в умовах демократичного громадянського суспільства призвели до того, що значна частина української громадськості ідентифікує саме поняття демократичних цінностей з безладдям, яке панує в усіх сферах державного буття, з самою українською незалежністю. Слід зважати також і на те, що значна частина громадян України виховувалась у суспільстві, наскрізь пронизаному ідеологемами комуністичної пропаганди, яка прищеплювала негативне ставлення до цінностей цивілізованого світу. Тоталітарні системи використовували дифузний стан суспільної свідомості, її надлом для підпорядкування людини раціонально-утопічному началу, втіленням якого виступає держава. При цьому будь-які її дії та ціннісні орієнтації розглядаються під кутом зору лояльності до влади і можуть бути підставою для звинувачень у неблагонадійності з усіма наслідками, які з цього виникають.

Нав'язувана масовій свідомості впевненість у тому, що на цьому шляху вдасться "наздогнати і випередити" розвинуті капіталістичні країни, імпонувала масам і водночас "працювала на виправдання поспіху", неминучих втрат і жертв. Специфічною соціопатією стала деактуалізація цінностей, коли цінності дійсного часу не витримують конкуренції з цінностями "світлого майбутнього". І сьогодні свідомість переважної більшості українського соціуму не сприймає дійсне як реально існуюче, вона живе в минулому чи в майбутньому.

Вирішення суперечностей у політичній свідомості стримувалося й політикою диктату. В СРСР існувала вельми дієва система "комуністичного виховання", головний принцип якої полягав у невідворотності і всеосяжності ідеологічної обробки всіх і кожного. Ідеологічний комфорт, що склався в сфері політичної свідомості, стояв на перешкоді живому обміну думок, змаганням ідей, негативно впливав на розвиток інтелектуального, творчого потенціалу народу. Уявно функція комунікативного діалогу була, але фактично ніякого діалогу не існувало, інформація передавалася одноканально: від джерела до слухача. У тоталітарному суспільстві взаємодія між громадською думкою та державою носила патерналістський характер і підпорядковувалася органам державного управління за визначального впливу ідеології. Тривалий час механізми, що повинні були формувати громадську думку, не відчували будь-якої протидії цінностям та ідеалам, які пропагували. Але біда була не стільки в самих цінностях, скільки в тому, що їхня дія не співпадала з реальним життям.

Взагалі, ідеологія, що панувала в радянському суспільстві, не відповідала життєвим реаліям, була утопічною. Через фатальну впертість влади щодо втілення утопічної ідеї відбулася тотальна ідеологізація суспільного життя, при якій кожне слово і вчинок вимірювалися шкалою не практичної користі і нормального глузду, а "ідейної чистоти". Ідеологічне кліше "непримиренності буржуазної і соціалістичної ідеологій", "політичної пильності", гасла на кшталт "хто не з нами, той проти нас" міцно вкарбувалися у масову свідомість.

Соціалістична система виховувала безликих "борців" проти фантомів, нею ж вигаданих. І як результат – з'являється своєрідне "ідеологічне мислення", що протистоїть політичному стилю. Ідеологічне мислення виникає там, де соціум сакралізує якусь одну систему ідей і вірить у її абсолютну правдивість. Замкнута ідеологія вимагає цілковитої віри, абсолютної відданості. "Людина, що мислить ідеологічно, завжди знаходить якесь пояснення та виправдання певних очевидних фактів дійсності, які суперечать ідеологічним догмам. Якщо такого пояснення не знаходить, тоді заперечує факти як нібито вигадки, наклепи, фабрикації ідеологічних ворогів" [152].

Традиція конфронтаційності політичної свідомості, постійної налаштованості на боротьбу становить небезпеку для суспільства. Компроміс розглядався з класових позицій як явище ситуативне, необхідне для вирішення певних завдань, як тимчасова поступка з тим, щоб потім взяти реванш. У цілому ж ідея компромісу вважалася "гнилою", "ліберальною" і ще й сьогодні частиною суспільства часто розглядається як зрада ідеалам.

Отже, процес формування політичної свідомості є складним і суперечливим, оскільки таким є політичне життя суспільства. В умовах трансформації суспільно-політичних відносин значно зростає роль політичної свідомості, коли відбуваються значні зміни всіх сфер суспільного життя, руйнуються попередні світоглядні стереотипи сприймання усталених соціальних норм і цінностей, які в нових умовах нездатні виконувати свої світоглядні функції. За таких обставин виникає потреба розробити адекватні новим умовам політико-ідеологічні концепції й теорії, які могли б сприяти формуванню у громадян відповідних моделей світосприймання й життєдіяльності. Зміст процесу формування політичної свідомості в сучасному українському соціумі пов'язаний із складними питаннями реформування і трансформації суспільного життя.

**Список використаних джерел**

1. Соціологія: терміни, поняття, персоналії: Навчальний словник-довідник /Укладачі: В. М. Піча, Ю. В. Піча, Н. М. Хома та ін.; за заг. ред. В. М. Пічі. – К.: Каравела; Львів: Новий Світ – 2000, 2002. – 480 с.
2. Катаєв С. Несходжені лабіринти трансформації / С.Катаєв// Віче. – 1999. – №5. – С. 3-12.
3. Цаф В. Германия: трансформация через объединение / В.Цаф, Р.Хабих, Т.Бульман, Я.Делей // СОЦИС (Социологические исследования). – 2002. – №5. – С. 19-37.
4. Херпфер К. Новый индекс демократии: Демократизация гражданственности в пятнадцати государствах Европы (1991–1998) // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2001. – №3. – С. 123–150.
5. Голенкова З. Т. Динамика социоструктурной трансформации в России / З.Т.Голенкова// СОЦИС (Социологические исследования). – 1998. – №5. – С. 77-84.
6. Катаєв С. Консервативні та модернізаційні компоненти соціокультурної трансформації /С.Катаєв// Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2000. – №1. – С. 76-81.
7. Михальченко Н. Украинское общество: трансформация, модернизация или лимитроф Европы? / Н.Михальченко. – К.:Институт социологии НАНУ, 2001. – 440 с.
8. Растоу Д. Переходы к демократии: попытка динамической модели [Сокращ. перевод с англ.] /Д.Растоу// Полис. – 1996. – №5. – С.5-15.
9. Мельвиль А.Ю. Демократический транзит: теоретико-методологические и прекладные основы. Московский общественный научный фонд / А.Ю.Мельвиль. – М., 1999. –108 с.
10. Виборчі технології. Зб. мат. / Упорядник В.Цюн. – К.: ТВ НОВИНАР, 1998. – 199 с.

The article presents an analysis of the “modernization – transformation”. Traced the main approaches to understanding the processes of modernization and transformation, as domestic and foreign researchers. Influence of transformation of political processes in Ukrainian society. Characterize the latent process of political consciousness in post-totalitarian society.

**Keywords:** modernization, transformation, transition, post-totalitarian society, consciousness, stereotype.

*Отримано:26.02.2011*

## Індивідуальні особливості самоствавлення дітей старшого дошкільного віку

У статті автор розглядає поняття “самоствавлення” й “індивідуальність”. Розкриває такі чинники впливу на становлення самоствавлення дитини старшого дошкільного віку, як родина, однолітки, вихователь, ігрова діяльність. Розкриває роль і сутність індивідуального підходу як ведучого принципу розвитку індивідуальності дитини. Автор також визначає прояви індивідуальних особливостей ставлення дитини до самої себе. Виявляє індивідуальні відмінності самоствавлення дитини старшого дошкільного віку і надає рекомендації, які можуть бути використані в роботі з вихователями та батьками.

**Ключові слова:** самоствавлення, емоційне-ціннісне ставлення до себе, індивідуальні-психологічні особливості самоствавлення старшого дошкільника, рефлексія, самооцінка, індивідуальність.

В статье автор рассматривает понятие “самоотношение” и “индивидуальность”. Раскрывает такие основные факторы влияния на становление самоотношения ребенка старшего дошкольного возраста, как семья, ровесники, воспитатель, игровая деятельность. Раскрывает роль и сущность индивидуального подхода как ведущего принципа развития индивидуальности ребенка. Также автор определяет проявления индивидуальностей отношения ребенка к самому себе. Выявляет индивидуальные особенности самоотношения ребенка старшего дошкольного возраста и дает рекомендации, которые могут быть использованы в работе с воспитателями и родителями.

**Ключевые слова:** самоотношение, эмоционально-ценностное отношение к себе, индивидуальные особенности самоотношения старшего дошкольника, рефлексия, самооценка, индивидуальность.

**Актуальність.** Проблема самоствавлення дитини відноситься до найбільш значимих в психологічній науці. Важливим періодом становлення самоствавлення дитини є дошкільний вік. За останні роки соціальна ситуація розвитку дітей значно змінилася, що не могло не позначитися на становленні самоствавлення дитини. Сьогодні багато дошкільних закладів спрямовані на розвиток інтелектуальної сфери та ділового спілкування, і зовсім мало уваги приділяють внутрішньому світу особистості, який є джерелом переживань та важливої складової психологічної своєрідності людини. Таке зневажливе ставлення дорослих до внутрішнього світу дитини призводить до ускладнення становлення само-



ставлення, що впливає на її соціальну активність та життєву позицію.

Для припинення такого тупикового напрямку в вихованні дітей дошкільного віку, сучасна освіта починає поступово впроваджувати у виховний та навчальний процес індивідуальний підхід до дитини, який об'єктивно зумовлений дійсністю: відмінностями дитячих здібностей і схильностей, чутливості до зовнішніх обставин, пізнавальної активності тощо.

У такій спільній діяльності дорослого і дитини, остання виступає суб'єктом, а не об'єктом впливу. Саме можливостями дитини, її ставленням до нового визначається рівень засвоєння і характер виконання завдань.

**Мета нашого дослідження:** виявити індивідуальні особливості самоставлення дітей старшого дошкільного віку.

У вітчизняній та зарубіжній психологічній літературі самоставлення розглядається як емоційний компонент самосвідомості, який, з одного боку, спирається на самопізнання, а з другого – створює основні передумови для формування саморегуляції, самоактуалізації та саморозвитку. Досліджуючи феномен самоставлення дитини дошкільного віку, ми спираємося на визначення І. Чеснокової. На її думку, самоставлення – це емоційно-ціннісне ставлення до себе, один з внутрішніх процесів самосвідомості, що відображає єдність моменту самопізнання і системи переживань. Переживання при цьому розуміється як внутрішня динамічна основа, спосіб існування самоставлення [13;18]. Воно може виражатися як у формі безпосередньої емоційної реакції, так і в “інактуальній формі”, коли жива емоційна реакція відсутня і замінюється оцінним судженням. За ним стоїть у даний момент не актуалізоване стійке почуття, а згорнута, в певний час безпосередньо пережита емоційна реакція [13;19]. І. Чеснокова підкреслює, що самоставлення може існувати в різних формах: гордості, самолюбства, самоповаги тощо і постійно перебуває у динаміці, в процесі безперервного розвитку. Воно має інтегральну тенденцію до розвитку з великої кількості переживань різноманітних емоційних станів, почуттів особистості відносно самої себе у різні вікові періоди. В міру розвитку емоційного досвіду у суб'єкта складається більш або менш узагальнене емоційно-ціннісне ставлення до себе. Почуття, емоційні стани, що були пережиті в різний час у зв'язку з роздумами про себе, складають той емоційний фонд, який є необхідною умовою створення змістовного багатства самосвідомості.

Зовнішнім проявом самоставлення виступає самооцінка – загальне позитивне або негативне ставлення до себе. Самооцінка



відноситься до центральних утворень особистості, її ядра, значною мірою визначає соціальну адаптацію особистості.

Такі вчені, як Б. Ананьєв, І. Бех, Р. Бернс, Л. Виготський, Л. Божович, О. Запорожець, С. Ладивір, М. Лісіна, О. Кононко, В. Котирло, С. Кулачківська, К. Роджерс, С. Тищенко, І. Чеснокова, Р. Шакуров та ін., впевнені в тому, що дошкільний вік є значним періодом у становленні самоставлення дитини, яке передусім залежить від оцінних впливів дорослих. На їх думку, дитина може не надавати особливого значення будь-яким якостям та властивостям, до тих пір, поки, дорослі не звернуть на них увагу і не оцінять їх. За допомогою оцінки дорослих дитина починає цінити в собі, або навпаки, соромитись того, що стало предметом оцінки. Тому одні якості дитини стають для неї особисто значимі, які безпосередньо відносяться до її образу “Я”, інші – ні. Така особливість формування уявлення дитини про себе, полягає в тому, що дошкільник залежить від ставлення до нього дорослих – від їхніх думок, оцінок, уваги, доброзичливості, підтримки. В. Котирло зазначала: “Лише доросла людина може викликати до життя радість і смуток, співчуття та співпереживання, почуття самоповаги”. На її думку дитина, яку виховують у доброті, звертає увагу на її запити та переживання, відзначається прагненням налагоджувати та підтримувати доброзичливі взаємини із оточуючими.

Також не менш важливим фактором впливу на становлення самоставлення дитини є відносини з однолітками, які найчастіше будуються в ігровій діяльності. Як зазначала Т.Титаренко: “Ставлення дитини до себе виникає в процесі становлення її ставлення до однолітків. У процесі гри дитина спостерігає за друзями, порівнює себе з ними, вчиться бачити їх переваги та недоліки, оцінює їх поведінку і поступово починає пред’являти до себе такі ж вимоги, як і до своїх однолітків” [ 10; 16]. У грі діти не тільки спілкуються, порівнюють себе з іншими, вчать взаєморозумінню, але і дізнаються про ставлення однолітків до себе. Тобто в ігровому процесі дитина навчається бачити себе зі сторони, оцінювати себе об’єктивно. Такі можливості ігрової діяльності, в основному, і розвивають два новоутворення у сфері внутрішнього світу, а саме: особисті очікування по відношенню до оточуючих і здатність оцінювати себе, свої ігрові вміння, дії, знання, рольові функції, комунікативні якості з точки зору ігрової групи. Розвиток механізму впливу очікуваної оцінки групи на самооцінку дитини – важливий фактор становлення позитивного емоційно-ціннісного ставлення до себе. У випадку вірного рефлексування дитиною позитивної групової оцінки, яка формується за допомогою

дорослого, у неї розвивається впевнено-оптимістичні очікування по відношенню до однолітків, а у випадку дезорієнтації дитини відносно того, як оцінює його група, в структурі його самоставлення з'являються тривожні очікування.

Значний вплив на становлення емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе має оцінка вихователя. Оціночні характеристики вихователя можуть допомагати дитині усвідомити свої прагнення та можливість стверджуватися серед одноліток, але й можуть зруйнувати віру дитини у власні сили, принизити її гідність. Особливо негативні оцінки вихователя викликають гострі афективні переживання у дітей замкнених і схильних до афективних проявів поведінки. Такі переживання можна бачити через мімічні та рухові реакції: тремтіння губ, вік або рук, почервоніння або збліднення шкіри обличчя, а інколи через бурхливі афективні прояви поведінки.

Індивідуальні особливості самоставлення дитини проявляються в поведінці і діяльності: як дитина реагує на звертання дорослого, на пропозицію попрацювати, як включається в діяльність, якого характеру набувають пізнавальні ініціативні дії, як протікає процес діяльності, як ставиться до перешкод на шляху до успіху, як сприймає результат (позитивний чи негативний), реагує на прохання однолітків, налагоджує контакти з різними дітьми, поводить у ситуаціях спільної діяльності тощо.

Відомо, що є два джерела походження індивідуальних відмінностей – вроджені і набуті. Вроджені індивідуальні відмінності характеризуються стабільністю, слабо піддаються впливам (задатки, типологічні особливості нервової системи, дефекти органів чуття, мовлення тощо). Відмінності і в загальних, і спеціальних здібностях, виявляються в темпах, способах і якості оволодіння тим чи іншим видом діяльності або певними знаннями. Набуті індивідуальні відмінності менш стійкі і легше піддаються зовнішнім впливам і вихованню (пізнавальні процеси, різноманітні прояви характеру, емоційно-вольові якості). Дані відмінності проявляються в ініціативності, самостійності чи схильності до наслідування, в багатстві уяви, активності, рішучості чи, навпаки, пасивності, сором'язливості тощо [С.О.Ладивір].

Специфічне сплетіння всіх відмічених особливостей кожної окремої дитини і складає її індивідуальність, психологічну неповторність (Б.Ананьєв). Індивідуальність – це не сума окремих особливостей, а їх складна своєрідна єдність. Розуміння структури кожної такої єдності, виокремлення в ній найбільш суттєвих, визначальних властивостей, які зумовлюють інші; знання законів

дитинства, того, які якості душі дитини дозрівають у певному віці і є запорукою правильного моделювання педагогічного впливу на становлення самоставлення дитини, і взагалі на повноцінний розвиток особистості. О. Запорожець зазначав, що виховання дитини може бути ефективним лише тоді, коли воно спирається на її вікові психологічні особливості. В ході розвитку дитини ієрархічна система властивостей складається поступово, етап за етапом, але кожний наступний етап не віднімає попередній, а вибудовується, формується на його основі. Тому головне завдання педагогів і психологів – послідовність і неквапливість у вихованні дитини.

У старшому дошкільному віці дитина, пізнаючи навколишній світ, робить подальші кроки в пізнанні себе самої. Об'єктами її самопізнання стають окремі частини тіла, дії, мовні акти, вчинки, переживання і особисті якості. Л. Виготський зазначав: “Так само, як дитина трьох років відкриває свої відносини з іншими людьми, так старший дошкільник відкриває сам факт своїх переживань” [5; с.27]. Осмислення дітьми власних переживань особливо виявляється в другій половині дошкільного віку. Переживання їх завжди пов'язані з взаєминами з дорослими й дітьми, виконання правил поведінки й різних завдань. За допомогою мови діти виявляють і розуміють власні переживання (“Мені було прикро”, “Я зраділа” тощо).

У ігровій, конструктивній, образотворчій діяльності старші дошкільники починають порівнювати власні досягнення з досягненнями товаришів, оцінюють не тільки наслідки роботи, а й себе самих, свої можливості, навчаються контролювати себе і ставити перед собою певні конкретні умови. Керуючись об'єктивними показниками, діти вже можуть адекватно оцінювати своїх однолітків і давати загальну оцінку собі та оточуючим. Адекватна оцінка дітьми товаришів і самих себе можлива лише тоді, коли оцінювані якості мають яскраві зовнішні показники моральних властивостей. Наприклад: “Я лінуюсь, не люблю чергувати”, “Я хорощий хлопчик, бо я допомагаю мамусі”. Така самооцінка, як зазначав Б. Ананьєв, є найбільш складним виявом моральної самосвідомості дитини на даному етапі її формування.

Тому важливе значення у процесі становлення емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе набуває організація дорослими практичної взаємодії старших дошкільників за принципом особистого вибору. Дорослі створюють такі умови для дошкільника, щоб у нього виникли гуманні переживання до своїх однолітків, які поступово відіб'ються в образі “Я” у вигляді особових установок відносно себе та інших людей. Також, дорослі в процесі діяльності

дитини повинні, як пише П.Чамата, сприяти об'єктивації психічних переживань дитини, показати їй власні якості – як вони виявляються на практиці, допомогти їй подивитися на себе ніби “зі сторони”, “очима інших” [12;18]. Адже особистість розвивається, вказує К. Альбуханова-Славська, за допомогою об'єктивації власних основних відношень, через їх відтворення. Дитина буде ці стосунки, об'єктивно аналізує в них себе і пізнає себе в новій якості.

Воднораз, організовуючи пізнавальну діяльність дошкільника, дорослі повинні пам'ятати про те, що дитина – це не об'єкт впливу, а суб'єкт. В центрі пізнавальної діяльності повинна стояти не інтеріоризація дитиною заданих педагогічних впливів, а “зустріч” досвіду вихователя і суб'єктного, дитячого досвіду, збагачення останнього, перетворення його (“окультурювання”, за висловом В.Кудрявцева). Це і є основним вектором індивідуального розвитку, саморозвитку дитини. А власна пізнавальна активність є самостійним, особистісно-значимим і найдієвішим джерелом повноцінного формування її здібностей.

Для виявлення індивідуальних особливостей самоставлення дітей старшого дошкільного віку було проведено обстеження дітей старшої групи на базі ДНЗ м. Києва. Обстеження дітей відбувалося на заняттях з конструювання та ліпки. Індивідуальні та дрібногрупові заняття підбиралися залежно від завдання експериментатора. Результати обстеження показали нам неповторність ставлення дитини до самої себе. Наведемо декілька прикладів.

Ігор (5 років) не завжди з першого разу розуміє завдання, часто перепитує. Намагається проявляти активність на заняттях. Встигає поспілкуватися з однолітками, допомогти у виконанні завдання. Відповідаючи на питання: “На що це схоже?” користується шаблонами, наочними зразками. Виконавши свою роботу, Ігор залюбки допомагає іншим, не намагається залишити їх. Коли у нього щось не виходить, може попросити допомоги у вихователя. Подивиться, як це робиться, а потім виявляє бажання робити це самостійно. Майже завжди з бажанням береться до виконання завдання, радіє коли отримує результат. Часто буває невпевнений у правильності виконання своєї роботи, постійно питає: “Вірно я зробив чи ні?”. Дуже швидко погоджується з думкою вихователя. Коли робиш йому зауваження, то в його очах виражається страх, тривога, невпевненість. Починає сумніватися в вірності виконання своєї роботи. На запитання “Ігорю, чи вірно ти виклав корову?”. Ігор відповідає: “Не вірно”. На запитання “Чому?” хлопчик пояснити не може. Така реакція дитини свідчить

про те, що в неї вже сформовані тривожні очікування по відношенню до дорослого. Такого роду очікування виникають у дитини тоді, коли вона відчуває дефіцит тепла, уваги, турботи зі сторони вихователя. У взаємодії з однолітками Ігор не претендує на роль ведучого, але хоче, щоб його бажання враховувалися, тобто він не тільки приймає задумане своїм товаришем, а й пропонує своє, доповнює, уточнює разом обговорює варіанти рішення. Така поведінка дитини вказує на те, що у неї домінує розподільно-виконавча форма взаємодії з однолітками.

Катя (6 років) швидко включається в роботу, виконує її самостійно, вміє попросити допомоги у дорослого. Результатом своєї роботи завжди задоволена. Постійно порівнює свою роботу з іншими, обов'язково знайде в однолітків помилки навіть тоді, коли вони незначні. Наприклад, вихователь: “Катя, чи правильно виконав завдання Ігор?” Катя: “Ні, бо палички лежать не рівно” (хоча в Ігоря все було зроблено вірно). Експериментатор: “Катя, а ти все вірно зробила?” Катя: “Так, вірно. У мене добре вийшло. Мені подобається.” Вона завжди нагадує всім, що вона робить краще. На таке запитання дорослого: “А для чого людина пізнає світ, навчається?” дівчинка відповіла: “Людині потрібно все знати, для того щоб знайти гарну роботу і заробляти більше грошей”. На заняттях веде себе активно, на запитання відповідає впевнено. Така впевненість в своїх відповідях та в результаті власної діяльності свідчить про те, що у дівчинки сформовані впевнено-оптимістичні очікування по відношенню до дорослих. При взаємодії з однолітками передусім піклується про власні інтереси, намагається домінувати над іншими.

Олена (6 років) уважно слухає завдання, активно відповідає на запитання дорослого, виконує завдання впевнено, послідовно, не поспішає. В повсякденному спілкуванні дівчинка вибирає для взаємин дітей, які схильні бути підлеглими, готові приймати чужі пропозиції і не ображатися на наказовий тон. У взаємодії з ними часто вносить свої пропозиції в наполегливій, інколи командній формі; рішуче відкидає їх ініціативу, не враховує їх побажань, сама контролює сумісну діяльність і управляє нею. Така директивно-розпорядна форма взаємодії дівчинки з однолітками позбавляє її можливості бути навиків позитивного спілкування з тими дітьми, які не схильні підкорюватися. У таких дітей не сформована емоційно-позитивна орієнтація на однолітків, вони не прагнуть до співпраці і взаємодопомоги. Тому вихователь повинен звернути на це особливу увагу і залучити Олену до тієї діяльності, в якій вона гірше володіє якимись знаннями або вміннями. Це допоможе

дівчинці зрозуміти, що її однолітки вміють робити те, що їй ще важко дається, що вона не все ще може робити на високому рівні.

Женя (6 років) дуже рідко переplitує завдання, намагається робити самостійно, працює швидко, але постійно перебуває у тривожному стані. Таке враження, що вона боїться не встигнути виконати завдання або помилитися. Коли дівчинка зустрічається з труднощами, виконуючи завдання, звертається за допомогою до своєї подруги Олени і рідко просить допомоги у вихователя, а якщо просить, то невпевнено підіймає руку або тихо говорить. У процесі діяльності дівчинка рідко проявляє ініціативу, веде себе пасивно, швидко погоджується з пропозиціями однолітків і підкоряється їм. Було підмічено, що положення Жені при взаємодії з однолітками повністю залежить від того, з ким вона працює в парі. Якщо з доброзичливим, чутким однолітком, який не подавляє її, залучає до спільної діяльності, то взаємодія з ним позитивно впливає на неї. Якщо ж її одноліток домінує – це призводить до пасивного підкорювання ініціативи.

Наведемо приклад взаємодії Жені з однолітками. Для виконання завдання дітей було об'єднано в пари, і Женя працювала з Оленою. Парам було запропоновано викласти із паличок образ, який вони повинні були вигадати разом. Ось, Олена нахиляється до Жені і запропоновує їй побудувати будинок та швидко погоджується. Олена відкрила коробку із паличками і почала викладати будинок, а Женя в цей час сиділа і мовчки спостерігала за процесом. Коли експериментатор нагадав дівчатам, що задане завдання треба робити разом, Олена почала давати дівчинці палички і вказувати, куди їх класти. А якщо Женя не так розуміла свою напарницю і клала не туди паличку, то Олена починала виявляти своє незадоволення і забирати палички. На наступному занятті Женю посадили біля Артура. Дітям було запропоновано виліпити птаха. Дівчинка перша звертається до хлопця з пропозицією зліпити сову, той охоче погоджується. У процесі ліпки Артурчик попросив у Жені допомогти йому зліпити крила, дівчинка не тільки показала, як вони робляться, а й пояснила. Закінчивши роботу, діти з цікавістю розглядали свою модель і жваво обговорювали її.

Залишати без уваги таку взаємодію Жені з однолітками не можна. Постійне підпорядкування негативно відбивається на становленні активності, творчого стремління, формує в результаті конформну особистість і підтримує низьку самооцінку. Тому дорослий повинен організовувати взаємодію таких дітей з тими однолітками, які не подавляють свого партнера та знаходять їм такі слова, які б підкреслювали їх переваги й уміння.

**Висновки.** Отже, коротка характеристика дітей одного віку показує нам неповторність кожної дитини, її ставлення до себе. Така своєрідність дітей вимагає від виховного процесу індивідуального підходу, сутність якого полягає у пізнанні педагогами індивідуальних відмінностей, підтримці неповторності дитини шляхом підбору оптимальних методів для забезпечення повноцінного гармонійного розвитку дитячої особистості.

Подальше дослідження передбачає розроблення системи формуючого експерименту, яка спрямована на роботу з дітьми, роботу з батьками і роботу з вихователями.

#### Список використаних джерел

1. Авдеева Н.Н. Развитие представления о самом себе у ребенка от рождения до семи лет / Н.Н. Авдеева, А.И. Сельвестру, Е.О. Смирнова // Воспитание, обучение и техническое развитие: сб. науч. тр. – М., 1977. – 216 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев; Т.1. – М.: Педагогика, 1980. – 230 с.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; перевод с англ. – М., 1986. – 141 с.
4. Воспитание детей дошкольного возраста / Ред. Л.Н. Проколлиенко. – К.: Рад. шк., 1990. – 368 с.
5. Выготский Л.С. Кризис трех лет: собр. соч. / Л.С. Выготский: в 6 т. – М., 1984. – Т.4. – 379 с.
6. Запорожец А.В. Эмоциональное развитие дошкольника: [пособие для воспитателей детского сада] / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева и др.; под ред. А.Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
7. Кон И.С. Открытие “Я” / И.С. Кон. – М., 1978. – 301 с.
8. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М., 1972. – 165 с.
9. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир: книга для воспитателей детского сада / Е.В. Субботский. – М.: Просвещение, 1991. – 207с.
10. Титаренко Т.М. Такие разные дети. – К.: Рад. шк., 1989. – 144 с.
11. Тищенко С.П. Про розвиток самосвідомості в онтогенезі (дошкільний вік) / С.П. Тищенко // Актуальні проблеми психології. Том IV. Актуальні проблеми генези особистості в контексті навчання і виховання: зб. наук. ст. – К.: Нора принт, 2001. – С. 154-159.
12. Чамата П.Р. Шляхи формування самосвідомості дитини / П.Р. Чамата // Наук. записки, т. XIV – Рад. школа. – 1960. – С. 3-20.



13. Чеснокова И.И. Проблема сознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М., 1977. – 256 с.

In the article an author examines a concept “self-attitude” and “individuality” and basic factors of influence on becoming of self-attitude of child of senior preschool age such as: family, persons of the same age, educator, playing activity. Exposes a role and essence of individual approach as leading principle of development of individuality of child. Also an author determines displays the individual features of selfrelation of child. Exposes the individual features of selfrelation of child of senior preschool age and gives recommendations which can be used in process with educators and parents.

**Keywords:** self-attitude, emotional-valued self-attitude, the individual features of self-attitude of child of preschool age, reflection, self-estimate, individuality.

*Отримано: 12.03.2011*

УДК 159.9(05)

*Н.М.Громова*

## **Психологія діалогічної взаємодії автора газетного тексту і читача**

Стаття присвячена проблемі діалогу автора і читача газетного тексту. Діалогічність газетних текстів виражається у двосторонній спрямованості тексту – на автора і на читача, а їх діалогічні відносини характеризуються зіткненням смислових позицій в тексті та народженням нових смислів. Комунікативна структура діалогічних відносин автора і читача складається з таких елементів: Реальна дійсність – Автор (журналіст) – Текст – Читач (аудиторія).

**Ключові слова:** діалог, діалогічна взаємодія, автор, читач, газетний текст, смислові позиції.

Статья посвящена проблеме диалога автора и читателя газетного текста. Диалогичность газетных текстов выражается в двусторонней направленности текста – на автора и на читателя, а их диалогические отношения характеризуются столкновением смысловых позиций в тексте и рождением новых смыслов. Коммуникативная структура диалоги-

ческих отношений автора и читателя состоит из таких элементов: Реальная действительность – Автор (журналист) – Текст – Читатель (аудитория).

**Ключевые слова:** диалог, диалогическое взаимодействие, автор, читатель, газетный текст, смысловые позиции.

В результаті процесів глобалізації та інтеграції різних культур в життя нашого суспільства епіцентром суспільних відносин стає взаєморозуміння та діалог. Важливою причиною актуалізації досліджуваної проблеми є необхідність знаходження ефективних методів та прийомів покращення взаєморозуміння між різними культурами. Тому, в умовах підвищення потреб в культурному та інформаційному обміні між країнами вважаємо за необхідне розглянути проблему розуміння та діалогу учасників текстових відносин на прикладі газетних текстів.

Діалогічність є природною властивістю газетних текстів і зумовлює їх соціальну природу. Діалогічне мовлення вважається первинним за монологічне і більш значущим в багатьох працях видатних вчених (Л.П. Якубинський, Є.Д. Поліванов, М.М. Бахтін, Б.М. Ломов, Г.М. Кучинський, Л.Р. Дускаєва).

Г.М. Кучинський характеризує діалог як взаємодію різних смислових позицій його учасників. Дослідник визначає два типи діалогу – зовнішній, в якому різні смислові позиції відстоюються декількома реальними співрозмовниками, і внутрішній, який уособлює взаємодію різних смислових позицій, що обґрунтовуються однією особою.

Л.Р. Дускаєва вважає, що діалогічність має визначальний характер у породженні основних жанрів газетних текстів і поділяє їх на інформаційні, оцінні та спонукальні. Інформаційні жанри включають повідомлення про події, ситуації та особистостей. Оцінні жанри газетних текстів, як публіцистичні дослідження дійсності, передбачають оцінку фактів, подій, результатів і наслідків суспільних змін, тощо. В спонукальних жанрах відображені встановлені цілі та завдання суспільної діяльності, способи вирішення соціальних проблем. Дослідниця також підкреслює той факт, що утворення мовних жанрів залежить від інформаційних запитів та комунікативних інтересів читачів. Авторська інтенція, на якій базується мовний жанр, під впливом уявлень автора про інформаційні запити читачів створюється як відповідь на попереднє судження про предмет мовлення. Вербальний вплив на читача під час інформування, оцінки та спонукування враховує не лише відповідні читачькі реакції, а й протилежні теми, викликані автором, з метою передбачити можливе нерозуміння, незгоду або

невиконання запропонованих дій адресатом повідомлення. Отже, діалогічна взаємодія між автором-журналістом і моделями читачів, сформованими в його свідомості, на думку Л.Р. Дускаєвої, виявляється у корегуванні цілеустановок автора згідно з жанровою гіпотезою про адресата, а також у розгортанні різних мовних жанрів засобів масової інформації, попереджуючи читацький опір когнітивному та емоційно-вольовому впливу [2].

Питання впливу екстралінгвістичних чинників на діалогічність та її особливості в газетних текстах порушені в роботах з психології соціального пізнання (Г.М. Андреевої, Г. Келлі, Р. Крауса), з психології творчого мислення (Л.С. Виготського, Г.М. Кучинського, О.К. Тихомирова), з психології розуміння, мовного впливу, журналістської творчості (Н.Н. Богомолової, Л. Войтасика, К. Ізард, О.О. Леонтьєва, В.Ф. Ломова, К.С. Рощина, Н.А. Рубакіна).

Багато авторів визнають діалогічність як одну з найістотніших характеристик тексту (М. М. Бахтін, Р. Барт, С.О. Васильєв, Н.В. Чепелева, Т.А. Кубрак, Ж.В. Гордєєва, А. Карпі). Ця характеристика полягає в двосторонній спрямованості тексту – як на автора, так і на читача. Текст народжується в результаті спілкування, як взаємодія двох суб'єктів: автора і читача, і є основою їх взаєморозуміння. При цьому спілкування не тотожне діалогу, а містить його як форму спілкування.

З точки зору М.М. Бахтіна, діалогічність тексту уособлює основну властивість свідомості, мислення і має безпосередній зв'язок з мовою. Діалогічні відносини для М.М. Бахтіна існують між будь-якими смисловими позиціями або висловлюваннями в мовленні, оскільки вони засновані на нескінченному зв'язку одне з одним та історією.

І.О. Зимня також вважає, що текст має внутрішню діалогічну структуру, звертається до одних авторів, не погоджується з іншими. Крім того, автор тексту спрямовує свою комунікативну діяльність на читача, який, в свою чергу, вступає до комунікації, полемізує з ним.

На противагу твердженню про внутрішню діалогічність тексту існують інші теорії. Наприклад, говорячи про художні тексти, Т.В. Радзівєвська вважає, що в них комунікація відбувається в основному “у монологічному режимі з одnobічним зв'язком від автора до читацької аудиторії” [7: 9], і таким чином, не підтримує думку про двосторонній характер діалогічності, про взаємність спілкування автора і читача. Ми вважаємо, що і такий характер може носити взаємодія між автором і читачем, особливо при недостатніх інтелектуальних потенціях читача або відсутності вмінь взаємо-

діяти з текстами, а у випадку з газетними текстами, коротке інформаційне повідомлення може не містити ніяких діалогічних рис і мати на меті лише викладення фактів.

Аналізуючи погляди дослідників тексту, ми помітили, що увага приділяється головним чином зверненню автора тексту до читача, що означає одностороннє тлумачення бахтінського положення про діалогічну взаємодію автора і читача. Зокрема в дослідженні Ж.В. Гордєєвої йдеться про адресованість текстів сучасних наукових статей і аналізуються різні прояви цієї адресованості [1]. В дослідженні А. Карпі, навпаки, наголошується на відсутності будь-яких ознак діалогічності в іншомовних наукових текстах та їх надмірній науковості і сухості у викладенні матеріалу, що заважає правильному розумінню авторської позиції щодо проблеми, якій присвячена публікація [9]. Також популярності в наукових колах набуває проблема самопрезентації автора тексту, що висвітлено в дослідженні Т.А. Кубрак [4]. Така тенденція в дослідженні проблеми діалогу між автором і читачем свідчить про більшу зацікавленість вчених в авторській активності, тоді як важливість іншого комуніканта майже не враховується, що становить недостатню розробленість проблеми, оскільки саме діалогічність як взаємодія складає фундаментальну властивість газетних текстів.

Діалогічність газетних текстів підпадає під вплив багатьох чинників – психологічних, соціологічних, комунікативно-функціональних. Ці чинники включають діалогічність соціального пізнання та мислення автора тексту, його свідомість, соціальну сутність газетної комунікації, формат і структуру газетного видання [2].

На думку Н.В. Чепелевої, діалогічний процес виступає “відновленням прихованої діалогічності самого тексту й розгортанням внутрішнього діалогу читача” [8:5]. На нашу думку, під час процесу розгортання внутрішнього діалогу читача активізуються наявні у нього знання про культуру, мовою якої написано газетний текст, та вміння спілкуватись з автором газетного тексту, тому рівень розвитку діалогічних вмінь читача впливає на ефективність розуміння тексту, особливо іншомовного.

В дослідженнях аудиторії і журналістики роль читача у діалогічній взаємодії з газетним текстом визнається вирішальною, що сприяє створенню того кола проблемних ситуацій, які висвітлюються в газетних текстах. До того ж, автор газетного тексту намагається врахувати всі можливі реакції читача, його думки, оцінки, емоції. Автор також керує утворенням відповідної реакції адресата і бере до уваги особливості сприйняття повідомлення.

Отже, діалогічністю називають комунікативну спрямованість і властивість тексту, його готовність залучити читача до спілкування, критики, роздумів та будь-яких інших дій, які свідчитимуть про спроби активного проникнення в сутність тексту, його смисли, як наявні, так і приховані, спроби побачити і зрозуміти особистість за текстом. Тобто, важливим є не факт прочитання тексту, як підтвердження спілкування з письмовим твором, а цілеспрямовання самого тексту на спілкування. Діалогічність передбачає не лише реалізацію функції спілкування, а й саму властивість тексту до діалогу з читачем.

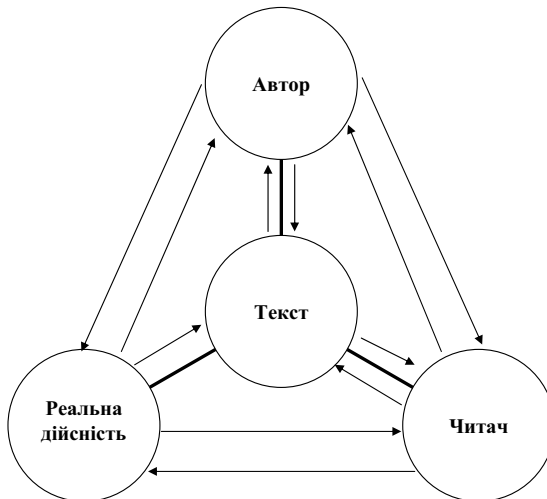
Ми припускаємось думки, що автор, як журналіст, і автор, як читач власного газетного тексту, є достатньо різними суб'єктами, оскільки, навіть за наявності спільного внутрішнього світу, картини світу, світосприйняття, що сформовані одним історичним середовищем і часом, вони здійснюють різні функції: 1) викладення повідомлення, опис, пояснення, тощо та 2) отримання повідомлення, відчуття його впливу на собі, прийняття або неприйняття, згоди або незгоди з текстом і його творцем. Виконуючи роль читача, автор змінюється і стає дещо іншою людиною, не дарма більшість авторів редагують і переписують свої статті по декілька разів, що підтверджує тезу про різницю у сприйманні і розумінні текстів з боку адресантів та адресатів.

Отже, підсумовуючи все вищезазначене, наголошуємо, що будь-який газетний текст містить схему взаємодії автора і читача, у якій основна ланка – їх діалог. Як справедливо вважає Н.В. Чепелева, текст є об'єктом психологічного дослідження, якщо посідає центральне місце у комунікативній структурі “автор – повідомлення – реципієнт”. Поєднуючи обидві сторони комунікації, враховуючи їх роль і функціонування у повідомленні, текст сприяє народженню нових смислів [6]. Для створення смислів читачу необхідно підпорядкувати текст (або переструктурувати його) своїм принципам смислосприйняття.

Проблему комунікативної системи “Реальність – Журналіст – Текст – Читач” порушено в небагатьох дослідженнях публіцистичних текстів, але вони здебільшого стосувались розгляду окремих елементів системи: взаємодія публіцистичного тексту з реальністю, автором та аудиторією, але без урахування психологічних особливостей діалогічної взаємодії (Є.С. Щелкунова); ефективність моделі публіцистичного тексту, яка базується на запитах аудиторії і не враховує особистість автора (Г.М. Соловійов); автор як носій особливої індивідуальної свідомості, відображеної у ЗМІ (М.Ю. Горохов); публіцистичний текст як дискурс і спосіб ведення діалогу з

аудиторією (Л.Є. Кройчик); діалогічність газетних текстів (Л.Р. Дускаєва) [3]. Незважаючи на певну розробленість теми, психологія діалогічної взаємодії автора газетного тексту і читача залишається малодослідженою. Тому, **мета нашого дослідження** – визначити і описати основні складові комунікативної системи у діалогічних відносинах автора і читача газетного тексту.

Пропонуємо власний погляд на комунікативну систему у її цілісності і взаємозв'язку всіх елементів. Що стосується газетних текстів, то, на нашу думку, схема комунікативної структури виглядає так: Реальна дійсність – Автор (журналіст) – Текст – Читач (аудиторія). Автор публіцистичного газетного тексту сприймає реальні події у світі і, пропускаючи їх крізь власну картину світу, створює інтерпретацію цих подій у вигляді газетного тексту, при цьому переслідуючи певну мету: впливу, інформування, спонукання до дії, тощо. Отже, з боку автора відбувається взаємодія зі світом та читачем крізь газетний текст. Читач може володіти інформацією про події, описані в газетній статті, а може і не володіти. Відповідно, в першому випадку, він взаємодіє з реальними подіями навколишнього світу, іншомовним газетним текстом та його автором, а в другому випадку, лише з текстом та його автором. Розглянемо докладніше діалогічну взаємодію елементів вищезазначеної схеми.



Треба зазначити, що всі елементи цієї структури взаємопов'язані, і ми розглядаємо їх не окремо один від одного, а як різні грані одного цілого. Діалогічна взаємодія автора з реальністю (Автор → Реальна дійсність) відбувається тоді, коли автор, сприймаючи

нову інформацію з навколишнього середовища, перетворює її у власній свідомості, переосмислює і створює нові смисли згідно зі своїм попереднім досвідом і світосприйняттям, тобто сприймає такий обсяг нової інформації, який він здатен сприйняти і усвідомити, і з такої точки зору, яка склалась з накопиченим попереднім досвідом. Інколи автор припускає певну асиметрію у висвітленні реальних подій і їх відтворенні у газетному тексті з метою звернути увагу читача на окремі аспекти проблемної ситуації. Деякі події, що відбулись в суспільстві, можуть викликати певну емоційну реакцію в одних представників людської спільноти і не визначатись і навіть не помічатись як події взагалі в інших. Отже, можна сказати, що реальність – це об'єктивно-суб'єктивне явище, об'єктивні параметри якого оцінюються крізь індивідуальне бачення світу кожним окремим реципієнтом, оскільки не існує єдиного критерію оцінки реального світу. Реципієнт частково змінює реальну дійсність у власній свідомості, оцінюючи її актуальність, важливість і цінність для суспільства з власного розсуду. Нова інформація, в свою чергу, потрапляючи до досвіду автора газетного тексту, перетворює, доповнює або змінює його картину світу (Реальна дійсність → Автор). Отже, ланцюг Автор → Реальна дійсність передбачає взаємний вплив, який здійснюється як діалогічна взаємодія автора тексту з оточуючим світом та подіями у ньому.

Взаємодія автора з читачем опосередковується текстом і також має діалогічний характер. Відносини Автор → Читач реалізуються в тексті за допомогою засобів адресованості автора до читача та персоніфікованості тексту за участю лексико-семантичних, синтаксичних, графічних та інших способів відбиття авторської позиції в тексті. Автор впливає на читацьку аудиторію з метою спрямувати або змінити погляди читачів на проблему, порушену в тексті, допомагає читачу створити власний погляд на неї. Він намагається передбачити і врахувати потреби читачів та створює текст, висуваючи їх можливі запитання і відповідаючи на них. Для цього автор використовує такі комунікативні стратегії: 1) привернення уваги до ситуації, яка потребує суспільної реакції; 2) надання авторської оцінки подіям; 3) зближення з адресатом повідомлення за допомогою вживання доступної і зрозумілої мови [3]. Така полеміка з читачем змушує автора постійно обмірковувати і знаходити нові смисли в повідомленні, яке він для нього створює.

Відносини Читач → Автор відбуваються у формі активних дій читачів, спрямованих на обмірковування проблемної ситуації в тексті, постановку запитань до автора та пошук відповідей на них,



як експліцитно представлених, так і прихованих, а також критичний аналіз авторської позиції. Читання із залученням питально-відповідальних прийомів змінюють монотонність мовлення на живе й активне спілкування з автором, підтримують увагу читача і змушують його оцінювати та аналізувати прочитане в цілому, а не обмежуватись поверхневим сприйняттям основних думок. Але такі дії можуть здійснювати лише так звані "ідеальні" читачі (Н.В. Чепелева), тобто читачі з розвинутою читацькою компетенцією, які володіють прийомами діалогічної взаємодії з текстом та його автором. Такі читачі повинні відчувати себе рівноправними у веденні діалогу з автором, за цих умов відбувається продуктивне спілкування і, як результат, народження нових смислів, кількість яких виходить за межі структури тексту.

Наступний зв'язок Реальна дійсність → Читач також передбачає вплив повідомлення на досвід читача і трансформацію цього досвіду через включення в нього нового елементу. Читач газетного тексту може як володіти описаною в ній інформацією ще до прочитання тексту, наприклад, з інших джерел, так і не бути обізнаним в цій проблемній ситуації і ознайомитись з нею вперше з даного тексту. Пропонуємо розглянути три основні типи взаємодії читача з повідомленням залежно від його обізнаності в проблемній ситуації: 1) читач повністю володіє інформацією про подію, що відбулась у світі, ще до прочитання газетного тексту, і в процесі ознайомлення з ним корегує або доповнює власні знання новими даними; 2) читач володіє загальними знаннями про об'єкт повідомлення, наприклад країну, де відбулась подія, але не знає про саму подію, і таким чином, отримує нову інформацію для себе; 3) читач не володіє жодними знаннями про об'єкт і предмет газетної статті та дізнається про це вперше з тексту. В першому і другому випадку відносини Реальна дійсність → Читач мають більшу ступінь діалогічності, оскільки освіченість з певного питання надає читачу впевненість і можливість для критики, аналізу та полеміки з автором. В третьому випадку читач не має підґрунтя для сумніву, тому довіряє автору і сприймає інформацію майже пасивно, а отже, не має зв'язку з реальною дійсністю, лише з текстом та його автором. Цей висновок підкреслює необхідність розвитку як читацької, так і міжкультурної компетентності у студентів, як основи розвитку діалогічних відносин з суспільством та продуктами його діяльності – текстами.

Читачі також мають вплив на реальну дійсність. Прогнозована автором емоційна оцінка читачів об'єктивної інформації визначає її появу в іншомовному газетному тексті. Відомий вислів, що люди

роблять власну історію, підкреслює важливість одних подій для суспільства і неважливість інших. Отже, цікаві для людей події щодо значущості для їх життя, сучасності, духовного розвитку знайдуть відбиття в інформаційному світі, а нецікаві – промайнуть непоміченими. Отже, можемо стверджувати, що відносини Реальна дійсність → Читач мають також об'єктивно-суб'єктивний характер, де реалії життя отримують суб'єктивну оцінку читацької аудиторії.

Іншомовний газетний текст, як центральна ланка діалогічних відносин автора та читачів, пов'язаний діалогічним зв'язком з автором і читачем та одностороннім з реальною дійсністю. Відносини Автор → Текст означають обумовленість зовнішніх структурних і внутрішніх смислових особливостей тексту авторським вибором засобів їх вираження. Автор тексту обирає мовні та графічні засоби представлення повідомлення, вкладає в текст необхідний смисл і формує його структурні параметри: інформативність, цілісність, зв'язність, емотивність, неподільність. Зворотній зв'язок Текст → Автор передбачає той факт, що можливості автора під час написання газетного тексту не безмежні. Він змушений підкорюватись особливостям жанру, сучасної мови, стилю, культури, правилам і політиці друкованого видання, тобто, його "формату", тощо.

Діалог Текст → Читач реалізується за умови взаємної спрямованості один на одного. Іншомовний газетний текст створюється для того, щоб донести до читача думку і наміри автора, тому мовні та графічні засоби зазвичай відповідають можливостям і потребам читачів сприйняти цю інформацію, тобто рівню їх мовного та інтелектуального розвитку. На думку Ю.М. Лотмана, текст визначає аудиторію, а аудиторія – текст, завдяки чому відбувається взаємопроникнення й утворення спільного смислу [5]. До того ж, текст виконує функцію носія нової інформації і сприяє подальшому ментальному розвитку особистості, розширюючи її кругозір, мовний запас, розвиваючи навички смислового читання. Газетний текст взаємодіє з читачами згідно з певними комунікативними стратегіями: 1) адаптаційна, яка полегшує психологічне звикання читачів до швидкоплинних процесів у суспільстві і до видання; 2) маніпулятивна, яка чинить прихований вплив на читацьку аудиторію; 3) прагматико-презентаційна, завдяки якій відбувається реалізація певних завдань з презентації, позиціонування ЗМІ з метою збільшення аудиторії та ефективного впливу на неї [3]. Газетний текст може впливати на сприйняття його читацькою аудиторією залежно від жанру. Інформаційні жанри припускають

мінімальну присутність автора в тексті або не передбачають її взагалі, мають лаконічну форму і концентрують увагу читача на розумінні прихованих смислів повідомлення. Аналітичні жанри заохочують прояви авторської позиції у спілкуванні з читачем, що створює ефект присутності та участі останнього в подіях, описаних в тексті. Аналітичні газетні тексти характеризуються чіткою і логічною зовнішньою структурою, мають висновки, що полегшує розуміння тексту читачами. Художньо-публіцистичні тексти завдяки наявності емоційно-експресивних засобів впливу на читачів та різних способів відбиття авторської позиції викликають розуміння повідомлення аудиторією на емоційному рівні [3]. Читачі, в свою чергу, спрямовують свої сили на сприйняття і розпізнавання значень та смислів тексту, особливо в умовах читання іншомовних газетних текстів. Для цього вони повинні володіти достатнім рівнем читацької компетенції, зокрема її мовною та культурною складовими, а також спеціальними техніками та прийомами ведення діалогу з текстом.

Зв'язок Реальна дійсність → Текст має односторонній напрям, оскільки текст не може вплинути на реальність, він є лише її вербальним відбиттям, продуктом авторського діалогу з реальністю. Що стосується реальної дійсності, то з огляду на тему проблеми, її серйозність, важливість та актуальність текст набуває різних жанрових та стилєвих забарвлень, які, з одного боку, зумовлені авторським вибором, а з іншого, залежать від самої події, що описана в тексті. Наприклад, тема фінансової нестабільності окремої компанії швидше відобразиться в тексті мовою цифр, графіків та, можливо, емоційних зауважень автора, і матиме вигляд короткого інформаційного повідомлення або аналітичної статті. В той час, як суспільні проблеми зможуть набути вигляду фейлетону і містити сатиричні нотки і розмовні формули, обрані автором для ефективного впливу на свідомість читачів.

Отже, підкреслюємо діалогічний характер відносин між елементами цієї комунікативної структури, який найкраще проявляється за умов взаємної активності автора і читача, опосередкованої газетним текстом.

Як висновок, наголошуємо на необхідності враховувати під час прийняття газетних матеріалів їх діалогічний характер, інтенційність та спрямованість впливу на свідомість реципієнтів.

#### **Список використаних джерел**

1. Гордеева Ж.В. Діалогічність як форма існування і прояву мови в процесах спілкування і мовомислення науковців-психологів /

- Ж.В. Гордеева // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2009. – Т. 8, Вип. 6: Психологічна теорія і технологія навчання. – С. 70 – 78.
2. Дускаева Л.Р. Диалогическая природа газетных речевых жанров: автореф. дис. на соискание науч. степени докт. филол. наук: 10.01.10 / Л.Р. Дускаева. – Пермь, 2004. – 359 с.
  3. Кудинова Л.В. Автор – Текст – Аудитория: проблемы диалога в публицистике: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук: спец. 10.01.10 “Журналистика” / Л.В. Кудинова. – Воронеж, 2009. – 22, [1] с.
  4. Кубрак Т.А. Интенция самопрезентации субъекта в вербальной коммуникации: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологии” / Т.А. Кубрак. – Москва, 2009. – 26, [1] с.
  5. Лотман Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство – СПб, 2004. – С. 203-220.
  6. Проблеми психологічної герменевтики / [монографія / за ред. Н.В.Чепелевої]. – К.: Міленіум, 2004. – 276 с.
  7. Радзієвська Т.В. Текст як засіб комунікації / Т.В. Радзієвська. – К.: НАН України, Ін-т укр. мови, 1998. – 194 с.
  8. Чепелева Н.В. Психологія читання тексту студентами вузів / Н.В. Чепелева. – К.: Либідь, 1990. – 100 с.
  9. Carpi A., Ph.D., Egger A.E., Ph.D., Kuldell N.H. “Scientific Communication: Understanding Scientific Journals and Articles,” Visionlearning Vol. POS-1 (9), 2008. [http://www.visionlearning.com/library/module\\_viewer.php?mid=158](http://www.visionlearning.com/library/module_viewer.php?mid=158)

The article deals with the problem of the dialogue of the author and the reader of a newspaper text. Dialogical character of newspaper texts is expressed in a doubled orientation of the text – both on the author and the reader, and their dialogical relationships result in senses collision and formation of the new sense. The communicative structure of the author – reader dialogical relationships consists of the following components: Reality – Author – Text – Reader (audience).

**Keywords:** dialogue, dialogical interrelations, author, reader, newspaper text, positions.

*Отримано: 15.02.2011*

## Цільова спрямованість як чинник аксіопсихологічного проектування особистості

Статтю присвячено надзвичайно актуальній і важливій проблемі цільової спрямованості особистості в контексті аксіопсихологічного проектування. На основі емпіричних даних, отриманих за допомогою проективної “Методики дослідження цільової спрямованості особистості” Я.В. Васильєва, проаналізовано кількісні показники структури цільової спрямованості студентів 4-го курсу спеціальності “Початкове навчання” і вчителів початкових класів віком 40-60 років. Зазначено, що серед її компонентів домінуючими є: у студентів – особиста сфера, дорослих – сімейна, взагалі по вибірці – особиста. В обох групах і в цілому по вибірці, на жаль, дуже низькі показники має дружня сфера, що характерно для суспільства з ринковою економікою. Отримані результати свідчать про те, що ринкові відносини в суспільстві суттєво впливають на цільову спрямованість його суб’єктів.

**Ключові слова:** цільова спрямованість особистості, аксіопсихологічне проектування.

Стаття посвячена необычайно актуальной и важной проблеме целевой направленности личности в контексте аксиопсихологического проектирования. На основании эмпирических данных, полученных при помощи проективной “Методики исследования целевой направленности личности” Я.В. Васильева, проанализированы количественные показатели структуры целевой направленности студентов 4-го курса специальности “Начальное обучение” и учителей начальных классов 40-60 лет. Отмечено, что среди её компонентов доминируют: у студентов – личная сфера, взрослых – семейная, в целом по выборке – личная. В обеих группах и в целом по выборке, к сожалению, очень низкие показатели имеет дружественная сфера, что характерно для общества с рыночной экономикой. Полученные результаты свидетельствуют о том, что рыночные отношения в обществе существенно влияют на целевую направленность его субъектов.

**Ключевые слова:** целевая направленность личности, аксиопсихологическое проектирование.

*Актуальність проблеми.* Кардинальні перетворення суспільної системи і зміни, що відбулися в українській спільноті, потребують переоцінки низки фундаментальних цінностей. Соціальні зміни, які обумовлюють необхідність прийняття кожним суб’єктом

відповідальності за власну долю, поступово утверджують у суспільній свідомості нову систему ціннісних орієнтацій. Актуальність розглядуваної проблеми визначається суперечностями між сучасними соціальними умовами, що ставлять особливі вимоги до формування системи ціннісних орієнтацій особистості, і недостатньою вивченістю психологічних факторів і механізмів її розвитку, а також слабкою розробленістю конкретних прийомів відповідного цілеспрямованого впливу.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій* показав, що вперше поняття диспозиції спрямованості використав В. Штерн у своїх дослідженнях, а термін “спрямованість особистості” В.С. Мерлін наприкінці 60-х років минулого століття як такий, що відображає уявлення про систему мотивів і узагальнених відношень, цінностей і переконань, властивих особистості. Проте спрямованість, як властивість останньої, учений експериментально не вивчав [6, с. 175, 178].

У психологічну науку словосполучення “спрямованість особистості” введено відомим радянським психологом С.Л. Рубінштейном [3, с. 9].

Наукові пошуки спрямованості особистості пов’язані з дослідженнями життєвих позицій (О.К.Корал, Ф.Ернст та ін.), стилів життя (А. Адлер, З. Петрасинський та ін.), активної позиції (Л.І. Божович та ін.), ієрархічної структури мотивів (Л.І. Божович, Т.Є.Коннікова, М.С. Неймарк, В.Е. Чудновський та ін.), соціальної установки (Г.М. Андреева, Ш.А. Надірашвілі та ін.), особистісного смислу (О.М. Леонтьев та ін.) тощо.

Стосовно цільової спрямованості, зауважимо, що як окрему проблему у психології її безпосередньо не вивчали. Деякі аспекти цього феномена та його висвітлення у зарубіжній психології розкрито у працях К.О. Абульханової-Славської, К. Левіна, О.В. Лішина, О.М. Леонтьєва, Б.Ф. Ломова, К. Обухівського та ін.

У сучасній українській психології з розглядуваної проблеми представлено чимало ґрунтовних теоретико-експериментальних і прикладних досліджень (С.Д. Максименко, В.А. Семиченко, Ю.М. Швалб та ін.). На особливу увагу заслуговує монографія Я.В. Васильєва “Футурреальная психология личности”, присвячена цільовій спрямованості як орієнтації на майбутнє, що проявляється через футурреальну функцію психічної діяльності.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* У психології серед системотвірних характеристик особистості виокремлюють її спрямованість (Л.І. Божович, К.М. Гуревич, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн, Д.І. Фельдштейн та ін.). Спрямованість, за С.Л. Ру-

бінштейном – це певні динамічні тенденції, що через домінуючі мотиви обумовлюють діяльність людини, виходячи з її цілей і завдань. Складовими спрямованості є: смисловий компонент, що характеризує її предметний зміст, і динамічний компонент (так звана “напруга”, пов’язана з джерелом спрямованості) [9]. На відміну від К. Левіна, С.Л. Рубінштейн не відокремлює динамічний компонент від смислового [12].

Спрямованість особистості пов’язують із системою стійко домінуючих мотивів, що визначають її цілісну структуру [1]. Ця система детермінує поведінку і діяльність людини, орієнтує її активність. Від спрямованості особистості залежить її “обличчя” в соціальному плані і те, якими власне моральними нормами і критеріями вона керується [7, с. 103]. З такими функціями спрямованості особистості складно не погодитися, оскільки вони визначають її як одну з провідних особистісних характеристик.

Змістовий бік спрямованості особистості, її ставлення до довкілля, інших людей і до себе обумовлює система ціннісних орієнтацій [5; 8, с. 637]. Ціннісні орієнтації виражають особистісну значущість соціальних, культурних, моральних цінностей, віддзеркалюючи ціннісне ставлення до дійсності. Цінності регулюють спрямованість, ступінь зусиль суб’єкта, визначають значною мірою мотиви й цілі організації діяльності. За В. Франклом, “цінності ведуть і притягують людину ... у людини завжди є свобода: свобода робити вибір між прийняттям і відкиданням пропонуваного, тобто між тим, чи здійснити потенційний смисл, чи залишити його нереалізованим” [10, с. 246]. Цінність – єдина міра зіставлення мотивів [2, с. 122]. Окрім того, ціннісні орієнтації є важливим компонентом суб’єктної твірної активності та власне суб’єкта в ній [11, с. 196].

Становлення світу цінностей реалізується на межі реального та бажаного, суцього й належного, наявного і потрібного. В ціннісному виборі відбувається “народження” людини як такої. Цінності, відповідно, задають загальну спрямованість інтересам і устремлінням особистості; ієрархію індивідуальних переваг і зразків; цільову й мотиваційну програми; рівень домагань і престижних переваг; уявлення про належне та механізми селекції за критеріями значущості; міру готовності й рішучості (через вольові компоненти) до реалізації власного “проекту” життя.

Цінності проявляються і розкриваються через оцінки, які людина дає собі, іншим, обставинам тощо; її уміння структурувати життєві ситуації, приймати рішення у проблемних і виходити з конфліктних ситуацій; вибіркові лінії поведінки в екзистенційно



та морально забарвлених ситуаціях; уміння задавати і змінювати домінанти власної життєдіяльності.

Перш ніж здійснити важливу соціальну дію, доленосний учинок особа подумки його попередньо “програє”. При цьому основою її мислительної діяльності виступає когнітивна модель соціальної реальності, що формується онтогенетично, в процесі соціалізації особи та засвоєння нею традиційних форм поведінки і спілкування, зберігається у пам’яті й актуалізується в ситуаціях соціальної взаємодії. Оперуючи з когнітивною моделлю відображеної дійсності, мислення людини оцінює те, що відбувається, разом з процесами уяви розробляє проекти майбутніх дій і прогнозує наслідки їх реалізації.

Отже, здатність рефлексувати свої моделі реальності, аналізувати та критично перетворювати конфігурації їх значущих компонентів, розробляти і втілювати в життя проекти їх творчої реконструкції – основа аксіопсихологічного проектування особистості [4, с. 17].

З метою вивчення зазначеного у назві статті феномена використано “Методику дослідження цільової спрямованості особистості” Я.В. Васильєва [3, с. 104-114].

У дослідженні взяли участь 93 особи (58 студентів спеціальності “Початкове навчання” віком 20-21 рік і 35 учителів початкових класів 40-60 років (початку ранньої і середньої дорослості за Г. Крэйгом) жіночої статі з вищою освітою). Вибіркова сукупність відповідала генеральній сукупності за основними соціально-демографічними показниками: статевую приналежністю, віком, професією, освітою тощо. Дослідження проводили на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та Чернівецького інституту післядипломної педагогічної освіти.

Сутність вищезгаданої методики полягала в тому, що респондентам упродовж десяти хвилин необхідно було продовжити двадцять незавершених речень, що починаються словами “Я хочу...” чи “Мені хочеться...” (позиція 2, див. табл. 1), “провокувавши” у такий спосіб досліджуваних до постановки цілей, які відзеркалюють бажання і наміри особистості.

Після виконання цього завдання досліджувані заповнюють позиції 3-9 таблиці 1, де, відповідно, рангують речення за значущістю для себе; проставляють час, коли, на їх думку, кожне з написаних бажань може здійснитися; оцінюють їх (речення) від 0 до 10 балів, залежно від міри вираженості у кожного з опитуваних і проставляють номер кола спілкування чи сфери діяльності, до якої, на їх думку, відноситься кожне бажання.

Розглянемо сенс компонентів методики.

Позиція 2 табл. 1 – це вихідний перелік цілей, який є основним, оскільки від нього іде відлік усієї наступної роботи з цілями. Він віддзеркалює спонтанну і несвідому діяльність особистості, оскільки перед досліджуваними ніяких цілей не ставилося, окрім того, потрібно було бути відвертим і писати швидко через дефіцит часу. Ті цілі, що внесено в цей перелік, є змістом спрямованості особистості, і пізніше у вихідний перелік вносити корективи уже неможливо.

Таблиця 1

**Бланк для отримання вихідних даних методики**

№ п/п	Речення	З	Д	Р	М	Е	В	К
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Я хочу							
2	Я хочу							
3	Я хочу							
4	Я хочу							
5	Я хочу							
6	Я хочу							
7	Я хочу							
8	Я хочу							
9	Я хочу							
10	Я хочу							
11	Я хочу							
12	Я хочу							
13	Я хочу							
14	Я хочу							
15	Я хочу							
16	Я хочу							
17	Я хочу							
18	Я хочу							
19	Я хочу							
20	Я хочу							

Наступна – це колонка значущості цілей. На відміну від вихідного переліку, що віддзеркалює несвідому активність особистості, тепер цей список перебудовується на основі усвідомлення їх (цілей – І.Г.) значущості для особистості. Я.В. Васильєв переконаний в тому (і ми теж – І.Г.), що зіставлення цих переліків може дати важливу інформацію про особистість і її напруженість (за С.Л. Рубінштейном). Зіставлення двох колонок з цифрами (вихідного й переліку за значущістю) показує

також співвідношення несвідомих і свідомих процесів у структурі цільової спрямованості особистості.

Позиція 4 табл. 1 – дата, коли буде досягнута кожна конкретна мета. Це, мабуть, найважливіший показник, оскільки за його допомогою можна визначити, як далеко віднесені цілі в майбутнє від ситуації теперішнього часу. Запропонована автором методики градація часових відрізків дозволяє структурувати цю віддаленість і описувати мовою математики. Наступні дві позиції таблиці майже ідентичні, тому що відображають самооцінку реалізації і можливостей особистого впливу на досягнення мети. При реалізації останньої ми визначаємо, як оцінює людина вже пройдену частину шляху до мети. Другий показник – залежність досягнення мети від власних зусиль, тобто свідчення впевненості у своїх силах і можливостях у майбутньому. Два інших показники (позиції 7 і 8 табл. 1) віддзеркалюють емоційне й вольове ставлення до кожної мети.

Позиція 9 табл. 1 слугує для виявлення правильності розуміння респондентами завдань дослідження, а також кодування цілей, коли зміст останніх невідомий, але можливе передбачення їх предметної віднесеності.

На основі отриманих результатів дослідження ми проводили їх статистичну обробку, яку здійснювали шляхом підрахунку кількості цілей, відсотків і знаходження середнього арифметичного для кожної зі сфер спрямованості в групах досліджуваних (для побудови графічного профілю). Передусім нас цікавила кількість цілей у кожній із семи сфер, розрахувавши яку, можна визначити провідні для кожної особистості сфери. Отже, розглянемо змістову й кількісну характеристики сфер спрямованості.

Результати емпіричного дослідження представлено в таблиці 2.

**Таблиця 2**

**Кількісні показники сфер цільової спрямованості особистості за “Методикою дослідження цільової спрямованості особистості” (Я.В. Васильєва), у %**

Дослід- жувані	Назви сфер						
	Особиста	Інтимна	Сімейна	Дружня	Навчально- професійна	Суспільна	Само- діяльна
п = 58, (20-21 рік)	42,67	13,53	8,62	3,53	13,88	7,84	9,91
п = 35, (40-60 років)	28,0	4,57	31,29	6,71	8,14	18,43	2,86
Всього по вибірці	70,67	18,1	39,91	10,24	22,02	26,27	12,77

*Особиста* сфера цільової спрямованості охоплює цілі щодо піклування про себе, орієнтовані на власне Я. Вони переважно егоцентричні, меркантильні й утилітарні. Проте, до цієї ж сфери відносяться й цілі, спрямовані на підтримку здоров'я і на самовдосконалення. З усієї кількості цілей до особистої сфери у даних вибірках відносилося 495 (у студентів) і 196 (у дорослих), що склало 42,67 % і 28 % відповідно.

В *інтимній* сфері цілі спрямовані на відносини з протилежною статтю, стосуються любові, зокрема і статевої, створення власної сім'ї, одруження, відтворення покоління. До цієї сфери в даних вибірках відносилися 157 і 32 цілі, що складає 13,53 % і 4,57 % відповідно.

*Сімейна* сфера містить цілі, пов'язані з батьківською сім'єю, батьками, бабусями і дідусями, братами й сестрами, рідною домівкою. Всього ця сфера включала 100 і 219 цілей (8,62 % і 31,29 % відповідно).

*Дружня* сфера зосереджує цілі, пов'язані з дружнім спілкуванням, друзями й іншими людьми, сумарне число яких дорівнює 41 і 47 (3,53 % і 6,71 % відповідно).

*Навчально-професійна* сфера є провідною у студентів. Їй приділено 161 і 57 цілей (13,88 % і 8,14 % відповідно).

Зміст цілей *суспільної* сфери охоплює загальнолюдські цінності, політичні та ідеологічні погляди, переконання, причому практична діяльність не пов'язана з професійною чи навчальною (або пов'язана опосередковано). Цілі зазначеної сфери також не пов'язані з дозволями. Кількість цілей даної сфери розподілено так: 91 і 129 (7,84 % і 18,43 % відповідно).

*Самодіяльна* сфера охоплює цілі, пов'язані з самостійною діяльністю, не нав'язані зовні, а здійснювані за власною ініціативою. Вказана сфера також відрізняється і від дозволя, що має розважальний характер, яке в такому контексті стосується особистої сфери. Всього в даній сфері було 115 і 20 цілей (9,91 % і 2,86 %).

Особливості структури цільової спрямованості особистості за середніми показниками по групах представлено на рисунку 1.

*Висновки.* Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо:

1) спрямованість особистості передусім пов'язана з вибором нею тих цінностей, які пропонує суспільство, і які вона може реалізувати, розвивати чи навіть творити залежно від індивідуальних особливостей і обмежень довкілля;

2) індивідуальний вибір цінностей визначає зміст спрямованості особистості;

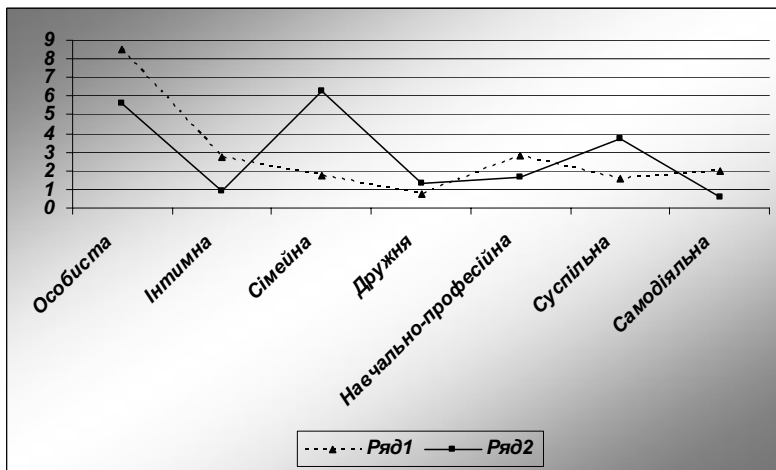


Рис 1. Графічний профіль структури цільової спрямованості особистості (за середніми показниками по групах)

Примітка. Ряд 1 – студенти (віком 20-21 року), ряд 2 – дорослі (віком 40-60 років).

3) проективна функція цільової спрямованості забезпечується стратегічністю, тобто здатністю планувати власне майбутнє, визначати головний вектор життєвого шляху, бачити перспективу свого розвитку, і реалістичністю, тобто здатністю співвідносити рівень складності поставленої мети зі ступенем ймовірності її досягнення;

4) із семи сфер цільової спрямованості особистості переважають: у студентів – особиста, дорослих – сімейна, в цілому по вибірці – особиста. В обох групах і в цілому по вибірці, на жаль, дуже низькі показники має дружня сфера, що характерно для суспільства з ринковою економікою. Отримані результати свідчать про те, що ринкові відносини в суспільстві суттєво впливають на цільову спрямованість його суб'єктів.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у вивченні рівневої структури цільової спрямованості особистості.

#### Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.

3. Васильев Я.В. Футурреальная психология личности : [Монография] / Ярослав Васильевич Васильев. – Николаев : Изд-во “Илион”, 2007. – 519 с.
4. Гуляс І.А. Загальнопсихологічний формат вивчення проблеми аксіопсихологічного проектування особистості / І.А. Гуляс // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – Одеса, 2010. – № 8. – С. 15-19.
5. Личность и её ценностные ориентации. Информ. бюллетень ИКСИ АН СССР. – М. : Наука, 1969. – Вып. 1-2. – 142 с.
6. Лишин О.В. Понятие “направленность личности” в отечественной и мировой психологии / Олег Всеволодович Лишин // Мир психологии. – 2008. – № 2 (54). – С. 175-185.
7. Мерлин В.С. Структура личности : характер, способности, самосознание. Учеб. пособие к спецкурсу “Основы психологии личности” / В.С.Мерлин. – Пермь : ПГПИ, 1990. – 110 с.
8. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / [ред.-сост. Д.Я.Райгородский]. – Самара : Издательский Дом “БАХРАХ-М”, 2002. – 672 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла : введение в логотерапию / Виктор Франкл // Доктор и душа. – СПб. : Ювента, 1997. – С. 13-152.
11. Хайкин В.Л. Активность (характеристики и развитие) / В.Л. Хайкин. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2000. – 448 с.
12. Lewin K. Dynamic theory of personality / Kurt Lewin. – N.Y. : McGraw Hill, 1935. – 286 p.

The article is devoted the extraordinarily actual and important problem of having a special purpose orientation personality in the context of the acsiopsocial planning. On the basis of empiric information, got through project “Method of research of having a special purpose orientation personality” of Ya.V. Vasil’eva, the quantitative indexes of structure of having a special purpose orientation of students of 4th course of specialist are analyses the “Elementary training” and teachers of initial classes 40-60 years. It is marked that among its components prevail: for students is the personal sphere, adults – domestic, on the whole on a selection – personal. In both groups and on the whole on a selection, unfortunately, a friendly sphere has very low indexes, that characteristically for society with a market economy. The got results testify that market relations in society substantially influence on the having a special purpose orientation of his subjects.

**Keywords:** having a special purpose orientation personality, acsiopsocial planning.

*Отримано: 29.02.2011*

## **Використання психологічних механізмів у практиці подолання внутрішньоособистісної конфліктності школяра**

У статті представлено психологічні механізми в практиці подолання внутрішньоособистісної конфліктності школярів. Наведені психологічні ознаки внутрішньоособистісної конфліктності. Виокремлено роль адаптаційних механізмів у зниженні симптомів внутрішньоособистісної конфліктності. Доведено, що внутрішньоособистісна стійкість і внутрішньоособистісна конфліктність можуть розглядатися як вираження системної синтетично інтегрованої діяльності багатьох біологічно й соціально-психологічних підсистем і їхніх механізмів, що формують функціональні можливості індивідуального особистісного бар'єра.

**Ключові слова:** внутрішньоособистісна конфліктність, адаптаційні механізми, психокорекція, психодіагностика, медичний психолог.

В статье представлены психологические механизмы в практике преодоления внутриличностной конфликтности школьников. Выделена роль адаптационных механизмов в снижении симптомов внутриличностной конфликтности. Доказано, что внутриличностные устойчивость и внутриличностные конфликтность могут рассматриваться как выражение системной синтетически интегрированной деятельности многих биологически и социально-психологических подсистем и их механизмов, формирующих функциональные возможности индивидуального личностного барьера.

**Ключевые слова:** внутриличностная конфликтность, адаптационные механизмы, психокорекция, психодиагностика, медицинский психолог.

Дослідники проблеми внутрішньоособистісної конфліктності школяра (С.Максименко, М.Пірен, Г.Ложкін, М.Савчин, Ф. Васильюк, Р. Ліфтон) виділяють психологічні механізми в практиці їх подолання. У психокорекції внутрішньоособистісної конфліктності школярів ми опиралися на психологічні механізми: афективні, адаптаційні й захисні.

Механізми базальної афективної (емоційної) організації поведінки забезпечують енергетичний баланс організму й гармонічне його існування. Емоційний контакт із середовищем



укладається в наступні чотири рівні: польової реактивності, рівень стереотипів, рівень експансії, рівень емоційного контролю.

У розвинених формах емоційної регуляції беруть участь всі рівні, й навіть перший, незважаючи на всю його примітивність. Саме він пояснює присутність у творчому процесі елементів непередбачуваності, неусвідомленості, натхнення. Відчуття краси є сигналом виникаючого рішення. Прикладом може служити відкриття формули ДНК Уотсоном і Лементом. Як згадують автори, ними були створені моделі можливих структур ДНК, з яких вони вибрали саму "гарну". Саме вона одержала підтвердження при подальшому дослідженні.

Кожний може згадати свою зачарованість у дитинстві рухом поршин у сонячному промені, спогляданням зірок на небі, відблисків води, вогню, рухом листів, хмар. Ці вітально необхідні враження людина одержує як у зв'язку з незалежною від неї динамікою зовнішнього світу, так і власним рухом у ньому.

Ушкодження механізмів емоційної регуляції виражається в гіпо- або гіперфункції одного з рівнів, порушенні складно організованої взаємодії. У довгостроково психотравмуючій ситуації, при неможливості виходу з неї можуть розвиватися дії, що порушують баланс афективної регуляції, і тоді рівень втрачає свій пристосувальний зміст. Прикладом такої дисфункції на другому рівні може бути поведіння деяких увязнених, у яких з'явилася схильність до розгойдування й інших стереотипних рухів. Зосереджуючись на цих відчуттях, вони переставали реагувати на навколишнє. Подібні порушення спостерігаються й при госпіталізації дітей, довгостроково позбавлених контакту із близькими. Тут уже не стільки гострі травми, скільки реально непоправний недолік позитивних вражень обумовлює розвиток у дітей гіперкомпенсаторних аутостимулюючих дій, що створюють суб'єктивний комфорт, але перешкоджають розвитку активної взаємодії із середовищем [12].

Внутрішньоособистісний конфлікт на третьому рівні афективного освоєння світу виражається в труднощі заблокувати тенденцію, стереотипно відповідати на впливи зовнішнього середовища. Перешкоди на шляху до мети викликають гнів і агресію. Суб'єкт іде туди, де небезпечно й незрозуміло. Подібний тип поведіння особливо характерний для дітей і підлітків, коли вирішуються такі завдання, як підкорення темряви, глибини, висоти, відкритого простору, невідомості, випробування себе в екстремальних ситуаціях. Недостатня впевненість у собі, в успіху теж послаблює бажання перебороти страх, вступити в боротьбу, тобто коливає механізми регуляції афективних процесів, спря-

мованих на рятування від небезпеки й позитивне перетворення неприємних вражень у приємні.

Конфліктність афективних переживань на IV рівні обумовлена домінуванням емоційної оцінки. Заради схвалення, похвали, приязні інших людей ми готові переносити сенсорний дискомфорт, страх, страждання, відмовлятися від здійснення власних бажань. Негативні переживання емоційного зв'язку з людьми знижують відчуття впевненості в собі, безпеки, надійності навколишнього світу. Люди, занадто зосереджені на людських відносинах, спрямовані на дотримання сформованих правил, досить жалісливі компанійські, можуть відчувати дискомфорт у нестабільних, напружених ситуаціях [1].

Симптомокомплекс внутрішньоособистісної конфліктності при афективних порушеннях містить у собі наступний спектр: вичерпання у контактах із зовнішнім світом, відсутність способів цього контакту, заміна їх аутостимуляторними діями, емоційна дезорганізованість, розладнаність поведінки, змінене відношення до себе, афективна перенасиченість, агресія, самоагресія, страхи, гнівливість [2; 5; 7; 9;13].

За дослідженнями вчених (С.Максименко, М.Пірен, Г.Ложкін, М.Савчин, Ф. Василюк, Р. Ліфтон) при визначенні завдань психокорекційної роботи доцільно відштовхуватися від орієнтацій:

1. На власні резерви й механізми афективної сфери. У повсякденному житті існують загальновідомі прийоми, що безвідмовно впливають на емоційний світ людини. “Можна часто спостерігати, як упевнено диригує афективними процесами дитини його професійно психологічно неосвічена мати, знаємо, як легко викликає релігійний проповідник екстаз юрби, ми самі звично “струшуємося”, вибравшись на люди, заспокоюємося на березі моря, ходимо дивитися на захід сонця і знаємо, що часом нам просто необхідні “ризик”, пригоди, враження від творів мистецтва”.

2. Орієнтація на структуру рівнів дозволяє визначити об'єкт, патологію, тип дисбалансу в афективній системі, стратегію допомоги й передбачити динаміку емоційного стану.

3. Орієнтація на пошук місця даного симптому в ієрархії ознак афективної дезадаптації. Так, рятування від нічного енурезу не гарантує, що згодом не виникне страх усної відповіді. А якщо, наприклад, припиняються нічні лементи дитини, це нерідко може свідчити й про поглиблення його аутизму, про припинення ним пошуку допомоги в нічних страхах у батьків.

4. Четвертим завданням психокорекційної роботи є визначення синдрому порушення, тобто виявлення патологічної ієрархії

відносин усередині системи афективної організації, переструктурування даної системи.

Рішення поставлених завдань здійснюється наступними прийомами:

- Структурування зовнішніх впливів, що включає створення сенсорного комфорту, пошук оптимальної інтенсивності ознак поля, споглядання зовні гармонічних структур. У результаті в дитини зникають мимовільні вигуки, самоагресія, включається пасивна увага.

- Традиційні східні способи знаходження щиросердечної рівноваги. Зосередження на заході, на сході, на коливанні полум'я свічі, на сонячному промінчику, на пейзажі.

- Естетична організація навколишнього – краса житла, одягу, предметів побуту, архітектурних композицій.

- Освоєння стереотипів поведінки.

Активне використання зовнішніх і ритмів власного тіла. Стимуляція ритмічно організованими сенсорними враженнями на основі мистецтва, музики, живопису, літератури .

- Психодрама, що представляє зсув від негативної домінанти (перешкоди) до позитивного (успіху), і приводить до викорінення страху. Відомо, що на психодрамі побудовані дитячі ігри (“хованки”, “козаки-розбійники” та ін.). Але ці прояви психодрами повинні пройти шлях культурного розвитку для того, щоб дитина могла використовувати цю афективну структуру в будь-якому складному виді діяльності, уміла б дозувати, розподіляти її енергетичний потенціал і відчувати себе самодостатньою.

- Прийоми формування стану емоційного співпереживання, жалю, жертвовності, співчуття, співрадість (співчувати можуть всі, а співрадіти ангели).

- Застосування “холдинг-терапії”, методу гострої психодрами, орієнтовано на корекцію спектра емоційних розладів дітей раннього віку, що страждають аутизмом. Процедура холдингу полягає в тім, що мати залучає до себе дитину, обіймає її й тримає віч-на-віч, установлюючи контакт очима (від 0,5 до 1 години). Рекомендується проводити щодня. Холдинг-терапія сприяє емоційному й фізичному розслабленню, зниженню тривоги, занепокоєння, агресії, напруги, аутоstimуляції, поліпшенню емоційного стану.

У такий спосіб присутність всіх рівнів і безконфліктність системи міжрівневих відносин забезпечує внутрішньоособистісну стійкість.

Реальні емоційні негативні зміни рідко обумовлюються дисфункцією будь-якого одного рівня. Як правило, внутрішньоособистісна конфліктність визначається складним дисгармонійним

сполученням динаміки різних рівнів. На цій основі можлива побудова типології виникаючих порушень поводження школярів при внутрішньоособистісної конфліктності.

Порушення розвитку афективних механізмів взаємодії й контактів зі світом обумовлює прояв наступних феноменів внутрішньоособистісної конфліктності: криза гармонізації й ідентичності, аутичні тенденції, прагнення обмежувати, спрощувати, стереотипізувати контакти, консерватизм у відносинах з світом, страх змін у ньому, достаток однотипних афективних дій, генералізовану тривогу.

### **Роль адаптаційних механізмів у зниженні симптомів внутрішньоособистісної конфліктності.**

Внутрішньоособистісна конфліктність може бути пояснена і як результат порушення механізмів адаптаціогенезу й, зокрема, виокремлюють П. К. Анохіним [1975] вузлових механізмів цілісних пристосувальних актів, що містять механізми аферентного аналізу, ухвалення рішення, акцептора результатів дії, розробки програми й формування її результатів, зворотної аферентації про результати дії й звірення змодельованого в акцепторі результату з реально отриманим.

Фактором, що забезпечує цілісність організму в його онтогенезі, є система кореляцій частин, про яку писав ще Арістотель. В органічній еволюції принцип кореляції був обґрунтований Ч. Дарвіном. І. І. Шмальгаузен розробив класифікацію кореляції від геномних до морфогенетичних і створив вчення про розвиток системи кореляції в процесі еволюції. Ними було показано, що відбувається взаємне пристосування органів – коадаптація. Цей принцип універсальний і зберігає свою силу в надорганічному, свідомому світі, проявляючи себе в закономірній людській типології. Ми говоримо про тип ученого, бізнесмена, невротика й т.д.

Нові сторони адаптаційних механізмів, що забезпечують врівноваженість організму й підтримують сталість внутрішнього середовища, представлені дослідженнями Л. Орбели [1935] про адаптаційно-трофічні функції симпатичної нервової системи, В. Кеннона [1932] про гомеостазис, А. Д. Сперанського [1935] про нервову трофіку, що створили загальні основи вчення про механізми захворювання й видужання. Адаптація ними розуміється як результат діяльності відкритої системи, для якої характерні стан рухливої рівноваги, сталість структури, що підтримується ланцюгом різноманітних процесів. На противагу звичайній рівновазі ця сталість зберігається в процесі безперервного обміну й руху за законом доцільності.

Доцільність проявляється в пристосованості, адаптаційності, активній взаємодії природи й людини, гнучкості варіювання поведження, визначенні стратегії, адекватності вибору засобів.

Пристосувальний механізм перекладу індиферентних подразників в інформаційні лежить в основі вироблення умовних рефлексів. Їхня надійність, швидкість, динамічність, стійкість утворення й ступінь зрілості – зворотний бік наших розходжень. Здатність до “перекладу” індиферентних подразників в інформаційні як прояву загальбіологічної властивості відбиття послідовності зовнішніх подій становить платформу динамічного стереотипу, що компенсує втому. Наша система пручається включенню цього механізму пристосування, прагне консервативно втримувати досягнуту раніше пристосованість, але зрештою або пристосовується, або гине. У стандартній ситуації, що не виходить за рамки індивідуального інформаційного діапазону, людина легко реалізує наявні алгоритми поведження або виробляє їх на основі наявних знань, фільтрує корисну інформацію, здійснює її відбір, фіксацію.

У нестандартній ситуації включається адаптаційний неспецифічний синдром (Г. Сельє, І. В. Давидовський). Процес програмування ситуації, у зв’язку з її зміною, може мати конфліктний плин, напр., марення як адаптаційний синдром або відключення свідомості. В. С. Мерлін описує випадок летаргічної реакції самотнього батька на інформацію про смерть єдиної дочки. Пристосування до нових умов існування заради збереження цілісності припускає використання внутрішніх нагромаджень для підтримки енергетичного рівня “другого подиху”, тобто реалізацію потенціалів і часткова відмова від ряду звичних програм. Наприклад, якщо для бездітної високооплачуваної родини умови існування змінилися у зв’язку із хворобою одного з подружжя, знизився економічний статус, то для деяких ця ситуація ставиться до розряду безнадійного конфлікту.

Більш рельєфно подібні адаптаційні механізми виявляються у великих соціальних системах, державах. В 1941–1945 р. зміна зовнішнього середовища змусила більшість досліджуваних включити аварійний, резервний механізм – героїзм, патріотизм, солідарність. У століття міграції, потрясінь, етнічних воєн у силу вступають інші механізми.

Інстинктивна, як уроджена, не пов’язана з навчанням модель поведження, спрямована на підтримку видового й індивідуального існування. У такому випадку правомірно розглядати інстинктивні механізми як адаптивні. І це твердження можна проілюструвати порівняльним аналізом у лікуванні, здійснюваному в нормі й патології; соціальною динамікою потреб (Маслоу, 1954).

При психічних захворюваннях характер проявів потягів може мінятися, що робить поведження хворого неадекватним до реальних обставин, наприклад, зміна інтенсивності потягів у вигляді їх ослаблення, приклення або перекручення. Зокрема, при депресії, апатоабулічному синдромі відзначається зниження прагнення до самозахисту. Навіть у катастрофічних обставинах, наприклад, при пожежі, хворі можуть не вживати ніяких мір для свого порятунку. Перекручення механізму самозахисту проявляється в сутнісних діях без обґрунтованих суб'єктивних і об'єктивних причин (як первинний потяг до смерті) або в різного роду самокатуваннях.

При органічній поразці лобових структур нерідко підсилюється апетит, аж до явища, яке називають “вовчий голод” (булімія), при якому хворі їдять багато, з жадібністю, де завгодно й не знають межі. Перекручення харчового потягу може проявлятися в поїданні людиною неїстівних об'єктів. У таких випадках пацієнт розжовує й проковтує сміття, землю, власні екскременти, папір, одяг та ін. Посилення статевого потягу у вигляді гіперсексуальності може спостерігатися при маніакальному синдромі, у формі оголеного, цинічного еротизму при деяких варіантах слабоумства.

Ми взяли психопатологічну модель для доказу. Але саме вона яскраво демонструє силу інстинктивних механізмів як адаптивних.

У концепції “інстинктоїдної природи базових потреб” А.Г. Маслоу пропонує “допомогти людині почути відповіді на життєві проблеми, м'яко пропоновані йому, не нав'язані, його конституцією, темпераментом, нервовою системою, ендокринною системою, – його тілом і тими способами функціонування, які кращі для нього, його “біологічним призначенням”, спрямованим туди, де перебуває щастя людини, найбільше й легше всього досягне” [2, С. 393–404]. Він доводить, що якщо інстинктоподібна потреба хронічно не задовольняється, депривується, невротизується, це приводить до неправильного, шкідливого соціального вибору, супроводжується тривогою, депресією, дає деформацію характеру, регресію, неможливість росту й самоактуалізації. А це все симптоми внутрішньоособистісної конфліктності.

Сформовані й добре відпрацьовані в процесі життєдіяльності адаптивні механізми йдуть в область автоматизованих навичок, звичок, підсвідомих регуляторів поведження, причому перехід в область підсвідомості проходить без зниження регулюючої функції. Ілюстрацією використання колишніх адаптивних властивостей є поведження всього живого світу за принципом випереджального попереджувального пристосування до дійсності, заснованого на

реалізації раніше придбаного й закріпленого в досвіді й описаного в теорії установки Д. Н. Узнадзе, фізіології активності Н. А. Бернштейна, диспозиційній концепції В. А. Ядова [2; 3; 5; 7]. Своєрідність середовища, у якому адаптується сучасна людина, визначається поруч адаптогенних формальних ознак, що ведуть до наростання внутрішньоособистісної конфліктності.

**Таблиця 1**

**Розвиток внутрішньоособистісної конфліктності на базі адаптогенних ознак**

Адаптогенні ознаки навколишнього середовища	Психологічні ознаки внутрішньоособистісної конфліктності
Новизна	Дефіцит адаптаційного ресурсу, неадекватна програма активності
Високий темп змін	Зміна копинг-стратегій
Стрімка іррадіація змін	Посилення тривоги, драматичність переживань
Інформаційна перевантаженість	Посилення агресії
Висока семантична невизначеність	Криза особистості, її ідентичності, дискомфорт, "семантичний шок"

Необхідність існування в умовах, що змінилися, при відсутності готових програм активності загострює наявний нерідко добре скомпенсований дефіцит психофізіологічних і психічних можливостей людини, що створює велике коло проблем і визначає включення в процеси соціальної адаптації всіх компонентів і рівнів психічної організації. У цей час з'яляються тривожні сигнали ослаблення адаптаційних бар'єрів людини. Серед них: розширення спектра соціально-стресових розладів, наростання агресивно-тривожних проявів, зниження репродуктивної функції нації.

Тренування адаптаційних механізмів є запорукою профілактики внутрішньоособистісної конфліктності, тому що адаптаціогенез можна розглядати як шлях досягнення потреби майбутнього, як резервний режим роботи системи, що включається при істотній зміні зовнішньої або внутрішньої екзистенції, тобто при аварійній ситуації, зокрема, при виході амплітуди коливаний зовнішнього середовища за межі індивідуального інформаційного діапазону. Для нормального розвитку недостатньо оптимальної адаптаційності, потрібен її запас, що може бути в даних умовах як нейтральним, так і деякою мірою шкідливим. Отже, норма реакції повинна мати надмірність, що дозволяє змінити сформовану адаптивну норму.

Отже, внутрішньоособистісна стійкість і внутрішньоособистісна конфліктність можуть розглядатися як вираження



системної синтетично інтегрованої діяльності багатьох біологічно й соціально-психологічних підсистем і їхніх механізмів, що формують функціональні можливості індивідуального особистісного бар'єра.

Функціонування цього бар'єра в межах нормативних параметрів дозволяє психічній діяльності залишатися на рівні “оперативного спокою” (А. Ухтомський), психологічного гомеостазу (У. Кеннон). Цим у значній мірі забезпечується стан психічного здоров'я.

Зміна показників бар'єра, що настає при різних поломках основних його механізмів, приведе до ослаблення або перекручення системних можливостей особистості. Різка напруга функціональної активності бар'єра приводить до його перенапруги. У клінічній практиці це проявляється у вигляді передневротичних станів, що виражаються в незначних порушеннях – підвищеній чутливості до звичайних подразників, незначній тривожній напруженості, занепокоєння, загальмованості або метушливості в поведженні, безсонні. Як правило, вони не викликають змін логіки поведження й найчастіше носять парціальний, тимчасовий характер.

Бар'єр убирає в себе всі особливості психічного складу, можливості реагування, потенціали адекватної й цілеспрямованої діяльності. Бар'єр динамічний під впливом біологічних і соціальних факторів, він, умовно кажучи, постійно руйнується й знову створюється. Якщо тиск на бар'єр посилюється, то відбувається надрив бар'єра, з'являються якісно й кількісно нові форми пристосувальних і захисних реакцій, що свідчать про внутрішньо-особистісну конфліктність.

Порушення оптимальності границь особистісної гармонізації приводить у дію механізми компенсації, що зменшують почуття соціального дискомфорту, конфліктності у внутрішньоособистісному просторі.

У більшості теорій особистості (А. Адлер, З. Фрейд, Г. Салліван) розглядається питання про компенсаторні явища в людській природі, але загальна теорія компенсації в психології не склалась [4; 5; 7; 8; 9;]. Водночас емпіричний досвід дозволяє говорити про достатню розмаїтість прояву цього феномена в психічному житті людини.

Поняття компенсації припускає відшкодування недорозвинених, порушених психічних функцій шляхом використання збережених або перебудову частково порушених функцій. Компенсація представляє гуманний принцип, закладений природою. Наприклад, при сенсорній недостатності, у силу міжаналізаційної

компенсації в слабобачучого гіперфункцією можуть виступити слухові, тактильні, вібраційні здатності.

Отже, компенсація – це прагнення людини переборювати власну неадекватність за допомогою розвитку фізичних або інтелектуальних навичок. Гіперкомпенсація характеризується як комплекс переваги, що виражається в тенденції перебільшувати свої фізичні, інтелектуальні й соціальні здатності. Коли почуття неповноцінності переважає або коли соціальний інтерес недостатньо розвинений, людина починає прагнути до особистої переваги, оскільки їй не вистачає впевненості у своїй здатності функціонувати, ефективно й конструктивно працювати разом з усіма.

У процесі компенсації важливо: 1) зрозуміти специфічний стиль життя людини; 2) допомогти пізнати себе; 3) підсилити соціальний інтерес тощо.

### 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. Практическая психология конфликта: учеб. пособие / Г.В. Ложкин, Н.И. Повякель. – К.: МАУП, 2000. – 256 с.: ил.
5. Ложкин Г.В. та ін. Психологія конфлікту. – 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. Основи генетичної психології / С. Д. Максименко. – К.: НПУ Перспектива, 1998. – 543 с.
9. Москаленко В. В. Соціальна психологія: підручник / В. В. Москаленко. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
10. Пірен М.І. Конфлікти в системі політико-управлінської діяльності / М.І. Пірен. – К.: Видавництво НАДУ, 2003. – 240 с.
11. Психологія життєвої кризи / Відп.ред. Т.М. Титаренко. – К., 1998. – 348с.

12. Русинка І.І. Конфліктологія / І.І.Русинка. – Т., 2003. – 294 с.  
13. Савчин М. В. Духовний потенціал людини: монографія / М.В. Савчин. – Івано-Франківськ, 2001. – 202 с.

The paper presents the psychological mechanisms in practice to overcome intrapersonal conflict schoolchildren. Pointed out in the role of adaptive mechanisms in reducing the symptoms of intrapersonal conflict. Pointed out in the role of adaptive mechanisms in reducing the symptoms of intrapersonal conflict. Proved that the stability of intrapersonal and intrapersonal conflict can be seen as an expression system synthetically integrated activity of many biological and psychosocial subsystems and their mechanisms that shape features of individual personality barrier.

**Keywords:** intrapersonal conflict, adaptive mechanisms, psychological correction, psychodiagnostic, medical psychologist.

*Отримано: 01.03.2011*

**УДК 159.922.7**

*М.Т. Дригус*

## **Концепция образованности в научном наследии П.Г. Редкина**

У статті вперше здійснено аналіз концептуального підходу видатного вітчизняного вченого П. Г. Редкіна до проблеми освіченості.

**Ключові слова:** освіта, концепція освіченості, вітчизняна наукова спадщина.

В статье впервые осуществлен анализ концептуального подхода выдающегося отечественного ученого П. Г. Редкина к проблеме образованности.

**Ключевые слова:** образование, концепция образованности, отечественное научное наследие.

Концептуальный подход к проблеме образованности в отечественной педагогической психологии был разработан Петром Григорьевичем Редкиным в конце 50-х годов XIX столетия. Это первый в отечественной психологии опыт теоретико-методологического анализа проблемы образованности, результатом которого явилось создание системного концептуального подхода к одной из центральных проблем педагогической психологии – проблеме образования и его качественной характеристики – образованности.

Данный подход к проблеме образованности отличают самобытность построения, системность и многосторонность раскрытия, он наполнен глубоким гуманистическим смыслом. Созданный П. Г. Редкиным еще в 1857 году концептуальный подход, как и все научное психолого-педагогическое наследие ученого, оказался забытым. Между тем гуманистические основы, архитектоника концептуального подхода к образованию подрастающего поколения в целом и содержательный анализ концепта образованность в органической взаимосвязи с его определяющими понятиями – развитием и воспитанием – за прошедшие столетия не только не обрели оттенок архаичности, но и ныне содержат в себе мощное детерминирующее начало, дающее возможность переосмыслить современное содержание концептов образования и образованности.

Итак, П. Г. Редкин стал первым отечественным ученым, который осознал значимость проблемы образованности и необходимость ее разработки, заложив тем самым фундамент научной отечественной психолого-педагогической мысли.

Отметим также, что концепт образованность не имел в то время определенных устойчивых понятийных признаков, о чем свидетельствует оценка его самим П. Г. Редкиным: “Слово *образованность* обыкновенно употребляется в весьма различном, всего же чаще в неопределенном смысле” [1, с. 137].

Ученый охарактеризовал современное ему общепринятое понимание образованности и раскрыл ее структуру. Он противопоставил существующему в то время содержанию понятия “образованность” собственное его видение. Какого же человека считали в середине XIX века образованным? “Образованным называют, – отмечает ученый, – человека светского, с поверхностными и отрывочными энциклопедическими сведениями, с приличными манерами, вообще удовлетворяющего условным формам общежития” [1, с. 139]. Таким образом, в понятие образованности включалась в первую очередь сословная принадлежность человека, владение им этикетом и принятие условных правил социального взаимодействия. В этом контексте образованности знания являются поверхностными, не системными, отрывочными.

Вместе с вышеуказанным пониманием образованности Редкин раскрывает ее основные черты, которые в середине XIX века также свидетельствовали об образованности. Образованным считали человека, “приобретшего основательные специальные познания в какой-либо науке; человека *гуманного*, имеющего высокое понятие о человеческом достоинстве; человека свободного от суеверия и

предрассудков” [1, с. 138]. Все названные признаки характеризовали человека образованного.

При этом П. Г. Редкин дифференцирует понятия образованности и истинной образованности, уделяя особое внимание в процессе раскрытия своего концептуального подхода пониманию образованности “в истинном смысле”. В его определении образованности доминантой является целеполагающая составляющая. При этом образование ученый раскрывает через понятие развития, стержневым которого он считает исключительно свободное развитие. “Но в истинном смысле, – подчеркивает он, – образованность есть состояние человека, приблизившегося, по мере возможности, к достижению своего конечного предназначения, подчинив ему все цели своей жизни, образование же есть развитие человека, совершающееся в нем свободно с той целью, чтобы достигать, сколь возможно более, своего конечного предназначения” [1, с. 137].

Впервые в отечественной психолого-педагогической мысли П. Г. Редкин ставит вопрос о личностном детерминировании процесса образования. Своеобразие его позиции заключается в том, что успешность образования он полностью и безраздельно связывает с личностным детерминированием: “Человек, – считает ученый, – не может быть образован без собственного участия. Всякое внешнее на него влияние останется безуспешным, если он сам не воспользуется предлагаемыми ему средствами к образованию, или, что все равно, всякое образование есть непременно самообразование” [1, с. 137].

Согласно Редкину, личностная детерминация успешности образованности – это субъектная активность, результирующей которой выступает самообразование.

Ученый четко очерчивает статус воспитателя и его функции в образовательном процессе, акцентируя внимание на доминантной, субъектной позиции воспитуемого. “Наставники и воспитатели могут дать для нашего образования только средства и материалы, возбуждать нас и руководствовать к образованию, словом, помогать нам в этом деле; но мы сами себя должны образовывать” [1, с. 137-138].

Он определяет статус образованности как результирующей собственной активности воспитуемого: “Образованность – не родовое и не даровое имение, а благоприобретенное” [1, с. 138].

Характерной чертой психолого-педагогической системы П. Г. Редкина является цельность видения в органической взаимосвязи с ее базальными составляющими – развитием, воспитанием и образованием формирующейся личности ребенка. Он тонко улавливает стержневые, смыслообразующие тенденции,

общие для данных составляющих. Все это является примечательной особенностью созданной ученым самобытной системы. Впервые в отечественной психолого-педагогической мысли Редкин постулирует идею воспитания человека. Практически одновременно с ним эту идею высказал П. И. Пирогов, за которым впоследствии закрепилось ее авторство.

Между тем именно П. Г. Редкин положил в основу своей психолого-педагогической системы идею цельности как воспитания, так и образованности человека. Данная гуманистическая идея пронизывает все ее содержание. Говоря о процессе воспитания, Редкин пишет: “Вообще воспитание *должно обнять всего человека*, каким его сотворила природа, а, следовательно, действовать на все его природные силы, способности и наклонности” [2, с. 212].

Эта же идея проходит красной нитью через все концептуальное видение ученым истинной образованности: “Истинная образованность *обнимает всего человека нераздельно*: тело, чувство, ум и волю” [1, с. 138].

П. Г. Редкин выделяет три следующих вида образования: общее или общечеловеческое, индивидуальное, или личное, и народное и дает им емкую характеристику. Раскрывая содержание общего образования, ученый подчеркивает, что истинная образованность prepares человека “для всех сфер жизни: семейной, государственной и общечеловеческой. В этом отношении образование должно быть для всех одинаково и называться общим” [1, с. 138].

Впервые в отечественной психолого-педагогической науке Редкин – на теоретико-методологическом уровне – поднимает проблему парадигмы “личность и образование” и в ее контексте – вопрос о личностных и индивидуальных особенностях индивида. В связи с этим он заявляет о необходимости вычленения второго вида образования – личного, индивидуального образования, говоря следующее: “Но так как каждый человек имеет свои особенности, предназначает себя к определенному званию, занимает в обществе определенное положение, то образование должно быть вместе и индивидуально, личное” [1, с. 138].

Раскрывая вопрос о видах образования, ученый поднимает еще одну значимую проблему, впоследствии нашедшую свое решение и в работах К.Д. Ушинского. Это проблема народности в образовательном пространстве.

О том, что именно Редкин был первопроходцем в становлении отечественных теоретико-методологических основ психолого-педагогической науки, свидетельствует и тот факт, что он поднимает эту проблему в 1857 году в статье “Что такое воспи-

тание”, опубликованной в этом же году в “Журнале для воспитания” (№ 2). В свою очередь, К.Д. Ушинский посвящает данной проблеме статью “О народности в общественном воспитании”, первая часть которой также была в 1857 году опубликована в седьмом номере этого журнала. Из этого следует наличие научного, мировоззренческого единства в видении Учителем и его великим последователем приоритетных проблем в образовании и воспитании подрастающего поколения.

Вместе с тем народное образование Редкин рассматривает как третий вид образования. Чутко улавливая насущные общественные потребности, ученый четко демонстрирует свою позицию, отвечая на вопрос, почему в образовательном пространстве народное образование должно выделяться как отдельная категория. По этому поводу он пишет: “Вопрос, возбужденный у нас в последнее время, должно ли образование быть народным, – решается просто тем, что образование никак не может быть на самом деле не народным, потому что человек непременно образовывается под непреодолимым влиянием тех постоянных особенностей, того характера, которым отличается его народ от прочих народов” [1, с. 138].

Редкин всегда стремится к рассмотрению именно сущностных характеристик анализируемой им той или иной проблемы. Это стремление к вычленению им сердцевинного содержания проявляется посредством сопровождения рассматриваемого им концепта качественной его характеристикой, которая подчеркивает позиционную субъектность ученого. Именно поэтому он говорит об “истинном воспитании”, об “истинном образовании”, об “истинном народном образовании”. Ученый видит последнее в единстве с общечеловеческим образованием: “Но народное образование, если оно истинно, если не уклоняется от общего всем людям конечного предназначения, не представляет никакой противоположности с общечеловеческим образованием” [1, с. 138].

Вычленив три вида образования – общее, индивидуальное и народное, он заявляет о наличии органической взаимосвязи между ними. При этом постулат личностного подхода к образовательному процессу рассматривается им как приоритетный. Ученый подчеркивает: “Общечеловеческое образование теряет свою отвлеченность, получая жизнь не иначе, как в формах народного и индивидуального образования: живой человек не есть только человек вообще, но с такою-то именно личностью, с таким-то положением в обществе, и принадлежит к такому-то народу. И так индивидуальное, народное и общее образование существенно едины” [1, с. 138].



Говоря о единстве личного (индивидуального), народного и общего образования, Редкин видит проблему единства в образовании и в другой плоскости. При этом он акцентирует внимание на сложных взаимосвязях в дихотомии “односторонность – многосторонность”, имеющей место в специальном и энциклопедическом образовании. Его предостережения о необходимости их учета не потеряли своей актуальности и в наше время, когда современные ученые пытаются найти оптимальную взаимосвязь в разновекторности целеполагающих линий образовательного процесса. В связи с этим Редкин заявляет: “Образование должно представлять единство и в том смысле, чтобы при энциклопедизме, ищущем разнообразия, оно было вместе и специальным, вдаваясь преимущественно в одно какое-либо направление. Если образование будет только специальным, то оно впадет в односторонность и следовательно не достигнет цели образования вообще; наоборот, энциклопедическое образование без специального потеряется бесцельно во многосторонности, не проникнув надлежащим образом ни одной стороны. Словом, основательная специальность на должна превращаться в педантскую ограниченность, а энциклопедизм не должен быть поверхностным” [1, с. 138-139].

Как известно, в образовательном пространстве в середине XIX века существовало разграничение образования – на идеальное и реальное. В связи с этим П.Г. Редкин дает собственную их трактовку, а также определяет взаимозависимые связи между идеальным и реальным образованием. Ученый раскрывает и сущность идеально-образованного и реально-образованного человека.

По мнению П.Г. Редкина, чрезвычайно важное значение в содержательной характеристике образования принадлежит идеалу. В этом смысловом поле он и раскрывает и сущность идеально образованного человека. “Идеально-образованным называют человека, старающегося создать себе идеалы, с тем, чтобы сообразно с ними мыслить и действовать, не смешивая однако истинно-идеального с фантастическим” [1, с. 141]. Из приведенного выше определения следует, что ученый рассматривает идеалы как детерминанты процесса образования. Вместе с тем он заявляет о необходимости разграничения идеалов и фантазии. П.Г. Редкин указывает на отрицательное влияние фантазии на процесс становления идеалов. “Но горе человеку, которого идеалы созданы одною фантазиею! Вместо того, чтобы воодушевить, они ослепят его” [1, с. 141]. Вместе с тем ученый считает, что идеалы определяют продуктивность всего жизненного пути человека. По мнению П.Г. Редкина, идеалы особо значимы в юношеском возрасте, который

является закономерным этапом онтогенеза. “Если идеалы истинны; если воображение, не превращая их в фантастические представления, дает идеалам только определительный образ и тем оживляет их, то такие идеалы оказывают благотворное влияние на всю жизнь человека, особенно же на юношеский возраст” [1, с. 141].

Об истинности идеалов, по Редкину, свидетельствует отсутствие включенности в их содержание фантазии. Ученый дает полярную бимодальную оценку всей жизнедеятельности человека в зависимости от наличия у него истинных идеалов или же, напротив – их отсутствия. “Завидна участь человека, – пишет он, – усвоившего истинное идеальное образование; напротив, жалки люди, не могущие воодушевиться ничем великим и прекрасным, возвышаясь над мелочами пошлой жизни, взвешивающие своим холодным рассудком одни вещественные выгоды; видящие в занятиях своего звания только средства к существованию” [1, с. 141].

Ученый рассматривает роль идеалов не только в системе образовательного пространства, но и в системе “человек – общество”. Здесь он непоколебим в своей оценке: “Но еще достойнее сожаления общество, на которое члены его смотрят, как на орудие к достижению своих эгоистических целей” [1, с. 141]. Позиции Редкина созвучны слова Жана-Поля Рихтера: “Человек должен иметь пред собою или великих людей, или великие цели; иначе он потеряет свои силы, как теряет магнит, долго лежавший в ненадлежащем направлении к полюсам” [1, с. 141].

Давая характеристику реальному образованию, Редкин остается верен своему стилю анализа проблемы. Житейскому пониманию реального образования он противопоставляет свое видение такого образования. Его решение отличается четкостью, глубиной проникновения в сущность явления и в то же время необычайной возвышенностью аргументации. Раскрывая быденное восприятие сущности реального образования, он пишет: “Такое только реальное образование может быть по справедливости названо прозаическим в дурном смысле этого слова, которое останапливается на поверхности действительной жизни; холодное и мертвое, оно лишено всякой теплой, живой энергии; ему не возвыситься над повседневным и пошлым в жизни; приковывая человека к земле, оно задерживает его полет к небу” [1, с. 142].

Вместе с тем ученый обосновывает необходимость и полезность не только идеального, но и реального образования. “Реально-образованный человек имеет в виду не идеалы, но действительность; а потому реальное образование делает человека практическим, или способным найтись во всех обстоятельствах жизни. Так как человек

предназначен к жизни действительной, то реальным образованием пренебрегать не следует” [1, с. 142].

Вникнуть в сущность проблемы “проницательным взором” и раскрыть то, что невидимо поверхностному взгляду на проблему – это тот самобытный путь ученого, служение которому для Редкина составляет смысл его научного пути. “Для наблюдателя поверхностного, действительная жизнь представляется прозаическою; но вникнув в нее проницательным взором, найдем, что в глубине ее скрыта такая богатая поэзия, какой не создавала ничья фантазия. Действительность есть вечно-новое произведение вечно-деятельного, беспрестанно развивающегося человеческого духа” [1, с. 142].

Как видно из приведенного выше, в основе реального образования пребывает действительность, но не в поверхностном или прозаическом ее понимании, а предполагающая наличие таких свойств, как новизна, деятельностная и развивающаяся сущность, которые в ходе развития становятся имманентно ей присущими.

При этом ученый не противопоставляет один вид образования другому, т.е. идеальное – реальному. В противовес кажущейся их полярности он обосновывает их органическое единство. А системообразующим признаком истинного образования выступает гуманистическая по своей сущности генерализованная линия их объединения – идея красоты, истины и добра. “Но истинное, идеальное и реальное образование не противоположны. В действительности осуществляется идея, которая без того осталась бы пустым призраком. Возможно ли истинное образование, если человек, сознавая идеи красоты, истины и добра, не старается осуществить их? С другой стороны, действительность есть произведение идей. Если бы действительный мир отчуждился от мира идеального, то вместе с тем отчуждился бы и от источника своей собственной жизни, осудив сам себя на смерть, на ничтожество” [1, с. 142].

Ученый обращает внимание и на тот факт, что не все “могут усвоить себе в одинаковой степени идеальное и реальное образование”. Преобладание реального или идеального образования у того или иного человека зависит и от призвания, и от сферы его приложения.

О самобытности концептуального подхода П.Г. Редкина свидетельствует и масштабность тех систем, в которые он включает образование. Примечательно, что он говорит о наличии общественной, гражданской образованности, включенной в мегасистему – цивилизацию. “Под цивилизацию, в отличие от образованности, разумеют общественную, гражданскую образованность не одного человека, но целого народа. Цивилизация есть необходимое условие образованности личной” [1, с. 143].

Ученый заявляет о наличии прямой зависимости личной образованности человека от уровня цивилизованности государства: “Чем цивилизованнее государство, тем возможнее образованность его граждан” [1, с. 143].

Такой ракурс рассмотрения проблемы образованности дает возможность увидеть заложенные именно П.Г. Редкиным основы социальной психологии в отечественной психолого-педагогической науке.

Гуманизмом наполнен каждый аспект концепции образованности отечественного ученого. Имеющий гражданское мужество высочайшего уровня, Редкин во время существования крепостного права, в условиях социальной поляриности общества, отстаивает непреложность образования для каждого человека – независимо от его социального статуса. “Все люди, правильно организованные, способны к образованности, а потому в цивилизованном народе встречаются люди, истинно образованные во всех классах общества, хотя в низших классах нет той внешней, условной, или же научной образованности, которую иногда принимают за образованность вообще” [1, с. 143]. Из этого положения следует, что его симпатии явно на стороне человека, далекого от внешней, сословной образованности.

Понимание П.Г. Редкиным истинной образованности – это сложнейшая констелляция: целеполагание в духовном мире человека, в его мировоззрении, наличие чувства человеческого достоинства, ответственность в исполнении обязанностей в различных системах включенности человека в общество – в семейной, гражданской, личностной и духовной. “Истинно-образованный тот, кто правильно сознал свое конечное предназначение, свое отношение к Первообразу, и к подобным себе существам, носящим в себе образ Божий; кто хранит в себе чувство человеческого достоинства; кто в той среде, куда поставила его судьба, верно понимает и исполняет обязанности свои, как член семейства, гражданин, человек и христианин” [1, с. 143].

Ученому принадлежит гуманная по своей сущности идея о безграничности человеческого потенциала и мотивационных интенций в образовательном самоусовершенствовании человека. “Хотя человек есть существо ограниченное, но стремление к образованности в нем безгранично. Удовлетворять этому стремлению по мере возможности есть главная задача всей жизни истинно-образованного человека” [1, с. 143].

Свой анализ сущности образования П.Г. Редкин завершает изложением стержневого теоретико-методологического основания своей концепции образованности. Оно состоит в том, что сущность

образования человека следует рассматривать как самообразование, совершающееся в свободной субъектной деятельности человека. “Образование, – подчеркивает ученый, – по существу своему есть собственно самообразование, т. е. совершается свободно, посредством участия собственного духа образовываемого человека” [1, с. 143].

В нашей статье рассмотрены лишь некоторые аспекты концепции образованности выдающегося отечественного ученого Петра Григорьевича Редкина. Мощный эвристический потенциал его гуманистической психолого-педагогической системы является хорошим подспорьем в поиске продуктивных путей совершенствования современного образовательного пространства.

#### **Список использованных источников**

1. Редкин П.Г. Что такое воспитание // Журнал для воспитания. – 1857. – № 2. – С. 137-154.
2. Редкин П.Г. Что такое воспитание? // Демков М.И. Русская педагогика в ее главнейших представителях. – М., 1898. – С. 209-218.

In the paper first the conceptual approach of the outstanding domestic scientist P.G. Redkin to the problem of education is analyzed.

**Keywords:** education, concept of education, domestic scientific heritage.

*Отримано: 28.02.2011*

УДК 159.98:378.147

*Г.М.Ковальчук*

## **Функції та завдання ведучого професійно-психологічних тренінгів для підготовки фахівців по веденню переговорів з терористами**

У статті розкриваються актуальні проблеми особливостей проведення тренінгів з підготовки фахівців по веденню переговорів з терористами, зокрема специфічні функції та завдання ведучого тренінгів. Акцентується увага на взаємодії ведучого тренінгу з його учасниками, спрямованій на удосконалення наявних комунікативних якостей та розвиток нових, необхідних для успішного ведення перемовин,  
© Г.М.Ковальчук

відпрацювання різноманітних ефективних прийомів переговорної діяльності. Визначаються завдання професійно-психологічних тренінгів для парламентарів.

**Ключові слова:** професійно-психологічний тренінг, парламентар, переговори з терористами, ведучий тренінгу, функції ведучого, комунікативні навички, вміння, ефективність тренінгу, психотехнічні справи.

В статье раскрыты актуальные проблемы особенностей проведения тренингов по подготовке специалистов к ведению переговоров с террористами, в частности, специфические функции и задания ведущего тренингов. Акцентируется внимание на взаимодействии ведущего тренинга с его участникам, направленном на совершенствование имеющихся коммуникативных свойств и развитие новых, необходимых для успешного ведения переговоров, отработки различных приемов переговорной деятельности. Определяются задания профессионально-психологических тренингов для переговорщиков.

**Ключевые слова:** профессионально-психологический тренинг, парламентар, переговоры с террористами, ведущий тренинга, функции ведущего, коммуникативные навыки, умения, эффективность тренинга, психотехнические упражнения.

**Постановка проблеми.** Високий рівень підготовки фахівця по веденню переговорів з терористами є одним з найважливіших факторів, які визначають успішний результат переговорів під час проведення антитерористичної операції. Парламентар повинен володіти комплексом знань, вмінь та навичок, отриманих ним у процесі підготовки до діяльності, які забезпечать ефективне ведення переговорів. Практика показує, що для закріплення отриманих у процесі підготовки знань та відпрацювання вмінь і навичок необхідно використовувати інноваційні психолого-педагогічні технології, серед яких чільне місце займає проведення занять у формі професійно-психологічного тренінгу. Тренінгові методи можуть використовуватися для покращення комунікативних здібностей парламентаря, вдосконалення його інтелектуальних можливостей, вольових характеристик, виявлення та вирішення особистісних, професійних та організаційних проблем. У процесі тренінгів відбувається рефлексія отриманих парламентарем знань, їх сприйняття через власний досвід.

Ефективність тренінгу визначається високим рівнем його організації, яка багато в чому залежить від людини, яка проводить тренінг, ведучого. Оскільки тренінг в освітній діяльності почав застосовуватися відносно недавно та за своїм змістом і формою відрізняється від інших більш традиційних форм навчання, відповідно відрізнятиметься і підхід викладача, який виступає в

ролі ведучого тренінгу. Отже, визначення функцій ведучого професійно-психологічних тренінгів для підготовки парламентарів є актуальною проблемою в аспекті забезпечення переговорної діяльності.

Виникнення, наукове дослідження та практичне розроблення психологічного тренінгу пов'язані з такими науковими психологічними школами, як психоаналіз, біхевіоризм, гештальт-психологія, гуманістична психологія та інші.

У різних галузях вітчизняної психології вже накопичений певний досвід теоретичних досліджень і практичних розробок, присвячених соціально-психологічному тренінгу, які належать таким вченим, як І.В.Вачков, Г.А.Ковальов, С.І.Макшанов, Л.А.Петровська, С.В.Петрушин, Ю.М.Сидоренко, Є.В.Швалб, Т.С.Яценко та ін.

Перші методичні розробки, що стосуються використання соціально-психологічних тренінгів у системі службової підготовки правоохоронців були запроваджені у практику російськими фахівцями, зокрема О.М. Столяренком. В Україні тренінгові програми та елементи тренінгу використовуються в навчальних закладах СБУ та МВС для підготовки фахівців з метою розвитку окремих психічних функцій: професійного сприймання, уваги, пам'яті та їх комплексного розвитку, наприклад, формування професійної спостережливості, комунікативної компетентності тощо.

В контексті використання тренінгових технологій для підготовки працівників правоохоронних органів визначні дослідження здійснені О.П. Кондауровою, В.О.Лефтеровим, Л.І.Мороз, С.І. Яковенком. Особливо ефективним є використання психологічних тренінгів для підготовки фахівців до переговорів з правопорушниками, цьому питанню приділили увагу у своїх роботах О.С.Возженнікова, Є.А.Іванов, В.М.Форноляк.

Незважаючи на зростаючий науковий та практичний інтерес до використання в процесі підготовки парламентарів психологічних тренінгів досліджень за цією тематикою недостатньо, зовсім мало уваги приділяється питанню ведучого тренінгів, зокрема професійно-психологічних тренінгів, які використовуються у процесі підготовки фахівців до ведення переговорів з терористами.

**Мета статті** – проаналізувати існуючі підходи до визначення тренінгів, а також виділити специфічні функції та завдання ведучого під час проведення ним професійно-психологічних тренінгів у процесі підготовки парламентарів до ведення переговорів з терористами.



**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Тренінгові технології давно використовуються для підготовки парламентарів в США та країнах Європи. Наприклад, вони є невід’ємною частиною курсу підготовки співробітників підрозділу кризових переговорів (CNU) ФБР США, який проходить в Академії ФБР. Соціально-психологічні тренінги, під час яких моделюються конкретні ситуації переговорів з правопорушниками, закріплюються навички психологічної боротьби та психологічного впливу на злочинців з метою схилення їх до відмови від протиправної діяльності, стали основою підготовки парламентарів для органів ФСБ та МВС Росії. Тренінги представляють собою систему занять, спрямованих на оволодіння основами психології переговорної діяльності, підвищення комунікативної компетентності, стійкості особового складу до психологічного стресу.

Підходи в сучасній науці, сформовані такими вченими як І.О.Дубова, О.М.Морозов, В.М.Форноляк, дозволяють визначити підготовку парламентарів до ведення переговорів з терористами як організований і систематичний процес навчання, спрямований на формування та розвиток у перших системи спеціальних знань, умінь, навичок, професійно важливих психологічних якостей, необхідних для ефективного ведення переговорів з терористами. Враховуючи екстремальні умови діяльності та специфічні завдання, що покладаються на парламентаря в ході ведення переговорів в антитерористичних операціях, і визначають сутність спеціальної підготовки парламентарів, доцільно говорити, що основною формою необхідних занять повинен бути професійно-психологічний тренінг.

До трактування поняття “тренінг” у сучасній науці є різні підходи. Вперше поняття “соціально — психологічний тренінг” ввів у вжиток В. Форверг. Одна з перших вітчизняних дослідників цієї проблеми Л.А.Петровська розглядає соціально-психологічний тренінг як засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок вмінь і досвіду в галузі міжособистісного спілкування [1]. Г.А.Ковальов відносить соціально-психологічний тренінг до методів активного соціально-психологічного навчання як комплексного соціально-дидактичного напрямку [2].

С.І. Макшанов розглядає тренінг як багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи та організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини [3, с. 58].

В. О. Лефтеров визначає тренінг як інтегровану універсальну систему цілеспрямованого психологічного тренування людини відповідно до потреб та цілей її особистості й діяльності [4, с. 128].

І.В. Вачков вважає тренінг методом психологічної роботи, спрямованої на опанування учасниками нової для них діяльності. Науковець виділяє три групи вмій, які повинні формуватися в процесі проведення тренінгу:

- технологічні – здатність використовувати знання і навички в певній ситуації;
- стратегічні – використовувати адекватні до ситуації стратегії діяльності (з наявних в уявленнях);
- диспозиційні – здатність займати визначену диспозицію стосовно ситуації (на основі системи суб'єктивних ставлень).

І.В. Вачков зазначає, що сформувані ці типи вмій можна лише спираючись на принцип еквівалентності тренінгів реальній діяльності учасників тренінгу [5].

Ґрунтовні розробки теоретичних і прикладних засад тренінгів професійно-психологічного спрямування правоохоронців як технології, що забезпечує професіогенез й професійно доцільні зміни особистості учасників тренінгу та їх поведінки провела Л.І. Мороз. Вчена запропонувала поняття професійно-психологічного тренінгу, як навчально-розвивальної технології, метою якої є формування професійних знань та умій, становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності. Цей вид тренінгу об'єднує в собі особливості функціональних тренінгів, мета яких – доведення до автоматизму професійно необхідних умій і навичок; та психологічних тренінгів, за допомогою яких учасники вирішують власні актуальні психологічні проблеми [6].

Ефективність професійно-психологічного тренінгу тісно пов'язана з кваліфікацією ведучого, яка є необхідною передумовою втілення принципів моделювання професійної діяльності, що визначають поведінку і діяльність учасників тренінгу. Основу кваліфікації тренера складають концептуальна, контекстуальна, адаптивна, технічна, міжособистісна, комунікативна, інтеграційна та дидактична компетентності [6, с.21].

Особливість проведення професійно-психологічних тренінгів для парламентарів полягає в необхідності поєднання в особі ведучого двох груп знань і вмій: професіонала у галузі ведення переговорів з терористами та фахівця, який володіє психолого-педагогічними знаннями, методикою проведення тренінгу. Ведучий тренінгу повинен володіти знаннями з педагогіки та психології, йому мають бути притаманні вміння встановлювати контакт, будувати конструктивні стосунки, як з окремою особою, так і групою загалом.

Крім того, особливої уваги вимагає поведінка ведучого. Він має бути людиною, котра допомагає учасникам здобувати знання,

створювати атмосферу сприятливу для навчання та дискусії, щоб учасники могли ставити запитання, адекватно усвідомлювати помилки і критично оцінювати інформацію, що подається. Звичайно, ведучий повинен уміти організувати заняття так, щоб учасники прагнули до навчання, відчували його допомогу в складних питаннях або в разі конфліктів між учасниками.

При організації та проведенні професійно-психологічних тренінгів для підготовки парламентарів ведучий має дотримуватися основних принципів тренінгів, що, в свою чергу, базуються на особливостях діяльності парламентаря. Основними принципами професійно-психологічних тренінгів для підготовки парламентарів є:

- комунікативна спрямованість – направленість на розвиток комунікативних навиків і вмінь;
- імітація реальності – максимальне відтворення реальності подій;
- стресовість – наявність елементів стресу;
- різноплановість – моделювання різноманітних ситуацій комунікацій з правопорушниками і типів переговорів;
- мотивування – використання ведучим засобів мотивування слухачів до навчально-тренінгової діяльності;
- об'єктивізація зворотного зв'язку – зворотний зв'язок з учасниками за допомогою відеотехніки;
- груповий характер роботи – можливість колективного обговорення, аналізу, прийняття рішень і взаємодії.

Зміна ролі викладача на роль ведучого тренінгу передбачає виконання ним нових функцій. По-перше, це інструкторська функція. Так перед початком тренінгу ведучий інструктує учасників щодо основних правил проведення та вимог тренінгу, норм взаємодії у тренінговій групі, мети та завдань тренінгового заняття. Ведучий дає інструкції щодо розробки планів, індивідуальних програми вдосконалення вмінь і навичок ведення переговорів з терористами різних категорій в антитерористичних операціях, розвитку професійно важливих якостей парламентаря. Слухачів інструктують давати в ході тренінгу об'єктивну оцінку кожної ситуації і приймати необхідні рішення чи вживати певні організаційні дії.

Ведучий повинен підібрати вдалий стиль інструктажу, який відповідає конкретному етапу проведення тренінгу та стилю роботи групи. Директивний стиль загалом є корисним лише на початку заняття, а в ході проведення тренінгу він повинен змінюватися на підтримуючий і підбадьорюючий.

Другою функцією, яку повинен виконувати ведучий, є наставницька функція. Наставник повинен виступати носієм моделі

бажаної поведінки учасників групи, джерелом професійно важливої інформації, цінностей, норм поведінки. Наставник, як правило, задіяний в аналізі незрозумілих для групи питань та ситуацій, найчастіше це людина з великим досвідом та високим рівнем знань. Наставник може коментувати процеси, що проходять в групі, дії окремих учасників. Найбільш вдалий тренерський стиль наставника – надання порад, консультацій та рекомендацій з досвіду ведення переговорів. Теоретична інформація, що надається у вигляді коментарів, під час тренінгу сприймається учасниками набагато легше і з більшою увагою, ніж під час лекцій чи семінарських занять.

При підготовці до тренінгу та під час нього ведучий виконує організаторську функцію, яка полягає в тому, щоб вчасно організувати всі необхідні умови для проведення тренінгу. В процесі проведення тренінгу завданням ведучого є організація активного обговорення навчальних питань, згуртованості слухачів на занятті: забезпечення участі кожного слухача в усіх видах колективної творчої діяльності, можливості спробувати свої сили, випробувати різноманітні способи, стратегії та моделі ведення переговорів з різними категоріями терористів, допомоги в організації розвитку у слухачів продуктивної індивідуальної лінії поведінки з урахуванням психологічних особливостей терористів. Іншим важливим аспектом організаційної функції є створення ведучим передумов для мотивації учасників на активну участь в групі.

Виконання ведучим фасилітаторської функції сприяє перебігу процесу тренінгу та його полегшенню. Основна мета фасилітатора – допомогти групі почати працювати в команді, сприяти груповому аналізу та обговоренню, активній участі, самостійній роботі групи, запобігати виникненню конфліктів між членами групи. Для полегшення перебігу тренінгу ведучий повинен задавати відкриті та навідні питання, позитивно реагувати на будь-який сигнал групи, заохочувати індивідуальні вислови учасників, забезпечувати ясність в конфліктних та заплутаних дискусіях між членами групи, надавати необхідну інформацію, допомогти групі зробити висновки, сприяти прийняттю рішень, забезпечити органічне включення в структуру особистості слухачів та закріплення в їх свідомості нових, вироблених на попередніх стадіях досвіду стратегій, способів і прийомів ведення переговорів. Ведучий не повинен втручатися в групові процеси, нав'язуючи власну думку. Фасилітатор умисно втримується від активної участі, але постійно допомагає учасникам в процесі. Для фасилітатора найбільш вдалим є стиль підказок.

Упродовж тренінгу та наприкінці заняття ведучий виконує оцінювальну й коректуючу функції. В цьому випадку йому доцільно робити нотатки в ході тренінгу, використовувати засоби відеотех-

ніки для зворотного зв'язку, це допоможе при оцінюванні учасників тренінгу. Відеозаписи важливо підкріплювати інформацією про особливості поведінки учасника під час тренінгу та рекомендаціями щодо їх корекції. Зазначене спонукає учасника усвідомити свої помилки та вжити заходів для їх виправлення в подальшому. Оцінка дій учасників тренінгу та висловлення рекомендацій щодо їх корекції вимагає об'єктивності та делікатності. Слід пам'ятати, що оцінювання результатів навчання у свідомості слухачів завжди має негативне забарвлення.

Всі вищевказані функції відрізняються за ступенем активності і директивності. Вони повинні виконуватися у взаємозв'язку або поодиноці залежно від етапу проведення тренінгу і його завдань.

Під час організації тренінгів на основі моделювання переговорів з терористами корисним було залучати учасників до виконання завдань “по обидві сторони барикад”, як в ролі парламентаря, так і в ролі терориста. Виконання учасниками ролі терористів сприятиме більш глибокому усвідомленню ними мотивів та причин дій терористів, розвитку вміння поставити себе на місце правопорушника та прогнозуванню його поведінки. Водночас при такому підході під час обговорення ситуацій слухачі більш активно включаються в обстановку ведення переговорів і, використовуючи набуті знання, свій практичний досвід, намагатимуться приймати рішення, знаходити відповіді на запитання, що ставляться терористами.

Існують точки зору, згідно яких успіх роботи тренінгових груп визначається насамперед системою психотехнік, що застосовуються під час тренінгу ведучим. При цьому недостатня увага приділяється особистісним характеристикам ведучого.

В результаті спостережень за роботою груп парламентарів під час професійно-психологічних тренінгів, було виявлено, що розвиваючий ефект виникає в тренінговій групі при створенні ведучим конструктивної робочої атмосфери, довіри та взаємоповаги.

Можна виділити наступні особисті якості, необхідні для ведучого тренінгу:

- високий рівень інтелекту;
- досвідченість;
- відкритість до відмінної від власних поглядів думки, гнучкість і терпимість;
- толерантність;
- ентузіазм і оптимізм, віра у здібності учасників групи;
- врівноваженість;
- відповідальність;
- впевненість у собі, адекватна самооцінка.

Відповідно до умов професійно-психологічного тренінгу, ведучий може вибрати собі стиль поведінки, основними з яких є директивний, демократичний та потураючий. Директивний ведучий контролює хід занять, самостійно встановлює норми функціонування групи і приводить їх до виконання, дає вказівки та здійснює інтерпретації. Недирективний ведучий надає учасникам групи певну свободу дій, не нав'язує виконання норм. Найменш продуктивним стилем є потураючий, а найбільш плідним є демократичний стиль, адже ставлення до директивності, характерної для авторитарного стилю, як правило, негативне. Однак директивний стиль є корисним у випадках:

- коли задачі групи чітко структуровані;
- коли динаміка проведення тренінгу є досить високою, а учасники розгубилися;
- на початку роботи з групою новачків для подолання початкової скованості та тривожності і прискорення запуску групового процесу, після чого досвідчений ведучий поступово послаблює директивний стиль.

Завдання ведучого професійно-психологічних тренінгів визначається його функціями, а також завданнями самих професійно-психологічних тренінгів для підготовки парламентарів до ведення переговорів з терористами. Серед основних завдань тренінгів можна виділити такі:

1. Розвиток та удосконалення професійно важливих когнітивних якостей парламентаря: професійної спостережливості, уваги, пам'яті, мислення.

2. Формування та розвиток комунікативних умінь і навичок для швидкого та ефективного встановлення психологічного контакту з правопорушником, спрямованого психологічного впливу на нього шляхом використання спеціальних тактико-психологічних прийомів для зміни емоційного стану, ставлень та намірів терориста, розвиток вміння "активного слухання", навичок отримання необхідної інформації у процесі спілкування з правопорушником.

3. Формування та розвиток навичок здійснення експрес-діагностики особистих якостей терориста та оцінки психологічного стану правопорушника, виявлення мотивів його діяльності.

4. Формування та розвиток вмінь прогнозувати можливі варіанти поведінки терориста, зміни його психічних станів.

5. Розвиток і вдосконалення навичок самодіагностики та оцінки власних психічних станів, вміння регулювання рівня власної емоційної напруги, самоконтролю, самообілізації і саморегуляції

в екстремальних ситуаціях, що виникають у межах професійної діяльності.

6. Формування умінь розробки стратегії та тактики ведення переговорів, варіантів вирішення службових завдань і прийняття рішень в умовах дефіциту часу та інформації.

8. Підвищення екстремальної готовності та стресостійкості парламентаря.

9. Формування навичок рефлексії. Рефлексивна позиція парламентаря найбільш чітко проявляється тоді, коли він робить предметом цілеспрямованого аналізу ті способи, прийоми і стратегії, які використовує під час психологічних тренінгів. Основою для розвитку у слухачів такої позиції стане формування в них рефлексивного ставлення до себе як до суб'єктів ведення переговорів в антитерористичних операціях.

Також встановлено, що основним завданням ведучого професійно-психологічного тренінгу є створення передумов та сприяння реалізації завдань тренінгу через ефективне виконання власних функцій. Професійно психологічний тренінг підготовки парламентарів – це не лише навчання новим знанням та вмінням, а творчий, переважно спрямований на вирішення інноваційних проблем процес, коли готові рішення відсутні і учасникам необхідно проявляти ініціативу, активність, винахідливість, вміння здійснювати продуктивну спільну діяльність. Завдання ведучого – розвивати ці якості у слухачів.

Одним із ключових завдань ведучого тренінгу є сприяння розширенню комунікативних можливостей парламентарів. Зокрема навчити слухачів веденню дискусії, в якій кожен повинен вмінти уважно слухати співрозмовника, логічно і точно висловлювати свої думки, обґрунтовано відстоювати свою точку зору, використовувати необхідні аргументи, тактовно переконувати в оптимальності запропонованого рішення, але достатньо принципово спростовувати помилкову позицію чи неприпустиме рішення опонента тощо.

Увага ведучого тренінгу повинна приділятися технологічним аспектам тренінгової роботи: насамперед організаційним, методичним, психотехнічним та соціально-психологічним (груповий взаємодії та динаміці).

Оцінка ефективності тренінгу здійснюється за допомогою враження учасників тренінгу, анкетування, під час якого слухачі повинні оцінити актуальність занять, тривалість і форму, дидактичні матеріали і спосіб проведення занять, більш успішне виконання групою завдань під час наступних тренінгів, обсяг та точність відтворення засвоєного матеріалу за дидактичними тестами.



Л.І.Мороз пропонує оцінювати психотехнічні вправи, що використовуються у професійно-психологічних тренінгах за критеріями їх складності, надійності, валідності та корисності [6]. Дослідниця виділяє такі чинники ефективності професійно-психологічних тренінгів: наукова обґрунтованість, належне організаційно-методичне забезпечення занять; інформаційна насиченість; емоційна значущість; осмислене використання психотехнічних вправ та інших засобів впливу на тренінгові групи, які предметно наповнюють міжособистісне спілкування; систематичне оцінювання ефективності за допомогою методів дидактичної та психологічної діагностики, групової й експертної оцінки результатів виконання психотехнічних вправ, які моделюють компоненти практичної діяльності.

**Висновки.** Необхідною складовою частиною спеціальної підготовки парламентарів для ведення переговорів з терористами є професійно-психологічний тренінг, ефективність якого визначається, зокрема, підготовкою і роботою тренера, виконанням його функцій та завдань, визначених метою та змістом. Основні функції ведучого тренінгу: інструкторська, організаторська, наставницька, фасилітаторська, оцінювальна та коректуюча. Необхідною умовою високої кваліфікації ведучого тренінгу є як його теоретична і практична компетентність в галузі ведення переговорів з терористами, так і тренерська компетентність, що передбачає володіння ним психолого-педагогічними знаннями і методикою проведення тренінгу. В зв'язку з цим для підвищення тренерської майстерності доцільно забезпечити участь ведучих у програмах підготовки тренерів та розробку власних програм підготовки ведучих професійно-психологічних тренінгів в системі підготовки парламентарів до ведення переговорів з терористами.

#### Список використаних джерел

1. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг/Л.А.Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – 216 с.
2. Ковалев Г. А. Основные направления использования активного социального обучения в странах Запада/Г.А.Ковалев// Психологический журнал. – 1989. – № 1. Т.10. – С. 127-136.
3. Мокшанов С.И. Методическая подготовка специалистов в области тренинга: уч.пособ/С.И.Мокшанов. – СПб.: Институт тренинга, 2000. – 301 с.
4. Лефтеров В. О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ : монографія: у 2 т. / В. О. Лефтеров –

Донецьк: ДЮІ, 2007 – Т. І: Методологія психотренінгу та його використання у професійно-психологічному розвитку персоналу, задіяного в екстремальних видах діяльності. – 2007. – 247 с.

5. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И.В. Вачков. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
6. Мороз Л.І. Теоретичні та прикладні засади професійно-психологічного тренінгу працівників органів внутрішніх справ України. Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора псих. наук: 19.00.06 / Людмила Іванівна Мороз. – К., 2008. – 37 с.

The article discovers actual problems of conduction of trainings for specialists on negotiations with terrorist, in particular, the specific functions and tasks of the trainer. Attention is focused on the interaction of trainer and participants, aimed to improve available communicative qualities and develop new ones, necessary for successful negotiations and practicing of different methods of negotiating. Tasks of professional-psychological trainings for negotiators are defined.

**Keywords:** professional-psychological training, negotiator, negotiations with terrorists, trainer, functions of trainer, communicative skills, abilities, efficiency of training, psychotechnical exercises.

*Отримано: 04.03.2011*

УДК 159.922.2

*І.О.Корнієнко*

## **Взаємозв'язок особистісних особливостей і стратегій копінг-поведінки в ситуаціях оцінювання**

У статті розглядаються ситуативно-особистісні детермінанти вибору особистістю копінг-стратегій. Аналізуються залежності між особистісними особливостями студентів, а саме: самооцінкою, локусом контролю, саморегуляцією, тривожністю, мотивацією досягнення, нейротизмом і вибором стратегій опанування в період екзаменаційної сесії.

**Ключові слова:** ситуація, копінг-поведінка, опанування, самооцінка, локус контролю, саморегуляція, мотивація досягнення.

В статті розглядаються ситуаційно-личностні детермінанти вибору личністю копінг-стратегій. Аналізуються залежності між особистими рисами студентів, а саме: самооцінкою, локусом контролю, саморегуляцією, тривожністю, мотивацією досягнень, нейротизмом і вибором стратегій совладання в період екзаменаційної сесії.

**Ключові слова:** ситуація, копінг-поведінка, совладання, самооцінка, локус-контроль, саморегуляція, мотивація досягнень.

Незважаючи на те, що **проблема** співвідношення зовнішньої ситуаційної або внутрішньої (особистісної) детермінації поведінки людини до цих пір має дискусійний характер, в психологічній науці все частіше використовується особистісно-ситуативна модель взаємодії. Тобто “шукати причину подій слід не в природі поодиноким ізольованого об’єкта, а у взаєминах між об’єктом і його оточенням”, як свого часу вважав засновник ситуаційного підходу К. Левін [12, с. 10]. Отже, для передбачення тієї чи іншої поведінки людини увагу вчених привертає як виявлення психологічних законів, так і вивчення специфічної природи конкретної ситуації [12], оскільки поведінка є функцією постійною, безперервною, багатовимірною взаємозв’язку, взаємодії ситуації та індивіда [11]. При цьому, останній виступає як усвідомлений, активний, цілеспрямовано діючий суб’єкт.

На наш погляд, штучний поділ особистості та ситуації особливо утруднений на емпіричному рівні, оскільки дослідження особистісних детермінант поведінки практично завжди припускає врахування ситуаційного фактора, а ситуаційний контекст поведінки має на увазі його глибокі “особистісні корені”. Іншими словами, ключовим методологічним принципом для нас виступає принцип трансакції, взаємного заломлення властивостей особистості та особливостей ситуації [2].

Вивченню зовнішніх і внутрішніх детермінант копінг-поведінки присвячено безліч зарубіжних і вітчизняних психологічних досліджень, що дозволяють виділити цілий комплекс демографічних, соціальних, культуральних, особистісних та інших факторів копінг-поведінки в різноманітних ситуаціях.

Вирішення задачі, яка стоїть перед нами, заключається у визначенні можливих особистісних детермінант долаючої поведінки в особливому класі ситуацій – ситуаціях оцінювання, що і є основною метою даної статті. Отже, в нашому випадку мова буде йти про ситуаційно-особистісні детермінанти копінг-стратегій. Відправною точкою для нас послужила ідея Р. Лазауруса і С. Фолкман про копінг-стиль, який проявляється у досить стійкому

зв'язку типу особистості і стратегій поведінки в специфічних типах ситуацій. Критеріями останніх, на думку авторів, можуть виступати чіткість або неоднозначність, неминучість або віддаленість, тимчасовий або хронічний характер, наявність оцінювання або його відсутність [11]. Принципово важливим у нашому випадку виступає, з одного боку, виділення вченими ситуацій оцінювання в окремий тип, з другого – існування особистісних детермінант поведінки в даному класі ситуацій.

Слід уточнити, що, оскільки в якості моделі ситуацій оцінювання нами була взята ситуація іспиту, яка, як правило, імпліцитно визначає віковий етап – студентський, ми швидше обмежимося виділенням стійких особистісних рис, що обумовлюють вибір тих чи інших копінг-стратегій. Ми усвідомлюємо, що ці характеристики є, звичайно, більш вузькими в прогностичних можливостях, ніж виявлення копінг-стилю, однак, такий підхід обумовлений віковими закономірностями розвитку психологічного опанування. Ми виходимо з того факту, що в юнацькому віці процес формування способів подолання життєвих труднощів знаходиться в активному стані, і як наслідок – вивчення копінг-стилю як стійкого утворення на даному етапі розвитку є не зовсім виправданим. Дане положення підтверджують дослідження учнівської молоді – старшокласників і студентів, Т.Л.Крюкової, у ході яких було виявлено деяку конфліктність і суперечливість у виборі стратегій опанувальної поведінки в актуальних для молоді важких ситуаціях. “Поєднання різних стратегій може свідчити про те, що стиль опанувальної поведінки у цьому віці ще “не відбувся”, є рухомим, допускає альтернативи” – пише автор [8, с.10].

Водночас, згідно даних багатьох авторів, студентський вік являється періодом активного соціального становлення суб'єкта, коли закладаються основи соціально-психологічних якостей особистості [1; 4 та ін.]. Б.Г.Ананьєв пише – “в особистісному відношенні цей вік має особливе значення, як період найбільш активного розвитку моральних та естетичних почуттів, становлення і стабілізації характеру і, що особливо важливо, оволодіння повним комплексом соціальних функцій дорослої людини, включаючи цивільні, суспільно-політичні, професійно-трудова. Дійсно, багато психофізіологічних оптимумів збігаються з цим найважливішим етапом становлення людини як особистості і активного члена суспільства, яка вперше у своєму житті формує власне середовище розвитку” [1, с. 339]. Отже, особливе значення при цьому набувають ті події та ситуації, в яких відбувається особистісний розвиток студента. На наш погляд, типовість,

періодичність та стресогенність екзаменаційних ситуацій у процесі навчання у ВНЗ може виступати в якості одного з джерел поведінкових і особистісних змін студента, що підвищують його життєву ефективність. А саме: “іспит є гарною моделлю для вироблення особистісно ефективних стратегій опанування зі стресовою ситуацією” [6, с. 40].

З одного боку, вибір копінг-стратегії в ситуації екзамену зумовлений специфікою самої ситуації. Процедура оцінювання істотно відрізняється від багатьох інших важких життєвих ситуацій, наприклад, ситуації хвороби, що може значно позначитися на способах опанування. Іншими словами, не всі стратегії подолання однаково продуктивні при зіткненні з вимогами екзаменаційної ситуації. Якщо при інших обставинах бездіяльність, відчуження й уникнення можуть дати тимчасовий ефект, то в ситуації іспиту таку поведінку навряд чи можна назвати оптимальним рішенням проблеми, тоді як таке можуть забезпечити, наприклад, активний копінг, планування чи придушення конкуруючої ситуації. Наше припущення підтверджують результати різних досліджень. Зокрема дослідження Т.Л.Крюкової показали, що сучасні російські студенти та старші школярі, виділяючи процес навчання (відмітки, екзамени, заліки) як головне джерело стресу, воліють вибирати продуктивний стиль подолання, орієнтований на вирішення проблеми, а не непродуктивний, спрямований на ігнорування, самозвинувачення, заглиблення в себе і ін. [8].

Це узгоджується з результатами І.Ф.Сібгатулліної, Л.В.Апакової, Л.Д.Зайцевої, що відображають особливості копінг-поведінки в реалізації інтелектуальної діяльності суб'єктів вищої школи. Автори довели, що базова для інтелектуальної діяльності копінг-стратегія вирішення проблеми дійсно займає провідну позицію в структурі копінг-поведінки не тільки у професорсько-викладацького складу, але й у студентів вузів [8]. У свою чергу, результати дослідження Л.І.Дементія, що підтверджують пріоритетність проблемного вирішення екзаменаційної ситуації студентами, доводять низьку ступінь вираженості в даній ситуації стратегій “покірності долі”, “дистанціювання, відходу від проблеми” [5].

Отже, накопичення особистістю досвіду поведінки в стресогенних ситуаціях типу екзамену, дозволяє віддавати перевагу активній поведінці, а не пасивній, яка також може бути доцільно використана в інших типах ситуацій, наприклад, при хронічних стресових впливах. Говорячи словами Л.О.Кітаєва-Смика, “досвід активного “оволодіння” критичними ситуаціями підвищує ймовірність активного реагування ... в подібних ситуаціях ..., і

чим більш суб'єктивно значима подія та чим більше визначена вона, тим більший внесок цього впливу на актуалізацію програми активної поведінки” [7].

Разом з тим, Л.О.Кітаєв-Смик доводить наявність індивідуальних відмінностей емоціонально-поведінкової активності при інтенсивних, але короточасних стресових впливах. Результати досліджень дозволили автору виділити дві групи людей, що відрізняються посиленням / зменшенням активності в даних ситуаціях, внаслідок чого робиться висновок про зумовленість поведінки при стресі поєднанням зовнішніх (екстремальність впливу) і внутрішніх чинників (насамперед, вроджена схильність людини до активної або пасивної поведінки в критичних ситуаціях) [7]. Отже, поведінка в ситуаціях оцінювання, в тому числі екзаменаційній, не позбавлена психологічних (особистісних) детермінант, і цілком може включати як активні, так і пасивні стратегії подолання.

Так, дослідження взаємозв'язку особистісних особливостей студентів і їхнього вибору стратегій копінг-поведінки в період екзаменаційної сесії, дозволило Д.Тері зробити наступний висновок: існує кореляція вибору копінга з особливостями сприйняття ситуації екзамену (її стресогенністю, важливістю та контролем), з одного боку, і властивостями особистості – самооцінкою, самосприйняттям, самоконтролем – з другого. Результати дослідження свідчать про те, що ті, хто навчається, володіють високим рівнем самооцінки, внутрішнім локус-контролем, відносяться до екзамену як до суб'єктивно значущої ситуації, обирають інструментальні, проблемно-орієнтовані способи подолання. На думку Л.І.Анциферової, інтернали, впевнені в своїх можливостях контролювати негативні події, схильні сприймати останні як певний “виклик”, можливість “спробувати свої сили”, випробувати себе. Внаслідок цього невдачі не тільки не знижують самооцінку, а, навпаки, використовуються для подальшого розвитку та самозміни [2].

Отже, рівень самооцінки і локус контролю особистості визначають вибір копінг-стратегій в ситуаціях оцінювання. Самооцінка дійсно нерозривно пов'язана з ситуаціями оцінювання, оскільки являється, по суті, їх продуктом. С.Л.Рубінштейн пише: “оцінка – це зумовлена суспільними нормами самооцінка та оцінка з боку оточуючих, особливо тих, чиєю думкою людина дорожить” [10, с. 468]. Саме усвідомлення власних дій за допомогою оцінки створює основу для формування самооцінки, яка у свою чергу являється важливим джерелом усвідомлення людиною себе як

суб'єкта діяльності – вважає Б.Г.Ананьєв [1]. Куперсміт називає самооцінкою “відношення індивіда до себе, яке створюється поступово і набуває звичний характер; воно проявляється як схвалення або несхвалення, ступінь якого визначає переконаність індивіда у своїй самоцінності” [3, с. 30-31]. Найважливішими факторами формування самооцінки, з точки зору Р.Бернса, є співставлення образу реального Я з образом ідеального Я, інтеріоризація соціальних реакцій, оцінка успішності власних дій через призму своєї ідентичності [3]. Тому, ситуації оцінювання, що включають зовнішню оцінку індивіда з боку значущих оточуючих, внутрішню оцінку людиною своїх проявів, порівняння себе і результатів діяльності зі зразком, як ніякий інший клас ситуацій визначають формування самооцінки особистості. У той же час, саме в ситуаціях оцінювання людина більш за все бачить загрозу “своєї самоцінності”, що примушує її обирати відповідні форми опанувальної поведінки, які захищають її уявлення про себе.

Крім самооцінки, більшість дослідників індикаторами копінг-поведінки, у тому числі в ситуаціях оцінювання, схильні розглядати переважання в особистості різних типів переконань щодо здатності впливати, контролювати та змінювати навколишній світ. Мова йде про переважання інтернальної або екстернальної позиції особистості. Так, результати дослідження Д.Террі дозволяють встановити зв'язок між локусом контролю та обраними студентами копінг-стратегіями у ситуації іспиту. Автор вказує, що для опанування екзаменаційної ситуації інтернали надають перевагу використанню стратегії “Проблемного вирішення”, “Обережності і врівноваженості”, “Актуалізації життєвого досвіду, і уникають стратегії, “Самоізоляції і релаксації”, “Фаталізм, покірності долі”, “Компромісу”, тим самим підтверджуючи внутрішню локалізацію контролю через прийняття відповідальності і набуття високого рівня активності. Часто обраними стратегіями опанування екстерналами виступають: “Фантазування, відхід у світ уявного і бажаного”, “Соціального контакту та соціальної підтримки”, “Актуалізація життєвого досвіду”, тоді як стратегії “Зміни себе, перегляд життєвих позицій” і “Проблемного вирішення” є такими, яких вони уникають. В цілому, виявлена закономірність була сформульована Л.І.Дементієм наступним чином: екстернали віддають явну перевагу емоційно-орієнтованим формам подолання, залишаючи при цьому проблемно-орієнтовані форми подолання (особливо когнітивні форми) аутсайдерами. Інтернали підходять до проблеми більш конструктивно, обираючи в якості основної проблемно-орієнтовану стратегію” [5, с. 10]. Іншими словами,



інтерналі відносяться до конструктивно перетворюючих, таких типів особистості, які більш адекватно сприймають важку ситуацію.

Крім ситуативного контексту локусу контролю, особливий науковий інтерес для нас становить інтегральність даної характеристики особистості, як показника взаємозв'язку відношення до себе і оточуючого світу в цілому. Більшість авторів схилиються до ідеї про те, що локус контролю є не однофакторним, а багатфакторним конструктом, який тісно пов'язаний з багатьма особистісними особливостями [2; 9 та ін.]. Так, Л.І.Анціферова в принципі критично відноситься до пояснення стратегій опанування виключно як ситуативно-специфічних. Вона вважає, що "осмислювання й інтерпретація важких ситуацій, а також застосування тих чи інших "технік" життя виступають індикатором різних типів особистості", центральними особистісними утвореннями яких виступає локус контролю [2, с. 326]. При цьому для тих, хто має інтернальний локус контролю і віддає перевагу конструктивно перетворюючим стратегіям поведінки – властива позитивна самооцінка, оптимістичність світосприйняття, яскраво виражена мотивація досягнення, що не є характерним для екстерналів [2].

Результати дослідження О.Г.Ксенофонтової доводять наявність високого рівня саморегуляції в інтерналів та низького в екстерналів, що проявляється в різному ступені здатності контролювати імпульсивну поведінку і емоційні реакції [9]. Дослідження структури локусу контролю і його особистісного контексту І.М.Кондаковим, М.М.Нілопцом також показали, що фактори локусу контролю виявляються включеними в різні особистісні структури. Так, інтернальність досить тісно пов'язана з активністю індивіда і мотивацією досягнення, при цьому екстернальність, при негативному зв'язку з мотивацією досягнення, корелює з показниками нейротизму і тривожності особистості. Таний парадокс – підвищену тривожність екстерналів, які завжди в силу своєї позиції мають зовнішній захист у виправданні невдач – А.О.Реан пояснює на основі інформаційної теорії емоцій П.В.Сімонова (чим вище невизначеність ситуації, тим більше емоційне напруження). Автор вважає, що суб'єктивно екстернал постійно знаходиться в ситуаціях більшої невизначеності, ніж інтернал, оскільки подіями його життя переважно керують випадок, обставини, інші люди, а не він сам, що, у свою чергу, створює "сприятливий ґрунт для виникнення невизначеності, і, як наслідок, емоційної напруги, тривожності".

Але, не дивлячись на важливість локусу контролю як інтегральної і досить загальної особистісної характеристики, А.О.Реан

спостерігає, що абсолютизувати його зв'язок з різними рисами характеру навряд чи правомірно. Подібні тенденції можуть виступати в якості первинних орієнтирів, однак не можна недооцінювати специфіку їх прояву в конкретних випадках і ситуаціях. Ще більш глобально про це заявляє К. Муздибаєв, вказуючи на важливість вияву властивостей характеру, не просто супутніх інтернальності, однак розглядаючи їх в зв'язку з життєвим циклом особистості, в тому числі і з урахуванням етнічних факторів.

Підвівши певний підсумок, можна констатувати, що локус контролю пов'язаний з такими особистісними параметрами, як мотивація досягнення, Я-концепція, нейротизм і тривожність. Аналіз результатів дослідження копінг-поведінки особистості в ситуаціях оцінювання показує, що багато з цих характеристик знаходять помітне відображення в його детермінації. Так, К.Бланкстейн на вибірці канадських студентів встановив позитивний зв'язок високого рівня тривожності з емоційним подоланням важких ситуацій і поганою успішністю [11]. Результати дослідження Д. Террі також свідчать про те, що незалежно від суб'єктивного сприйняття екзаменаційної ситуації, до пошуку емоційної підтримки прагнуть студенти з низькою самооцінкою і високим рівнем тривожності [11]. В свою чергу, особистісна тривожність студентів в ситуації екзамену, за даним Ю.В.Щербатова, тісно пов'язана з фрустрованістю, емоційною нестійкістю, схильністю до самодокорів і недооцінки своїх можливостей, домінуванням депресивного фону настрою і тенденцій до відхилення від реальності. Вивчаючи процес адаптації до повсякденних стресорів японських студентів, К.Накаго виявив, що концентрація на вирішенні задач, активна поведінкова позиція по відношенню до труднощів зміцнюють психологічне благополуччя суб'єкта, тоді як емоційне керування і уникнення провокують невротичну симптоматику [12]. В свою чергу, дослідження М.Петровського, Ю.Біркимера показали, що перевага реального вирішення проблем на фоні внутрішнього контролю і зниження загального рівня невротичної симптоматики відноситься до вікових новоутворень, що свідчать про підвищення ступеня адаптованості до ситуацій за рахунок набуття життєвого досвіду [11].

Що стосується мотивації досягнення і особливостей опанувальної поведінки в ситуаціях оцінювання, то ймовірна наявність тісного взаємозв'язку між даними параметрами. За визначенням Х. Хекхаузена, мотивація досягнення розуміється як спроба особистості збільшити або зберегти свої здібності на досить високому рівні в тих видах діяльності, до яких застосовується

критерій успішності, і, як наслідок, результатом виконання цієї діяльності виступає успіх або неуспіх. Тобто, в основі кінцевого результату – досягнення успіху чи уникнення невдач – детермінованого здібностями людини, лежить мотивація досягнення. На наш погляд, в ситуаціях оцінювання даний механізм розкривається якнайкраще, оскільки ці ситуації в якійсь мірі виступають індикатором, як суб'єктивним, так і соціальним, успіху чи неуспіху особистості. С.К.Нартова-Бочавер відзначає, що ситуації оцінювання зачіпають сферу соціальних настанов особистості, “серед яких на перший план починають виходити самозберігаючі настанови (досягнення успіху), а альтруїстичні нерідко відсуюються”. Але, така поведінка, на думку автора, має скоріше ситуативний і зворотній характер. Можна також припустити, що в такому разі прагнення до досягнення успіху або уникнення невдач будуть визначати перевагу активних, продуктивних копінг-стратегій або пасивних, оборонних. Очевидно також і те, що “ставлення до оцінки знаходиться в залежності від характеру та рівня домагань особистості, які зазвичай знаходяться в залежності від рівня її досягнень в даній сфері” [10, с. 470].

Отже, результат оцінювання зумовлений намаганням уникнути невдачі або домогтися успіху залежно від рівня домагань особистості. При цьому, на думку Н.В. Самоукіної, “важкі переживання починаються тоді, коли занадто високий рівень домагань пов'язаний із засвоєною в дитинстві настановою лише на успіх і досягнення, не забезпечується внутрішніми ресурсами людини – її можливостями і здібностями”. В даному випадку мова йде про, особливий вид стресів – стреси досягнень, які, як ми вважаємо, часто супроводжують або навіть включені в ситуації оцінювання.

Узагальнення теоретичних поглядів і накопиченого емпіричного матеріалу відносно проблеми взаємозв'язку особистісних факторів і копінг-поведінки в ситуаціях оцінювання дозволяє нам сформулювати наступні положення:

- Методологічний принцип трансакції – взаємного заломлення властивостей особистості і особливостей ситуації в сферу актуальних завдань визначає виявлення ситуативно-особистісних детермінант копінг-стратегій.

- Вибір особистістю стратегій подолання в ситуаціях оцінювання зумовлений специфікою самої ситуації, оскільки процедура оцінювання істотно відрізняється від багатьох інших важких життєвих ситуацій, що може значно позначитися на способах опанування.

• Арсенал особистісних особливостей, пов'язаних з формами опанувальної поведінки в ситуаціях оцінювання, досить значний і включає як індивідуальні властивості особистості, так і соціально-опосередковані, набуті риси. Деякі особистісні характеристики безпосередньо пов'язані з вибором тих чи інших форм подолання в ситуаціях оцінювання, для інших же характерний швидше опосередкований зв'язок – через специфіку ситуації або через безпосередньо пов'язані з копінгом особистісні риси.

• В якості можливих самостійних особистісних детермінант копінг-поведінки в ситуаціях оцінювання можна виділити динамічні властивості особистості (екстраверсію і нейротизм), складові самосвідомості (самооцінку і рівень домагань), емоційні особливості (тривожність), мотиваційні складові (мотивацію досягнення і афіліацію), а також інтегральну характеристику – локус контроль особистості. Однак це положення вимагає емпіричного підтвердження, що і є перспективою подальших досліджень.

#### Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания // Борис Герасимович Ананьев. – М.:Воронеж, 1996. –384 с.
2. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита / Людмила Ивановна Анциферова // Психологический журнал. – 1994. – №1. – С.3-16.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р.Бернс. М.:Прогресс, 1986. – С.30-32, 154-157.
4. Буякас Т.М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов / Татьяна Марковна Буякас // Вестник московского университета. – Серия 14. Психология. – 2000. –№1. – С.56-63.
5. Диментий Л.И. Ответственность как копинг-ресурс в ситуации экзамена / Л.И.Диментий // Теоретические и эмпирические исследования активности личности / Под общ.ред. Л.И.Диментий. – Омск: Омск.гос.ун-т, 2001. – С.4-12.
6. Диментий Л.И. Коррекция coping-стратегии в ситуации экзамена: постановка проблемы исследования / Л.И.Диментий, А.Ю.Маленова // Теоретические и эмпирические исследования активности личности / Под общ.ред. Л.И.Диментий. –Омск: Омск.гос.ун-т, 2001. – С.40-46.
7. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса / Леонид Александрович Китаев-Смык. – М.:Наука, 1983. –368 с.

8. Крюкова Т.Л. Возрастные и культурные различия в стратегиях совладающего поведения / Татьяна Леонидовна Крюкова // Психологический журнал. – 2005. – Т.26. – №2. – С.5-15.
9. Ксенофонтова Е.Г. Исследование локализации контроля личности – новая версия методики “Уровень субъективного контроля” / Е.Г.Ксенофонтова // Психологический журнал. – 1999. – Т.20. – №2. – С.103-114.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии // Сергей Леонидович Рубинштейн. – Спб.:Питер Ком, 1999. – 720 с.
11. Endler N. Magnusson D. Interactional Psychology and Personality // N.Endler, D.Magnusson. – New-York, 2006. – 456 p.
12. Levin K. Principles of Topological // Kurt Levin. – New-York, London, McGraw Hill, 1936. – P.9-13.

The situational and personal determinants of the coping-strategy choice are reviewed in the article. The dependences between the choice of coping-strategies during examinations and personal students' features such as: self-assessment, locus of control, self-control, uneasiness, achievement motivation, neuroticism are analyzed.

**Keywords:** situation, coping-behavior, to cope, self-estimation, locus of control, self-control, achievement motivation.

*Отримано: 02.03.2011*

**УДК 378:159.9**

*Л.А.Мельник*

## **Особливості розвитку позитивного ставлення студентів аграрного університету до психолого-педагогічних дисциплін**

У статті основну увагу звернено на специфіку формування позитивного ставлення студентів аграрного університету до навчального процесу. Підкреслюється значення психолого-педагогічних дисциплін для розвитку професійної компетенції майбутніх аграріїв.

**Ключові слова:** позитивне ставлення, системний підхід, інтерес до психолого-педагогічних дисциплін.

В статье обращается внимание на специфику формирования позитивного отношения студентов аграрного университета к учебному процессу. Подчеркивается значение психолого-педагогических дисциплин для развития профессиональной компетенции будущих аграриев.

**Ключевые слова:** позитивное отношение, системный подход, интерес к психолого-педагогическим дисциплинам.

Актуальні питання управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів розглядали провідні педагоги та психологи: Н. Тализіна, П. Атаманчук, І. Бех, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, П.Я. Гальперіна та ін.

Разом з тим, питання формування позитивної мотивації студентів-аграріїв, проблема розвитку інтересу до психолого-педагогічних дисциплін не знайшла поки що свого висвітлення.

Мета статті полягає у здійсненні аналізу проблеми формування фахової мотивації студентів аграрного профілю, висвітленню її актуального значення.

Досліджуючи процес адаптації студентів до умов життєдіяльності, Л. Зданевич експериментально доведено ефективність використання діагностики особливостей перебігу адаптаційного періоду. На підставі результатів діагностичного дослідження представлено психолого-педагогічну програму роботи з першокурсниками та доведено позитивний вплив формуючого експерименту на перебіг процесу адаптації студентів [7, с.12-17].

Аналізуючи цілісність Я-образу вчителя-професіонала, І. Зубкова підкреслює важливість урахування системи об'єктивних і суб'єктивних детермінант, а також гармонізації особистісних властивостей, які надають даному образу якісну визначеність [8, с. 4-9]. Підкреслюючи необхідність інтеграції, Д. Коломієць виокремлює проблему інтеграції знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці вчителя трудового навчання [9, с.5-8].

Узагальнюючи організаційно-педагогічні умови виховної діяльності у вищому аграрному навчальному закладі, А. Галєєва підкреслює значення проблеми удосконалення виховного процесу в аграрному ВНЗ, уточнення змісту поняття “виховна діяльність викладача-аграрія” [5, с.12-16].

У сучасній системі вузівського навчання важливим є врахування синергетичного принципу самоорганізації відкритих систем в умовах нелінійності. Це дозволяє виявляти причинно-наслідкові зв'язки, що суттєво відрізняються від традиційних уявлень і розширюють можливості аналізу ефективності навчальних систем,

створюють варіативні умови для їх системного осмислення. У цьому контексті традиційне лінійне мислення вже є непридатним [6, с.1-2].

Теоретичними засадами розвитку позитивного ставлення студентів аграрного університету до психолого-педагогічних дисциплін у системі вузівського навчання, на наш погляд, виступають:

- ідея функціонування вищих навчальних закладів як системи організації навчально-розвивальної діяльності, у центрі якої – органічна єдність і взаємозв'язок викладання й учіння, що спрямована на досягнення цілей підвищення кваліфікаційного рівня майбутніх фахівців;
- підвищення кваліфікації студентів, яке здійснюється у відкритій, нелінійній та нерівноважній системі;
- методологія системного аналізу психолого-педагогічної ефективності фахового розвитку студентів.

Серед основних причин неефективної організації навчального процесу підготовки студентів аграрного профілю виділяємо: недостатнє врахування індивідуального досвіду вивчення психолого-педагогічних дисциплін та недостатньо сформований рівень їхніх педагогічних та психологічних компетенцій. Відповідно не створюються психолого-педагогічні умови для самореалізації студентів у процесі навчальної діяльності, оскільки технологія процесу навчання орієнтована переважно на репродуктивну діяльність, а не на розвиток самосвідомості, стимулювання до самоосвіти. Саме тому важливим завданням є педагогічно цілеспрямована організація особистісно орієнтованого навчання студентів на самостійне вивчення педагогічних та психологічних дисциплін.

На сучасному етапі розвитку суспільства відбувається переосмислення підходів до змісту й організації вищої освіти. При цьому основним завданням залишається підготовка висококваліфікованих фахівців. Саме тому вимоги до фахівця все більше актуалізують завдання підготовки активної цілеспрямованої особистості, що володіє професійною компетентністю і, передусім, психолого-педагогічними знаннями. У зв'язку з цим перед вищою школою стоять нові завдання. Їх вирішення пов'язано із формуванням інтересу студентів непедагогічних спеціальностей до вивчення психолого-педагогічних дисциплін, формуванням пізнавальної і професійної мотивації.

Позитивне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності залежить, передусім від самого студента, його бажання опанувати знання, психологічних можливостей, сформованої мотиваційної сфери.



Мотиваційний компонент навчально-пізнавальної діяльності є проявом усвідомленого позитивного ставлення студента до процесу навчання. У зв'язку з цим необхідно приділяти особливу увагу питанню цілеспрямованого формування позитивного ставлення до процесу навчання, створенню психолого-педагогічних умов у вузі, які забезпечують відповідний рівень фахової мотивації.

Проведений аналіз вітчизняного досвіду показує, що мотивації студентів-аграріїв базуються на принципах системного професійного розвитку студента, коли наявна: інноваційність (інноваційний характер та орієнтація на провідний педагогічний досвід); оптимальність (визначення та при необхідності корекція процесу навчання залежно від рівня розвитку фахової компетентності студентів, визначеного в процесі діагностики фахових компетентностей).

Світовий досвід свідчить про те, що різноманітні соціально-економічні фактори впливають на формування мотивації студентів, формування потреби в самоосвіті та безперервному підвищенні кваліфікації в процесі навчання у вузі [3, с. 7-9]. Саме тому, на наш погляд, варто брати до уваги, з одного боку, досягнутий студентом серед однолітків рольовий статус, а з другого – рівень психологічної культури та педагогічні здібності.

Огляд наукових джерел, присвячених психолого-педагогічним чинникам, які враховуються у процесі створення ефективної мотивації студентів аграрного профілю показує, що впровадження у навчальний процес дисциплін психолого-педагогічного циклу значно підвищує рівень фахової мотивації студентів, створюють відповідні психолого-педагогічні умови для діагностики, розвитку і саморозвитку фахової компетенції, участі у групових дискусіях тощо.

У колективній монографії під редакцією А. Жилиної, присвяченій системним питанням освіти дорослих в умовах модернізації, представлено результати дослідження проблеми системного управління освітою дорослих [11, с.18-45]. Дослідники пропонують системно-інтеграційну методологію дослідження проблем управління якістю цієї освіти – акмеологічний підхід. Основна увага зосереджена на питаннях самоорганізації як системної підстави управління цією освітою в умовах модернізації системи освіти. Розглядаються проблеми самоврядування й управління освітою дорослих як провідний соціально-гуманістичний підхід в умовах модернізації системи освіти, а також підкреслюється важливе значення соціокультурного підходу до управління освітою дорослих, інноваційного та антропоекологічного підходів у її

системному управлінні, які виступають засадами міждисциплінарного підходу й визначають провідні тенденції розвитку системи освіти дорослих на початку ХХІ століття.

Використання акмеологічного підходу у системі професійної підготовки фахівців аграрного профілю передбачає чітке визначення цілей, завдань, змісту, вибір форм і методів навчання, виходячи з вимог, що висуваються до сучасної професійної діяльності, враховуючи інтереси, потреби, суб'єктивний досвід студентів. Ці чинники виступають психолого-педагогічною основою забезпечення організаційно-педагогічних умов, що дозволяють студентові цілеспрямовано засвоювати педагогічні та психологічні дисципліни.

Оптимальні психолого-педагогічні умови для формування і корекції мотивації студентів забезпечуються в процесі навчання, побудованого у відповідності з принципами соціально-психологічного тренінгу. Ми виділяємо, зокрема, акмеологічні умови вивчення психолого-педагогічних дисциплін, які, на наш погляд, комплексно забезпечують реалізацію моделі якісного професійного розвитку фахівця, сприяють моніторингу ефективності професійної перепідготовки в університеті, дозволяють підвищити готовність фахівців до опанування психологією та педагогікою.

Враховуючи, що мотиви вибору професії – система спонукань, спрямованих на реалізацію потреби опанувань певного виду професійної трудової діяльності, розглядаємо мотивацію вибору професій як складний комплекс мотивів, показники якого взаємодіють між собою. В цілому, мотиви вибору професії були зведені до чотирьох головних комплексів: інтерес, самооцінка професійної придатності, широкі соціальні мотиви, вузько особистісні. За цими комплексами природно стоять багато конкретних мотивів, зміст яких обумовлюється віком, індивідуальним досвідом, рівнем розвитку і особливостями особистості студента [4, с.3].

Визначаючи основні складові професійної спрямованості особистості, процесуальний та особистісний аспекти (мотиваційний, емоційний, оцінно-вольовий, когнітивний, дієво-практичний, орієнтаційний компоненти), Л. Сподін визначив рівні сформованості професійної спрямованості особистості на сільськогосподарські професії, критерії їх визначення, узагальнено провідні ознаки професійної особистості студентів вищих аграрних закладів освіти [10, с.2-4]. Безумовно, проблема підготовки фахівців для галузей АПК має низку особливостей, які обов'язково мають бути враховані всіма учасниками педагогічного процесу [6, с.5]. Ці питання проаналізовані, зокрема, М.Ф.Бабієнко [2, с. 11-16].

Враховуючи методологічні засади системного підходу, дослідники підкреслюють важливість урахування особливостей суб'єктів навчання, акцентуючи на необхідності розробки методики формування відповідальності, що становить комплекс взаємозумовлених етапів діяльності з реалізації засобів і методів формування відповідальності в певних педагогічних умовах [8, с.3]. Безумовно, системний підхід виступає основою формування мотивації. Саме тому вивчення майбутніми аграріями педагогічних та психологічних дисциплін дозволить усвідомити важливість системного підходу до самореалізації на рівні фахової підготовки до професійної діяльності.

Серед багатьох актуальних проблем формування інтересу до психології та педагогіки студентів-аграріїв акцентуємо на важливості формування культури спілкування. Про це, зокрема, свідчать дослідження С.М.Амеліної [1, с.2], що передбачали з'ясування ставлення майбутніх аграріїв до питання формування культури професійного спілкування під кутом зору їхніх життєвих і професійних перспектив.

Зокрема, В.Юрченко звертає увагу на такі аспекти, як оцінке ставлення до нового викладача, яке найчастіше визначається первинною інформацією про нього, особливо тією, що надходить каналом “студентського перцептивного досвіду”, підкреслюючи, що якщо оцінка попередників позитивна, то ставлення до нього нових студентів також буде, ймовірно, позитивним, і навпаки.

Привертає увагу питання новизни (під час оцінювання викладача), з яким студенти мають тривалу взаємодію та ореолу – в умовах дефіциту інформації про викладача. На цій підставі дослідник робить висновок про те, що при першому негативному враженні про викладача навіть подальші ефективні його педагогічні дії недооцінюватимуться [11, с.24-45].

В умовах формування позитивного ставлення студентів аграрного профілю до психолого-педагогічних дисциплін посилюється значення та актуальність цієї проблеми для суспільства, оскільки вирішення цього питання безпосередньо відобразиться на показниках висококваліфікованих кадрів у аграрній галузі. Саме тому процес психолого-педагогічної підготовки студентів аграрного профілю має передбачати зміст майбутньої професійної діяльності. Результатом навчання майбутніх аграріїв психології та педагогіці має стати готовність до ефективного вирішення насамперед психологічних та організаційних проблем фахової діяльності. Саме тому цей напрям підготовки повинен не тільки поєднувати сукупність науково-теоретичних знань, а й бути зорієнтованим на

формування професійної компетентності, мотиваційної готовності до входження в ситуацію професійної діяльності. Це дозволить майбутньому аграрію не тільки успішно розпочати професійну діяльність, а й виступати в ній в якості експерта власного особистісного розвитку та фахової самореалізації.

Саме тому змістовні питання формування позитивної мотивації професійної діяльності є основою фахової готовності майбутнього аграрія і показником престижу педагогічної та психологічної підготовки у вищому навчальному закладі. За таких обставин засвоєння психологічних і педагогічних дисциплін виступає сутнісним фактором формування мотиваційної готовності до майбутньої професійної діяльності студента аграрного профілю.

Необхідність розробки психологічно та педагогічно обґрунтованої теорії і практики професійної освіти в Україні зумовлено впровадженням концептуальної ідеї “освіти впродовж життя”. Реалізацію цього завдання неможливо уявити без вивчення досвіду розвинених країн. Про це свідчить Лісабонський самміт (2000 р.), який визнав необхідність розвитку Європейського Союзу в напрямі побудови суспільства, що базується на знаннях. Серед стратегічних завдань залишається актуальною проблема поглиблення інтеграційних процесів і розвитку наукового партнерства і освітянського співробітництва між Україною і країнами ЄС.

Розвиток позитивного ставлення до психолого-педагогічних дисциплін студентів аграрного профілю, на наш погляд, залежить від таких чинників: їхнього розуміння ролі психолого-педагогічних дисциплін, усвідомлення їхньої функції у суспільстві, позитивно спрямованого, доброзичливого ставлення викладачів до студентів, позитивного ідеалу викладача навчальної дисципліни, сформованого позитивного ставлення до навчання у вузі, змісту, форм і методів, які використовуються під час навчання.

Враховуючи те, що нова парадигма освіти повинна бути спрямована на саму людину, її індивідуальний розвиток, перед викладачами аграрного університету постають завдання, пов’язані з забезпеченням базових потреб особистості студента (у самоствердженні, повазі, позитивному ставленні і любові, визнанні та успіху на соціальному рівні).

При цьому залишається важливим завданням формування фахової мотивації, вироблення у студентів позитивного емоційного ставлення до навчального процесу та стійкого інтересу до психолого-педагогічних занять. В цьому контексті саме діяльність викладача вузу відіграє приклад позитивного ставлення до психолого-педагогічних дисциплін, оскільки система мотивів викладача

“передається і відчувається” студентами. Мова йде про механізми підвищення пізнавальної активності студентів, структурну перебудову їх навчальної мотивації, формування позитивного ставлення до навчання. На наш погляд, наявність у студентів адекватних уявлень про самого себе є умовою ефективного особистісного розвитку студента, позитивного ставлення до навчання.

Позитивне ставлення студентів до вивчення психолого-педагогічних дисциплін є цілісною системою особистісного ставлення до навчального процесу, що відображає характер студентських потреб, мотивів, інтересів, здібностей. Формування інтересу студентів до вивчення психолого-педагогічних дисциплін залежить, насамперед, від фахового рівня викладача в умовах навчального процесу, його спрямованості на оптимізацію ефективності навчання.

**Висновки.** Особливості формування позитивного ставлення студентів аграрного профілю до вивчення психолого-педагогічних дисциплін суттєво відрізняється на різних етапах навчання у вузі та характеризуються тим, що на першому курсі переважає мотивація отримання диплома і рівня кваліфікації, а на третьому курсі домінує потреба в спілкуванні, посилюється прагнення до успіху в майбутній професійній діяльності, а на п'ятому курсі переважає висока мотивація оволодіння професією і спостерігається значне підвищення оцінки задоволеності навчанням. Саме тому потреба студентів у засвоєнні психолого-педагогічних дисциплін найкраще формується починаючи з третього курсу навчання у вузі.

При цьому важливо усвідомлювати значення різних аспектів формування позитивного ставлення студентів до психолого-педагогічних дисциплін: здійснення процесу навчання в контексті особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів. У зв'язку з цим можна зробити висновок про те, що розвиток пізнавальних мотивів, потреб, інтересів, здібностей, позитивного ставлення студентів до вивчення психолого-педагогічних дисциплін залежить, передусім, від рівня психологічної культури викладача вузу.

#### Список використаної літератури

1. Амеліна С.М. Стан розвитку культури професійного спілкування у студентів аграрних ВНЗ: електронний ресур. – Режим доступу: [http://www.nbuiv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pfto/2010\\_9/files/pd910\\_45.pdf](http://www.nbuiv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_9/files/pd910_45.pdf)
2. Бабієнко М.Ф. Поглиблення і оновлення професійних знань фахівців агропромислового комплексу – першочергове завдання /М.Ф.Бабієнко, Є.А.Бузовський // Економіка АПК. – 2004. – №6. – С.11-16.

3. Вертилецкая И.Г. Активизация самообразования учителя в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. Г. Вертилецкая. – Новокузнецк, 2007. – 24 с.
4. Виноградова Т.І. Дослідження стану професійної спрямованості особистості студентів – майбутніх фахівців-аграріїв / Т.І.Виноградова, Н.В.Вальовська: електронний ресур. – Режим доступу: [http://www.nbuu.gov.ua/portal/chem\\_biol/tavnv/2010\\_69/69\\_55.pdf](http://www.nbuu.gov.ua/portal/chem_biol/tavnv/2010_69/69_55.pdf)
5. Галеева А.П. Организационно-педагогичні умови виховної діяльності у вищому аграрному навчальному закладі: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / А.П. Галеева; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І.Франка. – Дрогобич, 2009. – 19 с.
6. Євтодюк А.В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем. автореф.дис.... канд. пед.наук: спец. філос.наук спец.09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2002. – 21 с.
7. Зданевич Л. В. Адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 [Електронний ресурс] / Л.В. Зданевич; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 22 с..
8. Зубкова І.Ю. Динаміка Я-образу вчителя-професіонала: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 [Електронний ресурс] / І.Ю. Зубкова; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2001. – 20 с.
9. Коломієць Д.І. Інтеграція знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці учителя трудового навчання: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 [Електронний ресурс] / Д.І. Коломієць; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2001. – 20 с.
10. Левчук О.В. Інтеграція як необхідна умова сучасної підготовки майбутнього фахівця агропромислового комплексу: електронний ресур. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Nzvdpu\\_pp/2007\\_18/text%20rozdil%205/integraciya%20yak%20neobxidna%20umova.pdf](http://nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nzvdpu_pp/2007_18/text%20rozdil%205/integraciya%20yak%20neobxidna%20umova.pdf)
11. Педагогічні умови формування професійної спрямованості особистості студентів вищих аграрних закладів освіти: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 [Електронний ресурс] / Л.А. Сподін; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2001. – 20 с.
12. Системное управление образованием взрослых в условиях модернизации: Монография в 3-х томах/ Научн. редактор А.И.Жилина. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2006. – 176 с.

13. Юрченко В.І. Оцінні ставлення в педагогічній взаємодії: електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.psych.kiev.ua>
14. Шусть В.В. Системний підхід до формування професійної відповідальності студентів: електронний ресурс. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2006\\_12\\_2/doc\\_pdf/Shust%27\\_st.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2006_12_2/doc_pdf/Shust%27_st.pdf)

In the article main attention is accentuated on the specific of formation positive attitude students of agrarian university and the educational process. The value of psychology-pedagogical disciplines for development of professional competiveness of future agrarians is underlined in it.

**Keywords:** positive relations, system approach, interest to psychology-pedagogical disciplines.

*Отримано: 28.01.2011*

УДК 37. 048. 4. : 378

*Г.Ю. Микитюк*

## **Формування професійної ідентичності майбутнього вчителя як результат взаємин викладача і студента**

У статті розглядається проблема взаємин викладачів і студентів у зв'язку з формуванням професійної ідентичності майбутніх учителів. Особлива увага приділяється втіленню в навчальний процес активних методів навчання як необхідної умови оптимізації розвиваючої педагогічної взаємодії, головним завданням процесу підготовки майбутнього вчителя з погляду на його особистісне зростання має бути забезпечення організаційних умов для створення сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному навчальному закладі, за якого студенти й викладачі залучаються в єдиний процес спільної навчальної і педагогічної діяльності на основі принципів гуманізації міжособистісних взаємин, творчої активності й професійно-особистісного самоствердження.

**Ключові слова:** процес соціалізації, ідентифікація, “Образ-Я”, “Я-концепція”.

В статье рассматривается проблема взаимоотношений преподавателей и студентов в связи с формированием профессиональной идентичности будущих учителей. Особое внимание уделяется внедрению в учебный процесс активных методов обучения как необходимого условия



оптимизации развивающего педагогического взаимодействия, главным заданием процесса подготовки будущего учителя с точки зрения его личностного роста должно стать обеспечение организационных условий для создания социально-психологического климата в педагогическом учебном заведении, при которых преподаватели и студенты привлекаются в единственный процесс учебной и педагогической деятельности на основании гуманизации межличностных взаимоотношений, активности и профессионально-личностного самоутверждения.

**Ключевые слова:** процес соціалізації, ідентифікація, “Образ-Я”, “Я-концепція”.

В умовах розвою демократичного суспільства важливо активізувати в педагогічних системах гуманістичний потенціал педагогічної взаємодії. Особливо це актуально для педагогічної освіти, головним завданням якої є становлення студента як майбутнього вчителя, забезпечення сприятливих умов для його особистісного й професійного зростання.

“Виховна сила вливається тільки з живого джерела людської особистості” (К.Д. Ушинський), а тому незаперечним є благодійний вплив високорозвинутої особи викладача на формування особистості студента. Саме взаємини системи “студент-викладач” є тією соціально-психологічною цариною, де чи не вперше розгортається професійне самоствердження і майбутнього вчителя, формується його професійна самосвідомість, модель професійної поведінки й діяльності фахівця.

Мета статті полягає у розкритті процесу соціалізації особистості майбутнього вчителя, який розпочинається задовго до вступу його до педагогічного навчального закладу й продовжується під час навчання як у формі цілеспрямованого впливу, так і нерегульованої взаємодії з соціально-професійним середовищем. Започатковується професійно-рольова ідентифікація студента, яка сучасною психологією розглядається саме як один із найважливіших механізмів соціалізації. Вона пов’язана насамперед із прийняттям студентом нової соціально-рольової позиції майбутнього педагога, формуванням соціально-професійного аспекту його “Я – концепції”, інтеріоризацією гуманістичних цінностей, виробленням відповідних професійно-педагогічних настанов. Особливо важливим це є для студентів педагогічного інституту, оскільки у віковій психології вік від 17 до 25 років розглядається як етап набуття конкретної професійної ідентичності [2; 715], коли людина вибирає професію і розпочинає свою підготовку до неї, набуває певного професійно-трудового досвіду, що допомагає їй зробити вибір і розпочати кар’єру.

Визначення поняття образ “Я” також є дискусійним і широко аналізується в публікаціях сучасних психологів, зокрема аспекти

структури образу “Я” (В.А. Семиченко), модель образу “Я” (О.В. Скрипченко), розвиток образу “Я” в юнацькому віці (Л.В. Долинська) тощо.

Професійна підготовка майбутнього вчителя полягає не лише в опануванні ним професійно-необхідними знаннями, уміннями й навичками, які передбачені навчальними планами і програмами, в ході здійснення навчального процесу чи під час проходження педагогічної практики. На професійно-рольових настановах, нормах і очікуваннях студентів позначаються також інші чинники, які нерідко є прихованими і через це некерованими. Соціально-професійний досвід засвоюється майбутнім педагогом не лише через логіку науки і зміст відповідної навчальної дисципліни, завдяки тій професійно-науковій інформації, яка повідомляється викладачами вузу на лекціях чи семінарських заняттях, або в процесі самостійної навчальної роботи. Майбутній вчитель набуває свою професійну ідентичність, збагачує й коригує (нерідко підсвідомо) власне уявлення про модель педагогічної діяльності також через відображення професійних дій і вчинків, поведінки викладачів у перебігу дидактичної взаємодії з ними: стиль педагогічного спілкування викладача, манери його професійної поведінки, прояв особистісних і професійних якостей тощо. Все це може впливати на розширення когнітивної основи соціально-професійного аспекту “Образу-Я”, коригуючи й трансформуючи уявлення студента про себе як майбутнього педагога. Через це процес підготовки майбутнього вчителя повинен ураховувати й таке повсякденне спостереження студента за реалізацією викладачами під час взаємин із ними певної моделі професійної поведінки, що відбувається.

“Неформальна соціалізація здійснює настільки глибокий вплив що нерідко зумовлює наш свідомий вибір до професійної кар’єри” [2; 720], що позначається, зокрема на ідентифікації майбутнього вчителя.

Розглядаючи системні зв’язки людини з оточуючим світом, В.М. М’ясищев виділяє певні їх види. На наш погляд, доцільно використовувати такий розподіл:

- соціально-психологічні – тобто взаємини особистості в системі “людина-людина“, які виникають як результат взаємних зусиль викладача та студента, партнерів з організації спільної діяльності і спілкування та мають прояв у взаємодії, взаємозв’язку, взаємовпливі, взаєморозумінні, взаємоспівчутті;
- індивідуальні – первинні ставлення, які відображають, перш за все, недиференційовану оцінку збігу сукупності зовнішніх факторів з внутрішніми потребами суб’єкта (“добре-погано”, “бажано-небажано”);

- психологічні – ставлення, що відображають ступінь значущості того чи іншого об'єкта для людини, що виражається в його емоційній оцінці (“подобається– не подобається”, “корисний-шкідливий”);
- суб'єктивні – ставлення більш високого рівня узагальнення, які визначаються взаємодією комплексу мотиваційних утворень людини з суспільними умовами, на основі яких формуються ціннісні орієнтації особистості – вищий рівень психологічного відображення людиною відносин з суспільством (“пріоритетне-другорядне”, “важливе-немає значення”).

В цілому, говорячи про взаємини, виділяють три головні сфери:

а) ставлення до зовнішнього світу (матеріальних предметів або певних абстракцій), б) ставлення до людей, в) ставлення до себе.

Ті зміни, які відбуваються в системі ціннісних орієнтацій, спрямованості особистості, “Я -концепції” студентів упродовж навчання їх у педагогічному навчальному закладі, для більшості із них є більш значущі, ніж просто рівень їх професійної поінформованості, методичної підготовленості чи обсягу загального кругозору. Через це в педагогічній освіті єдино сприятливим може бути лише суб'єкт-суб'єктивний підхід, який означає, що процес соціалізації особистості майбутнього вчителя (її нормальний і неформальний аспекти) має відбуватися насамперед під час розвивальної взаємодії в системі “студент-викладач”. Ідентифікація студента з викладачем допомагає йому набутися професійної ідентичності: зміцнити професійно-педагогічну спрямованість, скоригувати “Образ – Я”, підвищити професійну самооцінку, інтеріоризувати професійно-рольові цінності й узгодити їх зі структурою власного “Я”. Особливо важливе значення взаємин студента з викладачами для формування гуманістичних орієнтацій та способів поведінки майбутнього вчителя, зокрема альтруїстичних почуттів і відношень особистості, почуття власної гідності й прийняття самоцінності іншої людини, педагогічного оптимізму й співчуття, розуміння дитини, здатності відгукнутися на її проблеми і радощі та бути готовим надати їй своєчасну допомогу й підтримку.

Водночас можливість ідентифікації студента з викладачем слід розглядати у зв'язку з системою “взаємних оцінних ставлень” [1], які формуються між ними. Своєрідним “каталізатором” цього процесу є авторитетність викладача, його високий ступінь значущості (референтності) як особистості, так і носія професійно-педагогічних цінностей.

Обстеження більше 300 студентів педагогічного інституту за допомогою модифікованого варіанта інтерперсональної методики

Т.Ліри [3] дало змогу не лише об'єктивізувати когнітивний зміст "Образу -Я" студента, а й виявити деякий механізм ідентифікації його з викладачем, який оцінюється ним як "симпатичний" чи "антипатичний". Ми не ставили перед собою завдання встановлення критеріїв поділу студентами викладачів за цією ознакою, проте виходили з припущення, що в такий спосіб вони виражали ступінь своєї емоційної близькості, прихильності і об'єктом соціально-перцептивної оцінки.

Для визначення ступеня ідентифікації вираховувався коефіцієнт тотожності, нульовий показник якого означав повне співпадання формально-узагальненого мірила "Образу -Я" студента з відповідними характеристиками викладача.

Таблиця 1

**Ступінь особистісної ідентифікації ("Образ -Я") студента з викладачем залежно від ставлення до нього**

№ п/п	Ставлення до викладача	Індекс V (домінування)		Індекс G (доброзичливість)	
		"Я-реальне"	"Я-реальне"	"Я-реальне"	"Я-реальне"
1.	"Симпатичний викладач"	5,23	0,38	4,24	1,63
2.	"Антипатичний викладач"	3,05	1,80	1,32	7,70

Результати обстеження свідчать, що за індексом "домінування" помітні суттєві відмінності модальності "Я-реальне" студента як з характеристикою "симпатичного", так і "антипатичного" викладача. Коефіцієнт тотожності з "антипатичним" викладачем навіть вищий, що може бути результатом проєкції як механізму психологічного захисту від власних негативних намірів, імпульсів, ідей. Натомість, високий коефіцієнт тотожності "Я-ідеальне" з "Він-викладач-симпатичний" скоріш засвідчує про особистісну значущість фактора домінування як однієї з професійно-рольових настанов і особистісних якостей педагога. Водночас виявлено суттєві відмінності в ступені ідентифікації студента з викладачами за індексом "доброзичливість". Високий коефіцієнт тотожності модальності "Я-реальне" за даною ознакою з характеристикою викладача "антипатичного", мабуть, засвідчує усвідомлення студентами такого власного недоліку як недостатня гуманістична спрямованість. Це підтверджує і високий коефіцієнт тотожності модальності "Я-ідеальне" з характеристикою "симпатичного" викладача і, навпаки, суттєва розбіжність з характеристикою "антипатичного". Отже, якщо одним із проявів фактора домінування взяти "вимогливість педагога", а доброзичливості –

“повага до особистості”, то можна гадати, що студентами – майбутніми вчителями внутрішньо приймається педагогічний принцип А.С. Макаренка “...Якомога більше вимогливості до людини, але разом з тим і якомога більше поваги до неї”.

Аналіз конструктів “Образу-Я” студентів показує, що значно більше їх застосовується для характеристики викладача “симпатичного” (47,5% співпадань), ніж викладача “антипатичного” (лише 21,4% співпадань). Разом з тим, більшість характеристик “антипатичного” викладача не затребувані для оцінки власного “Образу-Я”.

“Я-концепція” студента – майбутнього вчителя розглядається дослідниками [4] і як результат, і як умова функціонування його взаємин з викладачами. Отже, через механізм оптимізації між-особистісних взаємин у системі “студент-викладач” можна ефективно впливати (усвідомлено позитивно) на формування особистості майбутнього вчителя, зокрема на його професійну ідентичність.

Взаємини “студент-викладач” розгортаються передусім в навчально- професійній діяльності, яка є провідною для майбутнього вчителя, особливо на перших курсах навчання його в педагогічному навчальному закладі. Проте в ній мають місце відомі суперечливості, зокрема між цілями викладача – навчати та студента – навчатися. Існує також бар’єр у спілкуванні через відмінності соціально-рольових позицій його суб’єктів, що ускладнює процес набуття професійно-педагогічної ідентичності майбутніми педагогами.

Одним із шляхів оптимізації взаємин у системі “студент-викладач” є вибір таких способів дидактичної взаємодії в процесі розв’язання навчально- педагогічних задач, які б вирішували внутрішні суперечливості учбової діяльності та наближували майбутніх учителів до реалізації педагогічних функцій, які важливі для їх майбутньої педагогічної діяльності. Менш сприятливою для цього, на наш погляд, є традиційна (інформаційна) модель навчання, за якою навчальний матеріал у цілому подається в готовому вигляді або через пояснення його викладачем на занятті, або через самостійне опрацювання обов’язкових джерел інформації; опанований матеріал відтворюється студентами на наступному чи підсумковому занятті й оцінюється викладачем; має місце тверда регламентація змісту, темпу, методів і організаційних форм навчання тощо. При цьому майбутній вчитель перебуває в позиції “учня” практично впродовж всього періоду навчання, за винятком хіба що педагогічної практики, коли він змушений самостійно реалізовувати ті педагогічні функції, які фактично до цього цілеспрямовано не розвивалися й не затребувалися від нього.

У нашому експерименті при вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу ми намагалися реалізувати альтернативно-проблемно-комунікативну модель навчання. Це передбачало: формулювання студентами проблемних запитань і виокремлення проблемних педагогічних ситуацій на основі самостійного опрацювання переліку вихідних термінів і формально-логічних узагальнень; вільне висунення власних гіпотез і відстоювання їх під час занять, залучаючи при цьому самостійно відібрані та опрацьовані першоджерела; актуалізація індивідуального крос-досвіду студентів, у тому числі і в галузі здійснення навчально-виховних функцій; демократичний стиль взаємин, творча активність викладача і студентів як рівноправних суб'єктів спільної навчально-професійної діяльності. На заняттях широко застосовувалися активні методи навчання, серед яких: “мозковий штурм”, навчання в парах постійного та змінного складу, ділова гра, мікрвикладання перед групою і всією аудиторією. Контроль викладача за учбовою діяльністю студентів поєднувався із взаємоконтролем і взаємооцінкою всіх учасників навчальної діяльності, в т.ч. і оцінкою студентами навчально-пізнавальних дій викладача. Особливого значення надавалося стимулюванню рефлексивної самооцінки викладача й студентів, визначення ділового рейтингу кожного в групі. На традиційному екзамені намагалися узгоджувати педагогічну та рейтингову оцінки з самооцінкою студента та рівнем його домагань.

Експериментальна робота підтвердила, що саме проблемно-комунікативна модель навчання завдяки оптимізації взаємин “студент-викладач” у напрямку зближення їх соціально-рольових позицій, взаємообміну інформаційних, регулюючих і контрольних функцій між суб'єктами навчальної діяльності найбільш сприятлива для професійно-рольової ідентифікації майбутнього вчителя. Помітне зростання пізнавальної активності студентів на заняттях, прояв дієвого інтересу до проблем педагогічної діяльності та пошуку шляхів їх розв'язання, професійно-педагогічна спрямованість для багатьох постає як внутрішня мотивація навчання в педагогічному навчальному закладі.

Отже, головним завданням процесу підготовки майбутнього вчителя з погляду на його особистісне зростання має бути забезпечення організаційних умов для створення сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному навчальному закладі, при якому студенти й викладачі залучаються в єдиний процес спільної навчальної і педагогічної діяльності на основі принципів гуманізації міжособистісних взаємин, творчої активності й професійно-особистісного самоствердження.

### **Список використаних джерел**

1. Власенко В. Вчителі-учні: психологія взаємних оцінних ставлень / В.В. Власенко. – К., 1995. – 58 с.
2. Крейг Г. Психология развития / Г. Крейг. – СПб., 2000. – 152 с.
3. Собчик Л. Диагностика межличностных отношений (модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири: Метод. / Л.Н. Собчик. – М., 1990. – 276 с.
4. Юрченко В. Вплив взаємин між студентами і викладачами на “Я-концепцію” майбутнього вчителя / В. Юрченко // Освіта і управління. – 1997. – №1. – С. 119–123.

The article considers the problem of interrelation between instructors and students in connection with formation of professional identification of future teachers. A great attention is paid to putting of active methods of studying into process of study as necessary condition to optimize the learning pedagogical interaction, the main task of the preparation of future teachers in terms of his personal growth must be to ensure organizational conditions for the creation of an enabling socio-psychological climate in the educational establishment at which students and teachers involved in the process of single joint training and educational activities on the principles of humanization of interpersonal relations, creative activity and professional and personal self.

**Keywords:** process of socialization; identification; “image-I”; “I-conception”.

*Отримано: 18.02.2011*

**УДК 159.922.7**

*Н.О.Михальчук*

## **Роль смислових конструктів та смислової диспозиції в читацькій діяльності старшокласників**

У статті обґрунтовано сутність та окреслено роль смислових конструктів та смислової диспозиції в читацькій діяльності старшокласників. Проаналізовано процес конструювання образу світу. Виділено три основні компоненти діяльності старшокласників з читання літературних творів на уроках зарубіжної літератури в середній школі: когнітивний компонент, комунікативний компонент, суб'єктно-орієнтований компонент. Сформульовано такі види діалогізму,



урахування яких вчителем зарубіжної літератури сприятиме більш ефективній організації діалогічної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності та глибокому розумінню старшокласниками літературних творів: субординативний діалогізм, координативний діалогізм, особистісно-рефлексивний діалогізм.

**Ключові слова:** смисловий конструкт, смислова диспозиція, компоненти читацької діяльності старшокласників, когнітивний компонент, комунікативний компонент, суб'єктно-орієнтований компонент, види діалогізму, субординативний діалогізм, координативний діалогізм, особистісно-рефлексивний діалогізм.

В статтю обоснована роль смислових конструктів та смислової диспозиції в читальській діяльності старшокласників. Дан анализ процессу конструирования образа мира. Выделены три основные компоненты читательской деятельности старшеклассников на уроках зарубежной литературы в средней школе: когнитивный компонент, коммуникативный компонент, субъектно-ориентированный компонент. Сформулированы такие виды диалогизма, учёт которых учителем зарубежной литературы влияет на более эффективную организацию диалогического взаимодействия субъектов учебной деятельности и глубокому пониманию старшеклассниками литературных произведений: субординативный диалогизм, координативный диалогизм, личностно-рефлексивный диалогизм.

**Ключевые слова:** смысловый конструкт, смысловая диспозиция, компоненты читательской деятельности старшеклассников, когнитивный компонент, коммуникативный компонент, субъектно-ориентированный компонент, виды диалогизма, субординативный диалогизм, координативный диалогизм, личностно-рефлексивный диалогизм.

Проблема визначення ролі смислових конструктів та смислової диспозиції в читацькій діяльності старшокласників є вельми актуальною з огляду на процеси, які відбуваються в сучасній культурі та реальному цивілізаційному просторі. Основну освітню ідею ми можемо сформулювати як процес орієнтування її змісту, цілей, форм і методів на особистість того, хто навчається. Але в умовах так званої інформаційної цивілізації, яка реально існує в наш час, школярам досить важко самовизначитися, зорієнтуватися на провідні цінності духовної культури, як національної, так і світової. Процес читання учнями художньої літератури набуває особливого значення, адже від формування “образу світу” та знаходження особистісних смислів залежить не лише розвиток школяра як суб'єкта навчальної діяльності та взаємодії, а й їхній подальший професійний вибір та особистісне зростання. Хоча деякі питання залишаються недостатньою мірою розв'язаними в психологічній літературі, однак проблема сутності смислових конструктів та смислової диспозиції детально проаналізована в

роботах Д.О.Леонтьєва, але виникають питання співвіднесення її з основними етапами читацької діяльності старшокласників у межах педагогічно-регульованого навчального процесу в школі. В цьому зв'язку ми маємо деякі власні міркування, які будемо намагатися викласти в даній статті.

Отже, завдання нашої статті так:

1. Проаналізувати процес конструювання образу світу особистості.

2. Обґрунтувати сутність та окреслити роль смислових конструктів та смислової диспозиції в читацькій діяльності старшокласників.

3. Сформулювати компоненти діяльності старшокласників з читання.

4. Виокремити такі види діалогізму, врахування яких учителем зарубіжної літератури сприятиме більш ефективній організації діалогічної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності та глибокому розумінню старшокласниками літературних творів.

Читання художньої літератури створює безмежні можливості для особистісного розвитку старшокласників, моделювання їх індивідуальних “образів світу”, які, в свою чергу, впливатимуть на знаходження людиною смислів. В даному контексті мається на увазі не лише смисл певного конкретного твору, а й смисл в акмеологічному розумінні, що дозволяє бачити предметно-об'єктне поле зовнішнього простору більш широким і глибоким. Тому в нашому дослідженні слід розглянути, як організується, формується та моделюється цей “об'єктивний” світ для кожного конкретного суб'єкта. Отже, проаналізуємо процес конструювання образу світу, оскільки саме вивчення особливостей цього конструювання сприяє не лише розумінню школярем імпліцитного смислу літературного твору, а й розумінню людиною самої себе, свого внутрішнього світу. Останнє, в свою чергу, визначає умови особистісного та в подальшому – професійного становлення суб'єкта.

У межах все більшої актуалізації проблеми виявлення специфіки, породження, розвитку, функціонування, а також способів дослідження всього різноманіття індивідуальних і групових культурно-історичних моделей світу, образів реальності, нас цікавить опосередковане бачення світу, що виникає в умовах читацької діяльності старшокласників.

За складною реальністю, яка позначає категорію “образ світу”, в різних наукових теоріях використовувалися поняття, що мають своє змістове наповнення: “картина світу”; “схема”; “когнітивна карта навколишнього оточення”; “просторова схема світу”,

“прагматичні поля”; “міф”; “сценарій”; “життєвий сценарій”; “модель світу”; “внутрішня модель зовнішнього світу”; “система актуальних координат об’єкта”; “особистісні конструкти”; “категоріальні структури індивідуальної свідомості”; “життєвий світ”; “образ світу”; “уявлення світу”; “метаіндивідуальний світ” та інші. Отже, для даного дослідження слід обрати так звані актуальні координати об’єкта або ситуації, визначити, яку саме інформацію необхідно знати про даний об’єкт та на яку треба звертати увагу в першу чергу.

У вітчизняній психології в межах діяльнісної наукової парадигми поняття “образу світу” було введено О.М.Леонтьєвим [4]. Також ця категорія детально вивчалася в роботах О.Ю.Артем’євої [1] та її учнів. В цих дослідженнях розвиток поняття образу світу, побудова його експериментальних моделей пов’язані з вивченням проблеми свідомості та її складових. Ключове місце у вітчизняних концепціях образу світу відводилося розгляду системи значень, структур та рівнів суб’єктивного досвіду, категорій, механізмів категоризації та впорядкування інформації щодо предметів світу, а також аналізу сфери індивідуальних, особистісних смислів, її динаміки тощо. О.М.Леонтьєв [4] розглядав образ світу як процес відображення світу в свідомості людини, безпосередньо включений у взаємодію людини та світу. Процес такого відображення є амодальним, і головними компонентами, які утворюють його, є значення та особистісні смисли (що розуміються як “значення-для-мене”). С.Д.Смирнов висловлює ідею первинності образу світу по відношенню до окремих образів, які виникають в процесі чуттєвого сприйняття людиною об’єктів зовнішнього простору [8]. Під час сприйняття, вважає О.М.Леонтьєв, ціле може виникати поза процесом утворення частин цього цілого, і “не світ образів, а образ світу регулює і скеровує діяльність людини”. “Орієнтує не образ сам по собі, а внесок цього образу в картину світу” [4, с. 25]. Розвиваючи положення О.М.Леонтьєва [4] та С.Д.Смирнова [8], А.В.Наришкін [6] розглядає образ світу як багаторівневу, ієрархічну, надзвичайно динамічну систему.

На думку О.М.Красноярцевої [3], аналіз процесу утворення образу світу, обґрунтування сенсу вчинків людини не можна здійснювати безпосередньо. Дослідження образу світу є можливим лише у процесі розв’язання проблеми “об’єктивації”, знаходження низки конструктів, що висвітлюють специфіку індивідуального або групового, опосередкованого бачення світу. Ці операціональні конструкти мають бути адекватними щодо тієї діяльності, яку виконує суб’єкт.

Образ світу як інтегральна структура бачення світу найбільш цілісно виявляється в системі значень актуальних діяльностей. Тобто, мовою образу світу стають поняття, конструкти діяльності, яку виконує суб'єкт.

У нашому випадку мова йде про читацьку діяльність, отже, виокремлення та моделювання конструктів образу світу мають ґрунтуватися на виявленні стосунків суб'єкта з відповідними для даної діяльності об'єктами та ситуаціями. Ці умови дозволяють експериментально побудувати парадигмальну модель образу світу. Змістова модель образу світу сприяє розкриттю та здійсненню аналізу простору відносин суб'єкта щодо значущих об'єктів діяльності: людей, ситуацій та ін. Тим уможлиблюється розгляд різних складових образу світу: категорій, установок, смислової та мотиваційної сфер діяльності. О.Ю.Артем'єва [1] зазначає, що учні приймають свою навчальну діяльність як спосіб життя, набувають особливого бачення навколишнього світу, здійснюють його специфічну категоризацію, виявляють індивідуальне ставлення до певних об'єктів, а іноді – й притаманні лише їм перцептивні властивості, оптимізують та скеровують власну взаємодію з цими об'єктами.

Однак для того, щоб зробити висновки про більш глибокі шари образу світу, про його структуру, яка створюється у старшокласника в процесі виконання ним читацької діяльності, слід проаналізувати поняття, яке в тій чи іншій мірі визначало б емоційно-потребнісний рівень ставлення людини до світу. Таким поняттям є поняття сенсу.

У вітчизняній психології традиційно виокремлюють дві позиції щодо експериментального вивчення сенсу. Одна позиція представлена в роботах В.Ф.Петренко [7], за якою, якщо обрати спочатку особистісно значущі для суб'єкта об'єкти оцінки, описати які неможливо ні з огляду на денотативні, ні з урахуванням конотативних ознак (особистісно значущих для суб'єкта), то побудовані в межах семантичного простору конструкти можуть більшою чи меншою мірою характеризувати особистісні смисли індивіда. Ближчою для нас є позиція Д.О.Леонтьєва [5], який вважає, що здійснити дослідження смислів постає можливим лише в тому випадку, якщо ми звертаємося до онтологічного плану аналізу й враховуємо місце досліджуваних об'єктів у системі життєвих взаємостосунків піддослідних. На цій підставі вчений намагається показати, що традиційна психосемантична реконструкція систем значень не є адекватним методом дослідження смислової сфери особистості. Д.О.Леонтьєв [5] пропонує такі процедури, за

допомогою яких можна було б зафіксувати місце даного об'єкта в системі життєвих взаємостосунків, і, тим самим, проаналізувати смислову реальність суб'єкта.

О.М.Дьяченко, працюючи з дітьми дошкільного віку, розрізняє два типи їх орієнтування у дійсності. У першому випадку, наголошує вчена, має місце встановлення дітьми об'єктивних залежностей між предметами. При цьому значення фіксуються за допомогою умовних знаків. У другому випадку дитина виражає власне ставлення до об'єктів навколишньої дійсності, виявляє та позначає смисли цієї ситуації за допомогою певної форми. Ці типи орієнтування Г.О.Балл називає "пізнавальним" і "ціннісним" [2, с.145].

Отже, говорячи про концепцію значень і смислів О.М.Леонтьєва, слід брати до уваги ступінь адекватності значень як компонентів свідомості, їх відповідності реальним властивостям відображуваних свідомістю об'єктів; те, що не лише значення, а й смисли є суспільно детермінованими. Останнє підтверджується тим, що й у значенневих, й у смислових компонентах свідомості можна виокремити складники, які репрезентуватимуть соціокультурні норми, а також індивідуально своєрідні патерни. Слід також враховувати, що кожна особистість перебуває у полі різноманітних суспільно вироблених значень і смислів, вона визначається у цьому полі тощо.

Для читацької діяльності великого значення набуває визначення значення та смислу в межах людиноцентричного підходу, а саме в парадигмі раціогуманістичної перспективи, на засадах якої буде свої дослідження Г.О.Балл. Так, вчений розрізняє три основні поняття:

1. Об'єктивне (реальне) значення об'єкта А, яке ототожнюється з сукупністю його властивостей.

2. Суб'єктивне значення цього об'єкта, що існує в свідомості суб'єкта S. При цьому Г.О.Балл розглядає як індивідуальний, так і колективний суб'єкт. Стосовно читацької діяльності, слід враховувати не лише суб'єктивні значення, а й відображувальні, уявлювані тощо (зокрема такі, що реально ніколи не існували й не існуватимуть).

3. Суб'єктивний смисл об'єкта А для суб'єкта S. У такому разі смисл визначається як певна наявна в психіці модель, що фіксує ставлення суб'єктивного значення згаданого об'єкта до найбільш істотних для нього потреб [2, с.146].

Враховуючи особливості учнів старшого шкільного віку, ми виділили три основні компоненти діяльності старшокласників з

читання літературних творів на уроках зарубіжної літератури в середній школі, а саме:

1. **Когнітивний компонент**, що має в своїй структурі: а) змістове читання; б) інтерпретативне читання; в) смислове читання.

2. **Комунікативний компонент**, що складається з: а) процесу квазіспілкування автора літературного твору і читача із залученням власного досвіду останнього; б) орієнтації учня на співтворчість з іншими читачами та усвідомлення можливості зворотного зв'язку; в) трансформації змісту літературного твору, тобто його трактування, тлумачення на основі власного розуміння.

3. **Суб'єктно-орієнтований компонент**, який базується на: а) мотивації діяльності читання літературних творів; б) розвитку власного бачення особистістю своєї позиції щодо прочитаного літературного твору на рівні формування "особистісних смислів"; в) здатності до привнесення свого особистісного смислу у трактування тексту; г) здатності до сприйняття точки зору іншого суб'єкта спілкування щодо прочитаного літературного твору; д) можливості до переведення власного розуміння літературного твору в художню структуру, наприклад, у вигляді поетичного повідомлення.

Проблема сутності смислових конструктів та смислової диспозиції проаналізована в роботах Д.О.Леонтєва. Вчений стверджує про функціонування взаємозв'язку смислових структур особистості, тобто таких, що реалізуються в процесах смислотворення. При цьому особистісні смисли та смислові установки конкретної діяльності породжуються як мотивом цієї діяльності, так і стійкими смисловими конструктами та диспозиціями особистості. Тому мотиви, смислові конструкти та диспозиції, на думку Д.О.Леонтєва, утворюють другий ієрархічний рівень смислової регуляції людини, тоді як вищий рівень систем смислової регуляції вчений відводить цінностям [5, с.35].

Д.О.Леонтєв надає смисловими конструктами та диспозиціями особистості транситуативного та "наддіяльнісного" характеру, адже вони складаються та функціонують не лише в межах конкретної окремої діяльності. Як правило, смислові конструкти та диспозиції завжди виходять за межі окремої діяльності та набувають стійкості, що, на думку Д.О.Леонтєва, означає їх трансформацію в інші, більш стійкі структури [5, с.36].

Ці ідеї було покладено в основу формулювання видів діалогізму, які, на нашу думку, мають знаходитися в сфері смислової диспозиції суб'єкта діяльності. Смислові конструкти, на нашу думку, великою мірою визначають структуру особистісного досвіду людини та

зумовлюють формування останнього під час виконання особистістю читацької діяльності.

Отже, діалогічне наповнення когнітивного, комунікативного та суб'єктно-орієнтованого компонентів читацької діяльності старшокласників значною мірою залежатиме не лише від уміння школярів аналізувати та інтерпретувати твір, а й від діалогічної взаємодії учнів один з одним та вчителем, від спільного обговорення питань та проблем, продуктивного спілкування на уроках тощо. Ми сформулювали такі види діалогізму, урахування яких вчителем зарубіжної літератури сприятиме більш ефективній організації діалогічної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності та глибокому розумінню старшокласниками літературних творів. Такими видами діалогізму постають:

1. *Субординативний діалогізм*, який передбачає урахування особистістю суб'єктності співрозмовника, яким у даному разі виступає суб'єкт літературного твору, тобто його позиції, думок, поглядів. Так, складовою субординативного діалогізму є суб'єктно орієнтований компонент, тобто сприйняття певного змісту повідомлення іншої людини, що, на жаль, часто призводить до підпорядкування іншій особистості, некритичного погодження з її судженнями тощо.

2. *Координативний діалогізм*, який, на відміну від субординативного, орієнтується не так на особистісний аспект, як на процесуальність взаємодії в широкому розумінні цього слова. На перше місце тут виступає змістовність діалогічних реакцій, їх послідовність, взаємозумовленість і взаємодоповнення. Координативний діалогізм передбачає суб'єктно-дискурсивний компонент як раціональне обґрунтування власної точки зору, що, безперечно, передбачає також толерантне ставлення до думок співрозмовника, але обов'язковою домінантою, безперечно, є власна гіпотеза, позиція, думка тощо.

3. *Особистісно-рефлексивний діалогізм* є найбільш глибоким за змістом з огляду на розуміння партнера у спілкуванні. Суб'єктність в даному разі виступає як детермінанта розвитку власного бачення особистістю своєї позиції, що передбачає розвиток критичного ставлення учнів до своєї точки зору та думок партнерів по діалогу, здатності розуміти та усвідомлювати висловлювання партнерів у спілкуванні (зокрема, якщо співрозмовником виступає автор літературного твору), обґрунтовувати власні судження, ставити питання, формулювати сумніви, вносити нові ідеї та пропозиції, висловлювати нетрадиційні, оригінальні думки, виправляти висловлювання інших учасників спілкування, використовуючи водночас те, що є в них прийнятним.



Усі інші підструктури діалогізму – асоціативна, імажинативна, експресивна – тією чи іншою мірою можуть відноситися до систем координативного, субординативного та особистісно-рефлексивного діалогізму.

Що ж стосується структури особистісного досвіду старшокласників, то читацька діяльність, з одного боку, здійснює неабиякий вплив на формування цієї структури. Так, відбувається формування компонентів особистісного досвіду, до яких ми, спираючись на емпіричні дослідження Ю.М. Чалої [9, с.394–403], що здійснені під нашим керівництвом, відносимо: 1) ціннісний досвід; 2) досвід рефлексії; 3) операціональний досвід; 4) досвід спілкування та діалогічної взаємодії.

Ціннісний досвід вміщує ідеальні норми, на які особистість орієнтується і до яких прагне в процесі своєї життєдіяльності. Ціннісне становлення є визначальним у формуванні особистісних поглядів і переконань, адже лише особистісно значущі цінності можуть стати основою тих чи інших переконань. Компонент “ціннісний досвід” виконує пізнавальну функцію, адже сприяє пізнанню людиною невід’ємних для неї об’єктів та суб’єктів, їх співвіднесення зі сформованою ціннісною системою особистості, інтегративну функцію (визначення спільних рис, властивостей, які об’єднують окремі явища, предмети, що так чи інакше входять до сфери особистісного досвіду людини) та смисловизначальну функцію (надання цінностям певного смислу).

Проаналізуємо зміст наступного компонента особистісного досвіду – досвід рефлексії. Термін “рефлексія” в перекладі з латинської мови означає “відображення”. Це – осмислення людиною власних дій та законів їх здійснення, діяльність, спрямована на самопізнання, адже рефлексія розкриває специфіку духовного світу людини. Це – самоаналіз, роздуми та розмірковування людини щодо власного душевного стану. Компонент “досвід рефлексії” виконує функцію пізнання людиною самого себе (пізнавальна тощо), смисловизначальну (визначення смислу своєї діяльності з огляду на самоставлення, самооцінку та самоприйняття), цілевизначальну (співвіднесення свого “Я – реального” з “Я – ідеальним”, досягнення якого слід прагнути в майбутньому), корегувальну (здійснення впливу на власне життя, свою діяльність та особистість).

Наступним компонентом особистісного досвіду ми вважаємо операціональний досвід. Даний компонент вміщує такі складові, як досвід самореалізації, самовизначення, самоактуалізації та досвід активності. Центральним поняттям серед названих, безперечно, постає феномен самовизначення, яке розглядається в

науковій літературі як структура вчинку самовизначення в суб'єктно-генетичній парадигмі. Операціональний компонент особистісного досвіду виконує наступні функції: диференційну (виокремлення вчинків, дій та ситуацій, що сприяли становленню особистісного досвіду людини), інтегративну (визначення дій, вчинків, що сприяли становленню того чи іншого досвіду особистості), смисловизначальну (встановлення причинно-послідовних зв'язків між діями суб'єкта, життєвими ситуаціями, які призвели до утворення особистісного досвіду людини, а також утворення смислів на основі отриманого досвіду, співвідношення з ідеальним, абсолютним смислом), збереження (збереження досвіду, його "кодування"), пізнавальну (забезпечує отримання людиною нового особистісного досвіду).

I, нарешті, наступний компонент особистісного досвіду – це досвід спілкування та діалогічної взаємодії. Під час спілкування з іншими людьми суб'єкт отримує досвід володіння певними якостями, найбільш значущими для організації комунікації як виду діяльності. Це такі якості: контактність, комунікабельність, стриманість, вміння контролювати себе під час взаємодії, здатність розуміти людей, впевненість у собі, авторитетність, здатність вислуховувати та враховувати думки інших і т.п. Компонент особистісного досвіду "досвід спілкування та діалогічної взаємодії" виконує комунікативну функцію (забезпечення досвіду співробітництва, взаємодії, обміну інформації між людьми, оцінки власних комунікативних здібностей, на основі яких формується комунікативна компетентність), пізнавальну (досвід отримання інформації від інших людей), перцептивну (досвід сприймання інформації від суб'єктів по діалогічній взаємодії).

На нашу думку, врахування вчителем на уроках зарубіжної літератури в середній школі запропонованої нами структури читацької діяльності творів, а також сформульованих видів діалогізму сприятимуть побудові навчальної взаємодії на засадах конструктивного діалогу, який, в свою чергу, розповсюджуватиметься на відносини між світоглядними орієнтаціями, зокрема між гуманістичною та тими, що вважаються альтернативною їй.

#### Список використаних джерел

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева / Под ред. И.Б. Ханиной. – М., 1999. – 127 с.
2. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Георгій Олексійович Балл. – К. – Рівне : Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.

3. Краснорядцева О.М. Педагогическое мышление как проявление профессиональной компетентности / О.М. Краснорядцева. – Барнаул, 2000. – 70 с.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2-х томах / Алексей Николаевич Леонтьев / [под ред. В.В. Давыдова и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – Т. I. – 391 с. – (Тр. д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
5. Леонтьев Д.А. Субъективная семантика и смыслообразование / Дмитрий Алексеевич Леонтьев // Серия 14 : Психология : вестн. Моск. ун-та. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – № 3. – С. 33–42.
6. Нарышкин А.В. Строение образа мира человека и соотношение понятий “знак” – “символ” и “значение” – “смысл” / А.В. Нарышкин // Вопросы психологии. – 2004. – №1. – С. 88–99.
7. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания / В.Ф. Петренко. – М., 1988. – 207 с.
8. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира / С.Д. Смирнов // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. – 1981. – №2. – С. 15–29.
9. Чала Ю.М. Модель особистісного досвіду психолога / Ю.М. Чала // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2010. – Т. 12, вип. 6. – С. 394–403.

In this article the role of sense constructions and sense disposition in the process of reading activity of senior pupils was shown. The process of construction of the image of world was analyzed. It was determined three main components of reading novels by senior pupils: cognitive component, communicative component, subject-oriented component. Such kinds of dialogical interaction which help to organize the lessons of World Literature in more effective way and help to understand the novels were formed. These kinds of dialogical interaction are: subordinated dialogisms, coordinative dialogisms, personally-reflexive dialogisms.

**Keywords:** sense construction, sense disposition, the components of reading novels by senior pupils, cognitive component, communicative component, subject-oriented component, kinds of dialogical interaction, subordinated dialogisms, coordinative dialogisms, personally-reflexive dialogisms.

*Отримано: 15.03.2011*

## **Аналіз динаміки провідних психологічних детермінант особистості студента у процесі підготовки до професійної діяльності державного службовця**

У публікації проводиться аналіз психологічних рис особистості студента, які виступають детермінантами професійної компетентності майбутнього державного службовця. У статті представлені результати порівняльного аналізу діагностики детермінант професійної компетентності груп державних службовців та студентів, які виявили бажання працювати на державній службі. Описані висновки переконливо свідчать про необхідність цілеспрямованого фахового навчання студентів, в результаті якого буде забезпечуватись позитивна динаміка розвитку провідних психологічних детермінант підготовки до професійної діяльності у сфері державної служби.

**Ключові слова:** психологічні детермінанти професійної компетентності майбутнього державного службовця, фахове навчання, позитивна динаміка розвитку.

В публикации проводится анализ психологических черт личности студента, выступающих психологическими детерминантами профессиональной компетентности будущего государственного служащего. Также представлены сравнительные результаты диагностики детерминант профессиональной компетентности групп государственных служащих и студентов, которые проявили желание работать в сфере государственной службы. Сделанные выводы убедительно свидетельствуют о необходимости целенаправленного профессионального обучения студентов, в ходе которого будет обеспечиваться позитивная динамика развития ведущих психологических детерминант подготовки к государственной службе.

**Ключевые слова:** психологические детерминанты профессиональной компетентности будущего государственного служащего, профессиональное обучение, позитивная динамика развития.

**Постановка проблеми.** Фахова підготовка державних службовців в Україні здійснюється лише на професійно-кваліфікаційному рівні “магістр”, або здобувається фахівцями як друга вища освіта. Наразі, окремі ВНЗ цілеспрямовано реалізують програми професійної адаптації молоді до державної служби. Ми вважаємо, що

підготовку до професійної діяльності державного службовця необхідно розпочинати саме у роки студентства.

Студентський вік – це час складних перетворень в інтелекті та розвитку пізнавальних процесів. Б.Г. Ананьєв [1] відзначав, що більшість дослідників описують процес розвитку у цьому віці як безперервне зростання працездатності та продуктивності, динаміки прогресивного руху без будь-яких знижень та криз. Безсумнівно, у студентському віці мають місце найбільші можливості розвитку; саме в цьому віковому діапазоні містяться сенситивні періоди, котрі доречно використовувати у професійному навчанні.

У складній структурі названого періоду розвитку, моменти зростання однієї функції поєднуються не тільки з моментами стабілізації, але й зі зниженням інших функцій [1, 2]. Ось чому виникає потреба постійно відслідковувати динаміку провідних психологічних детермінант підготовки до професійної діяльності.

Під провідними психологічними детермінантами ми розуміємо риси особистості студента, які відносяться до категорії необхідних і будуть у майбутньому забезпечувати успіх професійної діяльності. Серед основних, відповідно до професіограми та моделі професійної компетентності державного службовця, ми виділяємо комунікативні та організаторські здібності, рівень емоційної стабільності і суб'єктного контролю, впевненість у собі, рішучість та інші.

**Мета.** Обґрунтувати необхідність цілеспрямованого фахового навчання студентів задля забезпечення позитивної динаміки розвитку провідних психологічних детермінант їхньої підготовки до професійної діяльності у сфері державної служби. Наведені у статті результати порівняльного аналізу діагностики детермінант професійної компетентності державних службовців і студентів, які проявили бажання працювати на державній службі, переконливо свідчать про нагальну потребу організації такої діяльності.

Весь процес емпіричного аналізу розділений нами на два етапи, відповідно до задач:

1) провести тестування студентів-випускників Академії із використанням стандартизованого комплексу діагностики професійно важливих якостей державних службовців;

2) здійснити порівняльний аналіз сформованості досліджуваних характеристик у студентів-випускників та державних службовців.

На першому етапі дослідження тестування було спрямоване на діагностику комунікативних та організаторських здібностей, рівня емоційної стабільності, стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях, рівня суб'єктного контролю, рішучості, впевненості у собі та самооцінку стійкості до стресу.

У дослідженні використовувалась комп'ютерна програма діагностики, яка включала наступні методики: методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОС); тест-опитувальник Г. Айзенка, призначений для визначення емоційної стабільності або нестабільності особистості; методика діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса – для виявлення форм конструктивної та деструктивної поведінки особи у конфліктній ситуації; методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера; опитувальник “Міні-муль” (скорочений варіант Мінесотського багатовимірного особистісного переліку ММРІ); тест-опитувальник “Рішучість”, призначений для визначення ступеня розвитку рішучості особистості; тест – опитувальник “Впевненість у собі”, призначений для визначення ступеня впевненості особистості в непередбачуваних ситуаціях та здатності до швидкого реагування; тест – опитувальник “Самооцінка стійкості до стресу”, призначений для визначення стійкості особистості до стресових ситуацій [4].

В експерименті взяли участь студенти економічного факультету та факультету менеджменту Академії муніципального управління, які виявили бажання пройти психологічний відбір на державну службу. Загальна вибірка склала 182 респонденти (табл. 1).

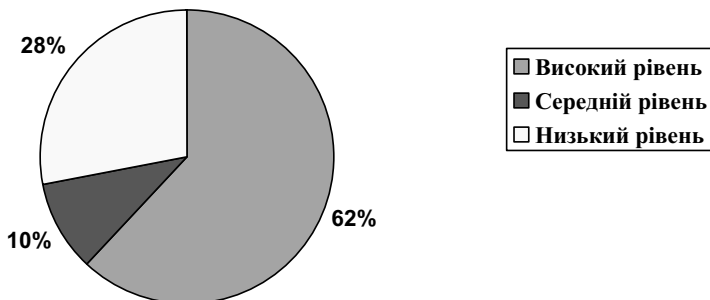
**Таблиця 1**

**Результати діагностики психологічних якостей студентів, необхідних для державного службовця (2010 р.)**

№	Психологічні якості	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
		кількість	%	кількість	%	кількість	%
1	Комунікативні та організаторські здібності	51	62	8	10	23	28
2	Емоційна стабільність/ нестабільність	44	54	28	34	10	12
3	Рівень володіння ефективними стратегіями поведінки у конфліктних ситуаціях	17	21	3	4	62	75
4	Рівень суб'єктивного контролю	46	56	29	35	7	9
5	Рішучість	29	35	48	59	5	6
6	Впевненість в собі	20	24	60	73	2	3
7	Самооцінка стійкості до стресу	0	0	65	79	17	21

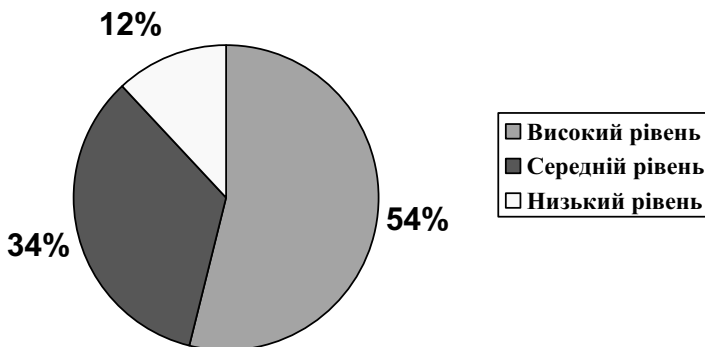
Отримані результати показали, що високий рівень комунікативних та організаційних здібностей спостерігається у 62% студентів. Це свідчить про те, що майбутні фахівці державної служби можуть швидко адаптуватися у новій обстановці, постійно прагнуть розширювати коло своїх знайомих, займаються громадянською діяльністю, проявляють ініціативу у спілкуванні. Вони відчують потребу в організаторській діяльності і активно прагнуть її, швидко

орієнтуються у важких ситуаціях; ініціативні, вважають за краще у складній ситуації ухвалювати самостійні рішення, відстоювати свою думку; наполегливі у діяльності, яка їх цікавить. Самі шукають такі справи, які б задовольняли потребу в комунікації та організаторській діяльності (рис. 1).



*Рис. 1. Рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей студентів*

Емоційна стабільність високого рівня виявлена у 54% досліджуваних. Для респондентів характерна емоційна стійкість – риса, яка є запорукою організованої поведінки, ситуативної цілеспрямованості у буденних і стресових ситуаціях. Емоційно стійка людина характеризується зрілістю, відмінною адаптацією, відсутністю великої напруженості, стурбованості, а також схильністю до лідерства (рис. 2).



*Рис. 2. Рівень емоційної стабільності студентів*

Уміння застосовувати ефективні стратегії у вирішенні конфліктів високого та середнього рівня виявили лише 21%



досліджуваних. Натомість 75% респондентів мають низький рівень оволодіння вищезазначеними вміннями.

Це означає, що у переважній більшості студентів при вирішенні конфліктів домінує неефективна стратегія поведінки – “стиль суперництва”: прагнення досягти своїх цілей та інтересів за рахунок іншого [3]. Використання такої стратегії може бути виправдано лише у тому випадку, коли, наприклад, відмова від зайнятої позиції буде мати невиправні негативні наслідки. Неефективна стратегія вимагає підбору вагомих аргументів для дискусії, а також наявності значних ресурсів для відстоювання своїх позицій.

До ефективних стратегій поведінки у конфлікті ми відносимо “стиль співпраці” – прагнення знайти альтернативу, задовольнити інтереси всіх сторін. Лише 21 % респондентів проявили уміння застосовувати ефективні стратегії у вирішенні конфліктів (рис. 3).

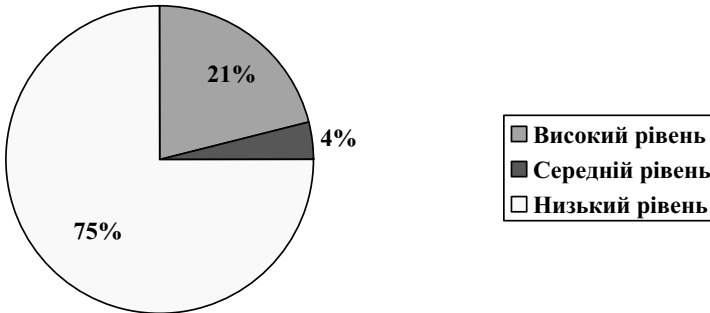
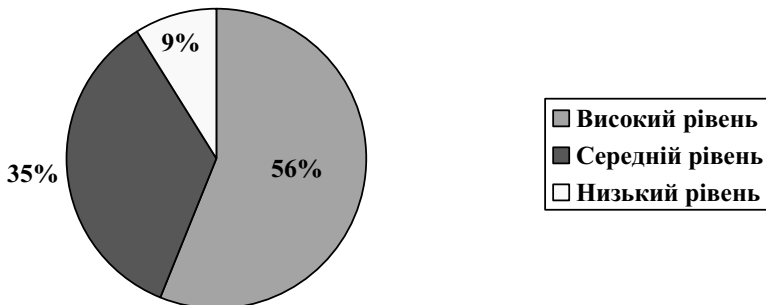


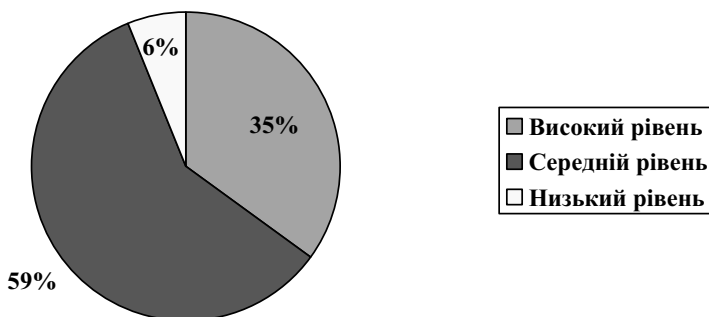
Рис. 3. Рівень оволодіння студентами ефективними стратегіями поведінки у конфліктних ситуаціях

Високий рівень суб’єктивного контролю наявний у 56% студентів. Респонденти оцінюють всі значущі події, що відбуваються з ними, як результат власної діяльності, вважають, що самі можуть впливати на своє життя, керувати подіями, нести відповідальність. Такі студенти активні у пошуку інформації, добре справляються з роботою, яка вимагає ініціативи, впевнені у собі. Вони рішучі, принципові, не бояться ризику, здатні успішно здійснювати управлінську діяльність (рис. 4).

Більшість респондентів проявили достатній рівень особистісної рішучості: високий – 35%, середній – 59%. Для таких студентів характерна логіка, послідовність і твердість, а також те, що вони спираються на практичний досвід, який допомагає їм швидко і, в більшості випадків, правильно приймати рішення (рис. 5).

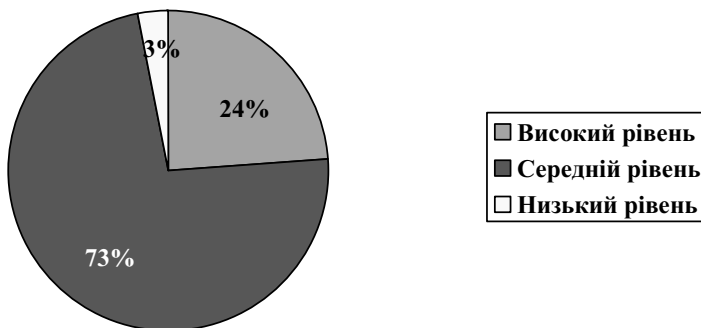


*Рис. 4. Рівень суб'єктивного контролю студентів*



*Рис. 5. Рівень розвитку рішучості студентів*

Впевненість у собі, власних силах та можливостях на високому рівні мають 24% досліджуваних. Такі кандидати вільні від необачних вчинків, властивих неврастенікам. Певна частка невпевненості не є недоліком, а швидше доказом гнучкості їх психіки (рис. 6).



*Рис. 6. Впевненість у собі студентів 4-го курсу*

Щодо самооцінки стійкості до стресу, то високого рівня даної характеристики не виявлено у жодного дослідженого (0%). Натомість 79% студентів оцінюють власний рівень стресостійкості як середній, а 21% – як низький (рис. 7).

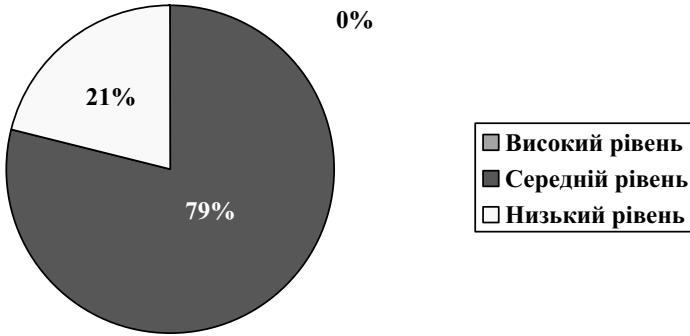


Рис. 7. Самооцінка стійкості до стресу студентів

Отже, у результаті тестування випускників Академії ми отримали загальну картину діагностики професійно важливих якостей, необхідних майбутнім державним службовцям.

На 2-у етапі нами був проведений порівняльний аналіз сформованості досліджуваних характеристик у студентів-випускників та державних службовців. Ми використали результати психологічного тестування претендентів на заміщення вакантних посад та слухачів професійної програми, яке проводилось упродовж 2009-2011 р. на базі Лабораторії по підбору та вивченню кадрів Київського міського Центру підвищення кваліфікації державних службовців.

Далі методом випадкової вибірки ми виділили з архіву Лабораторії результати діагностики 182 державних службовців. Зведені дані психологічного тестування вибраних нами респондентів відображені у таблиці 2.

Таблиця 2

**Результати психологічної діагностики державних службовців (середній та низький рівень)**

Характеристики	Показники рівня розвитку, %
Комунікативні здібності	20
Організаційні здібності	28,8
Емоційна стабільність особистості	30
Стратегії поведінки у конфліктах (неефективні)	53,7
Локус контролю (зовнішній)	35,1

Рішучість	15,9
Впевненість в собі	12,2
Самооцінка стійкості до стресу	27,4

Результати зіставлення показників психологічного тестування представлені у таблиці 3 та на рис. 8.

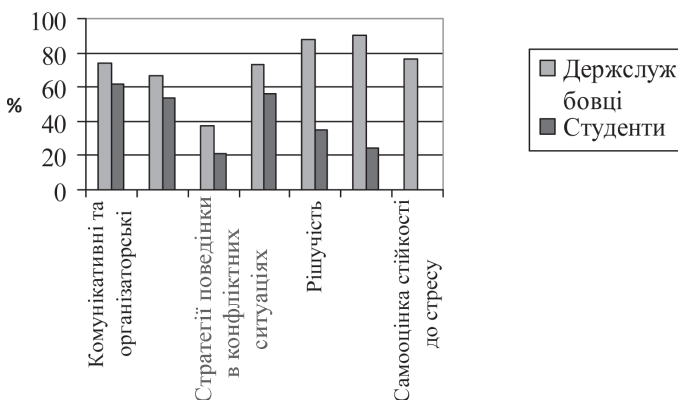
Порівняльні дані доводять, що доля державних службовців із високим рівнем сформованості досліджуваних характеристик за всіма шкалами є значно вищою, ніж доля студентів.

**Таблиця 3**

**Порівняння діагностичних показників студентів-випускників та державних службовців ( високий рівень розвитку)**

№	Характеристики	Показники рівня розвитку, %	
		Держслужбовці	Студенти
1	Комунікативні та організаторські здібності	74	62
2	Емоційна стабільність/нестабільність	67	54
3	Рівень володіння ефективними стратегіями поведінки у конфліктних ситуаціях	37	21
4	Рівень суб'єктивного контролю	73	56
5	Рішучість	88	35
6	Впевненість в собі	90	24
7	Самооцінка стійкості до стресу	76,5	0

Найвищі показники високого рівня (62%) є характерними для розвитку комунікативних та організаторських здібностей студентів, у групі державних службовців вони вищі, проявилися у 74% респондентів. Емоційна стабільність студентів складає 54%, у державних службовців – 67%.



**Рис. 8. Порівняння діагностичних показників студентів-випускників та державних службовців ( високий рівень розвитку)**

Володіння ефективними стратегіями поведінки у конфліктних ситуаціях на високому рівні сформовано лише у 21% студентів та 37% державних службовців. Дані розвитку суб'єктного контролю студентів та державних службовців достатньо високі – 56% та 73% відповідно. Найбільша різниця у значеннях проявилася серед таких показників: рішучість (35% та 88%), впевненість в собі (24% та 90%), самооцінка стійкості до стресу (0% та 76,5%) у студентів та державних службовців відповідно.

**Висновки.** Узагальнюючи отримані результати, робимо висновок, що рівень розвитку провідних психологічних детермінант у випускників ВНЗ є недостатнім для успішного здійснення професійної діяльності державного службовця. Позитивна динаміка професійно-важливих рис відбувається лише у результаті цілеспрямованого формувального впливу в процесі фахового навчання студентів. Наголошуємо, що підготовка до державної служби повинна включати спеціальне навчання, цілеспрямований розвиток професійно-важливих рис особистості та передбачати набуття відповідного досвіду.

#### Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г.Ананьев. – М.: Наука, 1974. – 380 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
3. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості: навч. посібник для студентів ст. курсів психол. фак. та від-нь ун-тів / О.Ф.Бондаренко. – Харків: Фоліо, 1996. – 237 с.
4. Професійна психологія: методологія, методи та практика: [зб.наук.пр.] / Волин.нац.ун-т. ім.Л.Українки; [за заг.ред. Ж.П.Вірної] – Луцьк: РВВ "Вежа" Волин.нац.ун-ту ім.Л.Українки, 2008. – 139 с.

The publication analyzes the psychological traits of student who advocate determinants of professional competence of state employee. The need for training of state employee during the student's life, as student age – a time of complex changes in personality and cognitive areas. The author believes that it is in this age range contained sensitive periods that are appropriate to use in training. In this publication presents the results of comparative analysis of diagnostic determinants of professional competence groups of state employee and students who expressed a desire to work in public service. Described in the publication inferences to affirm the need for targeted professional training of students, which resulted in positive dynamic will be assured of the leading determinants of psychological preparation for professional work in public service.

**Keywords:** psychological determinants of professional competence of state employee, professional training, the positive dynamics of development.

*Отримано: 14.03.2011*

## **Формування перинатальної культури у сучасному суспільстві**

У статті розглядаються зміст і складові понять “перинатальна культура” та “перинатальна психологія”. Визначаються та аналізуються шляхи формування перинатальної культури в сучасному українському суспільстві.

**Ключові слова:** перинатальна культура, перинатальна психологія, материнство, батьківство, батьківська компетентність.

В статтє рассматриваются содержание и составляющие понятий “перинатальная культура” и “перинатальная психология”. Определяются и анализируются пути формирования перинатальной культуры в современном украинском обществе.

**Ключевые слова:** перинатальная культура, перинатальная психология, материнство, отцовство, родительство, родительская ответственность и компетентность.

На рубежі ХХ-ХХІ століття Україна, як і багато інших європейських країн, зіткнулися з серйозною демографічною кризою. Для її подолання важливим є розвиток стратегії охорони здоров'я та укріплення репродуктивного здоров'я населення. Проте проблема є комплексною. Сучасне суспільство характеризується дисфункціональністю основних соціальних інститутів, порушенням соціальної взаємодії, девальвацією цінностей родини. Зростає вік вступу в брак і, відповідно, вік народження першої дитини; кількість дітей в родині зменшується (часто це лише одна дитина або свідомо бездітні родини), збільшується кількість розлучень, розповсюджуються альтернативні традиційним моделі сімейно-подружніх відносин. Соціальна політика, спрямована на матеріальну підтримку батьківства, у вигляді виплат при народженні дитини не є достатньо ефективною. Це підтверджується і статистикою народжуваності в Україні, і прикладом більш економічно благополучних країн Європи, де проблема залишається актуальною. Отже, її вирішення потребує комплексного підходу. Ми вважаємо, що одним із шляхів вирішення даної проблеми є розвиток перинатальної культури, яка допоможе виростити покоління, що здібне до зачаття, виношування і народження здорової дитини, містить знання відносно фізіології і психології вагітності і пологів, сприяє формуванню ставлення до народження дитини як до

природної, радісної події в своєму житті – отже, сприяє формуванню усвідомленого батьківства, батьківської відповідальності та компетентності.

Мета статті – розглянути зміст і складові поняття “перинатальна культура”, визначити та проаналізувати основні напрями її формування в сучасному українському суспільстві.

В останні роки відмічається зростання інтересу та попиту до перинатології, зокрема, до перинатальної психології. Перинатологія – (peri – “навколо” та лат. natus – народження) – наука, яка досліджує етап розвитку до народження дитини. Традиційно перинатологія розглядається в медичній площині – на перетині акушерства та педіатрії. Проте сучасні дослідження актуалізують вивчення психологічних аспектів перинатального періоду, що виступає змістом перинатальної психології.

Перинатальна психологія – самостійна область психології, яка сформувалася в останні десятиріччя ХХ століття. Одним із засновників перинатальної психології став доктор Густав Ханс Грабер (Gustav Hans Graber), який у 1971 р. сформував у Відні Міжнародну дослідницьку групу з перинатальної психології.

Теоретико-методологічні основи перинатальної психології і психотерапії закладено розвитком психодинамічного підходу та його напрямів: теорії об’єктних стосунків, теорії прихильності, трансперсональної психології і психосоматики, психології раннього онтогенезу, психології материнства. У практиці психотерапії в середині і другій половині ХХ століття з’явилися і зміцнилися уявлення про вплив родового процесу і внутрішньоутробного досвіду на подальший розвиток особистості. Важливу роль у цьому відіграли лікарі, які шукали нові шляхи в акушерстві – Ф. Лебуає, Ф. Ламаз, Г. Дік-Рід, М. Оден. У психології і психотерапії були запропоновані концепції психофізіології материнської домінанти (О.С. Батуєв, В.В. Васильєва; психології материнства і психології репродуктивної сфери (Г.Г. Філіппова), перинатальної психотерапії (І.В. Добряков), трансперсональні напрями перинатальної психології (С. Гроф, Г.І. Брехман), теоретичне обґрунтування та прикладні аспекти перинатальної психології у корекції вагітності (Н.П. Коваленко), підготовка до батьківства (М.Є. Ланцбург, І.В. Братусь) та інші.

Важливим науковим здобутком стало визнання того факту, що пренатальний розвиток є важливим етапом становлення особистості. Ґрунтовні наукові дослідження засвідчили, що період внутрішньоутробного розвитку закладає не тільки фізичне, але й психічне здоров’я дитини та такі важливі характеристики



особистості, як ставлення до себе й оточуючих, емоційний та інтелектуальний потенціал, стереотип поведінки при зіткненні з труднощами й, певною мірою, характеристики особистості та характер людини (М. Оден [1], І.В. Добряков [2], Н.П. Коваленко [3], Г.Г.Філіппова [4] та ін.). Саме тому профілактика й корекція порушень психічного розвитку й батьківсько-дитячих стосунків є важливою і найбільш дієвою саме в ранньому віці. Все це призвело до виділення в сучасній психічній періодизації розвитку особистості пренатального (перинатального) періоду.

Акушери і неонатологи традиційно визначають тривалість перинатального періоду з 28-го тижня внутрішньоутробного життя людини по 7-у добу життя після народження [6, с. 65]. Перинатальні психологи і психотерапевти у перинатальний період включають увесь пренатальний період, самі пологи і перші місяці після народження. Верхня межа віку визначається об'єктом дослідження перинатальної психології, яким виступає діада (система мати-дитина), отже, перинатальний період визначається розвитком психіки дитини від зачаття до закінчення діадичних стосунків – до трьох років [2, с. 65]. Визначення “діада” було виокремлено як спеціальний термін у працях Р. Шпіца [7] та означає систему “мати-дитя”, в якій мати та дитина виступають не як самостійні суб'єкти, а як представники єдиної психобіологічної системи.

Перинатальна культура – це “сукупність світоглядних ідей і поглядів суспільства, що виражаються в існуючих звичаях і традиціях на процеси планування сім'ї, вагітності, народження дитини і дитинства” [5, с. 5]. Саме ставлення до зародження нового життя, жінки, матері, до новонародженого немовляти як носія і продовжувача нашої культури визначає важливі світоглядні установки людини. Отже, контекст проблематики формування перинатальної культури значно ширший, і стосується культури родини, культури батьківства та культури суспільства в цілому. Формування перинатальної культури є надзвичайно актуальним завданням, що і визначило тематику даної статті.

Дослідження в сфері перинатальної культури свідчать про її низький рівень в нашій країні, а деякі дослідники взагалі вважають, “що відмінною рисою нашої культури є відсутність перинатальної культури” [5, с. 6]. Сучасне суспільство характеризується відчуженням батьків від своїх дітей. Цей процес починається з надання вагітній жінці статусу пацієнтки зі всім супутнім комплексом страхів, продовжується відривом жінки від сім'ї при пологах в лікарні. Пологи розглядаються як процес, який потребує постійних медичних інтервенцій. І хоча наказом Міністерства

охорони здоров'я України закріплено, що "персоналом акушерського закладу вагітна жінка, роділля, породілля має сприйматись не як об'єкт проведення певних медичних маніпуляцій з метою її розродження, а, насамперед, як особистість і основний учасник у важливому моменті її життя – пологах" [8], гуманізація процесу потребує комплексних заходів.

Дослідження демонструють високий попит населення на надання перинатальної психологічної допомоги (Л.В. Вінтухова, Ю.А. Заозерський, 2005). В медицині дитина – це, перш за все, пацієнт, тому їй треба лікувати або ж проводити певну профілактику (щеплення, медогляди тощо). При цьому думка батьків у розрахунок, як правило, не приймається. Таке відчуження батьків від дітей призводить до відсутності культури батьківства, звичаїв і традицій, що зароджуються від початку життя кожної людини. Науково-технічний процес стимулював рівень розвитку медицини, проте сприяв формуванню ставлення до пологів та народження дитини переважно як до медичної проблеми, природний процес був значно медикаментизований. Надання кваліфікованої медичної допомоги родині в період очікування дитини, під час пологів і в перший рік життя є важливим та необхідним, проте існує низка проблем, вирішення яких потребує комплексної допомоги – зокрема, психологічної.

Перинатальна психологія включає такі підрозділи: ранній розвиток дитини (включаючи період до народження і процес пологів); психологію материнства і батьківства; онтогенез батьківської сфери (формування готовності до батьківства); вплив раннього (пре-, перинатального і діадичного) досвіду на психіку та особистість дорослої людини, на партнерські та дитячо-батьківські стосунки. Перинатальна психологія і психологія батьківства, як області дослідження в психології, об'єдналися в єдиний напрям в останні десятиріччя. Підставою для такого об'єднання є спільність завдань і об'єктів дослідження цих областей психологічного знання. Практичні аспекти перинатальної психології поєднують такі види діяльності, як перинатальна психодіагностика, психотерапія, психокорекція та консультування, які спрямовані на вирішення широкого спектра проблем, пов'язаних із підтримкою репродуктивного здоров'я та корекцією його порушень, забезпеченням і корекцією умов розвитку дитини на ранніх етапах онтогенезу, актуалізацією перинатальних проблем у психіці дорослої людини.

У нашій країні для батьків саме в період вагітності, пологів і раннього розвитку дитини психологічна допомога виявляється найменш доступною через низку причин: відсутність відповідної

психологічної служби; несформованість традицій звернення за психологічною допомогою; недостатня психологічна грамотність медичного персоналу відповідних установ тощо.

Ознакою зростання уваги до перинатальної тематики стала поява тематичних публікацій у засобах масової інформації та науково-популярних передач. В останні десятиріччя в Україні зросла кількість наукових досліджень і наукових публікацій в сфері перинатології, проводяться конференції та форуми, і найголовніше – проводиться навчання фахівців у сфері перинатальної психології.

Значний практичний досвід було накопичено в батьківських організаціях і клубах. Нові підходи, які сформувалися в батьківському середовищі, знаходять сьогодні все більший відгук серед творчо мислячих лікарів-професіоналів та перинатальних психологів. Це виступає передумовою подальших досліджень і здобутків у сфері перинатології та перинатальної психології. Сформувалися конкретні методики пренатальної підготовки, проведення пологів і рекомендації відносно раннього дитинства [9; 10].

Аналіз існуючого стану проблематики дає можливість визначити основні напрями роботи щодо формування в нашій країні перинатальної культури:

#### 1. Просвітницька робота та формування суспільної думки.

Сучасні наукові досягнення суттєво змінили уявлення про перинатальний період. Багато спеціалістів вважають, що саме розвиток перинатальної психології допоможе змінити установки в сфері батьківства та ортодоксальні погляди, що склалися, на вагітну жінку, вагітність, усю технологію допомоги породіллі, подолати вузькомедицинський підхід до перинатального періоду.

Просвітницьку діяльність можна реалізуватися через різні форми роботи:

- формування через ЗМІ цінностей материнства, батьківства, родини, формування перинатальної культури у широкому її сенсі – культури батьківства.

Необхідно зазначити, що формування перинатальної культури у сучасному суспільстві пов'язано з формуванням певних установок, а саме:

- здоров'я кожної людини (в усіх сферах: фізичне, емоційне, розумове, соціальне, моральне) визначається способом її життя; кожна людина є відповідальною за своє здоров'я; батьки відповідальні за здоров'я їх майбутньої дитини;
- вагітність – це природний процес, важливо реалізувати комплексний супровід жінки (та родини), брати до уваги не

лише біологічну, але і соціальну та психологічну його складові;

- перинатальний (пре- та постнатальний) період є важливим етапом розвитку особистості, закладає основи фізичного, психічного здоров'я дитини, її емоційного та інтелектуального потенціалу; виховання дитини починається ще до народження;
- народження дитини – це, перш за все, природний процес, центральна роль в якому належить дитині та матері (родині);
- важливою складовою пологів виступає психоемоційна складова, що актуалізує необхідність певної “дородової підготовки” з метою гармонізації психоемоційного стану жінки;
- батьки є відповідальними за благополуччя дитини; важливо створити інститут батьківства, створювати умови для розвитку батьківської компетентності.

Формування та реалізація даних установок буде сприяти підвищенню активності батьків у плануванні вагітності, в процесах вагітності, пологів та в перинатальний період.

– Підготовка підлітків до майбутнього родинного життя та формування ціннісного ставлення до майбутнього батьківства. В сучасних соціально-економічних умовах змінюються суспільні уявлення про “модель материнства” та “модель батьківства”. Все більше з'являється неповних родин. Материнські функції стали витіснятися прагненням жінок до незалежності, кар'єрного росту, свободи від зобов'язань і відповідальності. Так, Г. Г. Філіппова [4] зазначає, що у багатьох сучасних жінок відсутні якості, що визначають “модель материнства”. Отже, формування усвідомленого та відповідального батьківства є актуальним та необхідним завданням. Це стає можливим завдяки викладанню спецкурсів та факультативів в школах, проведенню просвітницьких тренінгів для хлопців та дівчат.

– Підготовка молодих родинних пар до планування родини та усвідомленого батьківства. В Україні діють центри репродуктивного здоров'я населення та планування сім'ї. Попит на підготовку до зачаття зумовив виникнення спеціальних програм в центрах сім'ї, які нині діють в багатьох містах України.

2. Організація перинатальної допомоги, комплексний медичний та психолого-педагогічний супровід родини на етапі планування, очікування дитини та в перші роки життя. Мета такого супроводу – надати кваліфіковану медичну допомогу та створити в родині найбільш сприятливі психолого-педагогічні умови для

розкриття емоційного, інтелектуального й соціального потенціалу дитини з урахуванням її вікових та індивідуальних особливостей, запобігати порушенням психічного розвитку та виникненню патології.

Робота проводиться індивідуально, з парами, родинами або у групах. Тривалість може варіюватися від одиничних сесій до довготривалої регулярної роботи та визначається специфікою психологічних і психосоматичних проблем і змістом контрактів із клієнтами щодо бажаних результатів. Робота проводиться як у клінічних умовах, так і в умовах психологічних центрів і консультацій та у приватній практиці.

Зростання попиту на формування перинатальної культури зумовило виникнення в Україні в останні десятиріччя перинатальних центрів альтернативних державним структурам – вони можуть називатися центрами усвідомленого батьківства, клубами родини, центрами материнства тощо. Як правило, діяльність таких центрів спрямована на надання психологічних послуг родині особливо на етапі очікування дитини, тобто підготовки до майбутнього батьківства.

Програми комплексної підготовки майбутніх батьків у таких центрах, як правило, включають теоретичний лекційний цикл, арттерапевтичні заняття, фізичну підготовку, практичні заняття в басейні; ознайомлення з літературою і перегляд відеофільмів, необхідних для підготовки до гармонійних пологів і майбутнього виховання дитини; індивідуальні консультації спеціалістів (акушерки, психолога, педіатра тощо).

3. Реалізація програм природного оздоровлення та розвитку дітей на державному рівні.

4. Розробка та реалізація новітніх підходів у сфері акушерства та допомоги породіллі. На сьогодні ми вже маємо певні позитивні результати у формуванні нових підходів до вагітності, пологів і дитинства. Україна була однією з перших країн, лікарі та психологи якої розробили та ввели у практику пологових будинків психо-профілактичну підготовку до пологів з метою знеболювання. Програма носила інформаційний характер, її позитивним наслідком стало те, що жінки у пологах були більш спокійні і відсоток здорових новонароджених збільшився. М'які, природні пологи, грудне вигодовування, грамотний патронаж новонароджених і якісне педіатричне обслуговування є пріоритетними завданнями в сфері охорони здоров'я матері та дитини.

5. Підготовка перинатальних психологів. Зростає кількість наукових досліджень у сфері перинатальної психології, проводяться

навчальні тренінги, відбувається професійне спілкування спеціалістів у цій сфері. Так, починаючи з 2005 року в Україні проводиться форум з перинатальної психології (VII Міжнародний Форум відбудеться в Одесі в квітні 2011 р.) Водночас, попит на перинатальні послуги та дефіцит фахівців призвели до ситуації, коли цю діяльність іноді виконують люди, які не мають спеціальної психологічної освіти, проте можуть називатися “практикуючими перинатальними психологами”. Актуальним завданням є створення системи якісної підготовки спеціалістів з перинатальної психології.

Отже, в статті було актуалізовано необхідність формування перинатальної культури сучасного суспільства – у широкому сенсі культури батьківства. Це завдання, яке вимагає комплексного підходу та уваги з боку держави, суспільства, соціальних структур, залучення представників різних галузей – медицини, педагогіки, психології тощо. Також було розглянуто основні напрями роботи щодо формування перинатальної культури.

Перинатальна проблематика є цікавою та актуальною. Подальші перспективи дослідження вбачаємо у вивченні прикладних аспектів перинатальної психології.

#### Список використаних джерел

1. Оден М. Возрожденные роды : [Альбом : Пер. с фр.] / Мишель Оден; [Предисл. Ш. Китсинджер]. – М. : Центр родител. культуры “АКВА”, 1994. – 133 с.
2. Добряков И.В. Перинатальная психология / И.В.Добряков. – СПб.: Питер, 2010. – 272 с.
3. Коваленко Н.П. Перинатальная психология / Н.П.Коваленко. – СПб: Издательство “Ювента”, 2000. – 197с.
4. Филиппова Г.Г. Психология материнства: учебное пособие / Г.Г.Филиппова. – М.: Изд-во института психотерапии, 2002. – 240с.
5. Экология младенчества : Первый год / М. В. Трунов, Л. М. Китаев. – М. : Центр “Экология семьи” : ТОО “ИРИС-пресс”, 1993. – 207 с.
6. Перинатология // БМЭ: В 30-ти т. / АМН СССР ; [гл. ред. Б.В. Петровский]. – 3-е изд. – М. : Сов. энциклопедия. – Т. 19. – 1982. – 536 с.
7. Шпиц Р. Первый год жизни / Р. Шпиц. – М. : Изд-во Академический проект, 2006. – 352 с.
8. “Про організацію надання стаціонарної акушерсько-гінекологічної та неонатологічної допомоги в Україні” // Наказ

Міністерства охорони здоров'я України № 620 від 29.12.2003: електронний ресурс. – Режим доступу [http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn\\_20031229\\_620.html](http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20031229_620.html)

9. Підготовка сім'ї до народження дитини в Україні: навчальний посібник / [під ред. Н.Я.Жилкін] – К., 2006. – 160 с.
10. Зростаємо разом: книга для батьків дітей раннього віку: посібник для батьків / [за заг. ред. І.В. Братусь]. – К., 2007. – 154 с.

The article deals with the content and components of definitions “prenatal culture”, “prenatal psychology”. The ways of forming of prenatal culture in modern Ukrainian society have been defined and analyzed.

**Keywords:** prenatal culture, prenatal psychology, motherhood, fatherhood, parenting, parental responsibility and competence.

*Отримано: 15.02.2011*

**УДК 316.6 – 591.5**

*В.П. Назарук*

## **Психологічні закономірності розвитку ставлення до довкілля в процесі ОНТОГЕНЕЗУ**

У статті здійснено аналіз проблеми формування та становлення екологічної свідомості на кожному віковому етапі розвитку особистості, її ставлення до навколишнього середовища; охарактеризовано закономірності формування екологічних установок і мотивів екологічної поведінки у різних вікових групах.

**Ключові слова:** екологічна освіта, екологічна свідомість, екологічна поведінка, екологічні установки.

В статье раскрывается развитие и становление экологического сознания на каждом возрастном периоде развития личности; её отношение к окружающей среде; характеризуются аспекты формирования экологических установок и мотивов поведения в разных возрастных группах.

**Ключевые слова:** экологическое образование, экологическое сознание, экологическое поведение, экологические установки.



**Постановка проблеми.** В основі вирішення проблем, що призводять до глобальної екологічної кризи, лежать розвиток і виховання екологічно грамотних установок та переконань в усій культурі. Якщо з дитинства навчати людей за спеціальними освітніми програмами, які передбачають “заглиблення” учнів в атмосферу постійного підвищення екологічної свідомості, екологічної обізнаності, екологічного світогляду, то в них з’являються правильні установки щодо довкілля і вони будуть діяти відповідно до цих установок. Але для цього недостатньо включити “екологічний розділ” до курсу природничих наук. Діти повинні безпосередньо спілкуватися з природою під керівництвом вчителів, які можуть показати їй красу та розповісти про наслідки насилля над середовищем досить яскраво й детально. Важливо з дитинства засвоїти, що довкілля з його проблемами не існує десь окремо від людини, а починається саме всередині неї. Важливим завданням екологічної психології є виховання людини, яка б надавала перевагу духовним цінностям над матеріальними.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема екологічної освіти споконвічно несе в собі протиріччя, тому що людина, як відомо, є носієм не тільки психологічних, але і соціальних, виробничих, споживацьких якостей. При цьому виконання соціальної ролі може входити в суперечності з екологічними цінностями носія даної ролі. Можна бути у позаробочий найактивнішим “другом природи” і водночас використовувати її відповідно до логіки виробничого процесу, завдавати їй екологічної шкоди.

Саме тому вчених надзвичайно цікавить проблема формування та становлення екологічної свідомості на кожному віковому етапі розвитку особистості, її ставлення до навколишнього середовища, мотивів поведінки. Психологічні дослідження даної проблеми свідчать про неоднозначне відношення до природного середовища [1, 2, 3, 5, 7, 8].

На думку Д.М. Кавтарадзе, для вирішення екологічних проблем необхідні нові форми екологічної освіти. Необхідно “повернутися до природи” у сенсі відчуття враження нею, розуміння нероздільності з нею, що являє собою найбільш важку виховну задачу [4, 8]. Безумовно, проблема формування нового типу екологічної свідомості вимагає створення нової парадигми екологічної освіти, яка повинна була б спиратися на відповідну “психологічну базу” [7, 8, 9].

Висунута й обґрунтована ідея, що вирішення екологічних проблем можливе тільки на основі принципового переходу від пануючої технократичної та антропоцентричної парадигми екологічної культури до парадигми природоцентричної (В.І. В’ю-

ницький, С.Д. Дерябо, В.І. Павлов, В.І. Панов, О.В. Плахотнік, М.М. Роміна, П.С. Риженков, І.П. Сафронов, Є.В. Орлов та ін.). Важливу роль у розвитку стратегічних напрямків екологічної освіти зіграли дослідження з екологічної психології (С.Д. Дерябо, В.С. Крисаченко, С.Г. Лебідь, А.М. Львовичкіна, С.Г. Москвичов, В.І. Панов, В.О. Скребець, Ю.М. Швалб, С.І. Яковенко, В.А. Ясвін, та ін.), які дозволили з'ясувати особливості розвитку екологічної свідомості особистості, механізми її формування тощо.

Основний методологічний принцип екологічної психології, на думку провідних дослідників з екопсихології С. Дерябо і В. Ясвіна, полягає в чіткій відповідності педагогічного процесу екологічного виховання психологічному процесу формування екологічної свідомості [2]. Отже, цей принцип означає, що для ефективності педагогічного процесу, який формує екологічну свідомість особистості, необхідно задіяти в ньому якомога більше різноманітних психологічних факторів і механізмів, які сприяють формуванню екоцентричного типу екологічної свідомості. Крім того, дуже важливе значення для планування педагогічних заходів має віковий фактор. Саме вік вихованців чи учнів визначає форми та методи педагогічних заходів [6, 7].

**Мета нашої статті** – здійснити аналіз розвитку різних підходів щодо формування екологічної свідомості, екологічних установок та екологічної поведінки у різних вікових групах.

Найважливішою задачею екологічної освіти є формування екологічної особистості [3–5], тобто особистості зі сформованим екоцентричним типом екологічної свідомості, що характеризується такими закономірностями:

- психологічним включенням людини до світу природи;
- сприйняттям природних об'єктів у якості суб'єктів;
- прагненням до непрагматичної взаємодії зі світом природи [4].

Так, екологічній особистості, передусім, властива психологічна (перцептивно-афективна, мотиваційно-ціннісна та когнітивна) інтегрованість до світу природи, що базується на розумінні взаємопов'язаності світу людей та світу природи, в основі якого лежать такі положення:

1. Людина не стоїть ізольовано над природою, а включена як один із елементів до складної системи екологічних залежностей; будь-яка її дія може мати непередбачені наслідки, що порушують баланс в екосистемі. В силу сказаного, екологічна особистість прагне бути екологічно обережною.

2. Відходи людської діяльності, будучи “викинутими у природу”, не зникають там безслідно, а так чи інакше повертаються

до людини і спричиняють руйнівний вплив на її організм. Усі закони функціонування екосистеми є для людини обов'язковими такою ж мірою, як і для інших живих істот. В силу сказаного, екологічна особистість прагне бути екологічно поміркованою, помірною.

3. Світ природи є не тільки джерелом матеріальних ресурсів для людини, але й чинником її особистісного, духовного розвитку. В силу сказаного, екологічна особистість прагне до психологічної єдності зі світом природи, що дозволяє реалізуватися її духовному потенціалу, який виявляється у взаємодії з цим світом.

4. Не тільки людство однобічно впливає на природу, природа також чинить вплив на характер розвитку людства. В силу сказаного, екологічна особистість прагне впливати на інших людей, різноманітні суспільні, економічні і політичні структури так, щоб їхня діяльність була екологічно доцільною, не призводила до тих змін у природі, що потім будуть негативно впливати на розвиток людства, іншими словами, вона прагне бути екологічно активною.

Для екологічної особистості властивий суб'єктний характер сприйняття природних об'єктів [4; 5], що виявляється у такому: а) природні об'єкти відносяться нею до сфери "людського", вони рівні їй у своїй самоцінності і, відповідно, взаємодія з ними включається в сферу дії етичних норм, правил і т.д.; б) природні об'єкти можуть виступати для неї в ролі референтних чинників, що змінюють її погляди, оцінки, ставлення до себе, до речей, природи та інших людей; в) природні об'єкти можуть виступати для неї в якості повноправних партнерів по спілкуванню і спільної діяльності.

Ставлення до довкілля можна відобразити як трикомпонентну структуру, що складається з таких елементів:

- емотивного (емоційного) – подобається – не подобається;
- когнітивного (пізнавального) – вивчаю, досліджую;
- конативного (поведінкового) – роблю – не роблю;
- мотиваційна – чому, навіщо.

Отже, визначити ставлення людини до довкілля можна, лише проаналізувавши усі три компоненти цього ставлення: емоції, пізнавальну діяльність, спрямовану на довкілля та поведінку в навколишньому середовищі. Ці компоненти мають різну вагу як в окремих вікових і соціальних групах, так і в окремих особистостей, тому одним із найважливіших завдань екологічного виховання є, з одного боку, формування усіх трьох компонентів, а з другого – гармонійного їх поєднання.

Ставлення до довкілля у дітей дошкільного віку значною мірою визначається особливістю мислення, яке Ж.Піаже характеризував як егоцентричне. Егоцентричне мислення дитини дошкільного віку

характеризується тим, що вона чітко не диференціює своє “Я” й навколишній світ, суб’єктивне й об’єктивне, переносить на реальні зв’язки між явищами світу власні внутрішні спонуки.

Крім егоцентризму, в ставленні до довкілля для дошкільників, особливо молодших, характерні також антропоморфізм, артифікалізм і прагматизм.

Антропоморфізм у ставленні до довкілля виявляється в тому, що дитина пояснює усі причинно-наслідкові зв’язки, які існують у навколишньому середовищі, за аналогією з явищами в людському середовищі. Наприклад, маленькі діти часто погоджуються з тим, коли дорослі говорять їм, що “Сонечко пішло спати”, “Квіточки хочуть пити” тощо.

Артифікалізм (від лат. *arte* – штучно і *facere* – робити) – друга характеристика мислення дошкільника, в основі якої лежить уявлення, що всі об’єкти та явища довкілля створені самими людьми для власних цілей. Артифікалізм, властивий дітям дошкільного віку, призводить до формування в них прагматичного ставлення до довкілля: “Дерева ростуть для того, щоб мені були яблука, груші, сливи; річка існує, щоб я в ній купався” тощо. Безумовно, таке ставлення до довкілля буде тим виразнішим, чим менше впроваджуватиметься екологічне виховання.

В екологічній свідомості дошкільника переважає емотивний компонент – навколишнє середовище дошкільник сприймає досить емоційно.

У старшому дошкільному віці з’являються передумови для формування когнітивного компонента екологічної свідомості. Ази екологічних знань можна давати дітям на заняттях з малювання, розвитку мовлення та вивчення рідного краю, формуючи когнітивний компонент ставлення до довкілля.

Щодо емотивного та поведінкового компонентів, то їх доцільно формувати в безпосередній діяльності “екскурсіях рідним краєм та заходах, спрямованих на облаштування довкілля, таких, як прибирання території ігрового майданчика, насадження квітів, догляд за кімнатними тваринами.

У молодшому шкільному віці відбуваються суттєві зміни в сприйманні навколишнього середовища, порівняно з дошкільним віком. Саме в молодшому шкільному віці починає стрімко формуватися поведінковий компонент екологічної свідомості, з’являється бажання й можливість самому доглядати тварин, вирощувати рослини, створювати комфорт і затишок навколо себе. Але потрібно враховувати можливості дитини й пропонувати їй догляд за невибагливими тваринами та рослинами, тобто такими,

що не потребують занадто складних технологічних прийомів догляду. Це, наприклад, такі тварини, як морські свинки, ховрашки, черепашки. Серед рослин не потребують складного догляду кактуси, алое, каланхое.

Високий пізнавальний інтерес у молодшому шкільному віці до світу природи, а також спостережливість можуть бути використані для розширення екологічної ерудиції. Для формування когнітивного компонента екологічної свідомості використовується література з яскравими фото та малюнками тварин і рослин, екскурсії на природу, до природничого музею чи зоопарку, де кваліфікований працівник розповість багато цікавого про тварин та їх охорону.

Що стосується взаємовідносин із довкіллям, то, як зазначає О.О.Бодальов, у молодшому шкільному віці світ природи починає відігравати все більш значиму роль у психічному житті дитини. Ставлення до природи у цьому віці стає більш інтенсивним. Так, якщо серед малюнків семирічних дітей на вільну тему природні пейзажі та зображення тварин представлені у 25% малюнків, то у 8 – 9 років їх кількість збільшується до 41% [7]. Л.Гуляницька у своєму дослідженні показала, що ставлення до природи у молодшому шкільному віці ще не має достатньої широти, усвідомлення, узагальнення. Наприклад, діти цього віку у зміст поняття “природа” включають, перш за все, живу природу, насамперед, рослини (78% опитаних) і, у значно меншій мірі, тварин (43%, причому 80% з них – це домашні тварини), а вже потім – неживу природу: землю (35%), хмари (25%), дощ (22%), воду (15%), небо (13%) і т.ін. Це можна пояснити тим, що поняття “природа” у молодших школярів формувалося переважно на побутовому рівні [7].

Молодший підлітковий вік (9–10 років) вважається найбільш сприятливим для цілеспрямованого формування екологічної свідомості. Інтенсивність взаємодії з довкіллям у підлітка може бути досить високою. Крім пізнавального інтересу до довкілля, на високому рівні йому властиве тяжіння до практичної взаємодії з природою. На тлі цього тяжіння створюються сприятливі умови для формування екологічності поведінки, тому важливо використати ці умови, залучаючи підлітків не тільки до широкого вивчення довкілля, а й до активних дій щодо його охорони та поліпшення.

Середній підлітковий вік (11–13 років) насамперед характеризується тим, що пізнавальний інтерес до світу природи починає втрачати своє першорядне значення й поступається місцем інтересу до людини, до взаємин між людьми. Тому акцент на передачі школярам різноманітних даних про світ природи у цьому віці є не

надто ефективним. Водночас середні підлітки вже можуть самостійно здійснювати досить складні технології взаємодії з природними об'єктами “наприклад, утримання кімнатних птахів або догляд за акваріумом, вирощування рослин на подвір'ї. Отже, особливу увагу в середньому підлітковому віці слід зосередити на організації їх участі в охороні довкілля, тобто у сфері формування стратегій і технологій екологічної діяльності.

Старший підлітковий вік (14–15 років) вважається критичним, а отже, найбільш психологічно складним етапом формування екологічної свідомості. У цьому віці вже домінує об'єктивне уявлення про світ природи, а прагматизм щодо неї сягає максимуму. За даними С. Дерябо та В. Ясвіна, в старшому підлітковому віці вже чітко викристалізуються групи школярів, що характеризуються активним ставленням до світу природи й відрізняються від більшості своїх ровесників вищим рівнем екологічної свідомості [2]. Психологи вважають, що яскраво виражений прагматичний характер ставлення до довкілля, властивий переважній більшості старших підлітків, можна коригувати шляхом стимулювання в них екологічного колекціонування, не пов'язаного з відняттям життя у природних істот. Це може бути колекціонування пташиного пір'я, насіння рослин або ж збирання марок на тему “флора і фауна” тощо.

Як вважають деякі дослідники, у цілому процес формування екологічної свідомості у старшому підлітковому віці є найбільш складний і такий, що потребує, в основному, нейтралізуючих та коригуючих дій екопсихологів. Так, В.А.Ясвін зазначає, що властивий старшим підліткам прагматизм ставлення до природи та їх загальна соціально-психологічна напруженість перетворюють для них світ природи у свого роду “полігон” для власних досягнень. Втрата психологічної близькості зі світом природи, переважання об'єктно-прагматичного його сприйняття супроводжується зниженням емоційного ставлення до природи. Отже, В.А. Ясвін приходить до висновку, що структура інтенсивності ставлення до природи у старших підлітків має структуру, властиву “нігілістам”. Так цей вчений називає осіб, що мають низьке, несформоване ставлення до природи. Тобто, старші підлітки намагаються просто використовувати природу, а до взаємодії, до спілкування із природними об'єктами вони вже не схильні [2].

Як стверджує Б.Т.Ліхачов, підлітковий вік є найбільш сензитивним для екологічного виховання. Саме підлітки, на його думку, виражають готовність до екотворчої діяльності [8]. Разом із тим, як показують дослідження наші та наших колег, зокрема, І.В.Кряж, О.В.Рудоміно-Дусятської, О.Л.Верніка, якщо підлітків

не долучати до еколого-охоронної діяльності, то їх діяльність може легко стати еколого-руйнівною. Еколого-деструктивна діяльність підлітків може бути обумовлена можливістю виходу компенсаторної агресивності, яка викликана труднощами їх соціалізації. Разом із тим, залучаючи підлітків до екологічної діяльності, спрямованої на охорону та розвиток довкілля, ми сприятимемо і їх соціалізації.

У цій діяльності в трансформованій формі, безпечній для довкілля, реалізується властива для цього віку потреба в добуванні “трофею” (особливо у хлопчиків), що підтверджує їх дорослість. Серед старших підлітків спостерігається також посилення симпатій до так званих благородних хижаків – тигрів, левів, ягуарів. Такі симпатії можуть бути використані для формування пізнавального компонента екологічної свідомості.

Отже, в цілому процес формування екологічної свідомості у старшому підлітковому віці є найбільш складним і таким, що потребує переважно нейтралізуючих та коригуючих дій екопсихологів.

У юнацькому віці переважає естетичне сприймання довкілля, ставлення до якого має об’єктивний характер, як і в підлітковому віці. Але він менш прагматичний, ніж у підлітків. Юнацький вік спонукає до пошуку гармонії у світі й усвідомлення власного місця в ньому. В юнацькому віці, в основному, завершується формування картини світу. Практична взаємодія з довкіллям здійснюється здебільшого в естетичному напрямку й виражається в малюнках, віршах, фотографіях, музиці. Отже, психологічні особливості процесу формування екологічної свідомості в юнацькому віці зумовлюють спрямування педагогічних зусиль на допомогу юнакам в опануванні естетичних технологій взаємодії особистості з довкіллям. Однак слід зазначити, що юнацтво ХХІ сторіччя відзначається також високою прагматичністю й інтелектуалізмом. Тому сьогодні педагоги досить успішно використовують такі форми заохочення до екологічної діяльності, як створення екологічних інтернет-проектів.

**Висновки.** Зрілий вік на сучасному етапі характеризують дві стратегії ставлення до довкілля: господарська і завойовницька. Керуючись господарською стратегією, люди беруть з довкілля все необхідне для себе (як із власної комори) і намагаються підтримувати там лад. Якщо ж людина поводиться з довкіллям як завойовник, вона бере що хоче і як хоче, незважаючи на об’єкт завоювання. Довкілля потерпає в обох випадках, оскільки суть стратегій як господаря, так і завойовника одна – добування з довкілля певних речовин та енергії, перетворення їх згідно з волею людини (ця воля може протиставлятися загальнолюдській волі) і створення потрібних людині речей, які не завжди будуть безпечними



для довкілля. Потерпає від таких стратегій і сама людина, оскільки вона є частиною навколишнього середовища. Отже, актуальними стають три аспекти даної проблеми:

- виснаження природного середовища, вичерпання ресурсів;
- заповнення цього середовища непотрібними компонентами, що робить його непридатним для життя;
- завдання шкоди людству.

Отож, як зазначав В. Вернадський, людина стає дедалі більш значущою геологічною силою. Тобто вона своєю діяльністю перетворює навколишній світ, вклинюється в систему геохімічного перерозподілу атомів в універсумі, стаючи з часом домінантою цього процесу. Відтак надзвичайно актуальною є потреба розробки третьої стратегії поведінки людини в довкіллі, яка була б однаково прийнятна і для людини, і для довкілля.

#### **Список використаних джерел**

1. Бауер М.Й. Екологічні знання у контексті формування світоглядних цінностей суспільства: Автореф. дис. канд. філос. наук. – К., 1998. – 21 с.
2. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д.Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 477 с.
3. Зверев И.Д. Экология в школьном обучении: Новый аспект образования / И.Д.Зверев. – М., 1980. – С.10 (96 с.).
4. Каропа Г.Н. К созданию методики экологического образования школьников / Г.Н.Каропа// Вопр. психол. – 1995. – № 1. – С. 69–73.
5. Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика: Навч. посіб / В.С.Крисаченко. – К.: Заповіт, 1996. – 349 с.
6. Лазурский А.Ф. Программа исследования личности в её отношениях к среде / А.Ф.Лазурский, С.Л.Франк // Русская школа. – 1912. – Кн.1. – С. 1-24.
7. Львовичкіна А.М. Основи екологічної психології: навч. посіб. / А.М.Львовичкіна. – К.: МАУП, 2004. – 136 с.
8. Скребец В.А. Экологическая психология: учеб. пособие / В.А.Скребец. – К.: МАУП, 1998. – 142 с.
9. Холодный Н.Г. Мысли натуралиста о природе и человеке // Русский космизм: Антология философской мысли / Н.Г.Холодный. – М., 1993. – С. 336. (С.332-344).
10. Bacon F. De Dignitate and the Great Preaturation, Vol. 4. The Collected Works of Francis Bacon, eds. J. Spedding, L. Ellis and D. D. Heath, Longmans Green, 1980.

11. Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Experiments by nature and design. – Cambridge, 1979. – 305 p.

The article analyzes the problems of formation and development of environmental awareness at each age stage of development of personality, its attitude to the environment, characterized by patterns of environmental attitudes and reasons of environmental behavior in different age groups.

**Keywords:** environmental education, environmental awareness, environmental behavior, environmental settings.

*Отримано: 17.03.2011*

**УДК: 159.9**

*І.Ю. Наконечний*

## **Основи розвитку саморегуляції поведінки підлітків**

Проаналізовано основні підходи щодо розвитку саморегуляції та можливих шляхів удосконалення саморегуляції поведінки підлітків. Проведений загальний, вибірковий теоретичний аналіз саморегуляції поведінки підлітків і визначені основні шляхи підвищення саморегуляції поведінки у підлітковому віці. Розроблено систему розвитку когнітивного компонента саморегуляції поведінки підлітків, за допомогою програми тренінгових занять. Використовуючи вправи психологічного тренінгу, нам вдалося підвищити рівень розвитку саморегуляції поведінки підлітків, підтвердженням чого є покращення показників когнітивного компонента саморегуляції.

**Ключові слова:** когнітивний, компонент, тренінг, удосконалення.

Проанализированы основные подходы, относительно развития саморегулирования и возможных путей усовершенствования саморегулирования поведения подростков. Проведен общий, выборочный теоретический анализ саморегулирования поведения подростков и определенные основные пути повышения саморегулирования поведения в подростковом возрасте. Разработана система развития когнитивного компонента саморегулирования поведения подростков, с помощью программы тренинговых занятий. Используя упражнения психологического тренинга, нам удалось повысить уровень развития саморегулирования поведения подростков, подтверждением чего есть улучшение показателей когнитивного компонента саморегулирования.

**Ключевые слова:** когнитивный, компонент, тренинг, усовершенствование.

**Постановка проблем.** Під час переходу від дитини до дорослого, людина долає великий та інтенсивний шлях, переступаючи через внутрішні переживання, стресові ситуації з іншими, конфлікти з самим собою, моменти зовнішньої безконтрольності. Періодом становлення особистості в суспільстві є підлітковий вік, на який суттєво впливають зміни, що відбуваються в суспільстві у різних сферах життя та діяльності. Підлітковий вік характеризується поступовим переходом від дитинства 11-12 років до дорослості 15-16 років. Підлітковий – перехідний вік – дуже важкий, критичний, нестабільний і виявляється, що цей період більше залежить від реальностей оточуючої дійсності, ніж інші періоди життя. У сфері різних процесів підростаючої особистості реально збільшуються інформація, обсяг знань, умінь, становленням моральності та опануванням нової соціальної позиції. Засвоюються моральні норми людських взаємовідносин, з'являється соціальна відповідальність, виникає потреба у визнанні.

Характер дорослішання охоплює психологічні, фізичні, статеві, соціальні і соматичні зміни, відбуваються суб'єктивні враження: почуття самотності, фізичні зміни, вже менш реальними стають мрії та ідеали, кризові зіткнення з самим собою і сім'єю та прагнення швидше бути дорослою особистістю. В усіх напрямках відбуваються новоутворення та зміни, трансформуються взаємини з однолітками та дорослими, освоюються нові способи соціальної взаємодії, змісту морально-етичних норм, розвиток самосвідомості, інтересів, пізнавальної та учбової діяльності.

Впродовж перехідного періоду формується ряд складних механізмів, що забезпечують перетворення зовнішньої детермінації в саморегуляцію. Відбувається кардинальна зміна особистісного зростання, яка зумовлена процесами зовнішніх факторів. Долаючи всі перешкоди в особистості виникає свобода і відповідальність, які створюють умови для становлення свого індивідуального світогляду.

Вивчення психічних процесів з урахуванням їх підключення до функцій саморегуляції допоможе по-новому дослідити становлення і розвиток у навчально-тренувальному процесі, дасть можливість проаналізувати приріст властивостей підлітків.

На нашу думку, низький рівень спортивної діяльності має місце в системі тренувальних занять, в першу чергу, через недостатній розвиток у підлітків процесів саморегуляції (мотиваційного, когнітивного компонентів, планування та програмування навчаль-

ної підготовки, врахування відповідних регулятивно-особистісних якостей, таких як самостійність, ініціативність, гнучкість, емоційність, воля.

Одним із малодосліджених компонентів саморегуляції поведінки в бойових мистецтвах є когнітивний, проблема якого, тісно пов'язана з проблемою індивідуального стилю діяльності. Індивідуально-психологічні відмінності у пізнавальній діяльності людини зводяться до переважаючих у неї тих чи інших перцептивних стратегій, які є вираженням когнітивних аспектів. Гіпотетичний конструкт для позначення переваги використання людиною способів сприйняття, мислення та дій прийнято називати когнітивним. Когнітивний компонент дає змогу зрозуміти, по-перше, взаємодію пізнавального й особистісного аспектів при вирішенні ситуацій невизначеності і, по-друге, інтерпретації особистісного фактора, як процес пізнавальних структур. Наведені параметри когнітивного компонента необхідні для описання та розпізнання індивідуальних відмінностей переробки інформації і для пояснення міжіндивідуальних особливостей у спортивній діяльності.

Найбільш гнучким і змінним компонентом вважається когнітивний, але його змінність обмежується мисленням, стратегіями і тактиками діями, індивідуальними схильностями особистості, рівнем підготовки та професіоналізмом наставника, вчителя, тренера. Результат у бойових мистецтвах може також залежати від індивідуальних особливостей особистості, від адекватності когнітивних аспектів та його відповідності умовам і завданням діяльності.

Вивчення когнітивних можливостей підлітків для покращення стійкості до стресових навантажень залишається недостатньо розробленим, що підтверджується браком системного аналізу ресурсів когнітивного компонента. В умовах екстремальних ситуацій, виступах на змаганнях та передзмагальних тренувань, специфічна цінність ресурсних можливостей когнітивної сфери у підлітків проявляється тоді, коли вони виконують функцію провідних регуляторів актуального свого стану, забезпечуючи надійне виконання змагальних дій.

Проблемою підліткового віку в багатьох випадках є непередбачена поведінка і виявляється реакціями організму на різні подразники, тонкими стають відчуття та сприймання. Одним із найголовніших компонентів для досягнення поставленої мети в будь-яких починаннях є саморегуляція. В підлітковому віці саморегуляція діяльності та поведінки взаємопов'язані між собою і передбачають позитивний ефект.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Досить поширеним підходом до аналізу саморегуляції поведінки людини є цілісно-функціональний підхід, при якому саморегуляція розглядають як довільну функцію, дію того чи іншого органу, психіки чи особистості в цілому. У цьому випадку аналізують насамперед зв'язки та залежності між окремими властивостями психіки, організму, особистості й успішністю здійснення діяльності. Такий аналіз саморегуляції передбачає обов'язкове виявлення таких її компонентів: детермінанти, механізми, фактори, форми, функції, тобто усе те, що складає цілісну психологічну картину акту саморегуляції.

В численних теоретичних та емпіричних роботах з проблеми саморегуляції ми знаходимо терміни “особистісна саморегуляція”, “самоорганізація”, “самоуправління”. Термін “самоорганізація” вживається переважно в дослідженнях з методології науки та загальної теорії систем і в психологічних роботах зустрічається порівняно мало. Що стосується поняття самоуправління, то слід відзначити, що досить часто поняття саморегуляції ототожнюється з поняттям “самоуправління”. Так, Л.Д.Столяренко розглядає самоуправління як творчий процес, який пов'язаний з необхідністю постановки нових цілей, пошуком нових рішень і засобів їх досягнення. В той час, як саморегуляція має за мету закріпити те, що набуто в процесі самоуправління. Саморегуляція, за Л.Д.Столяренко – це зміни, які здійснюються в рамках існуючих правил, норм, стереотипів. Отже, автор стверджує, що самоуправління і саморегуляція – не два різних процеси, а дві сторони активності особистості [15, с. 234-235].

Наприкінці ХХ століття почала розроблятися концепція свідомої саморегуляції діяльності людини. В 1980 році вітчизняний психолог О.О.Конопкін заявив про необхідність розробки нової сфери психології – психології саморегуляції предметної діяльності та поведінки. Ідеї функціональної системи саморегуляції, розроблені О.О.Конопкіним, доповнили ідею свідомої психічної саморегуляції. Вчений сформулював основні принципи саморегуляції діяльності людини (системність, активність, усвідомлюваність), розробив уявлення про структуру системи саморегуляції і її компоненти. В ході досліджень, які проводились під керівництвом О.О.Конопкіна, розкриті механізми саморегуляції діяльності; зв'язки системи саморегуляції з продуктивністю психічних процесів, з особистісними характеристиками, ефективністю діяльності людини [6, с. 5-20.].

Значний внесок зробили українські вчені, широкий спектр досліджень яких певною мірою стосуються проблеми регуляції та

саморегуляції. Так, питання активності людини як суб'єкта регуляції своєї діяльності і поведінки знаходять різноманітне висвітлення в роботах М.Й.Боришевського, В.П.Казміренка, О.В.Киричука, Г.С.Костюка, С.Д.Максименка, Є.І.Машбиця, Н.І.Пов'якель, В.О.Татенка, Т.М.Титаренко, Ю.Л.Трофімова; проблеми саморегуляції поведінки досліджувалися М.Й.Боришевським, Т.В.Кириченко, О.Г.Ксенофонтовою, Г.В.Жуценко; питання адаптації та проблеми норм як регуляторів діяльності й поведінки висвітлені в працях Г.О.Балла, проблеми детермінації розвитку особистості вивчалися М.Т.Дригус.

Метою психічної саморегуляції є удосконалення самого себе, – вважає А.К.Наприенко :“Людина являє собою відкриту саморегулюючу систему з підсистемами від молекулярно-генетичного до соціально-психологічного (особистісного) рівнів і в той же час підсистему більш складних систем – природи та суспільства, і для кожного структурного рівня людини і суспільства є характерним свій механізм саморегуляції [11, с.138].

Слід зауважити, що проблема психічної саморегуляції набуває все більшої актуальності і стає об'єктом постійного різнопланового вивчення в педагогіці та психології. В основі інтересу до даної проблеми лежить необхідність пошуку шляхів і способів виявлення і мобілізації можливостей людського організму, і в першу чергу, активізація неусвідомленої сфери психіки. Психічна саморегуляція в педагогіці розглядається як можливість оптимізації психічних процесів для вирішення конкретних дидактичних завдань.

У дослідженнях останніх років з'явилися публікації, які відмічають значне збільшення об'єму запам'ятовування і покращення якості засвоєння навчального матеріалу за допомогою релаксопедії [13, с.18]. Свій вагомий внесок у розкриття проблеми теорії і практики психічної саморегуляції в педагогічних цілях зробили: а) інтенсифікація навчального процесу (С.З.Менделєвич [9, с. 9-10 ], Б.К.Моїсеєв [10, с. 112-113], І.Е.Шварц [16, с. 20-21]; б) рішення завдань виховного характеру (Е.П.Бочварова [2, с. 8-9]).

С.Л.Рубінштейн зазначає, що людина як активний суб'єкт здійснює регуляцію діяльності, забезпечує її адекватне виконання згідно поставленої мети. Також автор зауважує, що будь-яка усвідомлювана дія є єдністю зовнішнього і внутрішнього, характеризує суб'єкта з позиції активності, що виражається у саморегулюванні [12, с. 120-123].

Подібної позиції у розумінні саморегуляції дотримується П.А.Жаров: “Саморегуляція – це система процесів, яка забезпечує

адекватність станів і дій людини меті, предмету та умовам діяльності” [3, с. 178-179]. Таке розуміння саморегуляції представлено в працях О.О.Конопкіна [6, с. 5-6], Б.Ф.Ломова [7, с. 448], В.Е.Чудновського [15, с.208] та ін.

У наукових доробках виявлена єдність інтелектуального та особистісного регулювання процесу вирішення завдань і цілісність функціонування особистості. Предметом дослідження когнітивного напрямку є довільна, інтелектуальна та рефлексивна саморегуляція діяльності мислення. Дослідники розглядають саморегуляцію як усвідомлену функцію розвитку психологічного ланцюга, ціле утворення.

Наукові дослідження вченого А.Б. Колосова засвідчують, що детермінантами особистісної стрес-стійкості можуть бути різні властивості когнітивної сфери, розвиток та регуляція яких підвищує толерантність до умов психологічного стресу підлітка, що займається бойовим мистецтвом [5, с. 50-52]. Наукова і практична доцільність вивчення можливостей когнітивного компонента підлітків при заняттях бойовими мистецтвами передусім обумовлюється:

- збільшенням значущості психологічної складової підготовки, особливо до виступів у відповідальних змаганнях;
- важливістю свідомих можливостей регуляції діяльності в складних та екстремальних ситуаціях;
- розширенням психологічних меж безпечного функціонування особистості спортсмена.

**Мета.** Проаналізувати основні підходи щодо розвитку саморегуляції та можливих шляхів удосконалення саморегуляції поведінки підлітків.

**Завдання і методи дослідження:** 1. Провести загальний теоретичний аналіз саморегуляції поведінки підлітків. 2. Визначити основні шляхи підвищення саморегуляції поведінки у підлітковому віці, відвідуючи заняття з бойових мистецтв. 3. Сформувати систему розвитку когнітивного компонента саморегуляції поведінки підлітків, за допомогою програми тренінгових занять.

Під час експерименту застосовувались методи спостереження, бесіди, психологічні анкетування, тестування, переконання, відео-перегляди. Також, у процесі дослідження використовувались три секундоміри, боксерські мішки, “маківари” – для ударів ногами, “лапи” – для ударів руками, спортивна екіпіровка: (“ендіма” – спеціальна форма, рукавиці з відкритими пальцями, накладки на гомілки, пахова раковина, “капа”, захисний шолом), бланки для опитування, аудіо та відеотехніка.



**Результати дослідження та їх обговорення.** В процесі саморегуляції поведінки проявляються внутрішні резерви, які забезпечують особистість відносно свободу в ситуацій, обставин, надаючи можливість використовувати самодисципліну, самоконтроль і регуляцію поведінки. Саморегуляція обумовлюється також як процес, спрямований на корекцію або зміну дій у відповідності із завданнями суб'єкта і умовами, в яких він діє, забезпечує особистісну активність індивіда, передбачає прояв ініціативності, цілеспрямованості, наполегливості. Також, цей процес проявляється у вчинках, діяльності, праці і засновується на принципі ідеї, централізованої регуляції психіки суб'єкта. Особистісна саморегуляція зумовлюється потребою у здійсненні цілеспрямованої діяльності, прагненням оволодіти вольовими вміннями та повірити в свої сили. Особистісне зростання відбувається за рахунок покращення показників досягнення мотиваційних, когнітивних, емоційно-вольових і морально-поведінкових компонентів. Загальне прагнення особистості до самоактуалізації та домінуючих ціннісних орієнтацій підлітків вважається значущим показником зростання.

Особливості психологічного приросту особистості підлітка відносно типових властивостей розглядаються і мають певні відмінності у виразності, новизні, своєрідності. Необхідно наголосити про розширення соціальних умов буття особистості, що відбуваються у підлітків як в особистісному, так і фізичному процесі, для покращення випробувань самого себе. Відповідно взаємопов'язані механізми саморегуляції поведінки підлітків із сферою самосвідомості, що представлені різними чинниками: намірами, рефлексією, домаганням, самооцінкою, підкреслює фахівець в цій галузі М.Й Боришевський [1, с.24].

У своїх дослідженнях Л.А.Запорожець відзначає, що умовою об'єктивного відношення до самого себе і оточуючих є створення особливого спілкування підлітка з батьками, педагогами, друзями, при цьому характеризуючи емоційно-позитивне ставлення, повагу до особистості, що розвивається [4, с. 243-244]. Взаємозв'язок між спілкуванням підлітків і формуванням самосвідомості, самооцінки, запозичує передусім у ставленні до себе та інших людей.

Об'єднавши соціальні, зовнішні та внутрішні психологічні процеси, відчуємо приріст особистості в підлітковому віці. Особливостями особистісних якостей будуть виражені новоутворення підлітків (особистісна саморегуляція поведінки, потреба в самоповазі та визнанні, потреба в самоствердженні та рівних відносинах).

На нашу думку процес зростання особистості в підлітковому віці пов'язаний з віковим періодом, а внутрішні емоційні напруження починають звільнятися в віці 12-13 років та створювати конфліктні ситуації своєю неадекватною поведінкою та відкривають підліткову кризу. Хоча з другої сторони, це дає змогу аналізувати позитивне і негативне, пізнавати структуру соціуму, робити висновки та свідомо приймати рішення, ставити перед собою цілі та завдання.

У сучасній спортивній діяльності бойових мистецтв чітко формується тенденція до різних станів когнітивного компонента саморегуляції особистості. Зазвичай в умовах спортивної діяльності, через організацію свідомого контролю за власними діями, емоційними станами, в тому числі негативними, збільшення рівня компетентності в усвідомленні можливих факторів впливу на психологічний стан і поведінку, відбувається формування когнітивного компонента спортсмена. Когнітивний компонент охоплює різні психічні стани, що впливають на забезпечення стрес-стійкості підлітка. А розвиток саморегуляції і розподіл ресурсних можливостей можуть бути запорукою стрес-стійкої поведінки у навчально-тренувальній діяльності та змаганнях.

Важливою властивістю є визначення рівня когнітивного компонента у дітей підліткового віку, що дасть нам можливість досліджувати внутрішні розумові процеси, пам'ять та мовні процеси простежити за недоліками в поведінці підлітків у різних ситуаціях на тренуванні. Для визначення когнітивного компонента у підлітків на початковому етапі навчально-тренувального процесу з бойового мистецтва нами розроблена власна методика "Діагностика когнітивного аспекту", яка може проводитись як з однією людиною, так і з групою підлітків.

Дана методика включає 32 різних твердження, які включають загальні поняття про спортивні тренування, сутність бойових мистецтв, зокрема панкратіону як виду єдиноборств і роль психологічної підготовки. Діагностика також направлена на виявлення когнітивного компонента та встановлення приналежності до рівня, що аналізує варіативність середньої і старшої підліткової групи. Отримані результати допоможуть виявити індивідуальні особливості когнітивного компонента підлітків, що дадуть змогу оцінити рівень розвитку та розробити програму щодо підвищення та корекції.

Проведена діагностика когнітивного компонента показала в загальному низький рівень, варіативність якого майже однакова в середній і старшій підлітковій групах. Отримані результати

діагностики дозволили нам визначити рівні когнітивного компонента.

На прикладі підвищення рівня розвитку когнітивного компонента саморегуляції після проведених тренінгів ми вважаємо за доцільне показати приріст результативності когнітивного компонента з експериментальними та контрольними групами підлітків.

Результати дослідження виявили позитивні зміни у показниках розвитку когнітивного компонента саморегуляції в експериментальних та контрольних групах. Чітко простежується тенденція загальної зміни показників високого та низького рівнів когнітивного компонента. У контрольних групах, які не зазнали цілеспрямованих впливів і перебували у звичайній ситуації навчально-тренувальної діяльності з панкратіону, були зафіксовані зміни. У порівняльній характеристиці попередньої та контрольної діагностики, зображеній у гістограмі рис. 1(А), можемо проаналізувати наступне: 1) підвищення високого рівня когнітивного аспекту на 8,3%; 2) зниження показників середнього рівня на 1,7%, спричинене переходом певної кількості підлітків до високого рівня; 3) проведена діагностика після експерименту показала безпосередньо помітне зменшення показників низького рівня на 6,7%.

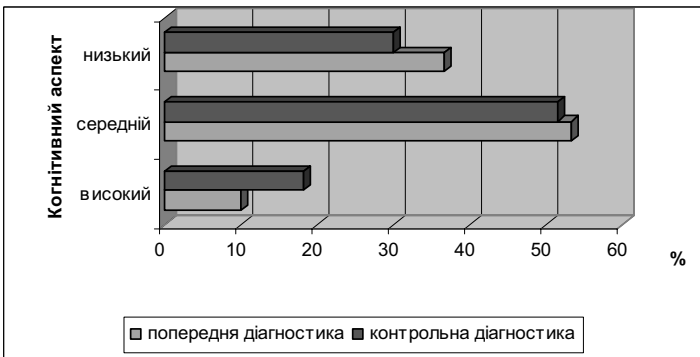
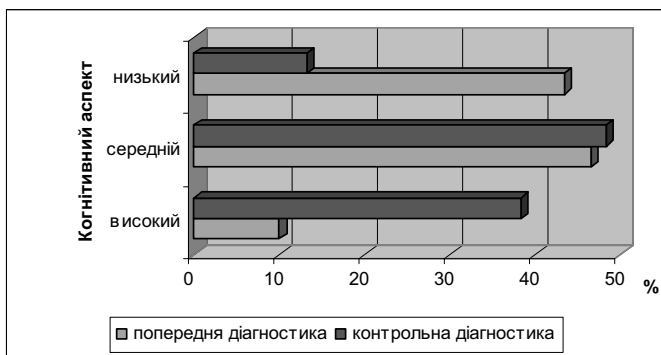


Рис. 1(А). Різниця показників когнітивного компонента на початку і після проведеного експерименту контрольних груп

Констатація даних когнітивного компонента у підлітків експериментальних груп зображена у вигляді гістограми рис. 1(Б), в якій чітко визначена варіативність показників попередньої діагностики та отриманих результатів після проведеного психологічного тренінгу. Корегувальні заняття підвищили у підлітків рівень знань з психологічної підготовки, особливостей регуляції поведінки

в різних соціальних сферах, бойових мистецтв, спортивної діяльності з панкратіону. Приємно характеризувати різницю високого рівня, який підвищився на 28,3% від попередньої діагностики та на 20% більше від високого рівня контрольних груп. Спостерігаючи за підлітками з високим рівнем когнітивного компонента, під час тренінгу мала місце підвищена цікавість до знань психологічних властивостей спорту, методичних рекомендацій тренера, інформативності та особливостей виду бойових мистецтв – панкратіон. Зокрема, такі прояви спричинені механізмами саморегуляції, як самоаналіз, самореалізація та самоконтроль.

Отримані показники середнього рівня експериментальних груп попередньої та контрольної діагностики мають незначну різницю – 1,8% і на 3,2% нижчі ніж результати контрольних груп. Характеристика підлітків з середніми результатами когнітивного компонента саморегуляції свідчить про нормальний рівень знань мотиваційних, моральних та емоційних властивостей, необхідних для ефективного приросту в спортивній діяльності та регуляції поведінки.



*Рис. 1 (Б). Різниця показників когнітивного компонента попередньої та контрольної діагностики експериментальних груп*

З даних гістограми, впливає зниження середньо-статистичних показників низького рівня експериментальних груп на 30,1%, що викликано покращенням знань підлітків і переходом на середній та вищий когнітивний рівень. Різниця отриманих даних контрольної діагностики в експериментальних та контрольних групах складає 16,7%, де переважають показники експериментальних груп.

**Висновок.** Використання вправ психологічного тренінгу уможливило підвищення рівня розвитку саморегуляції поведінки підлітків, підтвердженням чого є покращення показників когнітивного компонента саморегуляції.

Результати дослідження характеризуються наступними підсумками: 1) проведений загальний, вибірковий теоретичний аналіз саморегуляції поведінки підлітків; 2) визначені основні шляхи підвищення саморегуляції поведінки у підлітків, які займаються бойовими мистецтвами; 3) сформовано систему розвитку когнітивного компоненту саморегуляції поведінки підлітків, за допомогою програми тренінгових занять.

**Подальші дослідження** передбачаються у детальній характеристиці емоційно-вольового компонента саморегуляції поведінки підлітків у процесі занять бойовим мистецтвом – панкратіоном – після проведеної програми психологічних тренінгів.

#### **Список використаних джерел**

1. Боришевський М.Й. Моральна саморегуляція поведінки особистості: понятійний апарат / М.Й.Боришевський. – К.: Інститут психології АПН України. – 1993. – 24 с.
2. Бочварова Е.П. Обучение самоконтролю знаний на занятиях по иностранному языку /Е.П. Бочварова// Проблемы изучения иностранного языка в заочной и вечерней высшей школе. – Л.: ЛГУ. Вып.5, 1989. – С.8-13.
3. Жаров П.А. О психологических предпосылках успешности обучения приёмам саморегуляции эмоциональных состояний / П.А.Жаров // Психология и современный спорт: Международный сборник научных работ по психологии спорта. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – С. 178 – 182.
4. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности /А.В. Запорожец// Принцип развития в психологии. – М., 1978. – С. 243-244.
5. Колосов А. Б. Аналіз когнітивних чинників підвищення стрес-стійкості у спорті / А.Б.Колосов // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2004. – №6. – С. 50 – 52.
6. Конопкин О.А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А.Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-20.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1984. – 448 с.
8. Махлах Е.С. Некоторые данные об отношении детей подросткового возраста к различным положительным

- качествам личности / Е.С.Махлах// Вопр. психол. – № 2. – С. 127-140.
9. Менделевич Э.З. Психическая саморегуляция в учебном процессе: Автореф. дисс... канд.пед.наук: 13.00.01. – Казань, 1980. – С. 9-10
  10. Моисеев Б.К. Применение психорегуляции в учебном процессе / Б.К.Моисеев// Теоретические и прикладные исследования психологической саморегуляции. – Казань, 1976. – С. 112-113.
  11. Напреенко А.К. Психическая саморегуляция / А.К.Напреенко, К.А.Петров. – К.: Здоров'я, 1995.– 138 с.
  12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – Петербург, 2000. – С. 120-123.
  13. Самошин А.И. Психологическая характеристика настойчивости студентов в учебной работе: Автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1967. – 18 с.
  14. Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л.Д.Столяренко. – Ростов: Феникс, 1997. – С. 234-235.
  15. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: психологические исследования / В.Э.Чудновский. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.
  16. Шварц И.Е. Внушение в педагогическом процессе: Учеб. пособие для спецкурса / И.Е.Шварц. – Пермь, 1971. – С. 20-21.

Basic approaches are analysed, in relation to development of self-regulation and possible ways of improvement of self-regulation of behavior of teenagers. The global, selective theoretical analysis of self-regulation of behavior of teenagers and certain basic ways of increase of self-regulation of behavior are conducted in teens. The system of development cognitive to the component of self-regulation of behavior of teenagers is worked out, by means of the program of training employments. Using exercises of the psychological training we succeeded to promote the level of development of self-regulation of conduct of teenagers, by confirmation what an improvement of indexes is cognitiv the component of self-regulation.

**Keywords:** cognitive, component, training, improvement.

*Отримано: 12.02.2011*

## Структура іншомовної мовленнєвої діяльності: психологічний аспект

У статті мова йде про те, що залежність ефективності функціонування мовної системи від рівня розвитку мовленнєвих здібностей виводить дослідження на коло питань, пов'язаних із визначенням і осмисленням місця мовленнєвих здібностей у структурі мовленнєвої діяльності. Зазначена проблема привертає увагу чималого кола дослідників, тому акцент робиться лише на тих, для яких проблема мовленнєвих здібностей складає прямий і безпосередній інтерес.

**Ключові слова:** структура мовленнєвої діяльності, іншомовна мовленнєва діяльність, мовленнєві здібності, мовна система, спілкування, свідомість.

В статье речь идет о том, что зависимость эффективности функционирования языковой системы от уровня развития речевых способностей выводит исследование на круг вопросов, связанных с определением и осмыслением места речевых способностей в структуре речевой деятельности. Обозначенная проблема привлекает внимание широкого круга исследователей, поэтому акцент делается только на тех, для которых проблема речевых способностей составляет прямой и непосредственный интерес.

**Ключевые слова:** структура речевой деятельности, иноязычная речевая деятельность, речевые способности, языковая система, общение, сознание.

Відомо, що розуміння мови, як основного засобу спілкування, базується на положенні про безпосередній зв'язок свідомості та мови. Мова, як і свідомість, виникає із необхідності у спілкуванні між людьми. У психолого-педагогічній літературі наводяться теоретико-експериментальні положення про роль мови у психічному розвитку суб'єкта. Мова розглядається, зокрема, як система суспільно-вироблених засобів для здійснення діяльності спілкування, виступає формою практичного застосування в процесі передання думки, почуття, волі. На це свого часу звертав увагу відомий російський психолог Л.Виготський, за яким "мова є насамперед засобом соціального спілкування, засобом висловлення і розуміння" (2).

Мова є двостороннім процесом, який являє собою неподільну єдність слухання і розуміння, з одного боку, та процесу говоріння, з другого. Слухання та розуміння (аудіювання) входять до



рецептивного плану володіння мовою, говоріння ж – до репродуктивного, або продуктивного. Тому говоріння, як вид мовної діяльності, є одним із засобів спілкування, який має свої специфічні характеристики (активність, цілеспрямованість, ситуативність, зв'язок з особистістю). Підкреслюється, зокрема, що розуміння мови є підкріпленням, завдяки якому утворюється складна система тимчасових зв'язків, необхідних для функціонування мови.

У відповідній літературі відокремлюються наступні три етапи процесу засвоєння усного мовлення:

- 1) розуміння і усвідомлення явища;
- 2) свідоме володіння ним;
- 3) інтуїтивне володіння мовним явищем.

Оволодіння рідною та іноземною мовами підпорядковане загальним закономірностям, але в оволодінні цими мовами є і певна специфіка. Спочатку уточнимо деякі терміни. Під “засвоєнням” ми будемо розуміти будь-яку форму активності суб'єкта з оволодіння іноземною мовою як засобом вираження думки. Під “оволодінням” розумітимемо здатність адекватно формувати і формулювати думку за допомогою мови. Відповідно синонім до терміна “оволодіння” – “опанування” мови.

Засвоєння рідної мови, на відміну від іноземної, відбувається в умовах мовного середовища, часто несвідомо, здебільшого за рахунок власної активності. На відміну від рідної мови, процес оволодіння іноземною мовою відбувається за допомогою свідомих дій над мовою через довільний вибір мовних засобів з подальшою автоматизацією мови – спочатку засвоюються елементарні компоненти мови (фонеми, морфеми, слова), а потім – моделі. Засвоєння іноземної мови починається з усвідомлення мови та довільного оволодіння ним і завершується вільною спонтанною мовою. Ці два шляхи є протилежними, але між ними є взаємозв'язок: свідоме засвоєння іноземної мови спирається на певний рівень рідної мови, і навпаки – засвоєння іноземної мови відкриває шлях для оволодіння вищими формами рідної мови.

Засвоєння іноземної мови відбувається інтенсивним шляхом, коли суб'єкт має справу з текстами, не завжди пов'язаними з реальними ситуаціями спілкування. При засвоєнні рідної мови індивід припускається різних помилок (фонетичних, лексичних, граматичних), лише потім у нього формується правильна мова.

Вказана різниця процесу і механізму оволодіння рідною та іноземною мовою дають змогу визначити основну закономірність, пов'язану з наявністю необхідних психологічних передумов оволодіння іноземною мовою: довільності, обізнаності, ціле-

спрямованості. Водночас, багато вчених, які присвятили свої дослідження питанням розвитку іншомовного мовлення, не завжди диференціювали спонтанне усне мовлення та процес засвоєння в усній формі того чи іншого мовного матеріалу.

Проте останнім часом відбулися певні зрушення в питанні щодо проблеми вивчення усного іншомовного мовлення. Відзначається більш чітка диференціація вправ за принципом наявності чи відсутності у тому, що вимовляється, мовної ініціативи – на так звані “підготовчі” і “мовні” вправи, або “усні вправи” і “вправи в усній формі”. Це закладає більш ґрунтовні основи для організації роботи з формування розвитку усного мовлення. Цінними виявляються роботи, в яких спостерігається спроба розвинути висловлену свого часу думку Л.Щерби з метою виявлення більш тонкої відмінності у поняттях “мовна система”, “мова”, “мовна діяльність”. Це привело до створення теорії мовленнєвої діяльності. Особливе місце у розробленні цієї теорії займають роботи О.Леонтьєва та інших дослідників. На нашу думку, недостатня розробленість проблеми мовленнєвої діяльності знаходить своє відображення у ситуації, що склалася сьогодні, за якої:

1) вказується на необхідність активного розроблення теорії мовленнєвої діяльності;

2) підкреслюється складність та суперечливий характер самої мовної діяльності. Мова являє собою не замкнутий акт діяльності, а систему мовних дій.

Строкатість змісту поняття “мовна діяльність” пов’язана з природою самого об’єкта: мова існує одночасно як засіб досягнення немовних цілей і як самоціль. Мова існує у свідомості і в мовленні, тобто ідеально та матеріально. У цьому подвійному характері об’єкта міститься також специфіка, яка зумовлює своєрідність мовної діяльності.

Нині не існує загальноприйнятної думки щодо питання, чи являє собою мова самостійну форму поведінки. Вважається, наприклад, що мовна діяльність має функцію обслуговування індивіда, який прагне задовольнити будь-яку потребу.

У нашій роботі ми дотримуємося думки О. Леонтьєва, який вважає, що мова є одним із видів загальнолюдської діяльності. Під мовною діяльністю він розуміє діяльність (поведінку) людини, яка в тій чи іншій мірі опосередкована знаками мови, вказує на цілеспрямований характер і структурну організацію мовної діяльності. Розгортання її в часі пов’язано з фазовою структурою мовного акту, на початку якого лежить мотив, що викликає мовну потребу, далі – потреба висловлення задумки здійснюється шляхом

внутрішнього програмування, через семантичну і граматичну реалізацію внутрішньої програми за допомогою механізму звукомоторного висловлювання .

Поділяючи розуміння мовної діяльності як єдиного процесу, український психолог Б. Баєв вказував, що твердження про єдність мовної діяльності не суперечить загальновідомому факту, що мова може здійснюватись у різних формах, серед яких виділяються звичайна голосна (гучна) чи зовнішня і внутрішня мова (1).

Як відомо, у структурі мовної діяльності виділяються окремі мовні дії. У свою чергу, кожна мовна дія є одиницею мовної діяльності й підпорядкована певному завданню і має власну внутрішню структуру. Мовною дією вважається висловлювання, яке пов'язане з життєвою ситуацією, переслідує певну мету і володіє відносною завершеністю. У цьому контексті О.Леонт'єв вказує на те, що мовна діяльність складається з дій і операцій, обумовлених взаємодією тих характерних дій, які пов'язані з будовою діяльності та являються спільними для багатьох однотипових актів діяльності й тих конкретних умов чи обставин, за яких ця дія здійснюється у даному випадку.

На відміну від інших видів діяльності людини мовна діяльність практично ніколи не виступає самостійно, як незалежний вид діяльності, тому що людина ніколи не говорить для того, аби говорити. Природна функція мовної діяльності полягає в тому, що вона входить як складова частина в діяльність більш високого рівня, тобто підпорядковується їй, обслуговує її і визначається нею.

Дослідник О.Леонт'єв узагальнює використання словосполучення “мовленнева діяльність”, підкреслює лише позицію дослідника, а саме – спрямованість останнього на “діяльнісну” парадигму. Мовлення не має власної мети і виявляє себе лише в якості засобу, знаряддя, і залежно від здійснюваної суб'єктом діяльності (теоретичної, інтелектуальної, частково і практичної) виконує відповідні функції – мови або мовлення: перші виявляються у будь-якій мовленнєвій ситуації, складають їх обов'язковий елемент, другі (факультативні) реалізують потенційні, не обов'язкові для усіх мовленнєвих актів функції. У сфері спілкування рівень мови презентує комунікативна функція з трьома її можливими варіантами (індивідуально-регулятивному, колективно-регулятивний і саморегулятивний); надалі відокремлюється функція “оволодіння загальноісторичним досвідом” людства (мова як форма існування цього досвіду) і національно-культурна (специфіка осмислення того чи іншого явища дійсності даним народом). Саме з останнім пов'язуються факультативні (вторинні), або функції

мовлення, оскільки вони “найбільше залежать від того конкретного суспільства, в якому розгортається мовленнєва діяльність” (8, с.37). У складі зазначених функцій виокремлюються алемінативна, діакритична, експресивна і естетична. Стосовно предмета навчання іноземній мові оптимальним, з діяльнісного підходу, вбачається розробка методу комплексного моделювання мовленнєвої діяльності (або системи мовленнєвих дій). Отже, основним питанням в контексті удосконалення процесу навчання іноземній мові є “не спосіб урахування принципу свідомості, не спосіб введення граматики (морфології), а характер і спосіб подання мовленнєвих моделей” (8, с.148), або, іншими словами, питання про створення такої моделі навчальної ситуації (внутрішні і зовнішні обставини), за якими індивіда примушували би здійснювати бажану мовленнєву дію. Але завдання це або не висувалося, або розв’язувалося в літературі частково.

Спробу створити (на засадах системного підходу) узагальнюючу теоретичну модель мовленнєвого механізму, яка синтезувала би все існуюче розмаїття мовленнєвих феноменів, здійснила дослідниця Т. Ушакова (9). Відповідно до погляду авторки структура мовленнєвого механізму, яка притаманна будь-кому, хто включається в мовленнєвий контакт, складається з трьох основних блоків: блоку сприймання мови, вимовлення і смислоутворення. Перші два виконують службові функції (постачання і отримання інформації до і від суб’єкта), третій – здійснює основні змістоутворюючі функції, а також функцію збереження мовного досвіду. В свою чергу, в останньому виокремлюються чотири рівні: рівень, що складається з базових утворень мовлення (звучання, значення, віднесеність до зовнішнього світу), рівень міжвербальних зв’язків (вербальна сітка, усі слова мови, якими користується людина), рівень внутрішньомовленнєвої ієрархії (граматичні структури) і, нарешті, четвертий, вищий рівень – рівень породження текстів (масивів речень).

Наведена модель, що пройшла певний етап практичної верифікації, уможлиблює, на думку її розробників, належну визначеність у розв’язанні таких складних питань, як співвідношення мислення і мовлення, мовлення і мови, мовлення і діяльності. У зв’язку з цим запропонована модель дає позитивний імпульс для розв’язання проблеми розуміння мовлення як допоміжного засобу чи окремого виду діяльності. Критерій, що дозволяє дати відповідь на дане питання, може бути віднайдений у разі визначення джерела мотивації, з одного боку, і характеру цілей, що досягаються суб’єктом – з другого. У випадку розв’язання

суб'єктом виробничих, життєвих цілей мовлення відіграє службову функцію, постає, відповідно, компонентом основної діяльності; навпаки, за умови настанови суб'єкта на побудову мовлення згідно з визначеною метою – остання набуває ознаки, що дає підставу кваліфікувати мовленнєвий процес як самостійний вид діяльності.

Вазначимо, що вищенаведені й інші роботи, присвячені питанням мовленнєвої діяльності, спрямовані виключно на дослідження мовленнєвої діяльності, що здійснюється в умовах користування суб'єктом рідною мовою (в умовах одномовності, або користування так званою первинною мовою). “Що ж стосується дослідження закономірностей процесу мовленнєвої діяльності на вторинній мові в умовах двомовності, коли індивідуум, окрім рідної мови, використовує у своїй мовленнєвій діяльності ще одну мову з метою комунікації, то успіхи в цій галузі можна назвати більш ніж скромними” (5, с.149). Цитованому автору і належить одна із перших спроб осмислення на базі теорії діяльності особливостей і специфіки засвоєння іноземної мови за умов оволодіння суб'єктом другої мови. Підкреслимо водночас, що поняття діяльності подається в роботі у широкому її розумінні, а саме – як цілеспрямованої взаємодії людини з оточуючим її світом. Відповідно до цього мовленнєва діяльність трактується як одна (поруч із ігровою, трудовою і навчальною) із форм взаємодії, що пов'язана з використанням суб'єктом у цьому процесі мови. На відміну від розуміння мовленнєвої діяльності Л. Щербою (як процесу аудіювання і говоріння), А. Карлинський вважає за доцільне інтерпретувати зміст мовленнєвої діяльності як такої, що складається з процесів розуміння і породження як двох видів (внутрішньої) мовленнєвої діяльності. Основу мовленнєвої діяльності, за А. Карлинським, складає мовленнєва компетенція, або латентні знання стосовно системи мови, що зберігаються в пам'яті індивіда.

Зі свого боку, компетенція складає, за автором, статичну, а мовленнєва діяльність – динамічну складову. Відповідно до цього пропонується розрізняти процес засвоєння системи мови (компетенція) і процес використання компетенції у процесі розуміння та породження мовлення (мовленнєва діяльність). Незважаючи на відмінність вказаних видів, останні пов'язані між собою прямим кореляційним відношенням: високому рівню мовної компетенції відповідає і високий рівень мовленнєвої діяльності. У свою чергу, мовленнєва діяльність, у тому разі й іншомовна, визначається двома факторами: темпом мовлення і його якістю. Автор поділяє уявлення про тричленну структуру діяльності, а саме – діяльності, що складається із спонукально-мотиваційного, аналітико-син-

тетичного і виконавського етапів, разом з цим детально зупиняється лише на обговоренні змісту другої стадії (аналітико-синтетичної), відокремлюючи в останній відповідні операції (ідентифікації, декодування). На жаль, зміст двох інших стадій залишається поза увагою.

Наведена вище модель мовленнєвої діяльності залишає однаке питання стосовно визнання за аудіюванням (слуханням) і говорінням статусу самостійних видів діяльності відкритими, адже перше включається як передумова розуміння, а друге залучається до складу виконавської частини діяльності. Констатація факту тісного зв'язку їх з процесами розуміння і породження однак не додає, належної ясності.

Розгорнуту відповідь на це питання дала І. Зимня, яка присвятила цьому питанню окрему роботу. У стислому викладі суть запропонованої позиції полягає в наступних положеннях:

1. Мовленнєва діяльність як процес опосередкованої мовою і ситуацією спілкування міжособистісної взаємодії може виступати як у формі допоміжної ( у контексті трудової, або пізнавальної діяльності, зокрема), так і самостійної діяльності (у разі здійснення людиною відповідної професії – лектора, перекладача, письменника). Тому і навчання іноземній мові має здійснюватися з урахуванням факту зазначеної самостійності.

2. Мовленнєва діяльність, як основний об'єкт навчання іноземній мові, є самостійна діяльність, що включає до себе такі її види, як слухання, говоріння, читання та письмо. Мова і мовлення є внутрішні засоби та способи реалізації мовленнєвої діяльності.

3. Аудіювання (слухання) і говоріння, як види мовленнєвої діяльності, реалізують безпосередньо усне спілкування; читання й письмо – письмове. Відповідно до цього говоріння і письмо (продуктивні види мовленнєвої діяльності) є процесами побудови мисленнєвої задачі для інших, і навпаки, слухання та читання (рецептивні види мовленнєвої діяльності) – процес розв'язання власної мисленнєвої задачі, поставленої, однаке, ззовні.

4. Мова є засіб, а мовлення – спосіб формування і формулювання думки за допомогою мови. І тому мовленнєва діяльність отримує свою логічну завершеність у схемі система мови (засіб) – мовлення (спосіб) – предмет (формування і формулювання думки). Звідси формування мовленнєвої діяльності на іноземній мові є процес навчання засобам і способам реалізації кожного з її видів (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Варіативність способу формування і формулювання думки у процесі спілкування обумовлюється низкою факторів (культурно-історична традиція

носія мови, індивідуальних особливостей комуніканта, умов і спрямованості спілкування (на себе й на інших). Усі можливі відмінності відносять своє виявлення щонайменше у трьох способах формування і формулювання думки, або способах мовлення – внутрішнього мовлення, зовнішнього усного і зовнішнього письмового мовлення. Причому, засоби (мова) і способи (мовлення) реалізуються мовленнєвій діяльності.

5. Наявність специфічних особливостей, притаманних окремим видам мовленнєвої діяльності (що обумовлюється характером спілкування, здійснюваного тим чи іншим видом мовленнєвої діяльності, роллю останнього (активний, пасивний) висловлювання, зв'язком з зовнішньою, або внутрішньою формою (письмовою, або усною) мовлення, місцем зворотного зв'язку в регуляції наведених вище видів діяльності), не виключає наявності низки характеристик, спільних для мовленнєвої діяльності як такої (структурна організація, предметний зміст, психологічний механізм, єдність зовнішньої і внутрішньої сторони, єдність змісту й форми реалізації мовленнєвої діяльності).

6. Мова й мовлення в їх самостійності та водночас нерозривній єдності засобів і способів у відношенні до процесу спілкування постають засобом й умовою останнього, у відношенні до процесів аудіювання, слухання, читання й письма, що реалізують процес спілкування, розуміються як внутрішній механізм реалізації цих процесів. Іншими словами, мова та мовлення відіграють в єдності роль засобів і способів здійснення різних видів мовленнєвої діяльності з метою міжособистісного спілкування. Отже, психологічне завдання навчання іноземній мові має полягати в навчанні іншомовної діяльності в єдності засобів і способів її реалізації. Відтак, завдання навчання мовленнєвої іншомовної діяльності перетворюється в завдання навчання засобам і способам формування думки не в окремих, а в усіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письмо).

7. Поруч з трудовою і пізнавальною, загальна діяльність (свідома цілеспрямована взаємодія людини з оточуючим світом) складовою своєї структури вбачає суспільно-комунікативну діяльність, яка реалізується в мовленнєвій діяльності за допомогою вербального спілкування як форми реалізації взаємодії. Мовленнєва діяльність як засіб спілкування постає одночасно і засобом задоволення суспільно-комунікативної діяльності.

8. На відміну від первинної (рідної) мови, що постає засобом засвоєння людиною соціально-історичного досвіду, і в процесі реалізації зазначеної функції засобом виявлення власної її думки,



засвоєння іноземної мови спрямоване на задоволення або навчально-пізнавальної потреби, або потреби в усвідомленні форми виявлення власної думки, самосвідомості, самовиявлення, самопізнання. Отже, характер потреби визначає відмінності в виявленні людиною рідної і іноземної мови.

9. Осмислення видів мовленнєвої діяльності діяльнісного підходу означає, за І.Зимньою, що новим, яке вноситься цим підходом, “ є не тільки те, що в якості об’єкта навчання розглядається сама мовленнєва діяльність, але й те, що під цим явищем розуміється не лише мовленнєва активність і не мовленнєва практика, а структурно і змістовно специфічне нове явище, що визначає характер взаємодії людей у процесі їх мовленнєвого іншомовного спілкування” (4, с.52).

10. Діяльнісний підхід визначає необхідність і особистісного підходу, вимагає розглядати учня/студента як суб’єкта мовленнєвої діяльності, а, отже, процес навчання іноземній мові повинен будуватися на засадах особистісно-діяльнісного підходу.

Наведені вище тези знайшли своє місце не лише в “галузевій”, призначеній для фахівців відповідного профілю літературі, а й справили відчутний вплив на зміст і орієнтацію власне лінгвістичних розробок проблеми мовленнєвої діяльності. Визнається, зокрема, що дослідження мовленнєвої діяльності (як особливого типу мовленнєвої діяльності людини) може мати для теорії мови “серйозні наслідки”, оскільки “досліджуючи ті задачі, що виникають перед тим, хто говорить під час реалізації мовленнєвих актів, ми можемо пояснити і те, як побудована мова і яким вимогам має відповідати її система (7, с.4). Така система, підсумовує автор своє дослідження, “існує для того, хто говорить, у вигляді системи знань, немовби як така, що передує мовленню, і, яка використовується тим відповідніше, чим краще розвинуті мовні здібності індивіда, який говорить, і чим змістовніше презентована сітка операцій перетворення концептів у мовні сутності – мовні форми з їх значеннями (7, с.140). У свою чергу залежність ефективності функціонування мовної системи від рівня розвитку мовних здібностей виводить дослідження на коло питань, пов’язаних, зокрема, із визначенням і осмисленням місця мовленнєвих здібностей в структурі мовленнєвої діяльності.

Зазначена проблема привертає увагу багатьох дослідників, аналіз поглядів яких виходить далеко за межі завдань нашої роботи. Через те зупинимось лише на тих, для яких проблема мовленнєвих здібностей становить прямий і безпосередній інтерес.

Із психолінгвістичної точки зору, під мовленнєвою здібністю розуміється “багаторівнева, ієрархічно організована функціональна система, яка в узагальнюючому вигляді відбиває систему мови” (10, с.172). Констатується, що завдяки такій функціональній системі і забезпечується оволодіння й володіння мовою. Модель мовленнєвого механізму (мовної здібності) складається, за О.Леонтьєвим, з чотирьох рівнів: рівня речень-квантів (зв’язного мовлення), що відповідає програмі висловлювання; на цьому рівні засоби побудови програми висловлювання залишаються неусвідомлюваними; рівня слів-квантів (або словесно-предметний рівень) – оперативною одиницею цього рівня постає елемент програми (член пропозиції, предикативна пара, або система таких пар); формального рівня (рівень операторів), якому відповідає ланка моторової програми; і, нарешті, складового (моторового) рівня – оперативними одиницями якого постають склади. Посилена увага психолінгвістів до дослідження мовної здібності, її природи, механізмів функціонування, й таке інше, пояснюється постійними дискусіями навколо питання природи цієї здібності (точніше її структури), адже розв’язання цієї проблеми безпосередньо пов’язується з питанням можливостей оволодіння суб’єктом мовою, ширше – оволодіння і пізнання суб’єктом об’єктивної дійсності, решті-решт, і оволодіння власною діяльністю.

Показано, зокрема, що висунута свого часу Н. Хомським теорія природжених ідей (природженої схеми мовленнєвого розвитку людини) не позбавлена односторонності, і що мовленнєва діяльність здійснюється не за правилами розвитку активності природжених мовних структур, а за правилами засвоєння суб’єктом знакової діяльності” (10).

Інтерес психологів зосереджується здебільшого на виконавській ланці мовленнєвої здібності, яка, часто, не відокремлюється в якості окремих, самостійних у складі компонентів загальної структури здібностей. Зокрема, у спеціальній праці Г.Костюка здібності (вербальний компонент останніх) вводяться до складу загальної структури, поряд з іншими (спостережливість, пам’ять, якості мислення, чутливість аналізаторів, тощо), сукупність, або своєрідне поєднання котрих сприяють досягненню високої продуктивності у тій чи іншій діяльності. Причому, здатність користуватися мовою, мовними засобами визнається однією із важливих умов успіху людини (6).

Привабливим у дослідженні проблеми мовленнєвих здібностей видається, за даними психологічної літератури, поняття “відчуття мови”. Саме це поняття і постає, як зазначається в літературі, пояснювальним принципом “здібності до мови” (3). Констатується,

що в разі відсутності у суб'єкта відчуття мови (що розуміється, як первинне, генералізоване узагальнення, здійснюване поза свідомим відокремленням його елементів), що має місце, зокрема, у випадку засвоєння суб'єктом вторинної (нерідної) мови, страждає, або взагалі не досягається бажаний рівень грамотності. Відзначається також, що за своїм походженням відчуття мови складається із мовленнєвого досвіду суб'єкта і результату засвоєння ним спеціальних знань про мову. Що стосується дослідження даного компонента мовленнєвої здібності на матеріалі оволодіння вторинною мовою, то наявні сьогодні дані не відповідають вимогам, що дозволяли би використовувати їх в якості більш-менш надійного емпіричного індикатора.

Останнім часом, під впливом нової орієнтації навчання і виховання на засадах гуманізації, відбувся (і відбувається дотепер) відчутний зсув інтересу дослідників мовленнєвої проблематики з процесуально-мовної сторони комунікативного процесу на вихідний його пункт – суб'єкта мовленнєвої діяльності.

Предметом уваги дослідників цього напрямку є питання, пов'язані із дослідженням характеру співвідношення між продуктами мовлення (вільність мовлення, перевага використання суб'єктом тих чи інших частин мови, структури висловлювання, тощо) і властивостями особистості комуніканту (імпульсивність, активність, упевненість, інтелект, загальний рівень мовленнєвого розвитку, ригідність, потреба в схваленні, тощо), характеру і обсягу репрезентації в тексті вікових, статевих, національних особливостей суб'єкта мовлення, питання встановлення у тексті комунікативних маркерів (фактори-Я, фактори не-Я), тощо. Логічним завершенням цієї лінії дослідження можна вважати появу концепції мовленнєвої особистості.

Водночас відмічається, що посилення дослідників на комунікативну природу мовленнєвих процесів, дослідження останніх у дійсності відбуваються поза реальним контекстом спілкування, а процес спілкування все частіше підмінюється дослідженням мовних засобів, лінгвістичних компонентів мовлення. Причини поглиблюючої тенденції до розриву в дослідженні процесів мовлення і спілкування треба шукати, на наш погляд, у розбіжностях, які мають місце в розумінні самого поняття спілкування, а саме – розуміння останнього як процесу, як образу життя, як активності, як самостійного виду діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Баев Б.Ф. Психология внутренней речи /Б.Ф.Баев. – Киев.: Радянська школа, 1966. – 192 с.

2. Выготский Л.С. Собр. сочинений: В 6 Т. – Т.2: Проблемы общей психологии. Мышление и речь / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 361 с.
3. Гохлернер М.М. Психологический механизм чувства языка / М.М.Гохлернер, Г.В.Ейгер // Вопросы психологии. – 1983. – №4. – С. 137–142.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А.Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 159 с.
5. Карлинский А.Е. Некоторые особенности речевой деятельности на первичном и вторичном языках / А.Е.Карлинский // Исследование рече-мыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – С.149–166.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.Костюк. – Київ.: Рад.школа, 1989. – 608 с.
7. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е.С.Кубрякова. – М.: Наука, 1986. – 157 с.
8. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
9. Ушакова Т.Н. Психология речи и психолингвистика // Психологический журнал. – Т.12. – 1991. – №6. – С.12–25.
10. Шахнарович А.М., Лендел Ж. “Естественное” и “социальное” в языковой способности человека // Исследование речевого мышления в психолингвистике – И.: Наука, 1985. – С. 171–184.

The article is the fact that the dependence of the functioning of linguistic systems theme on the level of verbal abilities in terms of research outputs pi ng relating to the place of speech and comprehension abilities of round struc speech activity. This issue attracts considerable range of researchers, so focus only on those for which their communicative abilities is direct literate and immediate interest.

**Keywords:** structure of language activities, the activities of foreign language, speech skills, language system, communication, consciousness.

*Отримано: 04.03.2011*

## **Формування психологічної готовності випускників педагогічних спеціальностей ВНЗ до професійної діяльності**

Формування психологічної готовності майбутнього випускника вишу здійснюється шляхом формування усіх її компонентів, при домінуючій ролі того чи іншого компонента, залежно від виду діяльності, в умовах спеціально організованого навчання, що спрямоване на оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями, розвиток функціональних процесів. Студентам не вистачає саме теоретичних і практичних психологічних знань, глибокого розуміння умов і сенсу педагогічної діяльності й психологічної готовності до неї.

**Ключові слова:** психологічна готовність, майбутній педагог, професійна готовність, усвідомлення, мотивація, професія, вчитель, навчання, особистість.

Формирование психологической готовности будущего выпускника вуза осуществляется путем формирования всех ее компонентов, при доминирующей роли того или иного компонента, в зависимости от вида деятельности, в условиях специально организованного обучения, которое направлено на овладение теоретическими знаниями, практическими умениями, развитие функциональных процессов. Студентам не хватает именно теоретических и практических психологических знаний, глубокого понимания условий и смысла педагогической деятельности и психологической готовности к ней.

**Ключевые слова:** психологическая готовность, будущий педагог, профессиональная готовность, осознание, мотивация, профессия, учитель, обучение, личность.

Успішна підготовка майбутнього фахівця до здійснення ним професійної діяльності займає сьогодні чільне місце у системі підготовки випускників у ВНЗ, особливо фахівців педагогічного профілю. Ефективність вирішення цієї проблеми залежить від скоординованих дій професорсько-викладацького складу вишу й доцільності самої підготовки таких спеціалістів. Сучасний розвиток науки і техніки, впровадження нових технологій навчання, інтерактивне забезпечення суттєво впливають на потреби часу, отже, і на підготовку майбутніх фахівців для освіти зокрема. Тому ВНЗ дотримуються сучасної науки і техніки та вимагають забезпечення умов для розвитку, самоствердження і самореалізації

особистості, адже новітні технології вимагають від молодих фахівців освіченості, активності, пошуку, самостійності, впевненості, відповідальності, вміння жити і працювати в нових умовах, бути психологічно й соціально зорієнтованими. Нагальна потреба у збільшенні бази знань у майбутнього спеціаліста та підвищенні якості його професійної підготовки ставить питання щодо досконалого дослідження формування у майбутнього фахівця професійних навичок і психологічних особливостей становлення його особистості у процесі професійної підготовки.

У сучасних наукових дослідженнях увага акцентується не лише на оволодінні студентом професійними знаннями, вміннями та навичками, а й на вихованні особистості самого студента (В.Й.Бочелюк, Л.В.Долинська, Ю.Г.Долинська, М.В.Левченко, С.Д.Максименко, О.І.Мешко, В.О.Моляко, О.Г.Мороз, О.І.Пенькова, Н.А.Побірченко, М.В.Савчин, ін.). Професіоналізм діяльності, різнобічна якісна підготовка майбутнього фахівця стають сьогодні провідними напрямками у підготовці випускника, розглядаються у єдності його духовна і психологічна сторони, адже сьогодні суспільство чекає від випускників ВНЗ сміливого творчого мислення, чіткого розуміння цілей державотворення, широкої професійної ерудиції, високої культури і суспільної активності. Якість підготовки педагогів залежить не тільки від орієнтації студентів на професію вчителя, але і від наближення їх до сучасних вимог професійної діяльності.

Сьогодні українська педагогічна наука має достатній досвід в організації навчання та виховання майбутніх фахівців з вищою освітою, і саме цій нагальній проблемі, модернізації професійної освіти в Україні, присвячено багато праць, у яких розглядаються й обґрунтовуються різні аспекти підвищення якості підготовки майбутніх фахівців: теоретико-методологічні, гуманістичні та культурологічні аспекти філософії формування фахівців нового покоління: В.П. Андрущенко, С.І. Гессен, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.С. Лутай, М.І. Михальченко, Л.П. Пуховська; теорії педагогічних систем, дидактичних основ освіти, аналізу педагогічного процесу у ВНЗ: А.М. Алексюк, Ю.К. Бабанський, Г.О. Балл, В.П. Безпалько, В.І. Бондар, Б.С. Гершунський, О.А. Дубасенюк, А.І. Дьомін, В.С. Журавський, О.П. Кондратюк, Н.В. Кузьміна, Б.С. Лернер, М.М. Шкодин; теорії неперервної професійної освіти: С.У. Гамараш, С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревич, А.М. Гуржій, Н.Г. Ничкало, І.Л. Лікарчук, В.К. Сидоренко, С.О. Сисоєва, М.І. Шкіль; теорії інноваційних й інформаційних технологій навчання: А.О. Андрущук, М.І. Жалдак, С.О. Заславська,

В.А. Козаков, П.Г. Лузан, Е.В. Лузик, В.А. Рибальський, П.І. Сікорський, Н.Т. Тверезовська, П.М. Щербань.

У педагогічній психології найбільш розроблене поняття готовності було запроваджено у 1976 році дослідниками М.І.Дьяченко і Л.А.Кандибович як передумова для виконання будь-якої діяльності і її результатом водночас (2), та при розкритті проблеми удосконалення процесу підготовки фахівця у ВНЗ: О.А.Абдуліна, Л.В.Долинська, Ю.Г.Долинська, В.А.Крутецький, Н.В.Кузьміна, О.І.Мешко, О.Н.Кулюткін, Д. Ф. Ніколенко, В.О.Сластьонін, Т.С.Яценко; доуніверситетської: М.Д.Белей, П.П.Горностаї, М.В.Левченко; післяуніверситетської: О.Г.Мороз, Т.С.Полякова, Т.Д.Щербан підготовки педагогічних фахівців. У низці наукових досліджень готовність розглядається як інтегральне особистісне утворення, у деяких дослідженнях вона має різні назви; загальна: А.О. Деркач, А.А.Ісаєв, Є.С.Романова; довготривала готовність: М.І.Дьяченко, Л.А.Кандибович, М.Д.Левітов; підготовленість: В.А.Крутецький, М.В. Левченко, С.Д.Максименко, О.Г.Мороз, А.Ц.Пуні, Т.Д.Щербан. Готовність як підготовленість простежується у роботах М.І.Дьяченка, Л.А.Кандибович, О.В.Киричука, Є.Г.Козлова, С.Д.Максименка, А.Ц.Пуні, С.В.Терещука, Т.Д.Щербан та ін. Ці науковці розглядають готовність у безпосередньому зв'язку з формуванням, розвитком й удосконаленням психічних процесів, станів, якостей особистості, необхідних для успішного виконання діяльності. Головними напрямками стосовно характерологічних особливостей готовності до професійної діяльності є :

- вивчення змістової характеристики поняття “загальної готовності до діяльності”: Г.А.Асмолов, С.Д.Максименко, К.К.Платонов, А.С.Прангвішвілі, П.А.Рудик, С.Л.Рубінштейн, Д.М.Узнадзе;
- розробка структури готовності:Ф.Н.Гоноболін, Є.О.Клімов, В.А.Крутецький, Н.Ф.Кузьміна, М.В.Левченко, А.К.Маркова;
- аналіз складових структурних компонентів і показників готовності до педагогічної діяльності: Г.О.Балл, А.О.Деркач, Л.П.Овсянецька, М.В.Папуча, А.Ц.Пуні, Л.Я.Рубіна, В.А.Семиченко, В.О.Сластьонін;
- пошуки шляхів оптимізації формування готовності до різноаспектної педагогічної діяльності: Л.В.Долинська, О.М.Коропецька, Р.С.Немов, М.В.Тоба, О.М.Хлівна, О.В.Хрущ-Ріпінська, Н.В.Чепелева;
- пошуки рівнів сформованості психологічної готовності: М.Й.Боришевський, А.Д.Ганюшкін, М.І.Дьяченко, Є.А.Ка-



лінін, Л.А.Кандибович, Л.В.Кондрашова, О.М.Коропецька, Л.Е.Орбан, О.І.Мешко;

- критерії готовності й розробка на їх основі психологічної моделі професіонала: Е.М.Іванова, Є.С.Чугунова;
- дослідження показників моральної готовності до професійної педагогічної діяльності: І.М.Гоян, О.В.Іващенко, Т.В.Іванова.

Дослідниця Є.С.Романова розглядає готовність до професійної діяльності як загальну генералізовану особистісну готовність та “спеціальну” професійну готовність, як своєрідний синтез психологічних феноменів і понять на різних рівнях становлення професіонала з необхідністю врахування професійної придатності суб’єкта професійної діяльності, його спрямованості, професійної підготовленості, його психічного стану.

М.В.Левченко вважає, що готовність до навчання і трудової діяльності складаються з психологічної готовності й підготовленості, де психологічна готовність включає:

- ідейно-політичну спрямованість;
- потребу у певній фаховій діяльності і знаннях, інтерес, любов до них;
- внутрішнє прийняття й усвідомлення вимог діяльності;
- усвідомлення відповідності своїх власних особистих якостей вимогам діяльності;
- усвідомлену мотивацію особистих прагнень до цієї спеціальності, а підготовленість включає:
  - глибоке й досконале знання наук, певний рівень професійного розвитку, підготовленість у певній професійній сфері знань;
  - обізнаність у професійній діяльності, знання вимог спеціальності до особистих якостей і здібностей фахівця;
  - уміння вчитися й удосконалюватися;
  - морально-психологічну підготовленість фахівця.

Професійна готовність, на думку Л.В.Кондрашовой, передбачає високий рівень виконання професійних дій, унеможливлений без достатнього рівня сформованості морально-психологічної готовності майбутніх фахівців-випускників ВНЗ. Моральний і психологічний аспекти морально-психологічної готовності розглядаються дослідницею у тісному взаємозв’язку, адже моральна сторона характеризується комплексом якостей особистості (громадянськість, потреба працювати з повною віддачею сил на благо суспільства, почуття обов’язку, відповідальність, самостійність, наполегливість у досягненні поставлених завдань і мети, творче виконання професійних функцій), а психологічний аспект

готовності передбачає усвідомлення особистістю специфіки майбутньої професії та придатності до виконання її функцій, намагання найкраще оволодіти нею.

В умовах сучасної освіти, активних пошуків педагогами шляхів та засобів підвищення ефективності підготовки професійних педагогічних кадрів значна роль належить формуванню професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя в системі самовиховання (1).

Категорія “самовиховання” у філософській, педагогічній та психологічній літературі трактується по-різному: формування людиною своєї особистості відповідно до свідомо поставленої мети; відносно запізніле придбання онтогенезу, яке пов’язане з певним рівнем самосвідомості, критичного мислення, здібності та готовності до самовизначення, самовираження, саморозкриття, самовдосконалювання(10: 679); свідомо діяльність, яка спрямована на більш повну реалізацію себе як особистості (9: 580).

І.А. Зязюн відзначає, що система самовиховання має взаємопов’язані етапи:

- самопізнання;
- планування роботи над собою;
- реалізація програми;
- контроль.

Ми погоджуємося й вважаємо, що самовиховання – це також виховання волі, почуттів, а самоконтроль виступає в ролі регулювання особистістю, її поведінки, мотивів, спонукань. Перемога над самим собою, подолання власних лінощів, набуття звички до постійної праці є важливими факторами ефективності самовиховання, але творчий підхід до самовиховання – це надійний спосіб швидкого та ефективного духовного росту особистості.

Говорячи про професійно-педагогічну готовність студента, ми маємо на увазі інтегративну особистісну якість і передумову ефективності діяльності майбутнього випускника. Професійно-педагогічна готовність допомагає молодому фахівцю успішно виконувати свої обов’язки, правильно застосовувати отримані знання, теоретичний досвід, зберігати самоконтроль і своєчасно приймати вірні рішення в складних непередбачених педагогічних ситуаціях. До системи професійно-педагогічної готовності майбутніх випускників вищів входять: психологічна готовність до обраної професії; практична готовність до здійснення педагогічної діяльності; готовність до подальшого вдосконалення себе як фахівця.

До структурних компонентів психологічної готовності входять: наявність установки у майбутнього педагога на професіоналізм;

усвідомлення майбутнім фахівцем потреби в оволодінні комплексом професійно важливих якостей; розуміння самого себе як творчої особистості і фахівця в активній формі; особливості пізнавальних, вольових та емоційних процесів майбутнього педагога; наявність здібностей фахівця відповідно до вимог педагогічної праці; психологічна спрямованість професійної свідомості майбутнього педагога.

Практична готовність майбутніх педагогів до виконання професійних функцій – це належний рівень сформованості комплексу вмінь та якостей, які забезпечують професійний рівень педагогічної діяльності. Готовність майбутнього педагога до самовдосконалення є складною системою, яка об'єднує психологічний і практично – технологічний компоненти і передбачає роботу фахівця над собою на стадії самостійного професійного самовизначення й самовдосконалення.

На думку О.Г.Кучерявого (4; 21), випускник здатний у нових умовах діяльності ефективно виконувати професійні функції, коли він вміє оцінювати себе за потенційними можливостями розвитку, як фахівця, й самовдосконалювати якості, які вже закладено.

Із вищезазначеного можемо стверджувати, що організація самовиховання є складовою частиною цілісного розвитку фахівця, кінцева мета якого – інтегральна готовність до самостійної праці. Готовність до самовдосконалення – вищий рівень розвитку готовності до самовиховання. Поняття готовності до самовдосконалення варто розглядати і в широкому розумінні цього терміна, виділяючи у ньому соціально-культурний, професійно-духовний і особистісно розвивальний аспекти. Необхідно відмітити наступність зв'язків як у системі “професійно-педагогічна готовність майбутнього педагога до самостійної праці”, так і в мікросистемі “готовність студента до самовдосконалення”, але наступність здійснюється не автоматично, а потребує значних зусиль з боку суб'єкта самовиховання. В.А. Семиченко відзначає, що стратегія і тактика теорії професійного самовиховання будується на положеннях концепції цілісності й особливостях її реалізації в професійній підготовці майбутніх учителів.

Аналізуючи дослідження науковців, приходимо до думки, що теоретичні положення Л.В.Долинської, М.І.Дьяченко, Л.А.Кандибович, Г.С.Костюка, М.В.Левченко, С.Д.Максименка, О.І.Мешко, В.О.Моляка, О.Г.Мороза, Д.Ф.Ніколенко трактують готовність до педагогічної діяльності як інтегральне утворення особистості педагога, яке є результатом підготовки до конкретного аспекту цієї діяльності і об'єднує в собі когнітивний, операційно-дійовий, мотиваційний, емоційно-вольовий компоненти: знання, вміння,

навички, особистісні якості, адекватні вимогам діяльності. Формування психологічної готовності здійснюється шляхом формування усіх її компонентів, при домінуючій ролі того чи іншого компонента, залежно від виду діяльності, в умовах спеціально організованого навчання, що спрямоване на оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями й розвиток функціональних процесів. Автори по-різному висвітлюють процес формування психологічної готовності, залежно від специфіки діяльності, до якої здійснюється підготовка спеціаліста. Спільним для їхніх досліджень є те, що компонентна структура готовності визначається структурою конкретної діяльності, тобто готовність розглядається науковцями в безпосередньому зв'язку з формуванням, розвитком і вдосконаленням психічних процесів, станів, якостей особистості, необхідних для майбутньої успішної професійної діяльності, і що вона є передумовою будь-якої діяльності і її результатом водночас. Науковці Г.О. Балл і П.С. Перепелиця (7) вбачають основу формування готовності до професійної діяльності в опорі на такий визначальний параметр готовності, як "комплексна здатність". Отже, опираючись на дослідження психологів, доцільно сформулювати визначення готовності майбутнього педагога до здійснення майбутньої професійної діяльності, а саме:

- психологічна готовність включає особистісно-мотиваційну сторону, зокрема особистісні якості, прагнення до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання;
- теоретична готовність включає цілісну систему знань освітніх інформаційно-комунікаційних технологій навчання, методики, способи і форми їх впровадження у майбутню професійну діяльність;
- практична готовність включає сукупність умінь використання засобів освітньо-інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

Майбутній фахівець повинен вміти орієнтуватись у сучасному суспільстві, швидко реагувати на запити часу, продуктивності та конкурентоздатності на ринку праці, а формування готовності вдосконалюватися відповідно до змін, які постійно відбуваються в сучасному інформаційному суспільстві та в системі освіти.

У дослідженнях готовності до до навчально-творчої діяльності В.Г.Андреев виділив такі складові творчих здібностей особистості студента, майбутнього фахівця:

- мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості;
- інтелектуально-логічні здібності особистості;

- інтелектуально-евристичні, інтуїтивні здібності;
- моральні якості, які сприяють успішній навчально-творчій діяльності;
- здібність до самоуправління особистості в навчально-творчій діяльності;
- комунікативно-творчі здібності;
- естетичні якості особистості, які сприяють навчально-творчій діяльності;
- індивідуальні властивості, що сприяють успішній навчально-творчій діяльності.

На нашу думку, питання розвитку творчих здібностей студентів повинно розглядатись з психолого-педагогічних міркувань про те, що здібності особистості не є вродженими якостями, а формуються у ході її життя й діяльності. Серед них до головних належать психолого-гносеологічні, які ґрунтуються на інерції думки і стереотипності мислення. Саме ж послаблення психолого-гносеологічних бар'єрів різко знижує вплив гальмівних сил на процес мислення студента й уможливорює розв'язання поставлених перед ним завдань. Проте неможливо навчити і озброїти майбутніх випускників вишу необхідними набутими знаннями, уміннями й навичками на все життя для майбутньої професійної діяльності, а потрібно навчити їх самостійності: передусім навчитись самостійно опановувати потрібними новими знаннями (3; 251) і розпочинати формування самостійності варто з першокурсників, які щойно стали студентами, коли вони особливо переживають сензитивний період у зв'язку із соціальною й професійною адаптацією. На цьому етапі формування самостійності студентіві необхідне усвідомлення ним суті й вимог до самостійної роботи, значення самоосвіти у його становленні як майбутнього професіонала, а для цього важливою є доцільна організація розпорядку дня й навчання, що доволі добре впливає на успішне оволодіння новими знаннями і навичками. Саме поняття "самостійність як риса особистості" у психології у 1957 році було введено Р. Кеттелом. Самостійність у здобутті знань, яка передбачає оволодіння складними вміннями й навичками усвідомлення сенсу і мети роботи, організації власної самоосвіти, вміння по-новому вирішувати поставлені завдання, пізнавальну, розумову активність і самостійність, здатність до творчості можна лише сформувати у процесі навчання та виховання. Майбутній випускник педагогічного ВНЗ не може здобути необхідні професійні знання без якісного засвоєння ним матеріалу фундаментальних дисциплін, тому необхідно викладачам цих предметів закласти основу для свідомого засвоєння студентами знань з фахових

предметів. Обов'язковою умовою навчального процесу є його професійна спрямованість, а, отже, кожному викладачеві спеціальних і фундаментальних дисциплін необхідно добре знати й уявляти, які професійні вміння відпрацьовуються студентом під час вивчення кожного курсу.

Підготовка фахівців неможлива без виховання у них любові і поваги до майбутньої професії, адже відданість обраній справі, служіння покликанню, терпіння, міцні знання, професійна майстерність, комунікабельність, вміння працювати з людьми – ось що сприяє майбутнім професійним успіхам фахівців. Допомогти молодій людині знайти своє місце і призначення у житті, розібратися, чим вона буде займатися у майбутньому у професійній сфері, прищепити любов і повагу до майбутньої професії – прямий обов'язок викладачів, зокрема викладачів фундаментальних дисциплін. Особливо нагально постає це питання у сучасних умовах, коли значний відсоток випускників шкіл і їхні батьки обирають “модну” і “популярну” професію, не ототожнюючи себе із майбутньою професією.

Суспільну значущість обраної професії студенти повинні усвідомити вже на першому курсі. Ставлення до професії є необхідною передумовою для розвитку професійної мотивації. Процес розвитку професійних мотивів відбувається безпосередньо у навчальній діяльності, недооцінювання значення цієї передумови є надзвичайно великою помилкою.

Ставлення молоді до майбутньої професії, яке виникає ще в період підготовки до неї під час навчання у школі, повинно розглядатися як одна із психологічних умов формування професійних інтересів у майбутніх фахівців. Реалізація професійних інтересів і нахилів до застосування знань, здібностей теоретичного мислення на практиці й формування навичок предметної діяльності визначають подальшу життєву позицію молоді людини в здійсненні її професійної діяльності. Обмежена кількість випускників з високим рівнем професійної підготовки пояснюється недостатнім впровадженням у навчальний процес новітніх технологій, форм і методів активного навчання. Готуючи майбутніх педагогів у ВНЗ, необхідно враховувати те, що сьогоднішні випускники – це основний потенціал педагогічної ниви ХХІ століття, а ХХІ століття вимагає інформаційних технологій, глобальної комп'ютеризації, системного програмування, широкого використання мікроекономіки, лазерної техніки та ін. Тому науково-педагогічні працівники ВНЗ не повинні припиняти широкий пошук нових освітніх технологій навчання і виховання.

Співставлення результатів огляду досліджень наводить на думку, що більшість науковців вказують на адекватність педагогічної мотивації, загальних і фахових знань, професійних умінь і навичок, професійно важливих властивостей особистості. Готовність майбутнього фахівця до педагогічної діяльності передбачає утворення таких необхідних відносин, установок, професіоналізму, властивостей і якостей особистості, які забезпечують можливість майбутньому спеціалісту свідомо і добросовісно, зі знанням справи виконувати свої професійні функції. Феномен психологічної готовності, функціонуючи в руслі окремого аспекту педагогічної діяльності і будучи обумовленим диференціацією завдань у рамках цього аспекту, має у кожному випадку конкретний специфічний прояв та структуру. Готовність до педагогічної діяльності розглядається науковцями як інтегральне утворення особистості майбутнього педагога, поєднуючи у собі когнітивний, операційно-дійовий, мотиваційний, емоційно-вольовий компоненти: знання, вміння, навички, особистісні якості, адекватні вимогам діяльності. Формування психологічної готовності здійснюється шляхом формування усіх її компонентів, при домінуючій ролі того, чи іншого компонента, залежно від виду діяльності, в умовах спеціального організованого навчання, що спрямоване на оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями, розвиток функціональних процесів.

Сьогодні особистість педагога визначає стан освіти, від рівня культури, професійної фахової підготовки, широкого кругозору і громадянської позиції якого безпосередньо залежать результати соціально-економічного і духовного розвитку суспільства. У наш час основним критерієм оцінки випускника педагогічного ВНЗ є, в основному, знання, тоді як визначальним фактором успіху його професійної діяльності виявляється сформованість, цілісність його особистості, духовне багатство, моральний та естетичний образ, що спроможний захистити молодого вчителя від професійної деградації, проте саме теоретичних і практичних психологічних знань не вистачає студентам, глибокого розуміння умов і сенсу педагогічної діяльності й психологічної готовності до неї.

#### **Список використаних джерел**

1. Дурай-Новикова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. Дис. ...д-ра пед.наук. М. – 1983. – 18 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И.Дьяченко, Л.А.Кан-



- дыбович. – Минск: Изд-во Белорус. госун.-та, 1976. – 172 с.
3. Дьяченко М.И. Психология высшей школы/ М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович, С.Л.Кандыбович. – Серия: Библиотека практической психологии. Минск: Харвест, 2006. – 416 с.
  4. Кучерявий О.Г. Интегральна готовність до педагогічної діяльності як орієнтир професійного самовиховання майбутніх педагогів/ О.Г.Кучерявий //Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. / Редкол.: Т.І.Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ – Запоріжжя. – Вип.18.
  5. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія /За ред. І.А. Зязюна. – Київ: Видавництво “Віпол”, 2000. – 636 с.
  6. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.:Вища шк., 1997. – 349 с.
  7. Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи): навч. посібник / Під ред. Г.О. Балла, П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. – К.: Наукова думка, 2000. – 188 с.
  8. Семиченко В.А. Використання психології в навчально-виховному процесі вищої школи / В.А.Семиченко// Педагогіка і психологія. – 1996. – №3.
  9. Словарь практического психолога /Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
  10. Современный словарь по педагогике /Сост. Е.С.Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.

Formation of the psychological readiness of the future випускника university is done by forming all of its components, with the dominant role of a young component, depending on the type of activity in spetsialno formal education, which aims to provide theoretical knowledge, practical skills, development of functional processes. Students do not just enough theoretical and practical psychological knowledge, understanding glibokogo channel and the meaning of pedagogical and psychological preparedness.

**Keywords:** psychological readiness, future teacher, professional preparedness, awareness, motivation, profession, teacher training, personality.

*Отримано: 04.03.2011*

## **Дослідження теоретичних основ мотивації професійної діяльності педагога**

Стаття розглядає проблему побудови та постановки мотивів та мотивацій в професійній діяльності вчителя-педагога. Також розглядаються погляди двох протилежних шкіл в психології і деяких вчених-психологів конкретно. Досліджується поетапність побудови мотиву досягнення успіху, а також сформування надлишку сильної мотивації для подальшої роботи. В статті виділяють та окремо описано мотиви, орієнтовані на процес і результат педагогічної діяльності.

**Ключові слова:** мотив, мотивація, депривація, взаєморозуміння, підтримка, сутність, поведінка, властивість, стійкість, розвиток, поняття, уявлення, феномен, фактор, домінанта, життєдіяльність, теорія, діяльність, класифікація, педагогічний процес.

Статья рассматривает проблему построения и постановки мотивов и мотиваций в профессиональной деятельности учителя-педагога. Также рассматриваются взгляды двух противоборствующих школ в психологии и некоторых ученых – психологов конкретно. Исследуется поэтапность построения мотива достижения успеха, а также формирование переизбытка сильной мотивации для дальнейшей работы. Также в статье выделяется и отдельно описываются мотивы, ориентированные на процесс и результат педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** мотив, мотивация, депривация, взаимопонимание, поддержка, сущность, поведение, свойство, стойкость, развитие, понятие, представление, феномен, фактор, доминанта, жизнедеятельность, теория, деятельность, классификация, педагогический процесс.

Проблема мотивів і мотивації поведінки й діяльності дотепер залишається однією з основних у психологічній науці. Б.Ф. Ломов [10] указує на те, що питання мотивації займають провідну роль у більшості психологічних досліджень. Даній проблематиці присвячена велика кількість робіт і вітчизняних, і закордонних авторів. Серед всіх понять, які використовуються в психології для опису й пояснення спонукальних моментів у поведінці людини, основними є поняття “мотив” й “мотивація”.

Наявність достатньої кількості психологічної літератури з проблеми визначення мотиву супроводжується різноманітним точок зору, які можуть бути віднесені до двох напрямків, залежно від

підходу до розгляду сутності мотиву. Перший напрямок характеризується моністичними поглядами на поняття “мотив”, коли за нього приймаються різні й окремі психологічні феномени: потреби, мета, спонукання, намір, стійкі властивості, стан й ін. Другий напрямок може бути описаний через об’єднання існуючих поглядів в єдину концепцію, що розглядає мотив як складне інтегральне (системне) психологічне утворення [6]. При цьому детермінація поведження й діяльності обумовлюється не просто різними факторами, а їхньою сукупністю, кожний з яких виконує в цілісному процесі детермінації свої певні функції. Поєднає дані два напрямки лише одне: мотив сприймається ними як конкретний психологічний феномен.

За теоретичну основу визначення поняття мотиву ми взяли на роботи Л.І. Божович [2], А.М. Леонтьєва [9], присвячені теорії розвитку мотивації. У нашому дослідженні мотив буде розглядатися як необхідна потреба. При цьому термін “мотив” уживається нами не для позначення переживання потреби, а як те об’єктивне, у чому ця потреба конкретизується в даних умовах і на що спрямовано діяльність.

Розглядаючи мотив як психологічний феномен, учені зіштовхнулися з несподіваними труднощами: виникла термінологічна нечіткість – однаково й навіть як синоніми стали вживатися терміни “мотив” й “мотивація”. За словами Е.П. Ільїна, “мотивація” використовувалася навіть частіше, тому що, розуміючи під нею процеси детермінації активності людини або формування спонукання до дії або діяльності, у це поняття можна було включати що завгодно. Сам термін мотивація, на думку А.М. Леонтьєва [9], М.Ш. Магомед-Емінова [12], Р.А. Пілоян [17], П.М. Якобсона [19] й ін., презентує більш широке поняття, ніж термін мотив. При цьому мотивація виступає як вторинне стосовно мотиву утворення. Однак дані пояснення авторів не висвітлюють цю проблему, і питання про співвідношення мотиву й мотивації дотепер залишається дискусійним.

У сучасній психології слово мотивація використовується у двоякому змісті: як система факторів, що детермінують поведження [4], сюди входять, зокрема, потреби, мотиви, мета, наміри, прагнення й багато чого іншого, і як характеристика процесу, що стимулює й підтримує поведінкову активність на певному рівні. При цьому мотивація обумовлена потребами особистості, умовами діяльності (як об’єктивними, зовнішніми, так і суб’єктивними, внутрішніми – знаннями, уміннями, здатностями). Тому що з урахуванням цих факторів відбувається ухвалення рішення, формування наміру.

У зв'язку з даними факторами в психологічній літературі [1] широко обговорюється питання про мотиваційні домінанти, що роблять впливають на ефективність діяльності й силу "мотивів". За природою виникнення потреб виділяються внутрішні й зовнішні мотиваційні домінанти. Внутрішня домінанта формує таку діяльність, що найціннішою для людини. Зовнішня мотиваційна домінанта проявляється під впливом зовнішніх умов. Внутрішні й зовнішні мотиваційні домінанти тісно переплітаються. Однакові потреби можуть бути породжені як одним, так й іншим і навіть обома їхніми видами.

Виділення мотиваційних домінант має принципове значення, тому що вони обумовлюють прийняття людиною рішення й при поясненні підстави дії й діяльності стають аргументами ухваленого рішення.

Отже, ні в розумінні сутності мотиву, ні мотивації і їхніх ролей у регуляції поведінки немає єдності поглядів. У своїй роботі ми будемо опиратися на визначення, запропоноване Л.І. Божович [2]. Мотивація в нашому дослідженні розглядається як певна сукупність мотивів.

Мотивація пронизує всі сфери життєдіяльності людини і присутня в усіх видах діяльності, зокрема професійній. У цей час Е.П. Ільїн [7] виділяє два підходи до вивчення проблеми мотивації професійної діяльності. Перший підхід ґрунтується на дослідженні змістовної сторони теорії мотивації. Такі теорії базуються на вивченні потреб людини, які і є основними мотивом їхнього поведінки, а, отже, і діяльності. До прихильників такого підходу відносять американських психологів Фредеріка Герцберга, Девіда Макклелланда, Абрахама Маслоу.

Другий підхід до проблеми мотивації професійної діяльності базується на процесуальних теоріях. Тут йдеться про розподіл зусиль працівників і виборі певного виду поведінки для досягнення конкретних цілей. До таких теорій відносяться теорія очікувань, або модель мотивації по В. Вруму [3], теорія справедливості й теорія або модель Портера – Лоулера [11].

Одна з найвідоміших і найпопулярніших теорій мотивації була запропонована відомим американським психологом А.Маслоу [14]. Відповідно до теорії А.Маслоу, поведінка людини детермінована його потребами – станами, створюваними нестатком в об'єктах, необхідних для його існування й виступаючим джерелом його активності. А. Маслоу виділив п'ять якісно різних груп людських потреб:

1) фізіологічні потреби, необхідні для виживання людини: їжі, у воді, у відпочинку й т.д.;

2) потреби в безпеці й упевненості в майбутньому – захист від фізичних й інших небезпек з боку навколишнього світу й упевненість у тім, що фізіологічні потреби будуть задовольнятися й у майбутньому;

3) соціальні потреби – необхідність у соціальному оточенні. У спілкуванні з людьми – почуття “ліктя” і підтримка;

4) потреби в повазі, у визнанні навколишніх і прагненні до особистих досягнень;

5) потреба самовираження, тобто потреба у кар’єрному рості й у реалізації своїх потенційних можливостей.

Перші дві групи потреб первинні, а наступні три вторинні. Відповідно до теорії Маслоу, всі ці потреби можна розташувати ієрархічною послідовністю у вигляді піраміди, в основі якої лежать первинні потреби, а вершиною є вторинні. Зміст такої ієрархічної побудови полягає в тому, що до того моменту, поки не задоволені потреби більш низьких рівнів, їхній вплив на мотивацію людини буде пріоритетним.

Серед вітчизняних учених найбільших успіхів у розробці теорії мотивації професійної діяльності досягли Л.С. Виготський і його учні О. М. Леонт'єв, Б. Ф. Ломов й ін. Однак їхні роботи не одержали розвитку, оскільки вони досліджували проблеми мотивації тільки на прикладі педагогічної діяльності.

Предметом вивчення в дослідженнях (А. З. Абзалова, Т.П. Дмитрієва, і ін.) виявилася типологія мотивації професійної діяльності. Найпоширеніша типологія мотиваційної структури представлена в Т.М. Антоною, Л.Є. Курнешовою. В основному дані автори виділяють два типи мотивації професійної діяльності: зовнішній і внутрішній. Про внутрішній тип мотивації можна говорити, якщо діяльність значима для особистості сама по собі, і особистість одержує задоволення безпосередньо від самої діяльності. Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб (мотиви соціального престижу, зарплати й т.п.), то це зовнішня мотивація.

Більш поглиблене вивчення типів мотивації професійної діяльності запропонувала К. Замфір. Вона виходить із уявлення про три типи мотивації: внутрішньої мотивації, зовнішньої позитивної мотивації й зовнішньої негативної мотивації. 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, як думає автор, з потреб самої діяльності, коли людина трудиться із

задоволенням, без будь-якого зовнішнього тиску. Зовнішня мотивація містить ті мотиви, які перебувають за межами самого працівника й праці як такого: заробіток, острах осуду, прагнення до престижу й т.д. До зовнішньої позитивної мотивації ставляться: 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 ін.

Отже, питання вивчення мотивації професійної діяльності дотепер залишається дискусійним. При цьому типологія мотивації, професійної діяльності, в основному, представлена як зовнішня й внутрішня мотивації.

У рамках проблеми мотивації професійної діяльності розглядається питання про мотивації педагогічної діяльності, що є однією з фундаментальних проблем як для вітчизняної, так і для закордонної психології.

Підкреслюючи теоретичну й практичну значимість даного питання, А.К. Маркова стверджує, що аналіз особистості вчителів варто починати з вивчення мотивації його професійної діяльності, тобто з того, "...на що спрямований вчитель у своїй праці" [13, с. 17]. "Мотивація педагогічної діяльності вчителя проявляється у всій його професійній життєдіяльності й в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття й логіку поведінки, весь вигляд людини" [13, с. 25].

Виділяючи роль мотивації у педагогічній діяльності Л.М. Мітіна, визначає її як одну з інтегральних характеристик педагогічної праці вчителя, поряд із професійною компетентністю й емоційною гнучкістю. "Мотивація педагогічної діяльності – інтегральна характеристика праці вчителя у ній виражається прагнення педагога до самореалізації, до росту й розвитку в сфері педагогічної життєдіяльності. Вона значною мірою стає мотивацією вдосконалювання в найбільше "ефективних учителів"" [15, с. 114].

У цей час мотивація педагогічної діяльності трактується по-різному. В одному випадку – як професійно значима якість, що займає центральне місце в структурі особистості вчителя й обумовлюється його індивідуальною й типовою своєрідністю; в другому випадку – як система емоційно-ціннісних відносин, що задає ієрархічну структуру домінуючих мотивів особистості вчителя, що спонукають учителів до її твердження в педагогічній діяльності й спілкуванні; у третьому – як певна сукупність мотивів, що залежить від спрямованості особистості самого педагога.

Більш вузьке розуміння сутності мотивації педагогічної діяльності можна зустріти в наступних психологів: С.Х. Асадуллін, С.О. Зімічева, Є.М. Нікіреєв. При цьому їхнє уявлення характеризується більшою однозначністю й конкретизацією визначення. У цьому випадку мотивація педагогічної діяльності розуміється або як "...позитивне відношення до педагогічної діяльності" [5, с.32], або як "...схильність і готовність займатися педагогічною діяльністю" [16, с.8]. С.Х. Асадуллін визначення сутності мотивації педагогічної діяльності пов'язує із провідним мотивом, що домінує, інтересом. При цьому існуючі теорії мотивації педагогічної діяльності не протиставляються, а доповнюють один одного. Дотримуючись поглядів Н.О. Амінова, Л.М. Мітіної й ін., як мотивацію педагогічної діяльності ми розглядаємо певну сукупність мотивів, що мають свою ієрархічну структуру.

Важливим для педагогічної психології залишається питання про типи мотивації педагогічної діяльності. Багато дослідників, характеризуючи мотивацію педагогічної діяльності, виділяють її основні типи: зовнішній і внутрішній. На думку А.К. Маркової, висока задоволеність можлива, в основному, при перевазі внутрішньої мотивації педагогічної діяльності. Якщо переважає зовнішня мотивація, то педагогічна діяльність стає просто засобом для досягнення чого-небудь, не будучи самоціллю; даний засіб виступає як обов'язок до чогось зовнішнього, як ціна за придбання благ, необхідних людині. Внутрішня мотивація педагогічної діяльності не тільки стимулює вдосконалювання професійної майстерності, але також є джерелом розвитку як учителя, так й учнів. Зовнішня мотивація не стимулює належною мірою професійного розвитку педагога, перетворює працю в діяльність, що відбувається тиском зовнішньої необхідності.

Отже, проблема мотивації педагогічної діяльності дотепер не втрачає своєї актуальності й значимості. Як основні типи мотивації педагогічної діяльності виділені зовнішній і внутрішній **ТИПИ**.

В нашій роботі спостерігається структурний підхід до сутності мотивації педагогічної діяльності, що припускає виділення структурних компонентів у досліджуваних явищах. В якості таких компонентів у даному дослідженні виступають мотиви, що визначають зміст мотивації педагогічної діяльності.

Складна педагогічна діяльність звичайно викликається декількома мотивами. З педагогічної діяльності – явище звичайне: учитель може добре працювати заради досягнення високих результатів, але в той же час задовольняти інші свої потреби (визнання колег, моральне й матеріальне заохочення й ін.).



Професійні мотиви педагогічної діяльності, на думку Т.М. Антонової, А.К. Байметова, І.М. Несіної, К.А. Подарова й ін., можуть бути розділені на дві категорії: зовнішні й внутрішні мотиви. Даний підрозділ, за твердженням Т.М. Антонової, дозволяє з великою ймовірністю припускати, що для вчителів їхня діяльність протікає як ланцюг ситуацій, одні із яких виступають як цілеспрямоване притягання. Ціль діяльності й мотив тут збігаються. Інші ситуації сприймаються як цілеспрямований примус, коли мета й мотив не збігаються. До мети педагогічної діяльності вчитель у цьому випадку може ставитися байдуже й навіть негативно. У ситуаціях першого типу вчителі працюють із захопленням, натхненно, а отже, і продуктивно. У другому випадку – обтяжливо, з неминучою нервовою напругою й звичайно не мають гарних результатів.

До цінних мотивів педагогічної діяльності також відносяться чесне й сумлінне виконання професійних функцій (професійна честь), усвідомлення високої місії вчителів, почуття професійного й громадянського обов'язку, захопленість предметом і задоволення від спілкування з дітьми, любов до дітей, відповідальність за виховання дітей тощо.

Перелік класифікації мотивів педагогічної діяльності в психолого-педагогічній літературі досить різноманітний. Однак більш точно уявлення про мотиви педагогічної діяльності виникає на основі робіт Н.О. Амінова, А.К. Маркової, Г. Хеннінга, у яких мотиви можуть бути розділені на дві групи залежно від предмета потреби.

1. Мотиви, орієнтовані на процес і результат педагогічної діяльності, які характеризуються високим ступенем включеності педагога в професійну діяльність; домінуючий інтерес – одержання результату в межах педагогічної діяльності (зацікавленість викладеним предметом і захопленість спілкуванням з дітьми).

*Розуміння* – виражає бажання глибше пізнати світ іншої людини. Цей мотив співвідноситься з рефлексивними здатностями вчителя.

Рефлексивний рівень психологічних здатностей містить у собі особливу чутливість учителя до того, що учень сприймає об'єктивну реальність, які інтереси й потреби в нього при цьому виникають, і чи “збігаються” вони з тим, що їм пред'являє в навчально – виховному процесі сам педагог. Така чутливість педагога пов'язана у свою чергу з емпатійністю, що проявляється у швидкому, порівняно легкому й глибокому проникненні в навчальну психологію, й емоційною ідентифікацією, що припускає активну цілеспрямовану спільну діяльність педагога й учнів.

*Опіка* – потреба залучати до себе увагу дозволяє забезпечити стійкість уваги тих, яких навчають; у процесі проведення занять, уміння розумно використати його, задаючи через своє поводження зразок, якому необхідно відповідати. Така потреба, реалізована в розумних межах, дає можливість здійснювати виховання шляхом особистого прикладу.

*Заступництво* – відображає бажання педагога наставляти, рекомендувати, радити, робити щось спільно; така потреба може повністю бути реалізована саме в педагогічній діяльності, особливо в класному керівництві, у роботі вихователя групи продовженого дня.

*Соціофілія* – є особливим базовим мотивом, названим дбайливістю. Високий показник даного мотиву є системою ціннісних орієнтацій особистості педагога, в основі якої насамперед представлені інтереси іншої людини. Педагоги, що мають у структурі цей мотив відрізняються виявленням співчуття й прагненням задовольняти потреби учнів, які потребують підтримки, розради, захисту або відчувають щире сором'язливість. Наявність такого мотиву в педагога свідчить про гуманістичну спрямованість його дій і визначає гуманістичний стиль педагогічної діяльності.

*Саморозвиток* – говорить про самостійне поводження, вираженій потребі у творчій активності, оскільки саморозвиток є необхідною умовою для розвитку компетентної особистості вчителя й створення нової особистості учня, що саморозвивається.

*Афіліація* – показує взаємний і довірчий зв'язок між учасниками навчально-виховного процесу, де кожна зі сторін (учитель й учні), якщо й не любить іншу, то ставиться до неї приязно, приймає її, дружньо підтримує її]. Ця потреба важлива для вчителя, і коли вона представлена на високому рівні, то це дає підставу прогнозувати успішність його роботи на підставі гарного взаєморозуміння з тими, яких навчають.

*Залежність* – потреба взаємозв'язку з дітьми, бажання проводити якнайбільше часу з ними, почувати їхню увагу до себе.

2. Мотиви, орієнтовані на реалізацію потреб самого педагога й характеризуються низьким ступенем включеності наставника в професійну діяльність; домінуючий інтерес – одержання результату за межами педагогічної діяльності (винагороди за діяльність і прагнення уникнути санкцій, які загрожують у випадку відхилення від діяльності або несумлінного її виконання, депривація страху покарання).

*Влада* – свідчить про те, що педагоги найчастіше проявляють себе як відверті й енергійні люди, що не бояться конфронтації й прагнуть відстоювати первісні позиції. При цьому мотив влади пов'язаний з високим емоційним підйомом, розумінням і відчуттям

уміння повести за собою учнів, їхні думки й почуття, що проявляється у великій виразності мови вчителя, його поведженні, відбиває відчуття своїх більших можливостей і пов'язаний з високою самооцінкою.

*Повага* – полягає насамперед у повазі педагогом самого себе, яка основана на розумінні своєї людської гідності й почутті відповідальності за свої вчинки й поведження. А у зв'язку з тим, що вчитель постійно перебуває серед людей – учнів, їхніх батьків, адміністрації школи – і його робота постійно оцінюється ними, наявність цієї потреби займає в мотиваційній структурі педагога високе рангове положення.

*Досягнення* – прагнення до підвищення рівня своїх можливостей, орієнтація на очікування успіху. Дану потребу в досягненні реалізують через удосконалювання й розвиток самого себе. Наявність такого мотиву позитивно позначається на професійному стилі викладача, але не завжди передається учням.

*Залучення уваги* – характеризує присутність у педагога потреби в схваленні своєї роботи адміністрацією й колегами, що робить учителя залежним від оцінки, керівництва й обмежує його прагнення до самостійного розвитку й творчості.

*Порядок* – наявність такої потреби в мотиваційній сфері свідчить про те, що в його поведженні проглядається готовність підкорятися начальству, і як наслідок, перенос вимоги від ситуативно підлеглих у даному випадку від учнів підпорядкованості собі. Робота при цьому виконується за інерцією, без обліку обставин.

*Уникнення невдач* – присутність деякого консерватизму стосовно введення нових форм роботи, викладання, зниженість рівня прагнення вчителів удосконалювати самого себе як людину й професіонала, прагнення уникати ситуації оцінки, обговорення результатів своєї роботи, і свідомо передбачуваних невдач. Має місце постановка негативної сформульованої мети; присутнє, бажання подій, які могли б виключити невдачу; жаль про поведження, що привело до невдачі.

*Визнання* – потреба в позитивній оцінці колег. Має таку структуру: прагнення до популярності, престижу – визнання; прагнення до суперництва, прагнення до досягнень у значимій діяльності. Провідними особливостями людей з яскраво вираженим мотивом визнання є більша активність і впевненість у собі, висока самооцінка із твердою впевненістю у своїй чарівності.

При цьому, опираючись на роботи Н.О. Амінова, А.К. Маркової, І.М. Несіної, К.А. Подарова, першу групу мотивів, орієнтованих на процес і результат педагогічної діяльності, ми назвали

внутрішньо орієнтованими мотивами педагогічної діяльності; а другу групу з орієнтацією на реалізацію потреб педагога – зовні орієнтованими мотивами педагогічної діяльності. Дана класифікація мотивів педагогічної діяльності була прийнята нами як основна в експериментальному дослідженні.

Поряд із проблемою класифікації мотивів діяльності, на думку В.С. Лазарева, необхідно досліджувати проблему формування мотивації діяльності: “...якщо ми хочемо зрозуміти, що визначає вибір людиною напрямку свого поведіння в організації, недостатньо розглядати тільки те, що спонукує його діяти (мотиви), потрібно розглядати і як формується мотивація” [8, с.290]. Дана проблема є однією із центральних у роботі вчителя, тому що тільки адекватна цілям педагогічної діяльності мотивація забезпечує її гармонічне здійснення.

Для формування мотивації педагогічної діяльності зараз є більші можливості. Кожен автор умови формування мотивації педагогічної діяльності описує по-своєму. Одні психологи використовують зовнішні фактори формування мотивації педагогічної діяльності: соціальну ситуацію, що відбивається в мисленні педагога; професійну діяльність; основні способи педагогічної діяльності; динаміку розгортання змісту діяльності педагога. Інші опираються на внутрішні фактори формування мотивації педагогічної діяльності: усвідомлення вчителем провідних мотивів власного поведіння, діяльності, спілкування, і необхідності їхньої зміни; властивості особистості як основи формування мотивації педагогічної діяльності.

Позитивні моменти є в кожному з даних факторів; але цілісного враження про умови формування мотивації, педагогічної діяльності, не виникає.

Особливий інтерес викликає комплекс умов для створення позитивної мотивації запропонований В.С. Лазаревим [8]. Основні акценти автор робить на певних результатах діяльності, диференційованих завданнях для працівників організації, об'єктивних оцінках системи контролю, різних формах морального заохочення й матеріальної винагороди за досягнуті результати діяльності.

Не можна обминути дослідження Н.Е. Чистового, С.Р. Колосова, В.О. Рудакова, у яких вказується, що “... проблема умов! формування мотивації педагогічної діяльності повинна бути розглянута як проблема знаходження з адекватного особистісного змісту професійної діяльності в системі інших видів” [18, с. 45]. У ситуації відсутності даного адекватного особистісного змісту, праця втрачає елементи особистісного саморозвитку, творчого потенціалу й перетворюється з самостійної особистісної цінності у засіб

заробітку, при цьому виникає стан дискомфорту у учителя, що згодом приводить до неузгодженості мотивів педагогічної діяльності.

Уваги заслуговує теорія В. О. Рудакова [18] про опосередкований шлях формування мотивації педагогічної діяльності, до умов якого ставиться засвоєння нових психологічних знань і вмінь, що ведуть не тільки до змін у когнітивній, але й особистісній сферах педагога. Відповідно до даної теорії, "...засвоєння педагогом психологічних знань веде до розвитку вміння вчителя самостійно вирішувати педагогічні проблеми з огляду на те, наскільки таке рішення сприяє особистісному розвитку учня...". Такі індивідуальні способи здійснення педагогічної діяльності й педагогічного спілкування незмінно приводять до ефективного результату процесу навчання. "Успіх у професійній діяльності веде до знаходження вчителем адекватного особистісного змісту педагогічної діяльності..." [18, с. 86]. Як наслідок не тільки формуються нові мотиви, але також їхня погодженість у мотиваційній структурі педагогічної діяльності.

На наш погляд, дана схема формування мотивації педагогічної діяльності буде більш повноцінною, якщо доповнити її ще одним фактором, а саме професійно значимими особистісними якостями педагога. Досвідченість педагога, що виникає внаслідок оволодіння психологічними знаннями й вміннями, сама" по собі не приводить до змін у мотиваційній структурі педагогічної діяльності, тому що в основі формування мотивації професійної діяльності лежать властивості та якості самої особистості. Отже, зміни в мотиваційній структурі педагогічної діяльності можливі лише при наявності певних особистісних якостей.

У психолого-педагогічній літературі є чимало досліджень, присвячених проблемі формування мотивації педагогічної діяльності. Пропонуються різні засоби й технології. Однак, проблема формування мотивації педагогічної діяльності до дійсного моменту не знайшла свого остаточного рішення. Опираючись на роботи В.С. Лазарева, ми вважаємо, що кращими мотиваторами педагогічної діяльності є внутрішні спонукання самого педагога. Їхнє формування, на думку В.О. Рудакова, можливе внаслідок змін у когнітивній та особистісній сфері педагога як результату його психологічної освіти. Компонентом останнього виступає психологічна компетентність педагога. Існують дослідження, у яких розкривається роль окремих елементів психологічної компетентності у формуванні мотивації педагогічної діяльності. Але відсутні роботи, у яких дана проблема розглядається з урахуванням рівня психологічної компетентності педагога в цілому.

## Висновки

1. Мотивація педагогічної діяльності – певна сукупність мотивів, які при цьому є її структурними компонентами.

2. Існують два основних типи мотивації педагогічної діяльності: зовнішні, утримуючі такі мотиви, які перебувають за межами самої праці (заробіток, острах осуду; прагнення до престижу й т.д.); внутрішній, що породжений у свідомості людини самою трудовою діяльністю (розуміння її суспільної корисності; задоволення, що приносить робота, тобто результат і процес праці).

3. Мотиви педагогічної діяльності можуть бути розділені на дві групи залежно від предмета потреби:

а) мотиви, орієнтовані на процес і результат педагогічної діяльності й характеризуються високим ступенем залучення педагога в професійну діяльність; домінуючий інтерес – одержання результату в межах педагогічної діяльності (зацікавленість предметом, що вкладається і захопленість спілкуванням з дітьми) – внутрішньо орієнтовані мотиви;

б) мотиви, орієнтовані на реалізацію потреб самого педагога й характеризуються низьким ступенем включеності педагога в професійну діяльність; домінуючий інтерес – одержання результату за межами педагогічної діяльності (винагороди за діяльність і прагнення уникнути санкцій, які можливі у разі відхилення від діяльності або несумлінного її виконання, депривація страху покарання) – зовні орієнтовані мотиви.

4. Умовами формування мотивації педагогічної діяльності можуть бути: зовнішні фактори – соціальна ситуація, що відбивається в мисленні педагога; професійна діяльність; основні способи педагогічної діяльності; динаміка розгортання змісту діяльності педагога; внутрішні фактори – усвідомлення вчителем провідних мотивів власного поведіння, діяльності, спілкування й необхідності їхньої зміни; властивості особистості як основа формування мотивації педагогічної діяльності; знаходження педагогом адекватного особистісного змісту професійної діяльності.

## Список використаних джерел

1. И.Асеев В.Г. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: автореферат на соис. канд., СПб. – 2002.
2. Божович Л.И. Изучение мотивации детей и подростков / Л.И.Божович. – Москва, 1972.
3. Врум В. Психология развития мотивации / В.Врум. – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.
4. Годфруа Ж. Что такое психология. Т.1 / Ж.Годфруа. – Москва, 1992.

5. Зимичева А.М. Азбука педагогического труда / А.М.Зимичева. – М., 1990.
6. Иванников В.А. Формирование побуждения к действию / В.А.Иванников // Вопросы психологии. – 1985. – № 3.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотив: теория и методы изучения / Е.П.Ильин. – Киев, 1998.
8. Лазарев В.С. Системное развитие школы / В.С.Лазарев. – М., 2002.
9. Леонтьев А.Н. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / А.Н.Леонтьев. – Киев, 2002.
10. Ломов Б.Ф. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие / Б.Ф.Ломов. – Москва, 2002.
11. Лоулер Э. Единство рефлексии, мотивации и адаптации в сознании личности: коллективная монография / Э.Лоулер. – М., 2005.
12. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения / М.Ш.Магомед-Эминов. – Москва, 1987.
13. Маркова А.К. Психология труда учителя/ А.К.Маркова. – Москва: просвещение, 1993.
14. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Москва, 1998.
15. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л.М.Митина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3.
16. Никиреев Е.М. Человеческий фактор в нововведениях / Е.М.Никиреев // Психологический журнал. – 1985. – № 4.
17. Пилюян Р.А. Мотивация профессиональной деятельности / Р.А.Пилюян. – Киев, 1986.
18. Рудаков В.А. Формирование мотивации самообразования / В.А.Рудаков. – Москва, 2004.
19. Якобсон П.М. Проблема личности педагога / П.М.Якобсон. – Екатеринбург, 1997.

The article examines the problem of construction and raising of reasons and motivations in professional activity of teacher-teacher. The looks of two opposing schools are also examined in psychology and some scientists – psychologists concretely. Probed poctapnost' constructions of reason of achievement of success, and also forming of overabundance of strong motivation for further work. Also in the article selected and reasons are separately described oriented to the process and result of pedagogical activity.

**Keywords:** reason, motivation, deprevacyya, mutual understanding, support, essence, conduct, property, firmness, development, concept, presentation, phenomenon, factor, dominant, vital functions, theory, activity, classification, pedagogical process.

*Отримано: 12.03.2011*



## Психологічні особливості особистості КАРАТИСТА–ПОЧАТКІВЦЯ

У статті розглядаються особливості тренувального процесу, технічна програма з кіокушинкай карате. Наведено характеристику білого і помаранчового поясів майстерності. Висвітлено психологічні особливості особистості каратистів-початківців, представників низького рівня кваліфікації.

**Ключові слова:** кіокушинкай карате, тренувальний процес, технічна програма, білий пояс, помаранчевий пояс, психологічні особливості, особистість, каратист-початківець.

В статье рассматриваются особенности тренировочного процесса, техническая программа по киокушинкай каратэ. Приведена характеристика белого и оранжевого поясов мастерства. Освещены психологические особенности личности каратистов начинающих, представителей низкого уровня квалификации.

**Ключевые слова:** киокушинкай каратэ, тренировочный процесс, техническая программа, белый пояс, оранжевый пояс, психологические особенности, личность, каратист начинающий.

**Постановка проблеми.** В ході дослідження спортивної діяльності каратистів необхідно вивчити провідні етапи тренувального процесу, психологічні особливості особистості каратистів-початківців.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Проблеми становлення особистості спортсмена-каратиста ґрунтовно досліджували: М.Ведель, С.А.Іванов-Катанський, В.Б.Кушнірик, А.Мацуї, Т.М'ягі, М.Накаяма, М.Ояма, Х.Рояма, О.І.Танюшкін, М.Томпсон, Е.Хуг, В.П.Фомін. У даних дослідженнях акцент зроблено на вивченні процесу формування особистісних якостей каратистів та специфіці їхньої спортивної діяльності.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою дослідження є вивчення психологічних особливостей особистості каратистів-початківців, володарів білого або помаранчового поясів майстерності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В кіокушинкай карате виокремлюють 4 рівні майстерності: перший рівень – білий, помаранчевий пояси (10 кю – 9 кю); другий рівень – синій, жовтий пояси (8 кю – 5 кю); третій рівень – зелений, коричневий пояси (4 кю – 1 кю); четвертий рівень – чорний пояс (1 дан – 10 дан).

Наведемо кваліфікаційну технічну програму на здобуття поясів майстерності (International Karate Organization, ІКО-3).

В сучасному кіокушинкай карате існує усталена, розгалужена й струнка система поясів майстерності, яка складається із 10-ти учнівських ступенів (кю) – від помаранчового до коричневого поясу і 10-ти майстерських ступенів (данів) – 9 поясів різних градацій і вищого – 10 дана – червоного поясу, котрий мають фундатор кіокушинкай карате Масутацу Ояма, та деякі видатні майстри сучасності. Колір поясу в карате означає глибину засвоєння техніки східної боротьби, осягнення сенсу бойового мистецтва. Білий пояс символізує чистоту і потенціал спортсмена, помаранчевий – стабільність, синій – колір неба перед сходом сонця, жовтий – схід сонця, зелений – чарівну весняну квітку, коричневий – зрілість, чорний – мудрість.

Десять учнівських поясів (кю) складаються з 5-ти пар, кожна з яких має один колір і цілісну внутрішню структуру. Більш високий ступінь майстерності всередині одного кольору відзначається нашивкою на кінці поясу смужки кольору більш високого кю. Тільки 1-ий кю, котрий безпосередньо передує 1-му майстерському ступеню (1-му дану) має золоту смужку. Відповідно, кількість золотих смужок означає градації майстерських ступенів. Технічні нормативи в кіокушинкай карате вичерпуються третім даном. Наступні майстерські ступені присуджуються з обліком певних досягнень в кіокушинкай карате та значних заслуг перед школою бойових мистецтв. Цим ступенем обмежуються технічні кваліфікаційні нормативи, наведені нами далі.

#### *10-й кю – помаранчевий пояс*

4 місяці (30 годин занять)

I. Стійки: йой дачі, шизен дачі, дзенкуцу дачі.

Удари руками: сейкен ой цукі (3 рівні), мороте цукі (3 рівні).

Блоки: сейкен джодан уке, сейкен має гедан барае.

Удари ногами: хиза гері, кін гері.

II. Кондиція: 3 хвилини кін гері (хідарі, мігі), 25 віджимань на сейкен, 30 підйомів тулуба.

III. Теорія: складання кімоно та зав'язування поясу. Етикет Доджо. Що таке кіокушинкай карате? Засновник кіокушинкай карате – Масутацу Ояма: життєвий і творчий шлях.

#### *9-й кю – помаранчевий пояс з синьою смужкою*

4 місяці (40 годин занять)

I. Стійки: мусубі дачі, санчін дачі, кокуцу дачі.

Удари руками: сейкен аго учі, сейкен гяку цукі (3 рівні).

Блоки: сейкен учі уке чудан, сейкен сото уке чудан.

Удари ногами: мае гері чудан чусоку.

Дихання: Ногаре 1, Ногаре 2.

Ката: Тайкіоку соно ічі, Тайкіоку соно ні.

II. Кондиція: 4 хвилини мае гері (хідарі, мігі), 30 віджимань на сейкен, 40 підйомів тулуба.

III. Куміте: санбон куміте.

IV. Теорія: історія кіокушинкай карате.

Докладно охарактеризуємо послідовність та значення поясів майстерності кіокушинкай карате згідно традиційної японської філософії та сучасної методики тренувального процесу.

Пояси – це символи того, що очікує спортсмен від занять улюбленим видом бойового мистецтва – кіокушинкай карате. Добре, якщо систематичні заняття карате мають позитивний вплив на спортсмена, зміцнюють його фізичний стан та здоров'я, сприяють духовному розвитку каратиста. Бажано, щоб спортсмен поступово, не поспішаючи, зі сторони навіть повільно, проходив всі ступеня спортивної майстерності, впевнено переходячи від одного поясу до іншого, накопичуючи коштовний досвід. На цьому шляху спортсмену конче потрібно перемогти свого головного ворога – егоїзм, і навчитися терпінню. Бо терпіння і дисципліна розглядаються в кіокушинкай карате як основи вчинкового світу спортсмена, його самоактуалізації та самореалізації в житті. У процесі постання особистості каратиста, стрункої системи мотивації досягнення успіху в спортивній діяльності провідну роль відіграють разом з дисципліною терпіння, наполегливість, завзятість, сила волі, натхнення і талант.

*Кольори поясів каратистів-новачків (низький рівень кваліфікації): білий, помаранчевий*

*Білий пояс – рівень чистоти і потенціалу*

Білий колір відбиває всі кольорові хвилі і при цьому не поглинає жодної з них, бо містить в собі все розмаїття кольорового спектра. Отже, білий пояс символізує потенційні можливості каратиста-початківця щодо досягнення успіху в спортивній діяльності та оволодіння вищими поясами майстерності. Природний потенціал спортсмена може залучити до ефективної спортивної діяльності і направити в правильне русло лише вправно та кваліфіковано спланований тренувальний процес та поступове залучення до змагального процесу. Найбільш достойні й сокровенні мрії та надії каратиста щодо мотивації досягнення в спортивній діяльності народжуються в глибинах його духовного світу і є коштовною основою його “Я”. Мрії і надії спортсмена, згідно старовинної японської філософії, нагадують коштовний камінь, вкритий шаром бруду, який можна й необхідно негайно очистити, щоб він постав

переможцем перед здивованим поглядом навколишніх і засяяв споконвічною красою нерукотворного духовного світу. І все це може зробити сміливість, рішучість, наполегливість, терпіння, креативність та безмежно тверда віра спортсмена. Білий пояс – символ недоторканості і чистоти. Каратист-початківець рівня білого поясу абсолютно чистий і незайманий, бо майже нічого не знає щодо мистецтва кіокушинкай карате й не має поки що ніякого змагального досвіду. Серце спортсмена білого поясу переповнено по самі вінця надією і вірою. З першої надії випливає початкова хвиля першого ентузіазму тренуватися та оволодівати майстерністю і секретами східної боротьби. Це перший ковток із Келеха життя та боротьби тисячолітньої мудрості і терпіння. Перший крок – найскладніший й найвідповідальніший у процесі осягнення глибин Дао (Шляху). Необхідно наполегливо підкорюватися інструкторові, ретельно виконувати всі його вказівки. З першого тренування на татамі назавжди відходить безумовність білого поясу, і тому назад шляху немає, шлях – тільки вперед, до успіху і перемог. Білий пояс всотує в себе пот і частки пилу напружених тренувань, і назавжди губить первісно прекрасний чистий колір. І починається важкий і відповідальний шлях вгору і вперед через коштовний спектр всіх кольорів райдуги. На тренуваннях треба ставити перед собою конкретні цілі та наполегливо йти до їх виконання. Білий і чорний пояси – найважливіші в спортивному житті каратиста. Це – своєрідні полюси майстерності, а між ними – праця, праця і ще раз праця: наполеглива, натхненна, відчайдушна. І все передусім залежить від самого спортсмена: наскільки швидко й вправно він подолає всі труднощі і перешкоди на своєму шляху, якісно оволодіє технікою білого поясу і впевнено перейде до більш важкої і складної техніки в гармонійній системі кіокушинкай карате.

Маючи білий пояс, не треба занадто поспішати, щоб мати вищий пояс. Необхідно сконцентруватися на засвоєнні основоположних засад етикету, на розвитку в собі звички систематично відвідувати тренування. Ніхто вас ніколи не образить, не зневажатиме за те, що ви ще вправно не оволоділи певними техніками кіокушинкай карате. Але, якщо ви наполегливо побажаєте оволодіти даною технікою, чи окремим складним прийомом, вам неодмінно допоможуть всі колеги і друзі. Це неписаний закон клубів кіокушинкай карате: йому вже кілька століть. Ні в якому разі не соромтеся білого поясу – поясу початківця, з нього починали всі сучасні видатні каратисти, ваші тренери й інструктори.

Засновник стилю кіокушинкай карате Масутацу Ояма слушно зауважив, що людина здатна на безмежну деградацію, але вона

здатна і на безмежну досконалість та досягнення: успіх залежить від мети та наполегливості на шляху до досягнення [2].

*Помаранчевий пояс (10 – 9 кю) – рівень стабільності*

Помаранчевий пояс є відбитком кількості та якості труднощів і перешкод, що трапляються на шляху каратиста до досягнень і перемог. Це колір Мооладхара Чакра, копчикового хребтового центру, елементом якого є земля, цінніший й найповажніший з елементів Всесвіту. Через кілька місяців серйозних занять, пояс нового спортсмена стає брудним, і тому має більш темний колір. В цей час він готується здати іспит на помаранчевий пояс. Для каратиста, котрий домагається помаранчевого поясу, елемент землі означає, що тренування на цьому рівні повинні ґрунтуватися на стабільності. Під час наближення до іспиту на помаранчевий пояс, головна увага повинна бути зосереджена на досягненні фізичної основи. Це досягнення приходить через практику концентрації у стійках стабільності: дзенкуцу дачі, санчін дачі і кіба дачі – і через контроль тіла, що розуміє правильність і гармонійність виконання системи рухів даних стійок.

М.Ояма часто нагадував своїм учням *tachi san-nen* або “три роки досягнення стійки”. Каратист починає свій серйозний спортивний шлях, натхненно навчаючись відчувати й досягати стійку. Зі зміцненням стабільності приходить елементарне розуміння динамічного балансу. Фундаментальний контроль балансу в кіокушинкай карате з’являється тоді, коли спортсмен навчиться відчувати свою вагу, з центром у собі [3].

Майстри підкреслюють, що вміння спортсмена правильно оволодіти стійкою зі всіма її складностями є ядром його бойового мистецтва. Правильна стійка дозволяє каратисту всебічно і чітко орієнтуватися на татамі: контролювати свої дії і рухи, передбачати наміри та тактичні ходи суперника.

На тренуваннях закладається основа правильної стійки, а добре розвинута чуттєвість рук і ніг каратиста дає йому змогу досить точно реагувати на дії супротивника і приймати стійку найбільш раціональну й ефективну з тактико-технічної точки зору щодо конкретної бойової обстановки під час змагань. Сила і прогрес вибудовуються в кіокушинкай карате на твердій фізичній, морально-психологічній та тактико-технічній основах. Спортсмен, котрий домагається помаранчевого поясу, повинен мати рівномірний рух, натхненно вивчаючи етикет та процедури Доджо (“місце, де шукають Шлях”, тренувальна зала), що є основоположними засадами тренувального й змагального процесів та повсякденного життя каратиста. Представник білого поясу, що готується отримати помаранчевий пояс, володіє технікою карате більш

досконало, ніж початківець, і його карате це прекрасно демонструє. Тренування на цьому етапі передусім концентрується на зміцненні кісток і м'язової тканини спортсмена. Лише таким чином можна отримати надійний і творчо вагомий, перспективний шлях у спорті.

Надійна основа має життєво важливе значення, якщо каратист намагається досягти значних успіхів в спортивній діяльності.

Великий майстер фехтування на мечях Міямото Мусасі вважав [1], що життя майстра східної боротьби багато в чому нагадує життя тесляра, котрий завжди повинен мати гарні, добре налаштовані інструменти, щоб виконати свою роботу на високому мистецькому рівні. Наближається час іспиту на помаранчевий пояс, і каратист має непоганий фізичний стан. Спортсмен приймає новий стиль життя: амбіції, вдячність, наполегливість та життєві творчі джерела. Каратисту бажано твердо подолати свою впертість, щоб вона не стояла на заваді всебічного засвоєння важливих бойових блоків і прийомів. Представник помаранчевого поясу має бути ентузіастом у тренуваннях, і оберігати мрії і надії друзів-каратистів та одноклубників щодо вищих досягнень в спортивній діяльності.

Важливими психологічними особливостями першого рівня майстерності є початок формування системи вольових якостей особистості каратиста: сміливості, рішучості, наполегливості, завзятості, витримки, сумлінності. Дані якості ще недостатньо розвинуті й не склали єдиної цілісної сфери.

Народжується стійкий інтерес до занять кіокушинкай карате, але часто спостерігаються відхилення від правил та етикету, порушення дисципліни, що в цілому негативно впливає на результативність тренувань.

Домінує репродуктивний тип здібностей у спортсменів з окремими проявами творчого типу, особливо у спарингах.

Спостерігається спрямованість особистості на суспільне схвалення з боку батьків, однолітків, тренера; на зміцнення здоров'я, на дружні стосунки з однолітками.

Каратисти опановують *прийоми релаксації*. Згідно концепції М.Мольца, досягти мети можна у стані спокою і розслаблення, внаслідок зняття напруги після сильних переживань або фізичних зусиль. Релаксаційні вправи дозволяють розслабитись, зняти напругу тіла і мозку, знизити нервову напруженість, відновити душевну рівновагу, поглибити самопізнання.

Мета: розвинути здатність спортсменів думкою відключати м'язи від імпульсів, що йдуть від рухового центру головного мозку і призводять тіло до визначених поз і їх фіксації та збуджують почуття знемоги і легкості.

### Вправа 1. “Внутрішній промінь”

Вправа виконується індивідуально. Допомогає зняти втому, стабілізувати внутрішній стан.

Виберіть зручну позу. Уявіть, що у вашій голові, у верхній її частині, виникає світлий промінь, який повільно і послідовно рухається згори донизу. Промінь повільно і поступово освітлює обличчя, шию, плечі, руки теплим, рівним і розслабляючим світлом. Промінь, проходячи донизу, розгладжує зморшки. У вас зникає напруження в голові, розслаблюються зморшки на лобі, опускаються брови, “охладжуються” очі, послаблюється напруга в кутиках губ, опускаються плечі, вивільнюються шия і груди. Внутрішній промінь формує зовнішність спокійної вільної людини, задоволеної собою і своїм життям.

Виконайте вправу декілька разів – згори донизу. Закінчіть вправу словами: “Я став молодим і сильним, спокійним і стабільним. Я все буду робити добре!”

### Вправа 2. “Веселка”

Виберіть зручну позу, заплющіть очі і впродовж 1 – 2 хвилин уявляйте собі легку, чарівну веселку, прекрасну гру фарб і себе – у спокійному, приємному, розслабленому стані. Ви відпочиваєте. Вас поступово заповнює почуття спокою, розслаблення...

Роздивіться уважно всі кольори веселки. Які кольори ви бачите? Зафіксуйте кожний колір. Відчуйте, як зміна кольорів (червоний, жовтогарячий, жовтий, зелений, голубий, синій, фіолетовий) створює добро і приємність вашій душі і тілу. Відчувши повний спокій і задоволення, зафіксуйте цей стан. Розплющіть очі. Поділіться враженнями з оточуючими.

*Розвиток самоусвідомлення* передбачає стимулювання у спортсменів рефлексії, самоспостереження та самоаналізу, постійного діалогу із самим собою. Вправи спрямовуються на самодіагностику станів, розвиток здатності до заглибленого самопізнання, формування більш адекватної самооцінки, уявлення про своє “Я”, корекцію особистісних недоліків, пробудження потреби в самовдосконаленні шляхом створення ситуації нового бачення себе та обговорення своїх думок, вражень, почуттів та переживань, які виникають у процесі роботи.

*Мета:* підвищення психологічної культури юнаків-каратистів, розвиток самопізнання та саморозуміння, вдосконалення рефлексивних характеристик особистості.

### Вправа 1. “Рефлексія “тут і тепер”

Мета: вироблення навички рефлексії.

1. Дати поняття рефлексії і пояснити учасникам необхідність її здійснення на початку і в кінці кожної зустрічі.



**Інформування.** Спостерігаючи за собою, своїми вчинками, думками, переживаннями, людина часто стикається з їх неоднозначністю, суперечливістю. Вона прагне зрозуміти, що в них істинне, а що – ні. Цей пошук відбувається в процесі діалогу. Внутрішній діалог із самим собою або з іншою людиною дає можливість особистості стати на позицію дослідника по відношенню до самої себе. Це пов'язано з тим, що в процесі діалогу у людини розвивається рефлексія. Рефлексія (від лат. reflexio – повернення назад) – процес пізнання людиною самої себе, свого внутрішнього світу, аналіз власних думок та переживань, роздумів про саму себе, усвідомлення того, як сприймають і оцінюють її інші. Рефлексія не тільки дає можливість пізнати себе, але й сприяє постанню особистості. Пізнаючи себе, вона все більше звільнюється від некритичного сприйняття впливу оточуючих. Чим сильніше розвинута рефлексія, тим юнаки-каратисти більше здатні вирішувати завдання, які перед ними виникають.

2. Запропонувати кожному учаснику висловити своє розуміння того, що відбувається в групі і з групою, описати свої почуття та переживання, думки, які виникають в процесі роботи.

3. Оцінити за десятибальною шкалою ступінь втоми, інтересу до роботи.

Вправа 2. “Світ навколо мене”

Мета: вироблення навички рефлексії, визначення станів іншої людини.

Ведучий пропонує всім сісти в коло і просить кожного учасника описати свій стан у цей момент, визначити причину наявного емоційного стану. Ведучий пропонує 2 – 3 учасникам вийти за двері та подумати, яким чином кожен із них може зобразити за допомогою миміки, жестів, інтонації стан, в якому він знаходиться у даний період життя. Потім кожний із них виконує це завдання перед членами групи, а вони мають якомога точніше визначити даний стан у процесі загального обговорення.

Вправа 3. “Приємні спогади”

Приберіть зручну позу, заплющіть очі. При вдиху свідомо концентруйте увагу на м'язах вашого тіла, на видиху послабляйте увагу. Займайтесь цим 5 хвилин. Відчуйте розслаблення вашого тіла. Спробуйте відновити в пам'яті найбільш приємні і заспокійливі епізоди минулого з усіма деталями. Це може бути вигляд гірського озера, де ви відпочивали. Пригадайте найдрібніші деталі гірської місцевості. Які звуки ви чули? Можливо, тихий шелест листя. Чим більше деталей ви пригадаєте і уявите собі, тим краще розслабитесь. Займайтесь цим не менше 15 хвилин.

*Загальнорозвивальні вправи [3; 4]* спрямовані на підвищення загальної фізичної підготовки. Використовуються п'ять типів загальнорозвивальних вправ: розігрівальні, розтягувальні вправи, з підвищення рівноваги, вправи з розвитку сили і витривалості.

I. Розігрівальні вправи (12 – 15 хвилин).

1. Стрибки на скакалці (на обох ногах, на лівій нозі, на правій нозі – по 1 хвилині).

2. Бігові вправи і стрибки (біг приставним шагом правим боком, лівим боком, спиною уперед; біг з обертанням за годинною стрілкою і проти годинної стрілки; біг зигзагом, біг зигзагом спиною уперед із прискоренням; стрибки на правій, лівій, на обох ногах; стрибки на правій, лівій, на обох ногах спиною уперед; стрибки у глибокому присяді лівим, правим боком і спиною уперед).

3. Спокійна ходьба.

II. Вправи на розтягування (5 – 6 хвилин).

1. Нахили стоячи: ноги разом (уперед, назад); нахили стоячи: ноги широко розставлені (до правої, лівої ноги, уперед, назад).

2. Нахили сидячи: ноги максимально розведені в сторони (до правої, лівої ноги, уперед із затримкою в кожній позиції).

3. Нахили уперед з положення дзадзен (опустившись на коліна з опорою на п'яти) до торкання підлоги чолом і назад до торкання підлоги лопатками.

4. Вправа “Метелик”: сісти на підлогу, присунути стопи ближче до тулуба, з'єднати підшви і п'яти разом, покласти лікті на стегна і пригорнути їх донизу (виконати рух кілька разів), далі зробити нахил до своїх стоп (затриматися в цьому положенні деякий час).

5. Шпагат (правий, лівий, поперечний).

III. Вправи на підвищення рівноваги (5 – 6 хвилин).

1. Стійка на голові (з опорою на голову і руки).

2. Стійка на руках; ходіння на руках.

3. Виконання в повільному або у швидкому темпі декількох (від одного до десяти) ударів ногою без ставлення ноги на опору (правою і лівою ногами поперемінно).

IV. Комплексна вправа з розвитку сили і витривалості (5– 6 хвилин).

Віджимання на кулаках (10 разів), вистрибування-розпірка (10 разів), підйоми ніг лежачи на прес (10 разів), рух з упора присівши в упор лежачи на кулаках (10 разів). Усі чотири вправи (40 рухів) виконуються одна за одною в одному циклі, далі починається новий цикл. Кількість циклів: від трьох до семи.

**Висновки.** Важливими психологічними особливостями особистості каратистів-початківців, представників низького рівня майстерності, є початок процесу формування системи вольових якостей.

#### **Список використаних джерел**

1. Книга Самурая: Сборник. – СПб.: Евразия, 2003. – 384 с.
2. Ояма М. Путь каратэ Кёкусинкай /М.Ояма. – М.: До-информ, 1992. – 107 с.
3. Ояма М. Это каратэ /Масутацу Ояма. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 320 с.
4. Ояма М. Классическое каратэ /М.Ояма. – М.: Эксмо, 2008. – 256 с.

Peculiarities of the training process and the technical program in the kyokushinkai karate are considered in the article. Detailed characteristics of the white and orange skill belts are given. Psychological peculiarities of a personality of a karatist-beginner with a low qualification level are also covered.

**Keywords:** kyokushinkai karate, training process, technical program, white belt, orange belt, psychological peculiarities, personality, karatist-beginner.

*Отримано: 14.03.2011*

**УДК 159.923.2-053.4:615.851**

*О.В.Осика*

## **Арт-терапевтичні методи як чинник морального розвитку особистості дитини**

У статті розглянуто провідні арт-терапевтичні методи як чинник морального розвитку особистості дитини. Окреслено блок морально-етичних проблем та задач, котрі потребують негайного втручання психотерапевта і термінового розв'язання. Висвітлено етапи та метододику психокорекційної роботи.

**Ключові слова:** арт-терапевтичні методи, моральний розвиток, особистість, дитина.

В статье рассмотрены ведущие арт-терапевтические методы как фактор нравственного развития личности ребенка. Очерчены блок морально-этических проблем и задач, которые требуют немедленного

вмешательства психотерапевта и срочного решения. Освещены этапы и методика психокоррекционной работы.

**Ключевые слова:** арт-терапевтические методы, нравственное развитие, личность, ребенок.

**Постановка проблеми.** В процесі дослідження морального розвитку школяра необхідно вивчити психологічну природу та характерні особливості арт-терапевтичних методів як чинника морального розвитку особистості дитини.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Психологічна наука широко досліджує структуру, механізми та психологічні особливості провідних арт-терапевтичних методів: Р.Азовцева, Е.Гарднер, Т.Зінкевич-Євстігнеєва, Р.Овчарова, А.Осіпова.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою дослідження є вивчення ефективної роботи арт-терапевтичних методів у процесі морального розвитку особистості дитини.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Танцювальна терапія застосовується в роботі з дітьми, що мають емоційні розлади, порушення спілкування, міжособистісні взаємодії. Використання цього методу потребує від психолога досить глибокої підготовки.

Мета *танцювальної терапії* – розвиток усвідомлення власного тіла, створення позитивного образу тіла, розвиток навичок спілкування, дослідження почуттів і придбання групового досвіду. В історії розвитку танцювальної терапії К.Рудестам виділив низку ключових подій.

Перша зв'язана з необхідністю фізичної, психічної реабілітації ветеранів, що брали участь у другій світовій війні.

Другим фактором, що сприяє зростанню популярності танцювальної терапії, є рух тренінгу людських відносин, що з'явився в 60-х роках ХХ ст.

Третє. Інтерес до нових програм танцювальної терапії був підігрітий дослідженнями з невербальної комунікації, особливо аналізом комунікативних функцій людського тіла. Танцювальна терапія спонукає до волі і виразності руху, розвиває рухливість і зміцнює сили як на фізичному, так і на психічному рівнях.

Головна установка формулюється так: рухи відбивають риси особистості. Танцювальна терапія спрямована на вирішення таких задач: 1) поглиблення усвідомлення членами дитячої групи власного тіла і можливостей його використання; 2) посилення почуття власної гідності; 3) розвиток соціальних навичок; 4) допомога членам дитячої групи вступити в контакт з їхніми власними почуттями; 5) створення дітьми “магічного кола”. Спеціальні вправи танцювальної терапії являють собою вільне

розгойдування, рухи, що вимагають зібраності і контролю над тілом, чергування розслаблення і зібраності, зв'язаних з дихальним циклом, необхідність переміщення в кімнатах лише певним чином.

Методика проведення. На першому етапі різноманітні вправи мають фізичний (“розігрів”), психічний (ідентифікація з почуттями) і соціальний (установлення контактів) аспекти.

Одним із варіантів початку занять передбачається виконання спонтанних рухів вільної форми під попури, з різних мелодій. Тут трапляються вправи, що містять струшування, розтяжки, розгойдування, удари, потрушування, що, починаючи з кистей рук, поширюються на ліктьові суглоби, плечі, грудну клітину. Ці вправи повторюються доти, доки вся група дітей не розігріється як слід.

На другому етапі відбувається розробка загальногрупової теми. Наприклад, розробляється тема “зустрічей і розставань”. На рівні рухів можуть “зустрічатися” і “розставатися” окремі частини тіла. Кисті рук і лікті можуть “зустрітися”, щоб відразу “розстатися”, чи вони можуть “зустрітися”, щоб “вступити в бійку” або ніжно “обійняти” одне одного.

На заключній стадії заняття тема розробляється з використанням усього наданого групі простору, при цьому, змінюється швидкість рухів і їхня послідовність. Керівник групи може бути: партнером у танцях, розпорядником (організатором), катализатором морального розвитку особистості дітей через рух, у світі чарівного танку.

Танцювальна терапія використовується для поліпшення фізичного стану, виходу емоцій, удосконалювання навичок міжособистісної взаємодії, для одержання позитивних емоцій, розширення моральної свідомості та самосвідомості дітей. Звичайна тривалість заняття – 40 – 50 хвилин. Заняття можуть бути щоденними, щотижневими. У профілактичних цілях можливе проведення одноразових танцювальних марафонів з морального розвитку особистості дитини. Оптимальний кількісний склад групи – 5-12 дітей.

*Складання історій*, розповідей використовується для поживлення почуттів дитини, вербалізації образів, асоціацій, символів, що є в доробку дитини, для того щоб перетворити внутрішнє занепокоєння в конкретний образ і надихнути на творчість. Цей метод може використовуватися як в індивідуальній, так і в груповій роботі з дітьми.

Процес написання розповідей, творів, щоденникових записів сприяє звільненню від багатьох переживань й усвідомленню внутрішнього конфлікту дитини.

Р.М.Стіртцінгер запропонував метод “загального складання історій” дитиною і дорослим. Цей метод використовувався ним для того, щоб допомогти дитині знайти адекватні способи розв’язання конфліктів, котрі породжують порушення поведінки дитини вдома й у школі, мають певний вплив на процес морального розвитку особистості дитини.

Метод реалізується так: спочатку свою історію розповідає дитина, потім її продовжує дорослий, котрий уводить в оповідання “більш значущі” способи адаптації і розв’язання конфліктів, ніж ті, що були викладені дитиною. Кожну історію дитина починає зі слів: “Одного разу...”, “Давним – давно...”, “Колись...”, “Далеко-далеко...”. Наприкінці кожної історії дитина придумує заголовок, котрий допомагає психологу виділити найбільш важливі аспекти історії, звернути увагу колег на необхідність активно використовувати жанрову та стильову своєрідність, ідейно-тематичний потенціал творів у процесі морального розвитку особистості дитини.

Метод “загального складання історій” може використовуватися і для групових занять з дітьми. При цьому одна дитина пропонує початок розповіді, друга продовжує, третя складає кульмінацію розповіді, четверта придумує розв’язку. Після того, як розповідь складена, діти обговорюють її, і дорослі пропонують їм альтернативні способи розв’язання конфліктів, більш прийнятні в сучасному суспільстві й надзвичайно важливі в процесі морального розвитку особистості дитини.

*Лялькотерапія* як метод базується на процесі ідентифікації дитини з улюбленим героєм мультфільму, казки чи улюбленою іграшкою [1; 2].

Основним прийомом корекційного впливу є лялька як проміжний об’єкт взаємодії дитини і дорослого. Лялькотерапія широко використовується для розв’язання інтра- та інтерперсональних конфліктів, поліпшення соціальної адаптації, у корекційній роботі зі страхами, заїкуватістю, порушеннями поведінки, а також для роботи з дітьми, що мають емоційну травму. Можливі індивідуальна та групова форми лялькотерапії. Лялькотерапія популярна як у зарубіжній (*Ф.Зімбардо*), так і у вітчизняній практиці корекційної роботи (*І.Вигодська, О.Захаров, А.Сніваковська*).

Гра з лялькою дає змогу використовувати природне і безболісне втручання дорослого в психіку дитини для її корекції чи психопрофілактики.

Процес лялькотерапії проходить у два етапи: 1) виготовлення ляльок; 2) використання ляльок для відреагування значущих емоційних станів.

Процес виготовлення ляльок також є корекційним. Захоплюючись процесом виготовлення ляльок, діти стають більш спокійними, урівноваженими. Під час роботи у них розвивається довільність психічних процесів, з'являються навички концентрації уваги, посидючості, розвивається увава. Все це позитивно впливає на моральний розвиток особистості дитини, на процес її морального становлення.

У лялькотерапії використовуються такі варіанти ляльок: ляльки-маріонетки, пальчикові ляльки, тіньові ляльки, мотузкові ляльки, площинні ляльки, рукавичні ляльки, об'ємні ляльки. Таке розмаїття лялькової країни має непересічний вплив на моральний розвиток особистості дитини, на унікальність та своєрідність її духовного світу.

*Казкотерапія* — метод, що використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, удосконалювання взаємодій з навколишнім світом. До казок зверталися у своїй творчості відомі зарубіжні і вітчизняні психологи: Р.Азовцева, Е.Берн, Е.Гарднер, Т.Зінкевич-Євстігнеєва, А.Менегетті, М.Осоріна, Е.Фромм.

Образи казок належать одночасно двом психічним рівням: свідомості і підсвідомості. Виділяють такі корекційні функції казки: психологічну підготовку до напружених емоційних ситуацій; символічне відреагування фізіологічних і емоційних стресів; прийняття в символічній формі своєї фізичної активності.

Психологічний простір роботи з казкою.

*1. Використання казки як метафори.* Текст та образи казок викликають вільні асоціації, які торкаються особистого життя дитини, а потім ці метафори й асоціації обговорюються щодо морального розвитку особистості дитини.

*2. Малювання за мотивами казки.* Вільні асоціації проявляються в малюнку, а далі відбувається аналіз графічного матеріалу.

*3. Обговорення поведінки і мотивів дії персонажа* слугує приводом для обговорення цінностей поведінки людини, виявляє систему оцінок людини в категоріях: “добре – погане”, нагальні проблеми та провідні напрямки морального розвитку особистості дитини.

*4. Програвання епізодів казки.* Дає змогу дитині, дорослому відчути емоційно значущі ситуації та програвати емоції.

*5. Використання казки як притчі-моралі.* Підказка за допомогою метафори варіантів вирішення ситуації. Спрямованість потенціалу метафоричного світу в сферу морального розвитку особистості дитини.



6. *Творча робота за мотивами казки* (складання, дописування, переписування казок).

Жанр казки надзвичайно багатий і різноманітний, він містить у собі: казки побутові, казки-загадки, казки-байки, притчі, казки про тварин, чарівні казки, казки з перетвореннями. Казки поділяються на традиційні (народні) й авторські. Привабливість казок для психокорекції і морального розвитку особистості дитини полягає в таких їхніх рисах: 1) відсутність у казках прямолінійної моралі та нудних повчань; 2) через образи казки дитина стикається з життєвим досвідом багатьох поколінь. Перемога добра в казках забезпечує дитині психологічну захищеність та надійну підтримку в процесі морального розвитку особистості дитини; 3) головний герой – це збірний образ, і дитині легше ідентифікувати себе з героєм казки і стати учасником казкових подій на шляху до країни добрих справ; 4) ореол таємниць і чарівництва, привабливості й неперевершеності краси духовного світу.

Основні прийоми роботи з казкою:

1. *Аналіз казок.* Мета – усвідомлена інтерпретація того, що стоїть за кожною казковою ситуацією, конструкцією сюжету, поведінкою героїв. Для аналізу дається знайома казка. Дитині пропонується відповісти на певні запитання за змістом казки.

2. *Розповідання казок.* Прийом допомагає опрацювати такі моменти, як розвиток фантазії, уяви, здібності до децентрації. Дитині або групі дітей пропонується розповісти казку від першої, третьої особи або від імені інших дійових осіб, які беруть чи не беруть участь у казці.

3. *Переписування казок.* Переписуючи казку, дописуючи свій кінець або доповнюючи необхідні їй персонажі, дитина вибирає найбільш відповідний їй внутрішньому стану варіант вирішення ситуації, який дозволяє їй звільнитися від внутрішнього напруження.

4. *Постановка казок за допомогою ляльок.* Робота з лялькою дозволяє вдосконалювати та проявляти через ляльку ті емоції, які дитина за якимись причинами не може собі дозволити проявляти.

5. *Складання казок.* Дитина може складати казку індивідуально, спільно з групою; на тему, запропоновану психологом або вибрану самостійно; за опорними словами. Казка дає змогу дитині відреагувати значимі емоції, виявити внутрішні конфлікти та утруднення в процесі морального розвитку її особистості [2].

Представимо систему вправ, що сприяють моральному розвитку особистості дитини.

Вправа “Герої добрі та злі”.

Розвиток пізнавальної активності, тренінг експресії. Діти називають і демонструють мімікою основні якості характеру казкових героїв.

Кого з них ви обрали б собі за друга? Чому? У кого з казкових героїв серце було: кам'яне, złе, золоте, самотнє, холодне, прекрасне, щедре?

### **Гра-експеримент “Подаруй своє серце”**

На дошці портрети добрих і злих героїв казок, дітям пропонується “подарувати своє сердечко” герою, який їм подобається.

### **Подорож у казкову країну**

Гра “Дракон”. Послухайте історію про Дракона. У деякому царстві, у деякій державі жив-був Дракон. Характер у нього був кепський, примхливий. Ніщо не подобалося йому. Ранком він просинався роздратованим, удень ходив сердитим, а спати лягав незадоволеним. Одного разу в похмурий дощовий день Дракон відчув себе дуже самотнім.

“Чому ж ніхто не дружить зі мною?” – замислився Дракон. Він думав цілих чотири хвилини, але так і не здогадався, чому це з ним ніхто не дружить. І вирішив Дракон звернутись до мудрого Філіна... Філін пояснив Драконові, що з таким характером важко розраховувати на дружбу.

“Що ж мені робити?” – спитав Дракон.

“Треба випити чарівний напій,” – порадив Філін.

“Що за напій?” – здивувався Дракон.

“Напій зроблений з тільки що придуманих казок. Адже в казках зібране все добро, усі фантазії, уся мудрість людей. Якщо ти вип’єш цей напій, то одержиш усі ці якості і почнеш одержувати любов і повагу. Ти більше не будеш одинаком – у тебе з’являться друзі”. “Хто ж придумає нові казки, хто полюбить мене?” – захвилювався Дракон.

– Діти, ви згодні допомогти Драконові? Але, на жаль, ліки для Дракона приготувати дуже складно: вони складаються з трьох частин.

У першій склянці повинні бути казки, придумані за поданим початком. У другій склянці – за серединою... У третій склянці – за кінцівкою...

1) Послухайте початок казки і спробуйте закінчити її.

Казка: жив-був Войовничий Півень. Він дуже пишався своїм міцним дзьобом і гострими шпорами. Його так і прозвали у дворі – Півень-Воїн. Не проходило дня, щоб Півень-Воїн когось не образив: то каченя клюне, то в щеняти з хвостика вирве шерсть, то курей від

годиниці прожене... Довго терпіли мешканці двору ці образи. Одного разу зібралися вони під ганком і домовились...

2) А тепер я розкажу вам середину казки, а вам необхідно придумати початок і кінець. Слухайте!

... І він пішов на пошуки. Довгий і тяжкий був його шлях, кінч його стомився, одяг зносився, а шкіра згрубіла. Він уже забув, як бенкетував у своєму палаці, як носив прекрасний одяг, як відпочивав у садах серед фонтанів і чудесних квітів, у затінку дерев.

Але ось він дістався до Країни Феї Печалі. Палац Феї стояв посеред мертвої кам'яної пустелі. Тільки вітер проносився над цим простором... Він зайшов до палацу. Фея чекала на нього.

“Навіщо ти прийшов до мене?” – спитала вона.

3) А зараз спробуйте скласти казку з таким кінцем:

... Вовк заскочив, потер поколотий ніс і побіг у хащу. Більше він ніколи не пробував полювати на Лужку.

### Гра “Зустріч”

Ціль: розвиток уяви, збагачення словника, формування вміння вести діалог з огляду на особливості співрозмовника. Інструкція:

*I варіант* – Уявіть собі, що зустрілися двоє і розмовляють. Про що б вони могли поговорити? А давайте спробуємо зіграти в цю зустріч! Нехай зустрінуться і поговорять: 1) Колобок і Лисичка; 2) добрий і злий чарівник; Дерево і Вітер.

*II варіант* – Вибрати собі пару. Нехай кожна пара придумає свою розмову і покаже її всім. Але не треба називати героїв. Героїв будуть відгадувати ті, хто дивиться зустріч.

### Гра “Придумай казку”

Дітям пропонується розглянути кілька сюжетних малюнків і скласти за ними казку. Кожній дитині пропонується малюнок. Діти з'єднують усі малюнки в єдину розповідь з переходом від одного малюнка до іншого. У кожного за своїми малюнками народжується новий казковий світ. Наприкінці діти придумують назву казки.

*Гра “Зустріч казкових героїв”* (розігрування казок).

Психолог підбирає кожній дитині казковий персонаж, котрий володіє протилежними особистісними особливостями. Наприклад, конфліктній дитині дається роль персонажа, що з усіма дружить, усім допомагає (Попелюшка, Хлопчик-мізинчик...), дитині з низькою самооцінкою дається роль героя, яким усі захоплюються (Ілля Муромець, Василиса Премудра). Кожному героєві Чарівник дає по 5 життів, яких вони позбавляються, якщо змінюють стиль поведінки своїх героїв. Діти відкривають зустріч казкових героїв.

Тему для розмови діти вибирають самі. Вони придумують казку для своїх героїв і розігрують її.

Обговорення після гри. Опишіть свої відчуття в новій ролі. Чи зможете ви в реальному житті поводитися так, як ваш герой? Назвіть сильні і слабкі сторони кожного героя. Ця гра добре підходить для корекції негативних поведінкових реакцій, формування нового досвіду взаємин між дітьми.

### **Зустріч з Ласкавушкою та Колючкою**

Діти, сьогодні вас також чекає зустріч з казковими героями! Вони прийшли до нас з казки про чарівну країну “Теплого Пуху” – знайомтесь! Їх кличуть Ласкавушка і Колючка (через ширму з’являються казкові персонажі).

• Що це таке “Теплий пух”? (Це доброта, турбота, лагідність)

• На що насправді схожий “Теплий Пух”? (На добрі, лагідні, щирі слова.)

• А що таке “Холодна колючка”. (Це щось таке холодне, колюче, що боляче раниць, дуже неприємне.)

• Чому жителі “Теплого Пуху” знову стали щасливими? (Приймаємо всі можливі відповіді дітей.)

• Так, діти, в історії з Ласкавушкою і Колючкою ми справді побачили, що добрі слова дійсно лікують, а злі раниць. Ось така сила слова!

Давайте разом помірковано, що ми можемо зробити для інших людей, щоб усі були щасливими, а чого ми ніколи не будемо робити, щоб не чинити зла. Адже в нашому житті часто трапляються ситуації, коли інші потребують нашої доброї участі, поради, лагідного слова.

### **Вправа “Як стати добрим”**

– Діти, а мені дуже шкода Колючку, адже вона могла помилятися, і ми могли б своїми добрими порадами допомогти їй виправитися і стати доброю.

Допоможіть Колючці. Які добрі поради ви їй дасте?

Дійсно, від ласкавих слів ущухає гнів. І в цьому теж сила слова. Ви дали Колючці стільки добрих порад, що своїм щирим серцем і доброю участю справді допоможете їй змінитись.

### **Етюд “Вижени з себе злість”**

– Давайте зараз усі виженемо злість із нашого життя. Давайте видихнемо її із себе, я навіть відкрию їй двері і нехай вона йде геть назавжди. Закрийте очі. Зробіть сильний видих і подуйте на Колючку. (Діти роблять глибокий видих, з силою видихаючи із себе

уявну злість, дують на Колючку. Вона зникає, а замість неї з'являється Фея Доброти.)

– Погляньте, діти, Колючка перетворилась на прекрасну Фею Доброти.

### **Вправа “Улюблений герой”**

Мета: рефлексія та аналіз альтруїстичних проявів у поведінці.

Інструкція: згадайте своїх улюблених героїв казок, мультфільмів, оповідань, уявіть себе на їхньому місці, подивіться на світ їхніми очима, проявіть їхні почуття.

Обговорення: назвіть свого улюбленого героя. Що ви відчували, коли були на його місці? Який досвід поведінки можна взяти для себе?

### **Читання казки “Різнобарвна зірочка”**

Казка розповідається докладно, робиться акцент на почуттях, що герої відчувають у різних ситуаціях. “Зірочки” (діти) літають у довільному порядку, поки ведучий не скамандує. “Зірочки-зірочки-два!”. І тоді всі зірочки повинні вибрати собі пару, узявшись за руки. Кількість “зірок” у “сузір'ях” щоразу змінюється.

### **Програвання казки “Різнобарвна зірочка”**

Зобразити зірочки, що літають у довільному напрямку. Зірка стоїть прямо, гордо, розправивши плечі і витягнувши в сторони руки-промені. Біла зірочка спочатку сидить навприсядки, а потім поступово “народжується”, випрямляючи, розправляючи “проміннячка” і оглядаючись. Увагу дітей звертається на те, що дотик зоряних променів – дуже легкий і ніжний. Психолог показує, який саме. Заздалегідь домовляються, що до чаклуна зірки не торкаються, а світять на нього довгий час, витягнувши руки-промені вперед і розкривши долоні.

### **Гра “Квітка-семицвітка”**

Гра сприяє розвиткові вміння робити правильний вибір, співпрацювати з однолітками. Кожна дитина, зірвавши пелюстку, може загадати одне заповітне бажання. Розповісти про нього можна іншим тільки тоді, коли пелюстка облетить весь світ. По черзі діти з пелюсткою кружляють разом з іншими: “Лети, лети, пелюстко, через захід на схід, через північ, через південь, повертайся, зробивши коло. Лиш торкнешся ти землі, буті по-моєму вели”. Під час гри заохочуються ті бажання, котрі пов'язані з душевною потребою подбати про товаришів, старих людей, про тих, хто слабший. Наприкінці гри обговорюється, які бажання сподобалися всім дітям і чому.

**Висновки.** Арт-терапевтичні методи в процесі ефективного використання стають важливим чинником морального розвитку особистості дитини.

### **Список використаних джерел**

1. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования / Р.В.Овчарова. – М.:ТЦ “Сфера”, 2000. – 448 с.
2. Осипова А.А. Общая психокоррекция /А.А.Осипова. – М.: ТЦ “Сфера”, 2000. – 512 с.

The article deals with the leading art-therapeutic methods as a means of the moral development of child's personality are considered in the article. Certain block of moral-ethical problems and tasks calling for the immediate psycho-therapeutic help and urgent answering to the problem are also outlined. Stages and methods of the psycho-correction work are covered too.

**Key words:** art-therapeutic methods, moral development, personality, child.

*Отримано: 11.03.2011*

**УДК 1+159.923 (092)**

*М.П. Плахтій, С.А.Михальська*

## **Філософсько–психологічне розуміння основ особистості В.В.Зеньковським**

У статті висвітлюється творча спадщина В.В.Зеньковського у контексті становлення та розвитку вітчизняної психології. Філософські пріоритети дослідника пов'язані з ідеалістичним напрямком. Тому мислитель негативно ставився до матеріалізму, стверджуючи, що визнання вічності матерії та сили не дозволяє говорити про виявлення пануючих у природі закономірностей. За переконанням В.В. Зеньковського, особистість завжди глибша від свого емпіричного вираження, в її глибині є основа, динамічний центр, детермінуюча сила, що визначає увесь її розвиток. Саме розуміння особистості як живої єдності емпіричного та позаемпіричного, даного та прихованого, виявленого та потенційного змушує запроваджувати метафізичне поняття особистості.

**Ключові слова:** В.В.Зеньковський, філософія, логіка, причинність, психологія особистості, психологія дитинства.

В статье освещается творческое наследие В.В.Зеньковского в контексте становления и развития отечественной психологии. Философские приоритеты исследователя связанные с идеалистическим

уклоном. Поэто́му мыслитель отрицательно относился к материализму, утверждая, что признание вечности материи и силы не позволяет говорить об обнаружении господствующих в природе закономерностей. По убеждению В.В. Зеньковского, личность всегда глубже своего эмпирического выражения, в ее глубине есть основа, динамичный центр, детерминирующая сила, определяющая все ее развитие. Именно понимание личности как живого единства эмпирического и всеэмпирического, данного и скрытого, обнаруженного и потенциального – заставляет вводить метафизическое понятие личности.

**Ключевые слова:** В.В.Зеньковский, философия, логика, причинность, психология личности, психология детства.

Початок XIX ст. характеризується значним інтересом до психології, у середині століття на перетині психології та фізіології формується експериментальна психологія (психофізика, психофізіологія тощо). І лише в 70-80-ті рр. XIX ст. психологія складається як самостійна дисципліна, що раніше викладалась в одному курсі разом із логікою.

Популяризації психології наприкінці XIX століття на вітчизняних теренах сприяли М.Грот, М.Ланге, Г.Челпанов, В.Зеньковський та інші. У даній статті ми звернемо увагу на творчу спадщину В.Зеньковського, у складі якої психологія займає одне з центральних місць, залишаючись практично недослідженою, як, до речі, й філософська, культурологічна та педагогічна її складові.

Відзначимо найбільш яскраві моменти у поступі вітчизняної психології для того, щоб показати той науковий контекст, в якому відбувалося становлення психологічних поглядів В.Зеньковського і оцінити його внесок у розвиток вітчизняної психології. Так, зокрема, М.Грот у 1880 році отримує ступінь магістра філософії за працю "Психологія відчуттів в її історії й головних основах"; у 1883 році молодий учений захищає докторську дисертацію у Київському університеті (Університет Св. Володимира) "До питання про реформу логіки", що є спробою психологізації логіки. М.Грот – завідувач кафедри філософії Новоросійського університету, пізніше професор Московського університету та засновник журналу "Питання філософії та психології".

Відомий психолог, філософ, логік, М.Ланге, захистивши докторську дисертацію "Психологічні дослідження" (1892), заснував в Одесі одну з перших у Російській імперії психологічну лабораторію.

Г.Челпанов, вихованець історико-філософського факультету (1883-1887) Новоросійського університету, де в той час філософію та логіку викладав М.Грот. Згодом стає професором Київського університету (1892-1907), а незабаром – Московського універ-



ситету. Г.Челпанов – автор наукових праць, підручників з логіки та психології для середніх навчальних закладів.

Саме у час такої популярності психологічних досліджень В.Зеньковський навчається у Київському університеті, відвідуючи психологічні семінари Г.Челпанова.

Найбільше В.Зеньковського вразила книга “Розум і душа” (1900), у якій Г.Челпанов критикує метафізичний матеріалізм. У своїх спогадах В.Зеньковський акцентує увагу на педагогічному таланті Г.Челпанова. Запамятувались йому публічні лекції, які проходили завжди у переповненому актовому залі Університету, організація філософського семінару та психологічної лабораторії.

Саме під керівництвом Г.Челпанова розпочинає свою наукову діяльність В.Зеньковський, досліджуючи “Сучасний стан психофізичної проблеми” (1905). Закінчивши університет Св. Володимира, В.Зеньковський був залишений при кафедрі філософії для підготовки до філософського звання. Суспільна робота В.Зеньковського в студентські роки була пов’язана з авторською діяльністю у літературних газетах “Південно-західний тиждень”, “Південно-західний край”. На сторінках релігійно-філософських видань “Народ”, “Християнська думка” вчений засвідчив критичний погляд на марксистський матеріалізм і соціалізм, визначивши свою належність до ліберально-консервативної течії початку ХХ ст. Восени 1905 р. В.Зеньковський взяв участь у створенні Київського релігійно-філософського товариства та був обраний заступником його голови [11, с.11].

А 1912 року після складання магістерського іспиту отримує посаду приват-доцента. Вже через рік, після наукового відрядження, захищає у Московському університеті магістерську дисертацію “Проблема психічної причинності” (1914) [2, с.5]. Після захисту молодий учений повертається до університету Св. Володимира викладати улюблені філософські дисципліни. Ось як згадує лекції із психології Василя Васильовича тодішній студент першого курсу В.Ф.Асмус: “Лекції Зеньковського вводили нас, його слухачів, у те, що відбувалося у сучасній західній, а також і російській психології та філософії... На лекціях із психології у 1914 році, на семінарських заняттях у 1915 році Зеньковський знайомив нас не лише з ідеями Гуссерля, Мейнонга, але й із психоаналізом З.Фрейда, якого він рекомендував вивчати як видатного та оригінального психолога. Здається, на цих лекціях ми вперше почули ім’я Юнга” [6, с.104].

Особлива роль належить В.Зеньковському у створенні й функціонуванні Київських Релігійно-філософського (1908–1918)

і Науково-філософського товариств (1914–1918), виданні журналу “Християнська думка” (1916–1918), а також його участь як міністра ісповідань в уряді гетьмана П.П. Скоропадського (1918).

Інтерес до психології, що виник у В.Зеньковського ще в гімназії, знайшов свою реалізацію у Київському університеті. Уже в першій роботі “Сучасний стан психофізичної проблеми” (1905) окреслився професійний інтерес В.Зеньковського до суб’єктно-особистісної проблематики. Аналізуючи сучасний стан психофізичної проблеми, В.Зеньковський вважає абсолютно неприйнятним вирішення психофізичної проблеми, яке пропонує матеріалізм та позитивізм. Відстоюючи свої позиції в даному питанні, він спирається на тезу про якісну відмінність та незалежність психічного буття від матеріального світу.

На той час однією із головних психофізичних проблем була проблема відношення психічних і соматичних явищ. Вундт та його учні пропонували “теорію психофізичного паралелізму”, а протилежна “теорія взаємодії душі та тіла” підтримувалась Г.Челпановим та його учнем В.Зеньковським.

В полеміці з прихильниками “теорії відображення” В.Зеньковський робить висновок, що вона неприйнятна для розуміння взаємодії фізичного та психічного, оскільки не виявляє змісту психічних процесів. Учений вважає, що неможливо пояснити наявність у нашій свідомості цінностей, етичних норм та інших смислових утворень через відображення фізичних процесів. Також, В.Зеньковський вважає необхідною умовою утримання поняття “суб’єкт” як зв’язної єдності, як носія духовної індивідуальності на противагу “плюралістичній психології”, що уявляє існування психічного у вигляді сукупності процесів “без суб’єкта”.

Подальші дослідження психічного життя В.Зеньковський пропонує у магістерській дисертації “Проблеми психічної причинності” (1914). Пов’язуючи причинність із часом і становленням, учений звертає увагу, що в ідеальній сфері немає місця ні становленню, ні часу. А щоб з’явився наслідок, логічні зв’язки не потребують часу, тому за своєю суттю вони є позачасові. Будучи ірраціональним, час може вбирати в “себе” ідеальні зв’язки, або вбиратись цими зв’язками. Це і є межею нашого пізнання, оскільки феноменологічна подвоєність буття, наявність у бутті ідеальної основи і реального часу ні до чого не зводяться.

Сутність причинності, на думку мислителя, полягає в тому, що усе, що буває, породжує щось нове із себе, тому її зміст потрібно шукати у твореннях; найпершою властивістю причинності є момент творення нею своєї дії.

В.Зеньковський вважає безсумнівним, що ознакою реальності є причинність, а суттєвою ознакою причинності є “породжуваність”, або “реальне створення”: “Якщо поняття сили вводиться для того, щоб стало можливим причинне пояснення, то це означає, що усі причинні зв’язки повинні включати в себе момент “створення” [1, с.64].

Необхідність є незалежною від досвіду за своїм гносеологічним походженням, у досвіді має свою межу у застосуванні до причинності, але не має органічного зв’язку із сутністю причинності. Тому В.Зеньковський розмірковує: якщо немає апріорної необхідності мислити причинний зв’язок необхідного, то питання про походження необхідності слід розглядати виключно у психологічній площині і ні в якому разі не зводити до гносеологічної проблеми.

В.Зеньковський зазначає, що “з логічної точки зору категорія причинності передує категорії субстанційності; причинне відношення за своєю суттю пов’язує не речі, а процеси... поняття причини за своїм головним змістом відноситься до процесів, завершує поняття речі, як взаємопов’язаної єдності процесів, – іншими словами, поняття причинності передує поняттю речі” [1, с. 57].

Філософські пріоритети дослідника пов’язані з ідеалістичним напрямком. Тому мислитель негативно ставився до матеріалізму, стверджуючи, що визнання вічності матерії та сили не дозволяє говорити про виявлення пануючих у природі закономірностей, швидше навпаки, ідеальний логічний первінь може породжувати матеріальне буття. Механічна причинність також не може бути застосована до органічного світу, оскільки в органічному світі наявна психіка. Отже, механічна причинність має сліпий характер прояву, а органічний світ, пов’язаний з доцільністю, містить у собі дію кінцевої причини. А поєднує ці два світи, як зазначає В.Зеньковський, теологічний чинник. Якщо у механічному світі теологічний чинник має трансцендентний характер, то у життєвих процесах доцільність іманентна організмові. В.Зеньковський підсумовує, що психічна причинність є причинністю суб’єктивною і лише в ідеальному своєму змісті вона набуває структурного характеру. Вона не є зовнішнім наслідком буття, а навпаки, не містить в собі нічого іншого, крім іманентного чинника змінення, а істинний смисл поняття причинності знаходить у твореннях і переходах сили.

Розробляючи проблемне поле своїх психологічних досліджень, Василь Зеньковський вводить поняття “центру психічного життя”, його “суб’єкта”, “творчого ядра особистості”. Вихідним пунктом його концепції є твердження, що без припущення реального “я”

неможливо пояснити походження емпіричного “я”, бо усякий розвиток повинен мати суб’єкт цього розвитку. Єдність психічного розвитку виходить, у кінцевому рахунку, із єдності суб’єкта цього розвитку, як свого реального центра. Рішуче розрізняючи емпіричне “я”, як похідне утворення, від реального “я”, В.Зеньковський утверджує “непохідність” цього реального “я” як породжуючого ядра психіки. “Непохідність реального “я” означає непохідність основи психічного життя”, – наголошує він. В.Зеньковський показує, що без визнання засадничого (“основного”) ядра психіки, його стійкої основи – тобто субстанційного розуміння психічного – не буде чого протиставити плинним та скороминущим психічним процесам. Тільки завдяки наявності в душі духовної субстанції, завдяки її дії “із чисельних окремих процесів поступово починають вимальовуватися контури індивідуальності”, складатися емпіричне “я”.

Отже, як підсумовує учений, психічне буття не може виникнути з інших форм буття, воно завжди індивідуальне та постає як прояв Абсолюту.

Його вищевказану роботу рецензував Г.Шпет, теж учень Г.Челпанова. Детально розбираючи працю В.Зеньковського, рецензент вказує на низку недоліків. Зокрема не імпоує Г.Шпету “збірний” характер викладу матеріалу, тобто наведення великої кількості “авторитетних” філософів для підтримки власних положень. У зв’язку із цим він пропонує вважати роботу В.Зеньковського не вирішенням проблеми психічної причинності, а лише як “збірник матеріалів із цього питання” [5, с.284].

Також рецензент звертає увагу на відсутність певного філософського методу та “претензії на застосування визначеного та при цьому найважчого у силу його недостатньої розробленості методу феноменологічного” [5, с.286]. Саме недостатньо уважне відношення до змісту самого методу і складає, на думку Г.Шпета, основний недолік усієї роботи В.Зеньковського.

Але поряд з тим Г.Шпет резюмує, що незважаючи на недоліки та розбіжності із його поглядами, праця В.Зеньковського повинна стати поштовхом до нових більш поглиблених робіт у напрямку вирішення проблеми психічної причинності [5, с.313].

Психологічні доробки мислителя стали засадними для визначення практичних шляхів становлення особистості через актуалізацію її індивідуальності. Питання духовного життя людини цікавили В.Зеньковського не лише з точки зору психології, він намагався поєднати психологію із педагогікою, досліджуючи принцип індивідуальності. Під індивідуальністю він розуміє істинну основу та джерело всіх тих незвичайних особливостей, якими вона

проявляється у душі. “У кожній душі, – писав він, – не лише є власні, неповторні особливості, але й весь її розвиток є дещо неповторне, індивідуальне, що пояснюється лише визнанням живої організуючої сили, яка проявляється як в окремих моментах, так і в цілісному розвитку духовного життя” [3, с.815].

Існуючі теорії особистості (асоціативна, актуальна) не бачать в особистості, за переконанням В.В. Зеньковського, основи й джерела психічного розвитку; особистість, у їхньому розумінні, ніякої особливої реальності не має, а є, фактично, лише ім’я. Але особистість завжди глибша від свого емпіричного вираження, в її глибині є основа, динамічний центр, детермінуюча сила, що визначає увесь її розвиток. Саме розуміння особистості як живої єдності емпіричного та позаемпіричного, даного та прихованого, виявленого та потенційного – змушує запроваджувати метафізичне поняття особистості. Відкриття метафізичного боку в особистості, підкреслює В. В. Зеньковський, – дає новий погляд на весь світ, який можна визначити як персоналізм.

Учений критикує існуючий у педагогіці гуманістичний універсалізм, що має за мету виховувати у дітях “людину взагалі”, залишаючи місце лише індивідуальному, а не індивідуальності взагалі.

Методологічною основою педагогічної концепції В.Зеньковського є християнська антропологія. Він глибоко був переконаний, що орієнтація на християнські моральні принципи позитивно вплине на виховання дітей. Саме тому він зазначає: “Потрібно полюбити людину, щоб розгледіти у ній особливу, оригінальну особистість, яка у світлі пануючих ідеалів здається блідою” [3, с.826].

Такими найпершими, природними педагогами, звертає увагу В.Зеньковський, є матері, які силою власної любові стверджують цінність дорогого їй дитяти, у деяких випадках, наперекір усім фактам. Він вбачає ірраціональність у материнських переживаннях, оскільки матері всупереч розсудку, намагаються допомогти дитині розвинутися у яскраву індивідуальність. Сутність материнських переживань зводиться до ствердження ідеальної цінності дитини, до відчуття його індивідуальності.

Тому метою педагога, підсумовує учений, є зведення індивідуального до індивідуальності, уміння знайти та відчутти реальність творчих сил у дитині. Отже, там, де закінчує своє дослідження проблеми індивідуальності психологія, лише починається для педагога його робота. Поняття індивідуальності, розроблене психологією, носить загальний характер та пояснює загальний

факт психічного життя. Дійсна мета людського розвитку – перетворення реальної особистості в ідеальну гармонійно-розвинуту індивідуальність, а тому це і є метою педагогічного втручання. У такий спосіб філософ-гуманіст показує взаємозумовленість і взаємозв'язок психології і педагогіки.

А вершиною у системі наук про дитину повинна бути, на думку В. Зеньковського, психологія дитинства, що вивчає душевне життя дитини та психологічні особливості дитинства в цілому. Чому ж психологія дитинства не займає чільного місця у системі наук про дитину? В.Зеньковський вважає, що це обумовлено двома факторами: по-перше, недостатнім розвитком загальної антропології, по-друге, повільним розвитком самої психології дитинства, що пов'язано із теоретичними та практичними проблемами дисципліни. Розв'язати вищезазначені проблеми учений намагається у праці “Психологія дитинства” [4, с.5-20]. У цій фундаментальній роботі він торкається таких ґрунтовних питань психології, як соціальний зміст дитячих ігор, емоційні та моральні переживання дитини, намагається вирішити питання психічної спадковості, естетичного життя дитини та її соціальних відчуттів. Значну увагу у зазначеній роботі В.Зеньковський приділяє дослідженню релігійного життя дитини та принципам релігійної психології, а також поняттю особистості у загальній психології та її метафізичному підґрунті. Таким чином, одним із найважливіших психолого-педагогічних надбань концепції В.Зеньковського є розробка проблеми форм духовного життя дитини у залежності від різних вікових періодів.

Звернемо увагу на той факт, що вищезазначена робота не втратила своєї актуальності, її досліджують та використовують російські учені [7, 8, 9, 10], але на жаль українського перекладу та перевидання немає, тому українські психологи, педагоги та філософи змушені використовувати російські перевидання.

Що стосується особливостей психології дитинства, то В.Зеньковський справедливо вказує на одну із головних помилок, адже “ми вважаємо дитячу душу повністю і в усьому схожою із нашою, виходимо із думки, що у дитячій душі мають місце ті ж психічні рухи, що й у нас, – лише нерозвинуті, слабкі” [4, с.24].

Вже на цьому першому етапі дослідження ученого, постає проблема: який зміст дитинства, яка його функція у формуванні людини? Адже слід згадати, що у людей дитинство займає чверть життя порівняно із вищими тваринами. Не задовольняє ученого біологічне розуміння дитинства, що трактує його як ранню стадію у розвитку людини, оскільки ціла низка функцій розвивається у

дитини достатньо швидко. Відповідь він шукає через діяльність, яку здійснює дитина, тобто, гру. “Іграм належить надзвичайно важливе місце у житті дитини, підкреслює автор. Дитинство триває доти, поки ми не будемо повністю готові для того, щоб самостійно вести боротьбу за існування, – і якщо ця підготовка, розвиток усіх фізичних та психічних сил здійснюється за допомогою ігор, то іграм належить не лише дуже важливе, але й центральне місце у житті дитини” [4, с.40].

Особливістю таких ігор, наголошує В.Зеньковський, є їх соціальний зміст. Крім того, у соціально-психічному розвитку дитини існує явище, паралельне фізичній спадковості, а саме, спадковість соціальна, що на думку ученого, має більше значення, ніж перша у розвитку нашого організму. Разом із мовою дитина, непомітно для себе, засвоює форми мислення, систему ідей, вірувань, усе, що зберігається у скарбниці народного духу.

В.Зеньковський приходить до думки про визначну роль саме національної мови для становлення дитини: “у мові віддзеркалюється історія народу, його характер, тому ніщо не може так добре та безпосередньо вестися у народну душу, як мова, яка немов вбирає у себе музику народної душі... засвоюючи мову, дитина у той же час засвоює соціальну традицію” [4, с.42].

“Вступаючи у життя, ми повинні стати самостійними не лише біологічно, але й соціально-психологічно, – ми повинні піднятися на верхній поверх того будинку, на якому стоїть у своєму розвитку окремий народ, усе людство” [4, с.43]. Ось яку відповідь бачить учений на питання про “довготривалість” дитинства.

Надзвичайно велике значення у формуванні дитини надає учений і духовній складовій дитинства. В.Зеньковський глибоко переконаний, що лише у християнстві, яке утверджує метафізичну цінність особистості та розкриває нескінченний шлях розвитку та вдосконалення, навіть за межами життя, педагогічна задача отримує свій справжній зміст і своє виправдання. “Лише у істинній релігії, – пише він, – християнстві – знаходить своє завершення педагогічна думка: її основна проблема – розкриття індивідуальності – по суті є і релігійна проблема, яка завжди виходить із того, що пов’язує скінчену особистість із безкінечним Богом” [3, с. 852].

Отже, головним принципом педагогіки В.Зеньковський вважає принцип індивідуальності. Саме індивідуальність – найбільш важлива, глибока та дорога для нас таємниця природи – у ній сходяться і всі загадки, і надії, і задуми наші – і те пояснення, що надає нам педагогіка, має і загальнофілософське значення. Сенс виховання він вбачав у “духовному устрої”, у спасінні, що приведе до “духовного життєвого начала”. Філософський та релігійний



плюралізм, недослідженість зв'язку між індивідуальним та універсальним, правда про любов як шлях містичного проникнення у загальну таємницю особистості – ось те, що вносить педагогіка у загальну скарбницю світорозуміння, на думку філософа.

Отже, щодо психологічного надбання В.Зеньковського слід підсумувати, що учений формулює вихідні положення та принципи субстанційного розуміння особистості, розкриває онтологічний підхід до індивідуальності, утверджує ідею самостійності психічної причинності та вводить у психологію поняття “центру психіки” як творчого її ядра та суб’єкта психічного розвитку. Також слід вказати на вагомні результати у розробці психології дитинства, а саме розробка проблеми форм духовного життя дитини, що залежить від різних вікових періодів, соціальну роль гри та надзвичайно важливу роль національної мови у розвитку особистості дитини.

### Список використаних джерел

1. Зеньковский В.В. Современное состояние психофизической проблемы / В.В. Зеньковский. – К., 1905. – С.57-58.
2. Зеньковский В.В. Проблема психической причинности / В.В. Зеньковский. – Типогр. Императорского ун-та Св.Владимира, 1914. – С.408.
3. Зеньковский В.В. Принцип индивидуальности в психологии и педагогике / В.В. Зеньковский // Вопросы философии и психологии. – М., 1911. – Год XXII, кн. 110 (V). – С. 815-855.
4. Зеньковский В.В. Психология детства. / В.В. Зеньковский – Лейпциг. – Изд-во “Сотрудник”. – 1924. – 348 с.
5. Шпет Г. Критические заметки к проблеме психической причинности (По поводу книги В.В.Зеньковского. “Проблема психической причинности”, Киев, 1914) / Г.Шпет // Вопросы философии и психологии. – 1915. – Кн.127 – С.283-313.
6. Асмус В.Ф. Философия в Киевском университете в 1914-1920 годах (из воспоминаний студента) / В.Ф.Асмус // Вопросы философии. – 1990. – №8. – С.90-93, 104–105.
7. Зеньковский В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – Москва: Школа-пресс, 1996. – 336 с.
8. Зеньковский В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 336 с.
9. Глуценко Екатерина Александровна. Концепция воспитания целостного человека в наследии В.В. Зеньковского: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Екатерина Александровна Глуценко; [Место защиты: Дальневост. гос. гуманитар. ун-т]. – Хабаровск, 2009. – 23 с.

10. Антоневи́ч А. В. Религиозно-философская антропология В.В. Зеньковского и Киприана (Керна): автореферат дис. ... кандидата философских наук: 09.00.13 / А.В.Антоневи́ч [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. – Санкт-Петербург, 2009. – 22 с.
11. Кириченко В.Г. Державницька, громадсько-політична та культурно-освітня діяльність В. Зінківського (1881-1962 рр.). – автореф. дис. ... кандидата історичних наук за спеціальністю 07.00.01. – Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2006. – 22 с.

The article highlights the creative legacy of V.V. Zen'kovs'ky in the context of the formation and development of the national psychology. Philosophical priorities researcher associated with idealistic direction. Therefore thinker bad feelings about materialism, claiming that recognition eternity of matter and forces allows us identify the dominant patterns in nature, rather the contrary, the ideal logical pervin can generate material existence. For conviction V. Zen'kovs'ky, personality is always deeper than its empirical expression, its depth is the basis, a dynamic center, the determined force that determines the entire development. This understanding of identity as a living unity of empirical and pozaempyrychno given and hidden, and revealed potential – forces to introduce the notion of metaphysical identity.

**Key words:** V.V. Zen'kovs'ky, philosophy, logic, causality, personality psychology, psychology of childhood.

*Отримано: 06.03.2011*

**УДК 159.9:316.6**

*Є.В. Позднишев*

## **Медіапсихологія і проблеми формування іміджу у спорті**

У статті проаналізовано можливості медіапсихології в плані дослідження впливу ЗМІ на процес формування іміджу у спорті. Визначено основні соціально-психологічні особливості впливу ЗМІ на формування іміджу у спорті, а також намічено деякі шляхи подальшого наукового пошуку в цьому напрямку.

**Ключові слова:** імідж у спорті, психологія іміджу, медіапсихологія.

В статтю проаналізовані можливі впливи медіапсихології на дослідження впливу СМІ на процес формування іміджу в спорті. Визначені основні соціально-психологічні особливості впливу СМІ на формування іміджу в спорті, а також наведені деякі шляхи подальшого наукового пошуку в цьому напрямку.

**Ключові слова:** імідж в спорті, психологія іміджу, медіапсихологія.

**Актуальність.** Сьогодні ми дивимося на світ очима творців образів (іміджів). Більше чотирьох століть ними були художники і письменники. Потім цю роль узяли на себе засоби масової інформації (ЗМІ). Проблемами психології ЗМІ, свого часу займалися Є.М.Богданов, В.Г.Заєкин [1], Дж.Брайант і С.Томпсон [2], А.Н.Лебедев-Любимов [5], Л.В.Матвеева [7], Р.Харріс [7], П. Вінтерхофф-Шпурк [3] та ін. На жаль, сьогодні в нашій країні психологічні дослідження наслідків впливу ЗМІ проводяться набагато рідше, ніж за кордоном. Питання ефективності формування іміджу у спорті за допомогою ЗМІ і особливо Інтернету практично залишаються поза уваги. Тому проблема впливу досягнень медіапсихології на процес формування іміджу у спорті є цікавою, актуальною для соціальної психології і потребує ретельного дослідження.

**Метою статті** є аналіз можливостей медіапсихології в плані дослідження процесу формування іміджу в спорті та визначення подальших шляхів цієї діяльності. **Завдання статті** полягають у визначенні основних соціально-психологічних рис впливу ЗМІ на процес формування іміджу; формулюванні головних соціально-психологічних особливостей впливу ЗМІ на формування іміджу у спорті; визначенні головних напрямків подальшого дослідження цієї проблеми. Під час роботи використовувалися такі методи дослідження, як контент-аналіз, узагальнення спеціальної літератури, порівняльний аналіз медіапереработки, опитування, експертні оцінки.

**Аналіз проблеми.** Спортивні мас-медіа — невід’ємна частина свідомості будь-якої сучасної людини, навіть якщо вона і не цікавиться спортом. Такі події, як Олімпійські ігри, Ліга чемпіонів, Кубок УЄФА, стають явищами масової культури і зачіпають життя безлічі людей. Ми дізнаємося новини спорту через ЗМІ, які, в основному, і створюють наші уявлення про спорт. Коли спортивна подія відбувається десь далеко, в іншій країні, то ЗМІ стають єдиним джерелом інформації. Об’єднання спортивних подій і ЗМІ стало настільки повсюдним і прийнятним, що ми не помічаємо того великого впливу, який самі ЗМІ чинять на спорт [8, с.194].

Сьогодні медіапсихологія має великі можливості для аналізу цього напрямку діяльності ЗМІ. Медіапсихологія, за визначенням

П.Вінтерхофф-Шпурка, є галуззю психологічної науки, яка на мікροаналітичному рівні описує і пояснює поведінку людини, обумовлену впливом засобів індивідуальної і масової комунікації. Предметом вивчення медіапсихології є використання і вплив масмедіа на психіку людини [3, с.245]. Аналіз останніх наукових розробок в цій галузі дає можливість виділити наступні соціально-психологічні особливості впливу ЗМІ на процес іміджмейкінгу як взагалі, так і в спорті зокрема.

**1. Використання ЗМІ пов'язане зі складними психічними процесами в свідомості їх споживачів.** Дослідження показали, що складними психологічними актами для людини є прийняття рішення про включення телевізора (ТВ) і вибір програми, сприйняття і обробка запропонованої інформації і рішення про припинення перегляду. З великим об'ємом інформації людина може справитися за допомогою технік гнучкого розподілу ресурсів – активного уникнення, утворення блоків інформації і створення когнітивних структур більш високого рівня. Сприйняття ТВ залежить від емоційного стану людини, який в підході використання і задоволення часто зводять до чинника “розвага”. При цьому психоаналітичну інтерпретацію ситуації перегляду ТВ можна розглядати як адаптивну регресію. Згідно цієї гіпотези, телебачення створює атмосферу “псевдоспілкування” (тепло, шуми, постійність і доступність), так що людині зовсім не обов'язково вступати у взаємодію з іншими людьми [3, с.245-246].

**2. ЗМІ володіють активним впливом на емоції людини.** За допомогою ЗМІ можна задовольнити “спрагу відчуттів”, і реципієнти роблять це вельми майстерно. ЗМІ стимулюють людину до “пошуку відчуттів” і підтримують її в стані активності. Після проглядання ЗМІ люди переживають специфічні емоції, серед яких мінливе бажання страху, емпатія, гумор, сексуальне збудження. Д. Цильманном був проведений цілий ряд досліджень про те, як ТВ-передачі впливають на загальну активацію людини. Так, при прогляданні документальних фільмів рівень активації людини досить низький. При прогляданні бойовиків, комедій та ігрових шоу – рівень активації середній, тоді як фільми жахів з великою кількістю сцен насильства стимулюють високий рівень активації. Лише невігадані сюжети (наприклад, спортивні програми, інформаційні передачі) і еротичні фільми викликають ще вищу активацію. Р.Мангольд, П. Вінтерхофф-Шпурк, М.Штоль і Г.Хаманн встановили, що під час проглядання уривків з фільмів жахів і еротичних фільмів у людини посилюється кровопостачання головного мозку, що є індикатором процесу загального збудження

[3, с.111]. На думку Р. Харріса, емоції містять два компоненти: фізіологічний і когнітивний. Коли ми збуджені, в нашому організмі відбуваються певні зміни, наприклад частішає серцебиття, виступає піт і міняються електричні показники шкіряних покривів. Крім того, ми розмірковуємо про свої відчуття, знаходимо їм причини і інтерпретуємо їх. Тому, емоції, які ми переживаємо — це продукт як нашого фізичного стану, так і нашої когнітивної оцінки цього стану [8, с.62].

Соціальна ситуація під час проглядання телепередач також впливає на нашу когнітивну здатність і досвід. Дивитися футбольний матч або фільм жахів на одинці – не те ж саме, що дивитися їх в колі друзів. Груповий перегляд більше сприяє прояву емоцій. Фільм жахів може видатися страшнішим, коли ми дивимось його одні, і забавнішим — під час групового перегляду. Навіть не дивлячись на те, що в обох випадках стимул телепередачі залишається одним і тим же, досвід, особливо емоційний, може бути абсолютно іншим [8, с.64-65]. Можна знайти безліч прикладів емоційної інфекції, за допомогою якої ми починаємо неусвідомлено наслідувати в своїй промові і поведінці комусь з тих, що нас оточують. Наслідком цієї імітації стає емоційна конвергенція з людиною, якій наслідують. Безумовно все це тісно пов'язано з проблемою іміджу.

### **3. ЗМІ активно впливають на когнітивний розвиток людини.**

Дослідження показали, що з позиції психології розвитку “навики ТВ-перегляду” у дітей дошкільного віку розвинені недостатньо. Розширення навиків і компетенцій під впливом різних телепрограм спостерігаються у представників малозабезпечених верств населення. Чим вище стоїть прошарок у суспільстві (як і вік), тим більше телепрограми гальмують розвиток його представників. Подібні відмінності вчені знаходять і у впливі ТВ- інформаційних програм та програм новин на дорослих. Тут відмінності також обумовлені приналежністю до певного соціального прошарку. Новини краще запам'ятовують інтелектуально розвинені, краще освічені і політично зацікавлені глядачі. Вони серйозно сприймають ТВ як джерело інформації, виявляють велику цікавість до тем і мають попередні знання, а також обговорюють і аналізують побачене. Всі ці результати послужили основою для розвитку *гіпотези про провал* в знаннях, згідно якої освіта сильно впливає на знання і сприйняття людиною знань і навпаки [3, с.166]. Слід згадати про *гіпотезу структурування теми*, згідно якої ЗМІ впливають не на те, що реципієнти знають і що вони думають, а на те, над чим вони розмірковують і про що говорять. Ця гіпотеза з трьома варіантами –

“модель черговості”, “модель важливості” і “модель усвідомленості” – розвинулася до дослідження “формування теми” і “постановки політичної теми”. Ефект структуризації теми найчастіше виникає у зв’язку з маловідомими темами і використанням друкованих ЗМІ. Аналізуючи *вплив* ЗМІ на когнітивний розвиток людини, на прикладі виділення “відеонездужання” і “розважального нездужання” можна демонструвати можливий вплив орієнтованого на розвагу використання ЗМІ. Когнітивний підхід “культивації думок” може розвинутися в гіпотезу “культивації емоцій” [3, с.169].

**4. ЗМІ активно впливають на формування установок.** Мас-медіа формують установки, які в соціальній психології розуміють як когнітивно-афектні оцінки людей, змісту і предметів. Вплив ЗМІ вивчався не тільки з позиції когнітивного розвитку людини, але і у зв’язку з формуванням установок (дослідження “культивації думок” або підхід культувації). Так, було висловлено припущення про те, що ЗМІ обумовлюють базові установки реципієнтів в їх відношенні до соціального середовища. Результати емпіричних досліджень доводять існування загального помірною взаємозв’язку між використанням телебачення й установок по відношенню до певних професійних і вікових груп, сім’ї, спорту, багатству, хворобам, расовим проблемам, юстиції тощо.

**5. ЗМІ активно впливають на поведінку людини.** Природно виникає питання про те, яку ж поведінку у своїх споживачів формують ЗМІ – суспільно позитивну чи навпаки. Відомий американський психолог Е. Аронсон описує численні випадки негативного психологічного впливу ЗМІ на населення. Причому такого впливу, який управляє не тільки діями людей, але й істотним чином позначається на їх долі. Проблема, на яку звернули увагу соціальні психологи, досліджуючи подібні явища, полягає в тому, що ЗМІ найчастіше не намагаються спеціально стимулювати насильство, агресію або самогубства. Проте більшість людей сприймають побачене на екрані як заклик до дій [3, с.286-287]. Так, ЗМІ можуть *викликати агресію*. З цього питання було розроблено багато теорій. Але найбільшою популярністю сьогодні користується підхід *соціально-когнітивного навчання*, який заснований на гіпотезі про те, що реципієнти спостерігають агресивну поведінку по телевізору, вчать її і за певних умов також її демонструють.

Також існує значний вплив політичної і комерційної ТБ-реклами на поведінку людини. Щодо політичної реклами дослідження і практика сконцентровані на створенні ефектів іміджу політиків, за допомогою яких сподіваються “завоювати” виборців

із слабозрозумітим світоглядом і нестійкими політичними переконаннями. Що стосується поведінки *людини*, викликаной сприйняттям ЗМІ, то при вивченні процесу ухвалення рішення про вибір потрібно враховувати й емоційні компоненти сприйняття. Вони теж впливають на рішення. З цим тісно зв'язані дослідження з формування іміджу, проблема парасоціальних відносин до політиків, спортсменів, відомих людей і вплив таких відносин на реципієнтів. В даному випадку слід звернути увагу на те, що збільшується реальна аконтактність людини. При побудові моделей формування іміджу, окрім когнітивних і поведінкових компонентів (“увага, цікавість, установка на дію, сама дія”), щонайменше, слід враховувати, й емоційні компоненти. Просоціальну поведінку, викликану ЗМІ, вже сьогодні прагнуть пояснити не тільки з позиції соціально-когнітивного підходу, але і з урахуванням емоцій людини. Принаймні, спонсорство в спорті в даний час регулюється також ринковими механізмами, де емоційні компоненти грають важливу роль [3, с.187-196].

**6. Сьогодні як самі ЗМІ, так і їх використання, все більше орієнтуються на розваги.** Назва книги американського фахівця з медіанаук Н. Постмана “Ми розважаємося до смерті” сьогодні стала крилатим виразом. Розвага стає не просто популярною, вона характеризує комерційне ТБ.

Яку ж позицію з цього питання займає медіапсихологія? Почнемо з того, що в найновіших довідниках і підручниках з психології слово “розвага” взагалі відсутнє. П.Фордерер узагальнив небагато існуючих підходів в описі і поясненні феномена розваги, які засновані на таких поняттях, як відхід від реальності, моделях установок і концептах активації (збудження). Д.Цильман і Дж.Брайант дали наступне загальне визначення: “...можна визначити розвагу як будь-яку активність, спрямовану на те, щоб принести людині задоволення і (хоча і у меншій мірі) навчити її за допомогою демонстрації успіху або невдачі інших людей і їх (або своїх) навиків. До розваг ми можемо віднести будь-яку гру – не важливо спортивна вона або інтелектуальна, змагання чи ні – за якою людина просто спостерігає, бере в ній участь разом з іншими людьми або грає в неї сама”. Тобто, розвага – це активність, яка супроводжується емоційно-когнітивними реакціями. Найбільш відповідною для цього нам здається модель “оцінки стимулу”, яку розробив соціальний психолог К. Шерер. Згідно цієї теорії, людина переживає медіазміст як розважальний тоді, коли оцінює його як новий і приємний, але в той же час як загалом мало пов'язаний з його життєво важливими цілями і потенціалом для вирішення



проблем, тобто як той, що не вимагає власної активності [3, с.255-256]. Проте залишається відкритим питання, чому людина прагне до таких станів. Згідно концепту управління настроєм Д.Цильманна основним мотивом людини є її прагнення досягти позитивного самопочуття і уникнути неприємних відчуттів. Тільки якщо це прагнення перевищує визначені, суспільно й індивідуально встановлені норми, можна говорити про тенденцію людини шукати в розвазі можливостей відходу від реальності. Цікава гіпотеза М. Вобера про те, що при перегляді ТВ матеріал, що є менш напружливий і більш розважальний (легкий), люди сприймають охочіше, ніж той, що більш навантажує і є менш розважальним [3, с.258-259].

**7. Сьогодні велику актуальність набувають медіапсихологічні дослідження Інтернету.** Підходи до медіакомунікативної поведінки описують і пояснюють комунікативну поведінку користувача комунікації, яка здійснюється за допомогою комп'ютера. Н. Дерінг виділяє тут п'ять тем: соціальна обробка інформації, симуляція і імаджинація (уява), соціальна ідентичність і деіндивідуалізація, культура мережі і мова Інтернету. Концепт соціальної обробки інформації заснований на припущенні, що люди адаптують використовувані ними ЗМІ до своїх комунікативних потреб. Симуляція та імаджинація пов'язані з тим фактом, що комунікація, яка базується на тексті, в мережі дозволяє приймати на себе інші, вигадані соціальні ролі. Модель соціальної ідентичності і деіндивідуалізація мають на увазі, що користувач приймає контекстуально обумовлену ідентичність і припускає її у партнера по комунікації. Якщо ж, навпаки, значущою є індивідуальна ідентичність, то партнери по комунікації враховують релевантні для неї ознаки (вибирають для себе особисті імена-“ніки”).

**8. Сьогодні ЗМІ володіють могутнім психологічним потенціалом для формування ефективного іміджу суб'єктів спортивної діяльності.** Проведені автором дослідження соціально-психологічних особливостей впливу ЗМІ на формування іміджу суб'єктів спорту дали йому можливість сформулювати наступні висновки. Впродовж усієї історії розвитку спортивної преси спостерігається стійка залежність її впливу на читачів від рівня розвитку поліграфічної бази. Так, на початку ХХ ст. спортивна преса могла використовувати тільки чорно-білий текст і згодом чорно-біле фото. Це обмежувало можливості психологічного впливу спортивної преси на відчуття, сприйняття й уявлення читачів. Особливості висвітлення спорту в газетах залежать від рівня розвитку поліграфічної бази, та пов'язані зі складом читацької аудиторії (стать,

рівень доходів, рівень освіти). Чисельний склад певної аудиторії залежить від таких факторів, як час, країна, прошарок тощо. “Бульварне читиво” впливає на відчуття, емоції читача, формує сприйняття, уявлення, тобто працює на емоційному рівні. Аналітичні матеріали, навпаки, працюють на рівні понять, суджень, умовиводів, тобто піднімаються до когнітивного рівня свідомості. “Бульварне читиво” орієнтується, як правило, на людей, що не мають вищої освіти, активізуючи при цьому ліву півкулю головного мозку на образному рівні, в той час як аналітичні видання формують своє коло читачів з освічених людей, активізуючи праву півкулю головного мозку на когнітивному рівні. Лівова більшість матеріалів не розпорощуючись цілеспрямовано створює одночасно тільки один певний імідж. Якість іміджу сформованого спортивним виданням на пряму залежить від власного іміджу цього видання. При формуванні іміджу спортивна преса активно впливає на емоції читачів. Вона активно використовує кольоровий друк, фантастичні можливості сучасної фото-, аудіо- і відеотехніки.

Можливості впливу ТБ на свідомість глядачів постійно залежали і залежать від рівня розвитку технічної бази. Так, наприклад, розмір екрана ТБ має тут безпосереднє значення. Як показують результати експерименту М.Ломбарда, Р.Райха, М.Грабе, К.Бракена і Т.Діттона, при перегляді фільмів на великому екрані (діагоналю 116,8 см) глядач переживає більше збудження, хвилювання і задоволення, ніж при його перегляді на маленькому екрані (діагоналю 30,5 см) [3, с.111]. Технічний розвиток телебачення поступово давав можливість значно розширити телеаудиторію вболівальників. Спортивне телебачення почало впливати не тільки на емоційний, але і на когнітивний рівень мислення телеглядачів. Воно стало допомагати глядачу в аналізі побаченого. На початку розвитку спортивного телебачення якість телевізійного іміджу в спорті залежала від сумарної дії двох основних факторів: об’єктивного (рівень розвитку матеріальної бази телебачення) і суб’єктивного (рівень майстерності спортивного телекоментатора). Сьогодні вплив “картинки” багато в чому компенсує недоліки роботи спортивного коментатора. Телевізійні канали прагнуть привернути аудиторію до своїх спортивних телепередач завдяки використанню видовищних форматів. Проте, якщо для вболівальника важливо споглядати окремий вид спорту або гру улюбленої команди, то для пересічного телеглядача спортивна передача носить розважальний характер. Спортивні шоу покликані підвищувати інтерес глядача до даної тематики. Їх цільову аудиторію часто складають люди, що мало цікавляться

спортом. Підготовка телепередач на навколоспортивну тематику дозволяє істотно розширити аудиторію глядачів, наприклад, за рахунок використання жінок, активної співпраці при створенні нових каналів з відомими спортсменами, використання у ролі коментаторів відомих спортсменів. Їх гучні імена і знання спорту підвищують число і лояльність уболівальників, які оплачують переглядання каналу. Спорт, як відомо, не привертає увагу в умовах відсутності “зоряних” особистостей [4].

Радіо в свою чергу активно задовольняє комунікативні інформаційні потреби своїх слухачів. За своєю природою радіоповідомлення є найменш індивідуалізованими. Існує зв'язок між рівнем переконливості радіопередачі і рівнем її раціонально-емоційного балансу. Радіо широко використовує аудіообрази (іміджі) як ефективну форму звернення до почуттів аудиторії, впливу на їх периферичні ключові стимули. Радіо володіє можливістю руйнувати кордони між індивідуальною і колективною свідомістю. Створення ефективного радіообразу (іміджу) відбувається за участю мотиваційного, аудіального, текстового і символічного структурних блоків. Так, спортивні радіопередачі впливають на радіослухачів як на когнітивному, так і на афектному рівнях. Вони завжди формують у слухачів певні образи (іміджі). Мотивація у слухачів стосовно цікавості прослуховування спортивних радіопередач формується за рахунок самоідентифікації їх з певною групою. Спортивні радіопередачі активно використовують сферу підсвідомості радіослухачів.

Найбільш молодого і перспективного складовою ЗМІ є Інтернет. Сьогодні Інтернет бере участь у створенні нового типу особистості з особливою психологією і поведінковими реакціями. Кількість спортивних сайтів УАНЕТу та їх відвідування постійно росте, що свідчить про зростання популярності мережі Інтернет у спортивному середовищі. Швидко росте відвідування українських спортивних веб-сайтів. Сайт не є першоджерелом формування іміджу професійних спортсменів, але є важливим продовженням в комплексі чинників, які підтримують цей імідж.

Підводячи підсумки аналізу можливостей впливу медіапсихології на процес формування іміджу у спорті можна зробити наступні **висновки**.

1. Сьогодні інструменти аналізу психологічного впливу ЗМІ на формування іміджу в спорті завдяки можливостям медіапсихології дають все більш точні результати. Комп'ютерні програмні системи оцінювання формальних і змістовних аспектів медіа-пошань забезпечують об'єктивність, надійність і швидкість оцінювання

великого об'єму даних, що раніше було просто неможливе. До важливих напрямів розвитку медіапсихології можна віднести точний опис змісту і форматів спортивних ЗМІ, повніше пояснення індивідуальних, загальних якостей реципієнтів і тих якостей, які викликають найбільший інтерес при вивченні використання і впливу ЗМІ.

2. Дослідження експериментальною медіапсихологією перспектив розвитку, використання і впливу ЗМІ і, перш за все ТБ, говорять про наступне. Перш за все, фахівці в галузі медіанаук сподіваються, що в майбутньому використання ТБ залишиться на високому рівні. Крім того, у глядачів сформується перевага до певних каналів і лояльність до вибраного каналу або програм. Способи використання ТБ стануть більш диференційованими. Вони включатимуть різні форми як попутного, так і сконцентрованого перегляду. Крім того, як самі ЗМІ, так і їх використання будуть все більше зорієнтовані на розваги.

3. Значний науковий інтерес у справі подальшого дослідження проблем формування іміджу у спорті за допомогою ЗМІ набуває вивчення таких психологічних явищ, як атракція, ідентифікація, стереотип і емпатія.

4. У майбутньому ПК і Інтернет стануть все більш невід'ємною частиною дійсності, що рано чи пізно приведе до значного зменшення використання щоденних газет, радіо і телебачення. Все це в першу чергу стосується висвітлення спортивних подій.

5. Значення традиційних розважальних програм зростає, і з'являться нові форми програм, які будуть зорієнтовані на розвагу. Розвага сьогодні – це найбільш надійний спосіб привернути увагу глядачів, і тому вона неминуче домінуватиме як на ТБ, так і на інших ЗМІ. Психологія розваг – це майбутній перспективний об'єкт досліджень. Мабуть, в майбутньому правомірною все-таки стане гіпотеза Т. Адорно про те, що люди не тільки вірять в обман, коли він приносить їм швидкоплинні задоволення. Вони хочуть обману, на який вони самі очоче погоджуються [3, с.266].

#### Список використаних джерел

1. Богданов Е.Н. Психологические основы “паблик рилейшнз”. 2-е изд. / Е. Богданов, В. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 208 с.
2. Брайант Дж., Томпсон С. Основы воздействия СМИ / Дж.Брайант, С.Томпсон; Пер. с англ. – М.: Издательский дом “Вильямс”, 2004. — 426 с.
3. Винтерхофф-Шпурк Петер. Медиапсихология. Основные принципы / Петер Винтерхофф-Шпурк; Пер. с нем. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр. 2007. – 288 с.

4. Иванов П. Спортивный маркетинг. Плесните колдовства. 18 октября 2006 г. – электр. ресурс. – Режим доступуп: <http://www.newstars.com.ua/box-news/2007/04/06/85>
5. Лебедев-Любимов А.Н. Психология рекламы /А.Н.Лебедев-Любимов. – СПб.: Питер, 2003. – 386 с.: ил. – (Серия “Мастера психологии”).
6. Ложкин Г. Психология имиджа в спорте / Г.Ложкин, Е.Позднышев // Наука в олимпийском спорте. – 2001. – №2.
7. Матвеева Л.В. Актуальные проблемы психологии массовых коммуникаций. – электр. ресурс. – Режим доступуп: [http://www.tvmuseum.ru/catalog.asp?ob\\_no=4612&page=5](http://www.tvmuseum.ru/catalog.asp?ob_no=4612&page=5).
8. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций / Р.Харрис. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 448 с. (Секреты психологии).

The article analyses the opportunities of mass media psychology in the research of mass media influence on the image formation process in sport. Also the author determines basic socio-psychological features of mass media impact on the image formation in sport, and outlines some future research directions in this field.

**Keywords:** image in sport, psychology of image, mass media psychology.

*Отримано: 14.02.2011*

**УДК: 159+351.745.5**

*Н.С. Полудьонна*

## **Здібності у структурі професійно важливих якостей персоналу оперативних підрозділів міліції**

Стаття присвячена аналізу поглядів на здібності як компоненти професійно важливих якостей, виявленню останніх у працівників оперативних підрозділів міліції. Структура професійно важливих якостей не однорідна, але “ядро” в ній складають професійні здібності. Серед таких здібностей у досліджуваної категорії працівників виокремлюють загальні і спеціальні.

**Ключові слова:** професійно важливі якості, професійно значущі якості, здібності (загальні та спеціальні), професійні здібності, інтелект, психологічні “одиниці” професійної придатності.

Стаття посвящена аналізу взглядів на способности как компоненты профессионально важных качеств, выявлению последних у работников оперативных служб милиции. Структура профессионально важных качеств не однородная, но ядро в ней составляют профессиональные способности. Среди таких способностей у исследуемой категории работников выделяют общие и специальные.

**Ключевые слова:** профессионально важные качества, профессионально значимые качества, способности (общие и специальные), профессиональные способности, интеллект, психологические единицы профессиональной пригодности.

**Актуальність проблеми.** У силу складності соціально-психологічного феномена понять “праця” і “професія”, до професійно важливих якостей традиційно відносять широкий спектр – від природних задатків до професійних знань і вмінь, а також індивідуальні властивості особистості (мотивацію, спрямованість, характер), психофізіологічні (темперамент, особливості вищої нервової діяльності), психічні процеси (пам’ять, увагу, мислення, уяву). Більшість науковців основою професійно важливих якостей вважають спеціальні здібності. У контексті професіографії професійно важливі якості розглядаються як компоненти професійної придатності, тобто такі якості, які необхідні для успішного вирішення професійних завдань. У науковій літературі підсистема професійно важливих якостей виділяється, змістовно та інструментально описується, а також інтерпретується різними вченими як менш або більш інтегровані психологічні “одиниці” професійної придатності у системі “здібності” – “професійно важливі якості” – “компетентність” – “потенціал” – “майстерність”. Тому дослідження здібностей у структурі професійно важливих якостей є необхідною умовою для визначення професійної придатності фахівців.

**Мета статті** – здійснивши аналіз результатів наукових досліджень вчених, виокремити здібності у структурі професійно важливих якостей працівників оперативних служб міліції.

**Аналіз останніх досліджень, в яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор.** Багато вітчизняних і зарубіжних науковців у різні часи досліджували проблему здібностей і професійно важливих якостей у різних категорій фахівців (В.Г. Андросюк, В.І. Барко, Б.І. Бараненко, Б.І. Безпалов, В.О. Бодров, Л.Ф. Бурлачук, С.П. Бочарова, Д. Векслер, К.М. Гуревич, В.М. Дружинін, Д.М. Завалішина, Ю.Б. Ірхін, Л.І. Казміренко, Я.Ю. Кондратьєв, О.М. Корнєв, М.В. Кроз, Є.О. Клімов, В.В. Кулагін, Н.С. Лейтес, В.С. Медведєв, В.С. Мерлін, І.І. Приходько, В.В. Романов, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов, В.М. Синьов, В.Є. Чуд-

новський, О.В.Шаповалов, В.Д.Шадриков, О.Г.Шмельов, С.І.Яковенко та ін.). У широкому розумінні професійно важливі якості психологія праці розглядає як здібність людини до діяльності, що виступає у ролі внутрішніх психологічних характеристик суб'єкта, тобто поняття “професійно важливі якості” вживається як синонім “професійні здібності”. Оскільки здібності, на думку Б.М.Теплова, за своєю суттю є поняттям динамічним, існують тільки у русі і тільки у розвитку (а розвиток здійснюється у процесі конкретної діяльності), то здібності не виникають поза діяльністю. Далі вчений зазначав, що “ніхто не може передбачити, до яких меж розвиватиметься та чи інша здібність... вона може розвиватися безмежно... практично рамки розвитку людських здібностей визначаються лише такими факторами, як тривалість життя, методи виховання і навчання” [13, С. 266].

В.Д.Шадриков, розвиваючи положення С.Л.Рубінштейна і Б.М.Теплова, дійшов висновку, що категорія “здібності” є психологічною конкретизацією категорії “властивості” [15, С. 14]. Відмінність здібностей від рис, на думку А.Г.Шмельова, слід вважати відносною, “здібність – це звичайна риса” [16, С. 81]. Так, схильністю називають спеціальну здібність, яка перетворилася одночасно у мотиваційну рису і відповідний інтерес [16, С. 83]. Отже, сфери здібностей і рис тісно взаємодіють між собою, але вони відносно незалежні від нижніх когнітивних функцій. Проміжні між рисами і пізнавальними здібностями психічні властивості часто позначаються поняттям “когнітивний стиль” (гнучкість-ригідність, аналітичність-синтетичність, імпульсивність-рефлексивність та ін.). Дослідники цієї галузі К.М.Гуревич, В.М.Дружинін, Є.О.Клімов, В.В.Кулагін, В.С.Мерлін, В.Д.Шадриков вважають, що здібності потрібні для успішного формування динамічного сполучення рис особистості і тісно пов'язані із загальною спрямованістю, інтересами та схильностями. Здібності не звужуються до окремих психічних проявів і до їх структури не входять властивості темпераменту і характеру, хоч вони й є індивідуально-змінні.

Загальновідомо, що здібності поділяють на дві великі групи: загальні і спеціальні, а також виокремлюють особливу групу – здібності до спілкування і взаємодії з людьми. Д.М.Заваліщина (1991) пов'язує загальні здібності із загальними умовами діяльності, а спеціальні – з окремими видами діяльності, тим самим розрізняючи їх не за видами психічної функціональної системи, а за видами діяльності. На думку С.Л.Рубінштейна, “...спеціальні здібності визначаються стосовно окремих спеціальних галузей



діяльності” [11, С. 26]. За концепцією Є.О.Клімова, спеціальні здібності обумовлені вимогами конкретної професії, а загальні здібності визначаються загальними вимогами усіх професій, об’єднаних в один тип діяльності (тобто, професійні здібності можна визнати як складну, інтегративну властивість особистості, що характеризує її професійну психологічну придатність до діяльності типу “людина-людина”).

Так, Н.С.Лейтес та Д.Векслер до загальних здібностей відносять, перш за все, властивості розуму (тому часто загальні здібності називають загальними розумовими здібностями і діагностуються за допомогою тестів інтелекту). Загальні здібності вчені пов’язують із провідною активністю суб’єкта (Н.С.Лейтес), з інтелектом, научуваністю і креативністю (Д.Векслер, В.М.Дружинін, В.Є.Чудновський). Фахівці визначають інтегральний показник загальних здібностей і діагностику параметрів інтелектуального розвитку особистості, зокрема: здібність до узагальнення та аналізу інформації, просторове мислення, стійкість і гнучкість мисленневих процесів, стійкість уваги.

Емпіричні дані підтверджують наявність генетичного зв’язку між загальними і спеціальними здібностями. О.Г.Шмельов до спеціальних здібностей відносить психічні процеси: сприймання, увагу, пам’ять, уяву, волю, мислення [16, С. 81]. Діагностика спеціальних здібностей у більшості випадків переслідує мету прогнозування професійної успішності. Водночас, дослідження психологів школи В.Д.Шадрикова підтвердили виключну роль загальних здібностей людини у досягненні успіху в різних видах професійної діяльності, а в складних умовах – мають потенційну можливість перетворюватися на спеціальні професійні здібності, спрямованість і розвиток яких визначають вроджені задатки. Розвиваючи положення провідних вчених, В.Д.Шадриков [16, С. 260] увів поняття загальної обдарованості, яку визначив як професійну придатність до широкого кола діяльностей або сполучення здібностей, від яких залежить успішність різних діяльностей. Але й у цьому випадку загальне не передує конкретному, а навпаки, є результатом синтезу окремих елементів. Спеціальні здібності, на думку вчених (О.О.Деркач, В.Г.Зазикін) відображаються у професійній компетентності.

Дослідники здібностей відмічають, що для більшості професій важливою умовою професійної придатності є достатній рівень сформованості інтелекту. Під інтелектом В.М.Дружинін [6, С. 18] розуміє здібності, які визначають загальну успішність адаптації людини до нових ситуацій шляхом вирішення завдань у внутріш-

ньому плані дій при домінуючій ролі свідомості. К.М.Гуревич визначає інтелект як “властивий кожній людині психофізіологічний механізм, що перебуває в дії постійно та служить умовою, передумовою набуття, переробки й застосування ... інформації” [5, С. 17]. Вчений також наголошував на неправомірності ототожнення поняття “рівень розумового розвитку”, “інтелект” та “научуваність”. Інтелект тривалий час розглядався як єдина і неділима властивість. Однак факторний аналіз показав, що інтелект являє собою ряд відносно незалежних здібностей, таких як вербальні, математичні, просторові, мнемічні. Поряд із цим було доведено, що інтелектуальний розвиток знаходиться у певній залежності від рівня розвитку спеціальних здібностей, наприклад сенсорних, а тому дані щодо їх виразності потрібні навіть для правильного розуміння закономірностей розвитку інтелекту [10, С. 93].

До структури загальних здібностей включають і “неінтелектуальні” індивідуально-вольові властивості особистості, що забезпечують продуктивність оволодіння професійними знаннями і вміннями [2; 10; 15]. Так, у ході професіографічних досліджень діяльності працівників оперативних служб міліції було встановлено, що до професійно важливих якостей також належать мотиваційно-ціннісні властивості особистості. Науковцями було встановлено, що у більшості працівників оперативних служб (близько 70%) професійний вибір був полімотивований [4, С. 21-28], що підтверджує наявність особистої зрілості. Серед мотиваційних факторів значимими виступають ті, що викликають відчуття змістовності існування і сприяють особистісному зростанню: прагнення до спілкування, до живої, цікавої, нешаблонної роботи, бажання перевірити себе, укріпити волю, бути значимим серед оточуючих. Ризик, боротьба, подолання труднощів, стреси у діяльності оперативних працівників також мають місце. Схильність до змагальності, конкуренції, азарту, високу мотивацію досягнень можна розглядати у якості позитивної мотиваційної характеристики. За результатами досліджень російських вчених, працівники оперативних підрозділів міліції у своїй професійній діяльності мають можливість певною мірою реалізувати близько тридцяти мотиваційних факторів [4].

Ряд вчених стверджують, що професійно важливі якості – це інтегральні психофізіологічні й психологічні утворення, які у процесі конкретної професійної діяльності трансформуються у спеціальні (професійні) здібності за механізмом функціональних систем [3, С. 79 та ін.]. При цьому через професійно важливі якості виявляються основні характеристики структури особистості, а саме:

мотиваційна, когнітивна, емоційно-вольова. В.Д.Шадриков [15, С. 12] характеризує професійно важливі якості як “загально-соматичні й нейродинамічні властивості людського організму, психічних процесів, інтереси, світогляд і переконання, моральні якості”. Вивчення “професійно важливих якостей суб’єкта діяльності” здійснював російський вчений В.О.Бодров, який вважає їх сукупністю не лише якості особистості, а також і фізичні, антропометричні, фізіологічні характеристики, що визначають успішність навчання та діяльності.

На кафедрі юридичної психології НАВСУ за допомогою методу експертної оцінки встановлено, що перша група професійно важливих якостей персоналу міліції має загальний характер і властива усім категоріям; друга група – міжфаховий і є спільною для окремих категорій; третя – притаманна працівникам окремих підрозділів [7]. В останній значимими професійно важливими якостями (на прикладі служби карного розшуку) психологи називають: здатність до швидкої дії в умовах дефіциту часу; розвиненість уваги (стійкість у відволікаючих умовах, прискорене переключення, розподіл при виконанні декількох дій та завдань); професійну спостережливість; ефективність використання оперативної значущої інформації (прийняття рішення в умовах дефіциту інформації, точне відтворення інформації у потрібний момент); здібність до формування зорового образу за словесним описом (перцептивно-логічна екстраполяція); комунікативні здібності; здібність віднаходити нестандартні, оригінальні шляхи вирішення проблеми; аргументованість критичного аналізу ситуації; схильність до виправданого ризику; врівноваженість та самовладання у конфліктних ситуаціях; впевненість у собі та своїх можливостях; здібність до тривалого збереження активності при виконанні службових дій (висока працездатність); уміння логічно та обґрунтовано викладати інформацію; уміння адекватно оцінювати психічні стани і дії інших осіб (розвинена децентрація) [7, С. 15].

Так, до загальних професійно важливих якостей науковці відносять вірність міліцейському обов’язку і присязі, любов до Батьківщини, неухильне виконання професійного обов’язку, підтримання престижу професії, стійку професійну орієнтацію, прагнення до самоудосконалення і самореалізації. До спеціальних – моральні, характерологічні, інтелектуально-пізнавальні, морально-вольову надійність, психологічну стійкість, самооцінку, соціальну перцепцію, прагнення до професійної досконалості. Але, на думку науковців, цей комплекс залежить від наявності загальних професійно важливих якостей, тривалості професійного навчання

і самопідготовки. Тобто, формування комплексу спеціальних професійно важливих якостей забезпечується під час набуття теоретичних знань і практичних навичок, що, у свою чергу, має свою абсолютну (матеріально-фінансову) і відносну (особистісно-змістовну) ціну (як довго буде продовжуватися професійне навчання, доки у суб'єкта не сформується система якостей для успішної, вискоєфективної і надійної професійної діяльності). Отже, люди з різним ступенем розвитку професійно важливих якостей, оволодівають професією та здійснюють професійні функції із різним ступенем успішності.

Деякі науковці юридичної галузі акцентують увагу не на професійно важливих якостях, а виокремлюють професійно значущі якості з їх наступною структурою: індивідуально-психологічні і психофізіологічні, соціально-психологічні, пізнавальні процеси, предметно-дійові [1, С. 19]. Саме за цією структурою “професійно важливі якості” і “професійно значущі якості” можна розглядати як синоніми. І.І.Приходько [9] за результатами свого дослідження, вважає за доцільне виокремлення групи значущих якостей у структурі професійно важливих. На нашу думку, у цьому є свій сенс (при необхідності виокремлення “ядра” у структурі професійно важливих якостей).

Наведені позиції надають особливого значення вивченню структури професійно важливих якостей персоналу оперативних підрозділів міліції, як ключового критерію, що забезпечує формування професійної придатності і характеризується не стільки сукупністю складових, як залежить від їхньої внутрішньої організації. Поштовх до такої думки нам дали матеріали лонгitudних досліджень формування професіоналізму військових льотчиків (В.О.Бодров) та емпіричні дані вивчення професіоналізму державних службовців і персоналу Федеральної служби безпеки Росії (В.О.Толочек). Узагальнюючи погляди вчених на структуру професійно важливих якостей, ми дійшли висновку, що найбільш оптимальною є така: особистісний компонент (характеристики емоційної, вольової та мотиваційної сфери), сенсорно-перцептивний компонент (характеристики сприймання та уваги), гностичний або інтелектуальний компонент (характеристики процесу обробки інформації, прийняття рішення та інше), моторний компонент (характеристики психомоторних якостей та мовлення).

За результатами досліджень російських вчених виконання функціональних обов'язків оперативних підрозділів міліції вимагає наявності мотиваційних, орієнтаційних, операціональних, вольових та оціночних рис. Крім цього, науковці і практичні

працівники виокремлюють наступні характеристики особистості, необхідні для здійснення професійної діяльності в оперативних підрозділах міліції: *соціально-психологічну культуру*: схильність і звичка до комплексного вирішення професійних завдань із урахуванням соціальних, політичних, правових і людських аспектів; уважність і повага до людини, її прав, свобод, гідності; співчуття до тих, хто потрапив у лихо; стійка орієнтація на розуміння психології іншої людини, її індивідуальних особливостей; постійне прагнення до науково достовірного вивчення і оцінки психологічних аспектів різних життєвих ситуацій, широка ерудиція); *психологічну культуру*: комплекс психологічних знань про особистість і юридичну діяльність, а також уміння та навички використання цих знань у професійних ситуаціях; *політичну культуру*: орієнтація на соціально-політичні цінності суспільства; *правову і педагогічну культуру*; *етичну культуру*: служіння суспільним інтересам шляхом зміцнення законності та правопорядку; безумовне виконання вимог закону та процесуальних норм; встановлення об'єктивної істини та прийняття справедливого рішення; співвідношення мети юридичної діяльності з моральними засобами її досягнення; самокритичність, готовність до конструктивного діалогу з опонентами; самостійність мислення, розумний скептицизм та конструктивний критицизм у спілкуванні; коректність та шанобливе ставлення до співрозмовника; *моральну культуру*, а звідси – моральні якості, принципи та переконання: чесність, правдивість, скромність, порядність, справедливість, людяність (не останнє місце займають стосунки у родині, виконання своїх батьківських обов'язків).

Деякі експерти з психології оперативно-розшукової діяльності відзначають поряд із самостійністю, сміливістю і персональною активністю, необхідність вираженої “схильності до виправданого ризику” [8, С. 57], особистісної та соціальної зрілості [1 та ін.], психологічної стійкості, яка інтегрує в собі професійний і життєвий досвід, морально-вольову надійність, відповідальність, рівень домагань, емоційну врівноваженість, впевненість у собі, самоорганізованість, збереження (чи підвищення) працездатності у психологічно несприятливих оперативно-службових ситуаціях [2; 12, С. 19].

За даними досліджень В.О.Толочек [14], структура професійно важливих якостей не є постійною у часі (на стадіях підйому – “акме”, досягненні і збереженні стабільності – “плато” та інерції – спаду) і має ієрархічну особливість, у якій може здійснюватися компенсація одних якостей іншими. Частіше за все, компенсація здійснюється суб'єктами діяльності за рахунок вольових зусиль із підключенням

резервних можливостей. Виходячи з фундаментального положення психології щодо вирішальної ролі активності у розвитку особистості, можна припустити, що на основі стійких рис у процесі професійного навчання і підготовки, з накопиченням досвіду можна сформувати професійно важливі якості курсантів оперативних спеціальностей.

Спираючись на дані, отримані за результатами аналізу низки нормативних документів, інструкцій, настанов та здійсненого аналізу наукової літератури, ми дійшли висновку, що у системі якостей персоналу оперативних підрозділів міліції можна виділити провідні, значимі і малозначимі. Але, як зазначає Б.І.Безпалов [3], лише частина цих якостей складає “ядро” професійної психологічної придатності. Саме таким “ядром” можна вважати професійно важливі якості, якими для персоналу оперативних підрозділів міліції є [8, С. 59]: психофізіологічні особливості, властивості психічних процесів, характерологічні риси, мотиваційно-ціннісні властивості.

**Висновок.** Дослідження вітчизняних науковців В.Г.Андросюка, О.М.Бандурки, С.П.Бочарової, Л.Ф.Бурлачука, В.І.Барка, Б.І.Бараненка, О.В.Землянської, Я.Ю.Кондратьєва, Л.І.Казміренко, В.С.Медведєва, Н.В.Макаренка, В.М.Синьова, О.П.Северова, О.В.Шаповалова, С.І.Яковенка та ін.) і дані російських фахівців (Б.Г.Бовіна, Л.В.Васильєва, Н.І.Мягких, О.М.Столяренка, А.Д.Сафронова та ін.) дозволили нам виділити професійно важливі якості, які дають цілісне уявлення про виконання трудових функцій і відображають професійно значимі аспекти поведінки успішних працівників оперативних підрозділів міліції:

– інтелектуальні якості (вміння здійснювати відбір та селекцію службової інформації, здатність приймати правильне рішення у ситуації її неповноти та мінливості й при відсутності часу на обмірковування, логічність, розвинена інтуїція (схильність передбачати події та проблеми); практичність, кмітливість, швидкість мислення, здатність до постійної інтелектуальної активності; вміння оцінювати суперечливу інформацію та ін.);

– високий рівень активності (екстраверсія, сила збуджувального та гальмівного процесів, лабільність нервової системи);

– креативність (вміння бачити кілька можливих шляхів вирішення завдань, обирати з них найбільш ефективні, знаходити нові незвичайні рішення; генерувати нові ідеї, творча уява, здібність до дивергенції та асоціацій);

– пізнавальні якості: сприймання, професійна спостережливність, розвинені якості уваги, розвинена пам'ять; до якостей

уваги відносять стійкість у відволікаючих умовах, прискорене переключення, розподіл при виконанні декількох дій, здатність помічати зміни в оточуючій обстановці, свідомо не зосереджуючись на них); до професійної пам'яті відносять: наочно-образну, логічну, оперативну, зорову, слухову, рухову, тобто здатність чітко відтворювати інформацію у необхідний момент і утримувати велику кількість фактів, пам'ять на зовнішність і поведінку людини, здатність точно відтворювати інформацію у потрібний момент, здатність легко запам'ятовувати словесно-логічний матеріал (терміни, цифри, прізвища), а також пам'ять на колір, форму, величину, рух, розташування об'єктів; здатність до впізнавання факту за кількома ознаками;

– комунікативні якості (встановлення контакту з різними категоріями осіб, вміння швидко знаходити необхідний тон розмови, вигідну форму спілкування залежно від психологічного стану та індивідуальних властивостей співрозмовника; здатність до інтенсивної міжособистісної комунікації з асоціальними та кримінально орієнтованими особами; здатність розумно поєднувати ділові та особистісні контакти з оточуючими; уміння співвідносити власні дії з діями інших осіб; уміння відстоювати власну точку зору, проведення переговорів, здійснення психологічного впливу на партнера по спілкуванню, здатність вирішувати конфлікти, розвинені мовленнєві навички, доброзичливість);

– домінантно-лідерські якості (впевненість, перевага мотивації досягнення успіху, розкутість, здатність брати на себе відповідальність у складних ситуаціях, приймати рішення при умові дефіциті інформації);

– якості психологічної стійкості, тобто висока психофізіологічна витривалість; здатність до тривалої напруги сенсорних систем в умовах монотонії (оперативне спостереження, супроводження та очікування); стриманість та врівноваженість у конфліктних ситуаціях; здатність до саморегуляції та самоконтролю, обережність, здатність до рольового перевтілення (“безпомилкової гри”), здатність витримувати довготривалу емоційну напругу, тривожні стани, почуття страху, невизначеності;

– професійно-ділові якості, тобто моральна надійність, працелюбність, професійна цілеспрямованість, правдивість, відповідальність, любов до справи, вміння працювати з паперами і документами оперативного характеру, безумовне виконання вимог закону та процесуальних норм, прагнення до об'єктивної істини та справедливого рішення, співвідношення мети юридичної діяльності з моральними засобами її досягнення;



– вольові якості, тобто вміння володіти собою, своїм психічним станом; здатність вирішувати професійні завдання у ситуаціях, що супроводжуються високим ступенем особистого ризику й небезпеки для життя; здатність брати на себе відповідальність; об'єктивно оцінювати власні досягнення, сили та можливості; цілеспрямованість у подоланні труднощів; сміливість, принциповість, схильність до “виправданого ризику”);

– фізичні якості (фізична сила; готовність до ситуацій силового єдиноборства зі злочинцями; тривала працездатність; спритність; здатність до швидкої дії в умовах дефіциту часу; підтягнутість, загальний стан здоров'я).

### **Список використаних джерел**

1. Бараненко Б.І. Психологія оперативно-розшукової діяльності. Загальна частина: [навчальний посібник] / Борис Іванович Бараненко; за ред. Е.О.Дідоренка, Я.Ю.Кондратьєва (МВС України, Луган. акад. внутр. справ ім. 10-річчя незалежності України). – Луганськ: РВВ ЛАВС, 2003. – 272 с.
2. Барко В.І. Професійний відбір кадрів до органів внутрішніх справ (психологічний аспект): [монографія] / Вадим Іванович Барко. – К.: Ніка-Центр, 2002. – 296 с.
3. Беспалов Б.И. Психодиагностика профессионально важных качеств и профотбор диспетчеров / Борис Иванович Беспалов // Вестник МГУ. – 1998. – № 3. – С. 43-79. – (Серия 14 “Психология”).
4. Бовин Б.Г. Методические рекомендации по психологическому изучению и отбору кандидатов в оперативные подразделения органов внутренних дел / Б.Г.Бовин, М.О.Калашников. – М.: МВД России, Научно-исследовательский центр проблем медицинского обеспечения, 1994. –122 с.
5. Гуревич К.М. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы / К.М.Гуревич, Е.И.Горбачева. – М.: Знание, 1992. – 80 с.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / Владимир Николаевич Дружинин (издание 2-е, дополненное; серия “Учебник нового века”). – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
7. Кондратьев Я.Ю. Загальна характеристика психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ: [лекція] / Ярослав Юрійович Кондратьєв. – К.: НАВСУ, 1999. – 39 с.
8. Основные виды деятельности и психологическая пригодность к службе в системе органов внутренних дел [справочное

- пособие] / под ред. Б.Г.Бовина, Н.И.Мягких, А.Д.Софронова. – М.: МВД России, Научно-исследовательский центр проблем медицинского обеспечения, 1997. – 344 с.
9. Приходько І.І. Оцінка та прогнозування ефективності професійного психологічного відбору курсантів різних спеціальностей вищого військового навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.09 “Психологія діяльності в особливих умовах” / І.І.Приходько. – Харків, 2000. – 19 с.
  10. Психологическая диагностика: [учебное пособие] / под ред. К.М.Гуревича, Е.М.Борисовой (Издание 2-е, исправленное). – М.: изд-во УРАО, 2000. – 304 с.
  11. Рубинштейн С.Л. Способности / Сергей Леонидович Рубинштейн // Психология индивидуальных различий; под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – 776 с.
  12. Столяренко А.М. Юридическая педагогика: [курс лекций] / Алексей Михайлович Столяренко. – М.: ТАНДЕМ, ЭКМОС, 2000. – 496 с.
  13. Теплов Б.М. Способности и одарённость / Борис Михайлович Теплов // Психология индивидуальных различий; под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. – М.: ЧеРо, 2000.
  14. Толочек В.А. Современная психология труда: [учебное пособие] / Владимир Алексеевич Толочек. – СПб.: Питер, 2005. – 479 с.
  15. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: [учебное пособие] / Владимир Дмитриевич Шадриков. – [2-е изд., перераб. и доп.] – М.: Логос, 1996. – 320 с.
  16. Шмелев А.Г. и др. Основы психодиагностики: [учеб. пособие для студ. педвузов] / А.Г. Шмелев и коллектив. – М., Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 544 с.

Article is devoted the analysis of sights at abilities as components of professionally important qualities, to revealing of the last at workers of operative services of militia. Structure of professionally important qualities not homogeneous, but the kernel in them is made by professional abilities. Among such abilities at an investigated category of workers allocate the general and special.

**Keywords:** professionally important qualities, professionally significant qualities, abilities (communities and special), professional abilities, intelligence, psychological units of professional suitability.

*Отримано: 21.02.2011*

## **ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ МЕХАНІЗМІВ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ**

У статті представлено теоретичні й емпіричні дослідження механізмів становлення цінностей особистості на основі феноменологічного підходу і розробленої Академіком АПН України Т.С. Яценко психодинамічної теорії та методу психоаналізу комплексу тематичних психомалюнків. Едіпова ситуація, ідентифікація зі значимим об'єктом відіграють важливу роль у виникненні умовних цінностей, а задля збереження ідеалізованого “Я” умовні цінності виконують функцію викривлення соціально-перцептивної реальності спричиняючи виникнення дисфункцій емоційної сфери та соціальну дезадаптацію.

**Ключові слова:** феноменологічний підхід, психодинамічна теорія, умовні цінності, нормативні цінності.

В статье представлены теоретические и эмпирические исследования механизмов становления ценностей личности на основе феноменологического подхода и разработанной Академиком АПН Украины Т.С. Яценко психодинамической теории и метода психоанализа комплекса тематических психорисунков. Эдипова ситуация, идентификация со значимым объектом играют важную роль в возникновении условных ценностей, а для сохранения идеализированного “Я” условные ценности выполняют функцию искажения социально-перцептивной реальности, вызывая возникновение дисфункций эмоциональной сферы и социальной дезадаптации.

**Ключевые слова:** феноменологический подход, психодинамическая теория, условные ценности, нормативные ценности.

**Постановка проблеми.** Науковий пошук у філософії та психології строго наукового методу на початку ХХ століття приводить до виникнення феноменології, а феноменологічний підхід починає претендувати на можливість сутнісного осягнення психічного. Феноменологічний підхід дозволяє забезпечити пізнання індивідуальної неповторності психіки суб'єкта, що знаходить вираження в розбіжності логіки свідомого та логіки несвідомого, рефлексія яких сприяє внутрішній гармонізації особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Феноменологічне дослідження людської екзистенції засноване на констатації античної

позиції суб'єкт-об'єктної єдності буття у світі зазначає О.Г. Паркулаб. Відтак, наголошує він, тлумачення психічних явищ потребує описового, розумового підходу. Феноменологічний аналіз є різновидом описових, якісних досліджень, завданням яких є знаходження базових структур суб'єктивного досвіду, основоположних духовних інтенцій та особистісних смислів, які спрямовують поведінку людини [3, с. 7].

Роберт Резнік розглядає дві форми феноменології: одна – це прояв істинного інтересу і величезної поваги до досвіду індивіда і його феноменологічного стану. Важливо усвідомлювати, як саме кожний з нас сприймає світ, який внесок робить кожний у створення свого власного досвіду, як ми самі організуємо наш світ, і як створюємо наші власні смисли. Смысл – це зв'язок між фігурою і фоном. Смысл – не у фігурі і не у фоні, він у зв'язку між ними обома. Вирішальним є те, як люди роблять вибір, організують і творять своє життя в часі. Є.В. Карпенко зазначає, що феномен – це завжди суб'єктивне явище, яке існує в свідомості і відображає певну реальність. Реальний стан речей такий: скільки особистостей – стільки феноменів їхнього сприйняття. Ейнштейн виявив, що ніяке явище у Всесвіті не може бути зареєстроване абсолютно об'єктивно, тому що спостерігач і швидкість процесів в його нервовій системі повинні бути враховані по відношенню до спостерігача і об'єкта точки відліку. Психічні реальності організуються і конструюються феноменологічно. Феноменологічний метод – це спроба нейтралізувати власне особистісне бачення стосовно інших.

Феноменологічний метод дослідження покликаний повернути психологію до безпосереднього вивчення людини у всіх її проявах, відкинувши апріорні теоретичні конструкти, які утворилися внаслідок аналізу окремих психічних процесів, станів тощо без їх співвіднесення з цілісним хронотопом існування особистості.

У психологічному словнику зазначається, що особистісні цінності усвідомлюються і виконують роль ціннісних орієнтацій які є "...важливим фактором регуляції соціальних взаємовідносин людей і поведінки індивіда" [4, с.585]. Цінності передбачають наявність потреб бажань та ідеалів суб'єкта. Вони представляють те, що людина "особливо цінує в житті, оточуючому світі, людях, матеріальній і духовній культурі; те чому вона надає особливого значення" [5, с.306].

Найбільшого значення питанню дослідження становлення цінностей особистості надавали представники гуманістичної психології А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Шпрангер, Е. Фромм,

Г.Олпорт, В. Франкл та інш. Значний внесок у дослідження цінностей здійснив А. Маслоу, який вважав їх “певним вибірковим принципом властивим будь-якій живій істоті, що походить від потреб. Досліджуючи цінності людей, які самоактуалізуються, вчений вказував, що “...в кожній новонародженій дитині закладене активне прагнення до здоров’я, тяга до розвитку й актуалізації людського потенціалу” [1, с.38]. Цінності, що сприяють реалізації тенденції до самоактуалізації, А. Маслоу називає “цінностями розвитку” або “вищими цінностями” [2, с.193].

3. Фрейд стверджував, що нормативні цінності суспільства негативно впливають на психічне здоров’я людини, оскільки часто суперечать його глибинно-психологічним цінностям, що у свою чергу спричиняє виникнення внутрішнього конфлікту, який породжує емоційні дисфункції.

Виникнення умовних цінностей спричиняється недостатніми виявами любові з боку близьких людей, при цьому дитина відсторонюється від своїх інтересів, цінностей, приєднуючись до цінностей значимих людей (батьків, вихователів), що призводить до втрати тотожності з собою. Або ж “дитині навіюється що вона ніхто безправне створіння, що її має бути видно, але не чути, що вона повинна завжди бути ввічливою, тихою і т.д. Багато дітей зростають в постійному страху перед тим, що їх будуть висміювати. Дозволяти собі насміхатися над дітьми – це майже злочин. Вони залишають в її душі невинуватий слід, який впливає на звички й вчинки в дорослому житті” [6, с. 65-66]. К. Роджерс стверджує, що цінності виникають у процесі життя особистості, зокрема в дитинстві. Дитина заради отримання позитивного відношення до себе з боку оточення здатна блокувати власні потреби і обумовлює виникнення цінності відношень. Останні К.Роджерс називає “умовними” вони з’являються в дитинстві внаслідок виховання, коли дитина “підтримує себе любов’ю батьків і діє проти власних інтересів” [7, с.12]. Поява умовних цінностей можлива під час усвідомлення дитиною власного “Я”, саме тоді з’являється потреба в любові та позитивній оцінці себе іншими людьми. Згідно з К. Роджерсом, умовні цінності є перешкодою психологічного росту особистості, оскільки задля підтримання їх вона повинна відчувувати певні сторони власного “Я”.

Розроблена Академіком АПН України Т.С. Яценко психодинамічна теорія уточнює розуміння функційних особливостей психологічних захистів введенням двох різновидів захистів: базових та ситуативних. Окреслені різновиди психологічних захистів указують на взаємозв’язок між соціальною адаптованістю та

глибинно-психологічною (інфантильною) зорієнтованістю внутрішньої активності психіки. Базові і ситуативні захисти є цілісною системою, яка підкорена генеральному механізмові – “від слабкості до сили”. У базових захистах “знаходить відображення весь інфантильний емоційно значущий досвід, що пов’язаний із лібідними об’єктами. Базові захисти є когнітивною структурою, яка не усвідомлюється суб’єктом; вони визначають спрямованість психіки на реалізацію інфантильних тенденцій. Ситуативні захисти покликані соціально адаптувати суб’єкт, хоч гальмом є взаємозв’язок з базовими захистами. Тому, умовно кажучи, за логікою свідомого стоїть когнітивна підструктура захистів, за ситуативними захистами – поведінковий рівень, а за логіками свідомого і несвідомого – емотивний аспект суперечностей. Суперечність цих двох логік зумовлює слабкість “Я” суб’єкта [8, с.34].

**Мета статті** полягає в емпіричному дослідженні становлення цінностей особистості за допомогою використання методики психоаналізу, комплексу тематичних психомалюнків.

#### **Виклад основного матеріалу**

Відповідно до психодинамічної теорії, розробленої Академіком АПН України Т.С. Яценко, можна виокремити глибинно-психологічні чинники, що формують внутрішню суперечливість психіки ще в дитинстві. Як відомо, виховний вплив передбачає просування дитини до ідеалу через створення певних обмежень, що залежать від загальнолюдських, моральних, соціальних цінностей. У цьому процесі рушійною силою для дитини є її прагнення догодити значущим дорослим – батькам. Однак прагнення до ідеалу нерідко призводить до невиправданої заборони відступати від окресленої батьками лінії поведінки, особистісного становлення. Внаслідок цього процес формування особистості дитини може втратити ознаки гармонійного розвитку. Крім того, у зв’язку з домінуванням нормативних вимог дитина звикає поступатися власними потребами й бажаннями задля отримання заохочення. Це й формує суперечність: з одного боку, дитині дедалі важче досягати визначеного ідеалу, з другого – любов батьків набуває умовності (винагорода, любов – “за щось”). На допомогу приходять психологічні захисти. Через захисний механізм заміщення дитина уникає власного оцінення, а через інтроектування батьківської позиції – оцінює інших. Механізми, що сформувались в едіпальний період, спрацьовують на латентному рівні, проте не втрачають імперативного впливу на психіку людини впродовж усього її життя, маскуючи інфантильну значущість актуальністю ситуацій, в яких суб’єкт перебуває в соціумі [10, с.213]. Умовність цінності полягає

в тому, що вона зумовлена дією об'єктних відношень суб'єкта, які сформувалися у стосунках з первинними лібідними об'єктами. Презентанти цих об'єктів за допомогою інтроєкції та ідентифікації мали вплив на формування умовних цінностей, які немовби органічно зростаються з еством суб'єкта і на несвідомому рівні виражають очікування підтвердження чеснот його "Я". Умовні цінності – сфера психіки суб'єкта, яка виражається не лише у знаннях, а й у його особистісних характеристиках, емоціях. Суб'єктивність у такому випадку є тим індивідуально неповторним змістом, який привноситься у репрезентовані нормативні цінності, особливо в їх компонування, в синтез, у ті гештальти, в які вони єднуються, згруповуються та структуруються. Важливою є ієрархізація таких цінностей у контексті потреб ідеалізованого "Я" суб'єкта [10, с.231]. Несвідомому притаманні глибинно-психологічні цінності, які семантично його структурують і впорядковують, що зумовлює спрямованість енергетики. Якщо для свідомого – це "ідеал Я", який свідомо може окреслюватися, визначатися, то для несвідомого – "ідеалізоване Я", що спирається на умовні цінності дитинства, тобто якщо в дитинстві для суб'єкта є важливішим бути ближче до матері, то специфіка їхніх стосунків може перейти в умовну цінність, яку суб'єкт неусвідомлено реалізуватиме з людьми протилежної статі. Лише окремі психологічні риси матері можуть заміщувати її персону (механізм "згущення") й відігравати визначальну роль у пошуку суб'єктом власного супутника чи супутниці життя. Нормативні цінності не мають природного для суб'єкта енергетичного заряду, який стосувався би суб'єкта цілісно (хоча вони й спонукають до певної просоціальної активності), відбувається асиміляція нормативних цінностей "егоїстичним Я" для створення захисної оболонки ідеалізованого "Я". Несвідоме (передсвідоме) своїми символічними засобами перебуває поза фізичною реальністю. З допомогою символізації змісту образ може зміщуватись, згущуватись та зсуватись в просторі, спотворюватись в окремих частинах, схематизуватись, гіперболізуватись чи мінімізуватись або використовувати прийом вуалювання змісту через протилежні образи – "від супротивного". Заміщення лібідного об'єкта здійснюється однією рисою, яка була значущою у формуванні інфантильних цінностей суб'єкта. Якщо глибинно-психологічні цінності більшою мірою пов'язані з базовими захистами, то нормативні цінності (зорієнтовані на потреби та вимоги соціуму) – із ситуативними. Ці види тісно пов'язані між собою, передусім це визначається спільністю та єдністю інтеграційного механізму, який виражає смисл і



доцільність усієї захисної системи “від слабкості до сили”. Глибинно-психологічні цінності, дії яких суб’єкт не усвідомлює і які не мають безпосереднього вираження у спілкуванні. Їх можна виявити за очікуваннями суб’єкта, за емоційними реакціями. Декларування умовних цінностей відбувається переважно на користь “ідеалу Я” суб’єкта та на користь ідеалізованого “Я”. Умовні і нормативні цінності фактично маскують наявність внутрішньої суперечливості від самого суб’єкта, забезпечуючи суб’єктивну інтегрованість психіки, тобто ілюзію. Викривлення соціально-перцептивної реальності завжди цілеспрямовані і в кожного суб’єкта вони мають індивідуально-неповторний зміст. Така семантична особливість захистів ґрунтується на умовних цінностях, адже в кожного суб’єкта умовні цінності обтяжені едіповим змістом, який залежить від характеру стосунків у сім’ї. Такі викривлення є гарантими утримання цілісної оболонки ідеалізованого “Я” [10, С.234]. Психокорекційний процес в роботі групи АСПН сприяє виявленню глибинних детермінант поведінки породжених едіповою ситуацією взаємодією з первинними лібідними об’єктами. Т. С. Яценко зазначає: “Умовними цінностями ми можемо перейматися під впливом значущих для нас людей, прочитаних книжок, почутих крилатих фраз. За таких умов відбувається від’єднання від свого ества. Інтимний аспект нашого життя має переваги в тому плані, що хтось нас любить і не ставить вимог, умов, що їх виставляли батьки. Ми зачаровані інтимним аспектом, бо нас люблять за те, що ми є. І часто любов триває до того часу, доки починають ставитися умови – згадується вся гама почуттів пережитих у дитинстві” [9, с. 174].

Умовні цінності інтегрують у собі як цінності інфантильного порядку, глибинно-психологічні (едіпового походження), так і актуальні, на які орієнтуються ситуативні захисти, що у своїй основі спираються на нормативні цінності. Інфантильні цінності є емотивною та енергетично сильною, хоч і спрацьовують на латентному рівні, задають регресивні (інфантильні) тенденції поведінки, що виражаються у “слабкості”, почутті меншовартості. Умовні цінності та периферійні захисти здійснюють функції проміжного ланцюга між базовими захистами та об’єктивною реальністю [11, с.188]. За класичною (психоаналітичною) схемою формування едіпової залежності наголошено на домінуванні чуттєвого притягання до батьків протилежної статі, за таких обставин складно прогнозувати, які з інтроєктів від значущих людей набудуть пріоритетності в психіці дитини. Едіпальна ситуація пов’язана з механізмами регулювання поведінки, зокрема

з витісненням, ідентифікацією, заміщенням, перенесенням, компенсацією і тенденцією до “вимушеного повторення”. Людина “навантажується” тяжінням до близьких людей вже тоді, коли ще не може свідомо управляти своєю поведінкою, відчуттями. Йде активний процес формування захисної системи, витокami якої є глибинно – психологічні цінності едіпального походження у взаємозв’язку з умовними цінностями (орієнтованими на нормативні цінності). Викривлення соціально-перцептивної інформації задається інфантильними, глибинно – психологічними цінностями, функція яких представлена в свідомості (а тим більше їх зв’язок з едіпальною ситуацією). Свідомість переконана, що поведінка регулюється нормативними цінностями, зорієнтованими на “ідеал Я”. Наслідком едіпальної ситуації незмінно виступає відчуття неповноцінності, останнє викликає різні варіації формування “умовних цінностей” суб’єкта. Едіпальна залежність не завжди виражається через “лібідо”, інколи вона знаходить вираження через енергію “мортідо”, зокрема через агресію, заздрість, дискредитацію інших людей. Психокорекційна робота за методом АСПН дозволяє надати індивідуальну допомогу кожному суб’єктові в усвідомленні особливостей семантики власних інваріантів поведінки, пов’язаних з внутрішньою суперечністю. Емпіричний матеріал демонструє мистецтво поєднання різних методів відповідно до необхідності глибинного опрацювання того або іншого фрагмента пізнання. Едіпів потяг є найбільш емотивним у психіці, зазначає З. Фрейд, й актуалізується через почуття меншовартості внаслідок недосяжності неусвідомленої мети (єднання з лібідним об’єктом). Психічна енергія несвідомого згідно з психодинамічною теорією фіксується і знаходить вияв в емоційній значущості пережитої події, явища, чи особистісного впливу, що мали місце в індивідуально-неповторному досвіді суб’єкта.

Емпіричний матеріал у роботі групи АСПН засвідчує вплив тенденції “від слабкості до сили” на процес селекціонування інтроєктів від первинних лібідних об’єктів. Глибинно-психологічним підґрунтям ідентифікації виступає домінування інфантильних цінностей. Аналіз емпіричного матеріалу засвідчує, що ідентифікація здійснюється з обома батьками, незалежно від їх статі. Неможливість реалізації інфантильної цінності, в яку входить безпосереднє отримання любові і вияв її до лібідного об’єкта, зумовлює ідентифікацію суб’єкта з ним за певними параметрами. Емпіричний матеріал засвідчує, що суб’єкт може інтроєктувати психологічні риси батьків, що трактувались ним як “слабкість”. Це відбувається під впливом якостей близьких людей, що знахо-

дилися у підлеглий позиції, але могли викликати співчуття дитини, емпатію та відчуття єднання через спільність ситуації, в якій знаходився як “принижений” батько, так і дитина. Привертає увагу, що на вибірковість ідентифікації впливають травмівні переживання особи, пов’язані із почуттям меншовартості. Аналіз емпіричного матеріалу засвідчує, що інтроєкція цінностей лібідних об’єктів зумовлена прегненням “самопсихотерапевтуватись” від травмуючих переживань та “незавершених справ дитинства”, які започатковувались в едіповій ситуації розвитку суб’єкта. Інтроєкція рис лібідного об’єкта у відповідності із захисною спрямованістю психіки “від слабкості до сили”, пов’язана з відступами від реальності у напрямку ствердження ідеалізованого “Я”. Це презентує ілюзорний характер ідентифікації як форми захисту, що спричинює актуалізацію тривожності, а отже, і слабкості. Через ідентифікацію з лібідним об’єктом, у відповідності з захисною спрямованістю психіки “від слабкості до сили”, суб’єкт може зайняти бажану для нього позицію “сили” в актуальних стосунках. Останнє пов’язано з відступами від реальності у напрямку підтвердження гідностей ідеалізованого “Я”. Це унеможлиблює досягнення суб’єктом бажаного відчуття “сили” на реалістичних засадах та зумовлює його “слабкість”. Аналіз емпіричного матеріалу засвідчує вплив ідентифікації на імпотування (руйнування) стосунків з оточуючими людьми. За таких умов суб’єкт не може адекватно реагувати в ситуації взаємодії “тут і тепер”, адже його поведінковою активністю керують очікування ідеалізованого “Я” та нереалізовані потреби дитинства. За таких обставин саме на поведінковому рівні об’єктивується глибинно-психологічна детермінованість ідентифікації, зокрема стають очевидними виражена суперечність між проголошеною цінністю та вчинками суб’єкта, відступи від реальності у напрямку ствердження гідностей ідеалізованого “Я”, феномен “хибного кола” тощо. Іншими словами на поведінковому рівні об’єктивується деструктивний вплив ідентифікації як форми захисту на психіку суб’єкта.

Наведемо приклад фрагмента стенограми психокорекційної роботи з протагоністом Т.

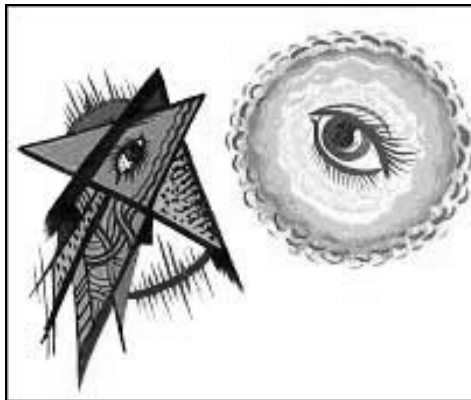
П.: В реальному бачимо щось близьке до ракети. А ідеальне – це сонечко?

Т.: Це якась сфера.

П.: Для вас в ідеал входить жіночність?

Т.: Так.

П.: Тому що за архетипами – це образ жінки. Око – це символ того, що ви хотіли б багато бачити?



*Рис. 1. “Я-реальне”, “Я-ідеальне”*

Т.: Можливо.

П.: У “Я-реальному” теж є око, але воно ще не дуже прозорливе.

Т.: Так. Хотілось би побачити те, чого я не бачу.

П.: А це – червоні обриси від сонця (права частина малюнка “Я-реальне”)?

Т.: Це якісь колючки. Можливо, якийсь захист, якась енергія.

П.: А ці колючки вас ранять, чи лише тих, хто до вас підходить?

Т.: Мабуть і мене. Мама мені часто говорить, що я “сама себе ім”, завдаю сама собі шкоди.

**Висновки.** У винекненні умовних цінностей важливу роль відіграють едіпова ситуація ідентифікації зі значимим об’єктом (батьки, вихователі, вчитель, інш.). Умовні цінності носять емотивний характер, що впливає на бажання суб’єкта, що можуть іти врозріз із просоціальними вимогами. Вони виконують функцію викривлення соціально-перцептивної реальності задля збереження ідеалізованого “Я”. Ці викривлення реальності унеможливають сприйняття нового досвіду, що проявляється у ригідності психіки та перешкоджає суб’єктивному росту суб’єкта, спричиняючи виникнення дисфункцій емоційної сфери та соціальну дезадаптацію.

Перспективи подальших розвідок з напрямку ми передбачаємо в дослідженні особливостей саморефлексії суб’єкта особистісних цінностей в контексті методу АСПН.

#### **Список використаних джерел**

1. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / Перев. с англ. А.М.Татлыдаевой; Научн. ред., вступ. статья и коммент. Н.Н. Акулиной. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.

2. Маслоу А.Г. Психология бытия / А.Г.Маслоу. – М.: Рефл-бук, К.: Веклер, 1997. – 300 с.
3. Паркулаб О.Г. Феноменологічний аналіз у віковому екзистенційному консультуванні: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук. – Івано-Франківськ, 2004. – 19 с.
4. Психологический словарь. – 3-е изд., доп. и перераб. /Автор-сост. В.Н.Копорулина, М.Н.Смирнова, Н.О.Гордеева. – Ростов на/Д.: Феникс, 2004. – 604 с.
5. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2 ч. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч.2. – 352 с.
6. Адлер А. Понять природу человека / А.Адлер. – СПб.: Академический проект, 1997. – 256 с.
7. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учебное пособие для студентов вузов. – М.: ТЦ “Сфера”, 2000. – 512 с.
8. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: навч. посіб. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
9. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: навч. посіб./ Т.С. Яценко, Б.Б.Іваненко, С.М. Аврамченко та ін.; За ред. Т.С. Яценко. – К.: Вища шк., 2008. – 342 с.: іл.
10. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.: іл.
11. Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Сер.: Педагогіка і психологія: зб.статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2009. – Вип.21. – Ч.1. – 219 с.

The article presents theoretical and empirical studies of formation values is based on the phenomenological approach and developed the APS of Ukraine Academician TS Yatsenko psychodynamic theory and method of psychoanalysis psychodrawings complex subject. Oedipus situation, identification of significant objects play an important role in the emergence of conventional values and to preserve idealized selves tsinosti conventional function of socio-perceptual distortions of reality, causing dysfunction of the emotional and social spheres desadaptation.

**Keywords:** phenomenological approach, psychodynamic theory, conditional values, normative values.

*Отримано: 11.03.2011*

## **Психологічні особливості професійної свідомості телефонних консультантів**

Розглянуто поняття професійної свідомості як складно-організованої структури, яка, опираючись на індивідуально-психологічні показники, виявляє особливості самооцінки професійних якостей особистості та ставлення до роботи. Досліджено та проаналізовано професійну свідомість телефонних консультантів з різними уявленнями щодо професійно-важливих якостей. За допомогою зв'язків показників професійної свідомості та особистісних параметрів, визначено індивідуальні особливості, що сприяють певному типу професійної свідомості.

**Ключові слова:** професійна свідомість, професійно-важливі якості, когнітивні стилі, операціональні здібності, структурні компоненти темпераменту.

Рассмотрено понятие профессионального сознания, как сложно организованной структуры, которая, опираясь на индивидуально-психологические показатели, обнаруживает особенности самооценки профессиональных качеств личности и отношения к работе. Исследовано и проанализировано профессиональное сознание телефонных консультантов с разными представлениями относительно профессионально важных качеств. С помощью связей показателей профессионального сознания и личностных параметров, определено индивидуальные особенности, что способствуют определенному типу профессионального сознания.

**Ключевые слова:** профессиональное сознание, профессионально-важные качества, когнитивные стили, операціональные способности, структурные компоненты темперамента.

**Постановка проблеми:** Вивчення психологічних особливостей професійної свідомості телефонних консультантів представляє інтерес як в теоретичному, так і в практичному плані, оскільки дозволяє наблизитись до розуміння її механізмів формування. Класично досліджують професійну свідомість представників окремих професійних груп, до яких входять: лікарі (Т.Л. Мірінова), вчителі та викладачі (Л.М. Мітіна, А.К. Маркова та інші), психологи (Е.Р. Калітеєвська, Т.В. Тараскіна та інші). Проте, ці дослідження не стосуються більш конкретних і технічних професій, зокрема професійної діяльності телефонних операторів. Це частково обумовлено тим, що сучасний світ професій дуже швидко змінюється, і якщо ще декілька років тому поняття Колл-центр (Call-

центр) було відоме лише незначній кількості людей, сьогодні ж кількість таких центрів в Україні вже перевищила середній показник у Східній Європі – понад 500.

Вагомий внесок у дослідження питань професійної свідомості зробили (А. Деркач, О. Москаленко Л. Мітіна, А. Маркова, Н. Маценко, Н. Рукавішнікова та інші). Проте, недостатньо вивченим є питання про значимість когнітивно-стильових параметрів у професійно-важливих якостях, адже когнітивні стилі проявляються у них, відображаючи професійну компетентність, і розглядаються нами як поєднуючий елемент між особистістю та діяльністю. Вивчення зв'язків когнітивних стилів та показників професійної свідомості дадуть змогу повніше зрозуміти особливості професійно-важливих якостей телефонних консультантів, адже вони як визначальний чинник професійної свідомості поєднують в собі індивідуально-психологічні особливості та ставлення особистості до роботи.

Отже, щодо професійної свідомості телефонних операторів, то вона розглядається не лише як пізнання та оцінка ними своїх професійних якостей і ставлення до них, а як можливість встановити за допомогою зв'язків – показників професійної свідомості та особистісних параметрів, які саме індивідуальні особливості сприяють тому чи іншому типу професійної свідомості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У середині ХХ століття, з погляду класичної парадигми, об'єктивними критеріями придатності до конкретної професії були: розумові та сенсомоторні здібності, загальний інтелект, знання та вміння. Згодом представники некласичної парадигми акцентували увагу на особистісних особливостях щодо професійної успішності. Відтак, сучасні дослідження свідчать, що сьогодні зменшується важливість вихідних компонентів професійно-важливих якостей і зростає значимість фактора суб'єкт-суб'єктних стосунків (комунікабельність, робота в колективі) та активності людини (аналітичність, самоконтроль). Також, вагому роль починає відігравати професіоналізм, який розвивається в процесі конкретної діяльності (наприклад, професійна підготовка) [6].

Професійно-важливі якості становлять майже усі особливості особистості, психофізіологічні особливості, особливості психічних процесів [6], через які виявляються основні характеристики особистості: когнітивно-психомоторні, емоційно-вольові, мотиваційно-потребнісні [1, с. 34].

Згідно В.А. Бодрова “Професійно-важливі якості – це вся сукупність психологічних якостей особистості, а також цілий ряд



фізичних, антропометричних, фізіологічних характеристик людини, які визначають успішність навчання і реальної діяльності... конкретний перелік цих якостей для кожної діяльності – специфічний, і визначається за результатами психологічного аналізу діяльності, професіограми і психограми” [1, с. 223]. А професійну придатність за В.А. Бодровим складає: професійна мотивація, загальна і професійна підготовленість (знання, вміння, навички); рівень функціональної готовності та резервів організму (розвиток аналізаторів та фізичних якостей важливих для роботи); індивідуально-психологічні функції організму (темперамент, характер, пізнавальна сфера, емоційно-вольова сфера) [1, с. 22-23].

Професійна свідомість характеризується уявленням людини про себе, як про представника конкретної професії, що є втіленням певних професійних норм, правил, властивих їй. До індивідуально-психологічних властивостей цієї свідомості входять: перцептивні, мисленнєві, емоційні, комунікативні, мовленнєві та інші компоненти. Крім того, професійна свідомість включає ставлення особистості до професії, компонентами якої є: ставлення до себе, як до суб'єкта діяльності, до інших, до об'єкта та предмета праці, умов та засобів праці [2, с. 101-102]. Отже, професійна свідомість включає в себе не лише особливості розуміння та відношення щодо професії, а й конкретні особистісні параметри, які є її визначальними чинниками.

Л. Мітіна, А. Маркова, Н. Мащенко [3, 4, 5], говорячи про професійну свідомість, виділяють такі її три складові: когнітивний (здійснює усвідомлення людиною свого значення у професійній діяльності), емоційна (забезпечує афективно-оціночний компонент) та поведінкова (виявляє здатність до конкретної професійної діяльності опираючись на знання себе).

На основі вищенаведеного, нами зроблено висновок про те, що професійна свідомість є складно-організованою структурою, яка опираючись на індивідуально-психологічні особливості, зокрема на когнітивні стилі виявляє ставлення особистості до роботи, здійснюючи регулюючу функцію в конкретній професії.

Оскільки когнітивні стилі людини характеризуються певними когнітивно-стильовими параметрами, які визначають показники інтелекту, способи опрацювання інформації і, як наслідок, – продуктивність діяльності, яка залежатиме від того, які параметри когнітивних стилів переважають у конкретній особі і як вони взаємопов'язані з інтелектом ми, беручи до уваги параметри вербального інтелекту, будемо звертати увагу на способах опрацювання інформації, оскільки когнітивно-стильові параметри

знаходяться у безпосередньому зв'язку між собою, а також визначають розвиток інтелектуального потенціалу. Саме тому, розглядаючи показники вербального інтелекту акцентуємо увагу на тому, що когнітивні стилі спрямовують вербальні інтелектуальні здібності. На нашу думку, співвідношення зв'язків когнітивних стилів та показників інтелекту визначає продуктивні аспекти когнітивно-інтелектуальної взаємодії, які ми називаємо операціональними здібностями.

Крім того, опираючись на дослідження В.М. Русалова, В.О. Колга, Є.І. Маствіліскера та Г.Є. Дикопольської, ми розглядаємо когнітивні стилі невіддільно від структури індивідуальності. Тобто, акцентуємо увагу на тому, що когнітивний стиль входить до властивостей індивідуальності і корелює із темпераментом.

**Метою** нашого емпіричного дослідження є виявлення особливостей професійної свідомості телефонних консультантів з різними уявленнями, щодо професійно-важливих якостей телефонних операторів.

**Виклад основного матеріалу дослідження та обґрунтування результатів.** В опитуванні взяли участь телефонні оператори різних Колл-центрів, орієнтованих на надання інформації, підтримку клієнтів (оператори, що працюють виключно на вхідних дзвінках). Загальна кількість досліджуваних – 148 осіб. Були використані методики: методика “Визначення когнітивно-діяльнісного стилю” (Л. Ребекка), тест на визначення творчих здібностей (Х. Зіверта), тест структури інтелекту (Р. Амтхауера) (вербальний субтест), методика “Фігури Готтшальдта”, тест на дослідження швидкості мислення, тест на дослідження гнучкості мислення, опитувальник структури темпераменту В.М. Русалова, анкета “Комунікативні бар'єри в організації” та авторська анкета.

Для обробки та інтерпретації даних цього дослідження були використані методи математичної обробки за допомогою програми STATISTICA Six Sigma, а саме: кластерний аналіз за методом К – середніх, однофакторний дисперсійний аналіз Scheffe, дискримінантний аналіз та кореляційний аналіз Spearmana.

Для поділу опитаних на групи було використано кластерний аналіз за методом К – середніх за показниками щодо професійної свідомості. У результаті цього отримано три кластери, які були піддані однофакторному дисперсійному аналізу при  $p < 0,05$ .

Кластер 1 об'єднав осіб, які набрали вищі показники за такими шкалами анкети “Важливість комунікативних навичок у роботі телефонного консультанта” ( $M=3,60$ ;  $F=8,53$ ;  $p < 0,000$ ), “Важли-

вість швидкості до виучування у роботі телефонного консультанта” ( $M=2,52$ ;  $F=6,70$ ;  $p<0,001$ ), “Професійна підготовленість, як визначальний чинник професійної придатності” ( $M=3,59$ ;  $F=37,49$ ;  $p<0,000$ ), “Підвищення зарплати, як вагомий критерій задоволеності роботою” ( $M=3,83$ ;  $F=15,55$ ;  $p<0,000$ ), “Покращення умов праці, як вагомий критерій задоволеності роботою” ( $M=2,90$ ;  $F=25,15$ ;  $p<0,000$ ); анкети “Комунікативні бар’єри в організації”: “Бажання та вміння спілкуватися як якість, яка допомагає спілкуватися” ( $M=1,35$ ;  $F=4,00$ ;  $p<0,020$ ); та нижчі значення за шкалами анкети: “Важливість інтелекту у роботі телефонного консультанта” ( $M=2,39$ ;  $F=19,93$ ;  $p<0,000$ ), “Важливість креативності у роботі телефонного консультування” ( $M=1,51$ ;  $F=4,99$ ;  $p<0,008$ ), “Покращення відносин в колективі, як вагомий критерій задоволеності роботою” ( $M=1,41$ ;  $F=35,38$ ;  $p<0,000$ ), “Зміна графіка роботи, як вагомий критерій задоволеності роботою” ( $M=1,79$ ;  $F=6,96$ ;  $p<0,001$ ); анкети “Комунікативні бар’єри в організації”: “Операціональні здібності як якість, яка допомагає спілкуватися” ( $M=,32$ ;  $F=8,70$ ;  $p<0,000$ ), “Некомунікабельність, як якість, яка заважає спілкуватися” ( $M=,16$ ;  $F=4,89$ ;  $p<0,008$ ), “Емоційна стійкість як якість, яку б хотіли розвинути” ( $M=,42$ ;  $F=10,64$ ;  $p<0,000$ ). На основі вищенаведених даних цей кластер отримав назву: “Особи, які вважають, що найважливішим показником у роботі телефонного оператора є комунікабельність, а їх професійну придатність визначає професійна підготовленість”.

Отож, досліджувані, які увійшли до цього кластера вважають, що така індивідуальна особливість, як комунікабельність, визначає успішність конкретної діяльності та ефективність її виконання. Від умінь телефонних операторів вести телефонні переговори залежить репутація call-центру, а також результативність роботи [7]. Зрештою сьогодні загальновідомим є факт, що комунікативні вміння є не менш важливим фактором для успіху, ніж показники загального інтелекту. А також, слід зазначити, що для цієї групи людей, значимою є процедура професійного навчання (підготовки), яка здійснюється в процесі конкретної роботи. На основі вищесказаного, представників конкретної групи можна вважати прихильниками неklasичної парадигми, для яких на 1-му місці серед критеріїв придатності до цієї професії є суб’єкт-суб’єктні стосунки.

До кластера 2 увійшли ті опитані, які набрали вищі бали за шкалами анкет: “Важливість креативності у роботі телефонного консультанта” ( $M=2,06$ ;  $F=4,99$ ;  $p<0,008$ ), “Рівень функціональної готовності та резервів організму як визначальний чинник професійної придатності” ( $M=2,31$ ;  $F=12,66$ ;  $p<0,000$ ), “Індиві-

дуально-психологічні функції організму як визначальний чинник професійної придатності” ( $M=3,69$ ;  $F=39,96$ ;  $p<0,000$ ), “Зміна графіка роботи як вагомий критерій задоволеності роботою” ( $M=2,44$ ;  $F=6,96$ ;  $p<0,001$ ); анкети “Комунікативні бар’єри в організації”: “Некомунікабельність як якість, яка заважає спілкуватися” ( $M=,47$ ;  $F=4,89$ ;  $p<0,008$ ), “Компетентність як якість, яку хотіли б розвинути” ( $M=,31$ ;  $F=3,97$ ;  $p<0,021$ ). А також нижчі значення за шкалами анкети: “Професійна мотивація, як визначальний чинник професійної придатності” ( $M=1,72$ ;  $F=18,82$ ;  $p<0,000$ ), “Професійна підготовленість як визначальний чинник професійної придатності” ( $M=2,28$ ;  $F=37,49$ ;  $p<0,000$ ), “Підвищення зарплати, як вагомий критерій задоволеності роботою” ( $M=3,06$ ;  $F=15,55$ ;  $p<0,000$ ); анкети “Комунікативні бар’єри в організації”: “Бажання та вміння спілкуватися як якість, яка допомагає спілкуватися” ( $M=1,09$ ;  $F=4,00$ ;  $p<0,020$ ); “Емоційність, як якість яка заважає спілкуватися” ( $M=,00$ ;  $F=5,15$ ;  $p<0,006$ ). Отримані результати дали підставу назвати цей кластер “Особи, які вважають, що найважливішим показником у роботі телефонного консультанта є креативність, професійну придатність визначають індивідуально-психологічні функції організму, а говорячи про свої негативні риси у роботі, зазначають: некомунікабельність та низьку компетентність”.

Відтак, представники цієї групи, акцентують увагу на важливості психологічних особливостей щодо неповторності та своєрідності психіки кожної людини, зокрема такої психіки, яка, характеризуючись швидкістю та неординарністю мислення, буде ефективною для виконання роботи телефонного консультанта.

Дані кластерного та однофакторного дисперсійного аналізів для кластера 3 свідчать про те, що особи, які увійшли до нього набрали вищі значення за шкалами анкети: “Важливість інтелекту у роботі телефонного консультанта” ( $M=3,38$ ;  $F=19,93$ ;  $p<0,000$ ), “Професійна мотивація як визначальний чинник професійної придатності” ( $M=2,80$ ;  $F=18,82$ ;  $p<0,000$ ), “Покращення відносин в колективі як вагомий критерій задоволеності роботою” ( $M=2,60$ ;  $F=35,38$ ;  $p<0,000$ ); анкети “Комунікативні бар’єри в організації”: “Операціональні здібності як якість, яка допомагає спілкуватися” ( $M=,80$ ;  $F=8,70$ ;  $p<0,000$ ), “Емоційність як якість, яка заважає спілкуватися” ( $M=,28$ ;  $F=5,15$ ;  $p<0,006$ ), “Емоційна стійкість як якість, яку б хотіли розвинути” ( $M=,35$ ;  $F=10,64$ ;  $p<0,000$ ). Та нижчі значення за шкалами анкети: “Важливість комунікативних навичок у роботі телефонного консультування” ( $M=2,93$ ;  $F=8,53$ ;  $p<0,000$ ), “Важливість швидкості до вивчення у роботі телефон-

ного консультанта” ( $M=1,82$ ;  $F=6,70$ ;  $p<0,001$ ), “Індивідуально-психологічні функції організму як визначальний чинник професійної придатності” ( $M=2,00$ ;  $F=39,96$ ;  $p<0,000$ ), “Покращення умов праці як ваговий критерій задоволеності роботою” ( $M=1,80$ ;  $F=25,15$ ;  $p<0,000$ ); анкети “Комунікативні бар’єри в організації”: “Компетентність як якість, яку б хотіли розвинути” ( $M=,11$ ;  $F=3,97$ ;  $p<0,000$ ). На основі вищенаведених даних цей кластер ми назвали: “Особи, які вважають, що найважливішим показником у роботі телефонного консультанта є інтелект, професійну придатність визначає професійна мотивація, а говорячи про свої негативні риси у роботі зазначають: емоційну нестійкість”.

Отже, особи, які увійшли до третього кластера, акцентують увагу на важливості інтелектуальних здібностей у своїй роботі, а це значить, що класична парадигма щодо вагомого значення загального інтелекту для професійної діяльності не втратила значимості і сьогодні, оскільки продуктивність діяльності залежить від способу її здійснення. Ще у 1983 році Г. Гарднер дав визначення інтелекту як комплексу здібностей, який є основним для досягнення успіху в певній сфері життєдіяльності. Крім того, говорячи про професійну придатність до роботи телефонного консультанта, представники цієї групи акцентують увагу на внутрішніх спонуканнях, пов’язаних із задоволення їхніх потреб.

Приналежність досліджуваних до трьох груп (кластер 1, кластер 2, кластер 3) перевірено за допомогою дискримінантного аналізу. Класифікаційна матриця має такий вигляд (див. табл. 1). Як видно з таблиці 1, усі групи мають високий відсоток коректності класифікації.

З метою отримання інформації щодо того, які саме параметри операціональних здібностей та структурних компонентів темперamentу корелюють із визначеними високими показниками професійної свідомості у трьох кластерах, проаналізуємо результати кореляційного аналізу (Спірмена) при  $p < 0,05$ .

Для телефонних консультантів, які вважають, що найважливішим показником у роботі телефонного оператора є комунікабельність, а професійну придатність визначає професійна підготовленість, виявлені наступні зв’язки. Показником кінестетичної репрезентативної системи обернено корелює із показником важливості комунікативних навичок у роботі телефонного консультанта ( $r=-0,27$  при  $p<0,05$ ). Показник вербального інтелекту “Аналогії” характеризується зворотнім зв’язком із показником важливості швидкості до виучування у роботі телефонного консультанта ( $r = -0,27$  при  $p<0,05$ ). Показник

соціального темпу має зворотній зв'язок із професійною підготовленістю, як визначальним чинником професійної придатності ( $r = -0,25$  при  $p < 0,05$ ).

Таблиця 1

**Класифікаційна матриця для телефонних консультантів із різною професійною свідомістю**

	Відсоток коректності %	(класер 1) $r=0,47973$	(класер 2) $r=0,21622$	(класер 2) $r=0,30405$
Особи, які вважають, що найважливішим показником у роботі телефонного оператора є комунікабельність, а професійну придатність визначає професійна підготовленість	100,0000	71	0	0
Особи, які вважають, що найважливішим показником у роботі телефонного консультанта є креативність, а професійну придатність визначають індивідуально-психологічні функції організму. Говорячи про свої негативні риси у роботі, зазначають: некомунікабельність та низьку компетентність	96,8750	0	31	1
Особи, які вважають, що найважливішим показником у роботі телефонного консультанта є інтелект, а професійну придатність визначає професійна мотивація. Говорячи про свої негативні риси у роботі, зазначають: емоційну нестійкість	100,0000	0	0	45
Загальна кількість	99,3243	71	31	46

Для представників цієї групи, при наявному прагненні працювати безпосередньо через контакт з предметами, характерна менша значимість комунікативних навичок для їх роботи. Високі здібності комбінувати, рухливість мислення, розуміння відношень не сприяють наданню значення швидкості мислення у їх роботі, можливо через притаманну їм таку властивість – у них нема потреби задумуватися про важливість цього параметра. А висока швидкість мовленнєвих актів може знижувати значимість ролі професійного навчання, оскільки ця процедура (навчання) може вважатися зайвою тратою часу через вже наявні комунікативні вміння.

Для телефонних операторів, у яких найважливішим показником роботи є креативність, професійну придатність визначають індивідуально-психологічні функції організму, а негативними рисами є: некомунікабельність та низька компетентність, виявлені наступні кореляції. Високий показник соціальної емоційності корелює із знаком мінус з показником важливості креативності у

роботі телефонного консультанта ( $r=-0,42$  при  $p<0,05$ ). Показник винахідливості характеризується позитивним зв'язком із показником індивідуально-психологічних функцій організму, як визначальним чинником професійної придатності ( $r=-0,42$  при  $p<0,05$ ). Показник інтровертності має від'ємний зв'язок із показником зміни графіка роботи, як вагомому критерію задоволеності роботою ( $r=-0,42$  при  $p<0,05$ ).

Узагальнивши вищенаведені зв'язки зазначимо, що висока емоційність в комунікативній сфері негативно впливає на швидкість та неординарність реагування в різних ситуаціях, отже, є не зовсім бажаним фактором, особливо у роботі телефонного оператора. При високій швидкості та неординарності мислення досліджувані більше акцентують увагу на важливості особливостей щодо неповторності та своєрідності психіки кожної людини, зокрема такої психіки, яка буде ефективною у виконанні роботи телефонного консультування.

Для групи телефонних консультантів, які вважають, що найважливішим показником у роботі телефонного консультанта є інтелект, професійну придатність визначає професійна мотивація, а говорячи про свої негативні риси у роботі, зазначають: емоційну нестійкість, виявлені наступні кореляції. Показник емоційності характеризується негативним зв'язком із показником операціональних здібностей як якістю, яка допомагає спілкуватися ( $r=-0,32$  при  $p<0,05$ ). Показник вербального інтелекту "Аналогії" негативно корелює із показником емоційності, як якістю, яка заважає спілкуватися ( $r=-0,39$  при  $p<0,05$ ). Показник вербального інтелекту "Узагальнення" має негативний зв'язок із показником емоційної стійкості як якості, яку б хотіли розвинути ( $r=-0,30$  при  $p<0,05$ ). Слухова репрезентативна система має зворотну кореляцію із операціональними здібностями як якістю, яка допомагає спілкуватися ( $r=-0,53$  при  $p<0,05$ ).

Отже, представники цієї групи із високим показником здібності до комбінування, рухливістю мислення, розуміння відношень, розумової освіченості, вміння грамотно висловлювати думки менше зазначають свою емоційну чутливість у комунікативній сфері. І як наслідок, виявляють менше бажання щодо розвитку своєї емоційної стійкості. Наявність емоційної чутливості та тривожності щодо роботи, навпаки, сприяє наданню меншого значення операціональним здібностям у своїй роботі. Перевага комунікативної та слухової активності зменшує значимість операціональних здібностей у спілкуванні, очевидно через надання більшої ролі комунікативній компетентності.

**Висновки та перспективи.** На основі вищенаведених результатів бачимо, що сьогодні працює як класична, так і новітня парадигми критеріїв придатності до конкретних професій. Тобто є



особи, які зазначають більшу важливість операціональних здібностей у своїй професійній діяльності, а є такі, що акцентують увагу на значимості ролі суб'єкт-суб'єктних стосунків. Результати емпіричного вивчення зв'язків когнітивних стилів та показників професійної свідомості телефонних операторів дали змогу повніше зрозуміти особливості професійно-важливих якостей телефонних консультантів, побачити, що їх особливості професійної свідомості базуються на конкретних особистісних параметрах (наприклад: креативність як особистісний показник корелює із відповіддю, де акцентується увага на важливості креативності у роботі телефонного консультанта і т.д.). Уточнити визначення професійної свідомості телефонних консультантів, як складно-організованої структури, що базуючись на показниках операціональних здібностей та структурних компонентів темпераменту передбачає їх ставлення та уявлення щодо роботи.

Результати досліджень є підставою для ствердження наявності типологічних відмінностей осіб із різною професійною свідомістю. Визначення оптимальних для телефонних операторів показників професійної свідомості потребує аналізу характеру зв'язку із професійною взаємодією з урахуванням зовнішньої оцінки якості та ефективності роботи телефонних консультантів.

#### **Список використаних джерел**

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 512с.
2. Елдышова О.А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления / О.А. Елдышова // *Фундаментальные исследования*. – 2006. – № 7. – С. 101–102.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма /А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
4. Мащенко Н. І. Соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості студентів технічних університетів : Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Наталія ІванівнаМащенко. – К., 2005. – 18 с. – укр.
5. Митина Л.М. Проблемы профессиональной социализации личности /Л.М. Митина. – Кемерово, 1996. – 159 с.
6. Толочек В.А. Современная психология труда: Учебное пособие. 2-е изд. / В.А. Толочек. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.
7. Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.time-to-call.ru/article3.html>.

The meaning of professional consciousness is considered as complexly-organized structures, that is based on individual-psychological indicators, which shows characteristic self-assessment of professional qualities and attitudes towards work. The professional consciousness of telephone operators with varied ideas towards professionally-important qualities is researched and analyzed. Individual characteristics which contribute to a certain type of professional consciousness are determined with the help of connections between indicators of professional consciousness and personal parameters.

**Keywords:** professional consciousness, professionally-important qualities, cognitive styles, operational capabilities, structural components of temperament.

*Отримано: 17.02.2011*

**УДК 316.472**

*Я.М. Раєвська*

## **ФЕНОМЕН ДИСТАНТНОЇ СІМ'Ї ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ОСОБИСТІТЬ ПІДЛІТКА**

У статті висвітлюються основні причини виникнення та проблеми сучасної дистантної сім'ї, які пов'язуються з соціально-політичним та економічним станом Української держави. На основі аналізу життєдіяльності дисткантних сімей, запропонована їх класифікація. Особлива увага приділяється вивченню проблем дітей у дистантних сім'ях. Визначено основні психологічні проблеми підлітків з дистантних сімей.

**Ключові слова:** дистантна сім'я, дисфункційність, особистість підлітка, дезадаптованість, тривожність, емоційна сфера.

В статье освещаются основные причины возникновения и проблемы современной дистантной семьи, которые связывают с социально-политическим и экономическим состоянием Украинского государства. На основе анализа жизнедеятельность дистантных семей, предложена их классификация. Особое внимание отводится изучению проблем детей в дистантных семьях. Определено основные психологические проблемы подростков с дистантных семей.

**Ключевые слова:** дистантная семья, дисфункциональность, личность подростка, дезадаптация, тревожность, эмоциональная сфера.

Сім'я завжди виступає моделлю суспільства на конкретному історичному етапі його розвитку, відображає його моральні та духовні цінності. Аналізуючи особливості української сім'ї в умовах сьогодення, ми вимушені констатувати, що при сучасній еконо-

мічній та політичній ситуації в країні інститут сім'ї зазнає серйозних матеріальних, господарсько-побутових, психолого-педагогічних, правових та медичних труднощів. Характерними для сучасної сім'ї є такі негативні зміни, як зниження її стабільності, малодітність, послаблення традиційної ролі батька, трудова зайнятість матері. Сьогодні гострою проблемою сім'ї є прояви відчуження між дітьми і батьками, оскільки не у кожній сім'ї дитина знаходить підтримку і надійний захист, які їй вкрай необхідні.

Економічні негаразди, військові конфлікти, національні протиріччя, екологічні катастрофи та інші проблеми постійно штовхають багатьох людей на переміщення по планеті. Кількість осіб, які щорічно покидають свої країни, оцінюється багатьма мільйонами. За даними Міжнародної організації праці, на початок XXI сторіччя глобальна трудова міграція становить близько 120 млн осіб, тобто 2,3% світового населення.

Сам термін "міграція населення" (від лат. migration – переселення) позначає процес переселення (переміщення) людей, що перетинають межі тих чи інших територій зі зміною місця проживання назавжди чи на тривалий термін.

Воснові сучасної міграції з України лежать виїзди громадян України з метою працевлаштування за кордон. За неофіційними даними сьогодні за межами України близько семи мільйонів заробітчан.

Сім'ю, яка характеризується особливими умовами життя, пов'язаного з перебуванням одного (чи обох) батьків за межами країни, ми розглядаємо як дистантну.

Причини утворення дистантних сімей слід шукати в усій палітрі відносин людини із зовнішнім середовищем, як соціальної істоти, в тому, що є змістом соціального буття людини в усій її складності та протиріччях. В загальному можна відмітити, що соціальні відносини, в яких особистість відчуває себе нерівною з іншими, завжди характеризується протестуючою поведінкою. Досить рідко можна зустріти людину, яка повністю задоволена своїм положенням в суспільстві. Це відбувається тому, що людина схильна до переоцінки самої себе. Однак багатогранність її соціального буття, як правило, утримує баланс протиріч, які виникають, і людина живе в суспільстві як її член, хоча, може бути, і не повністю задоволена своїм положенням, але підпорядковується закономірностям (і законам) суспільства і держави.

Однією з причин утворення дистантних сімей є соціально-економічна: необхідність фінансового забезпечення функціонування сім'ї, створення умов для одержання належної освіти, надання з боку батьків переваги платним послугам, з одного боку,

та неможливість забезпечити сімейні потреби в країні – з другого, вимагають від батьків пошуку роботи з належною оплатою за межами країни.

Наступною причиною утворення дистантних сімей є соціально – психологічна, яка детермінується міжособистісними відносинами в сім'ї, в тому числі конфліктами в сім'ях, між родичами і знайомими. Міжособистісні конфлікти, які виникають на ґрунті незадовільного соціального побуту людини і відносин, які складаються внаслідок цього, небезпечні тим, що виникають або зненацька, але як результат “накопичення” невдоволення впродовж тривалого періоду часу, і тому їх важко розпізнати, а тим більше попередити, або починаються практично з перших днів спільного життя, і з кожним наступним днем стають все більш нестерпними і в кінцевому результаті призводять до заробітчанства.

Ще одна причина окресленої проблеми проявляється в тому, що найвища інтенсивність трудових міграційних поїздок властива розлученим, котрі часто стикаються з проблемою утримання дитини без допомоги другого з батьків – особливо це стосується мігрантів-жінок. У переважній більшості неповнолітні діти з таких сімей залишаються на бабусь, дідусів, родичів, а інколи і просто на друзів чи старших дітей.

І нарешті, міжособистісні конфлікти, які виникають випадково на ґрунті конкретної ситуації, коли стикаються між собою інтереси людей, які не знайшли іншого способу вирішення конфлікту, як через поїздку за кордон.

Питання дистантних сімей знаходиться у полі зору держави, урядових та громадських організацій (міжнародний жіночий правозахисний центр “Ла Страда-Україна” у співпраці з Українським інститутом соціальних досліджень ім. Олександра Яременка), науковців та практиків з соціально-педагогічної та соціально-психологічної роботи. Проблеми сім'ї як соціального інституту розглядаються в працях А.І.Антонова, Т. В.Андреєвої, Т. А.Гурко, С. І. Голод, А. Г. Харчева. Сімейне неблагополуччя, її дезадаптацію вивчали В.В. Солодніков, Т.В. Семігіна, Н.П. Краснова, Л.П. Харченко, С.Я. Харченко та ін. Автори підкреслюють неефективність виконання батьками своїх основних сімейних функцій, девіації сімейних відносин.

Проблема дистантних сімей знайшла своє висвітлення у працях О.Безпалько, К.Б.Левченко, Ф.А.Мустаєвої, В.С.Торохтія, І.М.Трубавіної, Д.І.Пенішкевич та ін.

Ф. Мустаєва визначає дистантну сім'ю такою, в якій життєдіяльність кожного з подружжя через специфіку їхньої професії в

більшості випадків проходить окремо. До таких сімей вона відносить сім'ї бортпровідників, моряків, артистів, космонавтів, геологів, військових, спортсменів, і вважає, що в середньому таких сімей є 4-6% від загальної кількості.

І. Трубавіна дистантною називає сім'ю, члени якої перебувають із різних причин на відстані один від одного – професія, ув'язнення, лікування, неспроможність утримувати сім'ю і передача дітей тимчасово в інтернат. Автор схидяється до зарахування її до неблагополучної сім'ї.

В.С.Торохтій класифікує сім'ю як дистантну за особливими умовами її життя (це сім'я з недостатньою турботою, з непостійним батьківством), відносячи до таких сімей сім'ї моряків, бортпровідників, геологів, військових, великих спортсменів, артистів.

Д. Пенішкевич відносить до дистантних сім'ї заробітчани за кордоном. Аналізуючи їх життєдіяльність, вона подає таку класифікацію, умовно розділяючи їх на декілька категорій:

1) сім'ї, де існує взаєморозуміння (кожен із батьків виконує відведену йому роль, а один із них заробляє гроші на навчання дітей, будівництво житла, відкриття власного бізнесу тощо; такі сім'ї не можна назвати неблагополучними, соціальний захист зводиться до надання їм соціально-педагогічної допомоги інформативного характеру);

2) неблагополучні дистантні сім'ї (з дітьми вдома залишається один із батьків, частіше – чоловік; неможливість поєднання в таких умовах виконання ролі матері й батька; виникнення в членів сім'ї спочатку стресу, а з часом і депресії; втрата нерідко роботи через необхідність догляду за дитиною; вирішення потреби в матеріальних коштах за рахунок заробітку мігранта; зловживання алкоголем та бездоглядність дитини);

3) обоє батьків тривалий час перебувають на заробітках за кордоном (дитина, як правило, залишається під опікою бабусі, дідуся, далеких родичів, сусідів, друзів тощо; наслідок цього – дезадаптація та соціальна незахищеність дитини).

Характеризуючи різновиди дистантних сімей, важливою типологічною ознакою класифікації є причина утворення дистантної сім'ї, яка безпосередньо пов'язана з основою сімейних взаємин. За цією ознакою виділяють такі дистантні сім'ї:

1) утворена внаслідок довготривалого тюремного ув'язнення одного з батьків;

2) утворена після виїзду на заробітки одного з батьків у далеке зарубіжжя (як правило, перебування цього батька за кордоном на заробітках триває десяток років, а то й більше);

3) утворена після виїзду одного з батьків у близьке зарубіжжя (постійне перебування на сезонних роботах);

4) утворена внаслідок фактичного розпаду сім'ї (чоловік/дружина проживають від сім'ї окремо тривалий час, що було орієнтовно в таких ситуаціях: а) “зайшла коса на камінь” (ніхто не хоче поступитися своїми амбіціями у сімейних чварах, тому один із них проживає у своїх батьків, окремо від сім'ї з дитиною); б) один із батьків подає на розлучення, інший перешкоджає розлучному процесу .

Сутність феномена дистантної сім'ї найбільш повно можна розкрити через висвітлення її функцій:

1. Народження і виховання дітей (саме виконання цієї функції найбільше страждає у дистантних сім'ях, а саме через неузгодження і розмитість позицій подружніх партнерів щодо питання виховання дітей. Діти часто, образно кажучи, “пущені на самоплив”, є соціальними сиротами при живих батьках).

2. Збереження, розвиток, передача наступним поколінням цінностей і традицій суспільства, акумулювання і реалізація соціально-виховного потенціалу.

3. Задоволення потреб людей у психологічному комфорті та емоційній підтримці, почутті безпеки, почутті цінності та значущості свого “Я”, емоційному теплі і любові.

4. Створення умов для розвитку особистості всіх членів сім'ї.

5. Задоволення сексуально-еротичних потреб.

6. Задоволення потреб у спільному проведенні дозвілля.

7. Організація спільного ведення домашнього господарства, розподіл праці у сім'ї, взаємодопомога.

8. Задоволення потреб людини у спілкуванні з близькими людьми, у встановленні надійних комунікативних зв'язків з ними.

9. Задоволення індивідуальної потреби у батьківстві або материнстві, контактах з дітьми, їх вихованні, самореалізації в дітях.

10. Соціальний контроль за поведінкою окремих членів сім'ї.

11. Організація діяльності з фінансового забезпечення сім'ї.

12. Рекреативна функція – охорона здоров'я членів сім'ї, організація їх відпочинку, зняття з людей стресових станів і т. ін.

У випадку дистантної сім'ї маємо збережену її структуру (присутні обое батьків), проте в силу певних причин (найпоширеніша з них – трудова міграція, а також працевлаштування не за місцем проживання, хвороба, ув'язнення та ін.) батьки роз'єднані просторово, відтак, неможливість одного з партнерів (рідше – обох) належним чином виконувати практично всі свої сімейні функції.

Відповідно, порушується функціонування сімейної системи. Але це не означає, що всі дистантні сім'ї є, відтак, неблагополучними. Розуміння подружніми партнерами ситуації, врахування нових завдань, які постають перед ними в умовах просторової розлуки та побудова адекватної системи дій є запорукою збереження психологічної рівноваги та благополуччя у сім'ї. І навпаки, нерозв'язаність конфліктних, кризових ситуацій на час перетворення сім'ї у дистантну поглиблює неблагополуччя сім'ї і може призвести до її розпаду.

Умовах дистантної сім'ї, у зв'язку з відсутністю одного, а часом і обидвох батьків, спостерігається зміна системи стосунків між батьками і дітьми, яка впливає на систему сім'ї в цілому: на функціонування та інтеракції як всередині цієї системи, так і поза нею. Адже структура інтеракцій між батьками і дітьми окреслює норми, правила, зразки поведінки дітей, тобто якість їхнього соціального досвіду, що в подальшому впливатиме на емоційні стосунки та взаємини з іншими людьми (друзями, однолітками, педагогами).

Дистантні сім'ї, на нашу думку, є динамічною характеристикою: вона може виникати на певному етапі життєвого циклу сім'ї, а потім, зі зміною обставин, сім'я знову набуває своєї попередньої форми. Проте етап існування сім'ї як дистантної неминуче залишає свій відбиток як на особливостях наступного розвитку сім'ї загалом, так і на кожному її члені зокрема.

У дистантних сім'ях відбувається відчуження дітей від батьків у зв'язку з втратою постійних контактів, відносини набувають формальний характер, на жаль, пріоритет віддається економічним взаємовідносинам. Відсутність безпосереднього спілкування, живої розмови, як показують соціальні дослідження, впливають на стан дітей: сумують за батьками, чекають наступної зустрічі, змінюють поведінку на негативну після від'їзду батьків, тому що для виховання та розвитку дитини є необхідним спілкування щодня з питань та проблем, які виникають у їх житті. На жаль, зміни відбуваються як у навчанні дітей, так і у ставленні до навчання.

Діти у дистантних сім'ях мають дефіцит прояву позитивних почуттів, як по відношенню до іншої особи (до батьків), так і по відношенню до себе (відчуті ніжність, лагідність, любов матері чи батька), тобто відчуті себе цінним для значущих дорослих, їм не вистачає ласки, батьківського тепла та любові, повноцінного виховання. На жаль, до таких дітей змінюється ставлення їх найближчого оточення: знуцання та лупцювання з боку однолітків, однокласників, старшокласників, жорстоке поводження зі сторони



родичів: бабусі, тітки, батька, вітчима, мачухи, сусідів. Відсутність емоційного контакту з батьками іноді призводить до внутрішнього протесту проти розлучення з ними, який може проявлятися у зловживанні психоактивних речовин, неадекватної самооцінки, дезадаптації поведінки, соматичних захворюваннях.

Ведення домогосподарства ускладнюється відсутністю одного з батьків бо, на жаль, і він змінює своє відношення до побутових проблем та господарських функцій. Небажання дітей допомагати в домашній роботі, намагання відповісти грубістю і жорсткістю на прохання чи зауваження родичів є характерним у таких сім'ях. У більшості цих сімей відбувається формалізація відносин між батьком (матір'ю) і дитиною, або навіть психічне насилля над дитиною, що проявляється у постійному залякуванні, приниженні, порушенні довіри. Батько чи матір, які залишилися з дітьми в Україні за відсутністю емоційного контакту та підтримку з боку жінки (чоловіка) морально деградують, вживають алкоголь, наркотичні речовини, занедбують домашнє господарство або перекладають відповідальність за нього на дитину. Це також призводить до відчуження дітей від батьків, порушення взаємопорозуміння у родині.

Хлопчики набагато гостріше, ніж дівчатка, сприймають відсутність батька. Вони стають неспокійними, агресивними та задиристими. Особливо сильно помітна різниця між хлопчиками в сім'ях з батьком і без нього в перші роки життя дітей. Щодо дівчаток, то дівчатка, які вирости тільки з матерями, мало чим відрізняються від тих, хто жив у повній сім'ї, але в інтелектуальній діяльності проявляється різниця.

Зауважимо, що в процесі статевого виховання дівчатка та хлопчики усвідомлюють свою статеву приналежність, у них формуються знання та навички поведінки, що відповідають певній статі: у дівчаток – фемінної, у хлопчиків – маскулінної.

За відсутності одного з батьків дитина залишається без прикладу певної гендерної ролі та поведінки. Намагання батька навчити хлопчика бути чоловіком, перебуваючи при цьому на відстані, є неефективним, оскільки конфліктує з тим, що хлопчик переймає від матері, яка мати на період тимчасової відсутності батька намагається виконувати його роль. Те саме відбувається у разі відсутності матері й при вихованні дівчинки батьком.

Природно дитина потребує тісного емоційного контакту з батьками, відсутність якого створює незадоволеність життєво важливої потреби в любові, а це обертається в поведінці дитини агресивністю, роздратованістю, стурбованістю, симптомами

боязливості і тривожності. Часто багато хто з дітей не вміє реалізувати свій інтелект, що за нормальних умов може відбуватися значно ефективніше. У сфері спілкування може спостерігатися низька результативність, бідність засобів спілкування, пасивність, схильність до конфліктних переживань, надмірна обережність і неприйняття нового.

Підлітковий період – це період переходу від дитинства до дорослості, усвідомлення себе дорослою особою, появи прагнення бути і вважатись дорослим, переорієнтації з цінностей, характерних для дітей, на цінності світу дорослих.

Самооцінка в підлітків, батьки яких перебувають за кордоном, є вищою, ніж у підлітків з повних сімей. Це пояснюється тим, що: по-перше, головна потреба підліткового віку – набути ролі дорослого – певним чином задовольняється. Оскільки, мати чи батько, які їдуть за кордон, самі створюють такі умови для дитини, де їй необхідно проявити себе як дорослій людині. Тобто батьки дають можливість підлітку реалізуватися на рівні дорослого, виконувати його роль. По-друге, важливим фактором, який впливає на рівень самооцінки підлітків з дистантних сімей, є матеріальне благополуччя сім'ї. Отримані гроші батьки надсилають родичам, з якими залишаються діти, та самим дітям, намагаючись компенсувати таким чином відсутність батьківського піклування. Це надає підлітку певного соціального статусу й становища серед ровесників, знижуючи при цьому значення міжособистісних стосунків та морально етичних взаємин.

Поширеною серед підлітків стає гебоїдна поведінка, що характеризується інфантильним егоцентризмом, надмірним прагненням до самоствердження з грубою опозицією до оточуючих, повним ігноруванням моральних норм і цінностей, схильністю до імпульсивної агресії, відсутністю відповідальності, інтересу до продуктивної позитивної діяльності при посиленому патологічному прагненні до всього, що пов'язано з насильством, знущанням.

Особливо актуально постає проблема формування ціннісних орієнтацій дітей в дистантних сім'ях, оскільки саме в родині особистість засвоює перші фундаментальні моральні принципи та норми, духовні цінності.

У підлітковому віці активізується засвоєння норм і цінностей, накладаючись на психологічну кризу підліткового віку. Адекватна переоцінка цінностей у критичних періодах розвитку створює сприятливі можливості для розвитку особистості, моральної зрілості на наступних вікових етапах.

Обмеження мотивації підлітків з дистантних сімей, її одноманітність і прив'язаність до непосредної життєвої ситуації

спричиняє формування ціннісних орієнтацій, пов'язаних із задоволенням потреб сьогоденного дня або найближчого майбутнього. Нестача родинних стосунків породжує в таких підлітків гіпертрофовану потребу мати їх повною мірою, підлітки ідеалізують сімейні стосунки, однак позитивний ідеальний зразок родини у них дуже розмитий, дифузний і малоконкретний.

Умови дистантної сім'ї, віддзеркалюючись у свідомості підлітків, впливають на формування їх ціннісних орієнтацій і світоглядних позицій. Підліткам з дистантних сімей характерне формування якостей індивідуалістської спрямованості, має місце девальвація моральних цінностей і цінностей, пов'язаних з трудовою діяльністю. Вони часто не усвідомлюють залежності майбутніх життєвих досягнень від якості здобутої освіти. Домінантним мотивом у виборі бажаної професії є мотив матеріального достатку.

Щодо проявів девіантної поведінки та правопорушень з боку дітей заробітчан, то найчастіше вони є такими: прогулювання уроків та погіршення успішності внаслідок цього; скоєння дрібних правопорушень (хуліганство, бійки, агресивна поведінка, пошкодження шкільного інвентарю), порушення громадського порядку; скоєння злочинних дій, крадіжок, продаж наркотиків; вживання алкоголю та наркотиків; потрапляння до "поганих" компаній; поява шкідливих звичок; вдавання до обману.

Взагалі, діти трудових мігрантів мають ті самі проблеми, що й їхні однолітки: складності процесу соціалізації особистості, проблеми з навчанням, побудови взаємин з протилежною статтю тощо. Але через відсутність батьків у них виникають додаткові проблеми: переживання за батьків, неспокій, самотність, страх, надмірні намагання самоствердитися. Нерідко це проявляється у девіантній поведінці, конфліктах.

Наразі інтенсивно обговорюється та досліджується феномен "залежності від Інтернету", або Інтернет-адикції – Internet Addiction Disorder. Особливу групу ризику серед схильних до інтернет-залежності підлітків складають підлітки з дистантних сімей. Неконтрольованість проведення підлітками вільного часу з боку найближчих родичів, досить високий матеріальний статок призводять до "зависання" таких підлітків у комп'ютерних клубах, вдома у мережі Інтернет. Досить часто мережа стає єдиним засобом спілкування підлітка з батьками, які перебувають за кордоном. Все це спричиняє високий ризик розвитку інтернет-адикції.

Всі сфери діяльності підлітка тісно пов'язані з емоційним життям, тому негативними наслідками виховання дитини в умовах дистантної сім'ї можуть бути: закомплексованість, підвищений

рівень тривожності, почуття ворожості, несформованість Я-образу, статево-рольової ідентичності, домінування залежності в поведінці, імпульсивність та ін.

Такий стан речей свідчить про те, що багато дистантних сімей не здатні повною мірою реалізовувати виховну функцію.

Аналізуючи життєдіяльність дистантних сімей, виділивши основні особливості та ознаки дистантних сімей, ми умовно розділили їх на декілька категорій:

1) сім'ї, у яких один із батьків перебуває на заробітках за межами України впродовж року: неповна (материнська або батьківська), зовні благополучна (контроль з боку батьків за успішністю та поведінкою має однобічний характер, відсутня єдність вимог до дитини);

2) сім'ї, у яких батьки (обидва) перебувають на заробітках за межами України впродовж року: тимчасово проблемна (наявність незначних тимчасових проблем, таких як малозабезпеченість), дисфункційна (нестабільність і неузгодженість у формуванні внутрішньо сімейних соціокультурних норм і традицій);

3) сім'ї, у яких один із батьків перебуває на заробітках за межами України впродовж 1-3 років: неповна (материнська або батьківська), ретрофлексуюча (має непроникні зовнішні межі і, водночас, прозорі індивідуальні межі. При виникненні неконструктивної внутрісімейної взаємодії проблеми сім'ї не лише не вирішуються (через відсутність контактів), але і загострюються, спричиняючи психосоматичні захворювання у членів сім'ї);

4) сім'ї, у яких батьки (обидва) перебувають на заробітках за межами України впродовж 1-3 років: неблагополучна, конфліктна (суперечності між інтересами, потребами, бажаннями членів сім'ї породжують сильні й тривалі негативні емоції; властиве почуття незахищеності, емоційного дискомфорту);

5) сім'ї, у яких один із батьків перебуває на заробітках за межами України тривалий час (більше 3-х років): неповна (материнська або батьківська), дезорганізована (у зв'язку з відсутністю належних взаємодій і взаємовпливу між членами сім'ї та надмірною відкритістю зовнішніх меж існує велика небезпека асоціальної поведінки членів сім'ї, чи розпаду сім'ї як єдиного цілого), неблагополучна (напруженість міжособистісних стосунків, емоційний дискомфорт);

6) сім'ї, у яких батьки (обидва) перебувають на заробітках за межами України тривалий час (більше 3-х років): кризова (потреби та інтереси членів сім'ї, що стосуються найважливіших сфер життєдіяльності, зіштовхуються особливо різко), псевдофункційна

(члени сім'ї виявляють ознаки схильності до дезадаптивних моделей поведінки).

Отже, згідно з класифікацією типів сімей за основою сімейних відносин, дистантною називаємо неповну нуклеарну чи розширену сім'ю, в якій постійно проживає з дитиною один із батьків, а інший через певні причини досить тривалий час відсутній. Тобто дистантна сім'я – це мала соціальна група людей, поєднаних родинними відносинами (шлюбу, кровної спорідненості, усиновлення, опіки), спільністю формування й задоволення біологічних і соціально-економічних потреб, любов'ю і взаємною моральною відповідальністю. Це сім'я, котра офіційно вважається повною, а насправді дитина не отримує батьківського впливу через відсутність батька/матері у зв'язку з досить значною дистанцією перебування одного з батьків від сім'ї.

### **Список використаних джерел**

1. Левченко К.Б. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів: навч.-метод. посібник / К.Б.Левченко, І.М.Трубавіна, І.І.Цушко. – К.: ФОП “Купріянова”, 2007. – 240 с.
2. Москаленко В.В. Соціальна психологія: підручник / Валентина Володимирівна Москаленко. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
3. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями / [А.Й.Капська, Н.С.Олексюк, С.М.Калаур, З.З.Фалинська]. – Тернопіль: Астон, 2010. – 304 с.
4. З. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: курс лекций / Б.Л. Шнейдер. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

In clause the basic reasons of occurrence and problem modern distantnoy families are shined(covered) which connect with social – political and economic on a condition of the Ukrainian state. Having analysed ability to live distantnyh of families, their offerred classification. The special attention is allocated(removed) to study of problems of children in дистантних families. Is determined the basic psychological problems of the teenagers with distantnyh of families.

**Keywords:** distantnaya family, person of the teenager, uneasiness, emotional sphere.

*Отримано: 15.02.2011*

## Динамічні характеристики мотиваційних утворень особистості студента в адаптаційному процесі

У статті розглядаються мотиваційно-особистісні аспекти адаптації студентів. Показано, що процес формування особистості майбутнього фахівця, відповідної структури мотивів і системи цілей відбувається впродовж усього періоду навчання, з першого до п'ятого курсу. Наводяться результати емпіричного дослідження кількісної й змістовної динаміки мотиваційних утворень особистості студентів в процесі їх адаптації до навчання у вузі. Визначені зв'язки динамічних характеристик таких особистісних мотиваційно-сміслових структур, як досягнення, пізнання, афіліація, домінування з етапами адаптаційного процесу. У завершенні статті формулюється висновок про необхідність розробки способів і технологій психологічної допомоги студентам у розвитку їх мотиваційної сфери.

**Ключові слова:** мотиваційно-сміслові суб'єктні утворення досягнення, пізнання, афіліації, домінування, механізми психологічного захисту, стадії адаптаційного процесу.

В статье рассматриваются мотивационно-личностные аспекты адаптации студентов. Показано, что процесс формирования личности будущего специалиста, соответствующей структуры мотивов и системы целей проходит в течение всего периода обучения, с первого по пятый курс. Приводятся результаты эмпирического исследования количественной и качественной динамики мотивационных образований студентов в процессе их адаптации к обучению в вузе. Определены связи динамических характеристик таких личностно-смысловых структур как достижение, познание, аффилиация доминирование с этапами адаптационного процесса. В завершении статьи формулируется вывод о необходимости разработки способов и технологий психологической помощи студентам в развитии их мотивационной сферы.

**Ключевые слова:** мотивационные смысловые субъекты образования достижения, познания, аффилиации доминирования, механизмы психологической защиты, стадии адаптационного процесса.

Одним з найважливіших аспектів адаптації студентів є мотиваційно-особистісний, пов'язаний з формуванням позитивних навчальних мотивів та особистісних якостей майбутнього фахівця. Процес формування особистості майбутнього фахівця, відповідної структури мотивів і системи цілей розпочинається з перших днів

перебування студента у ВНЗ. Вивчення мотивів діяльності відіграє важливе значення тому що від мотиву залежить, що являє собою психологічно та або інша дія, яке суб'єктивне значення має вона для людини. Розвиток мотиваційної сфери розглядається як центральне питання у процесі формування особистості, ефективності процесів соціально-психологічної адаптації. Необхідні цілеспрямовані дослідження мотиваційної структури особистості студента та пов'язаних з нею феноменів.

**Метою** статті є теоретичний аналіз мотиваційно-особистісного аспекту адаптації студентів, надання результатів емпіричного дослідження кількісної та змістовної динаміки мотиваційних утворень особистості студентів у процесі їх адаптації до навчання у вузі.

Відомі наукові праці присвячені аналізу мотиваційних утворень особистості студента, їх ролі у процесах соціально-психологічної адаптації. Так, доведено наявність взаємозв'язку нервово-психічної напруги як показника витрат адаптаційних ресурсів з навчальною мотивацією студентів. Зростання рівня нервово-психічної напруги у студентів позитивно корелює із орієнтацією навчальної мотивації на пізнання (В.І.Натаров). Доведено, що мотиваційно-особистісний аспект адаптації студентів пов'язаний із формуванням позитивних учбових мотивів і особистісних якостей майбутнього фахівця (Р.Р.Бібріх). Деякі автори указують на зв'язок адаптивної здатності особистості із досягнень (М.П.Мірошнікова, Р.В.Міхайлова, Р.А.Роженець), прагненням до досягнень і домінування (Т.В.Залевський, А.Ферхнем, П.Хейвін), спрямованістю інтересів, рівнем домагань (Н.А.Чайкіна). Стверджується, що взаємодія мотивів досягнення успіху або уникнення невдач з такими особистісними диспозиціями, як орієнтація на діяльність або на стан лежить в основі індивідуальних способів прояву адаптивності, представлених в двох типах: діяльнісно-орієнтованому і емоційно-орієнтованому (Л.Г.Дікає). Воднораз, існує думка, що між мотивацією досягнення та якістю адаптації відсутня пряма залежність; значущим чинником адаптивності особистості є рухливість потреб, їх різноманітність і часта зміна, варіативність мотивації залежно від обставин життєдіяльності особи (Ф.Б.Березін).

Відповідність “мотиваційного ядра” особистості змісту цілям та умовам реальної діяльності виявляє домінуючий вплив на процес і характер адаптації, на продуктивність діяльності й задоволеність нею. Мотиви не лише виступають самі як фактор адаптації, але й опосередковують вплив зовнішніх відносно індивіда впливів. Як суб'єктивний момент інтересу, мотиви визначають оцінку різнома-



нітних умов діяльності, у тому числі й навчальної. Стійке “мотиваційне ядро”, визначаючи ціннісно-орієнтаційну спрямованість особистості, є вирішальним моментом адаптації особистості у будь-якій сфері діяльності та опосередковує сприйняття й оцінку як сприятливих, так і несприятливих факторів [1].

У процесі адаптації студентів до вузу відбувається не тільки пристосування старої системи навчальних мотивів і структури цілей до нових вимог, але їх корінна перебудова. На початковому етапі адаптації структура навчальних цілей ще не сформована, а позитивні навчальні мотиви, що виявляються у багатьох студентів, поки що не є такими, що реально діють. Потім починається формування нових навчальних цілей, що відповідають вимогам навчального процесу у вузі, а згодом – їх об’єднання в нову цілісну структуру. Цей процес багато в чому залежить від домінуючих навчальних мотивів. При цьому, формування стійкої цілісної структури цілей навчальної діяльності швидше й успішніше при домінуванні внутрішніх мотивів [2].

Мотиви навчання внутрішньо пов’язані з основними життєвими відносинами студента, його потребами, завдяки чому вони набувають спонукальної сили. П.М.Якобсон відмічає, що мотивація навчальної діяльності, яку свідомо виконує людина, є результатом переробки тих впливів, які вона сприймає з широкого соціального середовища, свідомого і малосвідомого ставлення до цих впливів, пов’язаного з життєвими установами та прагненнями. Все це впливає на мотиви навчання [3].

Виявлені і детально описані (Б.С.Братусь, В.К.Вілюнас, В.Гасеев, А.Б.Орлов, Ю.М.Орлов, Н.М.Пейсахов, А.Г.Шмельов) суб’єктивні комплексні утворення досягнення, пізнання, афіліації, домінування дозволяють цілком адекватно моделювати процеси формування й зміни мотиваційної сфери особистості студента, надають надійну інструментальну можливість їх вимірювання та змістовного психологічного, тобто якісного аналізу й інтерпретації. Це певні особистісні мотиваційно-сміслові структури (конструкти, утворення) людини у всій їх комплексності, багатоплановості, цілісності й динамічності; складно структуровані чинники, ансамблі прагнень, переживань, відносин, цінностей, сенсів.

З метою дослідження особливостей адаптаційного процесу було використано показник інтенсивності напруження захистів (ІНЗ) методики “Індекс життєвого стилю”, розробленої Р. Плутчиком разом з Г. Келлерманом та Х.Р. Конттом. Динамічні характеристики механізмів психологічного захисту мають тісний зв’язок з етапами адаптаційного процесу [4].

Вивчення динамічних характеристик мотиваційних утворень особистості студента проводилося за допомогою методики діагностики мотиваційних утворень особистості Ю.М.Орлова.

Вибірку склали студенти 1, 2, 3, 4, 5 курсів психологічного факультету і факультету дошкільної педагогіки та психології Слов'янського державного педагогічного університету у віці від 18 до 25 років. Усього в дослідженні брали участь 400 студентів.

Результати дослідження динамічних характеристик несвідомої активності особистості студента свідчать, що вираженість показника інтенсивності напруження захистів (ІНЗ) змінюється залежно від курсу навчання (табл. 1).

*Таблиця 1*

**Динамічні характеристики інтенсивності напруження захистів студентів з першого до п'ятого курсу**

Курс навчання	1	2	3	4	5
Інтенсивність напруження захистів (ІНЗ)	65,59	69,58	66,36	62,18	68,21

Очевидні деякі загальні закономірності в динаміці показника ІНЗ з першого до п'ятого курсу (табл. 1).

Встановлено, що до другого курсу динаміка показника ІНЗ характеризується статистично достовірним збільшенням ( $t=-2,11$ ;  $p=0,03$ ). Інтенсивність напруження захистів на другому курсі є найвищою.

З другого до третього курсу показник ІНЗ виявляє тенденцію до зниження. Статистично значущих змін не виявлено. На третьому курсі зберігається висока інтенсивність напруження захистів.

Тенденція до зниження інтенсивності напруження захистів з третього до четвертого курсу зберігається і навіть посилюється. Статистично значних змін у показнику ІНЗ між третім і четвертим курсами не виявлено, але розкривається статистична вірогідність його зниження на четвертому курсі відносно другого курсу ( $t=3,7$ ;  $p=0,0003$ ). Це дозволяє зробити висновок про те, що зниження інтенсивності напруження захистів охоплює період з другого до четвертого курсу.

Характер змін показника ІНЗ з четвертого до п'ятого курсу має статистично вірогідну тенденцію до збільшення ( $t=-2,23$ ;  $p=0,03$ ).

Виявлена динаміка механізмів психологічного захисту студентів стає зрозумілою при її розгляді стосовно етапів адаптаційного процесу, виділених В.І. Медведєвим [5]. Інтенсифікація несвідомого психологічного захисту є складовою частиною системної відповіді на виникнення важких життєвих умов. Захисна неусвідомлена активність особистості забезпечує "ресурсозбе-

ригаючи” поведінку в змінних умовах та при зростаючих вимогах середовища. Адаптаційною метою особистості стають саморегуляція, оцінка цілей і ресурсів та оптимізація психофізіологічної вартості адаптаційних перебудов [4].

Зростання активності механізмів психологічного захисту на другому курсі можна віднести до першого етапу власне психічної адаптації – періоду формування нової довготривалої програми підтримки гомеостазу, адекватної змінним умовам життєдіяльності особистості та наявним адаптаційним ресурсам [5]. При цьому неусвідомлені адаптаційні психічні процеси відносяться до механізмів превентивної адаптації, що забезпечують на даному етапі мінімізацію дії адаптогенних факторів при відсутності сформованої програми.

Ймовірно, на першому курсі навчання численні спроби особистості перетворити травмуючу ситуацію виявилися невдалими або малоефективними. Тому в поведінці студентів другого курсу центральне місце посідають саморегуляція та відмова від конструктивної діяльності. На думку Л.І. Анциферової, механізми психологічного захисту інтенсифікуються тоді, коли при спробі перетворити травмуючу ситуацію всі ресурси й резерви виявляються вичерпаними [4]. Або ж у тих випадках, коли ситуація об’єктивно оцінюється особистістю як така, що не піддається змінам, або власні ресурси характеризуються як недостатні [6].

Напруженість захисних механізмів на третьому курсі здійснюється в межах загального зростання активності функціональної системи психічної адаптації, яка в цей період може бути пов’язана із задоволенням нової потреби особистості – потреби у визначенні своєї індивідуальності. Задоволення даної потреби пов’язане з подальшим накопиченням змін, “надбудовою нових поверхів системи регуляції” в новій програмі, відбором найбільш ефективних варіантів адаптації. Ці процеси супроводжуються зниженням рівня напруженості захисних механізмів, але при їх достатньо високій інтенсивності.

До четвертого курсу наступає стадія “відновлення”, потреба в захисній поведінці знижується, що знаходить своє відображення в найнижчому рівні напруженості механізмів захисту впродовж п’яти курсів. У період стабільної адаптації механізми психологічного захисту можуть включатися до програми гомеостатичного регулювання як механізми інтрапсихічної адаптації [6].

П’ятий курс характеризується підвищенням рівня функціонування захисних механізмів, що може розглядатися як напруження адаптаційних процесів, пов’язаних з необхідністю формування нової довготривалої програми підтримки гомеостазу. У

соціально-психологічному аспекті це може бути пов'язане зі зміною умов життєдіяльності особистості – розв'язанням проблем професійного та особистісного самовизначення. Проблемна насиченість даного етапу навчання для особистості зумовлює підвищення рівня функціонування захисних механізмів.

Виявлені адаптаційні трансформації механізмів захисту узгоджуються з характеристиками стадій соціально-психологічної адаптації студентів до умов ВНЗ, виділених у дослідженні Т.В. Алексєєвої [7].

На основі аналізу зрушень середніх значень показника інтенсивності напруження захистів з першого по п'ятий курс можна зробити такі висновки:

- ступінь вираження механізмів психологічного захисту свідчить про достатньо високий рівень неусвідомленої адаптаційної активності особистості в період навчання у ВНЗ;
- динамічні характеристики механізмів психологічного захисту мають тісний зв'язок з етапами адаптаційного процесу. Високий рівень інтенсивності захистів на другому та п'ятому курсах може розглядатися як показник піків напруження адаптаційних процесів, а зниження напруження захистів на третьому та четвертому курсах – як показник стабілізації процесу адаптації.

Результати дослідження динамічних характеристик мотиваційних утворень особистості студента свідчать, що показники знаходяться в межах середнього діапазону значень, передбачених ключем опитувальника. При цьому на першому та четвертому курсах значення досягають верхньої межі, на другому та п'ятому курсах розташовуються ближче до нижньої межі середнього діапазону (табл. 2).

*Таблиця 2*

**Динамічні характеристики мотиваційних утворень особистості студента в адаптаційному процесі**

Мотиваційні утворення	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Мотивація афіліація	25,04	22,79	20,68	22,16	21,97
Мотивація пізнання	25,12	21,95	23,02	24,26	22,24
Мотивація досягнення успіху	28,77	24,74	24,71	26,92	23,97
Мотивація домінування	24,08	25,74	25,45	26,14	24,35
Професійна мотивація	29,58	24,79	27,22	26,28	24,64
Уникнення невдач	23,02	23,04	22,91	22,26	19,62

Динаміка мотиваційних утворень особистості виявляється в загальній тенденції до зниження значень показників на другому

курсів, підвищення на четвертому та зниження на п'ятому курсі (табл. 2). При цьому мотиваційні динаміки з другого до четвертого курсу неоднозначні для різних мотиваційних утворень особистості. Мотивація уникнення має криву зниження показників з першого до п'ятого курсу.

Найбільше місце в мотиваційній структурі впродовж п'яти курсів посідає мотивація досягнення успіху, мотивація домінування, професійна мотивація.

Установлені статистично достовірні динамічні характеристики мотивації досягнення: зниження показників на другому курсі відносно показників першого курсу ( $t=5,05$ ;  $p=0,000002$ ); збільшення показників на четвертому відносно показників другого ( $t=-2,10$ ;  $p=0,03$ ) і третього ( $t=-2,00$ ;  $p=0,04$ ) курсів; зниження показників на п'ятому курсі відносно показників четвертого курсу ( $t=2,61$ ;  $p=0,01$ ). Мотивація домінування зберігає свої значення протягом п'яти курсів навчання без значних змін, уписуючись у загальну картину динаміки мотиваційних утворень особистості студента.

Встановлено статистично достовірні динамічні характеристики професійної мотивації: зниження показників на другому курсі відносно показників першого курсу ( $t=6,91$ ;  $p=0,000000$ ); збільшення показників на третьому стосовно значення другого курсу ( $t=-2,87$ ;  $p=0,005$ ); зменшення показників на п'ятому відносно показників третього курсу ( $t=2,04$ ;  $p=0,04$ ).

Мотивація афіліації демонструє стосовно показників першого курсу статистично вірогідні зниження на другому ( $t=2,69$ ;  $p=0,008$ ), третьому ( $t=4,84$ ;  $p=0,000006$ ) і п'ятому ( $t=3,24$ ;  $p=0,002$ ) курсах. Аналогічна картина спостерігається в показників мотивації пізнання: статистично вірогідне зниження на другому ( $t=2,78$ ;  $p=0,006$ ), третьому ( $t=2,08$ ;  $p=0,04$ ), п'ятому ( $t=2,36$ ;  $p=0,02$ ) курсах відносно показників першого курсу.

Динаміка показників мотивації уникнення демонструє значне зниження на п'ятому курсі стосовно показників першого ( $t=3,17$ ;  $p=0,002$ ), другого ( $t=2,91$ ;  $p=0,005$ ), третього ( $t=2,78$ ;  $p=0,007$ ), четвертого ( $t=2,32$ ;  $p=0,02$ ) курсів.

Аналіз динамічних характеристик мотиваційних утворень особистості та співвіднесення їхніх особливостей з різними етапами процесу адаптації в часі демонструє зворотну залежність адаптаційної напруги й мотиваційної поведінки.

Цей факт знаходить своє теоретичне обґрунтування у праці Ф.Б. Березіна. На думку автора, напруженість адаптаційних механізмів пояснюється виникненням фрустрації, що, у свою чергу, пов'язана зі зростанням неузгодженості в системі потреб. Виник-

нення в цій системі рівних за силою, але протилежних за спрямуванням потреб унеможлиблює ліквідацію фрустрації у процесі мотивованої поведінки [8].

Результати нашого дослідження дозволяють зробити висновок про те, що адаптаційна напруга, зафіксована на другому і п'ятому курсах, утруднює реалізацію у студентів мотиваційної поведінки. Зниження фрустраційної напруженості досягається на другому курсі через модифікацію установок і ціннісних орієнтацій, що проявляється в зниженні показників мотиваційних утворень особистості. У результаті цієї поведінки одні з конкуруючих потреб блокуються, інші одержують свій розвиток. У нашому випадку ця тенденція відображається в зниженні показників мотивації афіліації при одночасному зростанні показників мотивації пізнання та професійної мотивації на третьому курсі. Стабілізація мотиваційної сфери особистості відзначається на четвертому курсі, про що свідчить зростання показників її складових. На п'ятому курсі підвищення фрустраційної напруги приводить до зниження можливості особистості здійснювати мотиваційну поведінку.

На основі аналізу зрушень середніх значень показників мотиваційних утворень особистості з першого по п'ятий курс можна зробити такі висновки:

- у мотиваційній структурі особистості студента найбільшу вагу мають мотивація досягнення, професійна мотивація, мотивація домінування при наявності тенденції до зміни їхньої ваги з першого до п'ятого курсу;
- найбільш різкий характер змін спостерігається в показниках мотивації досягнення, професійної мотивації;
- реалізація мотиваційної поведінки утруднюється на другому та п'ятому курсах у зв'язку з напруженням адаптаційних процесів;
- найбільш значні зміни в композиційній структурі мотиваційних утворень спостерігаються на другому курсі.

Результати дослідження динамічних характеристик мотиваційних утворень особистості студента в адаптаційному процесі дозволяють зробити наступні висновки:

1. Динамічні характеристики мотиваційних утворень особистості студента мають тісний зв'язок з етапами адаптаційного процесу. У якості маркерів останніх можна розглядати динамічні характеристики несвідомої активності особистості студента. Співвіднесення динамічних характеристик мотиваційних утворень особистості з різними етапами процесу адаптації в часі демонструє зворотну залежність адаптаційної напруги та мотиваційної поведінки.

2. Зміни мотиваційної сфери студентів в процесі адаптації виявляються не стільки в кількісних змінах, скільки в переструктуруванні особистісних сенсів, досліджуваних потреб, цінностей. Таке переструктурування сенсів розповсюджується на сферу самосвідомості, характерологічні особливості, поведінку, на всю систему відносин студента до учбової і, можливо, майбутньої професійної діяльності.

Отримані результати не тільки визначають і конкретизують перспективи, пов'язані з вивченням змін мотиваційної сфери у ході процесу адаптації до конкретного виду діяльності, але й дають певні можливості для розуміння специфіки спілкування, можливостей професійного й особистісного зростання. Необхідно підкреслити значення розробки способів і технологій психологічної допомоги студентам. На наш погляд, одним з таких шляхів є психологічна служба в системі вищої професійної освіти. Інша перспектива використання результатів дослідження пов'язана із удосконаленням системи вищої освіти, направленої на розвиток і формування мотиваційної сфери особистості.

#### Список використаних джерел

1. Орлов Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Юрий Михайлович Орлов. – М., 1984. – 525 с.
2. Бирбих Р.Р. Мотивационные аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе / Р.Р.Бирбих // Психолого – педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. – Кишинев: Штиинца, 1990. – С. 17-29.
3. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М.Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
4. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, №1. – С. 3-18.
5. Медведев В. И. О проблеме адаптации / В. И. Медведев // Компоненты адаптационного процесса / под ред. В.И. Медведева. – Л., 1984. – С. 3-16.
6. Богомолов А. М. Структурно-динамическая модель системы психологической защиты личности / А. М. Богомолов, А. Г. Портнова // Успехи современного естествознания. – 2005. – № 3. – С. 27-29.
7. Яницкий М. С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики / М. С. Яницкий. – Кемерово : Изд-во Кем ГУ, 1999. – 84 с.



8. Алексеева Т. В. Психологичні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19. 00. 01 “Загальна психологія, історія психології” / Т. В. Алексеева. – К., 2004. – 25 с.
9. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б.Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.

The motivational-personality aspects of adaptation of students are examined in the article. It is retined that process of forming of personality of future specialist, proper structure of reasons and system of aims goes during all of period of teaching, from the first for a fifth course. The results of the empiric research of quantitative and qualitative dynamics of motivational formations of students are given in the process of their adaptation to learning in the higher educational establishments. The connection of such personality-semantic structures as achievement, cognition, affiliation, prevailing with the stages of adaptation process is viewed on. In completion of the article a conclusion is formulated about the necessity of development of methods and technologies of psychological help students for development of their motivational sphere.

**Keywords:** motivational semantic subjective formations of achievement, cognition, affiliation, prevailing, mechanisms of psychological defence, stages of adaptation process.

*Отримано: 07.02.2011*

**УДК 159.9.07**

*С.О.Ренке*

## **ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Стаття розглядає аналіз теоретичних підходів двох психологічних течій: вітчизняної та закордонної, а також погляди конкретних представників цих течій та їх дослідження психологічної компетентності. Розглядаються основні поняття, погляди та підходи до розкриття самого розуміння “Компетентність”. Виділяються три основних компоненти компетентності, визначаються їх основні характеристики та значення

для соціальної взаємодії, а також визначається необхідний рівень кожного компонента для досягнення компетентної роботи (компетентності) вчителя по відношенню до учнів та проведену роботу для досягнення оптимально продуктивної роботи в класі.

**Ключові слова:** підхід, компетентність, знання, вміння, навички, досвід, педагог, термін, аналіз, уявлення, компоненти, поведінка, соціальна роль, сутність, структура, критерії, рівень, потреба, явище, підхід, умови, контакт.

Статья рассматривает анализ теоретических подходов двух психологических течений: отечественной и зарубежной, а также взгляды конкретных представителей этих течений и их исследование психологической компетентности. Рассматриваются основные понятия, взгляды и подходы к раскрытию самого понимания “Компетентность”. Выделяются три основных компонента компетентности, определяются их основные характеристики и значения для социального взаимодействия, а также определяется необходимый уровень каждого компонента для достижения компетентной работы (компетентности) учителя по отношению к ученикам и проведенную работу для достижения оптимально продуктивной работы в классе.

**Ключевые слова:** подход, компетентность, знание, умение, привычки, опыт, педагог, срок, анализ, представление, компоненты, поведение, социальная роль, сущность, структура, критерии, уровень, потребность, явление, подход, условия, контакт.

Успішність у рішенні проблеми формування мотивації педагогічної діяльності, на нашу думку, у значній мірі визначається психологічною компетентністю.

Аналіз досліджень А.Д.Алфьорова, Л.І.Білозерової, Ю.В. Варданян, Є.М.Волкової, Є.Ф. Зеєра, О.К.Маркової, Є.М. Павлюченкова й ін. показує, що в цей час відсутнє чітке однозначне розуміння сутності, структури й критеріїв психологічної компетентності педагога.

Розглядаючи сутність психологічної компетентності, ми звернулися до словника російської мови С.І. Ожегова, у якому дається інтегральна характеристика, що висвітлює певною мірою всі сучасні підходи до визначення компетентності.

Компетентний – 1. Знаючий, обізнаний, авторитетний у якій-небудь області. Компетентний фахівець. 2. Знання, досвід в тій або іншій галузі. [195].

У даному визначенні не настільки широко викладена сутність компетентності, але в ньому чітко вказується на знання й уміння людини.

Опираючись на роботи Є.Ф. Зеєра, ми розглядаємо “психологічну компетентність”, як вид професійної компетентності педагога

[64]. У даному питанні всі погляди авторів можна розділити на чотири категорії залежно від підходу до визначення психологічної компетентності.

1. Психологічна компетентність як сукупність психологічних знань, умінь і навичок (Г.З. Данеєва, Н.Є. Костишева й ін.).

2. Психологічна компетентність як найбільш стійкі якості й властивості особистості (Є.С. Асмаковець, В.О. Сластьонін, П.О. Шавір й ін.).

3. Психологічна компетентність як інтегративна характеристика рівня професійної підготовленості вчителя, заснована на фундаментальних психолого-педагогічних знаннях і вироблених комунікативних уміннях, що проявляються в єдності з особистісними якостями (О. І. Міщенко, Т. В. Новікова, Л. Ф. Спирін й ін.). У цьому випадку психологічна компетентність виступає як об'єктивне співвідношення необхідних знань, умінь, психологічних якостей, якими володіє вчитель, і їх вплив на процес і результат педагогічної діяльності.

4. Психологічна компетентність як погодженість (співрівневість) між знаннями, практичними вміннями й суб'єктивними якостями вчителя (Є. М. Волкова, Л.М. Мітіна, В. І. Журавльов й ін.). Дані психологи визначають психологічну компетентність як ступінь володіння системою знань, умінь, навичок, способами діяльності, конгломерат психологічних якостей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності.

Підбиваючи підсумок, можна сказати, що сам термін “психологічна компетентність педагога” ще остаточно не вкорінився у вітчизняній психології й у більшості випадків вживається інтуїтивно для вираження достатнього рівня кваліфікації й професіоналізму фахівця.

Ми вважаємо, що психологічно компетентним є така праця вчителя, у якому здійснюється ефективна реалізація професійного й особистісного розвитку всіх учасників освітнього процесу, як учнів, так і самого вчителя.

Виходячи з цього, у нашому дослідженні під психологічною компетентністю будемо розуміти новотвір суб'єкта діяльності, що представляє собою системний прояв психологічних знань, умінь й особистісних якостей, що дозволяє успішно вирішувати функціональні завдання, які становлять сутність педагогічної діяльності.

Найбільш повне уявлення про психологічну компетентність пов'язане з рішенням питання про її структуру. Незважаючи на розходження в термінології, автори [5, 181 й ін.] не сходяться й у

думці про наявність і назву компонентів у структурі психологічної компетентності. Загальним моментом є компоненти, що включають психологічні знання, психологічні вміння й особистісні якості педагога.

Аналіз досліджень [91, 208] дозволив нам виділити три компоненти психологічної компетентності: гносеологічний, діяльнісний, особистісний.

1. Гносеологічний компонент містить у собі сукупність психологічних знань, що сприяють ефективній взаємодії учасників процесу навчання.

2. Діяльнісний компонент позначає себе через володіння психологічними вміннями, що допомагають реалізації комунікативного компонента педагогічної діяльності.

3. Особистісний компонент виражається в погодженості професійних значимих особистісних якостей, що сприяють реалізації ефективної взаємодії педагога з учнями.

Звернемося до докладного аналізу компонентів психологічної компетентності.

Гносеологічний компонент психологічної компетентності представлений сукупністю психологічних знань. Розходження між точками зору авторів із приводу впливу психологічних знань на професійну діяльність педагога насправді не настільки очевидні. Одні психологи визначають психологічні знання як регулятора педагогічної діяльності [77, 217 й ін.]. Інші вказують на те, що психологічні знання впливають на особистість самого педагога. Причому, цей вплив носить розвиваючий характер [70, 232 і ін.].

Коли ми говоримо про гносеологічний компонент психологічної компетентності, те відповідно акцентуємо увагу на психологічних складових системи знань. Дослідники, визначаючи зміст системи психологічних знань, розглядають її як:

1) знання, необхідні для компетентного виконання соціальних ролей і взаємодії з тими, яких навчають (Г.З. Данєєва);

2) знання найбільш загальних характеристик особистості, знання особливостей протікання психічних процесів, знання закономірностей навчання й виховання, знання закономірностей і особливостей вікового розвитку школярів (Н.Є. Костилева);

3) знання індивідуальних особливостей, схильностей, характеру учнів (В.О. Сластьонін);

4) знання основ психологічних наук (Є.Шортов);

Підсумовуючи все вищесказане, можна зробити висновок, що питання про зміст психологічного утворення педагогів дотепер залишається дискусійним. Об'єднуючим моментом залишається

думка про те, що психологічні знання розглядаються як невід'ємний і важливий компонент професійної діяльності педагога, однак, на нашу думку, у представлених теоріях недостатньо приділена увага психологічним знанням про закономірності взаємодії вчителів з учнями, а також знанням про особистості самого педагога.

Більш повне уявлення про компоненти системи психологічних знань ми знаходимо в роботах Н.В. Кузьміної [98], на яке й будемо опиратися згодом. Як компоненти системи знань виступають:

1) *диференційно-психологічний компонент*, куди входять знання про особливості засвоєння навчального матеріалу дітьми відповідно до індивідуальних і вікових характеристик;

2) *соціально-психологічний компонент*, що включає знання про особливості навчально-пізнавальної й комунікативної діяльності групи й окремого її члена, про особливості взаємин вчителя із класом, про закономірності спілкування;

3) *аутопсихологічний компонент*, що включає знання про сильні сторони й недоліки власної діяльності, особливості своєї особистості і її характерні якості.

Отже, сукупність психологічних знань визначає зміст гносеологічного компонента психологічної компетентності.

Діяльнісний компонент представлений психологічними вміннями. Виявлення психологічних умінь педагогічної діяльності вимагає комплексного розгляду всіх складових психологічної компетентності, а не окремо. У цілому, психологічні вміння представлені як здатність знаходити психологічно грамотні шляхи рішення комплексних завдань [28] і оперуючих засобів педагогічної діяльності й педагогічного спілкування [55]. Більш точно подання про психологічні вміння виникає на основі аналізу робіт Л.М. Мітіної, що під психологічними вміннями має на увазі передачу тих "підстав", з яких учень міг би самостійно виводити свої рішення [135].

При визначенні сутності психологічних умінь ми виходили з уявлень Є.Ф. Зеєра про те, що компетентність припускає не стільки наявність у фахівця значного обсягу знань і досвіду, скільки вміння актуалізувати накопичені знання й у потрібний момент використати їх у процесі реалізації своїх професійних функцій [64].

Відповідно, під психологічними вміннями у своїй роботі ми мали на увазі використання психологічних знань при рішенні професійно-педагогічних завдань. Рішення професійно-педагогічних завдань, на думку В.Я. Ляудіс [119], здійснюється в системі навчальних взаємодій педагога з учнями, що визначає характер взаємодій самих учнів.

Отже, опираючись на роботи В. Я. Ляудіс [119], можна говорити про те, що системоутворюючим компонентом у структурі педагогічної діяльності є комунікативний компонент. Із цього погляду нам близькі дослідження Л. М. Мітіної [136], що визначають психологічні вміння через характер взаємодії учасників освітнього процесу. У зв'язку із цим визначені психологічні вміння – складові діяльнісного компонента психологічної компетентності. В нашій роботі вони представлені здатністю педагога використати психологічні знання при реалізації трьох основних комунікативних функцій педагогічної діяльності – *впливу (як формування), організації (як спонування) і передачі інформації*.

Під впливом, у цьому випадку, розуміється процес і результат зміни індивідом (педагогом) поведінки іншої людини (учня); його установок, намірів і т.д. у ході взаємодії з ним. Педагогічна дія припускає контакт і провідну роль учителів у процесі взаємодії. Для конструктивності даного процесу, на думку М. І. Лук'янової, “...йому потрібні не тільки знання й облік індивідуальних особливостей учнів і своє власних, але й володіння методами побудови оптимальних стратегій психолого-педагогічного впливу” [115, с. 20]. До психологічних умінь, що сприяють реалізації функції впливу, відносяться: формування в себе психологічних якостей особистості уміння адекватно оцінювати міжособистісні відносини.

Педагогічний процес – це завжди організація взаємодії з учнями в різних видах навчально-виховної роботи. Під організацією розуміється створення певних умов для об'єднання індивідів і груп на основі загальних завдань й інтересів. До психологічних умінь, що сприяють реалізації функції організації, входять: вибір найбільш відповідним особливостям партнера способів взаємодії з ними вмінням розкриття як особистісного потенціалу учня, так і самого педагога; уміння спонукувати учнів до вчинків, дій, спрямованих на досягнення конкретних цілей.

Буд-який процес взаємодії, як відомо, відбувається також для передачі різної інформації. У широкому змісті інформація – це сукупність яких-небудь даних, знань, повідомлень. Її передача, на думку М.І. Лук'янової [115], несе в собі й соціальне, і психологічне, і моральне навантаження. Соціально- психологічна інформація формується в суспільстві й використовується для регулювання соціальної взаємодії, суспільних відносин. До психологічних умінь, що сприяють реалізації функції передачі інформації відносяться: передача навчальної інформації (наукові

відомості у рамках різних предметів); здатність усвідомлювати вплив на учнів різних аспектів інформації (особливо психологічного); уміння використовувати навчальну інформацію для педагогічної взаємодії з учнем.

Отже, на підставі проведеного аналізу можна констатувати, що проблема психологічних умінь педагогічної діяльності в сучасній науці не має однозначного рішення. Педагогічну діяльність можна назвати найсильнішим засобом розвитку в людини відношення до навколишніх і до себе. І оскільки педагогічний процес завжди являє собою взаємодію, то діяльнісний компонент психологічної компетентності вчителя насамперед ґрунтується на здатності педагога використати психологічні знання при реалізації комунікативних функцій педагогічної діяльності.

Поряд із діялісним компонентом в основу визначення психологічної компетентності покладений і її особистісний компонент, що представлений сукупністю професійно значимих особистісних якостей педагога.

Професійно значимі якості є предметом дослідження вже чимало років [42]. У роботах даних авторів називаються всілякі набори якостей, що мають відношення до тих чи інших сторін особистості вчителя й потрібних, на думку авторів, для досягнення успіху в педагогічній діяльності. Однак емпірична класифікація їх утруднена. Розходження підходів до класифікації професійно значимих якостей обумовлене двома основними факторами – професією й особистістю. Найбільш узагальнено професійно значимі якості можна представити у вигляді педагогічних вмінь [42] і духовно-моральних якостей педагога [160].

Кількість особистісних якостей у психолого-педагогічній літературі досить різноманітна, але при цьому всі вони не мають єдиної основи. На наш погляд, найбільш повне поняття професійних якостей особистості представлено в роботах Є. Ф. Зеєра, який вважає, що професійно важливі якості – це психологічні якості особистості, що визначають продуктивність (продуктивність, якість, результативність й ін.) діяльності [64]. У нашому випадку варто шукати якості, тісно пов'язані з комунікативними функціями педагогічної діяльності. При цьому важливо виділити ті з них, які не тільки необхідні педагогові, але й забезпечують його високу психологічну компетентність.

Для визначення професійно значимих особистісних якостей ми звернулися до роботи М.І. Лук'янової, що досліджує психологічну компетентність. До таких професійно значимих якостей особистості відносяться: *рефлексивність, гнучкість, емпатійність, то-*



*вариськість, здатність до співробітництва, емоційна привабливість* [115]. Особливість перерахованих професійно значимих особистісних якостей полягає в тому, що кожна з них інтегративно поєднує в собі безліч більш вузьких показників, через які проявляється, комплексно охоплює різні предмети, явища, процеси, сфери діяльності і характеризується багаторівневою структурою вбирає в себе знання про дану якість і способи його прояву, уміння демонструвати його.

Звернімося до докладного аналізу даних професійно значимих особистісних якостей. Нагромадження вчителем практичного досвіду служить необхідною, але недостатньою умовою росту психологічної компетентності. На думку В. І. Поповой [163], розвиток майстерності відбувається лише при постійному осмисленні, аналізі “власної діяльності, вчинків, поведінки. Усвідомлення, критичний аналіз й визначення шляхів конструктивного вдосконалювання роботи здійснюється за допомогою психологічної рефлексії. Якщо рефлексія – це принцип людського мислення, що направляє його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту й методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову й специфіку духовного світу людини [191], то психологічна рефлексія – застосування всіх цих характеристик до професійної діяльності. Саме вона допомагає вчителю вирватися з рамок самої професії, подивитися на неї з позиції іншої людини, виробити відповідне відношення до неї й судження. Такий аналітичний підхід, тобто установка (готовність, налаштування) учителя на постійний зворотний зв’язок, уміння бачити й оцінювати отриману інформацію з позиції учня, оцінку результативності й доцільності педагогічних впливів, способів рішення педагогічних завдань і психологічних ситуацій у уявленні багатьох дослідників [95] є найважливішою умовою розвитку професіоналізму педагога.

Важливість рефлексивності полягає в тому, що вона сприяє розвитку двох інших особистісних якостей, тісно з нею пов’язаних, а саме гнучкості й емпатійності.

“Характер праці педагога приводить його до усвідомлення необхідності проявляти свою креативність, змінюватися разом із сьогодишнім світом взагалі й ситуаціями педагогічної взаємодії зокрема.” [228, с. 43]. Г. Ж. Валеев вважає, що “...динамізм особистості педагога розуміється як необхідність швидкої адаптації до особливостей різних учнівських груп, а також необхідність варіювання засобів, форм, прийомів комунікації залежно від віку

школярів, їхніх індивідуальних характеристик і рівня їхньої освіченості.” [27, с. 16] В нашій роботі під гнучкістю мається на увазі розумова рухливість, здатність включатися у проблеми, що з’явилися, вирішувати вже наявні [192].

Третя професійно значима особистісна якість у пропонованому нами переліку – емпатійності – “збагнення емоційного стану, проникнення у відчуття, в переживання іншої людини” [191]. Є.Ф.Зеєр, вивчаючи педагогічну взаємодію, звертає увагу на емпатію як каталізатор продуктивних способів взаємодії в освітньому процесі [64]. Як особливі форми емпатії виділяють: співпереживання – переживання суб’єктом тих самих емоційних станів, які відчуває інша людина через ототожнення з ними; співчуття – переживання власних емоційних станів із приводу почуттів іншого [189].

Охарактеризуємо ще одну якість – товариськість. Спілкування в професії вчителя відіграє роль не тільки процесу комунікації й взаємодії, але й засобу досягнення психолого-педагогічних цілей. Не випадково численні дослідження психологів довели, що між якістю спілкування й ефективністю будь-якої діяльності існує прямий зв’язок. Товариськість, як здатність легко входити в контакти, підсилювати й підтримувати їх, варто вважати психологічно значимою особистісною якістю вчителя, причому домінуючою. Як особистісна характеристика, на думку М.І. Лук’янової, вона “...формується й розвивається на основі потреби в спілкуванні – однієї з основних соціогенних потреб людини й виникає в процесі нагромадження досвіду міжособистісної взаємодії” [115, с. 27].

Сукупність рефлексії, гнучкості, емпатії й товариськості забезпечує виразність здатності до співробітництва, але не зводиться тільки до них. Ця особистісна якість виникає на основі широкого інтересу до партнера, його діяльності, на базі бажання працювати разом. Не можна не погодитися з В. І. Журавльовим про те, що “...здатність до співробітництва інтегрує, вбирає в себе вміння формулювати свою точку зору, слухати й чути іншого, з’ясовувати погляди своїх партнерів, вирішувати розбіжності за допомогою аргументації, не переводити логічні протиріччя в площину особистих відносин, заохочувати активність навколишніх і вчасно проявляти ініціативу; робити іншим емоційно й змістовно підтримувати, спочатку інших хто цього особливо потребує; надавати людям можливість затвердитися, спробувати сили в різних видах діяльності; вставати на позиції партнерів і координувати різні точки зору, здійснюючи обмін думками; вибирати діалогічний, а не

монологічний варіант спілкування; органічно сполучати “рольові” й “міжособистісні” позиції, ділові й людські відносини” [60; с. 6]. В єдності своїх характеристик здатність до співробітництва припускає відкритість педагога будь-якому змісту й до будь-яких форм взаємодії.

І останнє (але не по значимості) у пропонованому переліку якостей – емоційна привабливість. Деякі автори використовують інші терміни, наприклад візуальність [127], позначаючи загальну привабливість учителя, здатність розташувати до себе учня манерою поведінки, зовнішнім виглядом. Мова не йде про абсолютизацію зовнішнього вигляду, але він впливає на спілкування: може або відштовхувати, або приваблювати навколишніх. Зовнішність сприймається в комплексі й цілісності всіх її ознак, у тому числі й поведінка вчителя. Приємні манери поведінки (міміка, жести, поза) допомагають швидко адаптуватися в будь-якій обстановці, спрощують установлення комунікативних зв'язків, підвищують можливість впливу на учнів, розташовують учнів до вчителя. Всім манерам емоційно привабливого педагога, як правило, властива одна риса – дотримання педагогічного такту, що включає в себе підвищену чуйність до навколишніх й уміння знайти таку форму спілкування з іншою людиною, що дозволила б зберегти особисте достоїнство.

Отже, особистісний компонент містить у собі професійно значимі особистісні якості, що сприяють реалізації успішної взаємодії педагога з учнями. Все це дозволяє найповніше описати профіль особистості педагога.

Питання про критерії психологічної компетентності є дискусійним. При розробці критеріїв психологічної компетентності педагогів ми опиралися на роботи [115], у яких психологічна компетентність розглядається як психологічний феномен, що проявляється когнітивною, поведінковою й емоційно-вольовою сферами особистості. При цьому різними авторами розглядаються наступні критерії психологічної компетентності: уміння перенести психологічні знання в реальну педагогічну практику (О.Д. Алфьоров); ступінь володіння системою знань, умінь, навичок, способами діяльності (Є.В. Волкова); здатність орієнтуватися, оцінювати психологічну ситуацію у відносинах з дитиною або колективом дітей та обирати раціональні способи спілкування (Ю.В. Лалаян); уміння позгледіти за поведінкою дитини стан її душі, рівень розвитку її пізнавальних інтересів, емоційних, вольовий сфер, рис характеру; знання основ психологічних наук (Є.Шортів) і ін.

Як критерії психологічної компетентності розглядається досить широкий спектр окремих когнітивних, емоційних і поведінкових утворень, однак, як структурні компоненти психологічної компетентності в нашому дослідженні виступають: гносеологічний, діяльнісний й особистісний. Отже, вище перераховані критерії психологічної компетентності не можуть бути взяті нами за основу.

У нашій роботі психологічна компетентність розглядається як складне цілісне явище, у якому виділені наступні компоненти й критерії сформованої психологічної компетентності:

1) гносеологічний компонент – рівень психологічної грамотності;  
2) діяльнісний компонент – здатність педагога використати психологічні знання при реалізації основних комунікативних функцій педагогічної діяльності: впливу, організації й передачі інформації;

3) особистісний компонент – сформованість професійно-значимих особистісних якостей педагога.

Оцінку рівнів психологічної компетентності по кожному компоненту ми плануємо здійснювати по наведеним нижче шкалах.

*Гносеологічний компонент:*

– високий рівень – високий рівень знань про особливості засвоєння навчального матеріалу дітьми відповідно до індивідуальних і вікових характеристик; високий рівень знань про особливості учбово-пізнавальної й комунікативної діяльності групи й окремого її члена, про особливості взаємин учителя із класом, про закономірності спілкування; високий рівень знань про кращі риси й недоліки власної діяльності, особливості своєї особистості і її характерні якості;

– середній рівень – середній рівень знань про особливості засвоєння навчального матеріалу дітьми відповідно до індивідуальних і вікових характеристик; середній рівень знань про особливості учбово-пізнавальної й комунікативної діяльності групи і окремого її члена, про особливості взаємин учителя із класом, про закономірності спілкування; середній рівень знань про кращі риси й недоліки власної діяльності, особливості своєї особистості і її характерні якості.

– низький рівень – низький рівень знань про особливості засвоєння навчального матеріалу дітьми відповідно до індивідуальних і вікових характеристик; низький рівень знань про особливості учбово-пізнавальної й комунікативної діяльності групи й окремого її члена, про особливості взаємин учителя із класом, про закономірності спілкування; низький рівень знань про кращі риси

й недоліки власної діяльності, особливості своєї особистості і її характерні якості.

*Діяльнісний компонент:*

- високий рівень – висока здатність педагога використати психологічні знання при реалізації комунікативних функцій педагогічної діяльності;
- середній рівень – часткова здатність використання психологічних знань при реалізації комунікативних функцій педагогічної діяльності;
- низький рівень – низька здатність використати психологічні знання при реалізації комунікативних функцій педагогічної діяльності.

*Особистісний компонент:*

- високий рівень – високий рівень сформованості професійно значимих особистісних якостей педагога;
- середній рівень – середній рівень сформованості професійно значимих особистісних якостей педагога;
- низький рівень – низький рівень сформованості професійно значимих особистісних якостей педагога.

Отже, структура психологічної компетентності виглядає так:

*Таблиця №1*

**Структура психологічної компетентності педагога**

Компоненти психологічної компетентності	Зміст компонентів	Критерії психологічної компетентності
Гносеологічний	Сукупність психологічних знань, що сприяють ефективній взаємодії учасників процесу навчання	Рівень психологічної грамотності
Діяльнісний	Володіння психологічними вміннями, що допомагають реалізації комунікативного компонента педагогічної діяльності	Здатність педагога використати психологічні знання при реалізації комунікативних функцій педагогічної діяльності: впливу, організації й передачі інформації
Особистісний	Погодженість професійно значимих особистісних якостей, що сприяють реалізації успішної взаємодії педагога з учнями	Сформованість професійно значимих особистісних якостей

Поряд із проблемою визначення сутності, структури й критеріїв психологічної компетентності в психологічній науці розробляється питання формування психологічної компетентності педагогів.

Аналіз вітчизняної й закордонної літератури показав, що для таких авторів, як О.Д. Алфьоров, Н.В. Кузьміна, М.І. Лук'янова, Л.М. Мітіна й ін., проблема формування психологічної компетентності представляє не тільки теоретичний, але й практичний інтерес.

Кожен автор спробував сформулювати свої умови формування психологічної компетентності. Всі вищевказані уявлення можна розділити на три групи, кожна з яких вважається, що фактором розвитку психологічної компетентності є:

- 1) психологічні знання – О.Д. Алфьоров, Ю.М. Жуков, С.В. Каверіна, В.О. Сластьонін ;
- 2) психологічні вміння – Є.В. Горбань, Н.В. Ключова, Ж.В. Кольцова, С.В. Чалова; О.К. Крокував;
- 3) професійно значимі особистісні якості – Н. Д. Вовченко, К. А. Кольцов, Є. М. Миколаїв, М. М. Теплова.

Дані фактори в нашому дослідженні представлені як компоненти психологічної компетентності: гносеологічний (психологічні знання), діяльнісний (психологічні вміння), особистісний (професійно значимі особистісні якості). Незважаючи на різницю в підходах до вивчення механізмів впливу психологічних знань на формування психологічної компетентності, всі автори переконані в тому, що для росту компетентності досить розвитку кожного з її компонентів. Але Н.В. Кузьміна вважає: “Оскільки психологічна компетентність являє собою складну особистісну характеристику, то приділяти увагу розвитку лише одного з компонентів і тут не можна” [98, с.202]. На думку Л.М. Мітіної, “...не слід обмежуватися формуванням досвіду комунікативної поведінки в різних ситуаціях, заснованій на психологічних знаннях...” [135, с. 113]. “Наявність необхідних психологічних знань – ще не означає, що вчитель ними вміло скористається...” [135, с. 129].

Отже, на думку Н. В. Кузьміної [98], М. І. Лук'янової [115], Л. М. Мітіної [135] й ін., існує тісний взаємозв'язок між структурними компонентами психологічної компетентності, що характеризує її як системну якість. І при формуванні психологічної компетентності важливо враховувати рівень психологічної грамотності педагога; ступінь володіння психологічними вміннями й сформованість його професійно значимих особистісних якостей. Тому перед розробкою розвиваючих технологій варто виходити з того, що формування психологічної компетентності повино відбуватись шляхом розвитку системи її структурних компонентів: гносеологічного, діяльнісного й особистісного.

## Висновки

1. Під психологічною компетентністю розуміється новоутворення суб'єкта діяльності, що представляє собою системний прояв психологічних знань, умінь, навичок й особистісних якостей, що дозволяє успішно вирішувати функціональні завдання, що становлять сутність педагогічної діяльності.

2. Основні структурні компоненти психологічної компетентності: гносеологічний, який містить у собі сукупність психологічних знань, що сприяють ефективній взаємодії учасників, освітнього процесу; діяльнісний, що розвивається, через володіння психологічними вміннями, що допомагають реалізації комунікативного компонента педагогічної діяльності; особистісний, який виражається в погодженості професійно значимих особистісних якостей, що сприяють реалізації успішної взаємодії педагога з учнем.

3. Критеріями психологічної компетентності є: 1) гносеологічний компонент – рівень психологічної грамотності педагога; 2) діяльнісний компонент – здатність педагога використовувати психологічні знання при реалізації комунікативних функцій педагогічної діяльності: впливу, організації й передачі інформації; 3) особистісний компонент – сформованість професійно значимих особистісних якостей педагога.

4. Формування психологічної компетентності повинне проходити через розвиток системи її структурних компонентів: гносеологічного, діяльнісного й особистісного.

## Список використаних джерел

1. Алферов А.Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности педагога / А.Д.Алферов // Вопросы психологии. – 1988. – № 4.
2. Валеев Г.Ж. Педагогическая наука и творчество учителя / Г.Ж.Валеев// Советская педагогика. – 1987. – № 2. – С.3-8.
3. Варданян Ю.В. Профессиональная компетентность специалиста / Ю.В.Варданян. – Москва, 1999.
4. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе / Ф.Н.Гоноболин. – Москва, 1965.
5. Елканов С.Б. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / С.Б.Елканов. – М., 1976.
6. Журавлев В.И. Обучение и жизненный познавательный опыт учащихся / В.И.Журавлев. – М., 1989.



7. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф.Зеер. – Екатеринбург: УГППУ, 1997.
8. Иванова С.П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессиональной готовности к педагогической деятельности / С.П.Иванова. – Москва, 2002.
9. Касаткин А.Н. Философские основы теории индивидуальности / А.Н.Касаткин. – Л., 1973.
10. Костылева Н.Е. Как оптимизировать процесс воспитания / Н.Е.Костылева. – М., 1984.
11. Крюков А.Д. Фазы творческого процесса / А.Д.Крюков // Исследование проблем психологии творчества. – М., 1983.
12. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В.Кузьмина. – Львов: Изд-во ЛГУ, 1970.
13. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие / М.И.Лукьянова. – Москва, 2002.
14. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии / В.Я.Ляудис. – М., 1999.
15. Манохина В.М. Если вы учитель / В.М.Манохина. – М., 1989.
16. Митина Л.М. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л.М.Митина. – Вопросы психологии. – 1998. – № 3.
17. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя. Вопросы психологии / Л.М.Митина. – 1990, № 3.
18. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К.Платонов. – Москва, 1986.
19. Помельченко В.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя как условие повышения педагогической культуры / В.И.Помельченко. – Омск, 1996.
20. Сафронова Н.В. Мотивационная саморегуляция личности / Н.В.Сафронова. – Ташкент, 1987.
21. Сластенин В.А. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: Автореф.канд.дис. – Л., 1980.
22. Словарь русского языка: в 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус.яз. 1981-1984.
23. Словарь синонимов русского языка: Практический справочник: М.: Рус.яз., 1993.
24. Современный словарь русского языка / С. Ожегова: – М.: Рус.яз., 1992.
25. Федорова Н.В. Невербальные средства общения в деятельности учителя / Н.В.Федорова. – Москва, 1995.

26. Хоменко Н.Ш. Развитие педагогической культуры учителя в условиях обновления школы: Дис. канд. пед. наук. – Ростов н/ Д, 1995.
27. Шайе Т. Педагогическое творчество учителя // Советская педагогика. – М., 1988. – № 1.
28. Шелова М.Л. Педагогическое предвидение / М.Л.Шелова. – М., 1987.

The article examines the analysis of theoretical approaches of two psychological flows: domestic and oversea, and also looks of concrete representatives of these flows and their research of psychological competence. Basic concepts, looks and approaches, are examined to opening of understanding “Competence”. Three basic components of competence are selected, determined them basic descriptions and values for social co-operation, and also a necessary level is determined each to the component for achievement of competent work (to the competence) of teacher in relation to students and the conducted work for achievement optimum of productive work in a class.

**Keywords:** approach, competence, knowledge, ability, skills, experience, teacher, term, analysis, presentation, components, conduct, social role, essence, structure, criteria, level, necessity, phenomenon, approach, terms, contact.

*Отримано: 28.03.2011*

УДК 159.9

*Н.О.Рогожинська, Н.Й.Чернецька*

## **Етапи формування термінальних цінностей у студентів**

Мета даної статті – простежити етапи формування термінальних цінностей у студентів навчальних закладів; схарактеризувати особливості відношення студентів до різноманітних життєвих сфер та розглянути особливості становлення термінальних цінностей.

**Ключові слова:** цінності, ціннісні орієнтації, студентський вік, фактори формування ціннісних орієнтацій.

Цель данной статьи – проследить этапы формирования терминальных ценностей у студентов учебных заведений; охарактеризовать особенности отношения студентов к различным жизненным сферам и рассмотреть особенности становления терминальных ценностей.

**Ключевые слова:** ценности, ценностные ориентации, студенческий возраст, факторы формирования ценностных ориентаций.

За останні десятиріччя як в нашій країні, так і за кордоном, проблема цінностей і ціннісних орієнтацій набула особливої актуальності. Ці поняття є об'єктом дослідження багатьох наук зокрема філософії, психології, соціології, що говорить про їхню складність та багатоплановість.

Дослідження проводилося за допомогою опитувальника термінальних цінностей, розробленого І. Г. Сеніним на основі модифікацій відомих тестів М. Рокича, Д. Сьюпер і Д. Невіл, методики “Життєві цілі” Т. Тарочкової, опитувальника Олпорта-Вернона-Ліндсея (як відомо, ціннісні орієнтації як усвідомлені уявлення суб'єкта про власні цінності, про цінне для нього визначаються за допомогою будь-яких вербальних методів, як соціологічних, так і психологічних) [5].

**Актуальність:**

1. В центрі уваги знаходиться безпосереднє відношення людини до навколишнього світу, тому поняття цінностей поділяється на “предметні цінності” та “суб'єктивні цінності”.

2. Цінності, в більшості випадків, є результатом процесу соціалізації (на основі суспільної практики, індивідуальної діяльності, форм спілкування та в рамках певних історично – суспільних відношень) та набувають динамічного характеру.

3. Цінності особистості формують систему її ціннісних орієнтацій, під якими, розуміється, сукупність найважливіших якостей внутрішньої структури особистості, які для неї особливо значимі.

Результати комплексного дослідження ціннісних орієнтацій студентської молоді, представлені в статті, дають змогу скласти уявлення про поширеність у молодіжному середовищі цінностей – цілей (термінальні цінності, Т-цінності), які відображають основні цілі людини та її довготривалу життєву перспективу [1]. М. Рокич виділив термінальні цінності, які становлять собою певні кінцеві стани, підсумкові цілі діяльності особистості. Наприклад, наявність гарних і вірних друзів, матеріально забезпечене життя, суспільне визнання, пізнання й інші. Термінальні цінності є мотивуючими у функціональному відношенні, оскільки являють собою кінцеві “надцілі” і стимулюють відповідну поведінку особистості.

За своїм змістом цінності-цілі являють собою вже готові елементи, вивчені та інтерналізовані в процесі попереднього життя суспільства. Вони включають поняття й емоції, прийнятні з погляду як поділюваної культури, так і соціальної приналежності.

Існує більше чотирьохсот наукових визначень поняття цінностей. Вони мають як дуже широкий сенс, так і зводять це поняття до одного з явищ мотиваційного процесу.

У ході історичного розвитку сформувалася ціла низка механізмів, з допомогою яких здійснюється передача цінностей через покоління. Серед них чільне місце посідають: сім'я, церква, мистецтво, література, культура. Цінності можуть засвоюватися людиною як свідомо, так і несвідомо (людина не може пояснити, чому віддає перевагу одним цінностям над іншими). Саме тут відкриваються великі можливості для підміни одних цінностей іншими.

Вивченню психологічних особливостей ціннісних орієнтацій і рис особистості старших підлітків, схильних до соціальної дезадаптації, сприяли наукові здобутки низки вчених: про вікові аспекти особистісних змін [12] (Л.І. Божович, М.І. Боришевський, І.С. Кон, С.В. Кривцова, І.Ю. Кулагіна, А.Є. Личко, Д.Б. Ельконін та ін.); про створення відповідних умов щодо позитивного розвитку особистості (С.О. Колот, Н.Ю. Максимова, Д.І. Фелдштейн та ін.) та її ціннісних орієнтацій (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Л.Ф. Бурлачук, А.В. Петровський, Ю.Б. Максименко, І.П. Маноха, А.Т. Москаленко, М. Рокіч, В.А. Роменець, В.В. Столін, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, О.Б. Фанталова) [3].

Виникнення ціннісних орієнтацій, позицій, установок і поглядів підлітка, як правило, пов'язане з процесом навчання. Водночас для їх розвитку велике значення має вплив оточуючих обставин, умов соціалізації та культурного рівня середовища. Моральний розвиток набуває суттєвих змін саме в перехідному віці [9]. Розвиток ціннісних поглядів підлітка характеризується їх ускладненням, збільшенням лібералізації, зростанням особистісної незалежності. Зміст їх безперервно змінюється і залежить від актуального морального зразка.

Засвоєння підлітком морального зразка відбувається тоді, коли він здійснює реальні моральні вчинки в значущому для нього соціальному оточенні. Але таке засвоєння не завжди проходить безконфліктно. В поведінці підліток більше прикутий до конкретного змісту власних дій і не завжди усвідомлює узагальнений моральний смисл того чи іншого вчинку.

Також ціннісно-змістовний контекст формування різноманітних рівнів самореалізації людини проаналізовано Е. Галажинським [6]. Науковець доводить, що термінальні цінності обумовлюють спрямованість самореалізації, вони безпосередньо впливають як на вибір життєвих сфер для самореалізації, так і на уявлення людини про власні можливості.

Практичне значення нашого дослідження полягає в тому, що вивчення ціннісного змісту мотивів і подальшої їх динаміки у ході навчання є важливим для ефективності формування правильного емоційно позитивного ставлення до майбутньої трудової діяльності та розвитку інших сфер життєдіяльності, а також здійснення диференційованого підходу в навчально-виховній роботі зі студентами з різними типами мотивації.

Об'єктом дослідження були студенти Кам'янець – Подільського медичного училища. Загальна вибірка становила 120 осіб чоловічої та жіночої статі віком від 15 до 20 років.

Перелік життєвих цінностей охоплював:

1. Саморозвиток (пізнання своїх індивідуальних особливостей, постійний розвиток своїх здібностей та інших особистісних характеристик).

2. Духовне задоволення (керування морально-етичними принципами, переважання духовних потреб над матеріальними).

3. Креативність (реалізація своїх творчих можливостей, прагнення змінювати навколишню дійсність).

4. Активні соціальні контакти (встановлення сприятливих відносин у різних сферах соціальної взаємодії, розширення своїх міжособистісних зв'язків, реалізація своєї соціальної ролі).

5. Власний престиж (завоювання визнання своєї особистості в суспільстві шляхом набуття відповідності певним соціальним вимогам).

6. Високе матеріальне становище (звернення до факторів матеріального благополуччя як головного сенсу існування).

7. Досягнення (постановка і розв'язання певних життєвих завдань як головних життєвих чинників).

8. Збереження власної індивідуальності (переважання власних думок, поглядів, переконань над загальноприйнятими, захист своєї неповторності та незалежності)

Термінальні цінності реалізуються особистістю в різних сферах життя, значущість яких для людини є неоднаковою. У дослідженні визначалась цінність таких життєвих сфер: професійного життя, навчання і освіти, сімейного життя, суспільної активності (життя), розваг. Результати нормувались в балах: високий рівень – 40-50, середній рівень – 25-39; низький рівень – 10-24; та, відповідно, високий рівень – 64-80, середній рівень – 40-63; низький рівень – 16-39. Під час аналізу цінності життєвих сфер були переведені у відсотки.

При аналізі цінності життєвих сфер досліджуваних за віковими групами виявилось, що для студентів 19 до 20 років домінантними

життєвими сферами є професійне життя (9,6) – висока значущість сфери професійної діяльності, приділення більшої частини часу своїй роботі (навчанню), переважна більшість студентів не вважають, що професійна діяльність є головним змістом життя; суспільна активність (8,4); для студентів 15 – 16 років – суспільна активність (7,3); захоплення (5,38) – висока значущість захоплень і хобі, як правило, віддають своєму захопленню переважну більшість вільного часу і вважають, що без захоплення життя людини є непродуктивним і одноманітним, що заважає активному розвитку особистості; для студентів 19 – 20 – сімейне життя (7), фізична активність (6). Як бачимо, цінність життєвих сфер виявилася різною.

Проаналізувавши життєві цінності, було виявлено переважання таких: 1) активні соціальні контакти (15,6%) – прагнення до встановлення сприятливих взаєностосунків з іншими людьми, значущими є всі аспекти людських взаєностосунків, найціннішим вважають можливість спілкуватися і взаємодіяти, часто доброзичливі, товариські, невимушені в спілкуванні, емпатійні, соціально активні; 2) власний престиж (28%) – прагнення до визнання, поваги, схвалення з боку інших, характерні самовпевненість, категоричність у ситуації взаємодії з людьми, які є залежними, честолюбні; 3) саморозвиток (20,8%) – зацікавленість в одержанні об'єктивної інформації про особливості свого характеру, здібності та інші характеристики своєї особистості, прагнення до самовдосконалення; вважають, що потенційні можливості людини майже не обмежені і що, в першу чергу, впродовж життя необхідно досягти якнайповнішої їхньої реалізації; серйозне ставлення до своїх обов'язків, компетентність у справах, вимогливість до себе.

При дослідженні за віковими категоріями домінування життєвих цінностей розподілилося так: студенти 19 – 20 років – активні соціальні контакти (28,6%), власний престиж (15,6), досягнення (10,5) – прагнення до досягнення конкретних і відчутних результатів у різні періоди життя, ретельне планування свого життя, постановка конкретних цілей на кожному етапі, головне – досягти цих цілей, життєві досягнення слугують підґрунтям високої самооцінки; студенти 17 – 18 років – активні соціальні контакти (13,6%), власний престиж (23,3%), саморозвиток (10,1%); студенти 15 – 16 років – активні соціальні контакти (10%), за цінністю майже однакові (11,6%): власний престиж, саморозвиток, духовне задоволення – прагнення до одержання морального задоволення в усіх сферах життя, найважливіше – робити тільки те, що цікаво і приносить внутрішнє

задоволення, ідеалісти в поглядах, схильні до дотримання етичних норм у поведінці та діяльності.

Перш за все, відзначимо, що у переважній більшості молоді (70%) є головна мета життя. Немає її тільки у 9,0% молодих людей (21,0% над цим не замислювалися).

У результаті дослідження було виявлено, що за середніми показниками вибірки домінують життєвими сферами студентів медичного закладу є: 1) сфера сімейного життя (19,6 %) – значущість усього того, що пов'язане з життям родини, відведення переважної частини часу і сил вирішенню проблем своєї родини, вважають, що головне в житті – благополуччя в сім'ї; 2) сфера суспільної активності (12,8) – висока значущість проблем життя суспільства, активне залучення до суспільно-політичного життя, важливими є власні політичні переконання; 3) сфера професійного життя (11,3 %) – відображає значущість – вибір особистістю виду майбутньої професійної діяльності, що відбувається на основі наявних у неї професійних нахилів, інтересів і сформованих здібностей. Сутність самовизначення професійного полягає в усвідомленні особистістю відповідності своїх можливостей психічним вимогам професії, своєї ролі в системі соціальних відносин і своєї відповідальності за виконання зобов'язань, які виникають у зв'язку зі зробленим вибором.

Узагальнюючи результати дослідження, варто зазначити, що отримані показники засвідчують домінування в студентів медичного закладу духовно-етичних цінностей (саморозвиток, духовне задоволення, креативність, активні соціальні контакти) над прагматичними (власний престиж, досягнення, високе матеріальне становище, збереження власної індивідуальності), особливо у віковій групі 15 – 16 років.

Як видно, сучасній українській молоді властиві й духовно - моральні, і суто прагматичні, матеріальні життєві цілі.

На основі проведених досліджень було розроблено еталонну ієрархію соціально і професійно значущих ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців галузі освіти, орієнтовну методик у їх формування і корекції в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, програму соціально-психологічного тренінгу формування життєвих цілей, програму семінарських занять, виховних і методичних заходів. Вказані програми застосовуються у методичній та виховній роботі зі студентами.

Результати дослідження використовуються у розробці лекцій та спецкурсів з психології особистості, психології самосвідомості, тренінгових занять з психології особистісного росту.



**Список використаних джерел**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебн. пособие для студентов вузов / Г.С.Абрамова. – М.: Академический проект, 2000. – С. 506 – 525.
2. Галажинский Э.В. Проблема уровней самореализации человека: ценностно-смысловой контекст / Э.В. Галажинский // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Э.В.Галажинский. – М. : Изд-во “Институт психологии РАН”, 2008. – С. 123–147.
3. Дырин С.П. Ценностно-мотивационные характеристики работников современных российских предприятий / С.П. Дырин // Актуальные проблемы психологии на современном этапе общественного развития. – Казань, 2003. – С. 122–138.
4. Журавлева Н.А. Структура ценностных ориентаций руководителей с разными личностными характеристиками / Н.А. Журавлева // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей. – М. : Изд-во “Институт психологии РАН”, 2008. – С. 215–235.
5. Завалишина Д.Н. Ценностно-смысловые основания творческого способа существования человека в профессии / Д.Н. Завалишина // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей. – М. : Изд-во “Институт психологии РАН”, 2008. – С. 166–184.
6. Знаков В.В. Ценности как проблема психологии человеческого бытия / В.В. Знаков // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей. – М. : Изд-во “Институт психологии РАН”, 2008. – С. 83–93.
7. Кабрин В.И. Транскоммуникативные основания анализа ценностного мира человека / В.И. Кабрин // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей. – М. : Изд-во “Институт психологии РАН”, 2008. – С. 94–122.
8. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д.А. Леонтьев // Вестник Московского ун-та. Сер. 14 : Психология. – 1996. – N 4. – С. 35–44.
9. Морозов С.М. Психодіагностика: опитувальники. Методика та практика застосування : навч.-метод. посібник / С.М. Морозов, Л.В. Музичко, А.В. Тімакова. – К. : Ін-т післядипломної освіти КНУ ім. Т. Шевченка, 2005. – С. 213–243.
10. Носенко Е.Л. Психологічні ознаки та напрямки їх змін в умовах соціально-економічних перетворень у країні: монографія / Е.Л.Носенко, Н.А.Маєвська. – Х.: Тарбут Лаам, 2005. – 116 с.

11. Флоровский С.Ю. Ценностно-ориентационная регуляция совместной управленческой деятельности руководителей: динамика в условиях переходного периода / С.Ю. Флоровский // Управление системой социальных ценностей личности и общества в мире изменений (краткосрочные и долговременные горизонты). – Москва–Кострома : КГУ, 2003. – Т. 2. – С. 208–212.
12. Харламенкова Н.Е. Сущность и механизмы ценности Я / Н.Е. Харламенкова // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей. – М. : Изд-во “Институт психологии РАН”, 2008. – С. 148–165.

The purpose of this article to trace the stages of terminal values in the students of educational institutions, students describe features relating to various spheres of life and consider the features of formation of terminal values.

**Keywords:** values, value orientations, student age, the factors forming the values.

*Отримано: 17.02.2011*

**УДК 159.922.7 (81)**

*О.В. Романова*

## **ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЕМОЦІЙНО–ОЦІНКОВОГО КОМПОНЕНТА “Я–КОНЦЕПЦІЇ” МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

У статті представлено короткий теоретичний аналіз стану вивчення проблеми розвитку емоційно-оцінкового компонента “Я-концепції” молодших школярів у психологічній науці. Розкрито результати експериментального дослідження гендерних особливостей становлення основних складових емоційно-оцінкового компонента “Я-концепції” учнів початкових класів: характеру самооцінки, самоставлення та рівнів тривожності.

**Ключові слова:** емоційно-оцінковий компонент “Я-концепції”, самооцінка, самоставлення, тривожність, хлопчики, дівчатка, молодші школярі.

В статье представлен краткий теоретический анализ изучения проблемы развития эмоционально-оценочного компонента “Я-концепции” младших школьников в психологической науке. Раскрыты

результаты экспериментального исследования гендерных особенностей становления основных составляющих эмоционально-оценочного компонента “Я-концепции” учащихся начальных классов: характера самооценки, самоотношения и уровней тревожности.

**Ключевые слова:** эмоционально-оценочный компонент “Я-концепции”, самооценка, самоотношение, тревожность, мальчики, девочки, младшие школьники.

**Постановка проблеми.** Формування всебічно розвинутої та свідомої особистості виступає важливим завданням і основною метою процесу реформування освіти в Україні. В умовах сьогодення особливої актуальності набувають психологічні дослідження, спрямовані на виявлення особливостей становлення самосвідомості дитини, зокрема “Я-концепції” як її основного продукту та подолання негативних явищ, що супроводжують цей процес, на початкових етапах онтогенезу. У зв'язку з цим, темою дослідження є гендерні особливості становлення “Я-концепції” учнів початкових класів, зокрема її емоційно-оцінкового компонента.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У результаті проведеного теоретичного аналізу наукових досліджень з психології з'ясувалося, що більшість дослідників (Р. Бернс, І.С. Кон, А.В. Петровський, В.І. Юрченко та ін.) основними складовими емоційно-оцінкового компонента “Я-концепції” вважають самооцінку, самоставлення та тривожність.

На думку дослідників (Л.І. Божович, Д.Б. Ельконіна, О.М. Леонтьєва, Н.Г. Морозової, О.В. Скрипченка та ін.), з віком в учнів початкових класів розвиваються такі характеристики самооцінки, як критичність і самостійність. Порівняно з першокласниками, які лише позитивно оцінюють результати власної учбової та поведінкової діяльності, об'єктами самооцінювання другокласників є успішні й неуспішні результати учіння, добрі та погані вчинки [6; 8; 9]. З.С. Карпенко з'ясувала, що з подорослішанням дитини зростає її вміння адекватного самооцінювання. Вчена експериментально виявила, що в учнів перших-четвертих класів зустрічаються всі види самооцінок за параметром “адекватність”. Однак стійкою заниженою самооцінкою вирізняється найменша кількість школярів, що в свою чергу виступає свідченням альтернативного характеру самооцінки в учнів початкових класів [3]. Важливими є висновки А.Д. Андреевої щодо вікової динаміки самооцінки учнів початкових класів. Так, у другокласників переважає занижена самооцінка, що зумовлена потребою учнів в оцінюванні результатів своїх учбових дій, порівняно з результатами ровесників, необхідністю порівнювати себе з іншими тощо.

Дослідниця з'ясувала, що самооцінка третьокласників вирізняється стабільністю [1].

Вивченню особливостей взаємозв'язку образу "Я", самооцінки та ціннісних орієнтацій учнів другого класу в процесі розвитку їх самосвідомості присвячено дослідження К.О. Островської. Автором експериментально доведено, що характер самооцінки дитини пов'язаний з її уявленнями про себе. Так, другокласники, що виокремлюють власне "Я" за допомогою сфери діяльності, вирізняються завищеною самооцінкою; а діти, в яких уявлення про себе належать до сфери взаємин, мають занижену та адекватну самооцінку [5].

Отже, проведений теоретичний аналіз психологічної літератури засвідчив відсутність спеціальних досліджень щодо гендерної характеристики становлення емоційно-оцінкового компонента "Я-концепції", тоді як цей віковий період є надзвичайно важливим для становлення індивідуальних особливостей самосвідомості дитини.

**Метою** даної статті є виявлення гендерних особливостей становлення емоційно-оцінкового компонента "Я-концепції" учнів початкових класів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З'ясування гендерних особливостей емоційно-оцінкового компонента "Я-концепції" молодших школярів передбачало визначення характеру самооцінки, самоставлення та особистісної тривожності. З цією метою було використано опитувальник Г.Н. Казанцевої [11], проєктивні методики: "Символічні завдання на виявлення різних характеристик Я-образу" [4] та методику Т.В. Дембо-С.Я. Рубінштейн у модифікації Ю.О. Бабаян [2]. Отримані за допомогою цих методик результати порівнювалися з даними психомалюнка "Неіснуюча тварина" [7].

Опитувальник Г.Н. Казанцевої дозволив зафіксувати гендерні особливості загальної самооцінки в учнів 1-4-х класів. Для унаочнення одержаних даних і зручності проведення аналізу представимо їх у табл. 1.

*Таблиця 1*

**Загальна самооцінка дівчаток і хлопчиків  
молодшого шкільного віку (дані у %)**

Характер самооцінки	Класи							
	1 клас		2 клас		3 клас		4 клас	
	Хлоп- чики	Дівчат- ка	Хлоп- чики	Дівчат- ка	Хлоп- чики	Дівчат- ка	Хлоп- чики	Дівчат- ка
Занижена	16,67	16,67	18,92	13,51	13,51	8,11	7,89	10,53
Адекватна	80,56	83,33	78,38	83,79	70,27	86,49	86,85	84,21
Завищена	2,77	—	2,7	2,7	16,22	5,4	5,26	5,26
Всього	100	100	100	100	100	100	100	100

З табл. 1 видно, що найбільша кількість учнів 1-4-х класів вирізняються адекватною самооцінкою. Так, у 1-2-х класах помічено незначне переважання кількості дівчаток з адекватною самооцінкою, порівняно з хлопчиками. А саме: в 1-х класах – 80,56 % хлопчиків і 83,33 % дівчаток, у 2-х класах – 78,38 % хлопчиків і 83,79 % дівчаток. У 3-х класах кількість хлопчиків з адекватною самооцінкою складає 70,27 %, що на 16,22 % менше ніж у дівчаток (86,49 %). В 4-х класах виявлено протилежне до описаного вище гендерне співвідношення: кількість хлопчиків з адекватною самооцінкою становить 86,85 % і на 2,64 % перевищує кількість дівчаток з адекватною самооцінкою.

Порівняно із завищеною занижена самооцінка зустрічається в усіх досліджуваних частіше. Так, у 1-3-х класах кількість дівчаток з цими видами самооцінки є меншою (чи такою ж самою) порівняно з хлопчиками. В 1-х класах зафіксовано однакову кількість хлопчиків і дівчаток із заниженою самооцінкою – по 16,67 %. У 2-х і 3-х класах кількість дівчаток із заниженою самооцінкою відповідно становить 13,51 % і 8,11 %, що менше на 5,41 % і на 5,4 % порівняно з хлопчиками. В 4-х класах помічено протилежне до описаного вище співвідношення: кількість дівчаток із заниженою самооцінкою незначною мірою перевищує кількість хлопчиків з цією самооцінкою на 2,64 %. Щодо завищеної самооцінки зафіксовано такі дані: у 2-х і 4-х класах – однакова кількість хлопчиків і дівчаток з цією самооцінкою: по 2,7 % і 5,26 % відповідно; у 1-х класах – 2,77 % хлопчиків і жодної дівчинки, а в 3-х класах – майже втричі більше хлопчиків (16,22 %), порівняно з дівчатками (5,4 %). Описані вище результати можна пояснити віковими тенденціями розвитку самооцінки. За висновками З.С. Карпенко у молодших школярів є всі види самооцінок за параметром “адекватність”.

Результати вивчення загальної самооцінки за опитувальником Г.Н. Казанцевої порівнювалися з даними проєктивної методики “Символічні завдання на виявлення різних характеристик Я-образу”. Дітям було запропоновано бланк, на якому в одному рядку зображено 8 кружечків. У цих кружечках вони позначали власне “Я” та значущих інших людей (друзів, родичів, батьків і вчителів). Інтерпретація одержаних результатів проводилася таким чином: чим лівіше розміщено кружечок, у якому школяр написав власне “Я”, тим вищою є його самооцінка. Зокрема два крайніх кружечка зліва вказують на завищену самооцінку, третій зліва – на адекватну з тенденцією до завищеної, четвертий і п’ятий зліва – на адекватну, третій справа – на адекватну з тенденцією до заниженої, два крайніх кружечка справа – на занижену самооцінку.

Для унаочнення отримані дані подамо у табл. 2.

Таблиця 2

Гендерно-динамічна характеристика самооцінки  
молодших школярів (дані у %)

Характер самооцінки	Класи							
	1 клас		2 клас		3 клас		4 клас	
	Хлоп- чики	Дівчат- ка	Хлоп- чики	Дівчат- ка	Хлоп- чики	Дівчат- ка	Хлоп- чики	Дівчат- ка
Знижена	2,77	8,33	8,11	13,52	35,14	8,11	5,26	–
Адекватна з тенденцією до заниженої	–	22,22	–	21,62	–	10,81	–	–
Адекватна	41,67	41,67	43,24	43,24	54,05	40,54	18,43	52,63
Адекватна з тенденцією до завищеної	30,56	27,78	21,62	21,62	10,81	–	5,26	7,9
Завищена	25	–	27,03	–	–	40,54	71,05	39,47
Всього	100	100	100	100	100	100	100	100

З табл. 2 видно, що в 1-2-х класах найбільша кількість досліджуваних з адекватною самооцінкою. Так, у 1-х класах адекватну самооцінку виявлено в 41,67 % хлопчиків, а адекватну самооцінку з тенденцією до завищеної – в 30,56 % хлопчиків, тобто в 72,23 % хлопчиків у цілому. Кількість дівчаток-першокласниць з адекватною самооцінкою загалом становить 91,67 %, що перевищує відповідну кількість хлопчиків на 19,44 %. Зауважимо, що порівняно з хлопчиками, в дівчаток більш диференційована самооцінка. Зокрема 22,22 % дівчаток мають адекватну самооцінку з тенденцією до заниженої (у хлопчиків-першокласників такої самооцінки не зафіксовано), а 27,78 % – адекватну самооцінку з тенденцією до завищеної (кількість хлопчиків з цією самооцінкою незначною мірою перевищує кількість дівчаток – на 2,78 %).

Найменшу і найбільшу кількість досліджуваних із заниженою самооцінкою було виявлено серед хлопчиків, а саме: лише в тридцять шостої частини першокласників (2,77 %) і майже третини третьокласників (35,14 %). У 2-х і 4-х класах кількість хлопчиків з цією самооцінкою складає 8,11 % і 5,26 %. Порівняно з хлопчиками, в 1-х і 2-х класах зафіксовано майже втричі і майже в 1,5 рази відповідно більшу кількість дівчаток із заниженою самооцінкою: 8,33 % і 13,52 %. На противагу до описаного вище, у 3-х класах кількість дівчаток з цією самооцінкою майже в 4 рази менша, ніж у хлопчиків (8,11 %), а в 4-х класах дівчаток із заниженою самооцінкою немає.

Цікавими виявилися дані щодо завищеної самооцінки. Найбільший кількісний показник досліджуваних з цією самооінкою помічено у хлопчиків, учнів 4-х класів: майже дві третини – 71,05 %. Кількість дівчаток-четвертокласниць з цією самооінкою майже вдвічі менша – 39,47 %. У 3-х класах встановлено майже таку ж кількість дівчаток із завищеною самооінкою – 40,54 %, водночас хлопчиків-третьокласників з цією самооінкою не виявлено. Завищена самооінка не сформована і в дівчаток – учениць 1-х і 2-х класів. Порівняно з дівчатками майже четверта частина хлопчиків у 1-х і 2-х класах вирізняється завищеною самооінкою – 25 % і 27,03 % відповідно.

На основі співвідношення між даними щодо самооцінки та сили власного “Я” можна зробити висновок про те, що усі досліджувані молодші школярі з адекватною і завищеною самооінкою та середньою мірою сили власного “Я” вирізняються позитивним самоставленням. Отож, з’ясовано, що позитивним самоставленням характеризується більшість учнів в усіх класах: 97,23 хлопчиків і 91,67 дівчаток у 1-х класах, 91,89 хлопчиків і 86,48 дівчаток у 2-х класах, 64,86 хлопчиків і 91,89 дівчаток у 3-х класах та 94,74 хлопчиків і 100 дівчаток у 4-х класах.

Отже, кількісні дані щодо адекватної самооцінки за опитувальною Г.Н. Казанцевої та за методикою “Символічні завдання на виявлення різних характеристик Я-образу” за більшістю показників схожі й знаходять підтвердження у результатах методики “Неіснуюча тварина”. Відмінності зафіксовано у показниках завищеної самооцінки серед дівчаток у 3-х і 4-х класах і в показниках неадекватної (завищеної та заниженої) самооцінки у хлопчиків в 1-4-х класах.

У зв’язку з виявленими відмінностями в кількісних даних щодо неадекватної самооцінки розкриємо результати вивчення самооцінки молодших школярів, отримані за допомогою методики Т.В. Дембо-С.Я. Рубінштейн у модифікації Ю.О. Бабаян. Нагадаємо про те, що діти оцінювали у власному “Я” такі якості, які характеризують їх як учнів, а саме: розум, старанність, самостійність, відповідальність, складність учіння, везіння та наполегливість. Таким чином, кожному школяреві потрібно було оцінити сім власних характеристик.

З метою унаочнення одержаних за цією методикою даних і зручності проведення аналізу подамо їх у табл. 3.

З табл. 3 видно, що найбільша кількість усіх досліджуваних високо оцінюють власні учнівські якості. У 1-2-х класах ці показники є найвищими, а в 3-4-х класах – дещо меншими, а саме:



70,63 % хлопчиків і 69,44 % дівчаток у 1-х класах, 69,88 % хлопчиків і 68,73 % дівчаток у 2-х класах, 45,94 % хлопчиків і 57,14 % дівчаток у 3-х класах та 55,64 % хлопчиків і 69,55 % дівчаток у 4-х класах. Доречно зауважити, що у 1-2-х класах значних гендерних відмінностей щодо завищеної самооцінки не виявлено, тоді як у 3-4-х класах, порівняно з хлопчиками, з боку дівчаток помічено значне переважання кількості завищених самооцінок власних учнівських якостей.

**Таблиця 3**

**Гендерні особливості самооцінки учнями 1-4-х класів  
власних характеристик школяра (дані у %)**

Характер самооцінки	Класи							
	1 клас		2 клас		3 клас		4 клас	
	Хлоп- чики	Дівчат- ка	Хлоп- чики	Дівчат- ка	Хлоп- чики	Дівчат- ка	Хлоп- чики	Дівчат- ка
Занижена	9,13	3,58	9,27	3,86	14,28	13,12	8,65	5,64
Адекватна середня	12,3	15,87	12,74	15,83	27,04	17	16,54	12,03
Адекватна висока	7,94	11,11	8,11	11,58	12,74	12,74	19,17	12,78
Завищена	70,63	69,44	69,88	68,73	45,94	57,14	55,64	69,55
Всього	100	100	100	100	100	100	100	100

Порівнюючи ці дані з результатами, отриманими за допомогою іншої проективної методики “Символічні завдання на виявлення різних характеристик Я-образу”, можна зробити висновок про те, що дівчатка надто високо оцінюють власні учнівські якості на противагу особистісним, тоді як більшість хлопчиків надто високо оцінюють учнівські та особистісні властивості.

Проаналізуємо дані щодо заниженої самооцінки. Схожі гендерно-динамічні тенденції зафіксовано у 1-2-х класах: цією самооцінкою вирізняється майже десята частина хлопчиків – 9,13 % у 1-х класах і 9,27 % у 2-х класах та втричі менша кількість дівчаток – 3,58 % у 1-х класах і 3,86 % у 2-х класах. У 3-х класах виявлено майже однакову кількість школярів із заниженою самооцінкою: 14,28 % хлопчиків і 13,12 % дівчаток. У 4-х класах кількість дівчаток з цією самооцінкою становить 5,64 %, що на 3,01 % менше від відповідної кількості хлопчиків.

На нашу думку, одержані відмінності у даних щодо неадекватної самооцінки можна пояснити тим, що одна з використаних методик носила непроективний характер, а дві інших – проективний. Дослідники (О.О. Бодальов, В.В. Столін та ін.) стверджують, що за допомогою проективних методик встановлюється

достовірною самооінкою, яка переживається індивідом [4]. Зважаючи на даний висновок науковців, можна припустити те, що в опитувальнику Г.Н. Казанцевої на протипагу дівчаткам більшість хлопчиків в усіх класах обрали бажаний, а не достовірний варіант відповіді.

Порівняно з хлопчиками, адекватною середньою самооінкою власних учнівських якостей характеризуються більшість дівчаток у 1-2-х класах: 15,87 % першокласниць і 15,83 % другокласниць на протипагу 12,3 % хлопчиків-першокласників і 12,74 % хлопчиків-другокласників. У 3-4-х класах кількість дівчаток з цією самооінкою є меншою, порівняно з хлопчиками: у 3-х класах – на 10,04 % (27,04 % хлопчиків і 17 % дівчаток), у 4-х класах – на 4,51 % (16,54 % хлопчиків і 12,03 % дівчаток).

Схожі до описаних вище гендерно-динамічні співвідношення зафіксовано щодо адекватної високої самооінки. У 1-2-х класах, порівняно з хлопчиками, переважає кількість дівчаток з цією самооінкою: 11,11 % дівчаток і 7,94 % хлопчиків у 1-х класах, 11,58 % дівчаток і 8,11 % хлопчиків у 2-х класах. У 3-х класах однакова кількість хлопчиків і дівчаток з адекватною високою самооінкою – по 12,74 % . У 4-х класах кількість хлопчиків з цією самооінкою становить 19,17 % і перевищує відповідну кількість дівчаток 12,78 % . Отже, більшість дівчаток і хлопчиків надто високо оцінюють власні учнівські якості.

Одержані дані щодо динамічної характеристики становлення самооінки учнів початкових класів та нестійкості самооінки знаходять підтвердження у результатах досліджень Т.Ю. Андрущенко, А.В. Захарової та З.С. Карпенко, як ми вже відзначали вище.

Розкриємо отримані експериментальні дані щодо тривожності як свідчення ймовірних суперечностей у власному “Я” особистості отримані за допомогою психомалюнка “Неіснуюча тварина”. Зазначимо, що на високий рівень особистісної тривожності вказують такі особливості зображення: чисельні та безглузді виправлення; стирання ліній; зображення лінії основи; значне збільшення розмірів тварини; наявність штрихування [7]. Так, якщо на малюнку дитини було помічено лише один чи два з вищеперерахованих показників, то це вказувало на підвищений рівень тривожності. Наявність трьох і більше таких показників виступало свідченням високого рівня тривожності.

Високим рівнем особистісної тривожності вирізняється майже третя частина хлопчиків в усіх класах: 36,11 % першокласників, 32,43 % другокласників, 43,24 % третьокласників і 31,57 %

четвертокласників. Порівняно з хлопчиками в дівчаток 1-3-х класів виявлено набагато менші показники високого рівня тривожності: майже в 4 рази менші у 1-х класах – 8,3 %, майже в 6 разів менші у 2-х класах – 5,41 %, жодної досліджуваної у 3-х класах. Кількість дівчаток-четвертокласниць з високим рівнем тривожності співпадає з відповідною кількістю хлопчиків – учнів 4-х класів і становить 31,57 %.

Порівняно з хлопчиками, підвищеним рівнем тривожності характеризується більша кількість дівчаток в усіх класах: майже третя частина (33,33 %) у 1-х класах, дві п'ятих частини (40,54 %) у 2-х класах, майже третя частина (29,73 %) у 3-х класах і найбільша кількість досліджуваних з цим рівнем – майже дві третіх частини (60,53 %) у 4-х класах. Серед хлопчиків виявлено майже п'яту частину з підвищеним рівнем тривожності в усіх класах: 19,44 % у 1-х класах, по 21,62 % у 2-х і 3-х класах і 26,32 % у 4-х класах. Зазначимо, що виявлення значної кількості учнів початкових класів з підвищеним та високим рівнями тривожності потребує з'ясування чинників такої тривожності та організації спеціальної корекційної роботи, спрямованої на зниження рівнів тривожності.

Нормальний рівень тривожності зафіксовано у значній кількості всіх досліджуваних: у 1-х класах – майже в двох п'ятих частин хлопчиків (44,45 %) і більше половини дівчаток (58,33 %), у 2-х класах – майже в двох п'ятих частин хлопчиків (45,95 %) і більше половини дівчаток (54,05 %), у 3-х класах – майже в третій частині хлопчиків (35,14 %) і більше двох третіх частин дівчаток (70,27 %), у 4-х класах – в двох п'ятих частин хлопчиків (42,11 %) і менше ніж десятої частини дівчаток (7,9 %).

Одержані дані підтвердилися результатами “Тесту шкільної тривожності Філліпса”, за допомогою якого було з'ясовано чинники підвищеного і високого рівнів тривожності, які пов'язані зі школою: загальношкільна тривожність, міжособистісні взаємини дитини у школі та фрустрація потреби у досягненні успіху. Ці висновки знаходять підтвердження у результатах дослідження С.О. Ставицької, яка експериментально виявила такі провідні чинники особистісної тривожності в молодшому шкільному віці: негативне емоційне самопочуття дитини, що зумовлено її перебуванням у школі, проблеми у стосунках із вчителями та ровесниками. Дослідниця статистично зафіксувала наявність сильного кореляційного зв'язку (0,589) між шкільною та міжособистісною тривожністю у учнів 1-3-х класів [10].

Отже, узагальнення отриманих експериментальних даних щодо гендерних особливостей становлення емоційно-оцінкового

компонента “Я-концепції” дозволяє зробити висновок про наявність певних гендерних особливостей становлення емоційно-оцінкового компонента “Я-концепції” молодших школярів. Порівняно з хлопчиками, значна кількість яких мають загальну неадекватну самооцінку, більшість дівчаток вирізняються загальною адекватною самооцінкою. Власні учнівські якості високо оцінюють значна кількість хлопчиків і дівчаток в усіх класах. Однак дівчатка високо оцінюють свої учнівські якості на протигагу особистісним, тоді як хлопчики високо оцінюють не лише учнівські, а й особистісні характеристики. Самооцінка усіх досліджуваних є нестійкою та ситуативною. Для більшості учнів 1-4-х класів властиве позитивне самоставлення. Порівняно з дівчатками, значно більша кількість хлопчиків мають високий рівень особистісної тривожності. Підвищеним рівнем тривожності характеризується більша кількість дівчаток на протигагу хлопчикам. Взагалі, порівняно з 3-4-ми класами, в 1-2-х класах виявлено менше гендерних відмінностей у результатах вивчення всіх складових емоційно-оцінкового компонента “Я-концепції”.

Незначна кількість досліджуваних (більша кількість хлопчиків і менша кількість дівчаток) в усіх класах вирізняється негативними складовими у змісті емоційно-оцінкового компонента “Я-концепції”: неадекватною самооцінкою, негативним самоставленням і високим рівнем тривожності. Одержаний висновок вказує на необхідність організації та проведення відповідної корекційної роботи, спрямованої на гармонізацію емоційно-оцінкового компонента “Я-концепції” в цих дітей, зокрема: формування адекватної самооцінки, позитивного самоставлення і зниження рівня тривожності, що й стане предметом наших подальших наукових пошуків.

#### **Список використаних джерел**

1. Андреева А.Д. Возрастная динамика общей и парциальной самооценки у младших школьников / А.Д. Андреева // Психологические особенности формирования личности школьника: Сб. науч. тр. – М.: АПН СССР, 1983. – С. 85 – 91.
2. Бабаян Ю.О. Развитие рефлексивного оценивания как чинника мотивации достижения младших школьников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю.О. Бабаян. – К., 2004. – 206 с.
3. Карпенко З.С. Психологические особенности самоопределения младших школьников: дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. 07 / З.С. Карпенко. – К., 1989. – 169 с.
4. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 304 с.

5. Островська К.О. Взаємозв'язок образу "Я", самооцінки і ціннісних орієнтацій молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19. 00. 07 "Педагогічна та вікова психологія" / К.О. Островська. – К., 2003. – 20 с.
6. Очерки психологии детей (младший школьный возраст) / Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Н.Г. Морозова, Д.Б. Эльконин. – М.: Изд-во Академии пед наук РСФСР, 1950. – 190 с.
7. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом "Бахрах", 1998. – 672 с.
8. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів / О.В. Скрипченко. – К.: Рад. школа, 1974. – 104 с.
9. Скрипченко О.В. Психолого-педагогічні основи навчання: навч. посіб. для викладачів психології і педагогіки, аспірантів, студентів пед. навч. закл. та курсантів військ. училищ / О.В. Скрипченко, О.С. Падалка, Л.О. Скрипченко; Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – 2-ге вид., допов. та перероб. – К.: Український Центр духовної культури, 2005. – 710, [1] с.
10. Ставицька С. О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку: дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. 07 / С. О. Ставицька. – К., 1998. – 242 с.
11. Ускова Г.А. Психолого-педагогическая диагностика младших школьников / Г.А. Ускова. – М.: Академический Проект, 2004. – 144 с. – (Руководство практического психолога).

This article presents a brief analysis of the theoretical study of the problem of emotional and evaluative component of "self-concept" elementary school students in psychological science. Reveal the results of experimental study of gender-specific formation of the main components of emotional-evaluative component of "self-concept" elementary school pupils: the nature of self, self, and anxiety levels.

**Keywords:** emotional-evaluative components "self-concept", self-esteem, self esteem, anxiety, boys, girls, younger students.

*Отримано: 11.03.2011*

## З історії дослідження цінностей: аналіз цінностей особистості

У цій статті аналізуються дослідження цінностей з метою їх структурування. З'ясовано, що в психології систематично вивчалися відмінності між різними групами цінностей, диференційовано аттитюди й цінності, виявлено їх зв'язок з політичними точками зору, класифіковано та визначено їх функції, а також створено інструментарій для їх емпіричного дослідження. Проаналізовані крос-культурні дослідження дозволили з'ясувати специфіку ціннісних систем, їх вимірів на рівні культурних особливостей країн та досліджуваних груп респондентів.

**Ключові слова:** цінності, ціннісні системи, крос-культурне дослідження цінностей, диференціювання цінностей, класифікація цінностей, функції цінностей, види цінностей, термінальні цінності, інструментальні цінності.

В этой статье анализируются исследования ценностей с целью их структурирования. Выяснено, что в психологии систематически изучались отличия между разными группами ценностей, дифференцированно аттитюды и ценности, выявлена их связь с политическими точками зрения, классифицированы и определены их функции, а также создан инструментарий для их эмпирического исследования. Проанализированные кросс-культурные исследования позволили выяснить специфику ценностных систем на уровне культурных особенностей стран и исследуемых групп респондентов.

**Ключевые слова:** ценности, ценностные системы, кросс-культурное исследование ценностей, дифференцирование ценностей, классификация ценностей, функции ценностей, виды ценностей, терминальные ценности, инструментальные ценности.

Проблема людських цінностей виступає предметом вивчення низки наук про людину і суспільство – філософії, соціології, психології, педагогіки, антропології. Вчені, які представляють ці науки, переважно розглядають цінності як критерії, що використовуються людьми для вибору й обґрунтування своїх дій, а також оцінки подій, інших та себе (Kluckhohn, 1951; Williams, 1968; Rokeach, 1973) [9; 15; 12]. Зокрема, М.Рокіч наголошує, що: “Поняття цінності швидше, ніж будь-яке інше, повинно зайняти центральне місце... здатне об'єднати інтереси різних наук, що стосуються людської поведінки” [12, р. 3].

У цій розвідці ми прагнемо структурувати цінності, які досліджуємо, аналізуючи праці М.Рокіча, а також пізніші до-

слідження цінностей, проведені у межах кросс-культурної психології.

Вивчення цінностей розпочалося в 30-х роках минулого століття Гордоном Олпортом (Allport, 1935; 1937). Досліджуючи аттитюди, що було ключовою сферою всіх емпіричних досліджень і теорії в експериментальній соціальній психології, він почав вивчати цінності, завдяки чому взагалі було визнано, що в аттитюдів є свій фонд у цінностях, що цінності – “послідовні, особисті припущення, які ми робимо, що підкріплюють наші аттитюди” [6, р. 93].

Впродовж наступних сорока років дослідження цінностей, порівняно з вивченням аттитюдів, майже відсутні у цій сфері. Їх дослідження головним чином було спрямоване у прикладну сферу, зокрема у політичну, кросс-культурну психологію й вивчення ринку.

Найвідоміше й найповніше дослідження цінностей та аттитюдів було проведене Мілтоном Рокічем в 70-х роках минулого століття (Milton Rokeach, 1973) [12]. Вибір ним цінностей як головного предмета дослідження був спричинений тим, що навчаючись в докторантурі (Берклі, Каліфорнія), дослідник був членом групи, котра вивчала авторитарну особистість (індивідуальність).

М.Рокіч (Rokeach) розумів цінність як стійку віру в те, що певний спосіб поведінки, або кінцеві цілі існування особистісно чи соціально важливіші за інші. Систему цінностей він визначає як “стійку організацію вірувань щодо кращих способів поведінки, або існування впродовж континууму відносної важливості” [13, р. 345]. При цьому Мілтон Рокіч зауважив, що “стійкі” цінності – це такі, які є близькими й зрозумілими особистості, тому що, коли вони є абсолютно стійкими, то індивідуальні й соціальні зміни неможливі. Якщо ж цінності абсолютно нестійкі, то неперервність змін особистості людини й суспільства стає також неможливою [13, р. 345]. Отже, М.Рокіч проясняє, що цінності – це не якась власність окремих людей. Вони спрацьовують на широкому соціальному й культурному рівні, виступаючи когнітивними репрезентаціями не тільки індивідуальних потреб, але й установлених соціальних вимог. Вони також є об’єднаними наслідками як соціальних, так і психологічних сил, що діють на людину – соціальних, тому що суспільство і його інституції соціалізують людину для суспільної користі, засвоєння прийнятих у суспільстві концепцій бажаного. Психологічних, тому що індивідуальні спонуки вимагають пізнавального вираження, виправдання й втілення в соціально бажаних термінах [13, р. 257].

М.Рокіч проводив деякі паралелі між цінностями й аттитюдами. Наприклад, він стверджував, що в цінностей, як і в



аттитюдів, є пізнавальні, емоційні й поведінкові компоненти. Однак, бачив їх у зовсім іншому світлі, розрізняючи аттитюди й цінності багатьма способами. Диференціювання між цінностями й аттитюдами М.Рокічем було обґрунтовано в праці про природу людських цінностей і ціннісні системи (Rokeach, 1976).

Порівнюючи різні особливості цінностей та аттитюдів, М.Рокіч наголосив, що людина має тисячі аттитюдів, але тільки щонайбільше декілька десятків цінностей, кожна з яких є єдиною, визначеною вірою. Аттитюди ж являють собою організацію декількох вірувань щодо певного об'єкта, причому складаються з багатьох різних видів вірувань. На відміну від них, цінності визначають вірування та трансформують їх у дію (акт). Цінностям притаманна “трансцендентальна якість” – вони спрацьовують послідовно через об'єкти й ситуації. На відміну від цінностей, аттитюди ефемерні – вони змінюються й різняться відповідно до контексту, залежать від обставин. В силу цього аттитюди можуть бути змінені відносно легко, і часто досить швидко – іноді за кілька секунд, або хвилин. В свою чергу цінності рідко зазнають змін, а коли вони змінюються, то зміна відбувається набагато довше – тижнями, або й місяцями. Цінності впливовіші за аттитюди – вони є загальними стандартами і виступають оціненими аттитюдами, які по суті своїй є специфічними і поверхневими. Цінності є фундаментальними в організації пізнання. Аттитюди ж рефлексивні й реактивні – вони мають тенденцію реагувати на ситуації. Цінності є динамічним утворенням, яке відіграє центральну роль в спонуканні й, отже, в спрямуванні поведінки. Якщо аттитюди тільки служать тангенціальним (дотичним) функціям щодо ідентичності й поваги, то цінності служать центральній і дуже впливовій функції щодо ідентичності й поваги.

Визначаючи функції цінностей, М.Рокіч називає багато різних шляхів, якими цінності ведуть наші думки й поведінку. Проте сучасна психологія дещо розширює цей список. По-перше, звертається особлива увага на те, що цінності є підставою для соціального судження про особисту або групову поведінку (похвалити чи осудити за провини). По-друге, цінності є дієвими засобами щодо поваги, підтримки й захисту людини чи групи, частково дозволяючи людині виправдати її вірування й дії, навіть якщо вони є ненормативними чи непопулярними. По-третє, вони є своєрідним довідковим матеріалом для людини чи групи, на основі якого приймаються рішення щодо моральних і соціальних проблем. Вони також виконують роль довідника з питань міжособистісних та міжгрупових відносин. По-четверте, цінності є принципами

поведінки – як діяти, і як представитися у групі іншим, тобто вони є джерелом спонукання, яке керує людиною в досягненні нею цілей відповідними засобами. І нарешті, цінності вказують на те, хто розділяє і хто не розділяє вірування (переконання) людини чи її групи та на яку політичну чи релігійну ідеологію людина повинна рівнятися, якому соціальному впливу піддаватися чи не піддаватися, чому слід вірити, а чому ні, тобто як відноситися до цінностей і поведінки інших, і чи варто кидати виклик оточенню, або обирати шлях переоцінки цінностей.

Класифікуючи цінності, М. Рокіч (M. Rokeach) поділив їх на два головні види: інструментальні (за способами поведінки) і термінальні (за кінцевими цілями). Інструментальні цінності також поділив на дві групи (моральні цінності і цінності компетентності), а термінальні – на цінності особистісні і соціальні. Його класифікацію можна проілюструвати так (Табл. 1).

*Таблиця 1*

**Класифікація цінностей за М.Рокічем**

Інструментальні цінності (цінності способів поведінки)	Моральні цінності  Цінності компетентності	Цінності, які при трансгресії (порушенні), приводять до почуття провини, такі, наприклад, як “чесність” або “любов”. Цінності, які стосуються компетентності, такі, наприклад, “розум”, “логічність”, “образність”
Термінальні цінності (цінності кінцевих цілей, прагнень)	Цінності особистісних кінцевих цілей Цінності соціальних кінцевих цілей	Цінності, що стосуються власних цілей, таких як “спасіння”, або “душевний спокій” Цінності, що стосуються цілей співтовариства особи, країни, людства взагалі, такі як “братерство”, або “мир в усьому світі”

М.Рокіч припускав, що два види цінностей “являють собою дві окремі, але функціонально пов’язані системи, де всі цінності щодо способів поведінки сприяють досягненню всіх цінностей-цілей” [11, р. 351]. Однак, було б неправильно бачити їх в якості простого прямого впливу на поведінку. Він визнав, що специфічні цінності перебуватимуть в протиріччі по-різному. Наприклад, людині, ймовірно, прийдеться вибрати між поведінкою моральною чи аморальною, між дотриманням логіки чи образним розв’язанням проблем, між толерантністю чи критикою. Він відзначив, що в різних людей і різних суспільств є різні пріоритети в їхніх цінностях. Наприклад, деякі люди й групи вважають пріоритетним особисті цінності-цілі (наприклад, спрямованість на спасіння у релігійному смислі), тоді як інші можуть вважати пріоритетними

соціальні цінності-цілі (наприклад, спрямованість на “мир в усьому світі”).

М.Рокіч (Rokeach) обрав шлях вивчення конкуруючих цінностей через аналіз індивідуальних цінностей, організовуючи їх у системи як “організацію принципів і правил допомоги кожному вибрати між альтернативами, у вирішеннях конфліктів й ухваленнях рішень” [13, р. 352].

З метою систематичного дослідження з’ясування, як і чому цінності людей відрізняються, М.Рокіч і його колеги розробили список з 18 термінальних і 18 інструментальних цінностей. Їх подано в таблиці 2 мовою оригіналу та дослівно українською.

Таблиця 2

Списки цінностей за М.Рокічем

Instrumental values	I-цінності	Terminal values	T-цінності
Ambitious (hard-working, spiring)	Амбітний (працьовитий, честолюбний)	A comfortable life (a prosperous life)	Зручне життя (процвітаюче життя)
Broadmindedness (open-minded)	Широкі погляди (неупередженість)	An exciting life (active life, a stimulating)	Захоплююче життя (активне життя, стимулювання)
Capable (competent, effective)	Здібний (компетентний, ефективний)	A sense of accomplishment (lasting contribution)	Зміст виконання (тривалий внесок)
Cheerful (lighthearted, joyful)	Веселий (безтурботний, радісний)	A world at peace (free of war and conflict)	Мир у світі (вільний від війни й конфлікту)
Clean (neat, tidy)	Чистий (акуратний, охайний)	A world of beauty (beauty of nature and the arts)	Світ краси (краса природи й мистецтв)
Courageous (standing up for your beliefs)	Хоробрий (підтримка Ваших вірувань)	Equality (brotherhood, equal opportunity for all)	Рівність (братерство, рівні можливості при прийманні на роботу для всіх)
Forgiving (willing to pardon others)	Поступливий (згідний вибачити іншим)	Family security (taking care of loved ones)	Сімейна безпека (турбота про близьких)
Helpful (working for the welfare of others)	Корисний (працюючий для добробуту інших)	Freedom (free choice, independence)	Свобода (свобода вибору, незалежність)

Honest (sincere, truthful)	Чесний (щирий, правдивий)	Happiness (contentedness)	Щастя (задоволення)
Imaginative (daring, creative)	Образний (сміливість, творчість)	Inner harmony (freedom from inner conflict)	Внутрішня гармонія (свобода від внутрішнього конфлікту)
Independent (self-reliant, self-sufficient)	Незалежний (упевнений, самостійний)	Mature love (sexual and spiritual intimacy)	Зріла любов (сексуальна й духовна близькість)
Intellectual (intelligent, reflective)	Інтелектуальний (розумний, рефлексивний)	National security (protection from attack)	Національна безпека (захист від нападу)
Logical (consistent, rational)	Логічний (послідовний, раціональний)	Pleasure (an enjoyable, leisurely life)	Задоволення (приємне, неквапливе життя)
Loving (tender, affectionate)	Люблячий (ніжний, афективний)	Salvation (saved, eternal life)	Спасіння (врятоване, вічне життя)
Obedient (dutiful, respectful)	Слухняний (свідомий, шанобливий)	Self-respect (self-esteem)	Почуття власної гідності (самооцінка)
Polite (courteous, well-mannered)	Увічливий (чемний, вихований)	Social recognition (respect, admiration)	Соціальне визнання (повага, пошана)
Responsible (dependable, reliable)	Відповідальний (надійний)	True friendship (close companionship)	Правдива дружба (закриті товариські стосунки)
Self-controlled (restrained, self-disciplined)	Самоконтрольований (обмежуючий, самодисциплінований)	Wisdom (a mature understanding of life)	Мудрість (зірле розуміння життя)

Сам М.Рокіч провів багаточисельні дослідження з метою виявлення зміни цінностей залежно від індивідуальності, вірувань й відношень (Rokeach, 1973). За спеціально розробленою методикою досліджувани працювали з кожним списком окремо, і за інструкцією розподіляли їх у порядку важливості для себе, як керуючі принципи їхнього життя [12, р. 27]. Інструкція вимагала почати ранжування з найважливішої цінності й рухатися до найменш важливої.

М.Рокіч з партнерами проаналізували велику кількість досліджень, особливу увагу приділивши ієрархії цінностей людей стосовно політики. Було виявлено небагато відмінностей між

цінностями та партійною приналежністю. Щодо міжпартійних політичних відносин, то простежувалися дуже істотні відмінності, свідченням чого було протистояння “консерваторів” і “лібералів” у США. Найпотужнішим маркером в боротьбі між консервативними й ліберальними поглядами виступала “рівність” як цінність.

Сам М.Рокіч відхилив ліберально-консервативну дихотомію, стверджуючи, що це не корисно з ряду причин. Замість цього він присвятив більшу частину досліджень розбудовуванню моделі із двома ціннісними ідеологіями, які визначали місцезнаходження політичних думок уздовж двох вимірів – висока-низька рівність і висока-низька свобода.

Одночасно з М.Рокічем зв’язки між цінностями й аттитюдами, індивідуальністю й поведінкою вивчав Н.Т.Фезер (Австралія) (див., наприклад, Feather N.T., 1971) [3, pp. 349-366]. Його праці продовжують сприяти розвитку моделей цінностей (Feather N.T., 1982) [4]. В дослідженнях Н.Т.Фезер продовжує вивчати, як цінності співвідносяться з аттитюдами, індивідуальністю та як вони впливають на поведінку. Він показав, наприклад, що самооцінка цінностей може передбачити відношення людей “тільки до світу” (Feather N.T., 1991) [5, pp. 83-106].

Суттєвим дослідженням цінностей є крос-культурні дослідження. Уже М.Рокіч виконав деяку власну крос-культурну роботу, досліджуючи цінності в США й Канаді, проаналізував дослідження, проведені Фезером (1970) [2, p. 127-144] в Австралії й Рімом (Rim Y., 1970) [10, p. 243-250] в Ізраїлі. Він відмітив, що результати цих досліджень виявили деякі систематичні ціннісні відмінності. Проте, М.Рокіч визнав, що “систематичний крос-культурний підхід усе ще відстає на декілька років” [12, p. 89].

В крос-культурних дослідженнях цінностей вирізняються деякою інтригою дослідження Хофстеда (Hofstede, 1980) [7]. Щоб дослідити культурні відмінності в системах цінностей, він, крім своїх даних, використав опис цінностей, проведений багатонаціональною компанією. Анкетне опитування проводилося серед співробітників 40 країн. Цей дослідницький проект реалізовувався в 1967 р. та в 1973 р. Опитувані службовці відповідали на різні питання – про відмінності їхніх цінностей від цінностей їх босів, як вони оцінюють високі доходи, порівняно з визнанням, та як довго вони запланували працювати на компанію тощо. Хофстед вибирав середні показники відповідей серед їх чимало у кожному пункті для кожної із країн і використав безліч статистичних методів для пошуків систематичних зв’язків. Він ідентифікував чотири головні виміри, а саме *дистанціювання влади*, що має відношення до величини очікуваної

поваги між керівниками та підлеглими; *запобігання невпевненості*, що стосується планування майбутнього, як особовий склад компанії оцінює стабільність; *індивідуалізм-колективізм*, що стосується того, чи визначає особистість людини її вибір та досягнення, або прагнення й успіх групи, до якої належить людина; *маскуліність-фемініність*, що стосується того, чи визначає людина більшою цінністю досягнення, або ж міжособистісну гармонію.

Через 10 років Хофстед (Hofstede, 1983) [8] провів дослідження на базі більше ніж 50 країн та областей. У вибірку було включено більшу частину африканських країн, а також такі комуністичні країни, як тодішній Радянський Союз, Угорщина й Польща, Китай і Куба. Аналіз даних з цих 53 країн/областей він ідентифікував у дві головні культурні групи. В одній групі яскраво виражені цінності мали високі показники індивідуалізму з невисокими рівнями поваги до начальників. Ці цінності переважали в країнах Західної Європи, Північної Америки, Австралії й Нової Зеландії. Цінності індивідуалізму переважали найбільше в Австралії, Великобританії, Канаді, Нідерландах й США. А найнищі рівні цінностей поваги до начальників показали Австралія, Ізраїль, Данія, Нова Зеландія й Ірландія.

В іншій групі переважали цінності з низько вираженим індивідуалізмом й високою оцінкою влади. Хофстед назвав цю групу людьми з колективістським центром та високим рівнем поваги до начальників. Ці цінності переважали в країнах Латинської Америки й Азії. Найнижчий рівень індивідуалізму в результаті ранжирування виявився у Гватемалі, Екваторі, Панамі, Венесуелі й Колумбії. Найвища повага до начальників спостерігалася в Малайзії, Панамі, Гватемалі, Філіппінах й Венесуелі.

Це середні показники, а, отже не вказують на те, що всі австралійці, наприклад, є надмірними індивідуалістами, що їх ділові відносини з босами є нешанобливим, або що всі гватемальці підлесливі до своїх босів і опікуються більше іншими, ніж собою. Швидше ці дані дають нам деяке розуміння систем цінностей, які є домінуючими у двох різних видах культур. Праці Хофстеда корисні тим, що надають емпіричну підтримку широкому поділу між двома протилежними світоглядами – тим, де є індивідуалістичне поняття самого себе, і іншим, де поняття самого себе відносне. Щодо бувшого Радянського Союзу та інших країн соціалістичної системи, то в них середні показники цінностей індивідуалізму-колективізму та відношень до начальників розподілилися приблизно в рівній мірі. В окремих (європейських країнах) спостерігалася незначна перевага індивідуалізму з поміркованою повагою до начальників.

Дані Хофстеда були дещо обмежені. По-перше, усі люди, які взяли участь в опитуванні, були найняті компанією, у якої, як відомо, є певний набір власних цінностей. По-друге, усі вони були тільки зі сфери працівників розумової праці компанії і працювали переважно у відділах маркетингу та послуг. Отже, вони не були репрезентативною вибіркою від загального населення розглянутих країн. Але незважаючи на ці обмеження, досліднику вдалося на основі аналізу цінностей виявити суттєві культурні відмінності.

Подібне дослідження проводилося міжнародною групою в 1987 р. під назвою Chinese Culture Connection [1, р. 143-164]. З метою протистояння етноцентричному викривленню більшості інструментів, розроблених для вияву цінностей, дослідницька група розпочала з прохання, щоб китайці перелічили суттєво важливі для них цінності. Ці відповіді тоді використовувалися для побудови масштабу цінностей, які управляли студентами і викладачами університетів в 23-х різних національних культурах. В ході цього дослідження були застосовані ті ж самі статистичні методи обробки отриманих даних, які використовував Хофстед (Hofstede). Тоді ж було запропоновано чотири головні виміри, які вималювалися з порівняння підмножини даних китайської культури з даними Хофстеда. Виявилось, що три виміри мали досить близьку еквівалентність, але четвертий був новим і не схожим на визначений Хофстедом. Зокрема, *інтеграція*, яка є широко еквівалентною індивідуалізму-колективізму Хофстеда. Цей вимір виявився найбільш культурно-універсальним щодо аналізу цінностей. Так, *людяність* в значній мірі співпадає з базовими цінностями фемінності (цінності доброти, жалю й емоційного переживання) на противагу маскулінності (цінності сумлінності, наполегливості і розвитку для досягнення цілей). *Моральна дисципліна* має відношення до поваги начальників і цінності ретельної та добросовісної праці. Цей вимір еквівалентний високому рівню оцінки влади за Хофстедом.

Особливим виміром у цьому дослідженні був *конфуціанський динамізм праці*, який оцінює міжособистісну гармонію й співробітництво серед членів груп, які не марнують часу. Цінності конфуціанського виміру динамізму праці не показували кореляцій з даними досліджень Хофстеда. Дослідження цінностей, пов'язаних з китайською культурою, стверджувало, що вони мають глибоке китайське коріння своєю конфігурацією цінностей. Найпотужніше цей вимір виявився в Тайвані, Гонконзі, Японії, Південній Кореї і Сінгапурі.



Хофстед, порівнюючи співвідношення своїх даних з валовим національним продуктом (ВВП), виявив, що країни з високими показниками індивідуалізму мали тенденцію до збагачення. В ході дослідження цінностей, пов'язаних з китайською культурою зроблено те ж саме і з'ясовано, що конфуціанський динамізм праці також позитивно скорельований із ВВП. Порівняння цих результатів свідчить про вплив цінностей на культурному рівні. Швидкий економічний ріст таких країн, як Японія, Тайвань, Гонконг і Сінгапур визначався конфуціанською етикою праці (Segall і ін., 1990) [14].

Отже, головним теоретиком цінностей був М.Рокіч, що разом з колегами провів велику кількість досліджень для вивчення систематичних відмінностей між різними групами, а також – диференціював аттитюди й цінності та виявив їх зв'язок з політичними точками зору. Наприклад, ліберали мали тенденцію визначати більш високе значення цінності “рівність”, ніж консерватори. Дослідник визначив два головні види цінностей – інструментальні й термінальні (граничні), а також бачив у цінності наявність широкого діапазону функцій, включаючи інформування соціальних суджень, думок, які власне управляють ними і поведінкою, і аттитюди, як підставами для дії. Дослідження Н.Т.Фезера посприяли розвитку моделей цінностей, а І.Ріма – виявили деякі систематичні ціннісні відмінності в крос-культурному аналізі цінностей.

Таким чином, на основі аналізу праць М.Рокіча і крос-культурних досліджень цінностей можна структурувати цінності виявлені Хофстедом (Hofstede, 1980; 1983), який по-перше, ідентифікував дві головні групи цінностей, а саме індивідуалізм з низьким рівнем поваги до начальників і колективізм з високим рівнем такої поваги. По-друге, визначив чотири головні виміри, на основі яких цінності змінюються від однієї культури до іншої: у термінах інтеграції (індивідуалістичний або колективний), людяності (раціональна, або емоційна), моральної дисципліни (гедоністична, або старанна) і конфуціанського динамізму праці, який стосується продуктивного (або непродуктивного) використання часу (Chinese Culture Connection, 1987).

Результати цих досліджень показують, що оцінка західної людини як людини автономної у жодному разі не універсальна. Сучасна психологія може прийняти їх до уваги в наступних дослідженнях. Перспективою подальших досліджень визначено вивчення специфіки ціннісних систем різних груп населення України та їх порівняння з проаналізованими дослідженнями.

**Список використаних джерел**

1. Chinese Culture Connection. Chinese values and the search for culture-free dimensions of culture // *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 18. – 1987. – P. 143-164.
2. Feather N.T. Educational choice and student attitudes in relation to terminal and instrumental values // *Australian Journal of Psychology*, 22. – 1970. – P. 127-144.
3. Feather N.T. Value differences in relation to ethnocentrism, intolerance of ambiguity and dogmatism // *Personality*, 2. – 1971. – P. 349-366.
4. Feather N.T. *Expectations and Actions: Expectancy-Value Models in Psychology*. – Hillsdale, NJ: Erlbaum. – 1982.
5. Feather N.T. Human values, global self-esteem and belief in a just world // *Journal of Personality and Social Psychology*, 68. – 1991. – P. 83-106.
6. Hayes N. *Principles of Social Psychology*. – Hove: Psychology Press. – 1993.
7. Hofstede G. *Culture's Consequences: International Differences In Work-related Values*. – Beverly Hills, CA: Sage. – 1980.
8. Hofstede G. Dimensions of national cultures in fifty countries and thirty regions, in J.Deregowski, S.Dzuirawiec and R.Annis (eds) *Explications in Cross-Cultural Psychology*. – Lisse: Swets and Zeitlinger. – 1983.
9. Kluckhohn C. Values and value-orientation in the theory of action: An exploration in definition and classification // In T.Parsons & E.Shils (Eds.), *Toward a general theory of action*. – Cambridge, MA: Harvard University Press. – 1951. – P. 388-343.
10. Rim Y. Values and Attitudes // *Personality*, 1. – 1970. – 243-250.
11. Rokeach M. *Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organisation and Change*. – San Francisco, CA: Josey-Bass, 1968.
12. Rokeach M. *The nature of human values*. – New York : Free Press, 1973.
13. Rokeach M. The nature of human values and value systems, in E.P.Hollander and R.G. Hant (eds) *Current Perspectives in Social Psychology*, 4<sup>th</sup> edn. – New York: Oxford University Press, 1976.
14. Segall M.N., Dasen P.R., Berry J.W., Poortinga Y.H. *Human Behavior in Global Perspective: An Introduction to Cross-Cultural Psychology*. – New York: Pergamon, 1990.
15. Williams R. Values // in D.L. Sills (ed). *International Encyclopedia of the Social Sciences*. – New York: Macmillan, 1968.

Researches of values for the purpose of their structurization are analyzed in this article. It is found out, that differences between groups of values were regularly studied in the psychology, are divided values and attitudes, is revealed their connection with the political points of view, classified and defined their functions, and also the toolkit for their empirical research is created. The analysed cross-cultural researches have allowed to find out specificity of values systems at level of cultural features of the countries and investigated groups of respondents.

**Keywords:** values, values systems, cross-cultural research of values, differentiation of values, classification of values, functions of values, kinds of values, terminal values, instrumental values.

*Отримано: 04.02.2011*

**УДК 159.923**

*Н.М.Савелюк*

## **РЕЛІГІЙНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

У статті здійснюється стислий теоретичний аналіз проблеми взаємозв'язку особистісної релігійності зі сферою духовності людини. Описуються та інтерпретуються емпіричні результати предметно спрямованого асоціативного експерименту. Розглядаються окремі гендерні особливості релігійних смислів, виявлені на виборці студентської молоді.

**Ключові слова:** особистість, духовність, релігійність, асоціативний експеримент, студентська молодь, гендерні особливості.

В статье осуществляется краткий теоретический анализ проблемы взаимосвязи личностной религиозности со сферой духовности человека. Описываются и интерпретируются эмпирические результаты предметно направленного ассоциативного эксперимента. Рассматриваются отдельные гендерные особенности религиозных смыслов, обнаруженные на выборке студенческой молодежи.

**Ключевые слова:** личность, духовность, религиозность, ассоциативный эксперимент, студенческая молодежь, гендерные особенности.

**Постановка проблеми.** Посилена увага широкої громадськості до сфери духовності як соціетального феномену та особистісної якості стала закономірним наслідком пошуків ефективних засобів подолання численних криз нашого сьогодення. Вже не викликає

сумнівів той факт, що одним із вагомих чинників розв'язання глобальних проблем сучасності є не тільки та й не стільки чергові технологічні нововведення, котрі зазвичай або швидко застарівають, або надто дорогі у своїй популяризації, скільки цілеспрямоване зупинення процесів духовного зубожіння. Адже якими б високоморальними законами не “обдаровувала” нас правляча верхівка, поза відповідними масовими суб'єктивними трансформаціями вони так і залишатимуться тільки бажаним, а не реальним станом соціальної гармонії.

Як відомо, важливим виміром духовності виступає релігійність. Обидва ці феномени корелюють вже за самим своїм онтологічним статусом – як здатності суб'єкта трансцендувати за межі його актуального емотивно-потребового функціонування до переживання та реалізації смислу абстрактних інтенцій “завтрашнього дня”, а також надіндивідуальних вартостей. Тому вивчення феноменології релігійності дає змогу чималою мірою зрозуміти й закономірності становлення духовності. Звернемося у цьому аспекті до відповідних ідей найбільш авторитетних сучасних українських дослідників зазначеного феномену.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Як стверджує, наприклад, М.Боришевський, віра в Бога належить до системи ціннісних орієнтацій, котрі за умови їх нерозривного зв'язку з моральністю сприяють духовному самовдосконаленню особистості. Більше того, дотримання релігійних заповідей позитивно впливає на розвиток рис, поза якими важко уявити собі сферу духовності: це, насамперед, такі властивості, як скромність, відповідальність, сумлінність, почуття провини, прагнення до самовдосконалення, готовність до прощення, до безкорисливого служіння людям [1, с. 404]. При цьому науковець справедливо зауважує, що однозначної кореляції духовності з релігійними ціннісними орієнтаціями немає. Адже, поряд із войовничими атеїстами трапляються, на жаль, і не менш войовничі “духовні” наставники чи просто меркантильні “заробітчани” на переживаннях інших. Але тут, на нашу думку, проблема не стільки у феномені релігії, котра за своєю суттю є позитивним явищем людської соціальності, скільки в її окремих носіях. Тому “віра у Бога-Творця, безсмертя людської душі, що поєднується з моральністю людини й спонукає її до постійного самовдосконалення, звільнення від скверни, негідних учинків” розглядається як суттєва ознака духовності [1, с. 407].

Ще більший зв'язок категорії духовності з феноменологією релігійності людини відчувається у працях М.Савчина, де перша аналізується крізь призму святоотцівської літератури. На думку

науковця, саме життя з вірою у Бога призводить до зростання духовного потенціалу, який розглядається як рівень прийняття, переживання та осмислення особистістю “внутрішньої людини” та реальних духовних цінностей (Любові, Віри, Надії), що поєднується з потужним індивідуальним спонуканням до їх самовідданої реалізації у власному житті та житті інших осіб [5, с. 89-90]. Одним із засобів духовного впливу релігії, як зазначає М.Савчин, виступає спілкування людини з Богом, в якому одночасно присутні прийняття Бога у собі та віддача себе Богові. Цей контакт завжди прикрашений почуттям близькості Всевишнього, “Його Слави, Любові, Голосу”. Відкриття такої присутності Бога відкриває в душі людини “супутні потоки духовного світла, радості, діяльної сили”, що несуть стан “звільнення” [5, с. 87-88].

До ціннісно-цільових особливостей взаємин людини з Абсолютом як потужного чинника духовного саморозвитку звертається також З.Карпенко. Авторка сучасної концепції аксіогенезу зазначає, що найперша християнська чеснота – віра – починається ще від періоду “дитячого егоцентризму”, детального описаного Ж.Піаже. Пов’язана зі згаданим феноменом, така віра проявляє себе у здатності дітей раннього віку легко приймати бажане за дійсне та оцінювати навколишнє середовище переважно тільки в контексті його відповідності власним потребам. Але навіть беручи свій початок у лоні егоцентризму, завдяки своєму “оптимізму” та інтуїтивному осягненню індивідуального покликання, вона засновує в людині ту смислову вертикаль, яка “витагує” розвиток до вищих сфер духовності [2, с. 230-231]. Сутнісна здатність особистості бути суб’єктом свого духовного саморозвитку, на думку З.Карпенко, передбачає вільне та відповідальне волевиявлення у напрямку трансцендування індивідуальності завдяки відкритому діалогічно-символічному обміну між внутрішніми інтенціями людини та благодатними впливами Універсуму (Бога) як свого роду “верховного медіатора духовних енергій”. Більше того, як наголошує дослідниця, людська екзистенція немислима інакше як співбуття з Богом. Останнє не обов’язково маніфестує себе у церковних ритуалах, але у будь-якому випадку особливе місце серед усіх нагромаджених людством духовно-релігійних практик належить “молитвотворенню” як способу взаємин людини та Абсолюту [2, с. 306-313].

У резонансі з концепцією З.Карпенко, де, як ми бачили, віра “витагує” людину до вершин духовності з “низин” егоцентризму, В.Москалець аналізує питання утилітаризму в аспекті мотивації християнської етичної позиції, а саме – егоїстичну надію на

винагороду в потойбічному житті у формі раю за належну поведінку в житті земному. Загальновідомо, що стрижень такої “належної поведінки” для християн полягає в “любові”, тобто найвищій моральній чесноті. При цьому, як стверджує науковець, для духовного піднесення особистості та суспільства малозначущим є питання про те, яка ж саме мотиваційна основа стоїть за усім цим: чи еґоїстична надія людини на спасіння та райське блаженство в іпостасі власного буття, чи містичне переживання розчинення індивідуального “Я” в Абсолюті, ідентифікація з Його цінностями та одночасне нівелювання особистих “інтересів” після завершення земного життя. В обох цих феноменологічних варіантах “любові” як втілення християнського ідеалу, на думку В.Москальця, людина залишається в межах духовності [4, с. 23].

Загалом праці згаданих, а також деяких інших українських науковців (зокрема, О.Войнівської, Н.Володарської, О.Климишин, О.Колісника, О.Любченко, І.Пахомова, О.Предко), дають змогу стверджувати, що віра в Бога (якщо тільки вона не перетворюється у надмірно фанатичні, експансивно-агресивні форми свого переживання та вираження) виступає потужним чинником профілактики та подолання системної духовної кризи, яка, на жаль, стала нав’язливим супутником нашого буття.

**Мета цієї статті** – опис та інтерпретація результатів емпіричного дослідження типових релігійних смислів як відображення окремих складових феноменології духовності (на прикладі студентської молоді).

**Результати дослідження.** В якості основного інструментарію емпіричної розвідки було обрано асоціативний експеримент. Одне з важливих завдань перед його проведенням – формулювання тематичного списку вербальних стимулів. З метою адекватного їх підбору було здійснено контент-аналіз відповідної наукової та духовно-релігійної літератури. Спираючись на його результати, у кінцевому підсумку ми залишили 30 значущих понять: “людина”, “духовність”, “добро”, “віра”, “надія”, “любов”, “релігія”, “Бог”, “душа”, “Ісус Христос”, “Святий Дух”, “Матір Божа”, “Ангел”, “Апостол”, “свята людина”, “Біблія”, “Євангеліє”, “релігійне свято”, “церква”, “молитва”, “ікона”, “храм”, “священик”, “сповідь”, “причастя”, “піст”, “диявол”, “сатана”, “гріх”, “покаяння”. Наголошуємо, що зазначений перелік не претендує на вичерпний релігійний тезаурус, оскільки може бути доповнений й іншими вагомими поняттями.

Зауважимо також, що у дослідженні було використано вільний асоціативний експеримент, який не передбачає будь-яких обмежень

вербальних реакцій за кількістю або за певними ознаками. При встановленні міри типовості цих реакцій ми спиралися на твердження В.Серкіна, Г.Мартиновича про те, що якщо словесна асоціація використана трьома або більшою кількістю осіб, то вона використана не випадково [3; 6, с. 76].

Підібрані слова-стимули пропонувалися студентам I курсів (набору 2010/2011 н.р.) Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка (Тернопільська обл.). Намагаючись уникнути специфічного впливу якогось одного майбутнього фаху піддослідних на зміст отриманих асоціацій, ми залучили студентську молодь з різних напрямів підготовки – “Біології”, “Технологічної освіти”, “Музики”, “Образотворчого мистецтва”, “Соціальної педагогіки”. Загальна кількість респондентів у кінцевому підсумку склала 68 осіб: по 34 представники від чоловічої та жіночої статей з метою порівняти ймовірні гендерні особливості.

Проаналізуємо вибірково результати емпіричного дослідження відповідно до показників загальної кількості виявлених асоціацій та їх сукупного афективного забарвлення як індикатора особливостей сприймання конкретного слова-стимулу студентською вибіркою. Насамперед зазначимо, що майже для кожного поняття виявилися такі піддослідні (більше або менше), котрі в силу різних причин не знайшли слів-асоціацій. Тому у кінцевому підсумку щодо деяких стимулів загальна кількість вербальних реакцій є меншою за 68 (тобто від чисельності піддослідних).

Загалом найбільшу абсолютну кількість асоціацій викликав вербальний стимул “сповідь” – аж 91; надалі вони були розподілені на 15 поняттєвих типів. Статистично значущі серед цих типів: “прощення, очищення” (25), “гріхи” (22), “каяття” (17), “душа” (10), “священик” (5). Цікаво, що серед 5 асоціацій останньої групи 4 належать представницям жіночої статі. Це може свідчити про більшу залежність студенток, на відміну від їх колег-студентів, від “земних” посередників при спілкуванні з “небом”. Серед загальної кількості слів-реакцій 29,67% – позитивних, 25,28% – негативних і 45,05% – нейтральних за своїми загальними значеннями. Така емотивна амбівалентність є цілком зрозумілою з огляду на те, що сповідь як релігійний феномен одночасно пов’язана як із усвідомленням власного тягаря гріховності, так і з переживаннями полегшення у формі “надії на спасіння”.

Третє місце (після “людини”) за кількістю реакцій піддослідних зайняло “причастя” – 84 асоціації 13 типів. Статистично значущі серед них: “вино” (15), “віра, святість” (13), “очищення, звільнення”



(13), “тіло, кров” (11), “єднання з Богом, Святим Духом” (10), “їжа, мед” (7), “чаша” (5), “душа” (4). Серед загальної кількості асоціацій 61,91% – позитивних, а решта 38,09% – нейтральних. І хоча негативні асоціації не спостерігаються, проте проявилася інша несприятлива тенденція: для вагової частки піддослідних (близько третини) справжня духовна сутність таїнства причастя відступає на другий план перед домінантним сприйняттям його “грубих” атрибутів (для таких осіб, зокрема, на першому плані не “очищення”, а просто обрядове вживання “вина з чаші”). При цьому, як демонструє порівняння кількості “духовних” і “матеріальних” асоціацій у наших підвбірках, зазначений факт більшою мірою стосується представників чоловічої статі (асоціацій другої смислової категорії у них приблизно втричі більше).

А от власне “духовність” стала четвертою у виявленому рейтингу – 80 вербальних реакцій 19 типів, у тому числі, “віра в Бога” (39), “душа, внутрішній світ” (17), “ввічливість, вихованість” (6), “щирість, чесність” (3). Отже, як бачимо, для вагової частки студентів (39 з 68 опитаних) відповідне поняття асоціюється у першу чергу з релігійною сферою буття людини. У цьому контексті серед студенток приблизно удвічі більше асоціацій, пов’язаних із “внутрішніми” якостями людини, тоді як студенти більше акцентують увагу на зовнішніх проявах духовності. Загалом за вибіркою 93,75% слів-реакцій мають позитивні значення, решта 6,25% – нейтральні.

Наступним за значущістю поняттям є “піст” – 79 асоціацій 18 типів. Статистично значущими серед них є такі, як “стриманість, самообмеження” (16), “очищення” (15), “пісна їжа” (8), “голодування” (7), “їжа” (6), “м’ясо, сало” (5), “душа” (4), “тіло” (4), “відсутність розваг” (3). З такого розподілу помітно, що піст сприймається студентством не тільки і не стільки як спосіб духовного очищення, скільки як свого роду “знуцання” над власним тілом та неприємне обмеження звичних уподобань. Цікаво, що всі асоціації типу “м’ясо” належать представникам чоловічої статі, тоді як 7 з 8 реакцій “пісна їжа” – представницям жіночої статі. Отже, в осмисленні значення посту як вагової складової релігійності спостерігається свого роду “гендерна діагональ” – маскулініність у формі прагнення долати будь-які зовнішні заборони та фемінність як поцінування стриманості перед суспільними табу. Серед усіх же асоціацій 34,18% – позитивних, 36,71% – негативних і 29,11% – нейтральних.

Отже, аналогічно до “сповіді”, поняття “піст” виявленою своєю амбівалентністю відображає усвідомлення піддослідними конфлікт-

ної (в аспекті релігійності) мотиваційної основи існування людини на землі: її нестримного потягу до “солодкого” гріха та одночасного намагання очиститися від “гіркоти” покарання за нього.

А от слово-стимул “Біблія” спричинило 78 вербальних реакцій 9 понятєвих типів. Серед них статистично значущими є “книга” (24), “свята книга, святиня” (21), “Бог, релігія” (11), “повчання” (11), “минуле, історія” (4), “життя” (3). Як бачимо, приблизно половиною досліджених студентів Біблія сприймається як просто ще одне видання серед багатьох інших книг, яке містить елементи історії та повчання. Але зауважимо, що приблизно удвічі більше представниць жіночої статі, порівняно з піддослідними “сильної половини”, сприймають цю “книгу” як “святиню” (21 проти 11). Загалом же слово-стимул “Біблія” викликала 48,72% позитивних асоціацій та 51,28% – нейтральних.

Приблизно стільки ж реакцій (77), але вже 19 різних типів викликала слово-стимул “диявол”. Серед них статистично значущими є наступні: “зло” (26), “чорт, сатана” (22), “нечиста сила” (4), “роги” (4). Важливо зауважити той факт, що бар’єр значущості не перетнули, наприклад, слова-асоціації “спокуса”, “пекло”, “страх” (зустрілися кожне тільки по 2 рази). А це свідчить про загалом абстрактне сприйняття студентством “темних, злих сил”, які з позиції його власного світосприйняття мало торкаються кожного зокрема. Тут також цілком очікуваним стало домінування негативних асоціацій – 88,31% і майже цілковита відсутність позитивних (тільки 3,9% у формі реакцій-антонімів “Бог”, “ангел”).

Поняття “церква” спричинило 76 асоціацій 18 типів, у тому числі: “храм Божий, святе місце” (26), “молитва” (7), “будинок, храм” (6), “віра, релігія” (5), “священик, батюшка” (5), “служба” (4), “християнство, православ’я” (3), “душа” (3), “духовність” (3), “неділя” (3). Як впливає зі змісту слів-реакцій, “церква” насамперед сприймається піддослідними в якості архітектурної споруди. У такому своєму значенні найбільший духовний сенс вона має для представників чоловічої статі (серед 26 реакцій типу “святе місце” 18 належить їм, тоді як усі 6 відповідей типу “будинок” надали студентки). Загалом на згаданий стимул було отримано 73,68% позитивних асоціацій та 26,32% – нейтральних.

Слово-стимул “молитва” дало змогу виявити 75 вербальних реакцій 16 типів, зокрема: “спілкування з Богом” (20), “прохання до Бога” (12), “сповідь, полегшення” (9), “віра, Бог” (7), “Отче наш” (7), “святість” (5), “допомога” (4). Як бачимо, для більшості піддослідних молитва насичена не стільки конативним, прак-

тичним сенсом (наприклад, “очищенням від гріхів” і “допомогою”), скільки комунікативно-афективними відтінками “спілкування з Богом” в якості суб’єкта “прохань-надій”. Цікаво, що більше асоціацій як першого, так і другого типу спостерігаються у студенток, тоді як представники “сильної” статі при вирішенні власних проблем покладаються, мабуть, більшою мірою на самих себе. Загалом “молитва” викликала тільки позитивні (54,67%) та нейтральні (45,33%) асоціації.

Слово-стимул “гріх” спричинило 74 реакції 19 типів, зокрема такі, як “провина, помилка” (15), “зло, злочин” (12), “покарання” (8), “сповідь, покаяння” (8), “непокора, порушення” (5), “обман” (5), “Божі заповіді” (3). Цікаво, що більшість слів-реакцій типу “покарання” (6 з 8) належать саме “слабкій” статі. Загалом же “гріх” цілком закономірно спричинив більшість (75,68%) негативних асоціацій, позитивних – 21,33% (це реакції-антоніми – наприклад, “покаяння” чи “безгрішність”), а нейтральних – тільки 2,99%. Як бачимо, відповідний вербальний стимул майже нікого не залишає байдужим, хоча значення домінуючих реакцій свідчать про певне пом’якшення гостроти його сприйняття піддослідними у формі визнання свого права “на помилку” та “на покаяння”.

Слово-стимул “Ісус Христос” викликало 73 асоціації 20 типів, у тому числі такі, як “Бог” (13), “Спаситель, спасіння” (11), “син Божий” (10), “святий” (8), “хрест, хрестик” (5), “воскресіння, життя” (4), “людина” (3), “правильний шлях” (3). Цікаво, що більшість слів-реакцій типу “син Божий” (8 з 10) належать студенткам, що можемо розглядати як фемінний прояв акцентування на феномені причетності навіть найвищих сил світу до рольової діади “материнства – синівства” (“Матір Божа” і “Син Божий”). Більшість асоціацій у відповідь на стимул “Ісус Христос” – позитивні (91,78%), негативних – тільки 2,74% (“страждання” і “жертвність”), нейтральних – 5,48%.

І ось, нарешті, вісімнадцятим у нашому рейтингу з’являється “Бог” – з 72 реакціями, проте аж 23 різних типів. Тобто цей стимул, так само як і “людина” (26 категорій слів-реакцій), має чималі індивідуальні нюанси свого осмислення. Серед вагомих асоціацій такого осмислення наступні: “Всемогутній, Всевишній” (11), “Творець, Батько” (8), “небо” (8), “віра” (8), “найсвятіше, святе” (6), “Ісус Христос” (4), “життя” (4), “церква” (3), “доброта, милосердя” (3). І знову всі вербальні реакції останнього типу, а також “Спаситель”, “надія” і т.п., тобто асоціації з ширшої категорії “надії-на-допомогу”, належать саме студенткам. Загалом же ми виявили 79,17% позитивних реакцій та 20,83% – нейтральних.

Дещо менше асоціацій (70) і меншої кількості типів (15) викликало поняття “Матір Божа”. Серед них статистично значущими є “мати, материнство” (19), “свята” (10), “Берегиня, Помічниця” (9), “Ісус Христос” (6), “Діва Марія” (5), “ікона” (6), “людство, людина” (4), “віра, релігія” (4). І знову майже усі (8 з 9) вербальні реакції типу “охорони-допомоги” належать представницям “слабкої” статі. Загалом же відповідне поняття викликало домінуючу більшість позитивних асоціацій (94,29%), а решта 5,71% – нейтральні.

Поняття “душа” спричинило 69 вербальних реакцій аж 25 типів. Тобто воно, так само як “Бог” і “людина”, є одним із найбільш неоднозначних у своєму осмисленні студентською молоддю. Серед статистично значущих типів асоціацій – “людина” (8), “внутрішній світ” (6), “безсмертя, вічність” (6), “відкритість, чистота” (5), “Я, моя” (4), “переживання, почуття” (4), “спокій” (4), “тіло” (4), “серце” (3), “розум” (3), “загадка” (3), “дух, привид” (3). Зауважимо, що всі реакції з категорій “безсмертя”, “дух”, “загадка” належать дівчатам, тоді як відповіді “тіло”, “спокій” – хлопцям. Отже, відповідне поняття для перших має більш духовно-піднесений контекст свого сприйняття, тоді як для других – тілесний, прагматично-сенсуалістичний. Серед загальної кількості асоціацій позитивних – близько половини (55,07%), негативних – 2,9% (“бруд” і “безодня”), нейтральних – 42,03%.

Дуже вагоме у вимірах духовності та християнського світогляду поняття “добро” викликало тільки 68 реакцій 16 типів. Тобто, воно розуміється студентами відносно однозначно та чітко. Зокрема, найважливішими категоріями, в які вклалося таке розуміння, є наступні: “зло” (28), “благодійність, допомога іншим” (13), “щастя, радість” (6), “людина” (4), “щирість, правда” (4). Прикрою несподіванкою в отриманих результатах стало для нас домінування негативно забарвленої, антиномічної вербальної реакції “зло”. Мабуть, у підсвідомості дослідженої молоді ще з дитинства сформувалося сприйняття реальності як стійкого, “нерозлучного” взаємозв’язку “добра” та “зла”. Цікаво, що таке світоосмислення більшою мірою притаманне представникам чоловічої статі (у них удвічі більше згаданих асоціацій), тоді як усі реакції типу “щирість” належать дівчатам. У зв’язку із несподіваною появою такої великої кількості “зла” у словах-відповідях, позитивних асоціацій на “добро” тільки трохи більше половини – 52,94%, тоді як негативних – аж 41,18%, а нейтральних – 5,88%.

Слово-стимул “Святий Дух” спричинило 60 реакцій 18 типів, у тому числі такі, як “Бог, віра” (16), “Помічник, Захисник” (8),

“радість, свято, подарунки” (7), “душа, привид” (5), “ангел” (4), “духовність” (4), “неземне, чудо” (3). Важливо зазначити, що 12 піддослідних не продемонстрували ніяких асоціацій. Отже, у контексті образу “святої Трійці” особа “Святого Духа” найменш “знайома” та “близька” для студентської молоді або, іншими словами, менш задіяна фігура (порівняно з “просто Богом” чи “Ісусом Христом”) в її релігійному світогляді. Також вкотре можемо констатувати той факт, що більшість слів-відповідей (6 з 8) типу “захист і допомога” належать саме представницям “слабкої” статі. Загалом позитивних реакцій на “Святого Духа” домінантна більшість – 95 %, решта 5% – нейтральні.

Останнім у нашому рейтингу стало поняття “свята людина”. Отже, воно виявилось найбільш емотивно відчуженим для студентства: зафіксовано тільки 55 вербальних реакцій 20 типів, а 14 осіб взагалі не продемонстрували ніяких асоціацій. З усього цього випливає, що у релігійному світоосмисленні піддослідних для “святості” на землі “немає місця”, адже вона, іншими словами, може існувати тільки “на небі”, поза матеріальними потягами людського тіла. Про те саме свідчать, до речі, й статистично вагомі асоціації на відповідний стимул: “Бог” (12), “безгрішність” (7), “віра, відданість” (6), “ідеал, наслідування” (4), “доброта” (4), “апостол” (3), “не буває” (3). І все ж для представниць жіночої статі поняття “свята людина” дещо більш “земне”, оскільки домінантна кількість асоціацій типу “відданість вірі” (5 з 6) та “доброта” (3 з 4) належать саме їм. Загалом у цьому контексті помітна більшість позитивних реакцій – 81,82%, негативних – 7,27% (“не буває” та реакція-антонім “грішник”), а нейтральних – 10,91%.

**Висновки та перспективи наступних досліджень.** Отже, релігійність – вагома складова сфери духовності людини. Попри окремі винятки – випадки перетворення у фанатично-агресивні її форми – вона загалом сприяє морально релевантному особистісному функціонуванню.

Як свідчать результати асоціативного експерименту, не всі важливі поняття духовно-релігійного тезаурусу у свідомості сучасної студентської молоді мають належний глибинно-етичний підтекст свого осмислення. Це є наслідком загальної кризи людської духовності та примітивізації соціального мислення. Особливо показово у такому контексті несподівано виявилася категорія-стимул “добро”, у відповідь на яку чимала частина піддослідних написала асоціацію “зло”, що демонструє відповідний стан їх свідомості як відображення суперечливості суспільної моралі та релігії. Крім того, у сфері релігійності студентської молоді

спостерігаються окремі гендерні відмінності. Зокрема, у відповідних ритуалах студентки частіше шукають як вищий сенс, так і конкретну підтримку-захист, тоді як студентами вони сприймаються у більш матеріалізованій формі конформної підтримки суспільних традицій. Отже, виховання молоді на засадах духовно-релігійних цінностей повинне враховувати її вікову та гендерну аперцепцію.

Перспективами подальших наукових розвідок виступає поглиблене дослідження кореляцій ознак релігійності людини з її важливими особистісними утвореннями, у тому числі й з моральними якостями. Цікавим аспектом також є компаративне вивчення динаміки зазначеної сфери упродовж навчання студентської молоді з різних напрямів підготовки.

### **Список використаних джерел**

1. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / М.Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 216 с.
2. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості / З.С.Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
3. Мартинович Г.А. Опыт комплексного исследования данных ассоциативного эксперимента / Г.А.Мартинович // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 93-99.
4. Москалець В.П. Психологічні основи виховання духовності в українській національній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / В.П.Москалець. – К., 1996. – 49 с.
5. Савчин М.В. Духовний потенціал людини / М.В.Савчин. – Івано-Франківськ: Вид-во “Плаї” Прикарпатського університету, 2001. – 203 с.
6. Серкин В.П. Методы психосемантики: учеб. пособие для студентов вузов / В.П.Серкин. – М.: Аспект-Пресс, 2004. – 207 с.

The article deals with the consided theoretical analysis of the problem of interrelationship between personality's religiosity and the sphere of human's spirituality. The empirical results of the subject oriented associative experiment are described and interpreted. Particular gender peculiarities of the religious senses revealed in celection of students youth are considered.

**Key words:** personality, spirituality, religiosity, associative experiment, students youth, gender peculiarities.

*Отримано: 18.03.2011*

## Соціально-психологічні чинники виникнення конфліктів у системі “ВЧИТЕЛЬ – УЧНІ” ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті досліджено соціально-психологічні чинники виникнення конфліктів у системі “вчитель – учні” початкової школи. Здійснено аналіз проблеми конфліктів, зокрема визначено основні концептуальні підходи до загальнотеоретичних аспектів феноменів “конфлікт” та “педагогічний конфлікт”. Виявлено системний характер впливу конфліктів у початковій школі, що проявляється як сукупність емоційно-особистісних, ситуативних та вікових чинників. Теоретично обґрунтовано й експериментально доведено, що сутнісним підґрунтям виникнення конфліктів у системі “вчитель – учні” початкової школи слід вважати природу конфліктної ситуації, яка є водночас і педагогічною, і соціальною ситуацією розвитку.

**Ключові слова:** конфлікт, педагогічний конфлікт, конфліктна ситуація, навчальна діяльність, інтерсуб’єктна взаємодія.

В статье исследованы социально-психологические факторы возникновения конфликтов в системе “учитель – ученики” начальной школы. Осуществлен анализ проблемы конфликтов, в частности определены основные концептуальные подходы к общетеоретическим аспектам феноменов “конфликт” и “педагогический конфликт”. Обнаружен системный характер влияния конфликтов в начальной школе как синтез эмоционально-личностных, ситуативных и возрастных факторов. Теоретически обосновано и экспериментально доказано, что сущностным основанием конфликтов в системе “учитель – ученики” начальной школы следует считать двойственную природу педагогической ситуации, которая есть одновременно и педагогической, и социальной ситуацией развития.

**Ключевые слова:** конфликт, педагогический конфликт, конфликтная ситуация, учебная деятельность, интерсубъектное взаимодействие.

**Постановка проблеми.** В умовах трансформації українського суспільства відбувається зростання рівня конфліктності у суспільстві, що ускладнює життєдіяльність особистості, порушує гармонійність та комфортність її існування. Ця тенденція стосується й сучасного освітнього простору. Спираючись на методологічні засади культурно-історичної теорії, необхідно



зв'язати на те, що окреслені вузлові проблеми психічного розвитку, безумовно, органічно поєднані зі всіма аспектами життя дитини, зокрема з педагогічним спілкуванням у молодшому шкільному віці (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк [1], С.Д. Максименко), поступовим перетворенням молодшого школяра на суб'єкта учіння (П.Я. Гальперін, В.В. Давидов [3], Н.Ф. Тализіна, Г.А. Цукерман та ін.). При пізнанні сутності молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності особливо важливе значення має не лише характер діяльності, а й специфіка обставин, у яких вона реалізується. Самореалізація учня як суб'єкта учіння стосується не лише його когнітивної діяльності. Вона пов'язана з новими орієнтирами поведінки, а відтак – зі встановленням нового типу відносин з педагогом та товаришами, новими емоційними переживаннями. У такому контексті актуальним виявляється дослідження комплексу соціально-психологічних чинників конфліктів у системі “вчитель – учні” початкової школи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ця проблема досить активно вивчалася у вітчизняній віковій та педагогічній психології, насамперед у таких її напрямках, як: проблеми формування навчальної діяльності (В.В. Давидов [3], Г.С. Костюк [1], А.К. Маркова, В.В. Репкін та ін.); змістовні й динамічні особливості розгортання вікової кризи 7-ми років (Г.О. Балл, Л.С. Виготський, І.В. Дубровіна, Ю.М. Швалб та ін.); психологічні аспекти педагогічної взаємодії у молодшому шкільному віці (Ш.А. Амонашвілі, О.М. Леонтьєв, Д.Ф. Ніколенко та ін.).

Багато досліджень присвячено вивченню психологічних детермінант конфліктної поведінки, способів її психологічної корекції та відповідних рис особистості, типології конфліктів, закономірностей їх виникнення (А.Я. Анцупов, А. Бандура, М.Й. Боришевський, І.В. Ващенко, Н.В. Грішина [2], О.А. Донченко, В.Л. Зливков, Г.В. Ложкін, В.С. Медведев, Л.А. Петровська, Н.І. Пов'якель, В.А. Семиченко та ін.). Отже, обрана для дослідження проблема є науково актуальною і практично значущою.

**Мета статті** – розкрити соціально-психологічні чинники, які зумовлюють виникнення конфліктів у системі “вчитель – учень” та впливають на способи їх вирішення.

**Виклад основного матеріалу.** У психологічній літературі педагогічні конфлікти розглядаються як складні педагогічні ситуації, що виникають у навчально-виховному процесі між дітьми та вчителями, батьками та іншими дорослими (М.І. Леонов, М.М. Рибакіна [5], Н.В. Самоукіна). Свого часу на цей різновид конфліктів звертав увагу В.О.Сухомлинський, зазначаючи, що

вміння уникати конфлікту з дитиною – одна із складових педагогічної мудрості вчителя. У науковій літературі підкреслюється, що об'єктивно конфліктогенною є сама педагогічна ситуація, оскільки містить “віковий бар'єр” взаємодії.

Аналіз проблеми дозволяє стверджувати, що характер перебігу конфлікту визначають суперечності між суб'єктами взаємодії, які виражають інтенсивність наростання конфлікту. Існують різні типології, які відображають різноманітність форм конфлікту. За ознакою суб'єкта взаємодії конфлікти поділяють на внутріособистісні, міжособистісні і міжгрупові. Традиційним є поділ конфліктів за ознакою конструктивності й деструктивності. Щодо причин конфліктів у системі “вчитель – учні” початкової школи, які характеризуються у фаховій літературі, то їх можна поділити на дві групи: причини, що полягають в особистості чи діяльності вчителя і причини, які залежать від вчинків чи особливостей учнів (В.Є. Каган, М.М. Рибаківа [6], Л.С. Славіна).

Причини конфліктів у системі “вчитель – учні” початкової школи можуть залежати як від особистості вчителя, так і від особистості учня. При цьому відповідальність за виникнення конфліктної ситуації переважно несе вчитель, а наслідки, як правило, позначаються на особистості учня, хоча вплив конфліктної ситуації може поширюватися й на інших членів педагогічної взаємодії, які залучені до цієї ситуації [5, с. 234].

Конфлікти у системі “вчитель – учні” початкової школи є поширеним явищем. Основними детермінантами конфліктів виступають: особливості діяльності, професійні якості вчителя; особливості сімейного виховання учня (неадекватні стереотипи поведінки, засвоєні в сім'ї; ставлення сім'ї до шкільного навчання); індивідуальні особливості школяра [2, с. 34].

Отже, можна виокремити три основні групи чинників конфліктів у системі “вчитель – учні” початкової школи: емоційно-особистісні, ситуативні та вікові.

Проведене нами епіричне дослідження з даної проблеми охоплювало чотири етапи. На *першому етапі* було розроблено методичку структурованого спостереження за виникненням та перебігом конфліктів у системі “вчитель – учні” початкової школи. На *другому етапі* проведено дослідження чинників педагогічних конфліктів з учнями. На *третьому етапі* вивчено внутріособистісні чинники конфліктності вчителів початкових класів. На *четвертому етапі* розроблено та апробовано корекційну програму для дітей з високим рівнем конфліктності і тренінгову програму для вчителів.

Вибірку першого етапу склали 163 учні, які навчалися в 1–4-х класах, та 14 учителів цих шкіл. На другому етапі поглиблено обстежено учнів 1-го і 2-го класів загальною кількістю 56 осіб. Вибірку третього етапу склали 32 вчителі початкових класів. Об'єктами корекційної програми були 23 висококонфліктні учні другого класу, тренінг пройшли 16 учителів.

Під час проведення спостереження впродовж чотирьох місяців зафіксовано 465 конфліктних ситуацій. За результатами їх аналізу виділено 5 основних типів конфліктів, кількісні характеристики яких представлено у таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Розподіл типів конфліктів залежно від вікових особливостей учнів початкової школи**

Класи	конфлікти діяльності	конфлікти поведінки	конфлікти мотивації	конфлікти відносин	принизливі висловлювання
1	22	47	2	10	12
2	34	30	3	19	9
3	39	36	6	39	10
4	27	35	10	51	14

На *першому етапі* дослідження вдалося визначити конфліктних вчителів (які зумовлювали ескалацію конфліктів) та конфліктних учнів (які регулярно спричиняли конфліктні ситуації). З урахуванням того, що стиль поведінки у конфліктах з вчителями починає закладатись від перших днів перебування дитини у школі, для подальшого дослідження було обрано два перші класи. В них навчалось 56 учнів, з-поміж яких високий рівень конфліктності було діагностовано у 19 досліджуваних, а інші діти були ситуативними учасниками навчальних та поведінкових конфліктів.

На *другому етапі* було проведено дослідження особистісних чинників конфліктності учнів. До емоційно-особистісних чинників конфліктності школярів на початковому етапі навчання варто віднести “неприйняття” учнем вчителя як партнера у педагогічній взаємодії. Методичною процедурою для дослідження емоційної значущості вчителя було обрано “Кольоровий тест відносин”, оскільки він є діагностичним методом, призначеним для вивчення ставлення дитини до значущих для неї інших, у тому числі і до себе, і відображає як усвідомлений, так і частково неусвідомлений рівень цих стосунків. Загальна кількість дітей, що взяли участь у експерименті, було прийнято за 100%. З отриманих даних видно, що на початку навчального року у першому класі, тобто на початковій фазі молодшого шкільного віку, емоційна значущість

вчителя для учнів перевищує 60% . Практично ті самі результати і наприкінці навчання у першому класі. Суттєве зменшення значущості на початку навчального року у другому класі можна інтерпретувати як зміну у системі переваг після літніх канікул. Далі значущість особистості вчителя знову підвищується (більш ніж на 20%), тобто повертається до початкового рівня. Це “повернення” є дещо примусовим – воно входить у суперечність з даними про те, що в цей час прагнення учня стати суб’єктом навчання є більшим, ніж “зберегти себе” у системі взаємодії з вчителем. Це виступає суттєвим психологічним чинником конфліктності у 2-му класі школи.

Наступне дослідницьке завдання пов’язане з тим, що ступінь тривожності, переживання соціального стресу та стійкість до стресу є важливими ознаками конфліктності відносин [1, с. 176]. За допомогою тесту тривожності (Філіпс) визначено, що серед конфліктних дітей першої групи загальна тривожність складає 23 %, тобто кількість тривожних у 4 рази менша від кількості дітей з низькою тривожністю. Серед низькоконфліктних дітей другої групи за результатами тесту кількість тривожних дітей у 12 раз менша і складає 8 % від загальної кількості. Загальна тривожність у школі по двох групах складає: у першій – 31%, у другій – 17%; переживання соціального стресу: у першій групі – 31%, у другій – 8%; показник низької стійкості до стресу: у першій групі – 23%, у другій – 7%.

Крім того, до підвищення рівня конфліктності учнів початкової школи призводить негативне сприйняття дитиною сімейного середовища. Конфлікти у цей віковий період часто пов’язані з неадекватними стереотипами поведінки, засвоєними дитиною у сім’ї [2, с. 36]. Для з’ясування ставлення дітей до сім’ї було використано тест “Кінетичний малюнок сім’ї”. За результатами дослідження у першій групі (з високим рівнем конфліктності) конфліктність у сім’ї висока у 40% дітей, середня – у 45% дітей та відсутня – у 15% дітей. За результатами дослідження другої групи (з відносно нижчим рівнем проявів конфліктності) конфліктності у сім’ї, то вона висока у 36%, середня – у 22% та відсутня – у 42% дітей.

Наступне завдання полягало в дослідженні динаміки становлення молодших школярів як суб’єктів навчання у контексті особливостей конфліктної взаємодії. Для підтвердження було використано модифікований варіант методики, реалізованої у дослідженні Н.В. Ханецької. Діагностичні дані поєднувалися з оцінюванням рівня суб’єктності учнів експертом – вчителем. Параметрами суб’єктності обрано: самостійність, ініціативність,

здатність до самоусвідомлення. Отримані дані дають можливість охарактеризувати три рівні становлення суб'єктності учнів (високий рівень, середній та низький рівень). Отримано: високий рівень розвитку суб'єктності навчання становить 28 %; середній рівень розвитку – 40 %; низький – 16 %; до 16 % належать учні, що мають нерівномірний розвиток суб'єктності.

На *третьому* етапі було вивчено внутріособистісні чинники конфліктності вчителів початкової школи. Методичним інструментарієм виступили: методика діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерс); методика діагностики стилю поведінки у конфліктній ситуації (К. Томас); методика діагностики комунікативних настановлень (В.В. Бойко); САМОАЛ (А. Маслоу); методика “Автопортрет” (Р. Бернс).

Результати дослідження стилю конфліктної поведінки показують, що вчителі віддають перевагу співробітництву та униканню конфліктної ситуації (відповідно 10 і 8 осіб, що становить 31% і 26% опитуваних). Схильність до співробітництва може бути пояснена їх великим досвідом взаємодії зі школярами, умінням розв'язувати проблемні ситуації (у тому числі конфліктні). Стратегію уникання (26% досліджуваних) використовують ті вчителі, які мотивовані не на конструктивну взаємодію, а на авторитарний стиль взаємодії (з боку вчителя), орієнтацію на авторитет. Найменше вчителі схильні до стратегії суперництва (14%) і компромісу (14%). Результати дослідження комунікативних настановлень учителів представлено у таблиці і свідчать про наявність виражених негативних комунікативних настановлень, які, ймовірно, несприятливо впливають на самопочуття партнерів, відбиваються на взаємодії вчителя з учнями, а іноді – навіть провокують конфлікт.

*Таблиця 2*

### **Негативні комунікативні настановлення**

Показники	Максимум балів	Отримані бали	Відсотки
Завуальована жорстокість	20	10	50%
Відкрита жорстокість	45	10	22%
Обґрунтований негативізм	5	2	40%
Бурчання	10	5	50%
Негативний досвід спілкування	20	8	40%
Усього:	100	35	35%

У процесі дослідження з'ясовано специфіку та характер зв'язків між рівнем та особливостями конфліктності, креативності, мотивацією досягнення та розвиненістю суб'єктних якостей людини.

При дослідженні рівня самоактуалізації особистості за методикою САМОАЛ було отримано такі показники: низький рівень – 10%; низький рівень, наближений до середнього – 5%; середній рівень – 29%; середній рівень, наближений до високого – 35%; високий рівень – 18%. Отже, більшість респондентів нашої вибірки за ступенем прагнення до самоактуалізації мають середній та середній рівень, наближений до високого. Виявивши кореляції між показниками самоактуалізації та типами конфліктних ситуацій, можна помітити, що розвиток самоактуалізації вчителів зменшує ризик виникнення конфліктів. Найбільше зменшує конфліктність гнучкість вчителів у спілкуванні та високий рівень саморозуміння. Тоді як орієнтація на цінності частково підвищує ризик виникнення конфліктних ситуацій.

Отже, при проведенні емпіричного дослідження було з'ясовано чинники, що зумовлюють підвищення конфліктності учнів: конфліктність їх сімейного середовища; неадекватний рівень тривожності; негативне ставлення до особистості вчителя; необґрунтована самостійність учнів. Виявлено, що конфлікти у системі “вчитель – учні” початкової школи тісно пов’язані зі становленням в учнів суб’єктної позиції у процесі навчальної діяльності. Дослідження внутріособистісних чинників конфліктності вчителів початкових класів дозволило виявити, що суперництво, низька вербальна креативність, недостатня комунікативна компетенція у поєднанні з екстрапунітивним типом реакцій спричиняють підвищення конфліктності.

Виходячи із теоретичних поглядів на психологічну природу педагогічних конфліктів та встановлених емпірично особливостей конфліктів учителів з учнями початкової школи, нами розроблено спеціальну програму, яка реалізувалася на двох етапах. На першому етапі (підготовчому), пов’язаному з проведенням діагностичних процедур, вчителі виступали як експерти в оцінюванні особистісних якостей молодших школярів та виконували інструментальну функцію при проведенні діагностичних методик з досліджуваними учнями. Другий етап – корекційний – у процедурно-організаційному аспекті був побудований на використанні тренінгу як методу активного психологічного впливу. Завершення корекційної роботи передбачало проведення діагностичних процедур з метою встановлення ефективності психологічного впливу.

Мета тренінгової програми для учнів – розвиток навичок конструктивної поведінки у конфлікті. Розроблена програма включала блоки: знайомство, розвиток пошукової активності; подолання шкільної тривожності; розвиток самостійності;

тренування навичок конструктивного спілкування; розвиток ініціативності; формування позитивного ставлення до вчителів та навчання; навички поведінки у конфлікті; завершення програми. Надалі вправи було розподілено на 10 занять, кожне з яких мало мету, завдання, детальний опис вправ та можливі питання для обговорення. Кількість учасників тренінгу – 23 учні, вони навчалися у других класах. У групу було відібрано тих учнів, що визначалися високим та вище середнього рівнем конфліктності.

За результатами повторних методичних процедур зафіксовано зменшення кількості дітей, що не приймають вчителя (18% проти 35% за першими даними) та зниження показників переживання соціального стресу (низький рівень стресу – у 87% дітей, проти 48% у попередньому дослідженні). Отже, можна робити висновок про позитивні результати запропонованих тренінгових процедур для учнів у контексті корекції конфліктних тенденцій.

Основними задачами тренінгу ефективної взаємодії вчителів виступили: формування і підтримання мотивації учасників тренінгу; оволодіння конструктивними способами виходу із конфліктних ситуацій.

Розроблена програма включала блоки: знайомство; розвиток самоактуалізації; розвиток вербальної креативності; вироблення конструктивної поведінки у конфлікті з дітьми; розвиток мотивації досягнення та емоційної стабільності; завершення програми. Для 16 вчителів з високим та вище за середній рівнями конфліктності було розроблено тренінгову програму з метою підвищення їх професійної компетенції, яка розрахована на чотири заняття по три години. У тренінгу використовувалися прийоми арт-терапії, психодрами, поведінкового тренінгу. На початку і після закінчення тренінгу було проведено тестування за допомогою методики самооцінки (Дембо – Рубінштейн) різних видів професійної компетентності.

Повторне проведення дослідження стилів поведінки у конфліктах дозволило встановити збільшення опитуваних, які схилиються до таких стилів, як “співробітництво” (10 осіб порівняно з 8 до проведення тренінгу) та “компроміс” (5 осіб порівняно з 4 до тренінгу). З іншого боку, під час заповнення відповідей опитувальника простежувалося більше “розсіювання”, тобто зникала певна однозначність щодо таких стилів, як “уникання” і “суперництво”.

Повторне дослідження негативних комунікативних настановлень засвідчило деяке пом’якшення негативних очікувань у взаємодії. За шкалою “завуальована жорстокість” – 27% (40% – до проведення тренінгу) і “відкрита жорстокість” – 21,3% (26,7% – до проведення тренінгу), “негативний досвід спілкування” – 23%



(35% – до проведення тренінгу). Варто звернути увагу на останню шкалу. Зміна результатів засвідчує про факт набуття учасниками тренінгу нового досвіду, який ними рефлектується як позитивний і починає внутрішньо конкурувати з негативними тенденціями. Було виявлено досить помітне зменшення рівня конфліктності, зокрема негативних комунікативних настановлень, підвищення мотивації досягнення, рівня самоактуалізації насамперед завдяки само-розумінню, а також креативності.

Загалом отримані результати дають підстави стверджувати про успішність проведених тренінгових занять і свідчать про реальну можливість розв'язання проблем педагогічної конфліктності.

**Висновки.** Емпіричні дані дозволяють стверджувати, що педагогічні конфлікти в початковій школі детермінуються сукупністю певних соціально-психологічних чинників. При проведенні дослідження нами виявлено чинники, що зумовлюють підвищення конфліктності учнів: конфліктність їх батьківських родин; неадекватний рівень тривожності; негативне ставлення до особистості вчителя; необґрунтована самостійність учнів. Дослідження внутріособистісних чинників конфліктності вчителів початкових класів дозволило виявити, що суперництво, низька вербальна креативність, негативні когнітивні настановлення, недостатня комунікативна компетентність у поєднанні з екстра-пунітивним типом реакцій спричиняють підвищення конфліктності. Результати дослідження підтвердили висунуту гіпотезу і дали можливість зробити висновок, що вузловими чинниками конфліктності у педагогічній взаємодії вчителів з учнями початкової школи є ті, що пов'язані з провідними розвивальними тенденціями даного віку. Важливою причиною виникнення педагогічних конфліктів у інтерсуб'єктній взаємодії у системі “вчитель – учні” є внутріособистісна конфліктність вчителя. Перспективи подальшого дослідження проблеми пов'язані з такими аспектами, як гендерна належність учасників педагогічних конфліктів, рівень їх домагань, взаємостосунки між школярами, психологічний клімат в учнівському колективі тощо.

#### Список використаних джерел

1. Вікова психологія / за ред. Г.С.Костюка. – К. : Рад. школа, 1973. – 272 с.
2. Гришина Н.В. Психологическая работа с конфликтами: три вида диалога / Н.В. Гришина // Психологические проблемы самореализации личности; под ред. Л.А. Головей, Л.А. Коростылевой. – СПб., 1999. – Вып.3. – С. 34–37.

3. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – М. – 1992. – №3-4. – С. 14–19.
4. Дмитриев А.В. Конфликтология / А.В. Дмитриев. – М. : АСТ, 2000. – 376 с.
5. Психология конфликта / под ред. Н.В. Гришиной. – СПб. : Питер, 2001. – 448 с.
6. Рыбакова М.М. Особенности педагогических конфликтов / М.М. Рыбакова // Хрестоматия по социальной психологии. – М. : Международная пед. академия, 1994. – 548 с.

In the article research deals with the study of the social-psychological factors of conflicts origin in the system “teacher – pupils” of the primary school. A comprehensive scalene analysis of the pedagogical conflicts problem is carried out, conceptual approaches to the general theoretical aspects of the phenomena “conflict” and “pedagogical conflict” are determined. The system character of the pedagogical conflicts influence at the early school age as a unity of the emotional-personal, situational and age factors is found out. It is grounded and experimentally proved that the essence subsoil of the pedagogical conflicts in the plane “teacher – pupils” one must take into consideration as a “doubled” nature of the conflict situation, which is, at the same time, both pedagogical and social situation of the development.

**Key words:** conflict, pedagogical conflict, conflict situation, educational activity, intersubjective cooperation.

*Отримано: 21.02.2011*

**УДК 159.964.21**

*Э.А. Самотаева*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО–МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ–ПЕРВОКУРСНИКОВ**

У статті викладено результати дослідження особливостей ціннісно-мотиваційної сфери студентів-першокурсників. Проблема розглядається з погляду місця морально-етичних цінностей в структурі мотивації сучасній молоді.

**Ключові слова:** цінності, мотиви, студенти, першокурсники, етика.

В статье изложены результаты исследования особенностей ценностно-мотивационной сферы студентов-первокурсников. Проблема рассматривается с точки зрения места морально-этических ценностей в структуре мотивации современной молодежи.

**Ключевые слова:** ценности, мотивы, студенты, первокурсники, этика.

**Постановка проблемы.** Каждое общество имеет уникальную ценностно-ориентационную структуру, в которой находит отражение самобытность данной культуры. Поскольку набор ценностей, который присваивает индивид в процессе социализации, “транслирует” именно общество, то исследование системы ценностных ориентаций личности является особенно актуальной проблемой в ситуации кардинальных социальных изменений, когда имеет место определенная “размытость” общественной ценностной структуры, ослабляется действие социальных норм, а в принятых социумом идеалах возникают противоречия.

Наиболее интересным с точки зрения формирования системы ценностных ориентаций личности является период, когда социальное развитие в основном организуется во время обучения в высших учебных заведениях. Период студенчества, по мнению многих авторов, является сенситивным для развития ценностных ориентаций личности, что обеспечивает их функционирование как особой системы, которая оказывает решающее воздействие на направленность личности и ее активную социальную позицию.

#### **Исследования, на которые опирается автор.**

Мотивационная сфера как психологическое образование проявляется в постоянном движении, развитии входящих в нее компонентов, и рассматривается большинством авторов (В.К. Вилюнас, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев В.Ф. Петренко, М.М. Филиппов, Е.П. Ильин и др.) как многокомпонентное, многоуровневое и динамическое образование.

Центральным, ситемообразующим компонентом данного образования выступают ценностные ориентации. Система ценностных ориентаций находится в центре содержательного отношения “Я-мир” и определяет потребностно-мотивационный вектор социального поведения человека.

Ценностные ориентации рассматриваются многими отечественными психологами как один из важнейших факторов формирования личности (Л.И. Божович, Н.Р. Битянова, И.С. Кон, А.В. Мудрик).

Трансформации ценностных ориентаций молодежи в период социально-экономических изменений особое внимание уделяется в работах Н. А. Журавлевой, Л. А. Регуша, Д.И. Фельдштейна.

Множество работ современных авторов посвящено динамике мотивов и ценностей студентов (Н.И. Вьюнова, Н.Ю. Зыкова, Н.А. Журавлева, и др.).

Тем не менее, в большинстве работ ценностные ориентации студентов и их динамика рассматриваются в ракурсе профессиональной подготовки.

Нам же представляется актуальным исследование ценностных ориентаций студентов-первокурсников под углом зрения морально-этической направленности. При этом мы опираемся на работы Б.С. Братуся, Б. В. Зейгарник, Л. Кольберга, П. Якобсона и других отечественных и зарубежных авторов, которые рассматривают сформированность ценностных ориентаций как показатель морального облика личности.

**Цель нашей статьи:** на основе исследования ценностно-мотивационной сферы студентов первокурсников определить место морально-этических ценностей в структуре их мотивации

Изложение основного материала исследования.

В исследовании приняли участие студенты Донецкого университета экономики и права и Донецкого института психологии и предпринимательства в общем количестве 65 человек. Выборка включала в себя юношей и девушек в возрасте 17-18 лет, жителей различных городов и сел Донецкой области.

Наибольший интерес для нашего исследования представляли именно студенты-первокурсники по следующим причинам:

– во-первых, они являются жителями различных городов и сел нашей области, закончили разные школы, плохо адаптировались к особенностям студенчества (еще не подвержены влиянию правил, норм, стереотипов, которые так или иначе сложились в вузе), следовательно, наиболее “чисто” отражают особенности ценностно-мотивационной сферы современной молодежи в целом;

– во-вторых, ценностные ориентации, представляющие собой основной компонент мотивационной сферы, у 17-18 – летних юношей и девушек еще продолжают формироваться, и поэтому сравнительно легко поддаются воспитательному воздействию, следовательно их изучение может способствовать более эффективной организации учебно-воспитательной работы в вузе.

В исследовании был использован следующий психологический инструментальный тест-опросник “Диагностика мотивационной структуры личности” В.Э. Мильман [2], методика Е.Б. Фанталовой “Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах” [4] и методика “Изучение мотивов учебной деятельности” в модификации А.А. Реана и В.А. Якунина [3, 5].

Анализ доминирующих мотивационных тенденций студентов-первокурсников, проведенный на результатах, полученных с помощью методики “Диагностика мотивационной структуры личности В.Э. Мильмана показал, что наибольшее значение для большинства испытуемых имеет общение (ранг 1), что вполне понятно, так как общение является важной ценностью для юношеского возраста в целом. Показателен тот факт, что большинство студентов творческой активности присваивают ранг 3, что является немаловажным для их будущей профессиональной деятельности. Важен для студентов и социальный статус. По-видимому, это связано с желанием самоутвердиться в социуме, а также с произошедшим формальным изменением их статуса (поступление в высшее учебное заведение), которое еще не нашло подтверждения во внутреннем плане. Но при этом, большинство студентов не готово проявлять общую активность и не очень заинтересованы в социальной полезности своих начинаний. Приведенные результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1

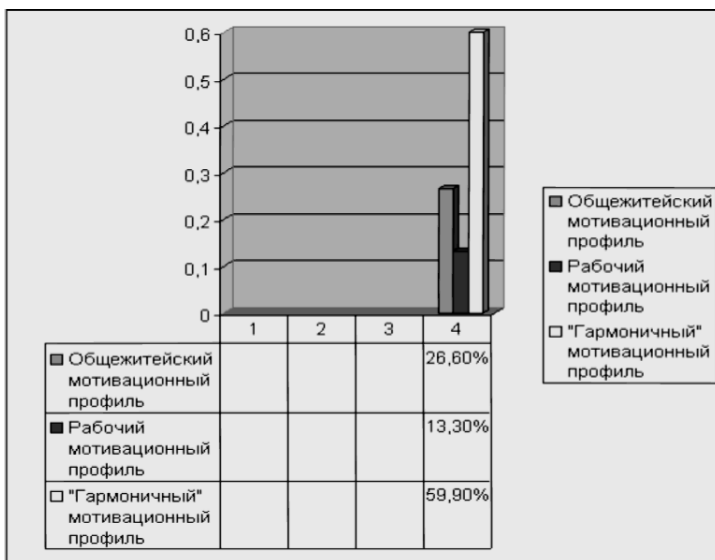
#### Структура мотивационной сферы студентов-первокурсников

Ранг (1-самая важная сфера)	Структурные элементы (мотивационные тенденции)
1	Общение
2	Творческая активность
3	Социальный статус
4	Комфорт
5	Социальная полезность
6	Жизнеобеспечение
7	Общая активность

Анализ результатов, полученных с помощью данной методики, также показал, что у большинства студентов (59,9%) – “гармоничный” мотивационный профиль, т.е. выражена и рабочая и общежитейская мотивационная направленность. Меньше всего таких студентов, у которых выявлена рабочая мотивационная направленность (рис. 1).

Хотя данная методика не выявляет непосредственно этических ценностей, но все же качественный анализ результатов, полученных с ее помощью, позволяет выявить некоторый этический компонент в мотивационной структуре первокурсников. Так, можно заметить, что их доминирующие мотивационные тенденции, занимающие верхние ранговые места, в основном связаны с личными мотивами, которые в совокупности можно обозначить как “стремление к

самоутверждению”. Разумеется, это характерно для данной возрастной категории и вполне объяснимо. Но все же вызывает некоторое опасение довольно слабо выраженное у большинства студентов стремление приносить пользу обществу, а также стремление к достижениям при неготовности к проявлению активности (другими словами, желание получать при нежелании отдавать). Впрочем, студенты-первокурсники, судя по полученным результатам, настроены на творческую активность, что, по-нашему мнению, не только может способствовать их личностному и профессиональному росту в ходе обучения, но и способствовать развитию их социальной полезности.



*Рис. 1. Соотношение (в %) выраженности различных мотивационных профилей у студентов-первокурсников*

По мнению Е.Б. Фанталовой, одной из существенных детерминант мотивационной сферы личности является соотношение между двумя “плоскостями” сознания: плоскостью, вмещающей в себя осознание ведущих жизненных ценностей, дальних жизненных целей, и плоскостью всего, что является непосредственно доступным, находящемся в “зоне легкой досягаемости”. Применительно к конкретной жизненной сфере соотношению этих двух плоскостей по своему характеру аналогично соотношению таких психологических параметров, как “Ценность” (Ц) и “доступность” (Д),

которые и являются ключевыми в разработанной ею методике. Индекс расхождения Ц – Д является, таким образом, индикатором внутренних конфликтов в мотивационной сфере человека. Если такое расхождение существует, но оно незначительное, то это является стимулом к развитию, самосовершенствованию, достижению определенных результатов. Если же оно слишком велико, то это наоборот, тормозит развитие человека, является свидетельством серьезного внутриличностного конфликта.

Анализ результатов, полученных с применением данной методики, показал, что у большинства студентов-первокурсников имеются расхождения между ценностью и доступностью в некоторых жизненных сферах, но эти расхождения не слишком велики. Низкий показатель индекса расхождения характерен в большей степени для девушек, чем для юношей, для подавляющего большинства юношей характерен средний показатель индекса расхождения (рис. 2).

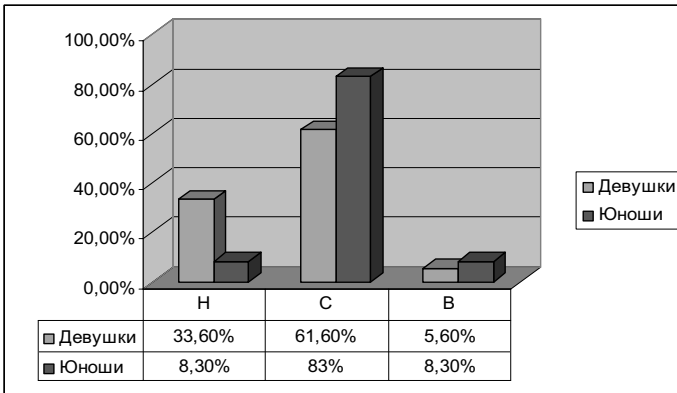


Рис. 2 Соотношение ( в %) юношей и девушек с высоким, средним и низким индексом расхождения между “ценностью” и “доступностью”

Наибольшей ценностью для студентов является счастливая семейная жизнь. Она же является для них и наименее доступной. По нашему мнению, недоступность счастливой семейной жизни объясняется тем, что у студентов первого курса создание семьи отодвинуто во времени.

На втором месте по ценности для наших испытуемых выступает любовь, материально обеспеченная жизнь, уверенность в себе. При этом уверенность в себе для них совпадает по ценности и доступности, а любовь и материально обеспеченная жизнь более ценны, но менее доступны.



Совпадение по ценности и доступности наблюдается также для таких понятий-ценностей как “наличие хороших и верных друзей”, “свобода как независимость в поступках и действиях”, “здоровье”. Данные ценности для наших испытуемых занимают промежуточное положение. Менее ценной является для студентов интересная работа. Впрочем, она для них является пока и не слишком доступной.

Наиболее доступным для студентов является познание, но оно не является для них особенно ценным. Довольно доступной, но почти совсем не ценной является для студентов и активная деятельная жизнь.

Последние места как по ценности, так и по доступности занимают такие понятия-ценности – “творчество” и “красота природы и искусства”.

Можно заметить, что, с одной стороны, у студентов достаточно выражены этические ценности, так как и счастливая семейная жизнь, и любовь, и наличие хороших друзей, и свобода, то есть все то, что можно отнести к этическим ценностям у них занимает довольно высокий ранг. Но, с другой стороны, подтверждается выявленная ранее пассивность – активная деятельная жизнь студентам доступна, но не интересна, не слишком ценным является познание и, в противовес ранее полученным результатам, творчество. У юношей и девушек слабо развиты также эстетические ценности, так как красота природы и искусства занимает у них последнее место по ценности. Результаты представлены в таблице 2.

*Таблица 2*

**Усредненные результаты тестирования по методике  
Е.Б. Фанталовой**

Понятия-ценности	Значимость	Доступность
Активная, деятельная жизнь	3	6
Здоровье (физическое и психическое)	6	6
Интересная работа	4	5
Красота природы и искусства	2	4
Любовь	7	5
Материально обеспеченная жизнь	7	4
Наличие хороших и верных друзей	6	6
Уверенность в себе	7	7
Познание	5	8
Свобода как независимость в поступках и действиях	6	6
Счастливая семейная жизнь	8	3
Творчество	3	4

Анализ гендерных различий показал, что для юношей несколько более важными, чем для девушек, представляются интересная работа, наличие хороших и верных друзей, а для девушек, в сравнении с юношами, более важным представляется здоровье и познание. Интересным является тот факт, что такие ценности как “любовь” и “счастливая семейная жизнь”, которые традиционно считались женскими, равно важны и для девушек, и для юношей, причем любовь юношам кажется менее достигаемой, чем девушкам.

Поскольку развитие личности студентов, в основном, осуществляется в учебной деятельности, представлялось необходимым исследование мотивации учебной деятельности первокурсников.

Основываясь на том, что доминирование тех или иных мотивов обучения отражает определенную этическую направленность студентов, наиболее адекватной, в ракурсе обозначенной выше цели статьи, нам представлялась классификация мотивов учебной деятельности П.М. Якобсона [2], с точки зрения которого их можно разделить на следующие группы:

- внеучебные: процесс учения воспринимается как путь к личному благополучию, как средство продвижения по жизненной лестнице;
- учебные (внутренние и внешние): потребность в знаниях, любознательность, стремление познать новое;
- отрицательные: побуждения, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, возникающих в том случае, если студент плохо успевает.

Мотивы учебной деятельности студентов-первокурсников отражены в таблице 3.

Как можно заметить, у испытуемых доминируют внеучебные мотивы – мотивы профессионального совершенствования. Познавательным мотивам, непосредственно связанным с процессом обучения, отдали предпочтение 69,9 % студентов. Таким образом, учебная деятельность первокурсников строится, в основном, на основе внутренней мотивации. Учебные внешние мотивы (“получить” диплом”, “добиться уважения окружающих” и другие) в мотивационной сфере студентов занимают значительно меньшее место. Последнее место по значимости занимают отрицательные мотивы (“выполнение требований преподавателей” и “избегание осуждения за плохую учебу”).

Сравнительный гендерный анализ мотивов учебной деятельности показал, что мотивы профессионального совершенствования и познавательные мотивы (приобретение глубоких и прочных

знаний, интеллектуальное удовлетворение) одинаково важны как для юношей, так и для девушек.

**Таблица 3**

**Мотивы обучения студентов-первокурсников**

Группы мотивов	Конкретные мотивы	(в %)
Внеучебные (внутренние)	Стать высококвалифицированным специалистом.	89,9%
	Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	79,9%
Учебные (внутренние)	Приобрести глубокие и прочные знания.	69,9%
	Получить интеллектуальное удовлетворение	46,6%
«Учебные» (внешние)	Успешно учиться, сдавать экзамены на “хорошо” и “отлично”.	39,9%
	Добиться одобрения родителей и окружающих.	39,9%
	Получить диплом.	33,3%
	Успешно продолжить обучение на последующих курсах.	29,9%
	Достичь уважения преподавателей.	26,6%
	Не запускать изучение предметов учебного цикла.	13,3%
Отрицательные	Быть примером для сокурсников	13,3%
	Выполнять педагогические требования.	3,3%
	Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	3,3%

Как известно, внутренняя мотивация способствует более высокому уровню осуществления деятельности. С другой стороны, само преобладание внутренней мотивации над внешней свидетельствует об определенном уровне зрелости личности. Этический аспект, в данном случае, заключается в стремлении стать хорошим специалистом и в жажде познания, которая с античных времен признавалась одной из главных этических добродетелей.

Однако, полученные с помощью данной методики результаты, находятся в явном противоречии с результатами, полученными с помощью двух предыдущих методик. По-видимому, это можно объяснить эффектом социальной желательности, поскольку цели последней методики для студентов являются более “прозрачными”, чем цели двух предыдущих методик.

Вместе с тем, даже такое предположение обнадеживает, поскольку, желание студентов видеть себя стремящимися к профессионализму и обладающими жаждой познания, по нашему мнению, свидетельствует о представленности данных ценностей в структуре личности испытуемых, скорее всего, в области “Я-идеального”, что позволит, при правильном построении учебно-воспитательного процесса в вузе, их актуализировать.

Таким образом, исследование особенностей мотивационной сферы студентов позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Для студентов-первокурсников наиболее важными являются ценности самоутверждения.

2. Студентам не чужды этические ценности (любовь, дружба, семейное счастье), но большинство из них занимает пассивную позицию, желая скорее получать данные блага, чем активно их добывать. Эстетические ценности важные для развития личности, но очень слабо представлены в мотивационной сфере испытуемых студентов.

3. У большинства студентов-первокурсников преобладает внутренняя мотивация обучения.

4. Исходя из этого учебно-воспитательная работа в вузе должна быть ориентирована на актуализацию и развитие у студентов активности и стремления к самоотдаче.

**Перспективы дальнейших исследований в этом направлении.**

Разумеется, данное исследование носило пилотажный характер, в ходе него были выявлены противоречивые данные, поэтому его продолжение видится в следующем:

- исследовании динамики ценностно-мотивационной сферы студентов и ее этического аспекта;
- исследовании структурных взаимосвязей ценностно-мотивационной сферы студентов;
- исследование эффективности различных коррекционных программ на развитие этического компонента ценностно-мотивационной сферы студентов.

#### **Список использованных источников**

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович – М.: “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1995. – 352 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с. – (Серия “Мастера психологии”).
3. Реан А.А. Психология изучения личности : уч. пособие / Артур Александрович Реан. – СПб. : Издательство Михайлова В.А., 1999. – 288 с.
4. Фанталова Е.Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов / Е.Б. Фанталова // Психологический журнал. – 1992 – т. 13. – №1. – С. 107-115.
5. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов / Виктор Андреевич Якунин. – М. : Смысл, 1994. – 289 с.

6. Павліченко А. Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості / А. Павліченко // Психологія та суспільство. – 2005. – № 4. – С.98-120.

In the article the results of research of features of valued-motivational sphere of students-freshmen are expounded. A problem is examined from point of place of moralical values in the structur of motivation to modern youth.

**Keywords:** values, reasons, students, freshman, ethics.

*Отримано: 22.02.2011*

**УДК 577.4**

*О.І.Санніков*

## **Личностные детерминанты принятия решений менеджерами по персоналу**

У статті наведено результати теоретико-емпіричного дослідження властивостей особистості, що приймає рішення в кризових умовах. Представлено результати залежності ефективності допоміжних професій (психолога, менеджера з персоналу) від навичок ухвалення рішень і якостей, що забезпечують їх вироблення.

**Ключові слова:** особистість, ухвалення рішень, професійно важливі якості.

В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования свойств личности, принимающей решения в кризисных условиях. Представлены результаты зависимости эффективности помогающих профессий (психолога, менеджера по персоналу) от навыков принятия решений и качеств, обеспечивающих их выработку.

**Ключевые слова:** личность, принятие решений, профессионально важные качества.

**Актуальность проблемы** исследования обусловлена увеличением числа и длительности кризисных состояний персонала организации, подверженного воздействию жестких условиях рыночных отношений, повышением требований к гибкости, адаптивности персонала к изменяющимся социально-экономическим условиям, и, как следствие, к резкому увеличению нагрузки

на представителей помогающих профессий – психолога, администратора, менеджера как специалистов, обеспечивающих нормализацию психоэмоционального состояния персонала. Их профессиональное мастерство и личностные качества начинают оказывать существенное влияние на эффективность работы не только персонала, но и организации в целом. Сказанное определяет, во-первых, необходимость выявления свойств личности, влияющих на показатели эффективности ее профессиональной деятельности, повышение уровня профессионализма, и, во-вторых, оценку уровня выраженности, сформированности выделенных свойств личности. Кроме того, самостоятельный интерес представляют психологические свойства личности профессионала, структура которых влияет на характеристики принятия решений при реализации функций деятельности.

Изучением процесса принятия решений в профессиональной деятельности современных менеджеров, специалистов другой профессиональной направленности занимались многие отечественные и зарубежные психологи (Р. Л. Кричевский, Н. В. Гришина, А. В. Дмитриев, Е. Мелибруда), а также исследователи в области менеджмента (Г. Я. Гольдштейн, П. К. Ощепков, Р. Акофф) и другие. В современной психологической литературе сформировались представления о структуре, механизмах, этапах и границах области применения принятия решений, позиция и направления исследований психологами различных аспектов проблемы принятия решений: “Принятие решения – волевой акт, формирование последовательности действий, ведущих к достижению цели на основе преобразования исходной информации в состоянии неопределенности. Процесс принятия решения является центральным на всех уровнях переработки информации и психической регуляции в системе целенаправленной деятельности...” [1, с. 455; 2, с. 432]. Отличительными чертами принятия решений в профессиональной деятельности являются: сознательная и целеустремленная активность, осуществляемая под контролем специалиста; реализация поведения, основанного на фактах. В представляемом исследовании принятие решений рассматривается нами как результат некоторой диспозиции между требованиями организации, предъявляемыми к профессиональной деятельности менеджера по персоналу, и свойствами его личности. Это, в свою очередь, позволяет рассмотреть роль индивидуально-психологических особенностей принятия решения личностью профессионала, учесть влияние свойств лица, принимающего решение (ЛПП), на эффективность и продуктивность решений.

**Цель исследования** – анализ и выявление свойств личности менеджера по персоналу, определяющих принятие эффективных решений в профессиональной деятельности. **Объектом исследования** являются индивидуально – психологические свойства ЛППР. **Предметом** – психологические характеристики ЛППР: уверенности в себе, коммуникативной креативности, принятия решений и соотношение между ними.

**Методики и организация исследования.** Наиболее адекватным требованиям реализации исследовательских задач является системный подход. Использование системного подхода в изучении свойств ЛППР обусловило необходимость применения совокупности методов: теоретического анализа выполненных ранее психологических и маркетинговых исследований, процедур статистической обработки данных, методов представления промежуточных и итоговых результатов эмпирического исследования, методик профессиональной психодиагностики (“Тест уверенности в себе” В.Г. Ромека; “Тест-опросник коммуникативной креативности” О.П. Санниковой, Р.В. Белоусовой; тест “Факторы принятия решений” (самооценочная версия) Д. Френсиса и М. Вудкока).

Выборку испытуемых составила группа выпускников факультета переподготовки специалистов по специальности “Психология” ФПО Пивденноукраинского национального педагогического университета имени К.Д. Ушинского численностью 62 человека.

**Состояние проблемы исследования.** Прежде всего, выделим ряд специфических особенностей, характеризующих условия принятия решений в деятельности менеджера по персоналу:

1) значительное разнообразие содержания профессионального взаимодействия с представителями разных специальностей, в то время как возможности понимания специфики различных видов деятельности ограничены. Это требует хорошего знания требуемых профессиональных навыков, профессионально важных качеств и свойств личности, которыми должен обладать претендент на ту или другую должность, владения в совершенстве навыками составления программ различных специальностей;

2) повышенная ответственность за психоэмоциональное состояние человеческих ресурсов, кадровый состав организации и результаты деятельности непосредственно связанные с взаимодействием с другими людьми. Такая особенность требует усвоения специальных социально-психологических знаний, участия в создании и организации благоприятного психологического климата в рабочих группах, оказания реальной помощи сотрудникам организации в максимальном раскрытии их профессионального потенциала;



3) творческий характер работы при жестком дефиците информации, времени и средств (условие непредсказуемой, непрогнозируемой неопределенности);

4) высокая общая нервно-психическая напряженность деятельности;

5) повышенные нагрузки на коммуникативную сферу, поскольку деятельность по управлению персоналом протекает в условиях непосредственного интерперсонального взаимодействия с людьми, и требует совершенного владения навыками общения.

Анализ специфики профессиональной деятельности, особенностей ее реализации в организациях различного направления (производящих товарную продукцию, оказывающих различные, в том числе информационные, услуги и др.) позволил нам выделить и уточнить ведущие функции, реализуемые менеджером по персоналу:

- участие в разработке кадровой политики организации и выработке стратегии управления персоналом;
- поиск и отбор специалистов нужной квалификации, прогнозирование и планирование потребности в кадрах;
- конструирование системы мотивации труда;
- организация профессиональной и социально-психологической адаптации специалистов, их закрепления в рабочих группах;
- диагностика и управление деловыми конфликтами и стрессами;
- организация подготовки, переподготовки и повышения квалификации;
- предоставление консультативных услуг в области управления человеческими ресурсами руководителям всех рангов.

Выделенные нами функции профессиональной деятельности, в большем или меньшем объеме, в различных сочетаниях представлены в работах Н. В. Кузьминой, Г. Я. Гольдштейна, Е. П. Ильина и др. [3, с. 194; 4, с. 16; 5]. Вместе с тем, функции и требования деятельности, предъявляемые к менеджеру по персоналу, предполагают высокий уровень развития определенных качеств личности. Анализируя качества ЛПП, выступающие как факторы успеха профессиональной деятельности, В. Г. Зазыкин и А. П. Чернышов (1993), выделяют [6]:

- умение общаться, взаимодействовать, убеждать, влиять на людей;
- гибкость, нестандартность мышления, способность находить нетривиальные развязки сложных проблем;

- способность предусмотреть развитие событий и последствия решений;
- профессиональная компетентность и специальная управленческая подготовка.

Квалифицированного менеджера по персоналу отличает профессиональная компетентность, высокая работоспособность, готовность прийти на помощь, стремление к сотрудничеству, сформированные навыки социального взаимодействия. Вместе с тем он должен быть способен к принятию твердых, непопулярных, но оправданных сложившейся ситуацией решений [7]. По мнению А. К. Марковой (1996), менеджер не может рассчитывать на успех в своей профессиональной деятельности, если он неуверен в себе, в свои способности выполнить стоящее перед ним задание. Сложно переоценить также значение психологической устойчивости, креативности, умения перестраиваться в изменяющейся обстановке, хладнокровно переносить эмоциональные перегрузки, способность к принятию решений [8].

**Результаты.** Для уточнения характера связей между изучаемыми параметрами, нами был проведен корреляционный анализ (с помощью программы обработки данных SPSS 13.0). Полученные результаты корреляционного анализа обнаружили взаимосвязь показателей факторов принятия продуктивных решений с показателями уверенности в себе и коммуникативной креативности.

Так, параметр “высокие личные ценности”<sup>\*</sup> имеет позитивную связь с “конфликтностью – покорностью” ( $r = 0,381$ ). Ясное понимание человеком своих личных ценностей позволяет ему отстоять свою точку зрения и привнести в решение проблемы что-то новое, оригинальное. Осознание “четких личных целей” связано позитивно со “склонностью к самопрезентации” (СП) ( $r = 0,382$ ). Когда человек понимает и осознает цели, стоящие перед личностью или деловой жизнью, он в состоянии презентировать себя, что может в дальнейшем помочь при разрешении ряда проблем, профессиональных задач.

“Постоянный личный рост за счет самообучения” связан позитивно с инициативой в социальных контактах и экспрессивностью личности ( $r = 0,433$  и  $r = 0,393$ , соответственно). Когда человек восприимчив к новым ситуациям и возможностям, он стремится проявлять инициативу, высокую активность и стремится к лидерству. Умение влиять на людей (“способность влиять на окружающих и подчиненных”) связано положительно с показа-

<sup>\*</sup> наименование терминов использованной в исследовании самооценочной версии приведено по книге: Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя практика / Пер. с англ. / Майк Вудкок, Дэйв Френсис. – М.: Экономика, 1991. – 319 с.

телем “конфликтность – покорность” ( $r = 0,465$ ). Если индивид способен обеспечивать участие и помощь со стороны окружающих или влиять на их поведение и отношение к ситуации принятия решений, он стремится отстаивать свою точку зрения и привнести в любое решение что-то свое – новое, оригинальное.

Навыки в формировании коллектива (“способность формировать и развивать эффективные рабочие группы”) связаны положительно с социальной смелостью ( $r = 0,398$ ). Людей, которые стремятся содействовать развитию и повышению эффективности тех рабочих групп, в которых они работают, обязательно отличает ярко выраженная социальная смелость.

Подводя итоги корреляционного анализа, необходимо отметить, что деловая активность как одна из сильных сторон будущих менеджеров (в том числе и менеджеров по персоналу), существенно зависит от уровня сформированности таких психологических характеристик как уверенность в себе и коммуникативная компетентность.

Результаты сравнительного анализа результатов исследования представлены на рис. 1 и 2.

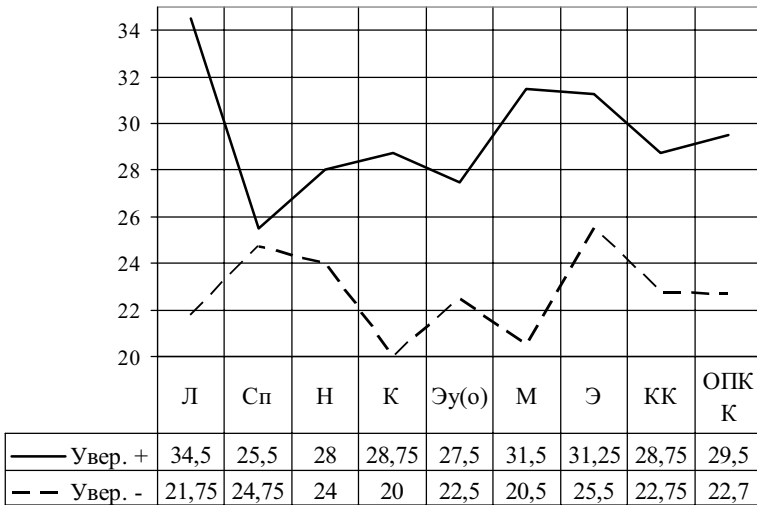
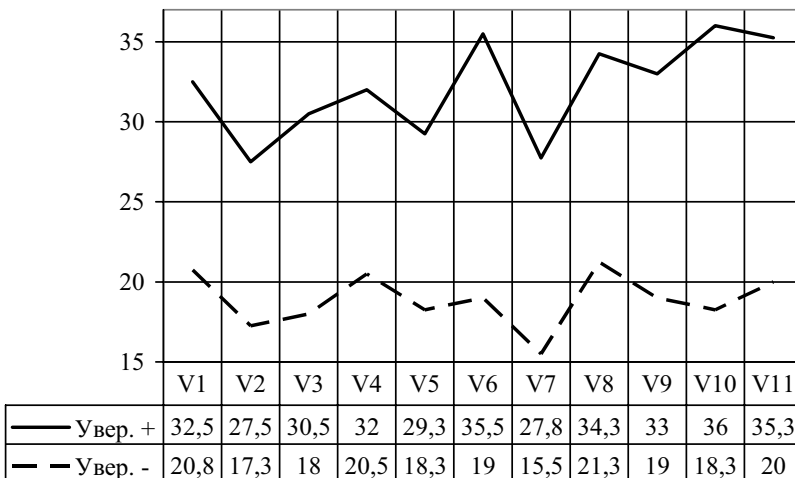


Рис. 1 График параметров коммуникативной креативности в группах испытуемых с высокими (Увер. +) и низкими (Увер. -) значениями уверенности в себе.

Условные обозначения: Л – легкость, Сп – самопрезентация, Н – независимость, К – конфликтность, Эу(о) – эмоциональная устойчивость, М – манипулятивность, Э – экспрессивность, КК – коммуникативная компетентность, ОПКК – общий показатель коммуникативной компетентности

Анализ данных, представленных на рис. 1, показывает характерный для выбранной профессиональной группы (социально-экономический тип деятельности) профиль параметров коммуникативной креативности. Характер кривой, как в группе с высокими (Увер.+), так и низкими (Увер.-) значениями уверенности в себе, повторяется. В группе с высокими значениями уверенности в себе наибольшую выраженность имеют следующие параметры коммуникативной креативности: Л – “легкость в общении – трудность в общении” – 34,5 баллов; М – “склонность к манипуляции – бесхитрость” (манипулятивность) – 31,5 балла; Э – “экспрессивность – невыразительность” – 31,25 балла. Вместе с тем, в обеих группах по всем параметрам получены высокие значения, за исключением параметра Л (легкость в общении), что может быть правильно понято, например, как отсутствие навыков профессиональной социально-экономической деятельности.



*Рис. 2 График параметров принятия решений в группах испытуемых с высокими (Увер.+) и низкими значениями уверенности в себе (Увер.-)*

Условные обозначения: V1 – способность управлять собой, V2 – разумные личные ценности, V3 – четкие личные цели, V4 – упор на постоянный личностный рост за счет самообучения, V5 – навыки решения проблем, V6 – изобретательность и способность к инновациям, V7 – способность влиять на окружающих и подчиненных, V8 – знание современных управленческих подходов, V9 – способность умело руководить, V10 – умение обучать и развивать подчиненных, V11 – способность формировать и развивать эффективные рабочие группы.

Выраженность качеств коммуникативной креативности (см. рис. 1) обеспечивает легкое установление социальных контактов с клиентами, отсутствие стесненности в процессе общения; умение скрывать свои истинные намерения, чтобы с помощью отвлекающих маневров добиваться своей цели. Представители этой группы умеют находить подход к людям, при необходимости могут играть на слабостях и использовать в своих целях ошибки других людей. При этом для большей убедительности используется вся палитра невербальных средств коммуникации: мимика, пантомимика, жестикуляция, интонирование голосом, а также широкая палитра эмоционального реагирования. Как правило это эмоционально зрелые личности, невозмутимые, рассудительные, способные управлять своими эмоциями и настроениями. При необходимости представители этой группы умеют мобилизоваться и направить эмоциональную энергию в нужное русло, проявляя настойчивость в реализации задуманного. С точки зрения принятия решений выраженность рассматриваемых свойств личности представляет собой один из комплексов необходимых условий в организации воздействия на клиента с целью более эффективного выполнения уже принятых решений, их понимания и принятия к исполнению.

Рассмотрим данные, представленные на рис. 2. Аналогично как и в данных коммуникативной креативности, характер кривой в обеих группах повторяется. Для целей нашей работы наибольший интерес представляют следующие параметры принятия решений: V6 – изобретательность и способность к инновациям, V8 – знание современных управленческих подходов, V10 – умение обучать и развивать подчиненных, V11 – способность формировать и развивать эффективные рабочие группы. При этом все показатели группы испытуемых с высокими значениями уверенности в себе (Увер. +) значительно превышают идентичные параметры другой группы и приближаются к максимальным. В плане принятия решений уровень достигнутых значений обеспечен высоким уровнем профессиональной подготовки к социономической деятельности (V8), креативностью как интегральной характеристикой личности (V6), проявлением организаторских и педагогических способностей (V10, V11). Устойчивое сочетание выделенных способностей, умений и свойств личности, уровень их сформированности представляет собой сложное иерархически многоуровневое образование, обеспечивающее целостность профессиона и стабильность показателей продуктивности принимаемых им решений.

## **Выводы**

1. Анализ профессионально важных качеств менеджера по персоналу показал, что они представляют собой обобщенные, наиболее устойчивые характеристики личности, достаточно сложные по своей психологической структуре. Их сформированность зависит от множества факторов: особенностей характера, способностей, направленности личности, профессионального опыта, условий и средств социономической деятельности. В силу этого профессионально важные качества менеджера по персоналу целесообразно рассматривать как систему, включающую уровень задач и функций деятельности, поведенческий уровень и уровень свойств личности профессионала.

2. Изучение особенностей реализации функций позволяет выделить некоторые ПВК, отличающие менеджера по персоналу от представителей других социономических профессий. К таковым, в первую очередь, необходимо отнести интегральные свойства личности: общительность, коммуникативную креативность, а также – профессиональную компетентность, инициативность, навыки взаимодействия с людьми и принятия решений.

3. Принятие решения представляет собой регулируемый личностью рациональный процесс, набор определенных стадий и этапов, через которые специалист должен пройти от начала и до конца, чтобы дойти до полного выполнения решения и устранения возникшей проблемы. Задача сводится к представлению решения как продукта труда личности профессионала, а его принятие – как процесс снятия личностью неопределенности, обеспечивающий появление этого продукта.

## **Список використаних джерел**

1. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности (реклама, управление, инженерная психология и эргономика): Словарь / Борис Андреевич Душков / Авторы-сост. Б. А. Душков, Б. А. Смирнов, А. В. Королев; Под ред. Б. А. Душкова; прил. Т. А. Гришиной. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 848 с.
2. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / Віктор Борисович Шапар. – Х.: Прапор, 2005. – 640 с.
3. Кузьмина Н. В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах / Н. В. Кузьмина // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах. – Л., 1970.

4. Гольдштейн Г. Я. Основы менеджмента / Г. Я. Гольдштейн. – М., 1998. – С. 14-18.
5. Ильин Е. П. Психология индивидуальных отличий / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2004.
6. Зазыкин В. Г. Акмеологические проблемы профессионализма / В. Г. Зазыкин, А. П. Чернышов. – М., 1993.
7. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях / В.И.Лебедев. – М.: Политиздат, 1989. – С. 23-54.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М., 1996. – 258 с.

In the article the results of research of properties of personality are presented by a decisionmaking in crisis terms. Results are presented dependence of efficiency of helping professions (psychologist, manager on a personnel) on skills of making decision, providing their making and internalss.

**Keywords:** personality, decision-making , professionally important internalss.

*Отримано: 14.02.2011*

УДК 159.923.2-053.6

*Г.М.Свіденська*

## **ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ**

Стаття присвячена актуальній для підліткового віку проблемі формування самосвідомості. Представлено і теоретично обґрунтовано психодіагностичний інструментарій, як той, що базується на методах, які дозволяють моделювати та розвивати самосвідомість і творчий потенціал особистості. Проаналізовано процес формування і розвитку самосвідомості в підлітковому віці та своєрідність його окремих складових, а саме “Я-концепції”, “Я-образу. Визначається, що “Я-концепція” не просто продукт самосвідомості, а є суттєвим чинником детермінації поведінки людини, таке внутрішньо-особистісне утворення, яке багато в чому визначає її напрямок, її активність, поведінку в ситуації вибору, контакту з людьми

**Ключові слова:** самосвідомість, “Я-концепція”, “Я-образ”, підлітковий вік, психодіагностичний інструментарій.



Статья посвящена актуальной для подросткового возраста проблеме формирования самосознания. Представлено теоретико-методологическое обоснование психодиагностического инструментария, которое базируется на методах, позволяющих моделировать и развивать самосознание и творческий потенциал личности. Проанализирован процесс формирования и развития самосознания в подростковом возрасте и своеобразии его отдельных составляющих, в частности “Я-концепции”, “Я-образа”. Определяется, что “Я-концепция” не просто продукт самосознания, а является существенной составляющей детерминации поведения человека, такое внутрениличностное образование, которое, в большинстве случаев, определяет ее направление, ее активность, поведение в ситуации выбора.

Ключевые слова: самосознание, “Я-концепция”, “Я-образ”, подростковый возраст, психодиагностический инструментарий.

Проблема самосвідомості – одна із найактуальніших проблем практичної психології. Самосвідомість – це усвідомлене ставлення людини до своїх потреб і здібностей, потягів і мотивів поведінки, переживань і думок.

Серед найновіших досліджень питань розвитку самосвідомості в підлітковому віці багато робіт присвячена різноманітним аспектам цієї проблеми. Так низка психологів (К.О.Абульханова-Славська, І.В.Барішнікова, І.Д.Бех, О.В.Іваненко, І.П.Манюха, А.Б.Орлов, А.В.Петровський та ін.) вказують, що людина приходить до того чи іншого уявлення про себе, які внутрішні дії при цьому робить, на що спирається. Разом з тим, проблему “Я-концепції” в цих дослідженнях подано на теоретичному рівні. Великий внесок у розробку цієї проблеми внесли Є.С.Приславський, Р.В.Моляко, І.М.Попович, Л.М.Співак, у роботах яких визначено особливості “Я-образу”; в практичному план досліджувались питання особливостей процесу засвоєння соціальних норм та установок; вивчалась тривожність та самооцінка; але, на жаль, результати цих пошуків ще не знайшли відображення в таких психологічних методиках (А.Анастасі, О.О.Бодальов, Л.Ф.Бурлачук, С.М.Морозов, А.М.Прихожан, В.В.Столін) [1; 4].

“Я-концепція” – це динамічна система уявлень людини про себе, яка включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних особливостей; самооцінку та суб’єктивне сприймання зовнішніх факторів, які впливають на особистість. Вивчаючи особливості розвитку самосвідомості в період підліткової кризи, ми виходили з того, що “Я-концепція” формується під впливом життєвого досвіду суб’єкту, насамперед стосунків у сім’ї, проте вона досить рано набуває якості активності і починає впливати на інтеграцію цього досвіду, на міру особистості, систему її очікувань та прогнозів щодо свого майбутнього.

**Метою** статті є аналіз теоретико-методологічних засобів емпіричного дослідження компонентів самосвідомості

Аналіз процесу самосвідомості виявився більш складним, ніж аналіз продуктів цього процесу. Діагностика самосвідомості спрямована на виявлення продукту самосвідомості – уявлення про себе. Аналіз “Я-образу” дозволяє виділити в ньому два суттєвих аспекти: знання про себе й самовідношення.

Упродовж життя людина пізнає себе, накопичує про себе знання, що і складають змістовну частину її уявлень про себе. Цілком очевидно, що знання про себе їй не байдужі. Те, що в них розкривається, виявляється об’єктом її емоцій, оцінок і стає предметом більш – менш стійкого самовідношення.

Самовідношення, у свою чергу, виявляється структурно – складним утворенням, що включає як загальне почуття, за чи проти себе, так і більш специфічні виміри і самоповагу, аутосимпатію, самоінтерес, або близькість до самого себе, тобто очікуване ставлення інших. Проте не все досягається в самому собі і не все у власному самовідношенні ясно усвідомлено; деякі аспекти вислизують від самосвідомості, тобто залишаються не усвідомленими. У зв’язку з цим виникає низка принципових методологічних проблем психодіагностики самосвідомості.

На нашу думку, одна з актуальніших проблем – це розмежування самоопису випробуваного (“Я-концепція”) та його оцінка самого себе. Розглядається соціальна бажаність описуваних рис, тактика самопрезентації, галузь саморозкриття, ідентифікованість чи анонімність відповідей, тактика погоджуватися чи не погоджуватися з твердженнями, характер і ступінь обмежень у формі відповідей на пункти (питання), контексту цієї процедури діагностики, установки, чекання й інструкції, способи підрахунку індексів і статистичні процедури. Разом з тим, певну роль грають рівень інтелектуального розвитку, установки у ставленні до дослідника, почуття психологічної безпеки і комфорту в ситуації тестування тощо.

Прогрес у рішенні цих методологічних проблем психодіагностики виявився пов’язаним із просуванням у розумінні психологічної суті самого процесу самосвідомості та його підсумкового продукту – “Я-концепції”. Зупинимось більш детально на характеристиці кожного з них.

Проблема соціальної бажаності виникає щоразу при використанні самозвітів у тих сферах, у яких існують еталони належного, правильного образу дій, думок тощо. Але особливо гострою ця проблема виявляється в ситуації дослідження “Я-

концепції”. Вона полягає в тому, чи потрібно прагнути до “вираховування” соціальної бажаності із самоописів. Прагнення бачити і культивувати в собі соціально цінні якості – одне з реальних прагнень людини, що, звичайно, відбивається в його “Я-концепції.”

Стратегія само презентації (самоподачі). Виходять із уявлень про те, що всяка людина зацікавлена у враженні, яке вона справляє на оточуючих. Певні аспекти поведінки людини спеціально спрямовані на встановлення, уточнення і підтримку свого образу в очах інших.

Дослідження феномена самопрезентації змушують більш ретельно аналізувати умови проведення діагностичної процедури, оцінювати вплив таких параметрів діагностичної ситуації, як сприйняття випробуванним подальшої долі результатів тестування, можливостей продовження контактів із психодіагностом, статі, віку і статусу психодіагноста. Випробуваний не просто повідомляє те, що він про себе міркує, але активно подає себе, намагаючись справити враження, що узгоджується з його особистістю в цілому, із ситуацією і партнером по спілкуванню.

Складна будова “Я-концепції”. Психодіагностичні дані можуть інтерпретуватися лише в контексті теоретичних уявлень про будову “Я-образу” і процесу самосвідомості в цілому.

Розходження в суб’єктивній значимості вимірів “Я-концепції” – це ті знання за змістом про себе в різних людей, які можуть мати різну суб’єктивну значимість. З цього витікає, що використання в індивідуальній психодіагностиці універсальних змістовних вимірів “Я-концепції” може приводити до помилкових висновків [6, с. 221].

Уявлення про себе багатопланові. Вони можуть відноситися до різних сфер прояву людини. Такі дослідники як У.Джемс, К.Роджерс, М.Розенберг і багато інших, виділили різні форми уявлень про себе, диференційовані по сфері проявів людини (“соціальне Я”, “духовне Я”, “фізичне Я”, “інтимне Я”, “публічне Я”, “моральне Я”, “Я” тощо), або (“реальне Я”, “ідеальне Я”), або у часовому контексті (“Я в минулому”, “Я в сьогоденні”) та інші ознаки. Слід підкреслити, що всі ці уявлення у суб’єкта існують як видно, самостійні, але наскільки вони зв’язані із самовідношенням і поведінкою у відповідних ситуаціях – це питання залишається відкритим [2, с.253].

Отже, аналіз наукових праць, присвячений вивченню проблеми самосвідомості, свідчить що всі питання більш глибоко вивчаються на теоретичному рівні, а на практичному дуже мало.

Предметом нашого дослідження стали психологічні особливості розвитку самосвідомості в період підліткової кризи. У

зв'язку з цим, спираючись на теоретичні положення багатомірної будови самосвідомості, з огляду її складності, ми вважаємо необхідним звернутися до вивчення її складових і детально розглянути структурні компоненти та її особливості у підлітків.

Становлення самосвідомості в цей період визначає певне соціальне зростання по відношенню до визначення нової “внутрішньої позиції”, в основі якої лежить прагнення бути відповідальним за себе, свої особистісні якості, свої погляди і здатність самостійно відстоювати свої переконання. Самосвідомість у цьому віці вже включає в себе всі компоненти самосвідомості дорослої людини. Інша річ, якого рівня вони досягають у своєму розвитку в підлітка, які з них займають центральне місце в структурі його особистості.

Уявлення про себе (суб'єктивний образ свого “Я”) складається під впливом оцінюючого відношення інших людей. В сучасній психології самосвідомість досліджується шляхом застосування різних психологічних технік, що застосовуються в залежності від мети дослідження [8, 9]. До них треба віднести:

1) методика семантичного диференціалу використовувалась для аналізу “Я-концепції” і самооцінки за А.Шмельовим та В.Петренко, що проводилась за таким планом: оцінювання поняття “Я” – “моє сьогоденне Я”; оцінка особистісних властивостей “Я”; оцінка полюсів: “моє ідеальне Я” і “Я, яким я більш за все не подobaюсь”; “погане Я” – “сьогоденне Я”; “погане Я” – “ідеальне Я”;

2) проєктивні техніки репертуарних решіток за В.Петренко А.Шмельовим та Є.Шильтейном, які використовуються при дослідженні рівневої структури “Я”, що самопрезентуються при вивченні співвідношень між рівнями глибинного самовідчуття, поведінкових установок, вербалізованих уявлень про себе;

– методика Дембо-Рубінштейна;

– опитувальник ставлення В.Століна, що містить чотири шкали (самоповага, аутосимпатія, самоінтерес, очікуване відношення навколишніх);

– методика “Квантифікація міжособистісних відносин і “Я-концепція” за А.Петровським і А.Реан, що призначені для діагностики взаємин між особистістю й найближчим оточенням, для виявлення уявлень суб'єкта про себе, своє “ідеальне Я”, “Я очима близьких”; модифікація цієї методики використовується для вивчення “образу Я”, тенденцій особистісного розвитку.

Певний інтерес викликає класифікації діагностичних методик самосвідомості запропоновані В.В.Століним і О.О.Бодальовим, до яких відносяться:

1) Стандартні самозвіти у формі опису і самоопису (тестувальники, списки дескрептивів, шкальні техніки). До цього типу методик відносяться тест-опитувальники, що складаються з більшменш розгорнутих тверджень, що розкривають відношення випробуваного до самого себе в різних життєвих ситуаціях; почуттів, думок щодо тих чи інших подій, чи обставин у житті суб'єкта; поведінкових проявів, взаємин з іншими людьми. В різних опитувальниках спосіб відповіді широко варіює: використовується двох-, трьох-, чотирьох-, п'яти-, семи- альтернативних виборів, вербальна чи невербальна згода.

Шкала “Я-концепції” Теннессі (The Tennessee Self Concept) – опитувальник, призначений для підлітків (з 12 років) і дорослих. З його допомогою можна виявити глобальне самовідношення (самозадоволеність) і специфічні форми самоствавлення до свого тіла, до себе як морального суб'єкта, до себе як до члена родини тощо. Опитувальник також дозволяє дати диференційований висновок про самовідношення на відміну від змістовного аспекту “Я-концепції” (самоідентичності і характеристики, що диференціюються).

Шкала дитячої “Я-концепції” Пірса-Харріса (Piers-Harris Children’s Self Concept Scale) – популярний у США опитувальник, складений з 80 простих тверджень щодо свого “Я” чи тих чи інших ситуацій і обставин, зв’язаних із самовідношенням. Призначений для дітей у віці від 8 до 16 років.

Шкала самоповаги Розенберга (Rosenberg’s Self – Esteem Scale) – опитувальник для підлітків, що виявляє глобальне самовідношення.

У цілому, незважаючи на методологічну критику опитувальників, вони залишаються основним інструментом у дослідженнях “Я-концепції”; до того ж постійно створюються нові опитувальники для специфічних цілей і популяцій.

Різновидом стандартизованого самозвіту є *контрольні списки*. Від опитувальників їх відрізняє стислість пунктів, аж до окремих прикметників. Найбільш відомий контрольний список прикметників Г.Гоха (Gough H.), який містить 300 особистісних прикметників, розташованих за абеткою. Випробуваний згідно інструкції повинен вибрати ті з них, що відповідають об'єкту. Список створювався не як інструмент для діагностики “Я-концепції”, але одержав поширення й у цій якості.

На думку О.О.Бодальова і В.В.Століна, контрольні списки відносно зручні діагностичні інструменти в плані простоти застосування й обробки, однак вони мають ряд недоліків. По-перше,

вони нав'язують суб'єкту оцінку по параметрах, що, можливо, не є значимими для його "Я-концепції", але за якими грамотна людина загалом може дати оцінку й у результаті може виникати деякий "фантомний" самоопис. По-друге, винесення категоричних суджень щодо значимих для суб'єкта особистісних параметрів наштовхується на внутрішній опір. По-третє, як показано вже в дослідженнях Ч.Осгуда і його колег (Osgood З, Suci З, Tannenbaum Р, 1957), значення слів крім предметного, деннотативного також є афективним, коннотативним значенням. [2, с.257].

2) Нестандартизовані самозвіти у формі вільних самоописів з наступним конвент – аналізом. Оскільки "Я-концепція" так чи інакше виявляється в будь-якому розгорнутому самоописі (у щоденникових записах, у нестандартизованих відповідях на питання анкети чи інтерв'ю, у листах та ін.), з'являється можливість застосувати до деякої сукупності текстів процедуру контент-аналізу.

Тест двадцяти тверджень на самовідношення (Twenty statements self attitude Test – Kuhn М, McPartland Т) – техніка, заснована на використанні нестандартизованого самоопису з наступним контент-аналізом. Випробуваного просять упродовж 12 хвилин дати 20 різних відповідей на питання, звернене до самого себе: "Хто я такий?". Аналіз даних досліджень дозволив виділити ряд категорій, що згодом використовувалися в контент-аналізі: соціальні групи (стать, вік, національність, релігія, професія); ідеологічні переконання (філософські, релігійні, політичні і моральні висловлювання); інтереси і захоплення; прагнення й цілі; самооцінки і т.п.

Найбільш часті категорії, виявлені на великих вибірках у зарубіжних дослідженнях: професійна ідентичність, сімейна роль і статус, подружня роль і статус, релігійна ідентичність, стать і вік. Звичайно робиться припущення, що порядок згадування категорій відповідає виразності і значимості відповідних ознак, тобто структурі самоідентичностей.

Оцінюючи стандартизовані самозвіти з застосуванням контент-аналізу загалом, треба відзначити, що основна їх перевага в порівнянні зі стандартизованими самозвітами складається у потенційному багатстві відтінків самоопису й у можливості аналізувати самовідношення, виражене мовою самого суб'єкта, а не нав'язаним йому мовою дослідження. Це, проте, є й одним із обмежень цього методу – суб'єкт із нижчими лінгвістичними здібностями і навичками самоопису виявляється в гіршому положенні у порівнянні з людиною, що володіє багатшою лексикою

і навичками самоопису для передачі своїх переживань. Ці розходження можуть затушовувати розходження в самовідношенні і “Я-концепції” в цілому. На нестандартизовані самозвіти також впливає стратегія самоподачі, що повинна враховуватися при інтерпретації результатів.

3) Ідеографічні техніки, засновані на використанні психо-семантичних закономірностей, аналізі індивідуальних матриць, при якому простір самоопису і його змістовних осей задані не споконвічно на основі усереднених даних, а виявляються в певного конкретного випробуваного. І.С.Булах підкреслює, що результати інтерпретуються не шляхом співвіднесення з “нормою”, а щодо інших характеристик того ж суб’єкта. До цієї групи технік прийнято відносити так звані “техніки репертуарних решіток” чи “репертуарні особистісні тести”. Найбільш відомою на цей момент є методика “Репертуарні решітки Дж. Келли” [2].

4) Проективні техніки, включаючи підклас і рефративних досліджень самовідношення і “Я-концепції”, в цілому, придатні для аналізу трьох різних аспектів самовідношення, що тією чи іншою мірою, вислизають при аналізі прямого самозвіту. По-перше, мова йде про ті несвідомі компоненти самовідношення, що припускають внутрішньоособистісні захисти, що не допускають це самовідношення до свідомості. По-друге, про “непомічене, ненавмисне самовідношення”, що людина утрудняється адекватно вербалізувати. По-третє, про ту “небажану” самооцінку, що суперечить соціально-прийнятним зразкам особистості.

Найбільш часто для аналізу самовідношення використовується експресивна проективна методика малювання людини, розроблена К.Маховер (Machover K.) [3].

Тематичний апперцептивний тест (Murray H.) також належить до проективних технік, використовуваним для аналізу “Я-концепції” і самовідношення зокрема. Його використання засноване на тій ідеї, що опис героя відбиває уявлення про себе оповідача.

Відомі також спроби використання для аналізу самовідношення тесту чорнильних плям Роршаха і тесту незакінчених речень.

Рефрактивними техніками Дж. Ліндсей (Lindsey G.) назвав процедури, у яких люди роблять оцінку якихось своїх атрибутів, не усвідомлюючи, що вони оцінюють себе. Так, Г.Мейлі посилається на досвіди 40-50-х років К.Хантлі, В.Вольфа, С.Епштейна, у яких для виміру самооцінки використовувалося пред’явлення тайкома від випробуваних отриманих фотографій рук чи обличчя в профіль, записів голосу чи зразків почерку (Мейлі Г, 1975). Відомі приклади використання рефрактивних технік відносяться, проте, лише до



деяких аспектів “фізичного Я” – голосу, зовнішності, почерку. Але, чи можна розглядати мимовільну оцінку цих якостей як вираження загального самовідношення – це питання залишається відкритим [2, с.264].

Крім вище перерахованих методик і технік “Я-концепція” представлена ще одна спроба систематизації методик у колективній праці російських авторів А.В.Іващенко, В.С.Агапова, І.В.Баришникової. На думку вчених, класифікацію методик варто робити відповідно до розробленої ними моделі “Я-концепції”. Тому їх методики згруповані відповідно запропонованої ними структурою моделі “Я-концепції” за розділами і дозволяють діагностувати наступні компоненти: свідомість, самосвідомість, систему відносин, самопізнання, самовідношення, диспозиційну систему, саморегуляцію, самоконтроль і “образ Я”.

Відомі вітчизняні психологи Л.Ф.Бурлачук, С.М.Морозов вважають, що ілюстраціями до іншого підходу емпіричного вивчення самосвідомості є методики, запропоновані зарубіжними психотерапевтами Р.Ассаджолі і Ф.Перлом, яких методики спрямовані на розвиток і моделювання самосвідомості.

Італійський психіатр Р.Ассаджолі запропонував систему рефлексивних технік, спрямованих на розв’язання центральної проблеми людського життя – розуміння “свого Я”. На думку Р.Ассаджолі, психосинтез як кінцева стадія пізнання себе намагається керувати всіма протидіючими внутрішніми силами, допомагає розвивати й удосконалювати особистість, гармонізувати її відносини зі “своїм Я”. Комплекс методик, які входять у психосинтез, нараховує 20 основних методик-ситуацій, спрямованих на той чи інший аспект пізнання й усвідомлення себе. Усім методикам передує вступне слово психотерапевта, що допомагає настроїти особистість на серйозну плідну саморефлексію. Отже, техніки Р.Ассаджолі, будучи по суті послідовними рефлексивними питаннями, націлені і сприяють інтеграції, самоузагальненню себе в “цілісне Я” [3].

Психотерапевтичну лінію в моделюванні процесу самопізнання ми знаходимо і в працях Фредеріка Перлза, німецького психіатра, представника гештальтпсихології. У роботі “Досвіди психології самопізнання” він пропонує послідовну серію експериментів, спрямованих на відкриття себе, “свого Я” та його мобілізацію. У роботі представлено 7 основних ситуацій, що починаються з пояснення головного завдання експерименту. Ф.Перлз пропонує у своїй роботі інструкції, за допомогою яких особистість може відправитися в подорож до свого внутрішнього Я, під час якого

своїми зусиллями можна щось зробити для “свого Я” – знайти його, організувати на конструктивне використання, проживання свого життя.

Ці методи, на думку автора, не можна використовувати ізольовано, їх треба включати в живу єдність цілісного процесу життя особистості, і тільки тоді вони будуть сприяти прогресу її самопізнання, самоусвідомлення [4].

Отже, аналіз теоретичних підходів вітчизняних авторів досліджень “Я-концепції” дозволив зробити висновок, що побудова моделей “Я-концепції”, в основному, базується на розробках зарубіжних психологів (З.Фрейда, К.Г.Юнга, Р.Ассаджолі, Р.Бернса, У.Джеймса, К.Роджерса, М.Розенберга й ін.).

“Я-концепція” особистості – системне інтегральне психічне утворення, виражене в механізмах: когнітивному, емоційному, вольовому, поведінковому; уявлення, що акумулюють, знання суб’єкта про самого себе, особистісні значеннєві утворення; переживання суб’єктом оцінки і самооцінки власних властивостей і якостей, своїх можливостей і обмежень; цінності і виявляються в стратегіях життя.

Дослідження вітчизняних вчених у різних галузях психології дозволили узагальнити розрізнені дані з психологічної категорії “Я-концепція” і виділити її аспекти. У психології особистості – це система уявлень суб’єкта про самого себе, система установок, спрямованих на самого себе, система різних компонентів, система здійснення множинних Я.

Системні утворення, якими є особистість і “Я-концепція”, являють собою сплав, взаємопроникнення і виявляють нову багаторівневу, ієрархічну систему. “Я-концепція” включена у структуру особистості – нелінійну і самоорганізуючу систему, що утворюється в онтогенетичному розвитку. Вона виступає як її системна складова, наповненою підсистемою внутрішніх цінностей і цінностей соціальних.

Розглянувши різні підходи і точки зору на теоретичні і методологічні засади психологічного дослідження “Я-концепції”, ми прийшли до висновку, що методологічними принципами вивчення “Я-концепції” є: принцип гуманізму, єдності діяльності, свідомості й особистості, єдності свідомості й особистості, єдності суб’єкта пізнання і суб’єкта дії, творчої активності самовдосконалення, самодетермінації, відбитої суб’єктності, активної генно-середовищної кореляції, самодетермінації суб’єкта-носія самосвідомості, а також принципи, що відбивають специфічні особливості рівневих утворень “Я-концепції” особистості:

- рівнево-ієрархічний принцип, що утворює вертикальну структуру пізнання “Я-концепції”;
- онтологічний принцип, що відбиває включення “Я” в нові взаємини, нові взаємодії, наповняє “Я-концепцію” новим змістом, що підкреслює процесуальну сторону, оскільки “Я-концепція” має внутрішню підставу розвитку і саморозвитку, регуляції і саморегуляції;
- принцип полісистемності, що дає можливість розглянути “Я-концепцію” як самостійну систему і як підсистему взаємодіючих з нею систем, тобто розуміти “Я-концепцію” як сукупність елементів, що знаходяться в таких взаємозв’язках і в таких взаєминах, що утворюють визначену цілісність. Цей принцип описує екстернальні й інтернальні властивості “Я-концепції”;
- психосемантичний принцип, що відбиває систему значень суттєвих ознак “Я-концепції” особистості [5, С.17].

Складність структури “Я-концепції” особистості вимагає звертання до наступних методів: 1) організаційних (визначають стратегію і напрямок дослідження); 2) емпіричних (способи одержання наукових фактів); 3) методів обробки даних (кількісні і якісні методи аналізу емпіричних результатів); 4) інтерпретаційних (задають спосіб пояснення установлених фактів і їхніх зв’язків).

Серед перспектив подальшого дослідження може бути розробка цілісної, універсальної моделі формування складових самосвідомості школярів та розвитку самосвідомості студентів, в тому числі професійної.

#### Список використаних джерел

1. Бодалев А.А. Психология о личности / А.А. Бодалев. – М.: МГУ, 1988. – 188 с.
2. Бороздина Л.В. Что такое самооценка / Л.В. Бороздина // Психол. журн. – 1992. – Т. 13. – №4. – С. 99-100.
3. Булах І.С. Пріоритетні позиції у визначенні провідних компонентів та критеріїв розвитку особистості підлітка / І.С.Булах // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Психологічні науки: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2001. – Вип. 12. – С. 102-112.
4. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер, 2000. – 528 с.
5. Дубровский Д.И. Проблема идеального / Д.И. Дубровский. – М.: Прогресс, 1983. – 275 с.
6. Психология современного подростка / под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.

7. Психология человека от рождения до смерти / Под. общ.ред. А.А.Реана. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
8. Психосинтез и другие интегративные техники в психотерапии / Под ред. А.А.Бадхена, В.Е. Кагана; [пер. с англ.]. – М.: Смысл, 1997. – 298 с.
9. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст / Х. Ремшмидт // Проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
10. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детском возрасте: избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Воронеж, 1995. – 416 с.

The article is devoted to the problem actual for teenagers, namely, that of forming the notion of self-conscious. Theoretical-methodological substantiation of the psycho-diagnostic set of instruments based on modeling and developing the self-conscious and creative potential of a personality, is represented in the article. The process of forming and developing the notion of self-conscious in teenagers and the originality of its components, “I-conception” and “I-image”, in particular, is analyzed. It is defined that “I-conception” is not only the product of self-conscious but a significant component of a person’s behavior, a kind of inner-personal education that determines its direction, activities, and conduct in the situation of choice and contact with people.

**Keywords:** self-conscious, “I-conception”, “I-image”, adolescence, psycho-diagnostic set of instruments.

*Отримано: 05.02.2011*

**УДК 159.942:340.6**

*В.П. Сиротенко*

## **Роль емоцій у професійній діяльності працівників ОВС**

У статті розкривається вплив емоцій на здійснення професійної діяльності працівниками ОВС. Аналізуються питання професійної значимості протікання емоційних станів і значення емоцій у протіканні інших психічних процесів.

**Ключові слова:** професійна діяльність, співробітник органів внутрішніх справ, емоції, почуття, емоційна сфера особистості, емоційний стан, емоційне тренування.

В статье рассматривается влияние эмоций на осуществление профессиональной деятельности работниками ОВД. Анализируются вопросы профессиональной значимости протекания эмоциональных состояний и значение эмоций в протекании других психических процессов.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, работник органов внутренних дел, эмоции, чувства, эмоциональная сфера личности, эмоциональное состояние, эмоциональный тренинг.

Кардинальні зміни, які відбуваються в українському суспільстві, реформування правоохоронної сфери вимагають нових підходів до управління правоохоронцями. Один із таких підходів полягає у вивченні впливу емоцій на здійснення професійної діяльності правоохоронцем, зокрема, працівником ОВС.

Розкриваючи різноманітні аспекти професійної діяльності працівників ОВС, науковці (В.Г. Андросюк, О.М. Бандурка, С.П. Безносів, І.В. Ващенко, Ю.Б. Ірхін, Я.Ю. Кондрат'єв, В.С. Медведєв, А.В. Ромашко, О.М. Столяренко, О.В. Тимченко та ін.) сходяться в тому, що вона, як "специфічний вид соціальної діяльності працівників органів держави, призначеної для її захисту і безпеки, що діє від її імені й організує певною мірою функціонування громадянського суспільства, стоїть на охороні прав і свобод його громадян та окремих особистостей", характеризується низкою особливостей, порівняно з іншими видами професійної діяльності [1-3; 6; 10-11], серед яких значимо, насамперед, наступні [1; 3; 6; 10]:

– здійснення діяльності працівників ОВС відбувається в галузі правових суспільних стосунків. Існує сувора правова регламентація (нормативність) професійної поведінки фахівця і прийняття ним рішень. Неналежне виконання службових обов'язків, порушення посадових повноважень розглядається як порушення закону, свідчить про низький рівень професійної компетентності;

– наявність у працівників ОВС владних повноважень, прав і обов'язків застосовувати владу від імені закону. Щонайменше відхилення від вимог закону щодо використання владних повноважень посадовою особою може привести до тяжких наслідків, завдати моральну шкоду людині, нанести серйозну психічну травму їй і її близьким, негативно вплинути на її авторитет серед оточення. Прийняття рішень у ситуаціях із використанням владних повноважень вимагає від працівника ОВС соціальної зрілості, високої відповідальності, здатності прогнозувати наслідки своїх рішень, емоційної стійкості, уважного ставлення до людей;

– процесуальна самостійність, персональна відповідальність працівників правоохоронних органів;

– конфліктний характер тих ситуацій, на фоні яких розгортається і протікає службова діяльність (активний супровід із боку злочинців). Антисупільні елементи нехтують всіма соціальними нормами, а працівники ОВС, зіштовхуючись з ними, зобов'язані суворо дотримуватися законності. Це вимагає самоконтролю, підвищеної психологічної стійкості;

– висока емоційність діяльності. Необхідність виконання великого обсягу і різноманітних професійних завдань в умовах гострого дефіциту інформації і часу, активна протидія зацікавленим особам, нерегулярна зміна умов праці, порушення звичного режиму добової життєдіяльності, вимушена відмова від звичного для багатьох людей відпочинку та ін. є ознаками нервово-психічне перевантаження і з часом призводить до розвитку стійких станів психічної напруги, емоційних зривів, стресів, фруструваності, появи невротичних реакцій, психосоматичних розладів;

– висока екстремальність професійної діяльності через постійну можливість виникнення і раптовість небезпеки, наявність ризику, загрози життю і здоров'ю. Правоохоронець, на відміну від представників інших професій, через професійну необхідність завжди йде назустріч небезпеці. В психологічному плані це може викликати підвищену ймовірність інстинктивних форм поведінки або ризикованих варіантів дій. Може настати зникання до небезпеки, зниження здатності до адекватної оцінки власних можливостей. А тому працівник ОВС повинен бути не лише фізично здоровим і витривалим, а й емоційно стійким, працездатним;

– віктимна схильність більшості професій ОВС, тобто підвищена ймовірність агресивного нападу порушників громадського порядку на правоохоронця, підвищена ймовірність стати жертвою злочинних замахів (за Д.В. Рівман). Ймовірність агресивного нападу на правоохоронця обернено пропорційна рівню його професійній підготовленості і залежить від правильної організації служби, урахування індивідуальних психологічних особливостей працівників при підборі особового складу на посади і пости, підвищено уражені у віктимному відношенні. Усвідомлення працівником підвищеної віктимності своєї праці може відігравати роль психотравмуючого чинника, який призводить до надзвичайно емоційної напруги служби;

– специфіка ділового спілкування правоохоронця, комунікативний аспект їх діяльності (С.П. Безносів). Усі працівники ОВС, незалежно від їх службового стану, щоденно зустрічаються з представниками самих різних категорій населення з різних приводів (обмін і видача паспортів, посвідчень водія, прийом і розгляд скарг і заяв, розбір порушень громадського порядку, забезпечення

протипожежної безпеки та ін.), а тому спілкування працівника ОВС немає чітких меж. А, отже, діяльність працівника повинна бути гнучкою, нестандартною, творчою.

Вся діяльність працівника ОВС у певним чином підпорядковується суспільним нормам і соціальним очікуванням. Від працівника ОВС громадяни очікують співучасті, підтримки, допомоги, захисту. Це вимагає постійної високої мобілізації всіх своїх людських ресурсів для виконання службових завдань:

– публічність виконання професійних дій. Працівник, як представник влади, завжди працює під пильним поглядом людей. В одних випадках присутність глядачів сприяє успішному виконанню службових завдань, а в інших – може викликати дезорганізацію дій працівників;

– нестандартний, творчий характер діяльності працівників ОВС. Щоденно працівник ОВС має справу з різними життєвими ситуаціями, судбами різних людей, що вимагає застосування індивідуального, творчого підходу, уважного вивчення праводносин, що виникли.

Відтак, наявність дуже значних фізичних напружень та емоційних навантажень, яких зазнають працівники ОВС на відміну від працівників інших державних організацій і служб, пов'язана з впливом чималої кількості негативних подразників. Прагнення бути професіоналом, намагання якісно і у визначений термін без порушення процесуального законодавства виконувати професійні обов'язки, вимагає постійної зосередженості, ретельності, професійності, сформованої емоційної стійкості та ін. Наявність означених якостей фахівця буде, в свою чергу, сприяти зменшенню фізичної та психічної втоми, тривоги, негативних емоцій.

Емоції, як й інші психічні явища, являють собою різні форми відбиття реального оточуючого світу. На відміну від пізнавальних процесів, що відбивають навколишню дійсність у відчуттях, думках, емоції відбивають об'єктивну реальність у переживаннях. У них виражається суб'єктивне ставлення людини до предметів і явищ навколишньої дійсності. Одні предмети, явища, речі радують людину, вона захоплюється ними, інші – засмучують або викликають відразу, треті – залишають байдужою.

Діяльність працівників ОВС зазвичай протікає в умовах високої нервової напруги. Тому правоохоронцеві необхідно вміти управляти своїми емоціями і почуттями з метою збереження працездатності за будь-яких умов.

Термін “емоція” означає конкретну, відносно елементарну форму переживання почуттів. Джерела емоцій і почуттів варто



шукати в об'єктивній дійсності, у відповідності або невідповідності предметів, явищ, речей реального світу потребам і цілям особистості. Різноманітні позитивні емоції й почуття (радість, задоволення й т.п.) виникають при задоволенні потреб людини, і, навпаки, негативні емоції й почуття з'являються при незадоволенні потреб особистості [4]. Якщо предмети і явища навколишнього світу не пов'язані із цілями й задоволенням потреб людини, то вони не викликають у неї емоційного ставлення, є байдужими для неї.

Незважаючи на те, що емоції й почуття як переживання тісно взаємозалежні, вони мають істотні розходження. Переживання, пов'язані із задоволенням (або незадоволенням) потреб організму у їжі, захисті від холоду, у сні, у самозбереженні, відносяться до емоцій. Емоції, зазначені вище, властиві людям і тваринам. Однак емоції людини істотно відрізняються від емоцій тварин: вони певною мірою перебудовані під впливом соціального досвіду. Від умов громадського життя залежать як форми прояву емоцій у людини, так і способи досягнення цілей і задоволення тих потреб, з якими зв'язана та або інша емоція.

У процесі суспільно-історичного розвитку соціального життя людей у сфері їхніх переживань з'являється особлива форма і відбиття й ставлення до навколишнього світу – почуття, специфічно людські переживання, що виникають на основі задоволення або незадоволення потреб людини як особистості (таких, як потреби в спілкуванні, у пізнанні, естетичні й т. п.). Почуття, наприклад, товариства, сорому й совісті, боргу й відповідальності і т.д. притаманні тільки людині як суспільній істоті. Своєрідність емоцій і почуттів проявляється в особливій суб'єктивності, що залежить від особистісної значимості предметів, що впливають на людину, і явищ навколишньої дійсності. Той самий предмет, ситуація, випадок, злочин у різний час можуть викликати у людини різні переживання, емоції, почуття. Це свідчить про складний взаємозв'язок емоцій і почуттів з потребами й цілями людини і пояснює джерело суб'єктивності емоцій, почуттів.

У почуттях і емоціях більш рельєфно, ніж у пізнавальних процесах, проявляються найбільш істотні особливості особистості. На відміну від пізнавальних процесів емоції й почуття нерідко проявляються і у поведінці: у виразних рухах особи (міміці), тіла (пантомімі), у жестах, інтонаціях, тембрі голосу.

Емоції й почуття характеризуються полярністю і пластичністю. Кожній емоції й будь-якому почуттю протистоять протилежні переживання, між якими існує безліч переходів. Так, радості протистоїть горе, любові – ненависть, колективізму – егоїзм і т.п.

Разом з тим ті самі емоції й почуття людина може переживати з різною глибиною, залежно від причин, що їх викликали, і особливостей діяльності, яку здійснює особистість. Для емоцій і почуттів характерно й те, що особистісна й суспільна оцінки випробовуваних людиною переживань можуть за певних умов не збігатися.

Фізіологічною основою емоцій і почуттів є складні взаємодії процесів, що протікають як в організмі загалом, так і в мозку (підкірці, вегетативній нервовій системі й у корі головного мозку). При цьому співвідношення діяльності кори й підкірки в емоціях і почуттях різне.

Зміни, що відбуваються в організмі при тих або інших емоціях і почуттях, передаються в кору й інші відділи головного мозку, впливають на протікання нервових процесів, що поклали початок емоції й почуттю. Особливо важливу роль у керуванні емоціями й почуттями і їхнім зовнішнім вираженням грає друга сигнальна система, тобто нервові зв'язки, що утворюються в корі головного мозку, під впливом слова.

У цьому випадку сфера людських переживань значно розширюється, емоції й почуття починають розвиватися під впливом суспільних умов, здобувають соціальний характер. Слово дозволяє людині засвоювати емоційний досвід інших людей, зміст і форму вираження емоцій і почуттів. З його допомогою людина може усвідомлювати й регулювати свої переживання, підкоряти їхнім вимогам обов'язку, впливати на емоції й почуття інших людей і т.д.

Емоції й почуття відрізняються більшою розмаїтістю [5]. Всі вони підрозділяються на дві групи: активуючі діяльність – стеничні та ті що пригнічують життєдіяльність – астенічні. Однак те саме почуття або емоція можуть, залежно від обставин, активізувати або придушувати діяльність людини. Наприклад, радість, викликана заохоченням керівника, в одного працівника ОВС є стимулом до подальшої сумлінної роботи, а на іншого діє як демобілізатор, заважає зосередитися на виконанні конкретного завдання. Вплив емоцій і почуттів на життєдіяльність людини не можна не враховувати у виховній роботі з працівниками правоохоронних органів.

У процесі розвитку людини на практиці склалися системи позитивних і негативних емоцій. Так, позитивні емоції: задоволення, радість, захват, радість, гордість, замилювання, самовдоволення, упевненість, задоволеність собою, повага, довіра, симпатія, ніжність, любов, подяка, спокійна совість, полегшення, безпека, зловтіха й ін.

Негативні емоції: горе (скорбота), невдоволення, туга, сум, нудьга, розпач, прикрість, тривога, переляк, страх, жаж, жалість, жаль, розчарування, образа, гнів, презирство, обурення, ворожість, заздрість, ненависть, злість, ревності, сумнів, розгубленість, зніяковілість, сором, каяття, каяття совісті, відраза й т.д.

Як видно, поділ емоцій на позитивні й негативні проведено винятково за принципом задоволення й невдоволення, Позитивні емоції, впливаючи на нервову систему, сприяють оздоровленню організму, а негативні – його руйнуванню, ведуть до різних захворювань. Проте слід зазначити, що при надмірності екстатичних переживань їх можуть змінювати емоційні переживання: почуття печалі, душевного спустошення [9].

У житті людини названі вище емоції створюють у особистості різні форми емоційних станів: настрій, пристрасть і афект [7].

Настрій – це найпоширеніший емоційний стан, що характеризується слабкою інтенсивністю, значною тривалістю, неясністю й “беззвітністю” переживань. Працівник ОВС повинен уміти управляти своїм настроєм і, якщо потрібно, створювати певний настрій у об’єкта впливу. Для цього йому треба знати причину й обставини, які викликають настрій. Їх налічується, в основному, чотири:

1) органічні процеси (хвороба, втома – створюють знижений настрій; здоров’я, повноцінний сон, фізична активність – піднімають настрій);

2) зовнішнє середовище (бруд, шум, сперте повітря, звуки що дратують, неприємний колір приміщення погіршують настрій; чистота, помірна тиша, свіже повітря, приємна музика – поліпшують настрій);

3) взаємини між людьми (привітність, довіра й такт із боку навколишніх роблять людину бадьорою й життєрадісною; брутальність, байдужність, недовіра й безтактність – гнітять настрій);

4) розумові процеси (образні подання, у яких відбиваються позитивні емоції, створюють підйом у настрої; образи, пов’язані з негативними емоціями, гнітять настрій).

Пристрасть – сильний і глибоко тривалий емоційний стан. Вона активізує діяльність, підкоряє собі всі думки й вчинки особистості, мобілізує її на подолання труднощів, на досягнення поставлених цілей. Пристрасть до улюбленої справи дозволяє досягти виняткових успіхів, пристрасть до боротьби породжує мужність, безстрашність. Утім, пристрасть може не тільки формувати особистість, а й руйнувати її.

Правоохоронець повинен знати, що, загалом, будь-які емоції залежно від обставин можуть підсилюватися й доходити до афекту.

Афект – емоційне переживання, яке протікає з великою і різко вираженою інтенсивністю. Особливості афекту: а) бурхливий зовнішній прояв; б) короткочасність; в) беззвітність поведінки людини під час афекту; г) дифузність переживання (афект захоплює особистість цілком, її розум, почуття й волю).

Почуття на відміну від емоцій характеризуються усвідомленістю й предметністю. Виділяють нижчі почуття-переживання й вищі почуття-переживання. Розрізняють три групи почуттів: моральні, естетичні й інтелектуальні. Так, моральні почуття тісно пов'язані зі світоглядом людини, її переконаннями, помислами, принципами поведінки. Вони відбивають ставлення людини до вимог моралі. Система моральних почуттів працівника ОВС складається з почуття справедливості, честі, боргу, відповідальності, патріотизму, солідарності.

Естетичні почуття виникають у людей у результаті переживання краси або неподобства об'єктів, що сприймаються, будь це явища природи, витвору мистецтва або люди, а також їхні вчинки й дії. В основі естетичних почуттів лежать вроджені потреби людини у естетичному переживанні. Постійно супроводжуючи людську діяльність, естетичні почуття стають активними двигунами людської поведінки.

У діяльності працівника ОВС естетичні почуття відіграють своєрідну роль каталізаторів поведінки, особливо великого значення вони набувають у комунікативній діяльності: людина, здатна відгукнутися на естетичні переживання співрозмовника, як правило, здобуває авторитет і повагу. Це є досить важливим при встановленні контакту з особами, що становлять оперативний інтерес.

Інтелектуальні почуття пов'язані з пізнавальною діяльністю людини. Вони виникають у процесі здійснення гностичної й дослідницької діяльності. Из усього різноманіття інтелектуальних почуттів основними вважаються почуття ясності або нечіткості думки, подиву, здивування, здогаду, впевненості в знанні, сумніву. Інтелектуальні почуття, маючи рушійну силу людського пізнання, підсилюють потребу до пізнання, стимулюють емоції людини.

Якщо професійна діяльність протікає успішно, в емоційній сфері працівника ОВС утворюється стан ейфорії (підвищена жвавість, говіркість), починають переважати позитивні емоції. І, навпаки, у випадку невдачі у нього з'являються непевність, страх, тривога й іноді навіть страх. Все це дезорганізує поведінку правоохоронця. У досвідчених працівників ОВС, які досконало володіють своєю професією, такого, як правило, не відбувається. Але зміна поколінь

неминучий процес і не потрібно забувати, що поруч із досвідченими майстрами своєї справи завжди є новачки, які тільки починають свій професійний шлях.

Емоційна активація виникає, як правило, у критичні моменти процесу вирішення тактичних завдань і пов'язана з виявленням правильного напрямку пошуків. У такі моменти діяльність, зазвичай, характеризується дуже швидкою реакцією в прийнятті рішень. Загальне орієнтування в цілому, попередня оцінка і є функцією емоцій як специфічного знання. В емоційній оцінці виникає перший, ще не зовсім ясний образ майбутньої єдності відчуттів і сприйняття.

У спілкуванні працівників ОВС і осіб, що становлять оперативний інтерес, емоції й почуття відіграють особливу роль. Зокрема, без них було б неможливо досягнення контакту цими особами, особливо в конфліктних ситуаціях. Однак, емоції й почуття в розслідуванні й розгляді кримінальної справи відіграють не тільки позитивну роль. Негативні емоційні стани правоохоронця можуть порушувати, а іноді й зупиняти діяльність. Емоції й почуття здатні викликати подання, не відповідної дійсності. Під впливом надмірних почуттів правоохоронець може іноді прийти до результатів, лише бажаним, але далеким від дійсності.

Слід зазначити, що якість сприйняття також залежить не тільки від стану органів почуттів людини, але й від її загального фізичного й психічного стану в момент сприйняття. Відомо, що хворобливий стан може не тільки впливати на вірогідність одержуваних відчуттів, але й бути причиною неповноти сприйняття. Так само на якості сприйняття позначається й стан втоми, подразнення, сп'яніння, схвильованості й т.д. Втома й хворобливий стан притупляють інтерес до навколишнього. Безумовно, сприйняття, в більшості випадків, залежить від настрою й особливостей характеру людини, її звичок, що визначають її ставлення до навколишньої дійсності, її нахили й інтереси. У бадьорому, гарному настрої людина схильна більше помічати позитивні сторони дійсності. У похмурому, пригнобленому, подавленому настрої вона бачить скоріше негативні її риси, нерідко перебільшуючи, переоцінюючи їх.

Почуття й емоції можуть впливати на процес сприйняття й переробки інформації. Людину одні події хвилюють, інші залишають байдужим, одних людей вона любить, інших ненавидить, а до третіх не має певного ставлення. Людина переживає радість і горе, задоволення й невдоволення. Випробовувані почуття залежно від індивідуальних особливостей людини й конкретної ситуації сприйняття можуть бути глибокими. Професійна діяльність

працівника ОВС, та й все життя сучасної людини насичені подіями й ситуаціями, що викликають всілякі емоційні відгуки. Ці почуття пронизують, зафарбовують у певний тон всю діяльність людини, включаючи його відчуття, сприйняття, думки, уяву.

Вплив ситуації здатний викликати в організмі інтенсивний стресовий стан, що може або підсилити працездатність правоохоронця, активізуючи адаптивні резерви організму, підняти настрої або стати причиною хвороби. У цих випадках говорять про емоційний стрес. Найчастіше емоційний стрес відбувається в результаті впливу негативних емоцій. Стресу нерідко передують неприємний процес, конфліктні ситуації в родині й на роботі, помисливість, необґрунтовані побоювання й тривоги. Емоції – обов'язковий компонент стресу у людини [9].

Стрес характеризується наявністю трьох фаз: тривоги, спротиву, виснаження. Люди зі стійкою емоційною сферою, як правило, переборюють фазу тривоги й включаються в активну боротьбу зі стресовими факторами: беруть себе в руки, розумно зважують всі “за” і “проти”. Емоційно нестійких людей охоплює тривога, що потім переходить у страх, і за фазою тривоги відразу наступає фаза виснаження. Слід зазначити, що в стресових ситуаціях звертає на себе увагу невизначеність почуття дискомфорту, відсутність причинного зв'язку з якими-небудь факторами, що усвідомлюються. Широкий діапазон інтенсивності цього почуття від трохи помітного відчуття “невизначеного дискомфорту” до суб'єктивно нестерпного почуття “смертельної туги” [9].

Людина, що стала свідком страшного злочину (наприклад, убивства) або жертвою злочину, відчуває стан напруженості. При цьому всі її психічні процеси як би пригальмовані: людина погано чує, мало бачить, повільно міркує, погано відчуває свої рухи. В одних картина напруженості може бути яскраво вираженою, тривалою, в інших – менш помітною й короткою. Розгубленість, або фрустрація (англ. frusration буквально означає розлад планів), указує на ситуацію програшу. У стані розгубленості може перебувати потерпілий, що не зумів відбити напад злочинця, і людина, що не змогла реалізувати до кінця свій злочинний задум через непередбачені перешкоди, що виникли. Відмінність розгубленості від напруженості приховується в їхньому походженні. Якщо при напруженості порушення в увазі й мисленні похідні від емоційного стану, то при розгубленості вони первинні, а емоції – похідні. Працівнику ОВС слід пам'ятати про це, так як розуміння даних особистісних особливостей і психічних процесів спрощує розуміння та підвищує ефективність службової діяльності.

Стійкість будь-якої людини, зокрема, правоохоронця, до стресових ситуацій може бути забезпечена двома шляхами: системою його емоційного тренування й ретельним його навчанням, тобто найдокладнішим інформуванням про факти, що мають професійне значення або програванням можливих складних ситуацій і т.д.

Зміст тренування базується на положенні психології про взаємозв'язок почуттів і фізичних дій. Виховання емоційної сфери людини можливо тільки через дію. Для цієї мети застосовується спеціально розроблені тренінгові програми або аутогенне тренування, що являє собою процес самонавіювання. Головним знаряддям тренування є слово, звернене до самого себе. Людина шляхом систематичних занять може навчитися розслаблювати свою мускулатуру. Опанувавши навичками аутотренінгу, працівник ОВС в різних ситуаціях зможе за своїм бажанням сповільнювати подих, роботу серця, розширювати кровоносні судини, викликати тепло в будь-якій частині тіла, засипати де й коли захоче, залишатися холоднокровним у напружених ситуаціях. Це досягається тому, що майже половина клітин головного мозку регулює руховий апарат людини. Тому при самонавіянні, наприклад про розслаблення мускулатури, ці клітини посилають у м'язову структуру відповідні імпульси. І якщо мускулатура розслаблюється, у мозок надходять слабкі сигнали, що заспокійливо діють на людину.

Працівник ОВС, який опанував навичками аутогенного тренування, здобуває впевненість у своїх силах, а це позитивно позначається на його емоційно-вольовій стійкості, сприяє більш швидкій адаптації до постійно мінливої обстановки й підвищує працездатність.

Отже, все означене вище вказує на необхідність належного відбору кандидатів для проходження служби в підрозділах МВС України, здійснення відповідної підготовки, що з часом позначиться на розвиткові професійної компетентності, однією із складових якої є формування емоційної стійкості.

#### **Список використаних джерел**

1. Андросюк В.Г. Педагогика и психология деятельности ОВД: Уч. пос. / В.Г.Андросюк, А.В.Ромашко – К.: НИИРИО КВШ МВД, 1988.
2. Бандурка О. М. Основи управління в ОВС України: теорія, досвід, шляхи удосконалення: Монографія / О. М.Бандурка. – Х.: Основа, 1996.
3. Безносков С.П. Особенности деятельности сотрудников органов внутренних дел /С.П. Безносков // Психологическое обеспечение трудовой деятельности / Под ред. А.А. Крылова. – Л., 1987.



4. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В.Бойко. – М.: Наука, 1996.
5. Вартамян Г. А. Эмоции и поведение / Г. А.Вартамян, Е. С.Петров. – Л., 2001.
6. Ващенко І. В. Конфлікти: сучасний стан, проблеми та напрямки їх вирішення в органах внутрішніх справ: монографія / І. В.Ващенко. – Харків: ОВС, 2002.
7. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас. – М., 2000.
8. Додонов Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – К.: Политиздат Украины, 1997.
9. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса / Л. А. Китаев-Смык. – М.: Наука, 1983.
10. Литвинова Г. О. Особливості сприйняття професійних емоційних ситуацій працівниками патрульної служби міліції з різним стажем роботи / Г. О. Литвинова // Право і безпека. – 2007. – Т. 6. – №1.
11. Юридична психологія: підручник / За заг. ред. Я. Ю. Кондратьєва. – К: ІнЮре, 1999.

The article examines the influence of emotions on the professional activities of the employees of Ministry of internal affairs of Ukraine. Questions of the professional importance of course of emotional conditions and value of emotions in course of other mental processes are analyzed.

**Keywords:** professional work, worker of law-enforcement bodies, emotions, feelings, emotional sphere of the person, an emotional condition, emotional training.

*Отримано: 02.02.2011*

УДК 159. 943

*А. В. Сімко*

## **Діагностика і корекція порушень психомоторного розвитку дітей дошкільного віку з вадами інтелекту**

У статті розглянуто особливості проведення діагностики та корекції психомоторного розвитку дітей дошкільного віку з відхиленнями в інтелектуальному розвитку на різних рівнях побудови рухів. Пси-

хомоторні можливості дітей з вадами інтелекту залежать від особливостей розвитку низки психічних функцій: м'язово-рухових відчуттів, сенсомоторних процесів і т.д. Оволодіння дошкільниками новими для них методами корекції психомоторного навчання дає можливість не тільки активізувати ті вміння, які в них є, але і сформувати нові дії, розвинути певні психічні і моторні якості.

**Ключові слова:** діагностика, корекція, психомоторний розвиток, діти дошкільного віку, вади інтелекту, рівні побудови рухів.

В статтю представлені особливості проведення діагностики і корекції психомоторного розвитку дітей дошкільного віку з відхиленнями в інтелектуальному розвитку на різних рівнях побудови рухів. Психомоторні можливості дітей з інтелектуальною недостаточністю залежать від особливостей розвитку ряду психічних функцій: м'язово-двигательних відчуттів, сенсомоторних процесів і т.д. Оволодіння дошкільниками новими для них методами корекції психомоторного навчання дає можливість не тільки активізувати ті навички, які у них є, але і сформувати нові дії, розвинути певні психічні і моторні якості.

**Ключевые слова:** диагностика, коррекция, психомоторное развитие, дети дошкольного возраста, интеллектуальные нарушения, уровни построения движений.

**Постановка проблеми.** Дітей дошкільного віку з вадами інтелекту об'єднує те, що всі вони потребують ранньої діагностики і систематичної корекційної роботи для підготовки до повсякденного життя та навчання. Вчасна діагностика і корекція психомоторного розвитку спрямована на максимально можливе подолання наявних у дитини порушень. Корекційний вплив на дітей з вадами інтелекту здійснюється на основі низки методичних принципів: систематичності, послідовності, диференціації, індивідуального підходу до дитини та ін.

Психомоторний розвиток є складним діалектичним процесом, який характеризується певною послідовністю і нерівномірністю дозрівання окремих функцій, якісним їх перетворенням на новому віковому етапі. При цьому кожна подальша стадія розвитку нерозривно пов'язана з попередньою.

Відомо, що діти, які страждають одним і тим же захворюванням, по-різному відстають у розвитку. Це пов'язано з особливостями їх центральної нервової системи, з різними впливами навколишнього середовища, а також з тим, наскільки своєчасно поставлено правильний діагноз і розпочато корекційну роботу.

Порушення психомоторного розвитку мають різну динаміку. Разом із стійкими відхиленнями в розвитку, обумовленими

органічним ураженням мозку, спостерігається безліч так званих зворотних варіантів, які виникають при легкій мозковій дисфункції, соматичній ослабленості, педагогічній занедбаності, емоційній депривації. Ці відхилення можуть бути повністю подолані за умови своєчасно проведеної корекційної роботи.

Вивчення психомоторики дітей дошкільного віку дає підстави стверджувати, що незалежно від особливостей моторної недорозвиненості, всім їм притаманні значні труднощі при виконанні завдань, що передбачають зміни в засвоєних рухах. Оскільки спроможність відійти від одного разу знайденого і засвоєного руху ґрунтується на орієнтувально-дослідницьких можливостях психомоторики суб'єкта, то саме порушення останніх і є центральною ланкою відповідної патології [3; 4].

Водночас корекція спроможності змінювати свої психомоторні стереотипи, формування ефективних орієнтувально-дослідницьких рухів у дітей відіграє особливо важливу роль в їх адаптації до навколишнього середовища. Проте завдання щодо корекції здатності диференціювати рухи є досить складним і вимагає визначення відповідних психолого-педагогічних засад цієї роботи, а його реалізація є важливим науковим і практичним завданням [5; 6; 9].

Дослідження цієї проблеми започатковано у працях М.О.Бернштейна, О.В.Запорожця, які розглядали психомоторику як складне ієрархічне утворення низки рівнів побудови рухів і запропонували систематизувати з цих позицій патологію реалізації рухової функції, а також вивчати психіку як орієнтувально-дослідницьку діяльність. У сучасних дослідженнях розуміння таких особливостей функціонування психомоторики підтверджується [5; 7; 8; 10; 11], але залишається недостатньо дослідженою можливість проведення корекційної роботи на цій основі у дітей-олігофренів дошкільного віку.

**Мета роботи.** Теоретично окреслити та практично показати доцільність застосування діагностики і корекції порушень психомоторного розвитку дітей дошкільного віку з вадами інтелекту на основі порівневого підходу до побудови рухів.

Проведені нами дослідження психомоторного розвитку дітей дошкільного віку дозволяють стверджувати, що діагностику і корекцію доцільно здійснювати, насамперед, на основі психофізіологічних наукових поглядів М.О.Бернштейна [1; 2]. Автор здійснив низку досліджень, які експериментально довели, що організм є активною цілеспрямованою системою, а не реактивною системою, яка тільки пасивно відповідає на зовнішні впливи та

приспосовується до навколишнього середовища. Активність організму спрямована на задоволення потреб, на досягнення певної мети [12]. Тобто, на подолання навколишнього середовища, а не на урівноважування з ним. Це негентропійна система, вона протидіє ентропії. Відповідно і при корекційній роботі має враховуватись активність, яка дозволяє індивіду стати особистістю.

Водночас дослідження реалізації психомоторної функції людиною за допомогою точних апаратурних методик однозначно довели, що при повторенні дій неможливо абсолютно точно повторити рухи. Отже, вчений прийшов до висновку, що повторюється тільки завдання, а “накази” нервової системи м’язам мають змінюватися з урахуванням конкретних, реальних умов виконання дії. Більше того, є відповідність між “образом потрібного майбутнього” і результатом дії, а не відповідність між результатом рухів і “наказами”, що ідуть від мозку до м’язів. Останнє пояснюється значною складністю будови рухового апарату та силового поля дії. Описану закономірність “повторення без повторення” також необхідно враховувати при розробці нових програм психомоторного розвитку дітей.

Для реалізації рухової функції мозок людини не тільки надсилає певні “накази” м’язам, а й отримує від аналізаторів інформацію про результати виконання цих “наказів” і, порівнявши їх з “образом потрібного майбутнього”, дає нові корегуючі “накази”, які спрямовані на подолання відхилень реальних рухів від бажаних. Іншими словами, існує не тільки прямий зв’язок (мозок – м’язи), а й зворотній (м’язи, смислові аналізатори – мозок). І це експериментально доведено М.О.Бернштейном положення щодо механізмів регуляції рухів має обов’язково враховуватись у діагностиці і корекції психомоторного розвитку.

Грунтовно дослідив вчений і те, що для побудови рухів різної складності суб’єкт психомоторної активності віддає “накази” на ієрархічно різних рівнях центральної нервової системи. Побудова рухів – це система всіх сенсорних синтезів, що беруть участь у координуванні певної дії, та система еферентних імпульсів у їх єдності. Як відомо, М.О.Бернштейн виділив п’ять рівнів організації рухів у центральній нервовій системі і означив їх літерами латинської абетки А, В, С, D, Е. Розглянемо ці рівні побудови рухів і окреслимо шляхи діагностики психомоторного розвитку дітей дошкільного віку з вадами інтелекту.

Рівень палеокінетичних регуляцій А. Функція – забезпечення тону м’язів і збудливості м’язових груп. Провідним він є у таких діях, як збереження пози, ритмічних вібраціях, тремтінні від холоду

чи страху. Порушення рівня А можуть викликати дистонію, гіпердинамію чи гіподинамію. Діагностувати можливості рівня палеокінетичних регуляцій (або рубро-спинального рівня) дітей-олігофренів можна за особливостями утримання статичної рівноваги та статичного тремору. Візуально проявляється загальна скутість рухів та надмірна напруженість м'язів, чи навпаки – надмірна розслабленість м'язів тулуба і кінцівок обстежуваного.

Таламо-палідарний рівень В. Функція – узгоджує послідовність та тривалість м'язових напружень у часі в схемі тіла. Провідним він є у моторних проявах емоцій, пластиці довільних рухів, напівмашиналих жестах. Порушення рівня В можуть проявлятися в асінергіях, диссінергіях, стереотипіях і гіподинамічних розладах. Візуально спостерігається відсутність пластичності. Діагностувати можливості рівня можна за точністю вимірювання, відтворення та диференціації простору і часу (без зорового контролю). Наприклад, відтворення ходьби на три метри із заплющеними очима, що знімає “прив'язку” рухів до зовнішнього середовища (якщо дитина спроможна здійснювати ходьбу із заплющеними очима). Чим менша величина помилки, тим кращі координативні можливості досліджуваного.

Пірамідно-стріарний рівень С. Функція – переміщення тіла, його ланок і предметів у просторі. Порушення рівня С викликає дистаксії і атаксії, парези і паралічі. Оптимальною дією, за показниками якої можна вивчати можливості дитини на рівні С, є стрибок з місця на задану орієнтиром відстань із зоровим контролем.

Тім'яно-премоторний рівень D. Функцією рівня є вирішення смислових завдань дій з предметом. Головною на цьому рівні стає інформація не про геометричні форми предмета, а смислова сторона дій з ним. Можливості рівня D доцільно вивчати за діями з предметами людської культури, виконання яких вимагає координації рук, тонких, точних і швидких рухів пальців.

Порушення рівня D впливає на смислово структуру дії, а не на її координативні характеристики. Наприклад, у дітей-олігофренів може зберігатися зовнішня картина рухів (схожа на картину рухів у здорових дітей) і при цьому втрачатися смисл дії. Вивчати координативні можливості психомоторики дітей-олігофренів дошкільного віку на рівні D можна, застосовуючи маніпуляційний тест монтаж-демонтаж, виконання якого потребує спритності пальців при одночасній роботі обох рук з предметами людської культури. Вивчення психомоторних можливостей координації рухів на рівні предметних дій або смислових ланцюгів неможливе без залучення всіх нижчих рівнів побудови рухів, які є фоновими.

Водночас визначити, як саме проявляються психомоторні можливості кожного з нижчих рівнів у результатах рівня, що вивчається, застверджувати складно. Можна припустити, що чим вищий рівень, який вивчається, тим більш інтегрального значення щодо цілісної діяльності набувають його результати.

Кортикальний рівень – Е, який керує символічними координатами (мовленням і письмом), його вивчають за допомогою тесту з перебудови психомоторного стереотипу письма, який застосувати у дітей-олігофренів дошкільного віку неможливо. Проте особливості усного мовлення можуть бути оцінені за якісними ознаками.

Отже, система запропонованих нами діагностичних методик визначення координаційних характеристик психомоторики побудована на основі теорії рівнів побудови рухів, розробленої М.О.Бернштейном, і враховує можливості дітей дошкільного віку з вадами інтелекту.

За підсумками проведених діагностичних методик та визначенням рівня психомоторного розвитку кожної дитини ми можемо провести корекційно-розвивальну роботу, спрямовану на максимально можливий психомоторний розвиток дитини з інтелектуальними вадами і пропонуємо вправи для проведення корекційної роботи по рівням побудови рухів. Корекцію по кожному з рівнів радимо проводити 4 – 5 тижнів. Заняття проводити три рази на тиждень по 15 – 20 хвилин кожне.

#### **Рівень Д (рівень організації рухів).**

**Вправа № 1.** “Танці для пальців”. Для цієї вправи можна використовувати резинку для волосся діаметром 4-5 сантиметрів. Усі пальці вставляються в резинку. Завдання полягає в тому, щоб рухами всіх пальців пересунути резинку на 360° спочатку в один, а потім в інший бік. Виконується спочатку однією, потім іншою рукою (музичний супровід за вибором).

**Вправа № 2.** Підберіть гудзики різного кольору і розміру. Спочатку викладіть малюнок самі, потім попросіть малюка зробити те ж самостійно. Після того, як дитина навчиться виконувати завдання без вашої допомоги, запропонуйте їй придумувати свої варіанти малюнків. З гудзикової мозаїки можна викласти неваляйку, метелика, сніговику, м’ячики, намисто тощо.

**Вправа № 3.** Дві пробки від пластикових пляшок кладемо на столі різьбленням вгору. Це – “лижі”. Вказівний і середній пальці стають у них як ноги. Рухаємося на “лижах”, роблячи по кроку на кожен ударний склад: “Ми їдемо на лижах, ми мчимо з гори, ми любимо забави холодної зими”.

Те ж саме можна спробувати виконати двома руками одночасно.

**Вправа № 4.** Візьміть яскравий піднос. Тонким рівномірним шаром розсіпте по підносу будь-яку дрібну крупу. Проведіть пальчиком дитини по крупі. Вийде яскрава контрастна лінія. Дозвольте малюкові самому намалювати кілька хаотичних ліній. Потім спробуйте разом намалювати які-небудь предмети (паркан, дощик, хвилі), фігурки і т.д.

**Вправа № 5.** Насипаємо в чашку сухий горох. Дитина на кожен ударний склад перекладає горошини по одній в іншу чашку. Спочатку однією рукою, потім двома руками одночасно, поперемінно великим і середнім пальцями, великим і безіменним, великим і мизинцем. Віршики підбираються будь-які.

Перевагою наведених вище ігор на розвиток дрібної моторики у дітей є те, що для їх проведення не потрібні якісь спеціальні іграшки, посібники тощо. В іграх використовуються підручні матеріали, які є в будь-якому будинку: прищіпки, гудзики, намистинки, крупа і т.д.

**Рівень С (рівень регуляції рухів).**

**Вправа № 1 “Метання торбинок у ціль”.** Обладнання: торбинки з піском, обруч.

Кидати торбинки в ціль з відстані 2 – 2.5 метри (повторити 5-6 разів).

**Вправа № 2 “Стрибки з обруча в обруч”.** Обладнання: 5 обручів.

Викласти послідовно 5 обручів. Стрибати з обруча в обруч (руки на поясі) вперед і назад (повторити 4 рази).

**Вправа № 3 “Біг обходячи перешкоди”.** Обладнання: кеглі, гімнастичні палиці, обручі.

Викласти по колу в різному порядку кеглі, гімнастичні палиці, обручі, бігти по колу в середньому темпі оббігаючи перешкоди (якщо у малюка добре виходить, то темп можна збільшити). Повторити 3-4 рази.

**Вправа № 4 “Стрибки боком”.** Обладнання: 3 гімнастичні палиці.

Викласти палиці на відстані 20 см одна від одної. Дитина стає перпендикулярно (боком) до викладених гімнастичних палиць, руки за спиною і на рахунок вихователя раз, два, три, перестрибує палиці в один бік і знову на рахунок раз, два, три в інший бік. Повторити вправу 3 рази.

**Вправа № 5 “Два бережки”.** Обладнання: 2 стрічки довжиною 3 метри, гімнастична палиця.

Стрічки виставляються паралельно одна одній на відстані між ними 35-40см. Дитина стає біля умовного струмка – одну ногу



ставити на одну стрічку, другу на іншу, руки витягнуті вперед, в руках гімнастична палиця. Завдання: пройти по бережкам, намагаючись не зійти зі стрічок. Повторити 3-4 рази.

**Вправа № 6 “Ходіння по стрічці”** Обладнання: стрічка довжиною 5 метрів.

В.п. – руки в сторони. Пройти по стрічці, намагаючись не зійти з неї. Повторити 3 рази.

**Рівень В (рівень регуляції рухів).**

**Вправа № 1 “Ходьба із заплющеними очима”** Перша спроба відбувається з відкритими очима. Починаємо вправу із відстані 3 метри, з кожним заняттям поступово збільшуємо відстань до 7 метрів. Повторити 3 рази.

**Вправа № 2 “Присідання”** В.п. – руки перед собою, ноги разом. Присідання повторити 5-6 разів.

**Вправа № 3 “Журавлик”** В.п. – упор присівши. Розпрямитися, підвестися на носки, ліву ногу зігнути, руки вперед догори, кисти розслаблені. Виконувати плавно. Те саме з правою ногою. Повторити 4 рази.

**Вправа № 4 “Гван-покиван”** В.п. – сидячи по-східному – стопа до стопи, обхопити їх руками. Перекочування праворуч – ліворуч. Повторити 4 рази.

**Вправа № 5 “Присідання”** Завдання полягає в тому, що дитина повинна сісти на килимок без допомоги рук, і так само без допомоги повинна має піднятися з килимка.

**Вправа № 6 “Метелик”** В.п. – основна стійка (струнко). Плавно підняти руки по обидва боки, опустити. Зігнути ліву ногу уперед, нахилитися, руки в сторони, головою торкнутися коліна. Те саме з правою ногою. Повторити 8 разів.

**Вправа № 7 “Ходьба по гімнастичній лаві”** Обладнання: гімнастична лава, прапорці. В.п. – руки в сторони, в руках прапорці. Пройти по гімнастичній лаві в один та в інший бік. Повторити 4 рази.

**Вправа № 8 “Втримай подовше”** Обладнання: мішечок з піском, гімнастичні палиці. Ходьба з мішечком піску на голові вздовж викладених гімнастичних палиць нога в ногу, руки на поясі. Повторити 4 рази.

**Вправа № 9 “Дзига”** Обертання на місці та слідуючим за ним присіданням по звуковому сигналу. Повторити 5 разів.

Отже, застосовуючи корекційні вправи на розвиток психомоторики ми можемо розвинути у дітей дошкільного віку з вадами інтелекту такі кількісні та якісні характеристики рухових дій як сила, швидкість, витривалість та координація.

## Висновки

1. Центральною ланкою порушень психомоторного розвитку дітей дошкільного віку є їх знижена спроможність до перебудови засвоєних рухів і дій, що зумовлюється порушенням відчуттів, орієнтувально-дослідницьких можливостей. Відтак ускладнюються і специфічно змінюються умови формування особистості.

2. Патологія психомоторного розвитку у дітей настільки різноманітна, що її складно класифікувати. Складно в індивідуально-своєрідних “мозаїках” ушкоджень центральної нервової системи віднайти системоутворюючі чинники. Найбільш обґрунтованою, на нашу думку, є класифікація психомоторних порушень у відповідності з рівнями побудови рухів.

3. Корекційну роботу з розвитку психомоторики дітей дошкільного віку доцільно будувати саме так, щоб вона включала різні дії провідними для яких є різні рівні побудови рухів, а їх виконання передбачало доцільні зміни кінематичних та динамічних характеристик. Зазначені умови будуть максимально сприяти залученню до реалізації рухової функції індивідуально збережених можливостей дитини, розвитку психічних пізнавальних процесів, формуванню особистості.

4. Психолого-педагогічними засадами проведення діагностики і корекції у дітей з вадами інтелекту є положення наукових концепцій М.О.Бернштейна про організм як активну цілеспрямовану систему, неможливість абсолютно точно повторити свої рухи, неоднозначність між м'язовими імпульсами та результативними рухами, необхідність прямого і зворотного зв'язку та корекцій для керування рухами, рівні побудови рухів.

## Список використаних джерел

1. Бернштейн Н.А. О построении движений / Н.А.Бернштейн. – М.: Медгиз, 1947. – 255 с.
2. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А.Бернштейн. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
3. Вайзман Н.П. Психомоторика детей-олигофренов / Н.П.Вайзман. – М.: Педагогика, 1976. – 104 с.
4. Венгер Л. А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников / Л.А.Венгер // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. /Под. ред. И.И.Ильсова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 179-182.
5. Гордеева Н. Д. Экспериментальная психология исполнительного действия / Н.Д.Гордеева. – М.: Тривола, 1995. – 174 с.

6. Гуровец Г. В. Методика реабілітації психомоторних порушень у умовно отсталих школярів на заняттях ЛФК / Г.В.Гуровец, Д.С.Гуровец // Дефектологія. – 1999. – № 1. – С. 31-36.
7. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека / Е.П.Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с.
8. Клименко В. В. Механізми психомоторики людини / В.В.Клименко. – К.: Шкільний світ, 1997. – 192 с.
9. Козленко М.О. Розвиток пізнавальної самостійності учнів допоміжної школи в процесі навчання рухових дій / М.О.Козленко // Дефектологія. – 1996. – № 2. – С. 5-7.
10. Малхазов О. Р. Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю: монографія / О.Р.Малхазов. – К.: Євролінія, 2002. – 320 с.
11. Озеров В.П. Психомоторные способности человека / В.П.Озеров. – Дубна: Феникс + , 2002. – 320 с.
12. Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие) / В.Л.Хайкин. – М.: Моск. психол.-соц. ин-тут; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 2000. – 448 с.
13. Шинкарук А.І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта / А.І.Шинкарук. – Кам'янець-Подільський : Оіум, 2005. – 448 с.

The article discusses the features of the diagnosis and correction of the psychomotor development of preschool children with disabilities in intellectual development at different levels of building movements. Psychomotor capabilities of children with impaired intellectual development depend on features of a number of mental functions: muscle-motor sensations sensomotor processes etc. Preschool Children Learn new methods for correcting them psychomotor learning enables not only to strengthen those skills that are in them, but also create new actions, to develop certain mental and motor quality.

**Key words:** diagnosis, treatment, psychomotor development, school age, intelligence flaws and levels of building movements.

*Отримано: 17.02.2011*

## Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки

У статті розглянуто сучасний стан проблеми формування психологічної готовності до професійної діяльності. На підставі аналізу наукової літератури розкрито зміст понять “готовність”, “установка”, “психологічна готовність до діяльності”, “психологічна готовність до професійної діяльності”. Окреслено підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності. Розкрито суть структурних компонентів психологічної готовності, розглянуто існуючі форми готовності до професійної діяльності, дано характеристику рівнів готовності.

**Ключові слова:** психологічна готовність, психологічна готовність до професійної діяльності, структурні компоненти психологічної готовності до професійної діяльності, форми та рівні готовності.

В статье рассмотрено современное состояние проблемы формирования психологической готовности к профессиональной деятельности. На основании анализа научной литературы раскрыто содержание понятий “готовность”, “установка”, “психологическая готовность к деятельности”, “психологическая готовность к профессиональной деятельности”. Очерчены подходы к определению содержания и структуры психологической готовности. Раскрыта суть структурных компонентов психологической готовности, рассмотрены существующие формы готовности к профессиональной деятельности, дана характеристика уровней готовности.

**Ключевые слова:** психологическая готовность, психологическая готовность к профессиональной деятельности, структурные компоненты психологической готовности к профессиональной деятельности, формы и уровни готовности.

**Постановка проблеми.** У психології поняття готовності розглядається з різних позицій: як наявність здібностей (С.Л.Рубінштейн, Б.Г.Ананьев), як ознака настанови (Д.М.Узнадзе), як психічний (В.М.М’ясицев) чи психологічний стан (П.Б.Ганушкін, А.Ц.Пуні), як психологічний процес (Е.Еріксон).

Щодо спрямованості готовності, то дослідники вивчали професійну діяльність (М.І.Дьяченко, Л.А.Кандибович), професійний саморозвиток (Г.А.Ільїна, В.В.Филанковський),

дослідницьку працю (О.І.Сафроненко), материнство (Н.В.Даниленко, О.П.Проскурняк), самовизначення (І.П.Петров). Також здійснено низку досліджень, присвячених аналізу психологічної готовності до різних видів діяльності, зокрема, управлінської (Л.М.Карамушка, О.А.Філь та ін.), діяльності психолога (О.Ф.Бондаренко, Л.В.Долинська, В.Г.Панок, Н.І.Пов'якель, Н.В.Чепелева та ін.), медичної (Л.М.Супрун, В.І.Ораховський, Т.П.Кондратенко, І.С.Вітенко, М.І.Жукова та ін.), педагогічної (П.П.Горностай, Т.В.Іванова, О.В.Скрипченко, В.А.Сластьонін, С.І.Ніколаєнко, Д.С.Мазоха, Е.А.Орлова, О.Л.Жук, Е.А.Чернічкіна, І.М.Чорна та ін.).

Встановлено декілька головних напрямів у вирішенні питання про характерологічні особливості готовності до професійної діяльності: розробка структури готовності (Ф.Н.Гоноболін, Є.О.Клімов, В.А.Крутецький, Н.Ф.Кузьміна, М.В.Левченко, А.К.Маркова, ін.); вивчення змістової характеристики поняття "Загальна готовність до праці" (Г.А.Асмолов, С.Д.Максименко, К.К.Платонов, А.С.Прангвішвілі, П.А.Рудик, С.Л.Рубінштейн, Д.М.Узнадзе, ін.); пошуки шляхів оптимізації формування готовності до різних аспектів педагогічної діяльності (Л.В.Долинська, О.М.Коропецька, Р.С.Немов, М.В.Тоба, О.М.Хлівна, О.В.Хрущ-Ріпінська, Н.В.Чепелева, ін.); аналіз структурних компонентів і показників готовності до педагогічної діяльності (Г.О.Балл, А.О.Деркач, Л.П.Овсянецька, М.В.Папуча, А.Ц.Пуні, Л.Я.Рубіна, В.А.Семиченко, В.О.Сластьонін, ін.); пошук критеріїв готовності та розробка на їх основі психологічної моделі професіонала (Е.М.Іванова, Є.С.Чугунова, ін.); пошуки рівнів сформованості психологічної готовності (М.Й.Боришевський, А.Д.Ганюшкін, М.І.Дьяченко, Є.А.Калінін, Л.А.Кандибович, Л.В.Кондрашова, О.М.Коропецька, Л.Е.Орбан, О.І.Мешко, ін.); дослідження показників моральної готовності (І.М.Гоян, О.В.Іващенко, Т.В.Іванова, ін.). Детально розроблене поняття готовності в галузі педагогічної психології при розкритті проблеми вдосконалення процесу у ВНЗ: (О.А.Абдуліна, Л.В.Долинська, В.А.Крутецький, Н.В.Кузьміна, О.Н.Кулюткін, Д.Ф.Ніколенко, В.О.Сластьонін, Т.С.Яценко, до навчання у ВНЗ: М.Д.Белей, М.В.Левченко, після навчання у ВНЗ: О.Г.Мороз, Т.Д.Щербан, підготовки педагогічних кадрів, профдіагностики і профвідбору до педагогічної діяльності фахівців: К.В.Вербова, Г.В.Парамей. У деяких наукових дослідженнях готовність розглядається як інтегральне особистісне утворення і має у науковій літературі назви як: загальна – А.О.Деркач, А.А.Ісаєв, Є.С.Романова; довготривала

готовність – М.І.Дьяченко, Л.А.Кандибович; підготовленість – В.А.Крутецький, С.Д.Максименко, О.Г.Мороз, Т.Д.Щербан, ін.

**Мета дослідження.** Розкрити основні поняття готовності до професійної діяльності, які розглядаються сучасною психологічною наукою.

У сучасній психологічній науці накопичено досить великий теоретичний і практичний матеріал щодо проблеми готовності людини в різних видах діяльності, визначено велику кількість сформованих понять готовності, змісту, структури, основні параметри готовності та умови, що впливають на динаміку, тривалість і стійкість її проявів. Проблему готовності вивчають досить давно і дослідники виділяють три етапи наукового дослідження цієї проблеми:

1 етап – середина XIX і початок XX ст. – готовність досліджують у зв'язку з проникненням у природу психічних процесів людини; розуміння готовності як настанови;

2 етап – готовність визначають як певний феномен стійкості людини до зовнішнього і внутрішнього впливів, що зумовлено інтенсивним дослідженням нейрофізіологічних механізмів, регуляції і саморегуляції поведінки людини;

3 етап – пов'язаний з дослідженнями в галузі теорії діяльності. Готовність досліджують у зв'язку з емоційно-вольовим й інтелектуальним потенціалом особистості стосовно конкретного виду діяльності і характеризують як якісний показник саморегуляції фахівця на різних рівнях перебігу процесів — фізіологічному, психологічному, соціальному, якими визначається його поведінка [14].

Готовність у прямому сенсі має два значення. Перше – це згоду зробити що-небудь, у другому ж, як стан, при якому все зроблено, все готово для чого-небудь.

Початковий огляд літератури з готовності єдиних результатів не дав, що свідчить про те, що цілісного визначення поняття готовності немає, тому що є в наявності кілька напрямків її розкриття.

Концентруючи проблематику готовності, яка розглядається в різних аспектах, ставимо завдання проаналізувати літературу і прийти до логічного висновку, що пояснює, що для нас буде готовність до діяльності.

Аналізуючи наукову літературу, можна розкрити зміст наступних понять: “готовність” – категорія сформованості самосвідомості людини і конгруентності Я та трактується як наявність здібностей, набуття певних якостей особистості, їх своєрідний синтез

(Б.Г.Ананьєв, Г.С.Костюк, В.Н.Мясищев, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн та ін.); “установка” – здійснює регулюючий вплив на всю життєдіяльність особистості, є модусом суб’єкта в кожний момент його діяльності, констатуючим фактором внутрішньої психічної організації індивіда, що, виражаючи собою порядок, організацію, є основою визначеності поведінки особистості (О.Г.Асмолов, О.В.Імедадзе, О.М.Леонтьєв, Д.О.Леонтьєв, О.С.Прангішвілі, Д.М.Узнадзе та ін.). Установка як поняття розкрита німецьким психологом Л. Ланге у 1888 році, вона пояснює психологічний стан схильності суб’єкта до певної активності в певній ситуації. Внаслідок численних експериментальних досліджень Д. Н. Узнадзе та його школою розроблена загальнопсихологічна теорія установки; “психологічна готовність до діяльності” – істотна передумова будь-якої цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності (М.І.Дьяченко, Л.А.Кандилович, В.А.Крутецький, С.І.Равікович та ін.); “психологічна готовність до професійної діяльності” – цілісне утворення психіки людини, що інтегрує в собі низку психологічних феноменів, які знаходяться в тісному взаємозв’язку, має складну динамічну структуру, між компонентами якої існують функціональні зв’язки (Д.К.Войтюк, П.П.Горностай, Л.М.Карамушка, С.М.Кучеренко, О.Ф.Ліненко, С.Д.Максименко та ін.).

Деякі дослідження доводять існування готовності у двох формах: короткочасна, яка обумовлюється перебігом психічних станів в певних ситуаціях, М.І.Дьяченко, Л.А.Кандилович – готовність до того, чи іншого виду діяльності визначають як цілеспрямований прояв особистості; довготривала, яка детермінує типові форми поведінки за рахунок психічних утворень особистісного рівня – Л.П.Буєва, А.О.Деркач, І.С.Кон, В.А.Крутецький. Указаний напрямок вони розглядають з двох позицій: характеристика особистості (довготривала або загальна) і як психічний стан (тимчасова, або ситуативна готовність). Довготривала готовність – це набуті установки, знання, вміння, навички, досвід, якості і мотиви діяльності. Тимчасова готовність – це актуалізація, пристосування всіх сил, створення психологічних можливостей для успішних дій у даний момент. Єдність і взаємозалежність цих видів готовності полягає в тому, що дієвість довготривалої готовності визначається її функціональним вістрям – тимчасовою готовністю. Виникнення ж тимчасової готовності як стану визначається довготривалою готовністю і може включати в себе її елементи – Ф.Д.Горбов, М.Д.Левітов, Л.С.Нерсисян, В.М.Пушкін, М.І.Дьяченко і Л.А.Кандилович стверджують, що в



процесі трудової діяльності проявляються як стійкі особистісні особливості людини (переконавання, погляди, риси характеру і т.п.), так і ситуативні психічні стани, пов'язані з трудовим процесом (спостережливість, зібраність, задоволення та ін.).

Стан готовності до дії визначається з'єднанням факторів, що характеризують різні рівні і сторони готовності. Фізичну підготовленість, необхідну нейродинамічну забезпеченість дії, психологічні умови готовності. Залежно від умов виконання дії провідною може стати одна із цих сторін готовності до дії. Проаналізувавши праці багатьох авторів з проблеми готовності, ми прийшли до висновку, що єдиного підходу до цього питання немає, але у вітчизняній психології готовність до діяльності розглядається в різних підходах, і найпоширеніші це особистісний, у рамках якого готовність розглядається як особистісне утворення (К.М.Дурай-Новікова, Л.В.Долинська, М.І.Дяченко, Л.А.Кандибович, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, О.В.Скрипченко) і функціональний, прибічники якого розуміють психологічну готовність до професійної діяльності як психічний стан (О.Н.Асмолов, Т.В.Іванова, Н.В.Кузьміна, М.Д.Левітов, Е.О.Мілерян, К.К.Платонов, Л.С.Нерсесян, Є.А.Фарапанова).

В структурі психологічної готовності до професійної діяльності різні науковці виділяють наступні компоненти: мотиваційний, орієнтовний, операційний, вольовий, оцінний, когнітивний, особистісний, психологічний, професійний та інші.

М.Дяченко і Л.Кандибович визначили, що психологічна готовність студентів до трудової діяльності містить у собі такі компоненти: мотиваційний – позитивне ставлення до професії, інтерес до неї й інші досить стійкі професійні мотиви; орієнтовний – знання й уявлення про особливості й умови професійної діяльності, її вимоги до особистості; операційний – володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, вміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо; вольовий – самоконтроль, вміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків; оцінний – самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним трудовим зразкам [5].

На думку М.Дяченко і Л.Кандибович важливим компонентом структури психологічної готовності до педагогічної діяльності є педагогічна спрямованість, до якої входить ставлення до педагогічної діяльності. Спрямованість розуміють як форму вияву педагогічних здібностей і нахилів, які передують спрямованості і виступають її передумовою [5].

С.Гриншпун визначає три складові готовності: моральну, психологічну та професійну [1].

Л.Сохань, І.Єрмакова, Г.Несен, досліджуючи проблему готовності, визначають наступні її компоненти: мотиваційний – відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку; орієнтаційний – знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості; операційний – володіння способами та прийомами діяльності, необхідними ключовими компетентностями; вольовий – самоконтроль, самообілізація, вміння управляти діями; оцінний – самооцінка своєї підготовленості [6].

Р.І.Лучечко виділяє дещо інший склад готовності до трудової діяльності – мотиваційний, психологічний, професійний [16].

А.О.Деркач виводить поняття готовності як цілісний прояв властивостей особистості, виділяючи три компоненти: пізнавальний, емоційний, мотиваційний. На його думку, розвиток готовності означає організацію системи з накопиченої громадської інформації, відносин, поведінки та іншої подібної інформації, яка, активізуючись, може постачити індивіда можливістю ефективно виконувати свої функції [3].

А.Ц. Пуні в структурі готовності бачить симптомокомплекс рис особистості. У структуру входять воля, спрямованість інтелектуальних процесів, спрямована спостережливність, уява, стеничні емоції, гнучка увага, саморегуляція [21].

В.М. Пушкін та Л. С. Нерсесян запропонували таку структуру у вигляді компонентів готовності до професійної діяльності: психічна спрямованість особистості, інтегральний психофізіологічний компонент, і третій компонент реалізується у вигляді структури дій [20].

Ю.М. Забродін у своїх працях виділяє наступні компоненти: операційний, який пояснюється як організація та вироблення напрямків професійної діяльності, сформованої психологічної системою; мотиваційний – припускає формування, яке за рахунок освоєних особистісних цінностей і переваг перетворюється в систему професійних інтересів і схильностей; функціональний – генералізований комплексний стан людини з поданням на розвиток психічних функцій [7].

На думку К.М.Дурай-Новікової, структура професійної готовності і педагогічної діяльності включає в себе єдність мотиваційного, орієнтаційного, пізнавально-оцінного, емоційно-вольового, операційно-дієвого і установочно-поведінкового компонентів. Автор вважає, що професійна готовність вчителя є регулятором педагогічної діяльності, особистою передумовою її

ефективності. Як якість особистості, готовність майбутнього вчителя до майбутньої професійної діяльності включає в себе позитивне ставлення до професії, риси характеру, здібності, знання, вміння, навички, стійкі професійно важливі якості. Системоутворюючими елементами готовності майбутніх учителів до професійної діяльності є мотиви [4].

Російський науковець В.О.Сластьонін виділяє наступні компоненти професійної готовності фахівця до діяльності: психологічна готовність – сформованість певного ступеня спрямованості на професійну діяльність; практична готовність – наявність сформованих на прогнозованому рівні професійних умінь і навичок; науково-методична готовність – передбачає володіння повним обсягом суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, необхідних для професійної діяльності; фізична готовність – відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам професійної діяльності і професійної працездатності; психофізіологічна готовність – наявність відповідних передумов для професійної діяльності й оволодіння певною спеціальністю професійно значущих рис особистості [23]

Дослідники педагогічної готовності обґрунтовують свої варіанти її структури. Зокрема, Л.В.Кондрашова, розглядаючи готовність до педагогічної діяльності, вважає, що вона є формою складного особистісного утворення, яка є важливим показником становлення випускника педагогічного ВНЗ, а також обумовлює бажання займатися педагогічною роботою. Готовність виступає в єдності двох напрямів – психологічного та морального. На її думку, вчителів необхідно володіти “не тільки об’ємом професійних знань, але і такими особистісними якостями, які забезпечують успішність виконання професійних функцій” [11]. Як вважає Л.В.Кондрашова, до цих функцій належать: педагогічні здібності, моральні переконання, професійна пам’ять та мислення, педагогічна спрямованість, інтереси, працездатність, психічна витривалість, емоційність, моральний потенціал особистості, тобто її ставлення до проявів, подій з огляду на моральні суспільні норми та вимоги щодо вихованості майбутнього вчителя. До структури готовності входять наступні компоненти: мотиваційний; морально-орієнтаційний; пізнавально-операціональний; емоційно-вольовий; психофізіологічний; оцінний [11].

О. М. Кюберник виділяє такі основні компоненти готовності студентів до впровадження інноваційних технологій: мотиваційний, до складу якого увійшли такі показники: установка на особливу значущість і важливість нових освітніх технологій у

сучасному навчально-виховному процесі; прагнення до активного вивчення педагогічних інновацій; бажання майбутнього вчителя творчо й неординарно проектувати педагогічну діяльність; когнітивний – інтеграція психологічних, педагогічних і технологічних знань; операційний – уміння як такі інтегровані якості, що набуті студентами під час опанування змісту психолого-педагогічних і фахових дисциплін, самостійної діяльності в період педагогічних практик [9].

Загалом всі компоненти готовності знаходяться в тісному взаємозв'язку, взаємодії та взаємозалежності.

Аналізуючи різні дослідження, можна констатувати той факт, що готовність до діяльності складається з трьох блоків: 1) сенсорна організація індивіда – показники, що відповідають біофізіологічним характеристикам суб'єкта діяльності; 2) показники, що відповідають різноманітним умовам виконання трудової діяльності; 3) набір психічних властивостей, станів і процесів (психологічний рівень).

У свою чергу В.О. Моляко виділяє три рівні готовності до професійної діяльності: рівень непрофесійної, передпрофесійної і професійної підготовки. Рівень професійної підготовки поділяється на власне професійний (виконання діяльності з фаховою підготовкою) і професійної майстерності (у випадку подальшого накопичення суб'єктом досвіду роботи, що виконується з високою якістю) [17; 18; 19]. Також В.О. Моляко, в своїх працях надає класифікацію рівнів готовності: високий – самостійність у постановці і розв'язанні нових задач, адекватність оцінки і самооцінки професійно важливих якостей, здатність до ефективного вирішення задач в умовах дефіциту часу і т.д.; середній – середній рівень вияву наведених якостей; низький – невміння самостійно ставити і розв'язувати трудні задачі, неадекватна оцінка і самооцінка професійно важливих особливостей тощо [17; 18; 19].

### **Висновки**

1. Більшість вчених стоять приблизно на однакових позиціях, щодо визначення готовності, вказуючи на адекватність педагогічної мотивації, загальних і спеціальних знань, професійних вмій і навичок, професійно-важливих властивостей особистості.

2. У трактуванні психологічної готовності до професійної діяльності виокремлюють два підходи: функціональний та особистісний. У межах функціонального підходу психологічна готовність визначається як певний психічний стан людини, психологічна установка, що функціонує на фоні загальної активності особистості і спонукає особистість до діяльності. В межах

особистісного підходу психологічна готовність розуміється як складне особистісне утворення, багатопланова і багаторівнева структура якостей, властивостей і станів, які у своїй сукупності дозволяють конкретному суб'єкту успішно виконувати діяльність.

3. Готовність до педагогічної діяльності передбачає утворення таких необхідних відносин, установок, професіоналізму, властивостей і якостей особистості, які забезпечують можливість майбутньому спеціалісту свідомо і добросовісно, зі знанням справи виконувати свої професійні функції.

4. Структура психологічної готовності до професійної діяльності об'єднує в собі такі компоненти: мотиваційний, орієнтовний, операційний, вольовий, оцінний, когнітивний, особистісний, психологічний, професійний та інші.

5. Формування психологічної готовності здійснюється шляхом формування усіх її компонентів, при домінуючій ролі того, чи іншого компонента, у залежності від виду діяльності, в умовах спеціально організованого навчання, що спрямоване на оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями, розвиток функціональних процесів.

#### Список використаних джерел

1. Гриншпун С.С. Свойства нервной системы и профессиональная деятельность / С.С.Гриншпун // Школа и производство. – 1995. – №1. – С.89-95.
2. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К.М.Гуревич. – М.: Наука, 1970. – 272 с.
3. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А.Деркач. – М: МПСИ, 2004. – 752 с.
4. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 1983. – 356 с.
5. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности М.И.Дьяченко, Л.А.Кадыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176с.
6. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В.Сохань, І.І.Єрмакова, Г.М.Нессен – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
7. Забродин Ю.М. Очерки теории психологической регуляции поведения / Ю.М.Забродин. – М.: ЮНИТИ, 1997. – 192 с.
8. Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е.М.Иванова. – М., 1987 – 208 с.

9. Коберник О. Формування у студентів готовності до впровадження інноваційних педагогічних технологій / О.Коберник // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 4. – С. 104-109.
10. Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте / Л.В.Кондрашова. – К.: Вища школа, 1988. – 159 с.
11. Кондрашова Л.В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л.В.Кондрашова. – К.: Вища школа, 1987. – 56 с.
12. Климов Е.А. Как выбирать профессию / Е.А.Климов. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.
13. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В.Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 183 с.
14. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: Дис... д-ра пед. наук:13.00.04. – К., 1996. – 412 с.
15. Линенко А.Ф. Методологические основы формирования готовности будущих учителей к профессиональной деятельности / А.Ф.Линенко // Міжнародне співробітництво та університетська освіта: Матеріали міжнародної наукової конференції. – Миколаїв: Вид-во МФ НаУКМА, 2000. – С. 103 – 108.
16. Лучечко Р.І. Формування готовності старшокласників сільської школи до трудової діяльності в умовах ринкових відносин: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 147 с.
17. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О.Моляко. – К.: Знання, 1989. – 48 с.
18. Моляко В. А. Техническое творчество, трудовое воспитание / В.А.Моляко. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
19. Моляко В. А. Психологическая готовность к труду на современном производстве / В.А.Моляко, М.Л.Смутьсон. – К.: Знание, 1985. – 14 с.
20. Нерсисян Л. С. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям / Л.С.Нерсисян, В.Н.Пушкин // Вопросы психологии. – 1969. – № 5. – С.24-31.
21. Пуни А.Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованиям в спорте: Избранные лекции / А.Ц.Пуни. – Л.: ГДОИФК, 1973. – 32 с.

22. Слостенин В.А. Перестройка высшего педагогического образования и формирование социально-активной личности учителя / В.А.Слостенин, В.С.Ильин // Формирование социально-активной личности учителя. – М., 1987. – С. 8 – 11.
23. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А.Слостенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
24. Узнадзе Д.Н. Основные положения теории установки / Д.Н.Узнадзе. –Тбилиси. : Изд- во Акад. наук Грузинской ССР,1961. – 178 с.

The article reviews the current state of the problem of psychological readiness for professional activities. On the basis of the scientific literature revealed the meaning of “readiness”, “setup”, “psychological preparedness activities”, “psychological readiness for professional activities” Outlined approaches to determining the content and structure of psychological readiness. The essence of the structural components of psychological maturity. The existing form of readiness for professional activities. The characteristic levels of readiness.

**Keywords:** psychological readiness, psychological readiness for professional activities, the structure of psychological readiness for professional activities, forms and levels of readiness.

*Отримано: 04.03.2011*

**УДК: 316.6:378.212.3(045)**

*О.В. Скуловатова*

## **Вплив особистісної успішності на якість адаптації до навчання у ВНЗ**

Вступаючи до ВНЗ, першокурсник, поза своєю безпосередньою діяльністю – навчанням, виконує низку інших завдань, успішність та своєчасність розв’язання яких зумовлює весь його подальший шлях не тільки в навчальному закладі, але й поза його межами в майбутньому професійному становленні. Безперечно, що першокурсник приходить до університету вже маючи певний запас знань, вмінь та навичок, що зумовлюють його подальшу адаптацію. Одним із ключових чинників,



що, на наш погляд, має значення для адаптації є уявлення про успіх як такий і зокрема, про власну успішність. Проведене дослідження демонструє взаємозв'язок між уявленнями про власний успіх, настановами на його досягнення та академічними успіхами студентів-першокурсників.

**Ключові слова:** адаптація, успіх, успішність, кар'єра, суб'єктивні уявлення, переживання.

Вступая в ВУЗ, первокурсник, помимо своей непосредственной деятельности – учебы, выполняет ряд других задач, успешность и своевременность решения которых обуславливает весь его дальнейший путь не только в учебном заведении, но и за его пределами в будущем профессиональном становлении. Бесспорно, что первокурсник приходит в ВУЗ, уже имея определенный запас знаний, умений и навыков, которые предопределяют его дальнейшую адаптацию. Одним из ключевых факторов, что, на наш взгляд, имеет значение для адаптации, является представление об успехе как таковом и, в частности, о собственной успешности. Проведенное исследование иллюстрирует взаимосвязь между представлениями о собственном успехе, установками на его достижение и академическими успехами студентов-первокурсников.

**Ключевые слова:** адаптация, успех, успешность, карьера, субъективные представления, переживания.

Проблема адаптації студентів-першокурсників вже тривалий час піднімається в психологічній науці. Її значимість залишається досить високою, так як успішність входження вчорашнього школяра до лав студентства є запорукою не тільки його академічної успішності, але і подальшого професійного ствердження. Юнак приходить до університету вже з певним накопиченим життєвим досвідом, в якому не останнє місце посідає самооцінка, попередні досягнення та уявлення про власну успішність. Тому актуальність проблеми адаптації першокурсників є безперечною, що і зумовлює велику кількість досліджень та публікацій. У контексті звання молоді до нових соціальних груп ця проблема досліджується в працях В.Л. Кікоть, В.А. Петровського, О.В. Симоненко, Т.В. Середи, О.І. Гончарова, А.Д. Ерднієва, М.І. Лісіна, А.В. Фурмана, завдання адаптації молоді вирішується і в роботах О.І. Борисенко, А.В. Захарова, В.А. Кан-Каліка, М.В. Левченко, О.Г. Мороза, В.С. Штифурак, М.С. Корольчука. Типи пристосувальних реакцій і адаптаційних станів розглянуто в роботах Ф.Е. Василюка, А.І. Воложина, В.П. Казначеева, Д.В. Колесова, В.І. Медведєва, які є методологічною основою досліджень цієї проблематики.

Значною є кількість робіт, присвячених проблемам успішності особистості в різних сферах (Н.А. Батурич, Г. Вайзер, Е. П. Ільїн, О.В. Лосєв, М.Л. Кубишкіна, В.І. Курбатова, В.П. Позднякова,

Ю.А. Репецкий, С.К. Роцин, І.Н.Семенов та інші). У закордонній психології проблема успіху розроблялась у рамках гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс), соціально-когнітивної теорії (А. Бандура), індивідуальної психології (А. Адлер), експериментальних досліджень факторів досягнення успіху в конкретній діяльності (К. Левин, Ф. Хоппе, Д. Мак-Клелланд, Х. Хекхаузен).

У жодній з наукових праць не було розглянуто проблему успішності як чинника адаптації особистості до нових умов існування, тому метою нашого дослідження було встановити зв'язок між проблемою адаптації першокурсників та їхнім уявленнями про власну успішність.

Для вирішення поставленої проблеми було проведено дослідження серед студентів першого курсу КНТЕУ. У дослідженні, яке проводилось у другому семестрі начального року, взяло участь 514 студентів першого курсу. Після відсортування отриманих даних, 24 анкети було забраковано з різних причин, таких як недовиконання завдання, псування бланків, високі бали по “шкالی брехні” в тестовій методиці та інші. У результаті опитування охоплено 490 чоловік. У дослідженні було використано метод анкетування, метод незакінчених речень, наратив та методикку діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда [1]. Обробка даних здійснювалась шляхом кількісного і якісного аналізу, одержаних емпіричних даних, статистичним опрацюванням даних за допомогою методів математичної статистики з використанням пакету SPSS.

Процес адаптації є невід’ємним компонентом життя людини. Він відбувається постійно [2] і його якість впливає на всі сфери існування особистості. Зробивши докладний теоретичний аналіз, Е.Ц. Мусаєва виділила наступні функції особистісної адаптації: досягнення оптимальної рівноваги в динамічній системі “особистість-соціальне середовище”; регулювання спілкування й взаємін; заняття особистістю емоційно-комфортної позиції; забезпечення соціальної активності й ефективності соціально-значимої діяльності особистості; забезпечення самореалізації особистості; збереження психічного здоров’я [3]. Досягнення оптимальної якості виконання всіх цих функцій дає розуміння значимості особистісної успішності для досягнення психологічної гармонії та самореалізації особистості.

Н.В. Лейфрид дослідила, що у повсякденній свідомості поняття “успіх” й “успішність” диференційовані. У понятті “успіх” фіксуються об’єктивні досягнення в конкретній діяльності й у житті, загалом, а поняття “успішність” відбиває суб’єктивне

переживання й умови досягнення успіху [4]. Дослідниця виділяє два найпоширеніші прототипи успішної особистості, протилежні за значенням: перший описується винятково зовнішніми, соціально визнаними показниками успіху, що відбиває найпоширеніші цінності людей сучасного суспільства, а другий – винятково особистісними характеристиками [4].

Узагальнюючи, можемо сказати, що успішність – складне та неоднозначне поняття, яке пов'язано із суб'єктивними переживаннями людини, системою її цінностей та потреб, і може вимірюватись як кількістю матеріальних благ або моральних заохочень, так і переживаннями та суб'єктивними відчуттями людини. Серед опитаних студентів, 36% пов'язують успіх з певним досягненням, результатом, найчастіше самореалізацією або кар'єрою. Для 13% успіх є переживанням певних психологічних станів, таких як щастя, задоволеність, комфорт. Для 11% успіх визначається наявністю певних цінностей – професії, роботи, друзів, сім'ї, освіти, здоров'я, тощо. Для 10% студентів успіх є процесом, шляхом, прагненням чи діяльністю спрямованою на досягнення. Успіх, як певна зумовленість, що забезпечується інтелектом, знаннями, освітою, розуміється 7% досліджуваних. У деяких роботах успіх розуміється як уявлення про себе, матеріальний добробут, статус, можливість реалізації цінностей, певна дія (наприклад: вдало одружитися).

Серед факторів, які на думку студентів впливають на успішність у навчанні, на першому місці знаходяться: особисте бажання вчитися (19%), наявність певних здібностей (19%), далі ідуть цікавість до предмета (16%), правильне виховання (10%), вміння себе подати (10%), потреба у стипендії (5%), талановиті педагоги (4%), потреба самоствердитись (4%) та інші фактори, які набрали три і менше відсотки відповідей. З одержаних даних видно, що більшість молоді співвідносить навчальну успішність з особистісними факторами, такими як власне бажання, здібності, цікавість і лише в останню чергу наводяться фактори, які є незалежними змінними, такі як наявність гарних педагогів.

Наше дослідження показує, що коли поняття успішність розглядається не як абстрактне, а відносно певної категорії людей, такої як студентство, чоловіки, жінки, бізнесмени, то визначення набувають більш конкретного характеру, пов'язаного з провідною діяльністю та соціальними функціями групи. Так, студентська успішність для більшості досліджуваних презентується через академічне встигання (46%). Для 14% стипендія виступає атрибутом успішності студента. 10% ознакою успішності вважають активність у різних сферах студентського життя. Для 7% наявність

певних якостей та рис, таких як активність, старанність, наполегливість, сумлінність, кмітливість, відповідальність, уміння організовувати власний час є запорукою успішності. Така ж кількість досліджуваних (7%) пов'язує студентську успішність з умінням знаходити підхід та спільну мову з викладачами. Решта опитаних пов'язали успішність студента з наявністю друзів, популярністю серед колег та вмінням демонструвати оточуючим власну виключність та особливість.

У дослідженні ми також розглянули відмінності між очікуваннями від чоловічої та жіночої успішності. Успішність жінки для студентів пов'язується з наявністю сім'ї (21%), але такий же статус має кар'єра та самореалізація (21%), тоді як для чоловіка найчастіше успіх вбачається в самому факті спроможності "годувати сім'ю", наявність якої передбачається в контексті, але не наголошується (36%). Робота, кар'єра, розвиток та самореалізація в успішності чоловіка займають другу позицію (18%). Тобто в уявленнях про жіночу успішність більший відсоток відповідей отримала позиція кар'єри як успіху. У питанні чоловічої успішності наявність сім'ї знаходиться на третьому місці, тобто головним вбачається спроможність матеріально забезпечувати її, а вже потім мати. У жінок на третьому місці незалежність, самостійність (12%). На четвертому місці як у чоловіків (17%), так і у жінок (8%) знаходяться особистісні риси, такі як відповідальність, наполегливість, дорослість та інші. П'яте місце теж спільне, його займає наявність бізнесу, капіталу, прибутків (8% у чоловіків та 7% у жінок). Далі йдуть інші фактори, такі як наявність дітей, статусу. Наведені дані було отримано в контексті дослідження, яке не ставило за мету вивчення гендерних особливостей в явленнях про успішність, до того ж на об'єктивність вплинуло те, що вибірка була специфічною – студенти першого курсу, серед яких жінки склали 2/3 досліджуваних, тому ці дані не претендують на наукову точність.

Факультети, на яких проводились дослідження, готують фахівців в сфері бізнесу, тому до категорій, успішність яких описували студенти, ми додали визначення успішності підприємця. Майже половина досліджуваних (48%) пов'язують успішність підприємця з прибутком; 30% вважають її результатом уміння вести бізнес і решта розподілилась між різноманітними особистими якостями та навичками.

На основі отриманого семантичного матеріалу було проведено контент-аналіз, який дозволив виділити риси успішної особистості. Найбільш популярною є цілеспрямованість, потім – прагнення розвитку та самореалізації, інтелект, незалежність, самостійність, наполегливість, освіченість, комунікабельність, здоров'я, врівнова-

женість, компетентність, професіоналізм, працьовитість, врода та привабливість, вміння себе подати, сила нервової системи, вміння організувати час, впевненість, доброта, активність, почуття гумору, дорослість та зрілість, кмітливість, терплячість, відповідальність, лідерство, доброзичливість, лояльність, самодостатність, уважність, вміння володіти собою та хазайновитість. Цікавим є те, що всі наведені риси є гарними та соціально схвалюваними, що свідчить про позитивну забарвленість уявлення про успішність у свідомості молодих людей.

Керуючись завданням, досліджувані визначали також ті фактори, які їм необхідні для досягнення успіху. На першому місці освіта, на другому – цілеспрямованість, потім наявність роботи, часу, знань, грошей, підтримки близьких людей. Також були перераховані наполегливість та терпіння, удача, друзі, сім'я, розум, кар'єрний ріст, стартовий капітал, самовдосконалення, комунікабельність, впевненість. Той факт, що освіта займає перше місце в переліку факторів успіху, є не випадковим, так як він підтверджує мотивацію вибору навчального закладу. Студенти першого курсу усвідомлюють значення освіти для свого майбутнього, хоча варто зазначити, що серед загальної кількості чинників (всього 23 чинники), що визначали досліджувані, освіта отримала 12% голосів, цілеспрямованість – 11%. Усі інші від 10% до 1%. Тобто, однозначності у виборі факторів успіху не простежується.

З метою визначення важливості успіху в житті молоді, досліджуваним пропонувалось навести фактори, які є запорукою того, що вони почувають себе щасливими. Так, 31% досліджених визначили, що щасливі тоді, коли все добре з близькими людьми і вони поряд, 19% зазначили, що щасливі коли мають душевний спокій, 12% щасливі, коли досягають цілей та успіху, також 12% щасливі, коли проводять час з друзями, 9% – коли займаються улюбленою справою, 6% – коли мають гроші та статок, 5% – коли здана сесія і все добре в навчанні, 4% – коли задоволені всі потреби та 1% – щасливі коли допомагають іншим, не мають проблем зі здоров'ям. Отримані дані свідчать, що більшість досліджених молодих людей не ставлять досягнення цілей та успіху на перше місце, але все ж воно має значення для їхнього життя. Можемо сказати, що для чверті учасників вибірки успіх має значення і визначає їхні життєві вибори та пріоритети, Що підтверджується результатами завдання, метою якого було вивчення життєвих пріоритетів досліджуваних. На першому місці (26%) – щастя, на другому (22%) – успіх, на третьому (13%) – гроші, статки, далі – щаслива сім'я (11%), здоров'я (8%), кар'єра (7%), вища освіта (4%), кохання (4%), стипендія (1%).

Прагнення та життєві домагання досліджуваних виражаються в наступних даних: 26% прагнуть щастя, 18% добитися успіху в житті, 13% – грошей, статків, 11% – щасливої сім'ї, 8% – здоров'я, 7% – кар'єри, 4% – успішності в навчанні, вищій освіти, кохання, 2% – стипендії. Отримані результати означають, що для більшості основною цінністю є щастя, але і успіх має значення, також суттєвим є матеріальний добробут та родина, тобто цінності, що майже не пов'язані з ситуацією навчання у ВНЗ і є проєкціями майбутнього.

Неоднозначність поняття успіху проявляється у тому, що зовнішніми його ознаками студенти перш за все вважають гроші, статки, матеріальну забезпеченість (19%), потім практично з тією ж кількістю балів іде сім'я, кар'єра, робота, бізнес, значно менше досліджуваних ознакою успіху вважають досягнення мети (13%), далі іде самореалізація (7%), діти (5%), освіта (4%), щастя (4%), друзі (2%), задоволеність життям (2%), самодостатність (2%), кохання (1%).

Порівнюючи результати, зазначимо, що освіта для досліджених студентів першого курсу виступає як один із факторів успіху, але не є ознакою його наявності як такого. У свою чергу переживання щастя пов'язується з успіхами, але знову ж таки – щастя не визначається як ознака досягнень. Тобто, явними ознаками успіху виступають матеріальні речі, такі як статки, сім'я, кар'єра і хоча вони не визначають щастя людини все ж виступають значними чинниками її життя.

Вивчаючи проблему успішності шляхом контент-аналізу нарративів, що були написані досліджуваними, ми виділили сфери, у яких вони вважають себе найбільш успішними. Це такі як (22%) спілкування, спорт (14%), навчання (14%), мистецтво (музика, малювання, культура, література, кіно, живопис, культура, творчість, креативність, КВН, танці) (11%), бізнес (10%), особисті стосунки (9%), дружба (9%), робота (2%), наука (2%), самовдосконалення (1%), комп'ютерні технології (1%), кохання (1%), домашні справи (1%), сім'я (1%). У більшості (78%) робіт виявляється більше однієї сфери успішності, зазвичай у середньому дві – три, але зустрічаються і роботи з п'ятьма виділеними зонами успіху. У досліджуваній вибірці не було жодної роботи, в якій не прослідковувались би сфери, в яких досліджуваний вважає себе успішним. Серед досліджуваних, які визначають навчання як сферу успіху, 35% мають низьку академічну успішність (середній бал на сесії в межах 69 балів за стобальною шкалою, що відповідає “3” за чотирьохбальною та немає предметів, з яких би вони мали 90 балів, тобто, оцінку “відмінно”). Вірогідно, що ці студенти, визначаючи

навчання як сферу успіху, задоволені ситуацією і не прагнуть високих балів, вважаючи, що головне здати сесію та отримати освіту, а не мати високі бали. Таке ставлення свідчить про їхню недостатню вмотивованість високими оцінками.

Визначаючи власний внесок у формування життєвого шляху, 22% досліджуваних вважають, що їхня доля залежить від них самих, для 15% доля виступає як невідома, невизначена, 14% характеризують свою долю в епітетах позитивного змісту (неповторна, солодка, хороша, найкраща, непередбачувана, цікава, особлива, щаслива та інші.), 9% дають визначення через епітети негативного змісту (жорстока, тяжка, не успішна, сувора, складна, зла та інші), 6% визначають власну долю як успішну, у 4% робіт зустрічаються амбітні визначення: бути видатною людиною, змінити світ, побудувати вільну державу, відкрити щось, крім того зустрічались одиничні варіанти на зразок – кохання, сім'я, стати професіоналом та інші.

Для вивчення якості адаптації студентів-першокурсників було застосовано методик у діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда. Ця методика дає зріз даних за сімома показниками (адаптивність – дезадаптивність, прийняття себе – неприйняття себе, прийняття інших – неприйняття інших, емоційний комфорт – емоційний дискомфорт, внутрішній контроль – зовнішній контроль, домінування – відомість, ескапізм (відхід від проблем) та “шкалі брехні”. Інтегральними показниками методики є наступні: адаптація, прийняття себе, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність та прагнення домінувати. Отримані дані показали, що 64% досліджуваних вже адаптувалися до навчання у ВНЗ (вони мають показники в межах норми), 17% – мають високі показники адаптації і 19% – дизадаптовані. Серед студентів, що мають показники за шкалою адаптації в межах норми – 51% досліджуваних мають показники в межах норми за всіма шкалами, 26% мають відхилення по одному з показників, 33% мають відхилення показників від норми по двох і більше шкалах. Загалом дані з вибірки демонструють, що більша частина учасників дослідження на момент його проведення (другий семестр першого року навчання) є відносно адаптованою до умов ВНЗ.

Отримані дані було порівняно з показниками успішності. В анкеті досліджувани повинні були зазначити середній бал свого атестату, середній бал отриманий на незалежному зовнішньому тестуванні та кількість предметів, з яких вони в школі отримували найвищі бали, також вони відмічали середній бал отриманий у першому семестрі та кількість предметів, з яких мають оцінку “відмінно”. Дані про шкільну та успішність у ВНЗ зводились до



спільного коефіцієнту, відповідно якого отримували три варіанти значень – відмінне навчання, добре та задовільне.

У результаті порівняння даних виявилось, що 70% досліджуваних у школі мали кращу успішність, ніж у ВНЗ, 20% навчаються відносно рівномірно як в школі, так і в університеті і 10% досліджуваних стали навчатись краще, ніж у школі. Аналіз даного явища не ставився за мету дослідження, тому лише зазначимо, що таке зниження успішності може бути наслідком неоднозначного процесу адаптації школярів до умов університетського навчання, що не виключає індивідуальних проблем конкретних осіб.

Кореляційний аналіз результатів дослідження, що відбувався шляхом співставлення трьох показників: успішності навчання, уявлення про власну успішність (що виражається кількістю сфер, в яких вважає себе успішною особистість) та якістю адаптації показав, що існує зв'язок (0,4 коф. кор.) між уявленням про власну успішність та швидкістю адаптації до нових умов навчання, але немає прямої закономірності між тим, наскільки якісно відбулась адаптація студента і його академічною успішністю. Згідно отриманих даних більша частина студентів мають нижчу успішність навчання, ніж у школі, але це не впливає на їхнє суб'єктивне уявлення про власний успіх як такий. Це явище пояснюється тим, що для студента оцінка вже не виступає таким соціальним стимулом як для школяра і є скоріше фактом зарахування предмету, тобто успіхом є вже те, що дисципліна здана і не суттєво, які бали за неї отримані, якщо немає додаткових стимулів таких як стипендія або прагнення до червоного диплому.

Проведене дослідження наочно демонструє, що серед інших факторів на адаптацію студентів-першокурсників впливає перш за все суб'єктивне уявлення про власну успішність і в якості такого показника не обов'язково виступає академічна успішність як постійний компонент. Тому для покращення адаптації студентів до навчання у ВНЗ необхідно стимулювати їхні уявлення про власну успішність у різних сферах.

У перспективі подальшого дослідження розробка методів покращення адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у ВНЗ з урахуванням отриманих даних та проведення широкомасштабного дослідження гендерних особливостей переживання успішності.

#### Список використаних джерел

1. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Ред. и сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом: “Бахрах-М”, 2001. – 622 с.

2. Алехин А.Н. Методологические основания исследований нарушений адаптации / Алехин А.Н., Вертячих Н.Н. // Актуальные проблемы клинической и прикладной психологии: Материалы: I Междунар. науч.-практ. конф. / Под ред. Н.А. Кравцова, Р.В. Кадырова. – Владивосток: ВГМУ, 2009 – С. 17-23.
3. Мусаева Э.Ц. Взаимовлияние тревожности и социально-психологической адаптации молодых сельских учителей / Э.Ц. Мусаева // Образование детей и молодежи: современные подходы. – М., 1996. – С. 95-101.
4. Лейфрид Н.В. Ответственность как личностная детерминанта представлений об успешном человеке: автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. псих. наук: спец. 19.00.01 “Общая психология, история психологии” / Н.В. Лейфрид. – Краснодар, 2006. – 21 с.

Freshman entering the university decides to adapt to the challenges of training that gives him academic and personal success. First year student, outside of their immediate activities – teaching, performing several other tasks, the success and timely resolution of which causes all his way forward not only in school but also beyond in the future professional development. Obviously, the freshman comes to higher education already have a certain stock of knowledge and skills that determine its further adaptation. One of the key factors that, in our view, relevant to adaptation is the idea of success as such, and in particular on their own success. Conducted research illustrates the relationship between the ideas of its own success, guidance on its achievement and academic success of first-year students.

**Keywords:** adaptation, success, career, subjective perceptions, experiences.

*Отримано: 12.03.2011*

**УДК: 159.923.2 – 057.87**

*О.Г. Солодухова*

## **До питання мотиваційно-особистісного АСПЕКТУ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ**

У статті подається огляд досліджень мотивів навчальної діяльності та їх ролі у процесах соціально-психологічної адаптації студентів. Розглядаються класифікації мотивів навчальної діяльності, змістовні характеристики мотивів навчальної діяльності студентів. Окреслюється перспективність мотиваційно-сміслового підходу у дослідженнях

феноменології потреб. Аналізується психологічний зміст таких базових “потреб” соціогенної природи як досягнення, пізнання, домінування, афіліація. У завершенні статті формулюються висновки щодо основних теоретичних засад вивчення мотиваційно-особистісного аспекту адаптації студентів.

**Ключові слова:** мотиваційні утворення особистості, мотивація досягнення, мотивація пізнання, мотивація домінування, мотивація афіліації

В статтю представлений огляд досліджень мотивів учбової діяльності та їх ролі в процесах соціально психологічної адаптації студентів. Розглядаються класифікації мотивів учбової діяльності, змістові характеристики мотивів учбової діяльності студентів. Виділяється перспективність мотиваційного підходу в дослідженнях феноменології потребностей. Аналізується психологічне змістові такі базові “потреби” соціогенної природи як досягнення, знання, домінування, афіліація. В завершенні статті формулюються висновки щодо основних теоретичних принципів вивчення мотиваційно особистісного аспекту адаптації студентів.

**Ключевые слова:** мотиваційні утворення особистості, мотивація досягнення, мотивація знання, мотивація домінування, мотивація афіліації.

Сучасна вища школа, як і вся держава, знаходиться у періоді ломки і перебудови. Загальна ситуація нестабільності здійснює різноманітні впливи як на соціум, суспільство, так і на особистість. Відбувається розмивання, зміна ціннісних орієнтацій, норм поведінки, самих процесів соціалізації і адаптації. Це призводить до загострення, ускладнення процесів входження людини в соціум, що змінюється. Тому необхідним й актуальним є вивчення відповідних особистісних адаптивних механізмів, виявлення їх особливостей, психологічних проявів.

У навчальних закладах також відбувається перехід на нові моделі навчання, істотно змінюються навчальні плани, вводяться нові професії і курси, форми організації занять, запроваджуються нові педагогічні технології, освітні стандарти. Стає іншим, нарешті, основний вид діяльності студента – навчання. Змінюється все, але психологічно головним для особистості є адекватне самозмінення самої себе, саморозвиток відповідно до нових вимог навчання, професії і життя в цілому.

Все це вимагає від викладача і студента зміни багатьох стереотипів навчання і навчальної діяльності. Успішна адаптація забезпечує включеність суб'єкта в діяльність, у взаємодію і спілкування. Адаптація до динамічного соціуму набуває сенсу не

простого пристосування, а особливого роду праці, творчості, пошуку. При такому особистісно-діяльністному, суб'єктивному розгляді характеру адаптації на перше місце виходить вивчення мотиваційно-сміслової сфери студента і пов'язаних з нею феноменів. Необхідні цілеспрямовані дослідження мотиваційної структури особистості студента; процес адаптації багато в чому залежить як від початкової мотивації, так і від зміни її в реальній діяльності і поведінці.

Метою статті є теоретичний аналіз мотиваційно-особистісного аспекту адаптації студентів, відбір параметрів та змістовних характеристик мотивації студентів у їх взаємозв'язку із процесами адаптації.

Одним із найважливіших чинників, від якого залежить успішність навчальної діяльності, і загалом процес адаптації студентів, є мотиваційний. Вивченню мотивації навчальної діяльності присвячено багато досліджень (Б.Г.Ананьєв, М.І.Алексєєва, І.С.Беспалова, Л.І.Божовіч, П.Я.Гальперін, Е.П.Ільїн, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, А.К.Маркова, А.М.Матюшкін, В.Е.Мільман, А.А.Реан, П.М.Якобсон). Відомий закон Йеркса-Додсона, який описує залежність ефективності діяльності від сили мотивації: наростання сили мотивації до певного ступеня збільшує результативність діяльності, далі відбувається зниження результативності діяльності при збільшенні сили мотивації. Проте мотив може характеризуватися не тільки кількісно (сильний слабкий), але і якісно. Як і будь-яка інша діяльність, навчальна діяльність є полімотивованою (Е.П.Ільїн, І.В.Імемадзе).

Існує безліч класифікацій мотивів навчальної діяльності. Найбільш поширеною класифікацією мотивів навчальної діяльності є їх розподіл на внутрішні і зовнішні (В.Е.Мільман). Якщо для особистості має значення діяльність сама по собі (наприклад, задовольняється пізнавальна потреба в процесі учення), то говорять про внутрішню мотивацію. Якщо ж значущість мають інші потреби (соціального престижу, зарплати і так далі), то говорять про зовнішні мотиви [1].

П.М.Якобсон пропонує наступну класифікацію мотивів навчальної діяльності [2]:

1) негативні мотиви: спонуки учня, викликані усвідомленням певних незручностей і неприємностей, які можуть виникнути, якщо він не вчитиметься;

2) мотиви, пов'язані з позаучбовою ситуацією, але ті, що мають позитивний вплив на навчання: впливи, що формують у учня почуття громадянського обов'язку;

3) мотивація, пов'язана з самим процесом навчальної діяльності: потреба в придбанні знань, допитливість, прагнення пізнати нове.

Якісний аналіз мотивації навчальної діяльності важливий, оскільки на пізнавальну мотивацію не розповсюджується закон Йеркса-Додсона: постійне наростання сили пізнавальної мотивації не призводить до зниження результативності навчальної діяльності.

Вивчаючи мотивацію навчальної діяльності студентів, А.Н.Пічників і Г.А.Мухіна стверджують, що провідними мотивами навчальної діяльності студентів є професійні мотиви та мотиви особистісного престижу, менш значущими є прагматичні (прагнення отримати диплом про вищу освіту) і пізнавальні. На різних етапах навчання відбувається зміна провідних мотивів: так на 1 курсі провідним мотивом є професійний мотив, на 2 курсі мотив особистісного престижу, на 3-4 курсі – ведучими є обидва ці мотиву, до яких приєднується ще й прагматичний мотив. За даними дослідників, на успішність навчання більше впливають “професійний” і “пізнавальний” мотиви; “прагматичний” мотив характерний для студентів, що мають низьку успішність [цит. за 3].

Ф.В.Рахматулліна прийшла до висновку про те, що на всіх курсах перше місце по значущості займає “професійний” мотив, на другому місці на 1 курсі – “пізнавальний” мотив, на подальших курсах на це місце вийшов “загальносоціальний” мотив (розуміння високої соціальної значущості вищої освіти), а “пізнавальний” мотив відтіснився на третє місце. “Утилітарний” (прагматичний) мотив на всіх курсах займав четверте місце. Характерно, що від молодших до старших курсів рейтинг “утилітарного” мотиву падав, а рейтинг “професійного” мотиву і “загальносоціального” мотиву зростав. У студентів з високим рівнем успішності “професійний”, “пізнавальний” і “загальносоціальний” мотиви були виражені більше, ніж у студентів із середнім рівнем успішності. “Утилітарний” мотив у останніх виражений сильніше, ніж у перших. Характерним є те, що у студентів з високим рівнем успішності “пізнавальний” мотив займав друге місце, а у студентів з середньою успішністю – третє [4].

За даними В.П.Жутєєвої, позитивними мотивами пізнавальної діяльності в процесі навчання є: почуття обов'язку, розуміння значущості оволодіння професією, інтерес до навчання і окремих наук, відчуття задоволення від пізнання нового матеріалу, вирішення складних завдань [5].

За даними А.А.Реан, найбільший відсоток відсіву студентів пов'язаний з відставанням не по спеціальним, а по загальноосвітнім

предметам (іноземна мова, вища математика, фізика і тому подібне). Це в значній мірі пов'язано з мотиваційним чинником. Велика частина студентів переконана, що загальнонаукові й загальноосвітні предмети не наближають, а віддаляють їх від оволодіння професійно важливими знаннями, уміннями, навичками [6].

У дослідженнях В.А.Якуніна і Н.І.Мешкова виявилось, що “сильні” і “слабкі” студенти відрізняються один від одного не за рівнем інтелекту, а за мотивацією навчальної діяльності. Для “сильних” студентів характерна внутрішня мотивація: вони мають потребу в освоєнні професії на високому рівні, орієнтовані на отримання міцних професійних знань і практичних умінь. Навчальні ж мотиви “слабких” студентів зовнішні, ситуативного характеру: уникнути засудження й покарання за погане навчання, не позбутися стипендії і тому подібне [7]

Р.Р.Бібріх вивчав мотиваційні аспекти адаптації студентів до навчального процесу у ВНЗ. Із його точки зору мотиваційно-особистісний аспект адаптації студентів пов'язаний із формуванням позитивних навчальних мотивів і особистісних якостей майбутнього фахівця. У навчальній діяльності він також виявив різні класи навчальних мотивів студентів. Позитивними внутрішніми мотивами, на його думку, є: широкі соціальні мотиви (що відображають суспільну значущість навчання); професійні мотиви (що відображають значущість навчальної діяльності для оволодіння майбутньою професією); пізнавальні (пов'язані з потребою в нових знаннях). Виділяє він і зовнішні мотиви – мотиви, не пов'язані безпосередньо із змістом навчальної діяльності, орієнтовані на цінності, що лежать за її межами, не входять в її зміст: це перш за все мотиви матеріального заохочення, утилітарні (особистісна вигода, благополуччя й забезпеченість). Мотив боязні неуспіху або покарання, вузькосоціальні мотиви, що відображають значущість навчальної діяльності для мікросоціальних відносин (мотиви спілкування, соціального престижу, соціальної ідентифікації та ін.) [8].

Отже, теоретичний аналіз проблеми свідчить, що успішність адаптації студентів обумовлюється не тільки зовнішніми, але і суто психологічними особливостями, серед яких центральне місце займає потребово-мотиваційна сфера особистості, бо вона задає систему відношення людини до світу й діяльності, систему цінностей, основні лінії поведінки, специфіку взаємодії і спілкування з іншими людьми; вона додає сенс всьому тому, що людина робить і що вона не хоче робити.

В основі сучасних досліджень феноменології потреб найбільш продуктивним можна вважати мотиваційно-смісловий підхід (Б.С.Братусь, В.К.Вілюнас, В.Гасеев, А.Б.Орлов, Ю.М.Орлов, Н.М.Пейсахов, А.Г.Шмельов). Цей підхід припускає вивчення не об'єктивних й абстрактних потреб і мотивів, а певних відбитих мотиваційно-сміслових особистісних утворень, які дозволяють аналізувати психологічно багаті феномени мотивації, не зводячи їх до однієї лише гіпотетичної спонуки до діяльності. Мотиваційно-смісловий підхід розглядає мотив не як об'єкт енергетичних потягів (зовнішній стимул), а як особистісне явище, що має багаточисленні психологічні проєкції не тільки на діяльність людини, але й на її свідомість, переживання на всю цілісну психологічну структуру особистості.

У якості базових розглядаються чотири відомих “потреби” соціогенної природи: досягнення, пізнання, домінування, афіліації. Під ними розуміються певні особистісні мотиваційно-сміслові структури (конструкти, утворення) людини у всій їх комплексності, багатоплановості, цілісності і динамічності. Це складно структуровані чинники, ансамблі прагнень, переживань, відносин, цінностей, сенсів і так далі. Психологічний зміст цих потреб потребує детального аналізу.

Потреба у досягненні як специфічне мотиваційне поняття було виділено й описано в роботах Г. Мюррея. Д. Мак-Клелланда. Дж. Аткинсоном уперше був розроблений “ТАТ” для вимірювання цієї потреби [цит. за 9]. У вітчизняній психології потреба у досягненні досліджена Р.С.Вайсманом, Ю.М.Орловим, А.Б.Орловим, Н.М.Пейсаховим, В.І.Шкуркіним. Під потребою у досягненні розуміють прагнення особистості поліпшити результати своєї діяльності (змагання із самим собою), отримати унікальні результати або бути включеною у досягнення далеких цілей. Потреба у досягненні виявляється у двох протилежних, але незалежних змінних: прагнення до успіху та уникнення невдачі. У експериментах Х.Хекхаузена вони мають низьку, негативну кореляцію [10]. Закріплена у поведінці потреба уникнення невдачі називається в психології вивченою безпорадністю.

Ю.М.Орлов так визначає психологічну структуру потреби у досягненні: а) перспективна готовність до розриву наявного й очікуваного рівня виконання діяльності, наявність образних еталонів успіху у різних видах діяльності; б) передбачення задоволення від задоволення потреби, що закріплене у минулому досвіді; в) нешаблонні способи досягнення успіху, у якому відбувається самовираження індивідуальності; г) тривала включеність у досягнення цілей; д) включення образів досягнення в “Я –



концепцію”. Експериментальні дослідження пов’язують потребу у досягненні з такими якостями особистості, як цілеспрямованість, наполегливість, високий адекватний рівень домагань, ціннісне відношення до самого себе, працездатність, здатність знайти себе в будь-якій справі, яка забезпечується високим рівнем здібності до ціле полягання [11].

Існують дослідження, що підтверджують зв’язок потреби у досягненні із потребою у пізнанні. І це не випадково: досягнення неможливе без змін у внутрішньому плані, які здійснюються у пізнанні не тільки заради самої справи, але й самого себе, своїх можливостей. Готовність змінити самого себе для досягнення глобальніших цілей – найбільш значуща цінність потреби у досягненнях, а для цього необхідна відкритість для пізнання нового [12].

Вивчення психологічної літератури дозволяє виділити особливості прояву в особистості мотивації досягнення: аспект вибору діяльності, аспект часу, аспект привабливості ситуації. Людина прагне до досягнень у тій області, у якій суб’єктивна вірогідність успіху забезпечується її здібностями і тому виражається у стійкому інтересі до предмету. Вибір мети, (рівень домагань) діяльності узгоджується із “психологічною ціною”. Залежно від психологічної ціни та суб’єктивної вірогідності успіху у відношенні до мети людина схильна вибирати тривалість й інтенсивність діяльності. Суб’єкт вибирає тривалість концентрації на предметі у діапазоні, обмеженому, з одного боку, прагненням довести його до цільового стану, з іншої – прагненням зробити це за менший проміжок часу. У виборі предмету діяльності й цільового стану людина керується емоційним переживанням умов, в яких цей цільовий стан досягатиметься.

Пізнавальна потреба як предмет самостійного дослідження виділилася достатньо пізно. У різних мотиваційних теоріях було відбито лише деякі її властивості. Р. Кеттел, виділяючи шість мотиваційних диспозицій, як одну з них назвав “дослідження” і, пов’язану з нею емоцію – “цікавість”. Інстинктивне наповнення цієї потреби Мак-Дауголл окреслив як “допитливість”, а пов’язану з нею емоцію – “здивування”. Допитливість, на його думку, конкретизується дослідженням незнайомих місць і предметів. Крім того, емоційно пов’язаною з нею потребою можна вважати бурлакування (за тією же класифікацією Мак-Дауголла), оскільки суть її – пересування у пошуках нових вражень. У класифікації мотивів на основі відносин “індивід – середовище” Г.А.Мюррей виділяє декілька потреб, смислове навантаження яких близьке до потреби у пізнанні: ігри, осмислення, розуміння. У числі додатково

постульованих їм, але систематично не досліджених: пізнання й роз'яснення. У ієрархії мотивів А. Маслоу потреби в розумінні й осмисленні включаються у потребу в самоактуалізації [цит. за 9].

Низка дослідників виявили, що інформаційний голод не компенсується нічим іншим, що існує оптимальний рівень новизни, який стимулює пізнавальну активність (Морган, Делібер).

Ю.М.Орлов визначає потребу у пізнанні як прагнення до розширення досвіду, збільшення знань та їх впорядкування, компетентність у придбанні навичок вільної операції фактами, що виявляється у підвищеному інтересі до будь-якої інформації, у чутливості до новизни й незвичності об'єктів та ситуацій. Незалежність і самостійність потреби у пізнанні доводиться її зв'язком із предметом, суб'єктивною і об'єктивною новизною"[11].

Якщо уявити собі процес пізнання з погляду поля, то кожне нове знання у сукупності з іншими утворює деякі вільні валентності, ніші, здатні "притягати" до себе ланки, яких бракує. Це тяжіння й обумовлює емоційний голод в інформації, своєрідну напругу. У теорії проблемного навчання це напруга, особливий стан незнання, характеризується як проблемна ситуація і приводить до спонуки пошуку знань та організації людиною процесу пізнання. Воно характеризується перебуванням особливої концентрації на завданні, з одного боку, і на переосмисленні дійсності, з іншого. Це робота свідомості і несвідомого, що має вираження в символах і читається тільки конкретною особою.

Задоволеність пізнанням виражена, по-перше, коли тенденції, сенси особистості пов'язані із пізнавальною діяльністю, по-друге, коли отримувані знання знаходять своє втілення в реальній практиці, життєдіяльності людини. У іншому випадку виникає, так званий, когнітивний дисонанс. Суб'єкт переживає відчуття залученості у процес пізнання і не відчуває при цьому скільки-небудь значущу для нього самого "плату" у вигляді можливості практичного застосування цих знань у майбутньому. При цьому він керується переконаннями типу: я вчуся для того, щоб отримати диплом [11].

Афіліативні тенденції особистості розуміються в психології як потреба людини у встановленні, збереженні й зміцненні емоційно позитивних, дружніх, товариських відносин із навколишніми людьми, які виявляються в прагненні бути в товаристві інших людей, взаємодіяти з тими, що оточують, надавати кому-небудь допомогу й підтримку та приймати її від інших, прагнення до особистісного, емоційного зближення з людьми. У одному смислового ряду з афіліацією знаходяться такі поняття, як емпатія,

здібності людини до співчуття і співпереживання іншим людям, до розуміння їх станів, готовність надати їм посильну допомогу. За своїм змістом афіліації відносяться до просоціальних мотивів, тобто тих, які виявляються “в прагненні робити людям добро” [10].

Г.Мюррей у своїй класифікації виділяє приниження; афіліацію, пошану, заступництво, сексуальні відносини, пошук допомоги, визнання. У класифікації Р.Кеттела визначено три ергічні диспозиції, пов’язані із спілкуванням: шлюбні відносини, спілкування та батьківська опіка. У класифікації Мак-Дауголла виділяються заступництво і батьківська опіка, спілкування як перебування у товаристві рівних собі, а наодинці пошук такого суспільства, заклик про допомогу. Афіліативні тенденції займають дві позиції в ієрархії А. Маслоу: самоповага (у досягненні, визнанні, схваленні) та соціальні зв’язки (у любові, ніжності, соціальному приєднанні, ідентифікації)[цит. за 9].

Аналіз й зіставлення існуючих напрямів досліджень мотивації афіліації, представлений у роботах Ю.М.Орлова, дозволяє зробити висновок про те, що: а) потреба у спілкуванні носить соціальний характер; б) дві тенденції розглянуто у мотивації досягнення зберігаються у мотивації спілкування як потреба в ухваленні з одного боку та страху відкидання з іншого.

Ю.М. Орлов виділяє наступні елементи у потребі афіліації: передбачення позитивних афективних станів, пов’язаних з образом людини, близьких, сприйняття яких дає задоволення; наявність деякої здатності до емпатії, що дає можливість брати участь у позитивно емоційно насиченій міжособистісній взаємодії; певний рівень техніки спілкування; спілкування заради самого спілкування, що виключає задоволення інших потреб: у домінуванні, у престижі, у самоврядуванні і т. д.; наявність позитивно емоційно забарвленої готовності до сприйняття іншої людини; обумовлене цими чинниками, бажання бути включеним у міжособистісну взаємодію [11].

Поняття домінування в перекладі з англійського має значення володарювати, діяти деспотично, панувати та переважати.

Ю.М.Орлов визначає потребу в домінуванні як прагнення впливати на інших, контролювати їх поведінку, нав’язувати іншим свої погляди, відносини, смаки, стиль, способи вирішення проблем у спільній діяльності, переконувати інших, бути авторитетним, вступати в дискусії не заради істини, а заради виявлення своєї переваги і правоти, повчати, заохочувати і засуджувати інших, схильність бути першим, перевершувати інших у практичній і інтелектуальній діяльності [11].

Теоретичний аналіз мотиваційно-особистісного аспекту адаптації студентів дозволив сформулювати наступні положення: а) функцію мотивації виконує ієрархізована система різних за своєю представленістю психологічних реалій, що складають особистісну значущість (сенс) для суб'єкта різних сторін об'єктивної реальності і структурованих у системі спрямованості особистості; б) мотиваційно-сміслова сфера особистості моделюється мотиваційно-смісловими суб'єктивними утвореннями досягнення, пізнання, афіліації і домінування, їх різними поєднаннями та смисловими конструктами; в) певні зміни мотиваційно-сміислової сфери особистості призводить до прискорення темпів адаптації студентів.

У той же час необхідно відзначити, що проблема адаптації студентів вимагає розширених і поглиблених досліджень. Для отримання повнішої картини адаптації необхідне розширення досліджуваних психологічних і соціально-психологічних особливостей студентів, а також виявлення інших засобів і механізмів адаптації й соціалізації людини. Серед недосліджених чинників можна виділити такі, як соціальне і сімейне положення, психологічний спосіб життя, стать, специфіка майбутньої професії (факультет), попередній життєвий досвід, рівень розвитку здібностей, особливості пізнавальних процесів і взагалі цілісна психологічна структура суб'єкта.

#### Список використаних джерел

1. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В.Э.Мильман // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 129-138.
2. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М.Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
3. Реан А. А. Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 479 с.
4. Рахматулина Ф.В. Основы педагогического общения / Ф.В. Рахматулина, А.Т. Курбанова. – Казань: Изд-во Казанского унта, 1984. – 60 с.
5. Кутеева В.П. Формирование познавательной активности будущих специалистов / В.П.Кутеева // Психологические проблемы формирования специалиста в вузе. – Саранск: МГУ, 1989. – С. 105-109.
6. Реан А.А. Влияние мотивации на успешность учебной деятельности / А.А. Реан // Психология познания педагогом личности учащегося. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 21-26.

7. Якунин В.А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов / В.А.Якунин. – Л.: ЛГУ, 1986. – 43 с.
8. Бирбих Р.Р. Мотивационные аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе / Р.Р.Бирбих // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. – Кишинев: Штиинца, 1990. – С. 17-29.
9. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К.Вилюнас. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 288 с.
10. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х.Хекхаузен. – СПб.: ПИТЕР; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
11. Орлов Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Орлов Юрий Михайлович. – М., 1984. – 525 с.
12. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г.Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 155 с.

The analyses of the investigations of the motives of learning activities and their role in the processes of social and psychological adaptation of the students is given in the article. Classifications of reasons of educational activity, rich in content descriptions of reasons of educational activity of students, are examined. The perspective of motivational semantic approach in the research of phenomenology of necessities is outlined. Psychological maintenance of such base “necessities” of social nature as achievement, cognition, prevailing, affiliation is analysed. In completion of the article conclusions are formulated in relation to basic theoretical principles of study motivational of personality aspect of adaptation of students.

**Keywords:** motivational formations of personality, motivation of achievement, motivation of cognition, motivation of prevailing, motivation of affiliation.

*Отримано: 07.02.2011*

## **Проблема співвідношення між феноменами “національна самосвідомість” і “національна ідентичність” у психолого- соціологічній проєкції**

У статті проаналізовано основні теоретичні підходи до визначення сутності феноменів “національна самосвідомість”, “національна ідентичність” і “національна ідентифікація” у психологічній і соціологічній науках та розкрито особливості співвідношення між цими поняттями. Репрезентовано короткий огляд поглядів психологів і соціологів на сутність, структуру й співвідношення між поняттями “етнічна самосвідомість”, “етнічна ідентичність” та “етнічна ідентифікація”.

**Ключові слова:** національна самосвідомість, етнічна самосвідомість, національна ідентичність, етнічна ідентичність, національна ідентифікація, етнічна ідентифікація.

В статье проанализированы основные теоретические подходы к определению сущности феноменов “национальное самосознание”, “национальная идентичность” и “национальная идентификация” в психологической и социологической науках и раскрыты особенности соотношения между этими понятиями. Представлен краткий обзор взглядов психологов и социологов на сущность, структуру и соотношение между понятиями “этническое самосознание”, “этническая идентичность” и “этническая идентификация”.

**Ключевые слова:** национальное самосознание, этническое самосознание, национальная идентичность, этническая идентичность, национальная идентификация, этническая идентификация.

Різні аспекти проблематики національної самосвідомості висвітлені у дослідженнях з етнології, історії, політології, психології та політології. В межах кожної з цих галузей знань представлено власні погляди на сутність, структуру, компоненти, чинники і механізми розвитку національної самосвідомості та національної ідентичності. Це призводить до існування досить широкого спектра визначень національної самосвідомості, національної ідентичності та їх складових. Доречно зауважити, що дисертаційні дослідження з цієї проблематики розпочали з'являтися лише в середині 80-х років ХХ ст. Так, огляд проблематики етнічної ідентичності,

зроблений О.В. Бичком [4], дозволив йому дійти висновку, що на противагу зарубіжній психології подібна проблематика в Україні розроблялася лише в соціологічній і політологічній науках, а у психологічній науці такі дослідження є поодинокими. Науковці (Г.М. Андреева, В.М. Павленко та ін.) також наголошують на суперечливості теоретичної етнопсихологічної бази. Зокрема Г.М. Андреева зазначає: “Поняття “психологічний склад нації” є досить складним для операційного визначення. Тому в етнопсихології здійснено не одну спробу відшукати такі еквіваленти цього поняття, які були б найбільш прийнятними для їх використання в емпіричних дослідженнях. Як синонім до поняття “психологічний склад нації” вживаються поняття “національний характер”, “національна самосвідомість” чи просто “національна психологія”. Однак введення великої кількості таких понять не вирішує проблеми і лише вносить термінологічні розбіжності, яких не можна допустити” [1, с. 220]. В.М. Павленко також вказує на те, що етнопсихологічні поняття ще не вирізняються усталеністю та загальноприйнятністю змісту і тому різними дослідниками трактуються неоднаково [10].

Огляд наукових джерел з психології дозволив резюмувати те, що унікальність феноменів національної самосвідомості та національної ідентичності потребує таких особливих визначень, які б повною мірою розкривали їх сутність, функціонування, висвітлюючи водночас спільне та відмінне між ними, а не лише перераховували їх ознаки чи ототожнювали ці феномени. Саме тому проблема визначення феноменів “національна самосвідомість” і “національна ідентичність” та співвідношення між ними є однією з актуальних у сучасній вітчизняній психологічній науці.

Дослідження з цієї проблематики значною мірою просувають науковий психологічний пошук у напрямку розуміння закономірностей перебігу, психологічних чинників і механізмів розвитку національної самосвідомості та національної ідентичності особистості. Водночас наукові знання інших галузей щодо понять “національна самосвідомість” і “національна ідентичність” є значущими для вирішення означених вище проблем у психології.

У зв’язку з цим, з метою розв’язання окреслених вище проблем, у даній науковій статті представимо теоретичний аналіз основних психолого-соціологічних наукових підходів до визначення феноменів “національна самосвідомість” і “національна ідентичність” та співвідношення між ними.

Різні підходи до з’ясування сутності національної самосвідомості, національної ідентичності та погляди на цю проблему



представлено у роботах таких вітчизняних і зарубіжних психологів й соціологів, як: М. Барретт, А.С. Баронін, А.М. Березін, М.Й. Боришевський, Л.М. Дробіжева, І.С. Кон, А.А. Налчаджян, В.М. Павленко, Ж. Піаже, Е.Д. Сміт, Г.У. Солдатова, Г.В. Старовойтова, Т.Г. Стефаненко, О.В. Шевченко та ін.

У вітчизняній психологічній науці сутність національної самосвідомості найбільш глибоко і повно розкрито М.Й. Боришевським. Цей феномен вчений визначає як “усвідомлення особистістю себе часткою певної національної (етнічної) спільноти та оцінку себе як носія національних (етнічних) цінностей, що склалися в процесі тривалого історичного розвитку національної спільноти, її самореалізації як суб’єкта соціальної дійсності” [5, с. 138].

Означене вище розуміння М.Й. Боришевського психологічної сутності національної самосвідомості підтримується й іншим українським дослідником А.М. Березіним, який відзначає таке: “Усвідомлення себе представником і носієм таких етнокультурних проявів і складає психологічну сутність національної, етнопонаціональної самосвідомості...” [3, с. 4].

Узагальнення різноманітних теоретичних джерел дозволило О.В. Шевченко визначити провідний компонент, когнітивно-мотиваційне ядро національної самосвідомості особистості – механізм національної ідентифікації, що виступає й основним показником рівня розвитку національної самосвідомості. Механізм національної ідентифікації розглядається дослідницею як процес самототожнення, самоуподібнення особистості з певною нацією. Зміст такого процесу вона вбачає у відчутті належності суб’єкта до певної національної спільноти на основі стійкого емоційного зв’язку, що з’являється у результаті розвитку системи усвідомлених уявлень та оцінок різноманітних ознак життєдіяльності нації, прийняття цінностей і норм цієї спільноти. Цей складний і тривалий процес національного самовизначення, розвитку національної ідентичності завершується появою “Я-образу” особистості як суб’єкта певної національної спільноти [17].

Згідно з описаними вище підходами національну ідентифікацію можна розглядати як центральний компонент національної самосвідомості, а національну ідентичність як результат національної ідентифікації.

А.С. Баронін визначає національну самосвідомість на індивідуальному рівні, акцентуючи увагу на її характеристиках: стійкості, неповторності, системності та усвідомленості. Так, національна самосвідомість – це “відносно стійка, усвідомлена, що

переживається як неповторна, система уявлень індивіда про себе як про представника певної нації” [2, с. 78]. Отже, дослідник розкриває лише окремі ознаки національної самосвідомості, сповнюючи її когнітивним змістом, і представляє її сутність схоже до визначень “Я-концепції” особистості у психологічній науці.

Схожої до згаданої вище думки щодо розуміння сутності етнічної самосвідомості дотримується зарубіжний дослідник А.А. Налчаджян. Для позначення етнічної самосвідомості на особистісному рівні він використовує термін етнічна “Я-концепція”, однією з складових якої виступають уявлення індивіда про себе як про представника певного етносу [9].

Проведений теоретичний аналіз наукових джерел дозволив українській дослідниці Н.О. Євдокимовій представити власне розуміння феномена національної самосвідомості на індивідуальному рівні. Вона зазначає, що національна самосвідомість – це “особлива динамічна якість особистості, яка полягає в усвідомленні особистістю своєї національної належності, специфічних рис нації (що відрізняють її від інших націй), її історичного минулого, сучасного і майбутнього, ставлення до цінностей, які нація напрацювала у процесі розвитку; у готовності підпорядковувати особисті інтереси інтересам нації; відповідальності за збереження і розвиток культурно-історичних надбань; повазі у ставленні до представників інших націй; у самореалізації особистості як суб’єкта соціальної дійсності, відображає її позицію в державотворчих процесах” [6, с. 6].

У даному визначенні автор, подібно до згаданих вище науковців, виокремлює такі компоненти національної самосвідомості: усвідомлення особистістю своєї належності до певної національної спільності (когнітивний, національна ідентифікація); ставлення до національних цінностей (ціннісний); готовність до певних вчинків і самореалізація (конативний).

На думку М.Й. Боришевського, провідна роль у формуванні національної самосвідомості належить духовному життю народу, нації та їх проявам. Значущими чинниками формування національної самосвідомості виступають: узагальнене вираження творчих зусиль нації в розумінні світу, в моралі, художньому осмисленні дійсності, у науці, філософській інтерпретації сенсу життя [5].

Досліджуючи психологічні чинники генези національної самосвідомості особистості, А.М. Березін вказує на те, що “національна самосвідомість є продуктом не лише свідомості, але й природи людини, її психофізіологічної реальності, узагальнюючим

психологічним показником якої є тип традиційності як форми, способу етнокультурного буття; життєве психічне настановлення – інтегральний вияв ментальності. Прагнення до самоідентифікації з нацією, утвердження самоцінності історичної пам'яті, вибудова на її засадах аксіологічної системи є неодмінною передумовою самореалізації людини” [3, с. 8]. Таким чином, з означеного вище слідує те, що національна ідентичність є однією із значущих характеристик самоактуалізованої особистості.

Для визначення сутності та співвідношення між поняттями “національна самосвідомість” і “національна ідентичність” спершу розкриємо погляди науковців на розуміння такого етнопсихологічного феномена, як “етнічна ідентичність” та його співвідношення з феноменом “етнічна самосвідомість”, що презентовано у багатьох роботах представників етнопсихологічної науки.

Російська дослідниця Т.Г. Стефаненко розглядає етнічну ідентичність як результат когнітивного та емоційного усвідомлення людиною себе як представника певного етносу. Вчена вважає, що ідентичність відображає рівень ототожнення індивіда зі своїм етносом і рівень його відмінності від інших етносів. У зв'язку з цим вона стверджує, що етнічна ідентичність – це переживання взаємин “Я” та етнічного середовища, тобто ототожнення себе з однією етнічною спільністю і відокремлення від інших спільностей [16].

В етнічній ідентичності Т.Г. Стефаненко виокремлюється два рівні: свідоме та несвідоме. Наголошуючи на цій важливій структурній особливості етнічної ідентичності, вона зауважує таке: “...етнічна ідентичність – це психологічна категорія, що має відношення до усвідомлення індивідом належності до певної етнічної спільності, однак вона не обмежується цим, оскільки, по-перше, вона містить у собі пласт несвідомого, а по-друге, до неї належать емоційно-ціннісна значущість приналежності людини до якої-небудь спільності” [15, с. 14]. Вчена вважає, що до складу етнічної ідентичності належать й такі компоненти: сприймання, розуміння, усвідомлення, оцінювання і переживання своєї належності до етнічної спільності [Там само]. Водночас Т.Г. Стефаненко слушно зауважує, що етнічна ідентичність є найбільш доступною формою соціальної ідентичності в Росії, оскільки для більшості людей найпростішим є самоототожнення з “народом” [16].

Інша російська дослідниця – Г.У. Солдатова вказує на значущість таких емоцій і почуттів, як гідність, гордість, образи, страхи у розвитку етнічної ідентичності особистості. Ці емоції та почуття, що формуються у процесі соціалізації індивіда, ґрунтуючись на глибокому емоційному зв'язку індивіда з етнічною

спільністю і його моральних зобов'язань щодо цієї спільності, вона вважає провідними критеріями міжетнічного порівняння [13].

Отже, етнічна ідентичність – це частково усвідомлене, а частково неусвідомлене самоототожнення індивіда з іншими представниками певної етнічної спільності, що є результатом когнітивного та емоційного усвідомлення себе як представника цієї спільності. Етнічна ідентичність виступає результатом складного комплексу когнітивних, емоційно-ціннісних і конативних процесів, результатом механізму етнічної ідентифікації.

Сутність механізму етнічної ідентифікації розкрито російською вченою В.С. Мухіною [8]. Механізм етнічної ідентифікації-відокремлення забезпечує присвоєння індивідом компонентів етнічної самосвідомості. Таким чином відбувається одночасне освоєння сутнісних характеристик і специфічних особливостей. Провідним чинником етнічної ідентифікації, на думку радянської та російської вченої Г.В. Старовойтової [14], виступає етнічна самосвідомість.

Український дослідник О.В. Бичко [4] визначає етнічну ідентифікацію як процес психічної діяльності етнофору з уподібнення себе з власною етнічною спільнотою за допомогою засвоєння змісту етнічних стереотипів, а етнічна ідентичність виступає результатом цього процесу.

Радянський і російський соціолог І.С. Кон розглядає ціннісний, оцінний аспект стереотипів. Він зазначає те, що стереотипні уявлення про психологічні властивості та культуру різних народів, які поширені у буденній свідомості, завжди мають ціннісний, оцінний характер і усвідомлено та неусвідомлено співвідносяться з окремими уявленнями про специфіку свого народу і його культури [7].

Продовжуючи теоретичний аналіз наукових джерел з метою з'ясування співвідношення між поняттями “національна самосвідомість” і “національна ідентичність” розглянемо нижче підходи у психологічній та соціологічній науках, які присвячені феномену національної ідентичності.

Вікові особливості розвитку національної ідентичності охарактеризовано у дослідженні швейцарського науковця Ж. Піаже [19]. Розвиток національної ідентичності він презентував як створення когнітивних моделей, що пов'язані з поняттям Батьківщина. Проявом таких знань виступають національні почуття.

У процесі формування національної ідентичності Ж. Піаже виокремлює три етапи: 1) у 6 – 7 років дитина набуває найперші, фрагментарні та несистематизовані, знання про власні національні ознаки. До значущих інших в цей період належать не країна та

нація, а сім'я та найближче соціальне оточення; 2) у 8 – 9 років дитина вже чітко ідентифікує себе з власною державою. Засадами для ідентифікації виступають національність батьків, місце проживання, рідна мова. У цей період з'являються національні почуття; 3) в 10 – 11 років національна ідентичність розвивається повною мірою. Дитина вирізняє особливості різноманітних народів, звертаючи увагу на їхню мову, унікальність історії, культури і та ін.

У соціологічній науці вивченням різних аспектів проблеми національної ідентичності займалися М. Барретт, Е.Д. Сміт та ін. Так, звернувшись до визначення Е.Д. Смітом [12] поняття “нація”, можна зробити висновок про змістовне наповнення поняття “національна ідентичність”. На думку науковця, нація – це сукупність людей, що вирізняються своєю назвою, власною історичною територією, спільними міфами, історичною пам'яттю, спільною масовою громадською культурою, спільною економікою, однаковими для всіх юридичними правами й обов'язками. Отже, національна ідентичність – це усвідомлення індивідом власної належності до такої сукупності людей, що мають перераховані вище характеристики.

До структури національної ідентичності М. Барретт [18] відносить два компоненти: 1) когнітивний; 2) афективний. Зміст когнітивного компонента складають: знання про існування національної групи, знання про національну територію, символіку, звичаї, традиції, історичні події та героїв, віднесення себе до даної національної групи; приписування представникам своєї національної групи спільності походження, загальної спорідненості, типових якостей і віра у наявність взаємозв'язку із своєю національною групою. Афективний компонент національної ідентичності утворюють ступінь прихильності та її суб'єктивна актуальність. Ступінь прихильності до національної ідентичності виявляється у значущості належності індивіда до певної національної групи, у почуттях належності до даної національної групи, почуттях щодо проживання на даній території. До афективного компонента національної ідентичності належать такі почуття: національна гордість чи сором, національна самоповага чи зневага та ін.

Е.Д. Сміт вказує на колективний та індивідуальний аспекти національної ідентичності. Колективна національна ідентичність може пов'язуватись з поняттям “роду”, з поняттям “території” чи з соціоекономічними характеристиками [12].

Розглядаючи три рівні ідентифікації, М. Барретт [18] виокремив національний рівень ідентифікації, в якому міститься два компоненти: 1) етнічність; 2) національність.

Важливим для глибшого розуміння сутності феноменів “національна самосвідомість” і “національна ідентичність” та співвідношення між ними є визначення цих феноменів, що представлено у політологічній науці. На думку представників цієї науки, національна самосвідомість – це сукупність поглядів, знань, оцінок, ідеалів, що відображають специфічний зміст, рівень і особливості уявлень представників національної спільноти про минуле, сучасне і майбутнє свого розвитку, про місце і призначення серед інших спільнот, а також характер взаємовідносин з ними. Національна самосвідомість відображає ступінь засвоєння елементів загальнонаціональної свідомості окремими представниками нації.

Усвідомлення особистістю себе як представника певної національності відбувається на двох рівнях: 1) низькому (досить часто підсвідомому) – емоційно відчужене співпереживання власної єдності з іншими представниками етнічної спільноти (етнічна ідентичність); та 2) високому – раціональне, глибоке усвідомлення національної належності (національна ідентичність). Важливим психологічним механізмом формування національної самосвідомості виступає рефлексія.

Розвиток національної самосвідомості передбачає появу таких національних почуттів: почуття любові до своєї Батьківщини, свого народу, національної культури і рідної мови; почуття причетності до долі свого народу, своєї країни; почуття національної гордості чи національного невдоволення; готовності й волі до здійснення національної мети. Отже, національна самосвідомість – це самоусвідомлення та самооцінювання власного “Я” як представника певної національності, свідомого та активного виразника національних інтересів, невід’ємної частки свого народу, його національного духу і долі [11].

Проведений короткий аналіз психологічних і соціологічних наукових підходів до проблематики національної самосвідомості засвідчив те, що існує багато розбіжностей у розумінні сутності понять “національна самосвідомість” і “національна ідентичність” та співвідношення між ними на рівні дефініцій.

Таким чином, глибоке теоретичне та експериментальне вивчення психологічних засад національної самосвідомості залишається одним з актуальних завдань у психологічній науці, що очікує на своє розв’язання і стане предметом наших подальших наукових пошуків.

#### **Список використаних джерел**

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 375 с.

2. Баронин А.С. Этническая психология / А.С. Баронин. – Киев: Тандем, 2000. – 264 с.
3. Березін А.М. Психологічні чинники генези національної самосвідомості особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.М. Березін. – К., 2002. – 208 с.
4. Бичко О.В. Психологічні особливості етнічної ідентичності студентської молоді Східного та Південного регіонів України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 “Соціальна психологія” / О.В. Бичко. – К., 2004. – 20 с.
5. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість та ідентифікація громадян як чинник демократичних перетворень в українському суспільстві / М.Й. Боришевський // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2003. – С. 138–144.
6. Євдокимова Н.О. Участь у скаутському русі як психологічна умова розвитку національної самосвідомості підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “педагогічна та вікова психологія” / Н.О. Євдокимова. – К., 2005. – 19 с.
7. Кон И.С. Национальные особенности психологии людей / И.С. Кон // Социальная психология. – М., 1975. – С. 141-163.
8. Мухина В.С. Этническое самосознание в контексте межэтнических отношений / В.С. Мухина // Психология сегодня. Ежегодник. – М., 1996. – Том 2. Выпуск 1. – 253 с.
9. Налчаджян А.А. Этнопсихология / А.А. Налчаджян. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 381 с.: ил.
10. Павленко В.М. Етнопсихологія: навчальний посібник / В.М. Павленко, С.О. Таглін. – К.: Сфера, 1999. – 407 с.
11. Політологічний енциклопедичний словник: навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів / За ред. Ю.С. Шемшученка, В.Д. Бабкіна. – К.: Генеза, 1997. – 400 с.
12. Сміт Е.Д. Національна ідентичність / Е.Д. Сміт. – К.: Основи, 1994. – 223 с.
13. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. – М.: Смысл, 1998. – 389 с.
14. Старовойтова Г.В. К исследованию этнопсихологии городских жителей / Г.В. Старовойтова // Сов. этнография. – 1976. – № 3. – С. 145.
15. Стефаненко Т. Г. Социальная психология этнической идентичности: автореф. дисс. на соискание ученой степени доктора



- психол. наук: спец. 19.00.05 “Социальная психология” / Т.Г. Стефаненко – М., 1999. – 14 с.
16. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 368 с.
  17. Шевченко О.В. Національна ідентифікація у становленні Я-образу особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О.В. Шевченко. – К., 2005. – 20 с.
  18. Barret (1996). English children’s acquisition of a European identity. In: Breakwell, G. & Lyons, E (Eds) changing European identities: Social-psychological Analyses of Social Change. Oxford Pergamon Press. – 454 p.
  19. Piagen, J. & Weil, A. (1951) The development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries. International Social Science Bulletin, 3. – P. 561-578.

In this article analyzes the main theoretical approaches to defining the essence of the phenomena of “national self-conscience”, “national identity” and “national identification” in the psychological and sociological sciences and exposed the relationship between these concepts. Represented a brief overview of the views of psychologists and sociologists on the nature, structure and relationship between the concepts of “ethnic identity”, “ethnic identity” and “ethnic identification”.

**Key words:** national self-conscience, ethnic self-conscience, national identity, ethnic identity, national identification, ethnic identification.

*Отримано: 02.03.2011*

**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 виші; розглядаються способи впливу на студента, які б сприяли самоактуалізації його особистості, розкриттю потенційних можливостей.

**Ключові слова:** самоактуалізація, самоактуалізація студентів, соціально-психологічна адаптація, креативність, рефлексія, розвиток.

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 это один 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 складываются 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 чрезвычайно значима 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.Мулярь, 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, максимальную реализацию 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 – природная потребность, 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 индиви-

дуальности и развитие личности. Однако, К.Роджерс, Р.Мэй и Э.Шостром отмечают важность и полезность адаптации на первом этапе 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 результатом 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 оптимально организовать режим труда и отдыха в условиях учебного процесса в вузе;
- умение эффективно слушать, конспектировать, рационально читать, составлять тезисы и работать с первоисточниками, словарями, справочниками;
- знание правил написания рефератов, курсовых или иных видов работ;
- умение эффективно организовать подготовку 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 при достижении целей творчества.

Внутренними условиями успешности и эффективности творческой деятельности студентов являются интеллектуальная дисциплина, организованность и систематичность в работе [15]. Чтобы стать успешными и творчески продуктивным и во всех видах деятельности, студенты 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 креативність. В свою очередь высокий уровень креативности позволяет активно участвовать в творческой деятельности, и это в итоге даёт возможность для самовыражения, повышается социометрический статус и повышается самооценка. Именно поэтому креативность молодого человека в период юности проявляется в умении сотрудничать [10].

Креативность как показатель самоактуализирующейся личности студентов может проявляться в следующих знаниях, умениях, способностях:

- интеллектуальные умения (умения анализировать, сравнивать, выделять, описывать, доказывать, обосновывать, оценивать, ранжировать идеи);
- умение модернизировать старые идеи, генерировать новые;
- умение импровизировать, способность к необыкновенным сочетаниям элементов (понятий, идей, оттенков, форм, отношений), способность находить проблемы в известном;
- способность наслаждаться не только результатом, но и процессом творческой деятельности;
- умение осуществлять самоконтроль, самодисциплина, собранность, упорство, терпение, организованность;
- умение ставить цели, планировать, оценивать результаты;
- умение организовывать, отстаивать свою точку зрения, убеждать, избегать конфликтов;
- стремления к самовыражению, выражению своего “Я”;
- умение самопрезентации [10].

Третьим показателем самоактуализирующейся личности студентов является высокий уровень развития рефлексивности. Рефлексия – “это мысленный процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений с и к другим, своих задач, назначения” [2, с. 469]. Следовательно, рефлексивность как качество личности проявляется в способности осуществлять эти процессы, в частности анализировать особенности своего “Я”, действия и поступки, отношения с другими, понимать и осознавать возможности саморегуляции деятельности. Рефлексивные акты служат корректровке представлений человека о себе и мире. Развитие рефлексивности способствует самоактуализации, так как когнитивные процессы обеспечивают качественную и количественную самооценку системы знаний человека о своей личности, влияющих на самоактуализацию и способы её достижения. По мнению С.Ю.Степанова и И.Н.Семёнова [16], предметом рефлексии являются особенности своего “Я”, а



также особенности социальной подструктуры личности, которым соответствуют определённые типы рефлексии:

- знания о статусно-ролевой 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.Куличкова, Т.Ф.Ушева.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:

определять основание своей деятельности; оценивать 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, оценивать 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. 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 // Педагогические технологии в условиях много-

- уровня образования: тезисы Российского семинара, 24-26 октября 1994/ Л.А.Байкова. – 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 старшекласників 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](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 / Е.А.Лопатин. – 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 /Н.И.Полубабкина// 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.

**Key words:** self-actualization, students' self-actualization, social-psychological adaptation, creativity, reflection, self-intelligence.

*Отримано: 28.02.2011*

УДК 159.923 : 159.942.5

*Л.В. Степаненко*

## **Особливості самооцінки та Я-образу підлітків з дисгармонійними емоційними СТАНАМИ**

У статті розглядаються основні дисгармонійні емоційні стани особистості, які найбільш чітко відстежуються у підлітковому віці (тривожність, агресивність, фрустрація, депресія, нейротизм та емоційний дискомфорт). Як причини виникнення даних емоційних станів визначаються неадекватність самооцінки і рівня домагань, відсутність рефлексії, розбіжність “Я-реального” і “Я-ідеального”, а також інші негативні психологічні особливості особистості. Завершують статтю висновки щодо необхідності розробки корекційної програми, яка повинна враховувати основні психологічні особливості розвитку особистості в пубертатному періоді та створювати підґрунтя емоційної гармонізації дитини.

**Ключові слова:** емоційні стани, дисгармонійні емоційні стани, самооцінка, рівень домагань, Я-образ.

В статье рассматриваются основные дисгармонические эмоциональные состояния личности, которые наиболее четко прослеживаются в подростковом возрасте (тревожность, агрессивность, фрустрация, депрессия, нейротизм и эмоциональный дискомфорт). В качестве причин возникновения данных эмоциональных состояний выделяются неадекватность самооценки и уровня притязаний, отсутствие рефлексии, расхождение “Я-реального” и “Я-идеального”, а также другие негативные психологические особенности личности. В заключении статьи делается вывод о необходимости разработки коррекционной программы, которая должна учитывать основные психологические особенности развития личности в пубертатном периоде и создавать предпосылки эмоциональной гармонизации ребенка.

**Ключевые слова:** эмоциональные состояния, дисгармонические эмоциональные состояния, самооценка, уровень притязания, Я-образ.

Підлітковий етап онтогенезу відрізняється істотними й помітними генетичними змінами самосвідомості. Виразність і різноманіття особливостей самосвідомості підлітка привертають увагу психологів до вивчення даного генетичного зрізу (Л.І.Божович, Т.В.Драгунова, Н.С.Лукіна, Г.А.Собієва, М.Й.Боришевський). У підлітків активно формується самосвідомість, власна незалежна система еталонів самооцінювання й самовідношення, активно розвивається здатність проникати у свій власний світ [4; 5].

Потреба в самосвідомості стимулюється виникненням у цьому віці іншої найважливішої потреби, потреби в самовихованні, у цілеспрямованому прагненні змінити себе у зв'язку з усвідомленням власних психологічних невідповідностей зовнішнім вимогам, ідеалам, яким треба слідувати. У підлітковому віці разом із стихійною лінією розвитку самосвідомості з'являється ще одна лінія, що припускає активність самого суб'єкта. Ця лінія пов'язана з емоційними переживаннями, життєвими колізіями, які викликаються процесами усвідомлення підлітком певного ставлення до всього, що оточує його [7].

Процес становлення самооцінки супроводжується переживаннями найрізноманітніших відчуттів, які протікають на рівні високої емоційності. Слід підкреслити, що загострений інтерес підлітка до себе робить його особливо чуйним до оцінок дорослих, чії критичні зауваження викликають у нього хворобливі переживання. Ці переживання у вигляді образи, туги, втрати упевненості в собі можуть приховано зберігатися у підлітка і надалі стати стійкими станами його психіки, внутрішньою умовою формування його внутрішніх якостей (непевненості в собі, сором'язливості,

боязкості). Різноманітні форми переживань (як позитивні, так і негативні), пов'язані з усвідомленням своїх особливостей, своєї цінності, усвідомлення відносин інших людей, є однією з основних внутрішніх умов формування самосвідомості підлітка.

Отже, самооцінка як центральне утворення особистості охоплює разом із знаннями про себе оцінку людиною своїх фізичних характеристик, здібностей, етичних якостей і вчинків, у підлітковому віці детермінована особливостями процесів розвитку самосвідомості. Розвиток самосвідомості та її найважливішої сторони – самооцінки – це складний і тривалий процес, що супроводжується у підлітка цілою гамою переживань [1].

Становлення особистості охоплює також становлення стійкого образу “Я”, тобто цілісного уявлення про себе. Образ “Я” – складне психологічне явище, яке не зводиться до простого усвідомлення своїх якостей або сукупності самооцінок. Із зміною образу “Я” міняються й критерії самооцінок, зовнішності тощо [2; 6]. У загальному вигляді розвиток самосвідомості підлітка виглядає так: спочатку це просто накопичення уявлень про себе, у зв'язку з чим відбувається пізнавання себе, все більш обґрунтоване і все більш зв'язане. Потім, завдяки узагальненням цих уявлень, відбувається їх інтеріоризація. Подальша інтеграція самосвідомості підлітка призводить до усвідомлення себе в єдності всіх проявів, до усвідомлення своєї особливості, оригінальності, нарешті, з'являється здатність думати про себе і самооцінки своєї особи.

Зміст і динаміка переживань підлітків впродовж всього періоду говорить про те, що для них характерні переживання, так або інакше пов'язані з їхнім ставленням до себе, до власної особистості. Майже всі переживання, що належать до процесу пізнання підлітком себе, виявляються негативними. Проте, як указує Н.М.Толстих, у підлітків є сфера переживань, пов'язаних з власною особистістю, які носять тільки позитивний характер. Ця сфера переживань пов'язана з процесом самореалізації, з активною роботою самого підлітка з розвитку власної особистості [3]. У даному випадку мова йде про переживання, пов'язані з орієнтацією підлітка на майбутнє. За свідченням автора, ці переживання явно недооцінюються дорослими, які вважають їх характерними тільки для старших школярів.

Безперечним є положення про те, що у процесі становлення особистості підлітка розгортається складна індивідуалізована система суперечностей, що характеризує напруженість його внутрішнього життя, осмислення ним навколишнього світу, свого місця в ньому і свого ставлення до нього, до оточення, до самого



себе. Суперечності можуть загострюватися й викликати гострі переживання, що впливають на всі сфери особистості підлітка. Вивченню цього аспекту присвячені роботи багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників: К.О.Абульханової-Славської, Л.І.Анцифєрової, Л.І.Божович, Ф.Є.Василюка, П.Б.Ганнушкіна, А.І.Захарова, М.М.Кабанова, В.П.Зінченка, В.М.Мясищєва, О.Т.Соколової, К.Лєвіна, А.Маслоу, К.Роджерса, К.Хорні, З.Фрейда.

Таким чином, в основі дисгармонійності особистості підлітка лежать закономірні суперечності віку, які мають відображення в його переживаннях стосовно ставлення до себе, оточуючих тощо, тобто пубертатний період є сензитивним для формування дисгармонійних емоційних станів особистості. Виявлення основних чинників формування дисгармонійних емоційних станів у даному віці дозволить найбільш повно та глибоко окреслити загально-психологічне проблемне поле особистісної дисгармонійності.

**Мета статті** – дослідити взаємозв'язок рівнів дисгармонійних емоційних станів підлітка з такими особистісними утвореннями, як самооїнка, рівень домагань, Я-образ.

Дослідницька робота здійснювалась на базі загальноосвітніх шкіл № 1, № 11, № 13 м.Слов'янська та загальноосвітньої школи № 9 м.Костянтинівки Донецької області. Вибірку склали підлітки віком від 13 до 15 років. Усього в дослідженні брали участь 227 школярів.

З метою виявлення особливостей перебігу дисгармонійних емоційних станів підлітків, визначення шляхів попередження та вирішення цього явища у підлітків нами був використаний комплекс психологічних методик: методика діагностики стану агресії підлітків А.Басса та А.Дарки; опитувальник фрустрації з пакета авторських діагностичних методик А.І.Захарова; методика діагностики тривожності Ч.Д.Спілбергера в адаптації Ю.Л.Ханіна; методика оцінки рівня депресивних станів за В.Зунге (модифікація Т.Н.Балашової). Дані про рівень емоційної стійкості та емоційної нестійкості (рівень нейротизму) були отримані за допомогою підліткового варіанта тесту-опитувальника ЕРІ Г.Айзенка адаптованого А.Г.Шмельовим. Також застосовувалася шкала емоційного дискомфорту методики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса та Р.Даймонда в адаптації Т.В.Снегїрової.

Вивчення показників самооїнки і рівня домагань у підлітків з різними дисгармонійними емоційними станами за методикою Г.М.Прихожан показало, що показники самооїнки і рівня домагань у вибірці підлітків представлені на дуже високому рівні з помірним або сильним ступенем розбіжності (табл. 1).

Таблиця 1

## Розподіл показників самооцінки у підлітків залежно від прояву дисгармонійних емоційних станів (%)

Стани	Рівень самооцінки				Рівень домагань				Розходження			
	дуже високий	високий	середній	низький	дуже високий	високий	середній	низький	слабкий ступінь	помірний ступінь	сильний ступінь	
Ф	26,67	<b>42,22</b>	20	11,11	<b>55,56</b>	37,78	6,66	–	13,33	31,11	<b>55,56</b>	
А	<b>43,75</b>	31,25	18,75	6,25	<b>59,38</b>	34,38	6,25	–	12,5	<b>46,88</b>	40,63	
Н	21,43	<b>32,14</b>	<b>32,14</b>	14,29	<b>57,14</b>	25	10,71	7,14	10,71	39,29	<b>50</b>	
Т	<b>32,5</b>	20	<b>32,5</b>	15	<b>47,5</b>	37,5	12,5	2,5	12,5	32,5	<b>55</b>	
Д	27,27	<b>36,36</b>	27,27	9,10	36,36	<b>45,45</b>	–	18,2	18,2	<b>45,45</b>	36,36	
ЕД	<b>41,18</b>	29,41	23,53	5,88	<b>58,82</b>	38,24	2,94	–	11,76	<b>47,06</b>	41,18	

Примітка: Ф – фрустрація; А – агресивність; Н – нейротизм; Т – тривожність; Д – депресія; ЕД – емоційний дискомфорт

Із табл. 1 видно, що в стані агресивності та емоційного дискомфорту рівні самооцінки і рівні домагань у підлітків мають тенденцію до неадекватного завищення.

При стані агресивності дуже високий (неадекватний) рівень самооцінки отримали 43,75% досліджуваних; при емоційному дискомфорті – 41,18% досліджуваних. Цікавим виявився для нас той факт, що для стану агресивності та емоційного дискомфорту характерна дуже висока самооцінка, що поєднується з дуже високим рівнем домагань і характеризується помірним і сильним ступенем розбіжності між домаганнями і самооцінкою. Також дані показують, що низький рівень самооцінки практично не виражений у таких підлітків.

Дуже високий рівень самооцінки і рівень домагань в агресивних підлітків, вказують на неадекватні уявлення про себе. Підлітки не вміють критично ставитися до власних можливостей, правильно себе націлювати, оцінювати результати своєї діяльності та порівнювати себе з іншими. Крім того, вони не чутливі до своїх помилок, неуспіху, зауважень і оцінок оточуючих, не бажають розкривати себе перед ними. Стан агресивності є засобом захисту власного Я, який здійснюється шляхом перенесення відповідальності на інших, можливо, з подальшим їх звинуваченням або недовірою до оточуючих у поєднанні з відчуттям ненависті. У деяких випадках неадекватно завищена самооцінка підлітків поєднується з яскраво вираженим емоційним дискомфортом, що частково

обумовлює їх агресивні прояви. Імовірно, стан агресивності є компенсаційним у випадках, коли підлітки переживають свою невпевненість. Ненависть до оточуючих представляється прихованою формою прояву агресивності, яка у підлітків може супроводжуватися відчуттям внутрішнього дискомфорту.

У стані агресивності та при відчутті підлітком емоційного дискомфорту дуже високий рівень самооцінки виступає як несприятливий, оскільки однією з основних складових психологічного змісту підліткового періоду є самоприйняття, і до цієї особливості пред'являються достатньо високі вимоги. Наявність нереалістичного рівня домагань і сильного ступеня розбіжності з рівнем самооцінки вказує на конфліктне співвідношення між ними і може свідчити про особистісну незрілість.

При стані тривожності розподіл самооцінки представлений на всіх її рівнях. Завищену самооцінку та самооцінку з середнім рівнем визначили 32,5% тривожних підлітків, 15% досліджуваних – з низьким рівнем самооцінки. У даній вибірці значна частина підлітків має тенденцію як до завищення, так і до заниження рівня самооцінки. Проте в стані тривожності ознакою несприятливого розвитку особистості є вираженість неадекватності самооцінки, занижена або завищена самооцінка у поєднанні з високим або завищеним рівнем домагань і з сильним ступенем розбіжності між самооцінкою і рівнем домагання. Найбільш цікавим виявився для нас факт наявності у тривожних підлітків завищеної самооцінки. Це дає підставу припустити, що висока самооцінка дітей при переживанні тривожності компенсує їх стан у тих випадках, коли дитина переживає неспокій і прагне змінити відношення до себе. Проте, завищена самооцінка вказує на невміння правильно оцінити свої помилки, неуспіх і оцінки оточуючих, викликаючи тим самим стан тривожності.

Низький рівень самооцінки у поєднанні з високим і дуже високим рівнем домагань, а також сильний ступінь розбіжності між домаганнями і самооцінкою свідчить про сильну невпевненість підлітків у собі. Значний розрив, невідповідність між домаганнями і самооцінкою супроводжується переживанням тривожності і це, можливо, усвідомлюється підлітками. Очевидно, що самооцінка, перебуваючи на низькому рівні, не стимулює особистісний розвиток, у підлітка не виникає бажання розібратися в собі, у своїх можливостях і переживаннях.

При фрустрації в 42,22% досліджуваних самооцінка має високий рівень, що поєднується з дуже високими недиференційованими домаганнями і характеризується сильним ступенем

розбіжності між домаганнями і самооцінкою. Така значна розбіжність між домаганнями і самооцінкою свідчить про їх конфліктність. Саме при переживанні підлітком стану фрустрації, самооцінка не ґрунтується на аналізі їх можливостей, а відображає емоційне, позитивне ставлення до себе. У даному випадку дуже високий рівень домагань з сильною розбіжністю із самооцінкою не лише не стимулює, але й гальмує особистісний розвиток. Підлітки з таким варіантом самооцінки характеризуються наявністю певних прагнень, але вони не вважають для себе можливим їх виконання. Тим самим, указуючи, що ставлення до себе, у більшості випадків, супроводжується станом фрустрації.

При показниках нейротизму у 32,14% підлітків самооцінка представлена на високому рівні, що поєднується з дуже високим рівнем домагань і сильним ступенем розбіжності між ними. Така ж кількість досліджуваних при показниках нейротизму має середній рівень самооцінки (32,14%), на відміну від показників фрустрації, де середній рівень самооцінки представлений значно менше (20%). Нейротизм свідчить про сильну усвідомлювану невпевненість у собі. Значний розрив між власними домаганнями і оцінкою своїх можливостей усвідомлюється і переживається дитиною, що викликає у неї емоційну нестабільність.

Стан депресії характеризується високою самооцінкою (36,36%) в поєднанні з високим рівнем домагань та помірним або слабким ступенем розбіжності між ними. Саме слабка розбіжність між самооцінкою і рівнем домагань свідчить про те, що ставлення підлітка до себе не носить позитивного характеру, дитина не прагне і не сподівається виправити своє положення. У даному випадку рівень домагання не є стимулом для особистісного розвитку. Наявність переважання в стані депресії помірного ступеня розбіжності між самооцінкою і рівнем домагання дає підставу припустити, що іноді у підлітків знаходяться сили для зміни своїх можливостей. Цей факт знаходить своє підтвердження в нашій вибірці, де показники депресії виявлені лише на ситуативному рівні.

При порівнянні (за *t*-критерієм Ст'юдента) рівнів самооцінки і домагань, а також ступеня їх розбіжності у підлітків з високими і низькими рівнями дисгармонійних емоційних станів, можна відзначити, що підлітки з проявами дисгармонійних емоційних станів мають усі рівні самооцінок: завищений, високий, середній і низький. Рівні самооцінки підлітків з високими показниками дисгармонійних емоційних станів відрізняються від рівнів самооцінки підлітків, які отримали низькі показники за цими емоційними станами, не лише за висотою, але й за ступенем

розбіжності між рівнем домагань і рівнем самооцінки.

Розбіжності між показниками самооцінки, рівнем домагань та ступенем розходження самооцінки і рівнем домагань досліджуваних підлітків з високим і низьким рівнем дисгармонійних емоційних станів статистично значимі за t-критерієм Ст'юдента (табл. 2). Так, при показниках стану фрустрації розбіжності рівня самооцінки ( $t=-4,03$ ;  $p<0,001$ ) та ступеня розходження самооцінки і рівня домагань значущі ( $t=5,17$ ;  $p<0,001$ ); при агресивності розбіжності рівня самооцінки ( $t=-2,96$ ;  $p<0,001$ ) та ступеня розходження самооцінки і рівня домагань значущі ( $t=3,88$ ;  $p<0,001$ ); при показниках нейротизму розбіжності рівня самооцінки ( $t=-4,51$ ;  $p<0,001$ ) та ступеня розходження самооцінки і рівня домагань значущі ( $t=3,26$ ;  $p<0,001$ ).

**Таблиця 2**

**Показники самооцінки при різних рівнях дисгармонійних емоційних станів підлітків**

Дисгармонійні емоційні стани	Шкали методик	Mean 1	Mean 0	Std.Dev. 1	Std.Dev. 0	t-value	df	P
Фрустрація	самооцінка	66,0444	78,878	17,16889	11,50042	-4,03165	84	0,000121
	домагання	90,4	89,9756	9,75006	10,28953	0,19636	84	0,844802
	розходження	25,5556	11,0976	15,48541	9,37498	5,17488	84	0,000002
Агресивність	самооцінка	69,3125	81,4444	17,05293	13,92931	-2,95606	57	0,004526
	домагання	90,25	90,5926	9,94177	11,81999	-0,12095	57	0,904153
	розходження	22,625	9,1481	15,41208	10,14777	3,88571	57	0,000268
Тривожність	самооцінка	63,5	81,1515	19,25537	14,39644	-4,35487	71	0,000044
	домагання	87,375	92,8182	11,94364	8,6943	-2,18295	71	0,032348
	розходження	25,225	11,6667	15,55715	9,59383	4,36541	71	0,000042
Депресія	самооцінка	62,5455	73,9907	16,5491	14,97004	-2,46139	225	0,014592
	домагання	82,4545	91,3704	17,96309	9,51532	-2,87221	225	0,004466
	розходження	19,9091	17,6204	19,42913	11,95862	0,59779	225	0,550582
Нейротизм	самооцінка	61,8929	76,7736	16,36695	12,81472	-4,50785	79	0,000022
	домагання	87,0714	91,8868	14,5524	8,74788	-1,86035	79	0,066558
	розходження	25,1786	15,2642	14,99149	11,88106	3,25737	79	0,001658
Емоційний дискомфорт	самооцінка	68,9118	76,25	16,2301	13,95661	-1,8857	60	0,06418
	домагання	91,2647	89,8214	8,59989	8,67117	0,65518	60	0,514858
	розходження	22,3529	13,5714	14,96639	11,00313	2,58152	60	0,012297

Розбіжності між показниками рівня самооцінки ( $t=-2,46$ ;  $p<0,001$ ) та рівнем домагання ( $t=-2,87$ ;  $p<0,001$ ) досліджуваних з високим і низьким рівнем стану депресії статистично значущі.

При показниках емоційного дискомфорту розбіжності ступеня розходження самооцінки і рівня домагань значущі ( $t=2,58$ ;  $p<0,001$ ).

Окремо слід визначити стан тривожності, при якому встановлена статистична значущість розходження всіх показників: самооцінки ( $t=-4,35$ ;  $p<0,001$ ), рівня домагань ( $t=-2,18$ ;  $p<0,001$ ), ступеня розходження самооцінки та рівня домагань ( $t=4,36$ ;  $p<0,001$ ).

У досліджуваних з високим рівнем дисгармонійних емоційних станів частіше зустрічається неадекватний рівень самооцінки, що свідчить про загальне емоційне позитивне або негативне ставлення до себе. Таке ставлення не ґрунтується на аналізі особистістю своїх можливостей, яке можливе при достатньо розвиненій самосвідомості, що підтверджується наявністю сильної розбіжності між показниками самооцінки і рівня домагань.

Отже, показники самооцінки і рівня домагань підлітків з низькими та високими рівнями дисгармонійних емоційних станів розрізняються і за показниками самооцінки, і за ступенем розбіжності між рівнем домагань і рівнем самооцінки. Цей факт ми пояснюємо несформованістю самосвідомості особистості підлітка. Імовірно, неадекватна самооцінка характерна для тих підлітків, які не пройшли підліткової кризи і перебувають у процесі формування та перебудови самосвідомості. Для підлітків з високими показниками дисгармонійних емоційних станів властива деяка нестабільність самооцінки, яка викликає бурхливі емоційні переживання, водночас, внутрішня роз'єднаність, проте є стимулом особистісного розвитку. Високий рівень дисгармонійних емоційних станів виникає за рахунок підвищення рівня самооцінки та сильним ступенем розходження самооцінки і рівня домагань.

Для виявлення особливостей сформованості реального Я та ідеального Я, а також їх відповідності в підлітків з дисгармонійними емоційними станами було використано методіку “Особистісний семантичний диференціал”, розроблену співробітниками Психоневрологічного інституту ім. В.М.Бехтерева.

Спочатку підлітків повинні були оцінити свій реальний образ “Я”, відповідно до того, якими вони бачать себе на даний час. Потім пропонувалося надати оцінку свого ідеального образу “Я”, відповідно до того, якими вони хотіли б бути. Для аналізу результатів було виділено три рівні сформованості Я-образу (Я-реальне, Я-ідеальне) – високий, середній і низький (табл. 3).

Показники низького рівня “Я-реального” та “Я-ідеального” достатньо представлені при дисгармонійних емоційних станах підлітків. Необхідно зазначити, що показники “Я-ідеального” вищі, ніж показники “Я-реального”. Низький рівень цих показників визначений при стані депресії. Найбільш інформативними є

показники розходження між образами “Я-реальне” та “Я-ідеальне” у залежності від переживання дисгармонійних емоційних станів підлітками.

**Таблиця 3**

**Результати дослідження “Я образів” підлітків в залежності від прояву дисгармонійних емоційних станів**

Дисгармонійні емоційні стани	Рівень Я-реального			Рівень Я-ідеального			Розходження “Я-реального” та “Я-ідеального”		
	Виский	Середній	Низький	Виский	Середній	Низький	Виский	Середній	Низький
Фрустрація	6,67	73,33	20	11,11	71,11	17,78	28,89	48,89	22,22
Агресивність	12,5	78,13	9,37	18,75	68,75	12,5	15,63	71,87	12,5
Нейротизм	10,71	67,86	21,43	25	71,43	3,57	28,57	53,57	17,86
Тривожність	5	65	30	20	60	20	20	60	20
Депресія	–	54,55	45,45	27,27	45,46	27,27	36,36	54,55	9,09
Емоційний дискомфорт	17,65	61,76	20,59	26,47	61,77	11,76	29,41	47,06	23,53

Виражена різниця між образами “Я-реальне” та “Я-ідеальне” у підлітків, які переживають такі дисгармонійні емоційні стани, як депресія (36,36%), емоційний дискомфорт (29,41%), нейротизм (28,57%), фрустрація (28,89%). На наш погляд, це зумовлено не лише глибиною негативного стану, але і психологічними особливостями підлітків. Дисгармонійні емоційні стани характерні для тих підлітків, які відчувають невпевненість у собі, зосередженість на своїх недоліках і проблемах, взагалі негативно сприймають свій “образ Я”.

Високі показники за ступенем розходження між Я-реальним та Я-ідеальним свідчать про те, що особистість суб’єктивно відчуває внутрішній конфлікт, дискомфорт. Це відчуття супроводжується емоційними відхиленнями, стурбованістю, психічним напруженням, невдоволеністю. У такому разі, виникнення дисгармонійних емоційних станів особистості є наслідком невідповідності між Я-образами. У такому стані особистість схильна до заперечення або створення будь-якого переживання, яке суперечить реальному Я-образу.

Середній рівень відповідності Я-реального та Я-ідеального є характерним для тих підлітків, які не завжди відчувають невпевненість у собі, лише іноді вони відкриті до переживань, беруть відповідальність за власні вчинки, тобто усвідомлюють власну спроможність діяти відповідно до вимог соціальної ситуації.



Низький рівень розходження Я-реального та Я-ідеального характеризується позитивним ставленням особистості до себе, можливістю оцінити свою гідність, повірити в себе, бути самостійною, самокритичною і відповідальною. Малопомітні розбіжності між показниками Я-реального та Я-ідеального свідчать про їх дисгармонійний характер. Такі підлітки при дисгармонійних емоційних станах знаходяться в умовах протиріччя між своїми прагненнями і можливостями.

При порівнянні за допомогою t-критерію Ст'юдента показників Я-реального, Я-ідеального та показника розбіжності між ними залежно від рівня прояву дисгармонійних емоційних станів (табл. 4) було зроблено висновок про статистично значущі розходження між ними в стані тривожності та депресії.

Таблиця 4

**Показники Я-образу при різних рівнях дисгармонійних емоційних станів підлітків**

Дисгармонійні емоційні стани	Показники	Mean 1	Mean 0	Std.Dev. 1	Std.Dev. 0	t-value	df	P
Фрустрація	Я-реальне	26,8222	28,2195	7,42015	8,19607	-0,82982	84	0,40900
	Я-ідеальне	32,2444	33,3415	9,85844	9,67112	-0,52009	84	0,60437
	розходження	5,2	5,122	10,23052	7,32869	0,04032	84	0,96794
Агресивність	Я-реальне	29,4063	31,6296	7,90614	9,88452	-0,95993	57	0,34115
	Я-ідеальне	34	34,4815	9,70866	11,9208	-0,17101	57	0,86482
	розходження	4,5938	2,8519	8,39301	10,77641	0,69768	57	0,48821
Тривожність	Я-реальне	27,6	35,4848	9,01793	8,70747	-3,77605	71	0,00033
	Я-ідеальне	33,325	38,6061	9,97789	9,04482	-2,34691	71	0,02172
	розходження	5,475	3,1212	10,74169	6,19353	1,1144	71	0,26887
Депресія	Я-реальне	22,5455	29,162	7,95442	8,45049	-2,5396	225	0,01177
	Я-ідеальне	32,8182	34,1574	11,81371	9,58794	-0,44678	225	0,65546
	розходження	9,3636	5,0139	8,84616	8,45699	1,66055	225	0,09820
Нейрогізм	Я-реальне	28	28,3962	7,97682	10,27944	-0,17749	79	0,85958
	Я-ідеальне	36,3571	33,1698	8,17953	9,8288	1,46726	79	0,14627
	розходження	8	4,7736	8,08748	6,80114	1,90052	79	0,06101
Емоційний дискомфорт	Я-реальне	28,7647	30,0357	9,95158	7,2851	-0,56266	60	0,57576
	Я-ідеальне	34,7941	33,8929	10,37123	8,19367	0,37357	60	0,71004
	розходження	5,7353	3,8571	11,07634	8,2044	0,74431	60	0,45959

Показник Я-реальне відображає значущі відмінності в стані депресії ( $t=-2,54$ ;  $p<0,001$ ). У стані тривожності встановлені значущі відмінності Я-реального ( $t=-3,77$ ;  $p<0,001$ ) та Я-ідеального ( $t=-2,34$ ;  $p<0,001$ ). Показники рівнів Я-реального та Я-ідеального у підлітків з такими дисгармонійними емоційними станами, як тривожність і депресія, значно нижчі, ніж у підлітків з низькими

рівнями перебігу дисгармонійних емоційних станів. Отже, низькі рівні показників Я-реального і Я-ідеального можуть свідчити про наявність дисгармонійних емоційних станів. Однією з характеристик проявів дисгармонійних емоційних станів підлітків є зниження внутрішньої узгодженості, конгруентності “образу Я”.

Результати дослідження дозволили зробити такі висновки.

Самооцінка складається в дитинстві під впливом зовнішніх оцінок, що інтеріоризуються та перетворюються на самоставлення. Аналіз змісту дисгармонійних емоційних станів дозволяє говорити про те, що для підлітків характерні негативні переживання, пов’язані з їх ставленням до себе.

При переживанні підлітками дисгармонійних емоційних станів “образ Я” більш суперечливий, а між “Я-реальним” та “Я-ідеальним” існує досить суттєва різниця. Першопричиною такого становлення є неадекватно завищена самооцінка, тобто самосвідомість функціонує в напрямку недовіри, агресії, ворожнечі, підлості тощо.

Виникає проблема корекції дисгармонійних емоційних станів, які виникають у дітей пубертатного періоду. Корекційна програма та тренінг повинні базуватися на принципах активізації, ресоціалізації та особистісної центрованості, адресуватися практичним психологам, соціальним педагогам, студентам-психологам тощо і ґрунтуватися на врахуванні основних психологічних особливостей розвитку особистості в пубертатному періоді, які створюють підґрунтя емоційної гармонізації дитини.

#### **Список використаних джерел**

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Международная пед. академия, 1995. – 212 с.
2. Кон И.С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности): учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / И.С.Кон. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
3. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: учебное пособие для высш. пед. уч. заведений / К.Н.Поливанова. – М.: Academia, 2000. – 181 с.
4. Психология человека от рождения до смерти / под редакцией А.А.Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
5. Савчин М.В. Вікова психологія: навчальний посібник / М.В.Савчин, Л.П.Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.
6. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности / Д.И.Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 192 с.

7. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И.Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

In the article there are examined the disharmonious emotional states of a personality which are clearly watched in the teen age (anxiety, aggression, frustration, depression, emotional instability and emotional discomfort). There are determined the inadequacy of self-appraisal and the level of solicitations, the absence of reflection, the disagreement of “ego-real” and “ego-ideal” and also the other negative psychological features of a personality as the reasons of the origin of the given emotional states. At the end of the article there is made the conclusion about the necessity of developing the correction program which should take into account the basic psychological peculiarities of personality development in the adolescence and should create the subground of the emotional harmony of a child.

**Keywords:** emotional states, disharmonious emotional states, self-appraisal, level of solicitations, ego-imaged.

*Отримано: 04.03.2011*

УДК 316.6 – 053.5

*О.Б.Столяренко*

## **Соціально-психологічні наслідки вікового статусу молодших школярів у класі**

У статті висвітлено соціально-психологічні особливості та проблеми вікового статусу дітей молодшого шкільного віку у класі. Виявлено взаємозв'язок віку дітей, які навчаються в одному класі, з рівнем їх навчальної успішності. Встановлено, що віковий статус молодших школярів впливає на їх популярність серед однокласників. Серед однокласників відносно старші за віком молодші школярі мають вищий рівень навчальної успішності та вищу популярність у порівнянні з відносно молодшими за віком учнями.

**Ключові слова:** психологічний вік, віковий статус, соціальний статус, самооцінка, навчальна успішність.

В статье отражены социально-психологические особенности и проблемы детей младшего школьного возраста в классе. Обнаружена взаимосвязь возраста детей, которые учатся в одном классе, с уровнем их успеваемости. Определено, что возраст младших школьников влияет

на їх популярність серед однокласників. Среди однокласников относительно старше по возрасту младшие школьники имеют более высокий уровень успеваемости и популярности в сравнении с относительно младшими по возрасту учениками.

**Ключевые слова:** психологический возраст, социальный статус, самооценка, учебная успеваемость.

**Постановка проблеми.** Важливою умовою формування в молодшого школяра позитивного ставлення до навчання в школі є можливість відчувати себе на початку шкільного життя рівним серед рівних у колі своїх одноліток. Дружні або ворожі стосунки з однокласниками суттєво впливають на розвиток особистості молодшого школяра, від цього залежатиме, чи буде дитина почувати себе спокійно, невимушено і затишно протягом одинадцяти років навчання.

Проблему соціальної взаємодії учнів молодшого шкільного віку, взаємозв'язку соціального статусу з рівнем успішності дітей у початкових класах досліджували Л.І.Божович, Н.І.Бушуєва, А.В.Захарова, О.В.Киричук, А.І. Ліпкіна, Т.С.Михальчик, В.О.Мухіна, Т.А.Репіна, С.Г.Якобсон.

За свідченням Ліпкіної А.І. [11], труднощі й невдачі у розв'язанні навчальних завдань, які посилюються негативними оцінками вчителя і однокласників, ведуть за собою зростання негативного ставлення до навчання, а це, в свою чергу, призводить до ще більшого зниження рівня навчальної діяльності і ще гіршим оцінкам. У дослідженнях В.С.Мухіної [14] показано, що в ситуації успішної діяльності діти активні, вільно реалізують свої домагання, а неуспішність призводить до пасивності, втрати бажання спілкуватися з однолітками і дорослими. За даними, отриманими Т.А. Репіною [16], популярність дитини у групі залежить головним чином від її успішності у тій чи іншій діяльності. Найбільшою популярністю у класі користуються відмінники, учні з високою навчальною успішністю, вважає О.В.Киричук [9], Н.І.Бушуєва [4]. А.В. Захарова [8], Т.С.Михальчик [13] стверджують, що колектив може впливати на індивідуальний розвиток особистості молодшого школяра лише тоді, коли позиція дитини у системі міжособистісних взаємин сприятлива.

На думку А.Б.Добрович [5], в умовах сучасної школи не завжди створені психологічні умови, які б забезпечували повноцінне спілкування учнів з дорослими і однолітками на усіх етапах шкільного дитинства. Звідси у деяких учнів молодшого шкільного віку формується негативне ставлення до школи, до навчання, неадекватне ставлення до себе і оточуючих. Ефективне навчання і розвиток особистості в таких умовах утруднюється.

Аналіз розглянутих теоретичних позицій виявив залежність особистісного розвитку молодшого школяра від характеру його взаємин з оточуючими. Міжособистісні взаємини відіграють важливу роль у формуванні новоутворень особистості молодшого школяра і є умовою, яка або сприяє, або перешкоджає формуванню пізнавальних процесів, емоційної і вольової сфери учнів. Розвиток взаємин молодших школярів полягає у зростанні їх інтенсивності та глибини, стійкості та вибірковості.

**Метою** даної статті є висвітлення результатів експериментального дослідження, спрямованого на виявлення впливу вікового статусу молодшого школяра на навчальну успішність та популярність серед однокласників.

**Завдання** статті: розкрити сутність поняття “віковий статус”, виявити соціально-психологічні наслідки вікового статусу молодшого школяра в класі.

**Виклад основного матеріалу.** У науковій психологічній літературі дітей, які навчаються разом в одному класі, прийнято вважати однолітками, а їх взаємини характеризувати як стосунки однолітків, різниця у віці яких не перевищує одного року (І.Д.Бех [1], М.І.Боришевський [3], А.К.Дусавицький [6], Я.Л.Коломінський [10], О.О.Люблинська [12], В.С.Мухіна [14]).

Це було цілком виправданим у минулому, коли більшість дітей йшли до школи з семи років, а відповідними установами строго контролювався вік вступників до школи. З моменту, коли до першого класу стали приймати і шестиліток і семиліток (залежно від рівня їх готовності до школи чи за бажанням батьків), ситуація відчутно змінилась. Наші дані показують, що існує помітна різниця у віці дітей, які навчаються в одному класі і вважаються однолітками. Тобто учні одного класу мають різний віковий статус. Ми розуміємо під поняттям “віковий статус” відносний вік суб’єкта, що визначається співвідношенням його власного віку з віком оточуючих. Таким чином, віковий статус дозволяє характеризувати, чи є суб’єкт старшим чи молодшим відносно людей, з якими він перебуває у взаєминах.

У констатувальному дослідженні взяло участь 236 молодших школярів ЗОШ №№ 5, 8, 14, 16 міста Кам’янця-Подільського.

Спочатку нам потрібно було визначити віковий статус кожного школяра, тобто те, як його вік співвідноситься з віком однокласників: належить він до старших, чи до молодших. Для цього використано метод **аналізу шкільної документації**.

Роботою було охоплено 30 початкових класів шкіл м. Кам’янець-Подільського. У кожному з досліджуваних класів нами було обчислено різницю у віці найстаршого і наймолодшого учнів.

Наступне завдання нашого дослідження полягало у тому, щоб виявити можливий взаємозв'язок віку дітей, які навчаються в одному класі, з рівнем їх навчальної успішності. Зважаючи на те, що у більшості шкіл успішність учнів, починаючи з 3-го класу, оцінюється відповідними балами, експериментом було охоплено лише учнів 3-го класу. Для дослідження було вибрано 16 класів. У кожному досліджуваному класі учнів було поділено на дві умовні групи: молодші та старші за віком. До молодшої вікової групи ввійшли діти віком до 8 років 6 місяців, до старшої – віком від 8 років 7 місяців.

Для обчислення середнього рівня успішності у відповідних вікових групах ми скористались даними звіту педагогів про середній рівень успішності кожного учня за перший семестр навчального року. Отримані дані було розподілено на три рівні успішності: низький – 1 – 6 балів, середній – 7 – 9 балів, високий – 10 – 12 балів.

Наступне дослідження базувалось на припущенні, що віковий статус молодших школярів впливає на їх популярність серед однокласників. Для визначення популярності молодших школярів серед однокласників було використано **метод соціометрії**. Обробку експериментальних даних здійснено за шкалою, прийнятою Я.Л.Коломінським [10].

Отримані результати щодо вікового статусу молодших школярів ми розподілили на три діапазони. Враховуючи факт, що в усіх досліджуваних класах різниця у віці учнів не була меншою за 1 рік 2 місяці, до першого діапазону були віднесені класи, в яких різниця у віці найстаршого і наймолодшого учнів спостерігалась у межах 1 рік 2 місяці – 1 рік 4 місяці; до другого діапазону ввійшли класи з міжвіковою різницею у межах 1 рік 5 місяців – 1 рік 7 місяців; до третього, – відповідно 1 рік 8 місяців – 2 роки і більше.

Як видно з табл. 1, із 30 досліджуваних початкових класів у 14-ти (46,6%) виявлено різницю віку найстаршого і наймолодшого учнів у діапазоні 1 рік 2 місяці – 1 рік 4 місяці. Різницю у віці учнів 1 рік 5 місяців – 1 рік 7 місяців виявлено у 10 досліджуваних класах (33,4 %). У 6 класах (20,0%) виявлено міжвікову різницю 1 рік 8 місяців – 2 роки.

Тобто мінімальна різниця у віці молодших школярів-однокласників становить 1 рік 2 місяці, а максимальна – 2 роки. Класів, де різниця у віці учнів знаходиться у межах року, взагалі не виявлено.

З урахуванням того, якої значної ваги для розвитку молодшого школяра набуває кожен місяць його життя, а також кризового

характеру розвитку дитини на межі 6 – 7 років, слід звернути особливу увагу фахівців на фактичне об'єднання в одному класі дітей різних вікових категорій з різними не тільки індивідуальними, але й віковими особливостями. У більшості випадків сучасні класи початкової школи – це різновікові групи, в яких навчаються не однолітки, а діти з різницею один – два роки. Тому методики роботи у різновікових групах молодших школярів мають набагато ширшу сферу застосування, ніж це прийнято вважати, а їх розробка належить до актуальних завдань психологічної науки.

Таблиця 1

**Розподіл класів початкової школи  
за діапазоном різниці у віці їх учнів (у %)**

Діапазон різниці у віці наймолодшого і найстаршого учнів класу	Кількість досліджуваних класів
0 років – 1 рік 2 місяці	0
1 рік 2 місяці – 1 рік 4 місяці	46,6
1 рік 5 місяців – 1 рік 7 місяців	33,4
1 рік 8 місяців – 2 роки і більше	20,0

Ми також припустили, що молодші за віком учні, внаслідок відсутності спеціальної педагогічної роботи з ними, гірше встигають у навчанні, порівняно зі своїми старшими однокласниками. Результати співвіднесення навчальної успішності молодших школярів з їх віковим статусом подано у таблиці 2.

Порівняння навчальної успішності однокласників виявило (див. табл. 2), що високий її рівень переважає в учнів старшої вікової підгрупи (44,7% досліджуваних цієї групи), а серед молодшої їх лише 16,6%. Натомість, в учнів молодшої вікової підгрупи переважає низький рівень успішності (51,9% досліджуваних цієї групи). Лише 26,0% дітей старшої підгрупи мають низьку успішність.

Зважаючи на отримані дані, можна передбачити, що для молодших учнів у класі складається несприятлива ситуація розвитку їх самооцінки. Перевага у навчальній діяльності молодших за віком дітей неуспішності над успішністю, що постійно підкріплюється низькими оцінками їх роботи вчителем, неухильно призводить до зростання у них невпевненості у собі та почуття неповноцінності. Розвитку низької самооцінки сприяють також іще більш низькі, ніж оцінки учителя, оцінки однокласників, які неуспішність у навчанні переносять на усі інші сфери життя і діяльності особистості. Отже, стійкий неуспіх у навчанні призводить до втрати дитиною віри у свої сили, впевненості, швидко виникають небажані деформації особистості.



Таблиця 2

**Розподіл молодших школярів за рівнем навчальної  
успішності у старшій і молодшій підгрупах (у %)**

Вікова підгрупа	Рівень навчальної успішності		
	Високий	Середній	Низький
Старші	44,7	29,3	26,0
Молодші	16,6	31,5	51,9

Вступ до школи значно розширює коло соціальних контактів дитини, що безпосередньо впливає на її “Я-концепцію”. На відміну від дошкільного дитинства, шкільні досягнення і невдачі молодшого школяра набувають офіційного характеру, постійно реєструються і проголошуються публічно. В результаті учень поставлений перед необхідністю прийняти дух цього оціночного підходу. Дані досліджень багатьох авторів (А.К.Дусавицький [6], А.В.Захарова [8], А.І.Ліпкіна [11]) свідчать, що отримання молодшим школярем негативного досвіду в навчальних ситуаціях формує у нього не тільки негативне уявлення про себе як про учня, але й загальну знижену самооцінку, яка зумовлює труднощі в особистісному розвитку дитини, а також у її взаєминах.

Як доведено Л.І. Божович [2], психічний розвиток дитини визначається не тільки характером її провідної діяльності, а також і тією системою взаємин з оточуючими людьми, в які вступає дитина на різних етапах свого розвитку. Приступаючи до виконання наступного завдання, ми базувались на твердженні, що для молодшого школяра є досить важливим досвід спілкування з однокласниками: він є фундаментом, на якому в майбутньому добудується соціальний і моральний розвиток особистості. Отже, питання про те, чи впливає віковий статус дитини на її популярність у групі, набуло для нас особливого значення.

Аналіз психологічних досліджень (А.В.Захарова [8]; А.І. Ліпкіна [11]; О.І.Савонько [17]) переконливо свідчить, що в молодшому шкільному віці на активність дитини у спілкуванні та на її популярність у групі мають вплив багато чинників, провідним з яких є успішність школяра в навчальній діяльності. Виходячи з отриманих нами фактів попереднього дослідження, де було виявлено, що рівень навчальної успішності молодших за віком дітей нижчий досягнень старших за віком однокласників, ми змогли висунути припущення про можливий взаємозв’язок віку дитини і її популярності в групі.

Порівняльний аналіз кількості отриманих учнями виборів (див. табл. 3) дозволяє констатувати, що благополучну статусну

категорію отримали 82,9% старших учнів та 54,5% молодших однокласників. Тоді як неблагополучну статусну категорію отримали 17,1 % старших і, відповідно, 45,5% молодших.

Ця різниця має статистичну значущість на 0,01 рівні  $\chi^2$ .

*Таблиця 3*

**Розподіл старших і молодших однокласників  
за рівнем популярності (у%)**

Вікова підгрупа	Рівень популярності			
	Благополучні		Неблагополучні	
	Зірки	Прийняті	Неприйняті	Ізольовані
Старші	22,9	60,0	12,5	4,6
Молодші	6,8	47,7	27,0	18,5

Благополучна позиція серед однокласників є важливою умовою для нормального особистісного розвитку молодшого школяра. Вчитель, а разом з ним і учні класу, недоброзичливо ставляться до дітей з неблагополучною позицією у класі. Останні стають предметом глузування, і через це у них формується низька самооцінка, яка негативно впливає на їхній особистісний розвиток. Діти, які знаходяться у неблагополучній статусній позиції, переживають емоційний голод, у них може накопичуватись образа на однокласників за те, що з ними не спілкуються, не радяться, до їх думки не прислуховуються. Соціальний розвиток таких дітей стає неповноцінним. У них розвиваються такі риси характеру, як нелюдяність, потайливість, індивідуалізм, вони егоцентричні, замкнуті, відчужені від однокласників. Низька успішність і низький статус у більшості випадків усвідомлюються маленьким учнем і викликають у нього стійкий комплекс неповноцінності, втрату впевненості у своїх силах, це супроводжується в одних дітей яскравими спалахами агресії у ставленні до однокласників, частими сварками; у других – постійними образами, сльозами, відмовою виконувати колективні завдання [1; 8; 11]. У нашому випадку, неблагополучну статусну категорію і, як наслідок, – проблеми в особистісному розвитку, мають діти молодшої вікової підгрупи.

На розвиток особистості молодшого школяра суттєво вплине, чи буде він навчатись у групі дітей одного віку, чи у різновіковій групі із суміжним комплектуванням з різницею у віці один-два роки, де більш старші діти виявляють завищені вимоги до молодших, де молодші не цікаві старшим, тому що вони менше знають і уміють, де молодша дитина досить вірогідно буде мати нижчий рівень успішності і невисокий соціальний статус у порівнянні із дитиною,

старшою їй за віком. Отже, досить важливо, щоб педагоги і адміністрація навчальних закладів під час комплектування перших класів обов'язково враховували вік учнів, які будуть навчатися в одному класі.

У наш час у практиці роботи шкільних закладів багато часу відводиться на опрацювання питання оптимізації міжособистісних взаємин учнів, особливо занепокоєні педагоги і психологи дітьми, які знаходяться в ізоляції і популярністю не користуються. Розв'язання задачі повноцінного формування особистості кожної дитини потребує пошуків нових методів створення позитивного середовища для кожної дитини в класі. Такі методи необхідні для того, щоб: створити умови для повноцінного спілкування "ізольованого" учня з однокласниками, активізувати розумові здібності цих дітей, провести корекцію негативних рис характеру.

Ми пропонуємо педагогам початкової школи використовувати у своїй діяльності один із сучасних напрямків соціального виховання і розвитку дітей у Західній Європі, який стимулює також і навчальну мотивацію, – заохочування контактів між дітьми різного віку. За даними Є. І. Димова, М. О. Попова, найбільш оптимальними, з погляду ефективності групової діяльності є групи (класи), які складаються з молодших і старших підлітків, або учнів початкової школи з віковим діапазоном три-чотири роки [7; 15]. У цьому випадку в процесі взаємодії між молодшими і старшими школярами відбувається збагачення ділових і емоційних взаємин. Різноманіття взаємин, що складаються в різновіковій групі (класі) на основі різного життєвого досвіду, знань, умінь її індивідів, нагромадження досвіду спілкування з людьми різного віку, розглядається психологами як важливий етап соціалізації особистості [7; 11; 15; 17].

Уміло організована робота старших і молодших школярів також сприяє формуванню і зміцненню шкільного учнівського колективу як однієї великої родини, розвитку якостей майбутнього сім'янина, формуванню в учнів інтересу до професії педагога.

**Висновки.** Отже, ми можемо стверджувати, що поширеною є ситуація, коли наші сучасні класи – це фактично різновікові групи, в яких навчаються не однолітки, а діти з різницею від одного до двох років. Виявлено, що серед однокласників відносно старші за віком молодші школярі мають вищий рівень навчальної успішності та вищу популярність у порівнянні з відносно молодшими за віком учнями. Тобто проблема різновікових взаємин наявна і у тих класах, що зовні виглядають як групи однолітків.

**Список використаних джерел**

1. Бех І.Д. Молодший школяр у виховному просторі між-особистісних взаємин / І.Д.Бех // Початкова школа. – 1994. – № 6. – С. 1-4.
2. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 306 с.
3. Боришевский М.И. Развитие нравственных убеждений школьников /Мирослав Иосифович Боришевский. – К.: Рад. школа, 1986. – 181 с.
4. Бушуева Н. Шестирічки: формування повноцінної навчальної мотивації / Н.Бушуева // Дошкільне виховання. – 2007. – № 9. – С.11-13.
5. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: книга для учителя и родителей / Анатолий Борисович Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
6. Дусаицикий А.К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения / А.К.Дусаицикий // Вопросы психологии. – 1983. – № 1. – С. 63-65.
7. Дымов Е. И. Экспериментальное исследование взаимодействия подростков в разновозрастной группе: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 “Общая психология” / Евгений Иванович Дымов. – Рязань, 1976. – 19 с.
8. Захарова А.В. Что такое самооценка и как она сказывается в младшем школьном возрасте? / А.В.Захарова // Семья и школа. – 1979. – № 8. – С.39-41.
9. Киричук А. В. Формирование коллективных взаимоотношений между учащимися начальных классов в процессе деятельности: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук / А.В. Киричук. – К., 1964. – 24 с.
10. Коломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе: Очерки социальной психологии школьного класса / Яков Львович Коломинский. – Минск: Наука и техника, 1969. – С. 232 – 246.
11. Липкина А.И. Самооценка школьника / Анна Израилевна Липкина. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
12. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника: пособие для учителя / Анна Александрова Люблинская. – М.: Просвещение, 1977. – 224 с.
13. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Патрина К.Т. Психология младшего школьника: учебно-методическое пособие / М.В.Ма-

- туюхна, Т.С. Михальчик, К.Т.Патрина. – М.: Просвещение, 1976. – 207 с.
14. Мухина В. С. К проблеме прогнозирования развития социальных взаимоотношений у детей /В.С. Мухина // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия группы и личности школьника. – К.: Радянська школа, 1975. – С. 81-83.
  15. Попов М. А. Межличностное понимание в разновозрастных группах школьников: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогическая, детская и возрастная психология” / Попов Михаил Александрович – М., 1983. – 21 с.
  16. Репина Т. А. К проблеме изучения генезиса общения / Т.А. Репина // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Тезисы Всесоюз. симпозиума. – Л., 1973. – С. 183-184.
  17. Савонько Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми / Е.И. Савонько // Изучение мотивации поведения детей и подростков / [ред. Л.И.Божович, Л.В.Благонадежиной]. – М.: Знание, 1972. – С.79 – 84.
  18. Якобсон С.Г., Прокина С.Ф. Организованность и условия ее формирования у младших школьников (экспериментальное исследование) / С.Г. Якобсон, С.Ф. Прокина. – М.: Просвещение, 1967. – 175 с.

In the article social-psychological features and problems of age-old status of children of midchildhood are reflected in a class. Found out intercommunication of age of children which study in one class, with a level them educational progress. It is set that age-old status of junior schoolboys influences on their popularity among class-mates. Among class-mates relatively senior on age junior schoolboys have more high level of popularity in comparison of relatively by junior on age students.

**Keywords:** psychological age, age-old status, social status, self-appraisal, educational progress.

*Отримано: 05.03.2011*

## Становлення музичної психології як науки

У статті здійснено науково-психологічний аналіз проблеми становлення музичної психології як науки, розглядається роль музики у різні епохи згідно з пануючими поглядами на особистість та ідеологічними настановленнями конкретного суспільства, показано вплив музики на особистість і удосконалення людини за допомогою музики.

**Ключові слова:** музична психологія, тонпсихологія, музичний феномен, особистість, мистецтво, переживання, сприймання, емоційний вплив.

В статье представлен научно-психологический анализ проблемы становления музыкальной психологии как науки, рассматривается роль музыки в разные эпохи согласно господствующими взглядами на личность и идеологическими установками конкретного общества, показано влияние музыки на личность и совершенствование человека посредством музыки.

**Ключевые слова:** музыкальная психология, тонпсихология, музыкальный феномен, личность, искусство, переживания, восприятие, эмоциональное воздействие.

Музика, як відомо, з давніх часів використовувалась як засіб виховання в усіх ідеологічних системах. В різні епохи виявлялось прагнення до гармонійного розвитку особистості засобами музики, а також мистецтва загалом. Роль мистецтва (в тому числі і музики) визначалась згідно з пануючими поглядами на особистість та ідеологічними настановленнями конкретного суспільства.

Так, тангути взагалі вважалися музичним народом. Вони свято вірили, що музика володіє магічним даром, дотримуючись у своїх судженнях про неї точки зору, висловленої ще у II столітті до н.е. китайським істориком і музикознавцем Сим Цянем: “Слова можуть обманювати, люди можуть удавати, тільки музика нездатна брехати”.

У Давньому Китаї одним із найбільш відомих філософських вчень поряд із даосизмом і школою легістів було конфуціанство, яке вплинуло на соціальне життя країни. Представники цього напряму розробили найважливіші принципи гармонійного розвитку суспільства, в основі яких лежала строга підпорядкованість нижчих соціальних прошарків вищим. На думку конфуціаністів, музика вважалась одним із кращих засобів перевиховання людей і зміни звичаїв. Лад без півтонів – пентатоніка – мав строго впливати на

життєдіяльність людей, які сприймали музику. Визначеність кожного із цих п'яти звуків, згідно з такою теорією, крім наслідування природи (вітру, грому і т. ін.), їх порівнювали із п'ятьма основними кольорами, що означало ще й соціальну символізацію (правитель, чиновник, народ, діяння і об'єкти). Більше того, природа музики, розглядаючись у філософському контексті, розумілась як єдність п'яти добродітностей (людяності, справедливості, вихованості, передбачливості і відвертості).

Отже, музика мала забезпечити гармонійний розвиток суспільства і особистості, оскільки Конфуцій уявив державу як якусь велику сім'ю. Однак політична система Давнього Китаю виробила норми ієрархічно слухняної особистості, тим самим і музику перетворила на засіб соціального регулювання. Тлумачення ж музики як засобу розвитку моральних якостей (ввічливості, скромності, чесності тощо) надавало їй політичного відтінку.

Музика в античності розумілась переважно в єдності з практикою суспільного життя. Отже, нам видається можливим простежити основні концепції музики античного світу:

1) магічне, або медичне, розуміння музики – трактування її як засобу впливу на психічний або фізичний стан людини;

2) суспільно-виховне значення музики;

3) космологічне значення музики – весь космос розумівся як певним чином настроений інструмент, і тим самим створювалась так звана гармонія сфер, учення, що протрималося в історії естетики не одне тисячоліття;

4) вузькоспеціальна музична естетика, що розробляла естетичне значення окремих музичних категорій;

5) музична теорія – дослідження музики як такої (тобто вчення про тони, гами, інтервали тощо).

Перша концепція музики належала переважно до міфічних часів і виросла на основі общинно-родової формації, коли взагалі панувала міфологічна ідеологія. Друга і третя концепції характерні для періоду так званої класики, коли міфологія вже перестала бути об'єктом безпосередньої віри та обернулася на ідейно-художню форму. Четверта і п'ята концепції характерні вже для періоду еллінізму. Саме в період еллінізму стали виникати наукові музикознавчі теорії.

Як відомо, міфологія становила в Греції основу мистецтва. Передусім варто звернути увагу на ті міфи, в яких було закладено основу пізніших естетичних вчень. Слід зауважити, що первісне мистецтво взагалі не можна відокремити від життя первісного суспільства, яке найменш раціоналізоване і найбільш підлягає



різноманітним стихійним впливам, то й найдавніша музика, вказує О.Ф.Лосєв [8], пов'язана з тими оргіастичними та екстатичними станами. Для характеристики такого музичного оргазму можна навести масу текстів, але ми зупинимось на деяких із найкращих першоджерелах класичної літератури, що дозволить наскільки можливо, простежити цей шлях у нашій праці.

Наприклад, образ Сирен у Гомера особливо яскраво виявляє цей зв'язок естетичного ставлення до музики з первісним оргазмом і навіть з канібалізмом: Сирени, що знаходяться на одному острові, зваблюють своїм солодким співом кожного з проїжджих мандрівників, заманують до себе на острів і потім знищують. Але хитромудрий Одиссей, маючи намір плисти повз острів Сирен, звелів себе прив'язати до щогли, а своїм супутникам залив вуха воском, щоб вони нічого не чули.

На прикладі міфу про Орфея (Овідій "Метаморфози") можна показати магичний вплив музики. Орфей своєю музикою підкорив увесь підземний світ і навіть схилив богів відпустити на землю його вмерлу дружину Еврідіку. Або на міф про Амфіона (Павсаній "Опис Еллади"): він будував фіванські мури тільки за допомогою співів та музики. Покровителя безтурботного художнього життя ми знаходимо в образі Аполлона та муз у гомерівських гімнах.

Страбон у своїй праці "Географія", (первісне естетичне ставлення до музики) [10] дослідив природу системи виховання, яка бере свій початок у мистецтві. Він вказував, що музика разом з танцями, з ритмом і співами наближає нас до богів через задоволення й красу з такої причини: хоча правильно сказано, ніби люди тоді найбільше наслідують богів, коли чинять добро, але ще правильніше було б сказати, що люди найбільше уподібнюються богам, коли вони благоденствують, а благоденство дають радіщі, свята, філософія й мистецтво.

Платон, а до нього піфагорійці, як зазначає О.Ф. Лосєв [8], називали музику філософією й твердили, що світ побудований гармонійно, причому все, приналежне до музики, розглядали як справу богів. Тому й музи уявляються богинями, вождем муз є Аполлон, а вся поезія – божественним співом. У той же час музиці приписують виховання – звичаїв.

У Давній Греції піфагорійці робили спробу утвердити гармонію особистості з навколишнім природним світом, для чого використовувалось і музичне мистецтво. За Піфагором, для тіла вища мета етоса – катарсис, який досягається завдяки вегетаріанству, тому душа може прийти до нього лише шляхом залучення до музичної гармонії космосу. Згідно з вченням піфагорійців, звучні сфери

перебувають в гармонії з людською душею. За допомогою музичного інструмента, в звучанні якого фокусується небесна гармонія, на відповідний гармонічний лад можна налаштувати і душі людей, які сприймають музику. Саме цим зцілюється їхня натура, душа звільняється від афектів, і людині повертається її початкова гармонійність.

У відповідності з поглядами як Платона, так і його учня Арістотеля, розумовою і художньою діяльністю повинні займатися лише вільні громадяни полісу. Спів і гра на музичних інструментах у давньогрецьких школах складала необхідну частину навчальної програми. Розробляючи свою теорію ідей, всю сутність людини Платон зводить до її душі. Для Платона музика і гімнастика є головними засобами виховання, які здатні гармонійно вплинути на розвиток особистості. На думку Платона, в ідеальній державі музика є наймогутнішим засобом виховання душі, але музикою повинні займатись, знову ж таки, тільки представники вищих соціальних класів – мудреці і воїни. Для їх громадянського виховання Платон вважає слушними лише два лади – фрігійський і дорійський, а інші він пропонує виключити із виховного процесу. Перший – це такий лад, який сприяє зміцненню людини як воїна, другий – сприяє мудрим діям людини в мирний час. Для того, щоб суспільний порядок був міцним і непорушним, кожен представник визначеного стану повинен виконувати свої функції. Ідею про гармонійний розвиток особистості в давньогрецькій філософії найбільш глибоко розвинув Арістотель. Гармонія тілесного і духовного є для Арістотеля вихідною точкою у розвитку особистості, що можливо, на його думку, лише в сукупності впливу музики і гімнастики. Згідно з Арістотелем, суспільство само повинно дбати про гармонійний розвиток своїх громадян, оскільки людина – сутність соціальна. В “Політиці” Арістотель виклав своє вчення про функції музики, в тому числі і про фізіологічну насолоду. Розглядаючи проблему музичного виховання особистості, він виокремлює такі функції музики, як фізіологічний вплив, моральне виховання, інтелектуальний розвиток.

У Давньому Римі, згідно з уявленнями про людину в період занепаду рабовласницького ладу, музика не повинна була справляти сильний емоційний вплив і викликати глибокі переживання, а в навчальних закладах співу і гра на музичних інструментах були відсутні. Погляди, які устанавлювалися на музику, принижували її соціальне значення. Стоїки музику моралізували (Діоген Вавілонський). Для скептиків вона здатна лише створювати настрій, відволікати від душевних страждань (Секст Емпірик), а

епікурійці взагалі заперечували виховну роль музики і прирівнювали її вплив до смакових відчуттів. В епоху еллінізму для формування практично корисної особистості для суспільства визнавалося лише ораторське мистецтво.

Звідси, нарешті, випливає і дивовижна властивість музичної естетики античного світу, підкреслює О.Ф. Лосєв [8], що примушує всіх її головних представників насамперед говорити про вплив музики на людську психіку, про регулювання психічних процесів за допомогою музичного впливу, тобто проповідувати етичну або моральну значущість музичної творчості і музичного сприйняття. З величезною увагою, малозрозумілою для європейської буржуазної естетики, і з небувалою суворістю оцінювали грецькі музичні теоретики з виховного погляду кожний найдрібніший елемент музики. Мабуть, в античні часи прекрасно вміли заспокоювати пристрасті за допомогою музичної ритмізації, а з другого боку, також збуджувати й надавати руху занадто млявим афектам і робити людину бадьорою та героїчно налаштованою, навіть коли її психіка не була для цього досить підготовлена. Коли знайомишся з матеріалами стародавньогрецької музичної естетики, що збереглися, вказує О.Ф. Лосєв, ця особливість впадає в очі перш за все.

Першим видатним мусульманським філософом середньовіччя країн Близького Сходу є аль-Фарабі. Про музику він писав, що ця наука корисна в тому розумінні, що втихомирює норови тих, хто загубив рівновагу, робить досконалыми тих, хто ще не досягнув довершеності, і зберігає рівновагу тих, хто знаходяться в стані рівноваги. Аль-Фарабі як ідеаліст визнає первинність душі над тілом, але як лікар, музикант і музичний теоретик, він вказує на сильний вплив музики не тільки на духовну складову людини, але через неї і на весь організм людини. Цю проблему розвивав Ібн-Сіна, який розглядав фізичну і духовну сторони в єдності. У подальшому в працях арабомовних мислителів не простежується широка розробка питань про вплив музики на фізичний стан людини.

В епоху середньовіччя в ряді європейських країн музика, на відміну від античної естетики, розуміється перш за все як наука, а не як мистецтво в сучасному значенні цих понять, причому функції музики зводяться лише до її релігійно-морального впливу. Музична освіта в середньовіччі проводилася головним чином лише в монастирях і включалася в систему навчання як складова частина вільних наук. В музичних трактатах тієї епохи постійно зустрічаються твердження про здатність музики виховувати звичаї, пом'якшувати характери, відвертати від поганих пристрастей, а

також визнається значення музики тільки як катарсису, що сприяє благочестивому способу життя.

У християнській середньовіковій філософії релігійність уявляється найвищою цінністю особистості. На думку мислителів того часу, абсолютизація релігійно-духовного начала в особистості повинна привести її до гармонії з божественним началом. Одні розглядають природу людини у відокремленні субстанції тіла і душі (Августин, Боецій), інші – у поєднанні їх у психофізичну єдність з визнанням тіла формою духовної субстанції (Фома Аквінський). Саме з цією метою використовувалась і музика, яка підпорядковувалась зміцненню віросповідання. Погляд на музику як на засіб релігійного виховання християнської покірливої особистості переважав до появи естетики, в якій висунуто головним критерієм красу людини (Маркетто Падуанський).

В епоху Відродження функціональне значення музики не зводиться тільки до гедоністичного її використання, але перш за все до морального удосконалення особистості. При цьому слід зазначити, що пантеїстичне вчення, хоча і було прогресивним в той час явищем, яке утверджувало більш об'єктивне ставлення до світу, а разом з тим і до музики, ще містило в собі елементи містицизму.

Починаючи з XVI століття, у Європі інтенсивно розвиваються науки як природничі, так і гуманітарні. Філософи все глибше заглиблюються в питання людської природи. Так, раціоналісти на перший план висувають мислительну діяльність, сенсуалісти підкреслюють першочергову роль чуттєвого, в німецькому класичному ідеалізмі намічається підхід до концепції цілісної особистості. Відповідним чином оцінюється і роль музики в житті людини. Рене Декарту належить розробка дуалістичного тлумачення природи людини, де її фізичні і духовні якості виступають як автономні. Призначення музики, згідно з картезіанським вченням, – викликати відповідні афекти. Духовний бік людини, сутність якого Рене Декарт вбачав у мисленні, впливу музики не піддається. Вона радше всього покликає контролювати свід афектів. Джон Локк до розв'язання цього питання підходить з іншого боку. На його думку, музика, як і інші види мистецтва (поезія, живопис), забирає надзвичайно багато часу і приносить при цьому мало користі. В своїй теорії виховання він ставить музику на одне з останніх місць, хоча і визнає ідею гармонійного, що включає в себе і духовний, і фізичний розвиток індивіда.

Великого значення у вихованні і розвитку особистості надавали музиці у ХУІІІ ст. французькі матеріалісти, особливо Д.Дідро. На його думку, музика один із наймогутніших засобів виховання

людини. Він вказував, що найвищий ідеал суспільства – це особистість, в якій гармонійно поєднуються істина, добро і краса. Ж.Ж.Руссо – французький просвітитель XVIII ст. – підкреслював роль природного і соціального середовища у розвитку і вихованні людини.

І.Кант зробив великий вклад у розвиток теорії про гармонійний розвиток особистості засобами мистецтва. Він писав, що естетичне начало виступає як засіб, який поєднує чуттєву і розумову сторони людини. Але він не зміг по достоїнству оцінити роль музики, трактуючи її головним чином як чисту гру звукових форм. За його спостереженнями, музика впливає швидше на фізичну, чим на духовну сторону людини.

Незважаючи на подібні філософські трактування, по-новому починає оцінюватись роль музики у формуванні особистості, значно розширюються суспільні функції музики. В творчості композиторів музика стає здатною виражати внутрішній світ особистості, душевні переживання людини. Про це свідчить бурхливий розвиток у XVII ст. італійської опери; створюються перші ораторії і кантати, швидко розвивається різножанрова інструментальна музика.

Г. Гегель [2] у своєму вченні про діалектику абсолютної ідеї обґрунтовує духовно-змістову сторону музики. У “Феноменології духу” на прикладі античної історії він показує соціальні умови цілісного, гармонійного розвитку особистості. Музичне мистецтво в його розумінні, не виходить за рамки розвивальної свідомості, а людина є лише строго детермінованим проявом розвитку духу. Гегелівське тлумачення глибокого духовного змісту музики стало важливим моментом, що сприяло підвищенню ролі музичного мистецтва в духовному житті суспільства епохи романтизму. У процесі історичного розвитку музика поновлює втрачені позиції. В еллінський період вона поступилася місцем ораторському мистецтву, потім не встояла перед торжеством живопису в епоху Відродження і не досягнула популярності драми XVII-XVIII століть.

Проблема взаємозв'язку особистості і суспільства загострюється внаслідок стрімкого розвитку капіталістичних виробничих відносин. Пошук шляхів соціального виховання особистості поступово стає однією із провідних тем філософських і естетичних досліджень. В німецькій естетичі (Гумбольдт, Гете, Шіллер та ін.) активно утверджується думка про те, що формування цілісної, гармонійної особистості можливе лише завдяки естетичному, зокрема художньому вихованню. Музичне мистецтво у найвищих своїх проявах також не залишається осторонь від соціальних

поривань цього історичного періоду. Найяскравішим прикладом цього є творчість Л.ван Бетховена, який, значно розширивши можливість інструментальних форм, наповнив їх драматичним духом соціальних настроїв свого часу. Починаючи з Бетховена, в художній культурі активніше стали проявлятися соціально-виховні функції музичного мистецтва. Музика починає розглядатися як засіб втілення соціальних ідей і виявлення суспільної психології.

В теорії соціалістів-утопістів Р.Оуена і Ш.Фур'є музичному мистецтву відводиться належне місце, де враховується вплив і соціального, і природного середовища. Всебічно розвинена особистість майбутнього, образ якої вони намагалися намалювати, повинна гармонійно поєднувати фізичні, розумові і моральні якості. На думку Фур'є, самим слухним жанром музики для виховання такої особистості є опера, оскільки їй притаманна сукупність всіх матеріальних проявів гармонії.

Проблему розвитку особистості засобами мистецтва також пробували розв'язати філософи-іраціоналісти: Ф.Шеллінг, А.Шопенгауер, С.К'єркегор та ін. На думку Ф.Шеллінга, мистецтво в змозі подолати розрив між свідомістю та безсвідомим. Тому у своїй теорії він ставить мистецтво вище за науку і навіть філософію. В концепції Шопенгауера мистецтво – це найважливіший засіб подолання безмежного егоїзму людини, а музиці відводиться найвище місце в ієрархії мистецтв. Згідно з вченням К'єркегора, на протигагу концепціям німецької класичної естетики, особистість нездатна знайти волю ні в естетичній сфері, тому що вона йде за своїми почуттями, ні в етичній, тому що особистість підпорядкована обов'язку. Датський філософ стверджує, що справжню волю особистість знаходить лише в релігії, оскільки в ній розв'язуються всі проблеми.

Як бачимо, з часів Платона впродовж більше двох тисячоліть проблема залишалася одна і та сама – в чому полягає вплив музики на особистість і як за її допомогою удосконалити людину.

Перша музично-психологічна праця Г.Гельмгольца [3], присвячена дослідженню функцій і механізмів музичного слуху, відкриває цілий напрямок в психології, який К.Штумпф [11] назвав "тонпсихологією", суттєва особливість якої – атомізм, диференційоване вивчення окремих елементів музичного сприймання.

Тонпсихологія – починаючи з останньої третини XIX століття – один із напрямів у музикознавстві, представники якого, спираючись на фізіологію і акустику, досліджують функції і механізми музичного слуху. В цій галузі працювали Г.Гельмгольц,

М.Майєр, В.Прайєр, К.Шефер, Е.Мах, К.Штумпф, Г.Ревес і багато інших. Свою назву вона отримала після появи фундаментальної праці Карла Штумпфа “Тонпсихологія”(11). Приблизно з середини 30-х років її стали називати психологією слуху.

Найбільш суттєвий вклад в розвиток музичної психології вніс Е.Курт. Він піддав різкій критиці тонпсихологію і розробив теорію комплексного, складноорганізованого і багатоступеневого сприймання музики.

Із усіх представників цього напрямку Курт [6] особливо виокремлює Гельмгольца і Штумпфа, оскільки з їх іменами пов'язані рубіжні моменти в усій історії музично-психологічної науки. Якщо в книзі Гельмгольца “Вчення про слухові відчуття як фізіологічна основа для теорії музики” [3] була запропонована перша закінчена концепція “фізіології слуху”, то Штумпф [11] завершив стрибок до “психології слуху”. Наступним етапом стала книга Курта, в якій фактично обґрунтовується вже “психологія слухання”. Курт першим чітко визначив різницю між тонпсихологією і музичною психологією.

Е.Курт [6] виходить з того, що музика сприймається нами тільки як ціле, оскільки відчуття єдності пронизує всі музичні процеси. Тому закони утворення музичної цілісності стають основним предметом дослідження всієї книги Е.Курта “Музична психологія”.

Цілісне сприймання (або цілісне переживання) є однією із найважливіших властивостей нашої психіки. Тому і будь-який музичний феномен, за Куртом, сприймається нами як комплексне явище, якому притаманна цілісна структура. Поняття “комплексу” і “структури” використовуються Куртом у відповідності з тими значеннями, в яких вони розроблялися близькими йому психологічними напрямками початку ХХ століття. У своїй книзі Курт [6] часто посилається на праці Ф.Крюгера і Г.Мюллера. В рамках цілісної психології Фелікса Крюгера комплекс розуміється як нерозчленоване ціле. За теорією Георга Мюллера, комплекс виникає завдяки цілісному сприйманню об'єднаних в ньому частин.

В контексті цілісної психології і поняттю “структура” надається особливий смисл (в латинській мові структура означає не тільки “будова”, але і “зв'язок”) – це система відношень в будові чогось цілого. Ще до Крюгера вчення про структуру в плані “наук про дух” було створено В.Дільтеєм і розвинено його учнем Е.Шпрангером. Структурна психологія Дільтея є опозицією елементній психології, знаходиться на більш високому теоретичному рівні і розглядає внутрішні процеси як цілісність, якій властивий певний смисл. В



свою чергу, Крюгер на основі цих висновків розробив вчення про цілісність душевного. Сам же Курт [6] особливо виокремлював дільтеєвське поняття про психічний зв'язок структур душевного життя.

На рубежі XIX-XX століть вчення про цілісне переживання в своїх різноманітних формах охоплює мало не всі гуманітарні сфери дослідження, починаючи з психології мови і впритул до художньої естетики (цієї проблеми торкались Лацарус, Мах, Хр. фон Еренфельс, Еббінггауз, Майнонг, Дріш, Корнеліус, Штумпф, Бюллер, Бергсон та ін.). Мова йшла про нове значення синтезу, яке розуміється вже не як з'єднання, а як комплексний феномен, відповідний безпосередності нашого сприймання. Для тієї епохи було властиво переносити, наприклад, ті ж поняття комплексу і структури із чисто психологічної сфери в галузь духовної культури.

Значення і місце “Музичної психології”, завершальної куртівської праці, дуже точно охарактеризував німецький вчений А.Веллек – один із небагатьох після смерті Курта, хто дотримувався ідей цього загадкового мислителя. Він писав, що музична психологія в строгому – а значить, у вузькому – смислі слова, відмінна від тонпсихології, або психології слуху, існує лише із часів книги Ернста Курта. Ця спроба, продовжує він, систематичного викладення всієї сфери музичної психології залишилася з тих пір єдиною.

#### **Список використаних джерел**

1. Выготский, Л. С. Психология искусства [Текст] / Лев Семенович Выготский . – 3-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 572,(1) с.
2. Гегель, Г. В. Ф. Лекции по эстетике [Текст]: [в 2 т.]. Т. 2 / Георг Вильгельм Фридрих Гегель; пер. Чернышева Б.С. [и др.]. – СПб.: Наука, 2001. – 602, (1)с.
3. Гельмгольц Г. Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа для теории музыки [Текст] / Г. Гельмгольц. – СПб., 1875.
4. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология [Текст] / А.Л. Готсдинер. – М.: Магистр, 1993.
5. Кремлев Ю. А. Очерки по эстетике музыки [Текст] / Ю.А. Кремлев. – М., 1972.-С. 156-157.
6. Курт Э. Основы линейного контрапункта: мелодическая полифония Баха [Текст] / Э. Курт; под. ред. Б.В. Асафьева; пер. с нем. З.В.Эвальд. – М.: Музгиз, 1931.
7. Леонтьев А. Н. Осмысленность искусства [Текст] / А.Н. Леонтьев // Искусство и эмоции: матер, межд. симп. – Пермь, 1991.
8. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура / А.Ф.Лосев. – М.: Политиздат, 1991. – 525 с. – (Мыслители XX века).

9. Сокальский, П. П. О механизме музыкальных восприятий [Текст] / П.П. Сокальский // Музыкальная психология: Хрестоматия; под ред. М.С. Старчеус. – М., 1992.
10. Шестаков, В. П. От этоса к аффекту [Текст]: история муз. эстетики от античности до XVIII в. / В.П. Шестаков. – М.: Музыка, 1975. – 351 с.
11. Штумпф, К. Происхождение музыки [Текст] / К. Штумпф. – Л.: Тритон, 1926. – 58 с.

In the article is scientific and psychological analysis of the problems of music psychology as a science, the role of music in a different era under the ruling of views on the personality and ideological orientations particular society, influence of music on the person and of human perfection through music.

**Keywords:** music psychology, psychology of tone, the musical phenomenon, personality, art, feeling, perception, emotional impact.

*Отримано: 19.03.2011*

УДК. 159. 923. 2

*Ю.В.Табачук*

## **Моральна свідомість особистості: психологічні виміри аналізу**

У статті на основі аналізу досліджень провідних науковців робиться спроба розкрити суть феномена “моральна свідомість особистості”, а також описуються рівні та стадії сформованості моральної свідомості особистості.

**Ключові слова:** моральна свідомість особистості, моральна самосвідомість, моральні уявлення, моральні переконання, моральні почуття.

В статье на основе анализа исследований ведущих ученых, предпринята попытка раскрыть суть феномена “моральное сознание личности”, а также описываются уровни и стадии сформированности морального сознания личности.

**Ключевые слова:** моральное сознание личности, моральное самосознание, моральные представления, моральные убеждения, моральные чувства.

**Постановка проблеми.** Проблема морального становлення особистості є однією із найактуальніших проблем, яка не зникає з поля зору науковців різних галузей протягом багатьох століть. Адже духовність і моральність – найважливіше, що складає фундамент людини як особистості. Саме у цьому фундаменті – основа гармонійного розвитку всіх потенційних можливостей індивіда, запорука того, що результати його діяльності справді слугуватимуть вищим цінностям буття людини та соціуму.

“Моральний розвиток особистості, – зазначає Р.В.Павелків, – являє собою здатність людини розуміти, інтеріоризувати суспільні вимоги, засвоювати морально-етичні приписи та вибудовувати свою поведінку відповідно до них”.

До проблеми морального виховання, формування моральної свідомості особистості неодноразово зверталися такі науки як філософія, етика, педагогіка і психологія. У роботах Б.С. Братуся, А.А. Гусейнова, О.Г. Дробницького, Е.А. Курносикової, А.І. Титаренко висвітлюються питання природи моралі, сутності суспільних вимог, еволюції моральних категорій. У працях І.Д. Бега, М.Й. Боришевського, І.С. Булах, П.Я. Гальперіна, М.Р. Гінзбурга, Д.Б. Ельконіна, Д.О. Леонтєва, О.М. Леонтєва, С.Д. Максименка, С.Л. Рубінштейна, М.В. Савчина, Д.І. Фельдштейна, Н.В. Чепелевої здійснено психологічну інтерпретацію проблеми, простежено логіку переходу зовнішнього морально-етичного припису в категорію особистісної норми. Завдяки виконаним дослідженням простежено багато важливих ліній морального розвитку особистості, проте реалії сьогодення змушують шукати нові аспекти та розставляти нові акценти у висвітленні питання природи моралі, сутності зовнішніх суспільних вимог та їх гармонійного поєднання із завданнями індивідуального становлення, самореалізації, самоактуалізації, онтогенетичної еволюції розуміння моральних категорій та понять тощо.

**Аналіз досліджень і наукових публікацій.** “Моральна сфера – складний конструкт людської психіки і поведінки, в основі якого лежить унікальне утворення, що отримало назву моральної свідомості”, – зазначає Р.В. Павелків [6]. Аналізуючи роль моральної свідомості, Л.С.Виготський вказував, що у цьому випадку принципово важливим є розуміння свідомості як передумови організації поведінки.

Свідомість є здатністю людини до рефлексії, адекватного відображення навколишнього світу, подій, що відбуваються в ньому, своєї Батьківщини, обов’язку тощо, а також створення до них свого ставлення. Через свідомість людина здатна пізнати

сутність навколишнього світу, розуміти його. Свідомість є вищим рівнем психічного відображення, який властивий лише людині як суспільно-історичній істоті. Свідомість постає як знання про зовнішній і внутрішній світ, про самого себе. Однак свідомість не зводиться лише до знання, не тотожна йому, оскільки вона виявляється не лише в узагальненому знанні навколишньої дійсності, а й у певному оцінному, теоретичному і практичному ставленні до неї. Тому іншою необхідною складовою свідомості є переживання людиною того, що для неї в навколишній дійсності є значущим [2].

Оскільки об'єктом нашого дослідження є моральна свідомість особистості, тому насамперед потрібно визначити та розкрити суть поняття “моральна свідомість”. Отже, розглянемо думки деяких науковців щодо визначення даного поняття.

Р.В. Павелків розглядає моральну свідомість як особливий конструкт психіки, що забезпечує розуміння і прийняття моральних законів та організацію відповідно до них власної поведінки. “Моральна свідомість, на думку Р.В. Павелкова, є культурологічним і психологічним феноменом, який виступає важливою складовою суспільного й індивідуального буття людини. Вона є одним із компонентів свідомості людини взагалі, що відображає ступінь асиміляції особистістю суспільної моралі, засвоєння, інтерпретації, а іноді й розвитку людиною моральних принципів” [6].

Д. Фельдштейн визначає моральну свідомість таким чином: “Під моральною свідомістю розуміється відображення в свідомості людини принципів і норм моралі, які регулюють взаємовідносини людей, їх ставлення до суспільної справи, до суспільства” [4].

Більш широке визначення моральної свідомості пропонує О. Бондаревська. “Моральна свідомість особистості, – пише вона, – це процес відображення індивідуальною свідомістю морального аспекту суспільних подій та актів поведінки, в результаті яких здійснюється їх моральна оцінка, робиться вибір та регуляція діяльності і поведінки відповідно з інтересами суспільства, які виявляються у вимогах (нормах) суспільної моралі” [4].

М.Й. Боришевський має свій погляд на цю проблему. Він відзначає, що “утвореннями, які в системі особистості становлять підсистему свідомості (зрозуміло, і самосвідомості також) або органічно пов'язані з нею, є: світогляд, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації, спрямованість, соціальні потреби, мотиви та інтереси, прагнення, соціально орієнтоване мислення, почуття, воля” [1, с.26].

Наведені визначення свідчать про те, що певна частина дослідників до структури поняття “моральна свідомість” вносять такі компоненти, як моральні знання у вигляді уявлень, понять і ставлення до оточуючих, як прояв засвоєння моральних знань. Інші, на перший план висувують оцінку актів поведінки, на основі якої робиться вибір та регуляція поведінки.

Моральна свідомість як складне психологічне утворення повинна мати свої рівні, форми і певну структуру.

Моральна свідомість функціонує на двох рівнях – емоційно-почуттєвому та раціонально-теоретичному, які між собою взаємодіють та доповнюють один одного.

Емоційно-почуттєвий рівень пов’язаний з реакціями особистості на стосунки між людьми. Реакції виявляються у почуттях любові, ненависті; довіри, недовір’я; симпатії, антипатії; обов’язку, відповідальності; національної гордості тощо.

Раціонально-теоретичний рівень моральної свідомості виражається у системі моральних знань про норми, принципи, ідеали, оціночні судження, поняття, в яких теоретично обґрунтовується моральність та її елементи.

Залежно від носія моральна свідомість поділяється на індивідуальну і суспільну. Головними компонентами індивідуальної моральної свідомості є моральні почуття обов’язку, совісті, гідності, справедливості, що у сукупності складають емоційно-почуттєвий рівень. Раціонально-теоретичний рівень індивідуальної моральної свідомості пов’язується з системними знаннями, уявленнями про поняття, їх зміст, взаємозв’язок; наприклад, про добро, зло, щастя, сенс життя, справедливість, відповідальність, що дають уявлення про моральні цінності взагалі і вищі зокрема. Почуттєвий і раціональний рівні індивідуальної моральної свідомості є основою моральних переконань. Добре відомо, що людина не може існувати і, відповідно, розвивати свої моральні якості, реалізовувати свою свободу, свої моральні переконання поза суспільством. Тому, індивідуальна моральна свідомість формується у взаємодії з суспільною моральною свідомістю у повсякденній моральній творчості.

Суспільна моральна свідомість, носієм якої є суспільство, акумулює не тільки і не стільки моральну практику сучасників, а значною мірою використовує досвід минулих поколінь та історичних епох, їх пошуки і досягнення. Суспільна моральна свідомість – цілісний феномен, де теоретичний рівень відбивається у системі понять. Специфіка понять моральної свідомості у тому, що вони своєрідно відбивають моральне життя суспільства, спільнот і людини, використовуються для оцінки різних дій, вчинків як

людини, так і інших соціальних суб'єктів. Найзагальнішими, широкими, провідними поняттями моральної свідомості є: добро і зло, справедливість, совість, щастя, сенс життя, етичний ідеал.

У структурі моральної свідомості О.Бондаревська [4] виділяє три компоненти:

- нормативний, до якого належать моральні знання, моральні поняття, принципи, ідеї, що виражають вимоги суспільства до поведінки людей і які стали надбанням особистості;
- оціночний, до якого належать оцінка й самооцінка, ідейно усвідомлені оцінні критерії, що використовує особистість в практичній діяльності;
- регулятивний, до якого належать почуття, ставлення, переконання та інші компоненти свідомості, що здійснюють вплив на поведінку особистості.

Розподіл за групами структурних компонентів умовний, тому що в дійсності ставлення особистості до оточуючих її людей виявляється у взаємодії всіх компонентів, комплексно. Фактично ці компоненти функціонують у моральній свідомості як єдине ціле.

Більш детально ми зупинимось на результатах досліджень відомого американського психолога Л. Кольберга, який, досліджуючи рівні розвитку моральної свідомості, користувався такими показниками, як знання, почуття, ставлення, потреби, мотиви, переконання. Ці показники він виявляв у процесі дослідження моральних суджень людей.

В результаті проведених досліджень Л. Кольберг виділив шість стадій розвитку моральної свідомості особистості, які об'єднав у три рівні (кожен з рівнів має дві стадії): доморальний, конвенційний та автономний (загалом зазначені рівні розвитку моральної свідомості збігаються з типологією страху, сорому і совісті, за І. Бехом) [7].

I. Доморальний рівень. У своїй поведінці людина враховує прийняті в суспільстві правила і норми, що визначають поняття добра і зла. Однак при цьому вона орієнтується лише на власні фізичні або гедоністичні (пов'язані із задоволенням або невдоволенням) наслідки виконуваних дій (заохочення, покарання, фаворитизм тощо), а також на авторитет і владу тих, хто встановив ці правила і норми.

Стадія 1. Людина орієнтується на покарання і підпорядкування (покору), її дії оцінюються як позитивні або негативні залежно від того, заохочено або покарано людину.

Стадія 2. Наївно інструментальна орієнтація. Морально виправданою вважається дія, яка водночас сприяє задоволенню

потреб як індивіда, так і інших людей. Взаємодія людей розуміються як ринковий обмін: “ти – мені, а я – тобі”.

II. Конвенційний рівень. Людина у своїй поведінці підпорядковується прийнятим моральним вимогам і прагне відповідати моральним очікуванням групи (сім’ї, трудового колективу, організації, нації тощо).

Стадія 3. Орієнтація на еталонний зразок “доброго хлопця” чи “доброї дівчини”, що існує у певній групі.

Стадія 4. Орієнтація на вимоги “закону і порядку”. Людина поводиться так, а не інакше через те, що виконує свої обов’язки або обіцянки, контролює виконання встановленого порядку задля самого порядку.

III. Автономний, постконвенційний, чи принципівий, рівень. Людина прагне виявити і встановити для себе універсальні моральні цінності, які є правильними незалежно від того, яка група людей підтримує їх, та незалежно від того, які стосунки у людини з відповідною групою людей.

Стадія 5. Внутрішня система принципів людини зорієнтована на соціальну домовленість, зумовлену офіційно прийнятою суспільною мораллю.

Стадія 6. Автономна мораль людини визначається універсальними етичними принципами справедливості, добра, віри, краси тощо.

Тобто, розглянувши рівні та стадії розвитку моральної свідомості, можна зробити висновок, що на доморальному рівні людина виконує вимоги, уникаючи покарання. На конвенційному рівні дотримання моралі визначається намаганням належати групі, суспільству, відповідати їх вимогам з метою самозбереження, на третьому рівні – автономному, людина добровільно обирає моральну поведінку, адже переконана, що жити їй потрібно згідно з нормами, прийнятими нею добровільно [5, с. 420]. Тобто на 6 стадії формуються стійкі моральні принципи, виконання яких забезпечується власною совістю, безвідносно до зовнішніх обставин і розумових міркувань. Дослідження вчених підтвердили, що розвиток вище названих стадій моральної свідомості, особливо становлення автономної моралі, залежить не стільки від індивідуального розвитку людини, скільки ступеня соціального прогресу суспільства, в якому вона живе, а також від того, у чому суспільство бачить джерело моральних норм (у волі Господа, логічному правилі чи в приписах спільноти) [5, с. 421]. Ці рівні виявляються за допомогою таких показників, як моральні знання (когнітивний компонент моральної свідомості), моральні почуття та моральні



судження (комунікативно-емоційний компонент), моральна поведінка (прикладний бік моральної свідомості).

А. Малихін (на основі аналізу різних підходів вчених до визначення структури моральної свідомості) виділяє такі її структурні компоненти, характерні для кожного із підходів [4]:

- когнітивний: моральні уявлення; моральні поняття; моральні знання;
- світоглядний: моральні переконання; моральні ціннісні орієнтації; ставлення, інтерес до моральних проблем;
- поведінковий: моральний мотив; моральні стосунки;
- емоційний: моральні почуття;

Когнітивний компонент моральної свідомості становить фундамент, базу, на якій ґрунтується світоглядний компонент, тобто моральні переконання, ціннісні орієнтації, інтереси.

Щодо поведінкового компонента, то М.Й. Боришевський, визначаючи роль моральних переконань у процесі становлення особистості, зазначає, що ступінь сформованості моральних переконань є одним із найважливіших критеріїв оцінювання рівня соціальної зрілості особистості.

“Переконання – це певні знання, в правильності і життєвій важливості яких людина глибоко впевнена і які слугують їй керівництвом до дії...моральні переконання...є розумінням про взаємини людей, їх вчинки і якості, про норми і правила поведінки, в істинності і важливості яких особистість глибоко переконалася, які вона прийняла, пережила, з якими вона зжилася” [1, с.229]. В основі тієї чи іншої дії або вчинку завжди лежить переконання, яке виражає суб’єктивне ставлення до них.

Важливим елементом і поняттям моральної свідомості є ціннісна орієнтація як здатність моральної свідомості постійно за різних обставин спрямовувати думки й дії людини на досягнення певної моральної мети і результату. Моральні цінності – це інтегральне утворення моральної свідомості, яке включає в себе моральні норми, оцінки, уявлення, поняття, принципи, ідеали, що тісно пов’язані з мотивами і потребами та забезпечує спрямованість свідомості особистості на досягнення вищих моральних цілей, які регулюють поведінку на основі добра і зла.

Під моральними стосунками розуміється ставлення людини, яке формується в результаті її взаємодії з оточуючими людьми та предметами на основі додержання норм моралі [7].

Щодо емоційного компонента моральної свідомості, то основними його елементами є моральні почуття. Це почуття, в яких виявляється стійке ставлення людини до суспільних подій, до

інших людей, до самої себе. Їх джерелом є спільне життя людей, їх взаємини, боротьба за досягнення суспільних цілей. До них належать почуття симпатії і антипатії, уподобання і відчуженості, поваги і презирства, вдячності і невдячності, любові і ненависті. Серед моральних почуттів особливо слід виділити почуття товариства і дружби, патріотизму, почуття обов'язку і совісті. Ці почуття зумовлені світоглядом – системою поглядів і переконань людини. Моральні почуття породжуються системою людських відносин і етичними нормами, що регулюють ці відносини. Моральні почуття є внутрішніми побудниками до звершення вчинків.

Слід зазначити, що усі структурні компоненти моральної свідомості функціонують як єдине ціле. Адже когнітивний компонент поза його органічним зв'язком з поведінковим та емоційним компонентами становить просте знання особистістю етичних норм, етичних правил. Емоційний компонент, в свою чергу, самі по собі (поза зв'язком зі складовими когнітивного компонента та світоглядного) – це певні моральні переживання, почуття, які, до речі, і не могли б виникнути в індивіда, який не володіє відповідними етичними знаннями.

Ще одним важливим компонентом моральної свідомості є моральна самосвідомість. Самосвідомість, як і свідомість, має три основні форми прояву: пізнавальну, емоційну та вольову [1, с.17]. До пізнавальної форми найчастіше зараховують самопізнання, самоаналіз, уявлення про себе, самооцінку тощо. До емоційної – самопочуття, скромність, гордість, почуття власної гідності, тобто те, що людина переживає як наслідок порівняння себе з оточенням або з тим взірцем, якого вона прагне досягти. Вольова форма самосвідомості – це прояви витривалості, самовладання, самодисципліни, самоконтролю, тобто така психічна активність особистості, в якій виявляється свідоме регулювання власних дій, вчинків, свого ставлення до інших людей і до себе. У психічній діяльності людини самосвідомість – це структурна цілісність, яка поєднує в собі в певних співвідношеннях усі форми [1, с. 18]

Для визначення рівнів сформованості моральної свідомості особистості В.І. Фольваркова [7] визначила такі основні показники сформованості моральної свідомості:

- важливий показник сформованості моральної свідомості особистості – моральні знання, джерельна база моральної свідомості людини;
- моральні знання можуть існувати в свідомості особистості у вигляді моральних уявлень, понять, переконань;
- знання на рівні моральних уявлень, ознак та понять не можуть бути показниками сформованої моральної свідомості.

Вони визначають лише стан формування моральної свідомості на одному із рівнів;

- моральні переконання як вищий рівень моральних знань є фундаментом сформованої моральної самосвідомості, на основі якого виробляється навичка правильної поведінки, що переростає у звичку за будь-яких умов поводитися гідно, тобто моральні переконання стають основою моральних вчинків, совістю людини;
- процес засвоєння і застосування моральних знань тісно пов'язаний з такою вищою психічною функцією, як почуття;
- стан переживання людиною моральних почуттів (сором, страх, радість, провина, сумнів, гідність тощо) є показником моральної свідомості.

Тобто показниками рівнів сформованості моральної свідомості особистості можуть бути моральні знання, моральні судження з приводу мотивів, моральні почуття і поведінка.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, моральна свідомість – це особливий конструкт людської психіки, складне психологічне утворення, яка має свої рівні, форми та певну структуру. Розвиток моральної свідомості – це процес усвідомлення, засвоєння, прийняття людиною моральних норм та правил і перетворення їх на дієвий регулятор поведінки. Проведений теоретичний пошук системи показників розвитку моральної свідомості особистості потребує практичної перевірки. Перспективи подальших розвідок у даному напрямі вбачаємо у дослідженні впливу різноманітних чинників на формування моральної свідомості особистості.

#### Список використаних джерел

1. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / Мирослав Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
2. Власова О.І. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О.І. Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
3. Мар'єнко И.С. Основы процесса нравственного воспитания школьников / И.С. Мар'єнко. – М.: Просвещение, 1980. – 183 с.
4. Малихін А. Моральна свідомість особистості: сутність та структура [електронний ресурс] / Андрій Малихін. – Режим доступу до журн.: [http://bdpu.org/scientific\\_published/2005/Pedagogical\\_studios/9](http://bdpu.org/scientific_published/2005/Pedagogical_studios/9)
5. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб./ Н.Є.Мойсеюк.–К., 2003.– 615 с.

6. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. психолог. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Р.В. Павелків . – К., 2005. – 40 с.
7. Фольваркова В.І. Показники та рівні розвитку моральної свідомості особистості / В.І. Фольваркова // Дошкільна освіта. – 2004. – №3 (5). – С. 15-19.

In the article, on the basis of analysis of researches of leading scientists, an attempt to expose essence of the phenomenon “moral consciousness of personality” is done, and also levels and stages of formed of moral consciousness of personality are described.

**Key words:** moral consciousness of personality, moral consciousness, moral presentations, moral persuasions, moral feelings.

*Отримано: 19.02.2011*

УДК159.9

*В.А. Терещенко, М.А. Володченко*

## **Організованість як риса особистості студента та її формування**

Одним із провідних особистісних факторів самостійної роботи студента виступає організованість. Сутністю організованості як властивості особистості є здатність людини свідомо впорядковувати свою діяльність, регулювати її на всіх етапах. Організованість базується на єдності динамічної й змістовної сторін. Велика роль у формуванні організованості студентів належить колективу. Показниками організованості студентів було визначено імпульсивність, самостійність, самоконтроль. Високий рівень організованості має 22,8% студентів другого та 31,3% четвертого курсів; середній – 45,7% студентів другого і 42,2% четвертого; низький – 31,5% студентів другого і 26,5% четвертого.

**Ключові слова:** організованість, імпульсивність, самостійність, самоконтроль.

Одним из важных личностных факторов самостоятельной работы студента является организованность. Суть организованности как свойства личности заключается в способности человека сознательно выстраивать свою деятельность, регулировать ее на всех этапах. Организованность предполагает единство динамической и содержательной сторон. Существенную роль в формировании организованности студентов

принадлежит колективу. Показателями організованості студентів були определены імпульсивність, самостійність, самоконтроль. Высокий уровень організованості имеет 22,8% студентів другого и 31,3% четвертого курсов; середний – 45,7% студентів другого и 42,2% четвертого; низкий – 31,5% студентів другого и 26,5% четвертого.

**Ключевые слова:** організованість, імпульсивність, самостійність, самоконтроль.

Вимоги вищої освіти до самостійності студента значно зростають. Жодні знання, не підкріплені самостійною діяльністю, не зможуть стати справжнім надбанням людини. Самостійна робота студента призначена не тільки для оволодіння навчальними дисциплінами, але й для формування навичок навчальної, наукової, суспільно-громадської, професійної діяльності взагалі. Самостійність студента у навчанні виявляється як здатність приймати на себе відповідальність за його результати, критично оцінювати себе й вдосконалюватись, активно долати різноманітні дидактогенні кризові ситуації тощо. Одним із провідних особистісних факторів самостійної роботи студента виступає така важлива риса його характеру, як організованість.

Проблему організованості як риси особистості розглядали у контексті вивчення регулятивної функції психіки, її вольової сфери. Теоретичні питання організованості особистості у вимірах її вольової, свідомої саморегуляції висвітлювали у своїх працях Л.С. Виготський, В.О. Іванніков, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьев, С.Л. Рубінштейн, В.І. Селіванов та ін. Проблемою організованості як умови самовиховання особистості, її самовдосконалення й саморозвитку займались О.Я. Арет, О.Г. Ковальов, А.І. Кочетов, Г.С. Никифоров, Ю.М. Орлов, Л.І. Рувінський, В.О. Сухомлинський та ін. [1; 4; 5; 7]. Проблеми вікових особливостей формування організованості учнів та студентів досліджували І.С. Кон, О.В.Мудрик, В.Ф. Ляудіс, С.Г. Якобсон, Н.Ф.Прокіна, І.В. Дубровіна, М.В.Савчин, Ф. Райс, А.В. Изотов, А.І. Висоцький. Водночас, організованість як важлива риса особистості студента, що забезпечує його самостійну діяльність, не отримала спеціального вивчення.

Організованість студента – є основою його навчальної самостійності і полягає у здатності планувати свою роботу, впорядковано її виконувати, працювати з необхідною літературою та іншими джерелами інформації, ставити перед собою цілі і формулювати задачі, перевіряти себе, виправляти помилки, раціонально розподіляти час, дотримуватись вимог психогігієни, правильно поєднувати розумову та фізичну працю.

Сутністю організованості як властивості особистості є здатність людини свідомо впорядковувати свою діяльність, регулювати її на всіх етапах (підготовки, початку, реалізації, контролю, перевірки тощо). Свідомо регуляція поведінки як необхідний компонент входить у більшість життєво важливих функцій людини. Серед них такі, як моральний розвиток, формування рис характеру і, безперечно, становлення особистості в цілому. Діяльність, складна за структурою, передбачає високосвідомі дії, які є наслідком глибоко продуманого рішення, вибору засобів виконання, передбачення результату, співвіднесення його з мотивами і метою, та має складну організацію, що включає контроль за їх здійсненням. Їх характеризує передусім те, що між метою та її реалізацією немає такого однозначного зв'язку, як при просто організованих актах поведінки.

Якраз усвідомлення мотиву надає певного сенсу виконуваним діям та досягнутим цілям. Ураховуючи це, можна надавати діяльності того чи іншого смислу, по-різному мотивуючи її. У руках досвідченого педагога мотив стає надійним інструментом організації поведінки студента, особливо у випадках якихось ускладнень. Наприклад, викладач пропонує оволодіти прийомами запам'ятовування для того, щоб легше відбувалась підготовка до іспитів. Відтак, студент сприймає матеріал як потрібний, а не як просто заданий.

Організованість особистості тісно пов'язана з багатьма її психічними процесами і властивостями, насамперед з мисленням і емоціями. Цей зв'язок ускладнює розмежування власне організаторських дій із здібностями до міркування, оскільки у зважуванні мотивів, висновків про необхідність тієї чи іншої тактики, нарешті, у формулюванні мети, підстав для неї тощо виявляється здатність мислити. На думку інших, початком дії, вчинку, його мотивом та впорядковуючою і регулюючою силою – є емоції, переживання людини [3; 8].

Для вітчизняної психології характерно включати властивість організованості до вольових проявів людини, розглядати у зв'язку з волею. Людина має владу над собою і зовнішніми обставинами, завдячуючи цим своїм знанням і вмінням, пізнанням навколишнього світу, пануючих у ньому законів. Оволодіваючи собою, своєю поведінкою, людина отримує почуття свободи волі [3, с. 147].

Організованість студента проявляється в його здатності до таких дій:

- встановлення певного порядку роботи, що сприяє успішній діяльності (тримати в порядку книги, робоче місце, чергувати роботу і відпочинок);

- планування своїх дій і розумне їх чергування;
- прогнозований і раціональний розподіл витрат часу з урахуванням ситуації (усне опитування, контрольна робота, екзамен);
- внесення в свою діяльність певних змін залежно від обставин.

Організованість як особистісне утворення базується в єдності динамічної й змістовної сторін. Сила, стійкість і широта організованості характеризують її динамічний бік, спрямованість (визначається сукупністю мотивів дій і вчинків) – змістовний.

Змістовний і динамічний бік організованості виступають в єдності і є двома складовими однієї і тієї ж якості. При цьому значення організованості тим вище, чим складнішою є діяльність. Як зазначає С.Г.Якобсон, “складний, комплексний характер продуктивної соціальної діяльності людей є тією її особливістю, яка вимагає від них організованості” [9, с. 5].

За ознакою генералізованості розрізняють стійкий та нестійкий рівні розвитку організованості особистості.

Стійка організованість проявляється у студента в різноманітних ситуаціях (при підготовці домашніх завдань, на заняттях, при виконанні контрольних тощо), а також у різних видах діяльності (навчальній, спілкуванні, трудовій).

Нестійка організованість виявляється час від часу. Наприклад, на занятті студент уміє підготувати робоче місце, спланувати свою роботу, а вдома потребує постійного зовнішнього контролю. Буває так, що у позанавчальний час студент уміло планує своє дозвілля, а от в навчальній діяльності проявляє безпорадність.

Про спрямованість організованості свідчать переважаючі мотиви в поведінці студента. Позитивно направлена організованість має місце, якщо у поведінці студента переважають позитивні вчинки, суспільно значущі мотиви діяльності.

Негативно направлена організованість має місце, якщо у поведінці студента переважають негативні вчинки, егоїстичні мотиви діяльності.

Для розвитку організованості студента має значення сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів: сімейні умови, статус в колективі студентів, його ставлення до різних видів діяльності, якість навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, взаємини з оточуючими, досвід виконання тієї або іншої діяльності, різні інтереси, характер зовнішньої стимуляції, рівень розвитку свідомої самостимуляції та ін. Залежно від поєднання цих чинників, організованість у кожній конкретній особистості формується за індивідуально своєрідним варіантом.



Велика роль у формуванні організованості студентів належить колективу. Як показано у психологічних дослідженнях, в організованості студентів колектив виконує три основні функції.

1. Колектив є зовнішнім стимулятором активності студента. Ця функція виявляється у вигляді громадської думки, прямих і непрямих вимог колективу і т.п. Дієвість колективу як зовнішнього стимулятора активності визначається не лише його особливостями (рівнем розвитку, згуртованістю тощо), а головним чином, ставленням студента до одногрупників.

2. Задачі колективу, його інтереси, ідеали і т.п. можуть виступати як мотиви організованої діяльності студента, коли він виконує діяльність з почуттям обов'язку.

3. Колектив може також бути джерелом самовимогливості студента. Студенти спонукають себе до кращої організованості роботи, наприклад, уявленням про те, як одногрупники поставляться до тих або інших результатів їх діяльності, які наслідки їх чекають при невиконанні вимог колективу, яке місце студент займе серед одногрупників, якщо досягне високих результатів.

З метою визначення реального стану розвитку в студентів їх організованості ми провели психодіагностичну роботу. Досліджуваними виступили студенти других курсів (92 особи) та четвертих курсів (83 особи) педагогічних спеціальностей. Для того, щоб підібрати методики визначення організованості, потрібно було з'ясувати, які властивості особистості та прояви поведінки можуть слугувати показниками цієї риси особистості. Такими показниками ми визначили:

- імпульсивність. Чим менше рівень імпульсивності поведінки, тим вище її організованість;
- самостійність. Чим більш самостійна у своїх діях людина, тим вона краще організована;
- самоконтроль. Чим краще розвинений самоконтроль, тим вища організованість.

Щоб встановити перелічені властивості студентів, ми використали комплекс психодіагностичних методик, а саме: тест “Рівень самоконтролю”, методику вимірювання імпульсивності В.А.Лосенкова, методику “Виявлення стилю саморегуляції діяльності” Г.С.Пригіна, методику визначення самоконтролю у різних сферах поведінки (емоційній, діловій, соціальній), розроблену Г.С. Нікіфоровим, В.К.Васильєвим та С.Ф. Фірсовою.

Проаналізуємо отримані результати з точки зору розподілу студентів за рівнями розвитку організованості. Серед досліджуваних студентів другого курсу з високим рівнем організованості

виявлено – 22,8%; з середнім – 45,7%; з низьким – 31,5%. У студентів четвертого курсу розподіл має такий вигляд: високий рівень – 31,3%, середній – 42,2%, низький – 26,5%. Різниця між розподілом студентів другого і четвертого курсу за рівнями організованості не має статистичної значущості.

Студенти, які вміють організовувати свою навчальну діяльність, належним чином перевіряють, контролюють свої роботи та виправляють помилки в них, тобто мають високий рівень самоконтролю. Вони вдало планують свою роботу, діють згідно з планом, не відволікаються, вміють зосередитись, тобто мають низьку імпульсивність. Завдяки самоорганізації їх поведінка відзначається значною самостійністю, незалежністю від умов, які створені чи не створені для них оточуючими (викладачами, батьками), тобто стиль їхнього саморегуляції – автономний. Самоконтроль таких учнів поширюється на різні сфери їх життя – проявляється, як у спілкуванні з оточуючими, так і у діяльності.

Студенти із середнім рівнем організованості навчаються гірше за ровесників з її високим рівнем. Вони не завжди користуються самоконтролем, його рівень переважно – середній, що виявляється у відсутності самоперевірки без нагадування викладача, у неможливості знайти та виправити всі помилки. Вони проявляють нестриманість, нетерплячість, не схильні дотримуватись плану, а часто і взагалі його не складають, тобто у них досить виражена імпульсивність. Поведінка не відзначається достатньою самостійністю. Переважаючий стиль саморегуляції у цій групі – невизначений. Багато з того, що ці студенти повинні робити самостійно, вони виконують лише за нагадуванням викладачів. Навіть при досить розвиненому самоконтролі у спілкуванні, вони не переносять його на діяльність. Тобто вони вміють поводитись у присутності інших людей, стримують себе, діють за певними етичними нормами, але щойно починають виконувати навчальне завдання – самоконтроль знижується.

Студенти з низькою організованістю мають найгіршу академічну успішність. Вони настільки “стомлюються” при виконанні навчальних завдань, що ніколи не перевіряють зроблене, намагаються чимшвидше зайнятись своїми позанавчальними справами, навіть перевіряючи роботу за завданням викладача, не вміють порівнювати зроблене зі зразком, виправляти помилки, які роблять навіть при списуванні готових рішень. Планувати свою роботу не вміють, діють ситуативно, їх дуже легко відволікти, вони не дотримуються порядку у роботі. Наприклад, характерним є такий випадок: потрапила під руку лінійка – студент згадав, що потрібно

накреслити таблицю, не потрапила – забув, малює “квіточки”. Це свідчить про його високу імпульсивність. У цих студентів проявляється залежний стиль саморегуляції, самостійність знижена, вони звикли діяти за інструкцією, розпорядженням.

Таким чином, залежність успіхів у навчанні від організованості студентів, яка повністю підтвердилась і у нашій роботі, ставить перед викладачем проблему, як підвищити організованість студентів, тобто, як навчити їх планувати свою роботу у певній послідовності, перевіряти зроблене, виправляти помилки, користуватись раціональними прийомами розумової діяльності, бути зосередженим та уважним, не відволікатись, долати труднощі тощо.

На формування у студентів організованості як властивості їх вольової сфери значною мірою впливають **організаційні форми** навчального процесу. Від того, як викладач організує роботу на занятті, залежить чіткість дій студентів, можливість спланувати та проконтролювати свою роботу, здатність правильно розподілити запас часу. Ми притримуємось положення про те, що організаційні форми навчання – це взаємодія педагога і студента, яка регулюється визначеним, завчасно встановленим порядком і режимом (М. Скаткін). Визначимо основні вимоги до засобів навчання, орієнтованих на розвиток організованості студентів.

Засоби навчання повинні орієнтувати на раціональні прийоми розумової діяльності.

Інформація, яка подається за допомогою засобів навчання (підручників, посібників, комп’ютера), має бути доступною для студентів.

Чітка постановка навчальних задач. Для розв’язування тієї чи іншої конкретної задачі потрібно вибрати з можливої різноманітності засобів навчання ті, що в даному випадку дадуть максимальний педагогічний ефект.

Добра психолого-педагогічна підготовка викладача щодо застосування цих засобів. Потрібне комплексне використання традиційних і сучасних засобів навчання.

На розвиток організованості студентів впливають зміст домашніх завдань та форма їх виконання, контроль знань, навичок та вмій студентів.

Як було встановлено вище, різниця між розподілом студентів другого і четвертого курсу за рівнями організованості не має статистичної значущості. Таким чином, набуття студентами досвіду навчання у вищому навчальному закладі автоматично не призводить до помітних змін у розвитку їх організованості, що ставить завдання спеціального створення відповідних психолого-педагогічних умов.

Сьогодні, коли навчальні програми вищої освіти досить насичені та передбачають значний вміст самостійної навчальної діяльності студентів, виникає особливо гостра потреба у спеціальних психологічних розробках, спрямованих на практичні аспекти розвитку їх організованості.

#### Список використаних джерел

1. Арет А.Я. Теория и практика самовоспитания / А.Я. Арет, Л.И.Рувинский. – М.: Просвещение, 1975. – 215 с.
2. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности / Л.П. Гримак. – М.: Политиздат, 1989. – 319 с.
3. Ильин Е. П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб.: ПИТЕР, 2000. – 288 с.
4. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека / Г.С. Никифоров. – Л., 1989. – 192 с.
5. Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера / Ю.М.Орлов. – М.: Просвещение, 1987. – 193 с.
6. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф.Райс. – СПб.: ПИТЕР, 2000. – 345 с.
7. Рувинский Л. И. Психология самовоспитания /Л.И.Рувинский, А.Е.Соловьева. – М.: Просвещение, 1982. – 157 с.
8. Селиванов В.И. Избранные психологические произведения (воля, ее развитие и воспитание) / В.И Селиванов. – Рязань, 1992. – 386 с.
9. Якобсон С.Г. Организованность и условия ее формирования у младших школьников / С.Г. Якобсон, Н.Ф.Прокина.– М.: Просвещение. 1967. – 174 с.

Good organization is one of the main factor of students self-education. The gist of good organization as persons characteristic is persons ability to arrange and to regulate his activity consciously. Good organization consists of dynamic and substance sites. Body of students make serious influence at forming of students good organization. The indicators of students good organization were impulsiveness, independence, self-control. High level of organization have 22,8% of second-course students and 31,3% of fourth-course students. Average level of organization have 45,7% of second-course students and 42,2% of fourth-course students. Low level of organization have 31,5% of second-course students and 26,5% of fourth-course students.

**Keywords:** good organization, impulsiveness, independence, self-control.

*Отримано: 14.03.2011*

## **Особливості розвитку статевої ідентичності у юнацькому віці**

У статті розглядається проблема становлення жіночої ідентичності у юнацькому віці. Представлені результати діагностики сформованості у дівчат когнітивного та емоційно-ціннісного компонентів жіночої ідентичності.

**Ключові слова:** самосвідомість, жіноча ідентичність, статоворольова поведінка, юнацький вік, Я-образ, самоствавлення.

В статье рассматривается проблема становления женской идентичности в юношеском возрасте. Представлены результаты диагностики сформированности у девушек когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов женской идентичности.

**Ключевые слова:** самосознание, женская идентичность, поло-ролевое поведение, юношеский возраст, Я-образ, самоотношение.

Жінка сьогодні постала перед серйозним життєсмісловим вибором, пов'язаних із суперечностями між особистісно значущою та суспільно значущою діяльністю. Зокрема, з одного боку, жінка має достатньо альтернатив для особистісної самореалізації у соціумі як професіонал, творча особистість, керівник. Водночас, не менш актуальними для неї залишаються суто сімейні ролі – дружини, доньки, матері. У зв'язку з цим виникає багато внутрішніх суперечностей щодо самовияву як особистості і, зокрема, як представника певної статі. Тому актуальності на сьогоднішній день набуває питання розвитку статевої ідентичності як головної передумови особистісного самовизначення.

У психології статева ідентичність розглядається як усвідомлення самототожності, цілісності та неперервності в часі власної особистості [1; 2; 4]. Це – серцевина, що забезпечує постійність особистості при змінах в оточуючому світі та при зміні власних поглядів, установок і можливостей. Особливості змісту та механізмів становлення ідентичності розглядали багато авторів (А. Адлер, Є. Белінська, Р. Бернс, Е. Еріксон, І. Кон, К. Роджерс, З. Фрейд, Е. Фром, К. Юнг).

Зміна ролі й місця жінки в сучасному українському суспільстві пов'язана із трансформаціями як загальнокультурного рівня, так і індивідуально-особистісного, що зачіпає систему цінностей, особистісний досвід (А.Н. Лактионов, 1998), статоворольову

ідентичність жінок (І.С. Шлапакова, 1999; В. Бондаровська, 2000 та ін.). Статеворольова ідентичність пов'язана із соматичним, психологічним і соціальним благополуччям жінки (R. J. Stoller, 1968; Д.Н. Ісаєв, В.Е. Каган, 1979, И.С. Кон, 1981; А.С. Кочарян, 1996), визначає особливості сексуально-партнерських взаємин (Н. Хамитов, 2001; А.В. Коцар, 2001) і професійної реалізації (G. Hofstede, 1998).

Вивчення прояву даного феномена у юнацькому віці є досить актуальним, оскільки даний період характеризується достатньо високим рівнем розвитку особистісної рефлексії, на основі якої в процесі ідентифікації з цінностями формується в індивіда уявлення про своє Я [1; 4]. Даний аспект достатньо повно розкривається у дослідженнях А. Андреевої, Л. Божович, Л. Виготського, Є. Головахи, І. Дубровіної, Д. Ельконіна, І. Кона, О. Кроника, Б. Круглова, К. Левіна, О. Леонтьєва, В. Мерліна, Ж. Піаже, О. Прихожан, Д. Фельдштейна, які засвідчують, що юність є періодом самовизначення, розвитку механізмів самоусвідомлення та становлення ідентичності.

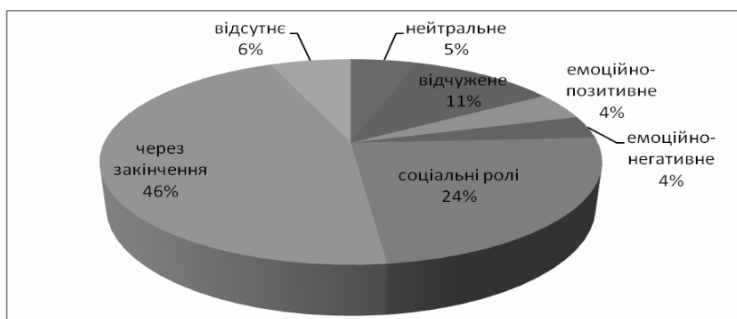
Одним із завдань нашого дослідження було виявлення особливостей жіночої ідентичності у юнацькому віці, її взаємозв'язку з різними сферами Я-образу, сприйманням та ставленням до себе як жінки. Експериментом були охоплені студентки ТНПУ імені В. Гнатюка у період з 10.2008 – 04.2009 року, вибірка становила 123 особи. На основі теоретичного аналізу проблеми був підібраний діагностичний інструментарій, що виявляв рівень розвитку когнітивної та емоційно-ціннісної компоненти статевої ідентичності.

Зокрема, її *когнітивний аспект*, а саме: уявлення про себе як жінку, особливості сприймання себе у даній ролі. Набір самоописів досліджувався за допомогою методики “Тест 20 тверджень” М. Куна (М. Кун, Т. Макпартленд; модифікація Т. Румянцевої), частково матеріал був отриманий на основі діагностики за методикою “Кодування” (Дворянчиков Н.В. і Герасимов А.В., 1996). Самосприймання тісно пов'язане з віком і гендером. Тобто, з одного боку, самосприймання не є сталим, змінюється в процесі розвитку людини, з іншого – тісний взаємозв'язок із гендером засвідчує залежність самосприймання від статевої ідентифікації.

У методиці “20 тверджень” виявляються особливості статевої ідентичності саме в тому, як людина позначає свою статеву ідентичність, на якому місці в списку ідентифікаційних характеристик знаходиться згадка своєї статевої приналежності. Позначення своєї статі може здійснюватися: безпосередньо; побічно; бути

відсутнім. Діагностика за методикою М. Куна “20 тверджень” дозволила виявити такі групи уявлень, що відображають образ “Я-жінка”: фізичні (красуня, струнка), морально-етичні (добра, співчутлива), характерологічні (таємнича, мрійлива, весела дівчина), соціально-рольові аспекти (студентка, донька, внучка, випускниця, волонтер). Це дозволяє зробити висновок про наявність у свідомості дівчат уявлень про себе як представницю конкретної статі, хоча є і багато характеристик андрогінного характеру, пов’язаних із самореалізацією у навчанні, професійній діяльності тощо.

На основі використаного контент-аналізу виявлено якісні показники особистісних характеристик, пов’язаних із статевими ознаками (рис. 1).



*Рис. 1. Особливості позначення статевої ідентичності (за методикою Куна “Хто Я?”)*

1. У більшості досліджуваних (46%) спостерігається *непряме позначення статі через закінчення*. Тобто дівчата не вказують на свою статеву приналежність прямо, ці позначення носять деяке емоційне забарвлення, наприклад, “добра”, “щира”, “успішна”. Непряме позначення через закінчення означає позитивне прийняття себе, своєї статевої ідентичності.

2. 24% досліджуваних використали *непряме позначення статі через соціальні ролі*. У даній категорії дівчат статеву приналежність виявляється через соціальні ролі, які є для них значущими і сприяють самовираженню. Наявність непрямого позначення статі говорить про знання специфіки певного репертуару статеворольової поведінки.

3. *Пряме відчужене позначення статі* притаманне 11% досліджуваних. Дана характеристика проявляється у висловленні іронії, що є ознакою критичного ставлення до своєї статевої



ідентичності, через звороти: “особина жіночої статі”, “представниця слабкої статі” тощо.

4. У 6% досліджуваних діагностовано відсутність позначення статі. Це свідчить про нестачу цілісних уявлень про себе як жінку, власну статевою поведінку на даний момент часу, небажання акцентувати увагу на власних статевих характеристиках, ігнорування даних важливих аспектів, пов’язаних з Я. Причинами таких внутрішніх переживань може бути негативний досвід у даній сфері, негативне ставлення до власного образу “Я-жінка”, несформованість статевої ідентичності, наявності кризи ідентичності в цілому.

4. Пряме нейтральне – 5% – позиція рефлексії. Вказується через просту рефлексію – “жінка”, “дівчина”, “дівчинка” тощо. Такі характеристики не мають емоційного забарвлення.

5. Пряме емоційно-негативне, емоційно-позитивне позначення – 4%. При прямому емоційно-позитивному позначенні статі дівчата вказували на свою статевою приналежність, використовуючи конкретні образи, наприклад, “успішна жінка”, “чарівна дівчина” тощо. При емоційно-негативному – виявлялися ознаки критичного ставлення до своєї статевої ідентичності, можливе внутрішнє неблагополуччя, наприклад, “неприваблива дівчина”, “звичайна жінка” тощо.

У процесі діагностики за проективною методикою “Кодування” досліджуваним необхідно було підібрати асоціації, найбільш відповідні до Я-образу, водночас передбачалося виявлення сприймання себе як представниці жіночої статі. Результати дослідження свідчать, що у 30% дівчат – зріла адекватна статева ідентичність, у 68% – незріла адекватна статева ідентичність; у 5% – зріла неадекватна статева ідентичність; у 7% – незріла неадекватна ідентичність.

Зріла статева ідентичність знаходить своє відображення у самостійності, вмінні будувати адекватні стосунки з іншими людьми, зокрема представниками протилежної статі. Дана категорія дівчат є носієм жіночих цінностей, добре відчуває свою жіночу природу і формує на її основі справжні духовні потреби, які потім з успіхом реалізує. Результати дослідження вказують, що лише 30% дівчат адекватно сприймають свою статевою приналежність, позитивно до неї ставляться і готові самовиявляти себе як зріла особистість. Більшість досліджуваних (68%) адекватно сприймають свою статевою приналежність, проте асоціюють себе з образами, пов’язаними з інфантильними, незрілими проєкціями (наприклад, предмет – іграшка, лялька; трав’яниста рослина –

кульбаба, ромашка; тварина – кошеня; казковий герой Попелюшка, Білосніжка, Червона Шапочка тощо). Інший тип дівчат, які намагаються бути “сильними”, мужніми, знаходили асоціації-відповідники до Я-образу із характеристиками, ближчими до чоловічих (наприклад, предмет стіл, камінь, молоток; дерево – дуб, ясен, горіх; тварина – лев, тигр, вовк; геометрична фігура – квадрат; казковий герой – Король, Дракон). Дане неадекватне сприймання себе є досить часто штучною заміною чоловіка, проявляється у невмінні виявляти жіночність, глибинно жіночі характеристики. Даний тип дівчат уникає будь-якої відповідальності у стосунках, не вміє приймати корисні, важливі, правильні рішення, а коли ж отримує прийняті рішення від чоловіків, чинить їм опір, критикує та ігнорує їх. Вони виявляють себе як надто активні, сильні та дієздатні в соціальній, професійній сфері, проте достатньо безпорадні у взаєминах, створенні гармонійних стосунків.

Статева ідентичність має безпосередній зв'язок не тільки із процесами самосприймання, але й із глобальним самоствавленням, яке відображає судження індивіда про самого себе, порівняння реального “Я” з ідеальним “Я”; оцінку своїх характеристик як тих, що сприяють, так і тих, які перешкоджають самореалізації [5]. Самоствавлення – це важлива психологічна категорія, яка тісно пов'язана з пізнавальною та моральною сферами особистості й займає центральне місце в психологічній регуляції діяльності. Через зріле ставлення до себе людина може реально впливати на хід свого життя і життя інших людей, розумно організовувати процес життя, передбачати життєві події та їх результати. На наш погляд, природа самоствавлення не замикається внутрішнім простором особистості, а через мотиви зв'язується з реальною життєдіяльністю суб'єкта. Визначення особливостей прояву емоційно-ціннісного компонента статевої ідентичності здійснювалося на основі результатів за модифікованою методикою А. Будассі, спрямованої на вивчення адекватності самооцінки особистості. У роботі було здійснено модифікацію відповідно до проблематики дослідження.

Процедура діагностування полягала в наступному: досліджуваному пропонувалося 95 різноманітних особистісних якостей. Серед даних рис досліджувані обирали 20, які найбільше відповідали ідеалу жінки та згодом рангувалися. Далі рангувалися ці ж риси, проте, відносно себе. Між бажаним і реальним рівнем кожної якості визначалася різниця (d), яка згодом підносилася до квадрату. Потім підраховувався коефіцієнт кореляції за формулою  $r=1-0,0007\sum d^2$ . Чим ближчий коефіцієнт до 1, тим міцніший зв'язок між Я-реальним та Я-ідеальним, і навпаки. Про адек-

ватний, стійкий зв'язок говорить коефіцієнт в межах від 0,47 до 0,74. Методики такого характеру дозволяють діагностувати ступінь стійкості зв'язку між Я-реальним та Я-ідеальним, тобто її кількісну характеристику, рівень прийняття чи неприйняття себе (у даному випадку – свого образу жінки) індивідом. Результати відображені на рис. 2.

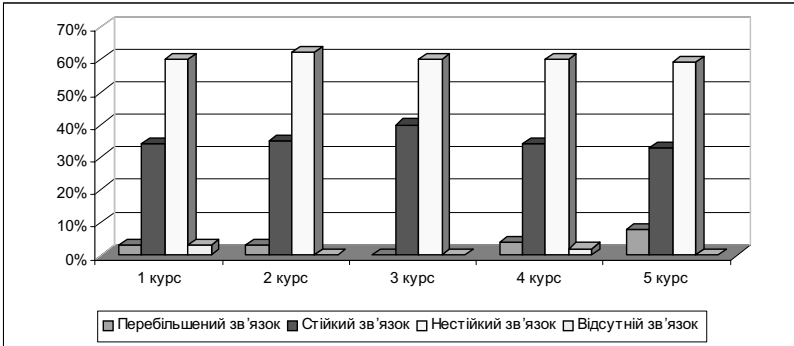


Рис. 2. Показник зв'язку між Я-реальне та Я-ідеальне жіночого образу (за результатами модифікованої методики А.С. Будассі)

У процесі дослідження виявлено, що у більшості респондентів (60%) переважає *нестійкий зв'язок* Я-реального та Я-ідеального образу жінки. Цей факт засвідчує, що в даний період спостерігаються значні відмінності у сприйманні самих себе у порівнянні з ідеальним образом жінки, недостатня узгодженість власного образу Я як представника певної статі, переважання ідеалістичних уявлень щодо самореалізації себе у цій соціальній ролі. У даній категорії досліджуваних може виникати плутанина ролей, неадекватне сприймання соціальних ролей жінки у суспільстві, їх заперечення, недостатнє самоусвідомлення себе як жінки, і як результат – недостатня реалізація своїх потенційних можливостей.

У 34% всіх досліджуваних переважає тенденція *стійкого зв'язку* між Я-реальним та Я-ідеальним жіночого образу. Це свідчить про досягнення зрілої статевої ідентичності. У них не виникає проблем з прийняттям себе як на біологічному, так і на соціальному і особистісно-психологічному рівнях. Дана категорія досліджуваних адекватно сприймає соціальні ролі, які вони виконують у суспільстві, має високий рівень розвитку самосвідомості, що дає змогу успішно реалізувати свої можливості та здібності у відповідності до статевої ролі.

4% респондентів тяжіють до тенденції *перебільшеного зв'язку* між Я-реальним та Я-ідеальним образами жінки, що свідчить про

ідеалізацію свого наявного жіночого образу Я. Їм характерна схильність перебільшувати власну жіночність, свої здібності, вони неадекватно сприймають соціальні ролі, надають їм надто великого значення.

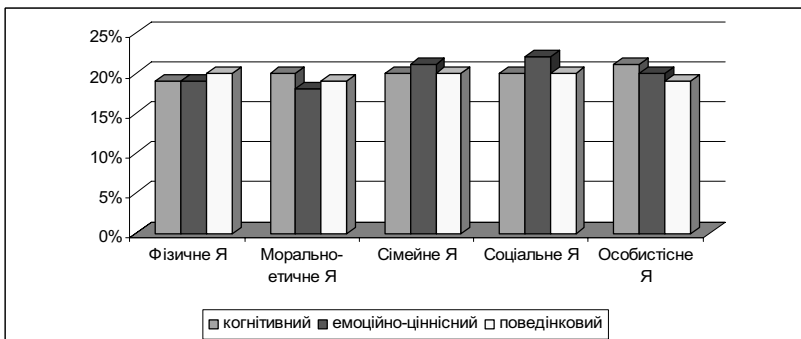
Близько 2% досліджуваних характеризуються тенденцією відсутності зв'язку між Я-реальним та Я-ідеальним образами жінки. Це вкрай негативне сприймання себе в образі “Я-жінка”, упереджене ставлення до виконання жіночих ролей у суспільстві, заперечення, або неприйняття факту своєї належності до жіночої статі.

Загалом, результати дослідження доводять наявність незначних відмінностей у показниках зв'язку між Я-реальним та Я-ідеальним жіночого образу у дівчат всіх вікових груп.

Узагальнені результати щодо вираженості когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів статевої ідентичності у п'яти сферах (фізичне Я, морально-етичне Я, сімейне Я, соціальне Я, особистісне Я) було виявлено за допомогою “Тенессійської шкали Я-концепції”.

Загальні результати є такими:

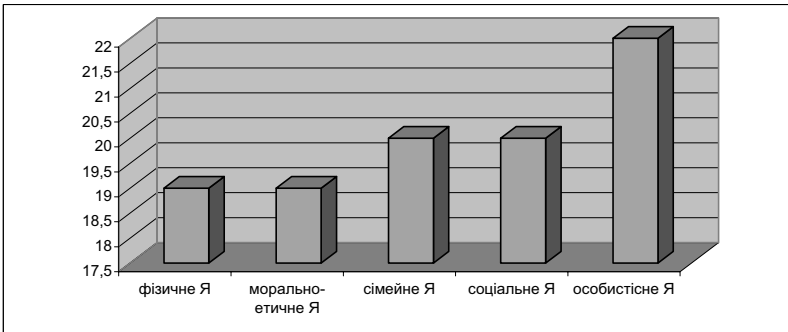
- *когнітивний компонент*: фізичне Я – 19% ; морально-етичне Я – 20% ; сімейне Я – 20% ; соціальне Я – 20% ; особистісне Я – 21% .
- *емоційно-ціннісний компонент*: фізичне Я – 19% ; морально-етичне Я – 18% ; сімейне Я – 21% ; соціальне Я – 22% ; особистісне Я – 20% .
- *поведінковий компонент*: фізичне Я – 20% ; морально-етичне Я – 19% ; сімейне Я – 20% ; соціальне Я – 20% ; особистісне Я – 19% .



*Рис. 3. Узагальнені результати прояву кожного з компонентів статевої ідентичності у різних сферах (за методикою “Тенессійська шкала Я-концепції” )*

Показники засвідчують незначні відмінності у самосприйманні, самостворенні та зовнішніх самовиявах себе як жінки. Проте цікавим є аналіз представленості всіх компонентів у кожній із сфер. Зокрема, “морально-етичне Я” (20%), “особистісне Я” (21%) найбільш виражені у когнітивному компоненті; “сімейне Я” (21%), “соціальне Я” (22%) – у емоційно-ціннісному. Показник “фізичного Я” (20%) представлений у більшості досліджуваних як поведінкова складова статевої ідентичності. Даний факт відображає усвідомленість, розуміння свого особистісного начала як носія певних особистісних рис, цінностей, морально-етичних норм як індивідуальності. Емоційно-ціннісних характеристик набувають соціальна та сімейна сфери, які в період юності є досить актуальними. Якщо розглядати даний показник з огляду на проблему становлення статевої ідентичності, то саме цей факт підтверджує особливу значущість в даний період зорієнтованості на стосунки, близькість, створення сім’ї.

Загальні показники представленості Я у кожній із сфер є такими: фізичне – 19%; морально-етичне – 19%; сімейне – 20%; соціальне – 20%; особистісне – 22% (вони відображені на рис. 4).



*Рис. 4. Середні показники представленості компонентів статевої ідентичності у різних сферах (за методикою “Тенесійська шкала Я-концепції”)*

Проаналізувавши отримані результати та співставивши дані всіх методик, можна зробити висновок, що жіноча ідентичність у дівчат ще недостатньо сформована. Вона децю дифузна та більшою мірою визначається професійно-орієнтованими поглядами.

### **Висновки**

1. У статті уточнено зміст поняття “ідентичність”; зокрема у більшості науково-психологічних джерел його визначають як

категоризацію себе як представниці жіночої соціальної групи і відтворення гендерно обумовлених ролей, диспозицій, самопрезентацій. Зокрема, у нашому дослідженні даний феномен розглядається як система уявлень та оцінок себе, емоційно-ціннісного ставлення до особистісних характеристик, прийнятність гендерно обумовлених ролей.

2. Встановлено, що одним із найбільш сприятливих вікових періодів розвитку жіночої ідентичності є юнацький, оскільки саме цей період характеризується інтенсивним розвитком самосвідомості, ціннісно-сислової сфери, зорієнтованістю на майбутнє, прагненням до життєвого самовизначення, становленням статево-рольових позицій, інтимно-особистісних стосунків з протилежною статтю. Проте емпірично виявлено, що рівень сформованості жіночої ідентичності в даний період є недостатнім і не дозволяє повністю проявити себе, свої потенції та реалізувати себе як жінку.

3. На основі дослідження за методиками “20 тверджень” М. Куна, та “Кодування” Н. Дворянчикова виявлено, що в юнацькому віці когнітивна компонента статевої ідентичності представлена у більшості досліджуваних як адекватне самосприймання себе як представниці жіночої статі, проте лише 30% притаманна зріла статева ідентифікація. Також використання у самоописах непрямого позначення статі вказує лише на специфіку певного репертуару статево-рольової поведінки, однак не визначає внутрішнього прийняття себе як жінки, своєї психосексуальної сфери.

4. Дані дослідження за модифікованою методикою А. Будасі свідчать про наявність чітко вираженої тенденції до нестійкого зв'язку між Я-реальним та Я-ідеальним образом жінки, що свідчить про недостатню сформованість жіночої ідентичності (у 60% досліджуваних). Таким чином, виявлено, що в юнацькому віці образ “Я-жінка” є досить нечітким та недостатньо диференційованим, дівчатам притаманні звужені уявлення про особистісні якості жінки, її статево-рольову поведінку, специфіку цінностей.

5. Результати дослідження за методикою “Тенесійська шкала Я-концепції” засвідчують, що в юнацькому віці емоційно-ціннісних характеристик набувають соціальна та сімейна сфери, даний факт підтверджує особливу значущість в даний період зорієнтованості на стосунки, близькість, створення сім'ї.

#### **Список використаних джерел**

1. Алексеева А.В. Идентичность: особенности становления в юношеском возрасте / А.В. Алексеева // “Журнал практического психолога”. – 1999. – № 1. – С. 6-10.

2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
3. Джонсон Р.А. Она. Глубинные аспекты женской психологии / Р.А. Джонсон. – Харьков: Фолио; Институт общегуманитарных исследований, 1996. – 112 с.
4. Эриксон Е. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ.; общ. ред. и предисл. Толстых А.В. – М.: Издательская группа Прогресс, 1996. – 344 с.
5. Колышко А. М. Психология самоотношения / А. М.Колышко. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с
6. Хорни К. Женская психология / К. Хорни. – СПб.: Восточный институт Психоанализа, 1993
7. Эстес К.П. Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях / К.П. Эстес. – К.: София, 2000. – 496 с.

The thesis is dedicated to the problem of women's identity formation in the early juvenile age. According to methods the diagnostic results were represented with the help of which was discovered the formation of basic components of women's identity on emotional, cognitive levels.

**Key words:** self-consciousness, women's identity, sexual-role behavior, juvenile age, I-image, emotional- integral attitude towards oneself.

*Отримано: 02.03.2011*

УДК 159.922

*Є.В. Тополов*

## **Чинники запобігання та опосередковування професійної агресії**

У статті викладено результати емпіричних досліджень автора, спрямованих на виявлення особливостей прояву чинників, які перешкоджають та опосередковують вияви професійної агресії.

**Ключові слова:** агресія, професійна агресивність, генеза агресивності.

В статье изложены результаты эмпирических исследований автора, направленных на выявление особенностей проявления факторов, которые предотвращают и опосредуют проявления профессиональной агрессии.

**Ключевые слова:** агрессия, профессиональная агрессивность, генезис агрессивности.



Проблема професійної агресивності особистості є однією із найменш досліджених у сучасній психології. Науковці із країн колишнього СРСР її у своїх дослідженнях практично не піднімали. Дослідження ж українських науковців ([1] – [8], [10] – [11] та ін.), останні 10 – 15 років практично виключно були присвячені вивченню агресивної поведінки осіб не старших за молодіжний вік (насамперед, дітей, підлітків, юнаків).

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” [12] – [15]. Ми даний факт, насамперед, відносимо до складності здійснення її емпіричного дослідження.

На першому 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.

Така модель складається із *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 та 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 другому 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 *особливостей прояву чинників, які можуть перешкоджати виявам професійної агресії фахівців та опосередковувати подібні вияви*.

Засновуючись на положеннях Генетико-психологічної теорії існування і зростання особистості С.Д. Максименка [9] та аналізі літературних джерел за проблемою людської агресивності, поняття *професійної агресії* нами визначено як *поведінка (дія) фахівця, яка здійснюється в процесі його професійної взаємодії, суперечить нормам та правилам певного професійного співтовариства, і*

наміряно спрямована на запобігання шкоди іншим суб'єктам професійної діяльності.

**Професійну агресивність** ми розглядаємо як *набуту в процесі професіогенезу особистісну властивість, яка характеризує рівень готовності фахівця до агресивних дій по відношенню до інших суб'єктів професійної діяльності.*

Для 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 шістьма методиками.

При аналізі отриманих результатів використовувались дані лише 771 досліджуваного, які виконали всі 18 методик. Ці російськомовні досліджувані представляють усі 15 країн колишнього СРСР та ще 17 країн далекого зарубіжжя.

**Особливості прояву чинників, які перешкоджають професійній агресії**

Для дослідження особистісно-професійних чинників, які перешкоджають вияву професійної агресії, використовувались Методика “Тест руки” Е. Wagner та ін., Шкала самоконтролю у спілкуванні М. Снайдера та Шкала самооефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема.

Отримані діагностичні показники відповідно до розподілу досліджуваних за *статтю* подані у таблиці 1.

**Таблиця 1**

**Порівняння діагностичних показників особистісно-професійних чинників, які перешкоджають вияву професійної агресії за статевою ознакою**

№	Показники	Чоловіки		Жінки		t	p≤
		М	σ	М	σ		
1	Страх	0,68	0,79	0,77	0,80	1,54	–
2	Емоційність	0,90	0,83	1,00	0,84	1,41	–
3	Комунікація	2,03	1,03	2,08	0,98	0,56	–
4	Залежність	0,30	0,54	0,27	0,53	0,83	–
5	Рівень комунікат. контролю	6,08	2,10	5,81	1,91	1,73	0,1
6	Рівень проф. самооефективн.	31,9	4,44	30,86	5,01	1,4	–

Примітки: показники № 1 – 4 отримані за Методикою “Тест руки” Е. Wagner та ін.; показник № 5 – за Шкалою самоконтролю у спілкуванні М. Снайдера; показник № 6 – за Шкалою самооефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема.

Наведені у таблиці результати показують, що практично усі використані у нашому дослідженні діагностичні показники *особистісно-професійних* чинників, які перешкоджають вияву професійної агресії фахівців, знаходяться у чоловіків та жінок практично на одному рівні. Єдине, можна тільки відмітити дещо вищий у чоловіків рівень комунікативного контролю (на рівні статистичної тенденції –  $p \leq 0,1$ ).

Особливості *вікової* динаміки цих показників можна простежити із таблиці 2. Отримані результати свідчать, що після 25 років у фахівців досить різко ( $p \leq 0,01$ ) підвищується діагностичний показник *страху*, а у вікових групах 31 – 50 років вищим ( $p \leq 0,1 – 0,01$ ) є показник *залежності* за Методикою “Тест руки” Е. Wagner та ін., які, як передбачається, мають перешкоджати вияву професійної агресії. У той же час, ми бачимо виражену статистично достовірну тенденцію ( $p \leq 0,05 – 0,001$ ) зниження *рівня комунікативного контролю* за Шкалою самоконтролю у спілкуванні М. Снайдера, що, навпаки, свідчить про зменшення здатності цього чинника із віком перешкоджати вияву професійної агресії у фахівців.

**Таблиця 2**

**Вікова динаміка діагностичних показників особистісно-професійних чинників, які перешкоджають вияву професійної агресії**

№	Показники	Вікова група (М)				
		25 ≤	26-30	31-40	41-50	≤ 51
1	Страх	<b>0,59</b>	<b>0,83</b>	<b>0,79</b>	<i>0,71</i>	<b>0,85</b>
2	Емоційність	1,01	0,98	0,97	0,89	1,04
3	Комунікація	2,07	2,03	2,10	2,10	1,91
4	Залежність	<b>0,22</b>	<b>0,25</b>	<i>0,30</i>	<b>0,36</b>	<b>0,21</b>
5	Рівень комунікат. контролю	<b>6,38</b>	<b>6,23</b>	<b>5,74</b>	<b>5,48</b>	<b>5,08</b>
6	Рівень проф. самоефективн.	31,29	31,78	30,71	31,13	30,72

Примітки: 1) аналогічно до таблиці 1; 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; докладніше щодо статистичної достовірності отриманої динаміки діагностичних показників див. у тексті після таблиці.

Особливості зміни діагностичних показників особистісно-професійних чинників, які перешкоджають вияву професійної агресії фахівців відповідно до *стажу* їх роботи, представлені у таблиці 3.

Таблиця 3

**Динаміка діагностичних показників особистісно-професійних чинників, які перешкоджають вияву професійної агресії у фахівців різного загального стажу роботи**

№	Показники	Загальний стаж у роках (М)			
		5 ≤	6-10	11-20	≤ 20
1	Страх	<b>0,68</b>	0,75	<b>0,81</b>	0,78
2	Емоційність	<b>1,08</b>	<b>0,91</b>	<b>0,90</b>	<b>0,93</b>
3	Комунікація	<b>1,96</b>	2,09	<b>2,20</b>	2,13
4	Залежність	0,23	0,30	0,30	0,31
5	Рівень комунікат. контролю	<b>6,18</b>	<b>6,27</b>	<b>5,47</b>	<b>5,23</b>
6	Рівень проф. самоефективн.	30,45	31,65	31,11	31,16

Примітки: 1) аналогічно до таблиці 1; 2) жирним шрифтом виділені показники, за якими наявні достовірні зміни ( $p \leq 0,05 - 0,001$ ), без виділення – статистично достовірних змін показників не зафіксовано.

Як і у випадку із віком, із збільшенням стажу роботи у фахівців існує тенденція до достовірного підвищення показника *страху* і зниження *рівня комунікативного контролю*. Але, крім того, спостерігається зниження показника *емоційності* та збільшення показника *комунікації*, які, у силу цього, можуть різноспрямовано впливати на вияв професійної агресії в фахівців. *Рівень професійної самоефективності*, як виявилось, незалежно ні від віку, ні від стажу, залишається у фахівців впродовж їх професійної кар'єри на приблизно однаковому кількісному рівні. Тому його, очевидно, можна розглядати як одну із найбільш стійких особистісно-професійних властивостей фахівця. Досить цікавими є отримані дані щодо діагностичних показників особистісно-професійних чинників, які перешкоджають вияву професійної агресії, у фахівців із різним *ієрархічним статусом* (таблиця 4).

Таблиця 4

**Порівняння діагностичних показників особистісно-професійних чинників, які перешкоджають вияву професійної агресії у фахівців із різним ієрархічним статусом**

№	Показники	Ієрархічний статус (М)			
		1	2	3	4
1	Страх	0,74	0,71	0,82	0,74
2	Емоційність	1,01	0,91	0,89	0,91
3	Комунікація	<i>2,03</i>	2,05	2,06	<i>2,20</i>
4	Залежність	0,29	0,28	0,25	0,22
5	Рівень комунікат. контролю	5,83	5,87	6,11	6,08
6	Рівень проф. самоефективн.	<b>30,02</b>	<b>30,90</b>	<b>33,34</b>	<b>33,56</b>

Примітки: 1) аналогічно до таблиці 1; 2) 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; докладніше щодо статистичної достовірності отриманої динаміки діагностичних показників див. у тексті після таблиці; 3) ієрархічний статус: 1 – не належать до керівного персоналу, 2 – менеджери першої ланки, 3 – менеджери середньої ланки, 4 – менеджери вищої ланки.

Отримані результати, на наш погляд, є досить знаковими, як із точки зору встановлення певних психологічних закономірностей професійної діяльності сучасного фахівця, так і з точки зору підтвердження валідності та обґрунтованості обраного для нашого дослідження психодіагностичного інструментарію.

Так, ми бачимо, що показники *страху* та *емоційності* практично не змінюються у групах фахівців із різним ієрархічним статусом. Разом із його зростанням простежується певне зниження показника *залежності* та підвищення показників *комунікації* та *рівня комунікативного контролю*. Але при цьому тільки зміна показника *комунікації* від першої до останньої групи за ієрархічним статусом досягає рівня статистичної тенденції ( $p \leq 0,1$ ).

І разом із тим ми бачимо постійне, по мірі зростання ієрархічного статусу фахівців, досить значне і невинне зростання *рівня професійної самоефективності*, яке від перших двох груп фахівців за ієрархічним статусом (тих, хто не належать до керівного персоналу, і менеджерів першої ланки) до наступних двох груп (менеджерів середньої ланки та вищої ланки) досягає високого рівня статистичної значущості ( $p \leq 0,01 - 0,001$ ).

При цьому, не зайвим буде нагадати, про це йшлося трохи вище, що *рівень професійної самоефективності* залишається у фахівців впродовж їх професійної кар'єри на приблизно однаковому кількісному рівні незалежно ні від віку, ні від стажу, і тому являє собою стійку особистісно-професійну властивість фахівця. Тобто напрашується висновок, що підвищення за ієрархічним статусом природним чином відбувається більшою мірою в фахівців, у яких професійна самоефективність початково знаходиться на більш високому рівні.

Порівняння діагностичних показників особистісно-професійних чинників, які перешкоджають вияву професійної агресії у фахівців у досліджуваних із *різних країн* виявило єдину статистично достовірну відмінність ( $p \leq 0,01$ ) – більш високий показник *страху* за Методикою “Тест руки” Е. Wagner та ін. у досліджуваних фахівців із Росії у порівнянні із групою досліджуваних із колишніх країн СРСР та далекого зарубіжжя.

Із результатів *кореляційного аналізу* між діагностичними показниками особистісно-професійних чинників, які перешкоджають вияву професійної агресії, можна виділити два достовірні позитивні зв'язки: між *комунікацією* (за Методикою "Тест руки" Е. Вагнер та ін.) та *рівнем професійної самоефективності* (за Шкалою самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема) у чоловіків ( $r = 0,25$ ;  $p \leq 0,001$ ); та між *рівнем комунікативного контролю* (за Шкалою самоконтролю у спілкуванні М. Снайдера) та *рівнем професійної самоефективності* ( $r = 0,20$ ;  $p \leq 0,001$ ) у жінок.

### Особливості прояву чинників, які опосередковують професійну агресію

Серед різних груп чинників, що опосередковують професійну агресію, наше дослідження було переважно спрямоване на вивчення саме *професійних* чинників. Для цього використовувались показники таких трьох методик, як: Шкала досвіду агресивних впливів Т. Glomb та Н. Liao, Шкала професійної автономності Р. Spector та S. Fox, Шкала професійної мобільності В. Террег.

Порівняння отриманих діагностичних показників за даними методиками у чоловіків та жінок показало, що за *статевою* ознакою вияв чинників, які опосередковують професійну агресію, практично не відрізняється.

А от у *віковому* аспекті їх вияв має певну специфіку (див. таблицю 5).

Таблиця 5

### Вікова динаміка діагностичних показників професійних чинників, які опосередковують професійну агресію

№	Показники	Вікова група (М)				
		25 £	2630	3140	4150	£ 51
1	Інтегральний показник досвіду агресивних впливів	69,96	71,40	<b>65,98</b>	<b>75,61</b>	69,47
2	Показник досвіду агресивних впливів з боку начальника	33,62	35,47	<i>34,57</i>	<i>40,09</i>	37,21
3	Показник досвіду агресивних впливів з боку співробітників	<b>36,35</b>	<i>35,93</i>	<b>31,41</b>	35,53	<i>32,26</i>
4	Рівень проф. автономності <sup>3)</sup>	<i>20,96</i>	<b>21,50</b>	<i>20,16</i>	<i>19,96</i>	<b>17,50</b>
5	Рівень проф. мобільності	7,40	7,29	7,09	6,64	6,33

Примітки: 1) показники № 1 – 3 отримані за Шкалою досвіду агресивних впливів Т. Glomb та Н. Liao; показник № 4 – за Шкалою професійної автономності Р. Spector та S. Fox; показник № 5 – за Шкалою професійної мобільності В. Террег. 2) жирним шрифтом виділені показники, за якими наявні достовірні вікові зміни ( $p \leq 0,05$ ), 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; докладніше щодо статистичної достовірності отриманої динаміки діагностичних показників див. у тексті після таблиці; 3) зворотний показник.

Згідно із отриманими результатами, найвищий *інтегральний показник досвіду агресивних впливів* є у віковій групі 41 – 50 років ( $p < 0,05$  у порівнянні із попередньою). В цій же групі найвищою є така його складова, як *показник досвіду агресивних впливів з боку начальника* ( $p \leq 0,1$  у порівнянні із першою групою). А от *показник досвіду агресивних впливів з боку співробітників* найвищим є серед молодих фахівців віком до 25 років ( $p \leq 0,05$  у порівнянні із групою 31 – 40 років, і  $p \leq 0,1$  – із групою старших за 50 років).

*Рівень професійної автономності* закономірно, на наш погляд, підвищується у найстаршій віковій групі фахівців ( $p \leq 0,1 - 0,05$  у порівнянні із іншими групами). А *рівень професійної мобільності* навпаки, і теж досить закономірно, поступово із віком знижується. Хоча за *t*-критерієм Стьюдента це зниження не досягає рівня належної статистичної достовірності при порівнянні різних вікових груп, але ранговий коефіцієнт кореляції Спірмена між порядковим номером вікової групи та віком досліджуваного фахівця  $(-0,19)$  виявився достовірним на рівні  $p \leq 0,001$ .

Подібні результати, щодо особливостей вікової спрямованості динаміки професійної автономності та мобільності фахівців, були отримані й американською дослідницею J. Raver [16].

Зміни діагностичних показників чинників, які опосередковують професійну агресію фахівців, впродовж зростання *стажу* їх роботи також мають певні особливості (таблиця 6).

**Таблиця 6**

**Динаміка діагностичних показників професійних чинників, які опосередковують професійну агресію у фахівців різного загального стажу роботи**

№	Показники	Загальний стаж у роках (М)			
		5 £	610	1120	£ 20
1	Інтегральний показник досвіду агресивних впливів	67,86	72,42	74,84	66,77
2	Показник досвіду агресивних впливів з боку начальника	33,41	36,08	40,16	35,79
3	Показник досвіду агресивних впливів з боку співробітників	34,45	36,33	33,69	30,98
4	Рівень проф. автономності <sup>2)</sup>	20,48	21,07	20,21	18,86
5	Рівень проф. мобільності	7,24	7,25	6,83	6,56

Примітки: 1) аналогічно до першої і третьої примітки у таблиці 5; 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.

Отримані результати щодо змін діагностичних показників професійних чинників, які опосередковують професійну агресію, разом із збільшенням стажу роботи фахівців, практично повністю узгоджуються із описаними перед цим віковими змінами. Так, найвищими *інтегральний показник досвіду агресивних впливів* і *показник досвіду агресивних впливів з боку начальника* є у фахівців із стажем роботи 11 – 20 років; найвищим *показник досвіду агресивних впливів з боку співробітників* є у фахівців із стажем роботи до 10 років. Так само, найвищим *рівень професійної автономності* є у найбільш досвідчених фахівців, і в них же спостерігається зниження *рівня професійної мобільності* ( $r = -0,16$ ;  $p \leq 0,001$ ).

Усреднені кількісні значення діагностичних показників професійних чинників, які опосередковують професійну агресію, в групах фахівців із різним службовим *ієрархічним статусом* подані у таблиці 7.

Таблиця 7

**Порівняння діагностичних показників професійних чинників, які опосередковують професійну агресію у фахівців із різним ієрархічним статусом**

№	Показники	Ієрархічний статус (М)			
		1	2	3	4
1	Інтегральний показник досвіду агресивних впливів	70,49	71,17	69,74	70,86
2	Показник досвіду агресивних впливів з боку начальника	35,02	37,79	37,26	38,46
3	Показник досвіду агресивних впливів з боку співробітників	35,47	33,38	32,48	32,39
4	Рівень проф. автономності <sup>3)</sup>	<b>20,83</b>	<b>20,65</b>	<b>21,91</b>	<b>15,71</b>
5	Рівень проф. мобільності	7,04	6,63	7,18	7,21

Примітки: 1) аналогічно до першої і третьої примітки у таблиці 5; 2) жирним шрифтом виділені показники, за якими наявні достовірні зміни ( $p \leq 0,001$ ), без виділення – статистично достовірних змін показників не зафіксовано; 3) ієрархічний статус: 1 – не належать до керівного персоналу, 2 – менеджери першої ланки, 3 – менеджери середньої ланки, 4 – менеджери вищої ланки.

Результати вищенаведеної таблиці свідчать, що практично всі діагностичні показники професійних чинників, які опосередковують

професійну агресію, переважно не змінюються у фахівців залежно від їх службового ієрархічного статусу. Слід, на наш погляд, лише відмітити такі закономірні явища як виражене ( $p \leq 0,001$ ) зростання у менеджерів вищої ланки, у порівнянні із іншими за статусом фахівцями, *рівня професійної автономності*, а також те, що саме у цій групі фахівців є найвищим *показник досвіду агресивних впливів з боку начальника* і найнижчим – *показник досвіду агресивних впливів з боку співробітників* (хоча останнє й не досягає рівня статистичної достовірності).

В результаті порівняння діагностичних показників професійних чинників, які опосередковують вияв професійної агресії фахівців у досліджуваних із *різних країн*, статистично достовірних відмінностей не встановлено.

**Висновки.** Основними *особливостями* чинників, які *перешкоджають* вияву професійної агресії фахівців, є такі:

1) для чоловіків властивий дещо вищий, ніж для жінок, *рівень комунікативного контролю*, який здатний попереджувати вияви професійної агресії;

2) із збільшенням віку та загального стажу фахівців, спостерігаються передумови до зменшення можливості попередження виявів професійної агресії внаслідок зниження показника *рівня комунікативного контролю*; із збільшенням стажу роботи у фахівців також спостерігається зниження показника *емоційності* та збільшення показника *комунікації*, які, в силу цього, можуть різноспрямовано впливати на вияв у них професійної агресії;

3) оскільки *рівень професійної самоефективності*, не залежно ні від віку, ні від стажу, залишається у фахівців впродовж їх професійної кар'єри на приблизно однаковому кількісному рівні, його можна розглядати як одну із найбільш стійких особистісно-професійних властивостей;

4) проте, по мірі зростання ієрархічного статусу, у групах фахівців, виділених за цим критерієм, відбувається невинне зростання *рівня професійної самоефективності*; це дозволяє стверджувати, що фахівці із початково вищим рівнем професійної самоефективності мають більше природних передумов до службового зростання; але, крім того, зростання рівня професійної самоефективності разом із зростанням ієрархічного статусу фахівців також свідчить і про зростання спроможності цієї особистісно-професійної властивості попереджувати вияви професійної агресії у фахівців із вищим службовим ієрархічним статусом.

Основні *особливості* чинників, які *опосередковують* вияв професійної агресії фахівців:

1) за статевою ознакою вияв чинників, які опосередковують професійну агресію, практично не відрізняється;

2) основні особливості змін діагностичних показників цих чинників, відповідно до віку і стажу роботи фахівців, полягають у тому, що: найвищий інтегральний показник досвіду агресивних впливів і показник досвіду агресивних впливів з боку начальника є у фахівців 41 – 50 років (стажем роботи 11 – 20 років); найвищим показником досвіду агресивних впливів з боку співробітників – у фахівців віком до 25 років (стажем роботи до 10 років); із збільшенням віку та загального стажу фахівців, у них спостерігається закономірна тенденція до певного підвищення рівня професійної автономності та зниження рівня професійної мобільності;

3) у менеджерів вищої ланки, у порівнянні із іншими за статусом фахівцями, значно вищим є рівень професійної автономності.

Однак, як саме розглянуті вище чинники здатні опосередковувати вияв професійної агресії фахівців і в чому саме полягає подібне опосередкування і його кількісні значення, нами визначено за допомогою кореляційного аналізу діагностичних показників даних чинників із показниками різних рівнів генези професійної агресивності особистості, які ми плануємо викласти у наступних публікаціях.

#### Список використаних джерел

1. Аликина Н.В. Возрастные психологические особенности агрессивного поведения несовершеннолетних: дисс... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР / Н.В.Аликина. – К., 1989. – 100 с.
2. Благута Р.І. Механізми виникнення агресії підлітків // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ГНОЗІС, 2003. – Т. V. – Ч. 4. – С. 46 – 51.
3. Бовть О.Б. Агрессивные реакции и пути их коррекции у младших школьников: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Университет внутренних дел МВД Украины / О.Б.Бовть. – Х., 2000. – 265 с.
4. Волянська О.В. Соціальні детермінанти підліткової агресії: соціологічний аналіз: автореф. дис... канд. соціол. наук: 22.00.04 / Харківський нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна / О.В.Волянська. – Х., 2003. – 18 с.
5. Дроздов О.Ю. Соціально-психологічні фактори динаміки агресивної поведінки молоді: Дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Чернігівський держ. педагогічний ун-т ім. Т.Г.Шевченка / О.Ю.Дроздов. – Чернігів, 2003. – 225 с.

6. Запухляк О.З. Вплив акцентуацій характеру особистості на агресивність у підлітковому віці: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. академія Держ. прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького/ О.З.Запухляк. – Хмельницький, 2006. – 20 с.
7. Іванова В.В. Вплив моделей внутрішньосімейних відносин на прояв підлітками агресивної поведінки / В.В.Іванова// Психологія: зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. – Вип. 10. – С. 211 – 216.
8. Мелоян А.Е. Глибиннопсихологічні витoki агресивності особистості (на матеріалах активного соціально-психологічного навчання): дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України / А.Е.Мелоян. – К., 2004. – 312 с.
9. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д.Максименко. – К.: ТОВ “КММ”, 2006. – 240 с.
10. Мойсеева О.Є. Психологія агресивності: сутність та можливості корекції / О.Є.Мойсеева. – К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2008. – 208 с.
11. Шебанова В.І. Психологічна корекція агресії за рахунок активізації рівневих механізмів емоційної регуляції / В.І.Шебанова // Психологія: зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – Вип. 12. – С. 199 – 206.
12. 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.
13. LeBlanc M., Barling J. Workplace Aggression // *Current Directions in Psychological Science*. – 2004. – Vol. 13. – № 1. – P. 9 – 12.
14. 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.
15. Neuman J., Baron R. Workplace violence and workplace aggression: Evidence concerning specific forms, potential causes, and preferred targets // *Journal of Management*. – 1998. – Vol. 24. – P. 391 – 411.
16. 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 factors, that prevent and mediate of professional aggression.

**Keywords:** aggression, professional aggression, genesis of aggression.

## Проблема формування психологічної готовності до професійної педагогічної діяльності

У статті здійснюється співставлення понять “готовність”, “професійна готовність”, “педагогічна готовність”. Аналізуються різні підходи щодо структурних компонентів готовності до педагогічної діяльності. Визначено основні компоненти готовності студентів педвузів до професійної діяльності.

**Ключові слова:** готовність, професійна готовність, педагогічна готовність, компоненти готовності.

В статтю сопоставляются понятия “готовность”, “профессиональная готовность”, “педагогическая готовность”. Анализируются различные точки зрения относительно структурных компонентов готовности к педагогической деятельности. Определены основные компоненты готовности студентов педвузов к профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** готовность, профессиональная готовность, педагогическая готовность, компоненты готовности.

**Проблема** готовності до педагогічної діяльності ґрунтовно розглядалася в межах загальної психології, психології праці та інженерної психології. Проте найґрунтовніше це поняття розроблено в галузі педагогічної психології (А.Деркач, В.Кан-Калік, О.Леонт'єв, Г.Балл, Ж.Вірна, О.Дусавицький, М.Заброцький, С.Максименко, М.Савчин, В.Семиченко, Т.Щербан, В.Сластьонін та ін.). Однак проблема готовності до професійної педагогічної діяльності не виокремлювалася як предмет спеціального дослідження саме у процесі первинної професіоналізації.

Попри доволі значний обсяг теоретичних і експериментальних досліджень з питань професійної готовності до діяльності, зазначаємо, що неузгодженими залишаються погляди науковців щодо структури професійної готовності майбутніх спеціалістів, взаємозв'язку професійної готовності та готовності соціальної й особистісної. Потребує досліджень і питання динаміки розвитку професійної готовності до педагогічної діяльності у процесі професійного становлення особистості студента.

Таким чином, немає єдиного концептуального підходу до вивчення проблеми формування психологічної готовності до

професійної педагогічної діяльності. Враховуючи значущість вказаних проблем та їх недостатню розробленість, **метою даної статті** є вивчення психологічних особливостей процесу формування психологічної готовності до педагогічної діяльності.

Готовність до професійної діяльності є комплексною проблемою. Особливо активно сьогодні дослідженням даної проблеми займаються психологи. Адже психологічна складова є вирішальною у структурі готовності людини до виконання професійних функцій [2].

Н. Пихтіна переконана, що поняття “професійна готовність” походить від відомого в психології поняття “психологічна готовність”, що визначається різними, але не завжди однозначними термінами: налаштованість, пильність, мобілізація, націленість тощо [2].

Психологічна готовність – це психічний стан, який характеризується мобілізацією ресурсів суб’єкта праці на виконання конкретної діяльності. Цей стан допомагає успішно виконувати свої обов’язки, правильно використовувати знання, досвід, особисті якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати діяльність при появі непередбачуваних перешкод. На думку М.Дьяченка та І.Кандибовича, готовність, будучи передумовою виконання будь-якої діяльності, є водночас і її результатом [2].

Сьогодні у психологічних наукових працях має місце розмаїття думок щодо тлумачення самого поняття “готовності”. А.Ліненко зазначає, що проблема готовності розглядалася в три етапи. Перший етап характеризується проникненням готовності у психічні процеси людини. Другий етап – дослідження феномена стійкості людини до зовнішніх та внутрішніх впливів. Третій етап – вивчення поняття готовності в теорії діяльності. А саме, готовності через призму емоційно-вольового та інтелектуального потенціалу особистості щодо конкретного виду діяльності [2].

До розуміння “готовності до педагогічної діяльності” так само, як і до обґрунтування проблеми готовності до професійної діяльності, вчені-психологи підходили по-різному. А саме, готовність – це: настанова (Д.Узнадзе); здібність (Б.Ананьев, Н.Левітов, С.Рубінштейн); психологічний стан (Н.Левітов, В.Сластьонін, Л.Кондрашова, М.Дьяченко, А.Кандибович та ін.); якість, інтегративна властивість особистості (М.Дьяченко, А.Кандибович, А.Ковальов); включеність (В. Паригін)” [2].

Вважаємо за доцільне проаналізувати й інші підходи щодо змісту та структури готовності до педагогічної діяльності. О. Мороз, під педагогічною діяльністю розуміє “сукупність усвідомлених дій учителя, спрямованих на задоволення своїх педагогічних потреб

та інтересів” [2]. Автор переконаний, що результат професійної діяльності вчителя більшою мірою залежить від його готовності. Зміст даного учений поняття пов’язує з морально-психологічними рисами учителя, із розумовими та педагогічними здібностями, із комплексом суспільно-політичних, спеціальних та психолого-педагогічних знань, із наявністю методичних умінь та навичок, які необхідні вчителю в його діяльності.

На думку науковця, готовність до педагогічної діяльності можна подати у вигляді такої системи:

а) психологічна готовність (потреба в педагогічній діяльності, внутрішнє прийняття вимог діяльності, усвідомлення відповідності особистих якостей вимогам діяльності, усвідомлена мотивація особистого прагнення до даної спеціальності, морально-психологічна готовність до праці вчителя);

б) теоретична підготовленість до педагогічної діяльності (наявність глибоких знань основ наук, певний рівень розвитку, підготовка в певній галузі знань, знання вимог спеціальності до особистих рис та здібностей, володіння знаннями та методами постійного поповнення знань);

в) практична готовність до професії вчителя (уміння планувати та організовувати навчально-виховну роботу з учнями, уміння застосовувати раніше набуті знання, уміння та навички на практиці, формування нових умінь та навичок);

г) ідейно-політична підготовка, світогляд та загальна культура вчителя;

д) необхідний рівень розвитку педагогічних здібностей, які містять такі компоненти, як: педагогічна спостережливість, педагогічна уява, вимогливість, педагогічний такт, розподіл уваги, організаторські здібності.

е) професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя [2; 5].

Проте у даній структурі не вистачає емоційного та оцінного компонентів. Л.Кондрашова вважає емоційний фактор дуже важливим, оскільки він є зв’язком у системі взаємодії вчителя та учня [3].

У свою чергу, М.Вієвська вказує на важливість саме оцінного компонента. Науковець зазначає, що даний компонент допомагає вчителю коригувати своє професійне ставлення, самооцінка допомагає вибрати оптимальні методи вдосконалення своєї професійної підготовки. А щодо емоційного компонента, то дослідниця переконана, що часто молоді вчителі страждають від емоційної невідповідності, не вміють управляти своїми емоціями.



Щодо поняття “готовність” О. Мороз підкреслює, що його доречно пов’язати з терміном “підготовленість”, яка проявляється в наявності конкретних знань [2].

В.Сластьонін стверджує, що професійна готовність учителя до педагогічної діяльності визначається низкою властивостей і характеристик, зокрема: психологічною готовністю, тобто сформованістю (з різним ступенем) спрямованості на педагогічну діяльність, установки на роботу в школі; науково-педагогічною готовністю, тобто необхідним об’ємом знань (суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних), необхідних для педагогічної діяльності; практичною готовністю, тобто наявністю сформованих на рівні, що вимагається, професійно-педагогічних умінь і навичок; психофізіологічною готовністю, тобто наявністю відповідних передумов для педагогічної діяльності та оволодіння певною вчительською спеціальністю, сформованістю професійно значимих якостей особистості; фізичною готовністю, тобто відповідністю стану здоров’я і фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності та професійної працездатності [5].

А. Кондрашова готовність до педагогічної діяльності подає як “складне особистісне утворення, що містить ідейно-моральні та професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, налаштованість на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, до самооцінки результатів даної праці, потребу в професійному самовихованні, що забезпечить високі результати педагогічної праці” [3].

Головним, на думку дослідниці, у готовності педагога є морально-психологічний аспект, який сам по собі є “складним особистісним утворенням, що зумовлює стійке бажання займатися педагогічною працею, готовністю діяти в педагогічних ситуаціях відповідно до ідейно-моральних та професійних принципів, ініціативно, самостійно й наполегливо підходити до вирішення навчально-виховних завдань, творчо використовувати професійні знання, уміння, постанови як регулятори професійної поведінки” [3]. Автор звертає увагу на те, що варто формувати ще в період навчання у вузі морально-психологічну готовність до професійної діяльності, в основі якої лежить: високий рівень педагогічного мислення, педагогічні, комунікативні та організаційні здібності. У змісті готовності, за Л.Кондрашовою, виділяють такі компоненти: мотиваційний; морально-орієнтаційний; пізнавально-операційний; емоційно-вольовий; психофізіологічний; оцінний [3]. Аналіз вищевказаних структурних одиниць поданий у праці М.Вієвської.

А саме, мотиваційний компонент – це професійні настанови, інтереси, прагнення займатися педагогічною працею; морально-орієнтаційний – професійний обов'язок та відповідальність, інтерес та любов до дітей, педагогічний такт, педагогічна вимогливість, комунікабельність, об'єктивність та принциповість тощо; пізнавально-операційний – педагогічний кругозір, професійна спрямованість, сприйняття, пам'ять, увага, мислення, уява, педагогічні здібності, дії, операції, здоров'я і прийоми, необхідні вчителю для успішного виконання професійної діяльності; емоційно-вольовий – емоційна сприйнятливість у вирішенні навчально-виховних завдань, здатність управляти своїм настроєм та настроєм інших тощо; психофізіологічний – професійна діловитість, працездатність, прагнення до кінця доводити розпочату справу, активність та саморегуляція, урівноваженість та витримка, рухомий темп праці; оцінний – самооцінка своєї професійної підготовки та відповідність процесу вирішення професійних завдань оптимальним педагогічним способам [2].

Узагальнюючи відмітимо, що складові поняття готовності за Л.Кондрашовою, на думку багатьох науковців, найбільш чітко відбивають усі аспекти, необхідні вчителю для професійної діяльності. Проте О. Абдулліна має свій погляд на дану проблему. Вона пише: “готовність до педагогічної діяльності являє собою складну цілісну різнобічну динамічну систему, що функціонує відповідно до цілей, завдань, принципів підготовки спеціалістів” [1].

Н.Кузьміна в структурі педагогічної діяльності виділяє такі головні складові: конструктивна, в основі якої відбір та впорядкування навчального матеріалу, відповідно до цілей діяльності, вікових та індивідуальних можливостей учнів; організаційна, яка передбачає організацію власної та учнівської діяльності в урочний та позаурочний час; комунікативна, що коригує стосунки з учнями [4].

Г.Абросимова розглядає готовність через призму інтегративно-компонентного підходу, суть якого полягає у “виділенні компонентів певного виду діяльності, розгляді їх у єдності та взаємозв'язку, здійсненні процесу формування вмінь даної діяльності як цілісного, інтегративного” [2; 4]. Отже, у процесі готовності до професійної педагогічної діяльності науковець виділяє три компоненти: системоутворюючий, який пов'язаний зі знаннями теорії й методики навчання та виховання школярів; операційний, який подається за допомогою системи практичних умінь та навичок; мотиваційний.

В.Пихтіна вважає професійно-педагогічну готовність складним цілісним утворенням, яке функціонує як інтегративна властивість

особистості, що поєднує комплекс мотиваційних, емоційних, інтелектуальних, вольових та інших компонентів [2].

Українські науковці Л.Сохань, І.Єрмаков, Г.Несен, розглядаючи готовність як складову активної діяльності вчителя, виокремлюють такі структурні одиниці: мотиваційний – передбачає відповідальність за виконання завдань, почуття обов’язку; орієнтаційний – забезпечує знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості; операційний – характеризується володінням способами та прийомами діяльності, необхідними ключовими компетентностями; вольовий – передбачає самоконтроль, самообілізацію, уміння управляти діями; оцінний – прояв самооцінки своєї підготовленості й відповідність процесу розв’язання завдань оптимальним чином [2]. Проте в даній структурі, як і за М. Дьяченком, Л. Кандибовичем, також відсутній емоційний компонент.

Н.Мойсеюк вважає, що під готовністю до педагогічної діяльності розуміють: психологічну, психофізіологічну, фізичну готовність (тобто професійну придатність); науково-теоретичну й практичну підготовку [2]. Інші погляди на зміст готовності має Л. Григоренко, який зазначає, що суть готовності варто розкривати через самостійну роботу, тобто через розвиток самостійного професійно-педагогічного мислення [2; 5].

За Т.Щербан, готовність до виконання педагогічної діяльності – це готовність до розв’язання педагогічних задач та готовність до навчального спілкування. Специфічною особливістю педагогічних задач є те, що переважна більшість з них, у принципі, не піддається алгоритмізації. Тому розв’язання таких задач є справою творчою, як і професійно-педагогічна діяльність у цілому. Серед різноманітних умінь, необхідних для успішного розв’язання педагогічної задачі, на перше місце ставлять уміння аналізувати педагогічну ситуацію, здатність встановлювати суттєві та несуттєві ознаки спостережуваних фактів навчання, співставляти їх, визначати подібність та відмінність, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки між ними і тими умовами, в яких вони протікають, і на цій основі виробляти педагогічно доцільну стратегію і тактику впливів на учня чи клас. Механізм використання вчителем психолого-педагогічних знань в умовах його практичної діяльності, процес руху думки від появи ідеї (задуму) рішення педагогічної задачі до вироблення конкретних способів його реалізації, зумовлених даною навчальною ситуацією, має глибоко індивідуальний характер, що слід мати на увазі при організації корекційної і формуючої роботи з молодими вчителями [6].

Як підкреслювала Н.Кузьміна, творчість вчителя полягає у пошуку нових рішень педагогічної задачі і пов'язана з усіма основними сферами педагогічної діяльності: гностичною, конструктивною, організаторською, комунікативною. Перед тим, як шукати способи впливу на учня, необхідно визначити мету такого впливу, сформулювати її як педагогічну задачу. Тобто вчитель має прогнозувати його подальше просування в умінні, вихованні та розвитку і визначати оптимальну систему методів і засобів педагогічного впливу, тобто управління навчальною (або іншими видами) діяльністю учнів. Про професійну результативність учителів можна судити передусім з того, наскільки успішно вони будуть справлятися з розв'язанням педагогічних завдань [4]. Слід відмітити, що професійна діяльність вчителів реалізується насамперед у сфері спілкування. У зв'язку з цим великого значення набуває їхня психологічна компетентність у даній сфері. Саме тому на сучасному етапі різномірним ситуаціям навчального спілкування пред'являються підвищені вимоги [6].

Один із перспективних напрямів підготовки вчителя, на переконання Т. Шербан, відкриває психологічна концепція. Найважливішою її сутністю, яка характеризує вершину досконалості суб'єкта як творчої особистості, є професіоналізм. За тим, якою є культура професіоналізму в усіх сферах життя суспільства, можна судити про те, на якому рівні цивілізованості та суспільно-економічного прогресу вона перебуває.

Фундаментальними структурними утвореннями професіоналізму є: специфічність знань предмета діяльності і сформована на цьому ґрунті методологія професійного мислення; достатній досвід діяльності; творчий характер включення набутого досвіду в процес пошуку оптимальних варіантів виконання завдання; наявність чіткого орієнтувального образу стратегії і тактики виконання діяльності.

На підставі виокремлених компонентів структури, професіоналізм можна визначити як творчий синтез якісно своєрідних професійних знань і практичного досвіду особистості, що зумовлює вибір оптимальної стратегії і тактики діяльності й забезпечує високу ефективність її виконання.

Аналізуючи підходи дослідників щодо готовності до педагогічної діяльності, слід зазначити, що більшості науковців мотиваційний компонент визначають як системоутворюючий у структурі готовності. На наш погляд, це є доречним, оскільки саме даний компонент допомагає набутти необхідного рівня професіоналізму.

Над дослідженням змістового і структурного аспектів вказаної проблеми працювало багато науковців. Проте усі вони одноставні в

тому, що готовність до професійної педагогічної діяльності – це цілісне утворення, яке містить взаємопов'язані й взаємозалежні компоненти, що водночас можуть виступати і як самостійні частини із власною структурою.

Аналізуючи різні підходи до розуміння структури готовності, розглянемо детальніше структуру за А. Деркачем [2], який вважає, що до складу готовності до педагогічної діяльності мають входити такі компоненти, як: мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивний, оцінний, гностичний.

Таким чином, готовність педагога до професійної діяльності передбачає багатокомпонентне утворення, складові якого взаємопов'язані та взаємозалежні. Дана проблема є психолого-педагогічною.

Досить ґрунтовно професійно-особистісні якості вчителя дослідила у своїй праці В. Вітюк. Автор зауважує, що професійно-особистісні якості вчителя є інтегрованою сукупністю професійних і особистісних якостей [2]. До важливих якостей, якими має володіти сучасний учитель-предметник вона відносить: 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.

На думку В. Вітюк, не може бути педагог компетентним, якщо він не має творчого ставлення до своєї професійної діяльності [2; 4]. Творчий підхід допомагає вчителю виробити в собі низку вмінь, наприклад, бачити різні варіанти вирішення однієї й тієї ж проблеми; поєднувати форми, методи, прийоми, засоби для ефективності навчально-виховного процесу; розробляти нові, більш дієві, відповідно до знань, які подаються тощо [2].

Творче ставлення до діяльності передбачає наявність у вчителів критичного та креативного мислення. Перше допомагає педагогу помічати позитивне й негативне у своїй діяльності, робити висновки; креативне мислення сприяє пошуку шляхів, способів вирішення проблеми, творчому підходу до поставлених завдань. Учитель, який творчо ставиться до професійної діяльності, має володіти й творчим мисленням. Окрім вищевказаного, творчість учителя виявляється і в умінні розуміти внутрішній світ дитини. Таке розуміння допоможе йому скорегувати свої дії відповідно до кожного учня.

Узагальнюючи різні погляди щодо готовності до педагогічної діяльності слід відмітити, що жоден із них не виділяє як свою складову рефлексію. Проте сьогодні вимагає з'ясування полірефлексивної детермінації процесу формування у педагогів психологічної готовності.

Отже, до проблеми готовності, до її змісту й структури, серед науковців немає одностайного підходу. Внаслідок цього з'явилася низка тлумачень щодо змісту та класифікацій структурних елементів готовності. На основі аналізу всіх вище названих структурних компонентів готовності до педагогічної діяльності ми вважаємо за доцільне виокремити такі компоненти готовності студентів педвузів до професійної діяльності: мотиваційний, когнітивний, операційний, емоційно-вольовий, рефлексивний.

Мотиваційний компонент передбачає наявність потреб, мотивів, прагнень до успішної діяльності, прояв відповідальності за розв'язання педагогічних задач, почуття обов'язку. Даний структурний елемент є тією ланкою, яка спонукає вчителя до здійснення певного виду діяльності, яка об'єднана та взаємопов'язана з іншими складовими одиницями.

Когнітивний компонент – оволодіння вчителем-початківцем способами та прийомами, комплексом знань щодо розв'язування педагогічних задач, уміння швидко й адекватно орієнтуватися в численних і різнорідних ситуаціях навчального спілкування.

Операційна складова характеризується наявністю у вчителя системи практичних умінь: проектувальних, конструктивних, організаційних та комунікативних, необхідних для професійної діяльності.

Властивість емоційно-вольового компонента полягає в умінні вчителя контролювати свої емоції, управляти своїм настроєм та настроєм учнів. Оскільки психологічна атмосфера, в якій вирують позитивні емоції, спонукає до співпраці, створює творчу атмосферу.

Рефлексивний компонент характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого. Рефлексивна складова включає оцінний компонент готовності. Оцінний компонент передбачає прояв самооцінки своєї підготовленості щодо виконання педагогічної діяльності.

На наш погляд, саме даний компонентний склад готовності до професійної педагогічної діяльності допомагає набути необхідного рівня професіоналізму, що є визначальним у сфері освіти зокрема.

Таким чином, проблема формування психологічної готовності до педагогічної діяльності є актуальною і недостатньо вивченою. Доцільно розглядати готовність до педагогічної діяльності через компоненти – мотиваційний, когнітивний, операційний, емоційно-вольовий та рефлексивний. Врахування вказаних структурних

компонентів готовності при навчанні студентів педвузів сприятиме формуванню їх професіоналізму.

#### **Список використаних джерел**

1. Абдуллина О.А. Анализ уровня подготовки учителей и студентов педвуза и задачи ее совершенствования / О.А.Абдуллина // Советская педагогика. – 1979. – № 9. – С.96-103.
2. Гончаренко Л. А. Полікультурна освіченість педагога: теорія і практика; за ред. В.В. Кузьменка. – Херсон: РПО, 2009. – 136с.
3. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися / Л.В.Кондрашова. – М.: Прометей МГПИ им. Ленина, 1998. – 160 с.
4. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя/ Н.В.Кузьмина, Н.В.Кухарев. – Гомель, 1976. – 57 с.
5. Слостенин В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В.А.Слостенин, А.И.Мищенко// Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С.79-84.
6. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: монографія/ Т.Д.Щербан. – К.: Міленіум, 2004. – 346 с.

The article is the comparison of concepts of “readiness”, “professional commitment”, “educational readiness”. Different approaches to the structural components of preparedness for teaching. The main components pedagogical universities readiness for professional activities.

**Keywords:** readiness, professional and educational readiness, preparedness components.

*Отримано: 02.03.2011*

**УДК 37.015.31:17.022.1**

*Уршуля Груца-Мьонсік*

## **Релігійність і моральність як невід’ємні складові морального виховання молоді**

Автор статті наголошує на важливості і неминучості морального виховання як для учнів, так і для сучасного суспільства в цілому. Особливу увагу, на думку автора, слід приділити вихованню особистих і загальних цінностей, які включають добро в глобальних і загально-



людських категоріях. Моральна освіта повинна ґрунтуватися на доброму розумінні моральності і релігійності та на етичній теорії. В статті представлений аналіз результатів дослідження рівня релігійності та моральності вчителів і педагогів, що є важливим з точки зору передачі норм та принципів і встановлення меж в процесі виховання. Ґрунтуючись на припущенні, що релігійність є позачасовою категорією, автор підкреслює її роль в процесі формування стабільності і стійкості суспільств.

**Ключові слова:** моральна освіта, вчитель, релігійність, моральність, моральні цінності.

Автор статті підчеркиває важність и необхідности морального виховання як для учеников, так и для современного общества в целом. Особое внимание, по мнению автора, следует уделить воспитанию индивидуальных и общих ценностей, включающих добро в глобальных и общечеловеческих категориях. Моральное образование должно основываться на нравственности и религиозности в хорошем смысле, а также на этической теории. В статье представлен анализ результатов исследования уровня религиозности и моральности учителей и педагогов, что важно с точки зрения передачи норм и принципов в определенных границах процесса воспитания. Основываясь на предположении, что религиозность является вневременной категорией, автор подчеркивает ее роль в процессе формирования стабильности и устойчивости обществ.

**Ключевые слова:** моральное образование, учитель, религиозность, нравственность, нравственные ценности.

Ідея освіти щодо гуманізації світу пов'язана з нашою культурною спадщиною. В суспільстві, позбавленому авторитетів, множинності соціальних ролей, де нові покоління хочуть керувати ходом історії, існує необхідність адаптації до багатьох особистих і загальних цінностей. Саме тому повинна існувати освіта, оскільки вона є достовірним, стабільним, постійним і незмінним процесом акцептування автентичних цінностей. В природі немає жодних рівнів дійсності. Все, що робить людина може бути більш чи менш достовірним, а тому більш чи менш реальним. Те, що ми робимо і що нас очікує, не є реальнішим, ніж значення цього у нашому житті. Те, що для нас важливе, що має цінність, може стати зрозумілим в процесі набуття знань. Це буде більш значущим для тієї сфери, яка допомагає особистості не тільки інтелектуально та в домінуванні зовнішнього світу, але також через ідеї або емоції, які підштовхнуть до дій у напрямку ціннісного розуміння: ким є людина. Сучасна освіта повинна забезпечити привілейоване місце цінностям в перенасиченому науковими фактами світі і створити підстави для протистояння певним стилям навчання, які опираються на

шкідливий, аксіологічний нейтралітет. Освіта належить до моральних проблем, оскільки учень як етична істота має свої власні цінності. Цінності – це не що інше як те, що робить людина з об'єктами і з самим собою, опираючись на той факт, що вона є людською істотою: світ без людей був би світом без цінностей. А вчитель є провідником в цьому світі, і тому важливо дослідити рівень його моральності і позачасової релігійності, оскільки, як згадувалося вище, сам процес передачі знань не спрямує до дій, скерованих на ціннісне розуміння людини.

Людина сприймається в історичному контексті в безперервності і перманентному розвитку; вона будує себе за допомогою постійних стосунків з минулим, із сьогодишньою соціальною атмосферою та в творчій проекції в майбутнє.

Людина протягом всього життя формує своє мислення і моральну поведінку. Метою цього процесу є моральна зрілість, яка проявляється в адекватному прочитанні морального сенсу ситуації, в умінні координувати суперечливі моральні вимоги, які несе така ситуація, і передусім в акцептуванні власної відповідальності за наслідки цього вибору і моральної дії. <...> Освітні установи повинні брати активнішу участь у формуванні морального розвитку [2, с. 452].

Е. Вайне, К. Райан [10] та Павер [7] стверджують, що навчання саме по собі є частиною морального повідомлення, яке передається дитині вчителем. Моральне повідомлення може бути сильним і зрозумілим, якщо вчитель має покликання бути вчителем, або слабким, якщо вчитель не взяв цього завдання до серця, ... Але повідомлення, що міститься в навчальному акті є тільки частиною цінностей, які передаються вчителями та школою. Вчителі та школи, подібно як батьки і сім'ї, не можуть уникнути навчання цінностей. Часто таке навчання проходить непомітно, без намірів і рефлексії. Внаслідок цього постає питання: як можна вплинути на неформальну навчальну програму? Поведінка дорослих є одним з найконфліктніших, але також найважливіших аспектів. Д. Карр аргументував, що моделювання поведінки дорослих у школі є окремих, найважливішим чинником, який впливає на розвиток морального характеру. У галузі професійної етичної освіти (наприклад, медична етика, юридична етика і т.д.), факультет моделювання розглядається як ключовий компонент ефективного навчання професійної етики [1; 8]. Аналогічно В. Ніцгорський [6] підкреслював важливість універсального факультету. Якщо учні зауважують, що правдива діяльність школи інша від тієї, яку їм запропоновано, то школа і вчитель втратить своє значення. Навіть

маленьких дітей вчить більше те, що вчитель робить, ніж те, що він говорить. Тому важливо щоб дорослі на практиці застосовували те, чого вони навчають.

Робота над інтенціональною моральною освітою визначає відкритість до цього процесу і вміння справлятися з повсякденними правилами поведінки, їх встановленням і зміцненням. Ці правила визначають моральну атмосферу – контекст для навчання моральності – в школі [7, с. 23].

З тих пір, як визначення моральності включає в себе вибір і намір, не може бути ніякої значущої моральної поведінки при відсутності моральної оцінки. Таким чином, особи, які виступають від імені освітньої політики та ігнорують розвиток процесу прийняття рішень, виключають свою можливість вносити пропозиції щодо моральної освіти. Однак у будь-якому випадку розвиток такої необхідної моральної оцінки не є сам по собі достатньою метою для морального виховання [7]. Сама моральна оцінка не веде до вибору конкретного напрямку поведінки. Таким чином, відзначимо, що різні цілі двох точок зору щодо розвитку моральності і розвитку характерологічних схильностей моральної поведінки є обов'язковими і необхідними компонентами будь-якого внеску освіти у моральне зростання дітей.

Для багатьох сучасних людей кожний моральний наказ або звернення до моральних норм не є досить популярним, особливо тоді, коли це стосується їх особистої поведінки. Проте зазвичай від більшості людей очікують прояву моральності у громадських справах. В сфері нашого суспільного життя вимагається традиційна етична поведінка, але в особистих справах ми відкидаємо будь-який моральний абсолют, дозволяючи існування кількох протилежних етик, пов'язаних із соціально-культурними структурами. З точки зору соціальних потреб така діяльність вчителів не має право на існування, тому що це поставило б під загрозу формування моральних позицій майбутніх поколінь, і в цілому безпеку всього суспільства. Звідси очевидною є необхідність проведення моніторингу їх роботи та поведінки в моральному вимірі.

Атмосфера стосунків сучасної молоді є сильним конкурентом традиційного родинного життя та його внутрішньої ієрархії. Егоцентричні або аморальні батьки іноді не досить сильні, щоб сказати своїм дітям, що робити, а це веде до відсутності безпеки серед підлітків. Таким чином, очікується, що вчителі будуть професійно підготовлені для надання допомоги і формування навичок у батьків і молоді в щодо моральної освіти, і самі являтимуть високий моральний рівень, а це означає, що їх

поведінка буде зразком визнаних ними цінностей як у професійній, так і особистій сфері.

Моральність як специфічна сфера антропологічної і філософської думки з'явилася в західному християнстві у XVIII столітті нібито прихована в таких питаннях, як: бути чи не бути моральним; до якої моральності повинен прямувати кожен з нас? Звичайно, це пов'язано із зниженням релігійного ентузіазму людей. Те ж саме відбулося в класичній Греції, де зростаюча потужність гуманізму принесла потребу вирівнювання етичних принципів за допомогою філософії. Сократ був першим філософом, який розумів моральність як щось більше, ніж те, що кожен з нас може і повинен відобразити. Раніше принципи чесної поведінки були безпосереднім наслідком релігійних обов'язків по відношенню до богів. Натомість Арістотель відчував обов'язок написання двох книг з етики як філософських щитів проти погіршення умов людського існування. Важко собі уявити мешканця Греції, який би розмірковував, чи повинна існувати моральність або яку етику слід вибрати. Його сумніви щодо цього питання, ймовірно, були зосереджені на тому, чи слід дотримуватися морального кодексу.

Сьогодні люди знаходяться зовсім в іншій ситуації. В історії людства ми віднайшли багато соціально-культурних абсолютів, які підтверджують сутність людського виживання. В минулому вони ґрунтувалися на племенних або кланових міфах, з яких черпали все необхідне для витривалості і життя з іншими, мінімальні принцип. Християнський Захід також мав соціально-культурні абсолютні проблеми. Причини аналогічні тим, які були у минулих цивілізаціях. Ослаблення монархії, розвиток технологій та поява класів у цьому зв'язку призвели до поступового ослаблення абсолютів, як послуга для лібералізму. З розпадом абсолютів альтернативи стали недостатніми для світського гуманізму як основи етики. Втрата або, як в інших випадках, ослаблення їх авторитетів, релігійні, соціальні, філософські та родинні норми не стали в опозицію до всіх типів жорсткого етичного порядку. Існує тенденція у напрямку до повного морального релятивізму.

Релігія є основною рушійною силою в житті багатьох людей. Дійсно, міжнародні дослідження продовжують передавати дані про високий рівень релігійної практики. Це відбувається тому, що релігія, незважаючи ні на що, є системою цінностей і природно звертається до прихильників на тему добра і зла, правильності і невідповідності.

Однак існує багато людей, які тим не менш не надають такого великого значення тому, щоб керуватися в житті вимогами релігії;

ще інші з різних причин налаштовані антагоністично до релігії. Для них моральна освіта, яка ґрунтується на релігії і посиляється на релігійні принципи у вирішенні етичних питань, є серйозною образою. З іншого боку, деякі релігійні люди не менше ображені приватними школами, які навчають студентів, що для одержання морального лідерства слід нехтувати їх релігійними традиціями.

Отож, шукаючи горизонти для моральної освіти, слід звернутися до універсальних цінностей, серед яких важливе місце також займає любов до ближнього. Любов є основою, способом поведінки людини по відношенню до інших, а також манерою діалогу в навчанні, роботі, творчості, суспільному житті. Відкритість веде до любові, яка, як зазначає М.А. Кромпец, має суспільне значення: “Любов є основою соціального устрою і остаточною, оптимальною моделлю суспільних відносин” [4, с. 136]. Любов це моральна цінність і складова частина особистості, яка впливає на поведінку людини, її розумову сферу. Позиція любові чи симпатії вчителя-вихователя позитивно впливає на результат його праці. Любов знаходить чітке вираження в християнстві, де концепція любові до ближнього вважається винятково багатого за змістом і цілісною внутрішньо.

В наш час відбуваються цивілізаційні зміни, які не залежать від волі свідомих індивідуумів, а отже змінюється ставлення до моральних цінностей. Однак важливим є те, щоб молодь хотіла керуватися в житті цінностями, вміла їх розрізнати і щоб переважали в ієрархії цінностей ті, які включають добро в глобальних і загальнолюдських категоріях.

Вважається, що однією з причин охоплюючого нас зла є часткова або повна хронічна відсутність моральної свідомості у людей, яка спричиняє моральну вразливість, тобто недооцінювання цінностей у житті. В процесі оцінювання індивідуум відрізняє те, що для нього важливе, тобто відіграє життєво важливу роль у формуванні власної особистості, і те, що є лише звичайним фактом, що знаходиться на периферії її існування.

Цінність – це зазвичай те чи інше значення об’єкта (події, ситуації, предмета) для окремого індивідуума. Це значення може бути позитивним чи негативним, корисним чи шкідливим, добрим чи поганим. Людина з добре сформованою системою цінностей ставиться до об’єктивної дійсності, опираючись на цю систему. Пізнання світу полягає не лише у відкритті його властивостей, але й вираженні ставлення до цих властивостей за допомогою почуттів та оцінок. Ставлення до світу є істотним фактором, який детермінує напрямки активності індивідуума та його наміри перетворювати дійсність.

### **Аналіз результатів дослідження рівня релігійності та моральності вчителів і педагогів.**

Представлені дослідження мають характер пілотажних і проводилися в 2007 році на території Підкарпатського воєводства з групою випадково вибраних з різних шкіл 29 вчителів та 29 педагогів. Релігія та моральність відіграють важливе значення в процесі виховання. Це важлива й суттєва частина людського життя в процесі формування стабільності і стійкості суспільств.

Для характеристики рівня релігійності респондентів використовували методика IPР, яка досліджує релігійні погляди. Дослідження показують, що вчителі – це в більшості особи з високим рівнем релігійності, тобто 65,5% осіб, для яких релігія і віра є дуже важливою частиною життя. Тільки 3,4% респондентів заявляють про низький рівень релігійності.

Педагоги також переважно дуже релігійні люди, але в порівнянні з вчителями відсотковий показник значно нижчий (51,7%), хоча більше респондентів з середнім рівнем релігійності – 41,4% релігії та з низьким – 6,9%.

У свою чергу, рівень моральності здається важливим з точки зору передачі норм та принципів і встановлення меж в процесі виховання. Ґрунтуючись на припущенні, що релігійність є позачасовою категорією і те, з чим вона пов'язана, може мати значний вплив на рівень моральності, ми дослідили спочатку саме його для подальшого зіставлення з рівнем релігійності.

*Таблиця 1*

**Рівень моральності вчителів та рівень їх релігійності  
(N респондентів – 29)**

Рівень релігійності	Рівень моральності						Σ	
	високий		середній		низький			
	N	%	N	%	N	%	N	%
високий	8	27,6	11	37,9	–	–	19	65,5
середній	1	3,5	8	27,5	–	–	9	31,0
низький	1	3,5	–	–	–	–	1	3,5
разом	10	34,6	19	65,4	–	–	29	100,0

Джерело: власне дослідження

Порівнюючи рівень релігійності з рівнем моральності відзначимо, що вони між собою дуже пов'язані, хоча б випадку групи досліджуваних вчителів, оскільки в діапазоні високої моральності найбільше осіб з високим рівнем релігійності – 27,6%.



Рис. 1.1. Рівень моральності вчителів та рівень їх релігійності

Таблиця 2

**Рівень моральності педагогів та рівень їх релігійності  
(N респондентів – 29)**

Рівень релігійності	Рівень моральності						Σ	
	високий		середній		низький		N	%
	N	%	N	%	N	%		
високий	10	34,5	5	17,2	–	–	15	51,7
середній	5	17,2	7	24,1	–	–	12	41,3
низький	1	3,5	1	3,5	–	–	2	7,0
разом	16	55,2	13	44,8	–	–	29	100,0

З-поміж педагогів простежується дуже схожа ситуація з тією різницею, що таких осіб на 7,0% більше. Однак в обох досліджуваних групах релігійність пов’язана з високою моральністю.

Незважаючи на те, що більшість респондентів виявляють високий рівень релігійності і моральності, однак занепокоєння викликає високий показник вчителів із середнім рівнем в обох діапазонах. Як стверджує А. Гжегорчик, “моральність є ефективною, тобто добре організовує колективне життя для загального блага, тільки тоді <...> коли є загальною, тобто характерною для переважної більшості. <...> Моральність на стійкій основі може бути прийнята принципово, тобто як ознака життя, яку особа відчуває або признає за важливу, яка надає її життю актуальної та абсолютної цінності незалежно від того, чи це комусь подобається, чи ні. <...> Релігійні міфи, починаючи з найпримітивніших, завжди є певною формою принципалізму, яка підтримує як правило існуючий порядок” [3, с.190].



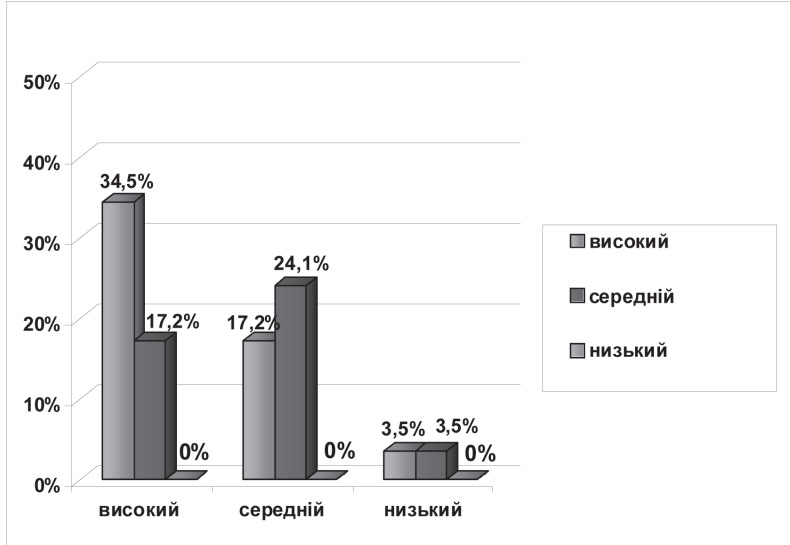


Рис. 2.1. Рівень моральності педагогів та рівень їх релігійності

Беручи до уваги спосіб генерування моральних цінностей і перш ніж справа дійде до їх інтерналізації, потрібно їх чітко висловлювати, мати підтримку авторитетів (дорослих, цілого суспільства), моделювати і зміцнювати їх в школах за допомогою вчителів, а лише тоді інтерналізувати. Як зазначає Т. Лікона, вчителям не можна практикувати тільки те, що вони говорять, але вони повинні говорити про те, що практикують [5].

Моральна освіта повинна ґрунтуватися на доброму розумінні моральності і релігійності. Також моральна освіта повинна ґрунтуватися на етичній теорії. Отож, ми повинні критично перевірити етичні припущення, підкреслюючи різні підходи до морального виховання. Наша мета – це не перемога будь-якої теоретичної війни, а внесок у моральний розвиток наших дітей та покращення функціонування нашого суспільства.

На думку з Шиманського: “школа має різних учнів, вона зустрічається з різноманітними суспільними потребами, тому важко припустити, що для неї корисним може бути тільки один сучасний тип вчителя. Тим не менш, це не дуже добре, якщо в мінливому суспільстві, в умовах швидкого науково-технічного прогресу і більшої відкритості до глобальних змін, які відбуваються в світі, школа незмінно використовує застарілі організаційно-програмні

схеми, з незмінними підходами і способами праці вчителів” [9, с. 231].

*Переклад українською мовою  
виконала доцент кафедри іноземної мови Лічкевич В.Р.*

### Список використаної літератури

1. Carr D., *Educating the virtues: An essey on the philosophical psychology of moral development and education.* – Londyn, 1991.
2. Gruca-Miąsik U., *Rola pedagogów szkolnych w edukacji moralnej / Pod red. W. Furmanek, Wartości w pedagogice.* – Rzeszów-Warszawa, 2005.
3. Grzegorzczuk A., *Wartości moralne a postawy grup społecznych / Pod red. I. Wojnar, Edukacyjna kultura przyszłości.* – Warszawa, 2006.
4. Krapiec M.A., *Człowiek i prawo naturalne.* – Lublin, 1999.
5. Lickona T., *Educating for character.* – New York, 1991.
6. Nicgorsky W., *The college experience and character / Pod red. K. Ryan, G. F. McClean, Character development in schools and beyond.* – Nowy York, 1987.
7. Power C., Higgins A., Kolberg L., *Lawrence Kohlberg’s approach to moral education.* – Nowy York, 1989.
8. Pellegrino E. D., *Teaching medical ethics: Some persistent questions and some responsee.* – Academic Medicine, 1989.
9. Szymański M. J., *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych.* – Kraków, 2002.
10. Wyanne E. A., Ryan K., *Reclaiming our schools: A handbook on teaching character, academics, and disciplin.* – Nowy York, 1993.

The author of the article emphasizes the importance and inevitability of moral education for students and for modern society. According to the author we should pay a special attention to education of personal and general values that include “the good” in global and universal categories. Moral education should be based on good understanding of morality and religion and also ethical theory. The paper includes an analysis of the survey results of the teachers’ and educators’ level of religiosity and moral reasoning that are important for the norms and principles transmission and boundaries establishment in the process of education. Based on the assumption that religiosity is a timeless category, the author emphasizes its role in the process of stability and sustainability of societies.

**Keywords:** moral education, teacher, religion, morality, moral values.

*Отримано: 11.03.2011*

## **Психологічні засади розвитку мислення молодших школярів**

У статті розглядаються особливості розвитку мислення молодших школярів як одного з головних факторів пізнання об'єктивної реальності. Описуються характеристики процесу мислення як одного з видів пізнавальних процесів. Аналізуються особливості формування мисленевого процесу в учнів початкових класів; умови успішної організації навчального процесу, які сприяють найбільш ефективному розвитку мислення молодших школярів.

**Ключові слова:** мислення, розумовий процес, узагальнення, класифікація, абстрагування, аналіз, синтез.

В статье рассмотрены особенности развития мышления младших школьников как одного из главных факторов познания объективной реальности. Описаны характеристики процесса мышления как одного из видов познавательных процессов. Анализируются особенности формирования мыслительного процесса у учащихся начальных классов; условия успешной организации учебного процесса, способствующие наиболее эффективному развитию мышления младших школьников.

**Ключевые слова:** мышление, мыслительный процесс, обобщение, классификация, абстрагирование, анализ, синтез.

Сьогодення педагогічної науки вимагає реалізації нових підходів до навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку, оскільки на сучасному етапі розвитку суспільства і педагогічної думки підвищуються вимоги до рівня інтелектуального розвитку школярів.

Початкова школа, зберігаючи наступність із дошкільною ланкою освіти, забезпечує подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, соціальний та фізичний розвиток. Умовою ефективності навчально-виховного процесу учіння молодших школярів є результативність пізнавальної діяльності, від якої залежить цілеспрямованість розумової активності, розвиток інтелектуальної рефлексії та творчих здібностей учнів. У вітчизняній психологічній науці, заснованій на вченні про діяльнісну природу психіки людини, мислення отримало нове трактування. Його стали розуміти як особливий вид пізнавальної діяльності. Через введення в психологію мислення категорії діяльності було подолане зіставлення теоретичного і практичного інтелекту,

суб'єкта і об'єкта пізнання. Тим самим для конкретного дослідження відкрився новий зв'язок, що існує між діяльністю і мисленням, а також між різними видами самого мислення. Вперше з'явилася можливість ставити і вирішувати питання про генезис мислення, про його формування і розвиток у дітей в результаті цілеспрямованого навчання. Мислення в теорії діяльності стали розуміти як здатність, що прижиттєво формується, до вирішення різноманітних задач і доцільного перетворення дійсності, направленою на те, щоб відкривати приховані від безпосереднього спостереження її сторони [2].

Діяльнісна теорія мислення сприяла вирішенню багатьох практичних задач, пов'язаних з навчанням і розумовим розвитком дітей. На її базі були побудовані такі теорії навчання (їх же можна розглядати і як теорії розвитку мислення), як теорія П.Я. Гальперіна, теорія Л.В. Занкова, теорія В.В. Давидова.

На початку шкільного навчання розвиток дитини характеризується ситуативністю у становленні логічного складника мислення, невмінням здійснювати самоконтроль за розумовими операціями, доказово міркувати та зіставляти вибір способів діяльності з початковими умовами і результатами завдання. Судження дошкільнят є наслідком оформлення емпіричного досвіду, коли переважає орієнтовно-пізнавальна активність над логіко-пізнавальними узагальненнями. У молодшому шкільному віці дидактичний акцент змінюється з умови завдання на кінцеву мету при підсиленні ролі змістовно-мотиваційного складника пізнання. Учень постає перед необхідністю не тільки обирати спосіб діяльності, який би мав доказову силу, але і свідомо регулювати його застосування [8;9].

Мислення молодших школярів характеризують як конкретно-образне. Конкретність мислення молодших школярів виявляється в тому, що певну розумову задачу вони можуть розв'язати, тільки виходячи з означених словами конкретних предметів, їх зображень або уявлень. Під впливом навчання в мисленні молодшого школяра змінюється співвідношення образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів. Ці зміни відбуваються по-різному, залежно від змісту навчання. Завдання вчителя полягає в тому, щоб забезпечити розвиток не тільки абстрактного, а й конкретного мислення молодших школярів. Розвиток мислення учнів початкової ланки, за висловлюванням Г.С. Костюка, виявляється у здатності усвідомлювати й розв'язувати все складніші пізнавальні й практичні завдання, виконуючи потрібні для їх розв'язання дії та операції, виражати їх результати у судженнях, поняттях, міркуваннях і умовиводах [6; 7].

На думку Д.Ельконіна, мислення дітей до початку навчання в школі і в перших класах характеризується:

1. Спрямованістю на розв'язання конкретних завдань, які виникають під час діяльності дитини, включенням її в конкретну роботу.

2. Наочним і конкретним характером словесних понять про предмети і явища дійсності, в основі яких лежить узагальнення зовнішніх ознак, і які органічно пов'язані з практичним використанням предмета.

3. Переважанням в мисленні причинних зв'язків, значною мірою ще обмежених предметами індивідуального досвіду дитини.

4. Виникнення словесних, плануючих дій, роздумів.

Вказані точки зору зводяться до загального твердження про те, що мислення молодших школярів відрізняється до початку навчання дієвістю, під час навчання – образністю і проявом початкових форм абстрактного, логічного мислення в кінці навчання [5,13]. Різні рішення цього питання, пропонувані вченими педагогами і практиками-викладачами, майже завжди пов'язані з досвідом застосування певних методів навчання і діагностики можливостей дитини, і не можна заздалегідь сказати, в змозі чи не в змозі будуть діти засвоювати складнішу програму, якщо використовувати досконалі засоби навчання і способи діагностики навченості [10].

За перші три-чотири роки навчання в школі прогрес у розумовому розвитку дітей є досить помітним. Від домінування наочно-дієвого і елементарно образного мислення, від допонятійного рівня розвитку і бідного логікою роздуму школяр піднімається до словесно-логічного мислення на рівні конкретних понять [14].

Комплексний розвиток дитячого мислення в молодшому шкільному віці йде в декількох різних напрямках: засвоєння та активне використання мови як засобу мислення; поєднання і взаємозбагачуючий вплив один на одного всіх видів мислення: наочно-дієвого, наочно-образного і словесно-логічного; виділення, відособлення і відносно незалежний розвиток в інтелектуальному процесі двох фаз: підготовчої і виконавчої. На підготовчій фазі рішення задачі здійснюється аналіз її умов і виробляється план, а на виконавчій фазі цей план реалізується практично. Отриманий результат потім співвідноситься з умовами і проблемою. До всього сказаного слід додати вміння міркувати логічно і користуватися поняттями.

Перший з названих напрямків пов'язаний з формуванням мови у дітей, з активним її використанням при вирішенні різноманітних

задач. Розвиток у цьому напрямі йде успішно, якщо дитину навчають вести міркування вголос, словами відтворювати перебіг думки, і називати отриманий результат.

Другий напрям у розвитку успішно реалізується, якщо дітям даються завдання, що вимагають для вирішення одночасно і розвинених практичних дій, і вміння оперувати образами, і здатності користуватися поняттями, вести міркування на рівні логічних абстракцій.

Якщо будь-який з цих аспектів представлений слабо, то інтелектуальний розвиток дитини йде як односторонній процес. При домінуванні практичних дій переважно розвивається наочно-дієве мислення, але може відставати образне і словесно-логічне. Коли переважає образне мислення, то можна виявити затримки в розвитку практичного і теоретичного інтелекту. При особливій увазі тільки до вміння міркувати вголос, у дітей нерідко спостерігається відставання в практичному мисленні і бідність образного світу. Все це, кінець кінцем, може стримувати загальний інтелектуальний прогрес дитини [16].

Отже, мислення молодшого школяра формується в процесі навчання, тобто в процесі надбання дітьми певних знань. Початкове навчання використовує ту форму мислення, яка виникла ще у дітей-дошкільників. До кінця навчання в початковій школі відбувається перехід від наочно-образного мислення до словесно-логічного. Цей перехід здійснюється за рахунок процесу навчання, тобто в процесі надбання дітьми певних знань. Дослідження показали, що в процесі розв'язання арифметичних задач і набуття знань з інших навчальних предметів в учнів, під керівництвом учителя, формуються узагальнені мисленнєві дії. Прикладом цього є оволодіння учнями алгебраїчними способами розв'язання арифметичних задач, що доведено дослідженнями О.Скрипченка [17].

В експериментальних дослідженнях проблеми розвитку мислення учнів можна визначити два напрямки. Для одного з них характерним є вивчення окремих мисленнєвих операцій (Г.Кагальняк, А.Ліпкіна, Л.Румянцева), для другого – вивчення їх в зв'язку з іншими операціями мислення чи в комплексі з розвитком мови, пам'яті, уваги (Г. Антонова, В. Волошина, С.Жуйков, Н.Менчинська, О.Скрипченко, М.Шардаков). Теоретичною передумовою виникнення цих напрямків було обґрунтування Б.Ананьєвим, Г.Костюком та іншими провідними психологами комплексного вивчення психічної діяльності учнів. У комплексному вивченні інтелектуальної діяльності слід визначити два основних підходи. Один з них – це системний підхід до вивчення взаємо-

зв'язків між окремими компонентами мисленнєвої діяльності учнів, визначення провідних операцій в системі цієї діяльності (О.Скрипченко, Т.Лисянська та ін.). Другий – базується на побудові моделі цілого, визначенні його компонентів, вивченні функціонування та зв'язків даних компонентів при розв'язанні мисленнєвих задач окремими учнями (Н.Непомняща та ін.). На сучасному етапі розвитку психологічної науки урахування цих двох підходів є закономірним і необхідним для системного вивчення мисленнєвої діяльності школярів.

Експериментальними дослідженнями пошукового характеру переконливо доведено, що при дотриманні ряду умов можна забезпечити набагато ефективніше здійснення учнями переходів не тільки від конкретного до абстрактного, а й від абстрактного до конкретного мислення (В.В. Давидов, С.Д. Максименко та ін.) [9].

Під впливом навчання в мисленні молодшого школяра змінюється співвідношення його образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів. Ці зміни відбуваються по-різному, залежно від змісту навчання. Завдання його полягає в тому, щоб забезпечувати розвиток не тільки конкретного, а й абстрактного мислення молодших школярів [3].

Розвивається систематичність аналізу, уміння знаходити серед різних частин і властивостей предметів головні. Об'єктом аналізу виступають предмети, явища, процеси, вчинки людей, мовні явища.

Аналіз і синтез поєднуються в порівнянні об'єктів. Розвиток порівнянь у молодших школярів, вказує О.Я. Савченко, значною мірою залежить від того, наскільки часто даються учням завдання на порівняння різних об'єктів, їх груп і класів, як визначаються орієнтири для зіставлення об'єктів, виділення їх істотних подібних і відмінних ознак. Молодші школярі можуть учитися порівнювати, і формування вміння порівнювати підносить на вищий рівень їх аналітико-синтетичну діяльність.

Якщо дидактичні умови сприятливі, молодші школярі успішно навчаються порівнювати також числові й алгебраїчні вирази, формули, схеми, речення тощо, знаходити в них щось схоже й відмінне. Учні другого класу можуть успішно виділити спільні й відмінні ознаки двох уявлених, відомих їм предметів, живих істот (наприклад, горобця й ворони, яблука і сливи тощо). Порівнюючи нові й раніше пізнані предмети чи явища, зазначають О.В. Скрипченко та Т.М. Лисянська, молодші школярі не тільки аналізують їх, а й синтезують, висловлюючи результати цих процесів у формі суджень [17].



Аналіз переходить у абстрагування, яке стає важливим компонентом мисленнєвої діяльності учнів, потрібним для узагальнення і формування понять. Однією з особливостей абстракції в учнів молодших класів є їх тенденція сприймати зовнішні, яскраві ознаки об'єкта за суттєві, хоч вони нерідко не є такими. Молодшим школярам порівняно легко дається абстрагування властивостей предметів, ніж сприйняття їх зв'язків і відношень.

У першокласників на початку навчального року спостерігаються різні способи виконання завдань на групування зображених об'єктів. Деякі учні вдаються до перцептивно-практичного способу, який полягає в тому, що вони зіставляють зображені предмети, виділяють у них схожі частини й відповідно їх групують. Провідна роль тут належить перцептивним діям, практичні дії та мовні акти виступають як підлеглі перцептивним, вони полегшують наочне виділення подібних частин у предметах. Більшість учнів узагальнює предмети, перцептивно виділяючи і називаючи кілька подібних ознак. Є учні, які вдаються до уявно-мовного способу узагальнення, доповнюючи зображення відомостями про спільні ознаки, взятими зі свого попереднього досвіду. Під впливом навчання більш підготовлені учні переходять до досконалішого способу узагальнення, який можна назвати понятійно-мовним. Вони відносять названі їм об'єкти до «тварин», «рослин», «меблів» тощо, виділяють групи «хижих і свійських тварин», «птахів, які біля хати ходять» і «птахів, які в лісі живуть». В учнів другого класу під впливом вимог навчальної діяльності поступово вдосконалюються способи узагальнення, від переважно наочно-мовних способів діти переходять до переважно уявно-мовних, а під кінець навчального року – до понятійно-мовних способів. Відповідно змінюються й результати узагальнень. Умовою успішного розвитку узагальнень у молодших школярів є систематичне виконання ними завдань на групування й узагальнення наочних даних, а також словесно означених об'єктів (виписати з ряду слів ті слова, що означають назви машин, інструментів, іграшок тощо; у ряді слів підкреслити ті слова, які не підходять до більшості). Узагальнення краще засвоюється, якщо учні мають змогу висловлювати свою здогадку про нові об'єкти, їх приналежність до певних груп уже відомих предметів.

Навчальна робота молодших школярів з мови і математики дає багатий матеріал для активного формування узагальнень і вияву доступної для них самостійності. Узагальнення формуються у процесі розв'язування математичних задач. Спочатку учні до

кожної наступної задачі підходять як до зовсім нової, їм важко абстрагуватися від дії конкретного змісту, виявляти спільне в математичній структурі різних за змістом задач. Проте труднощі поступово переборюються, учні навчаються виявляти в різному змісті типові математичні структури задач, правильно відносити останні до того чи іншого їх типу (наприклад, до задач на суму чисел та їх кратне відношення) і завдяки цьому успішно їх розв'язувати. Вони оволодівають і узагальненими способами розв'язування арифметичних задач за допомогою складання рівнянь з одним невідомим, про що свідчить практика навчання молодших школярів з математики. Узагальнення в засвоєнні знань і розумовому розвитку молодших школярів відіграє свою важливу роль, оскільки воно переходить у «вторинну» конкретизацію, застосування результатів узагальнення в нових пізнавальних і практичних ситуаціях. Переходи від загального, абстрактного до конкретного здійснюються учнями не без труднощів. Особливості цих труднощів і успіхи в їх переборенні, зазначає О.В. Скрипченко, зумовлюються віком дітей та змістом тих навчальних завдань, які ставляться перед ними. М.Н. Шардаков вказує, що з віком зростає кількість індуктивних умовиводів. Змістовність, істинність їх залежить від досвідної основи. Водночас формуються в учнів і дедуктивні умовиводи, які ґрунтуються спочатку на конкретних, узятих із чуттєвих спостережень, а далі й на абстрактних посилках, які підтримуються конкретною ситуацією [15].

Здійснюючи індивідуальний підхід до учнів під час розв'язання ними мисленневих і навчальних задач, важливо варіювати переходи від наочно-практичних, наочно-мовних до абстрактних способів, і навпаки. Під впливом навчання в учнів збільшується кількість мисленневих операцій, які вони можуть виконати за певні проміжки часу. Так, залежно від методів навчання першокласники виконують у середньому від 3,9 до 4,4 обчислювальних операцій за хвилину; відповідно учні II-IV класів – від 5,3 до 7,9 і від 6,9 до 10,6 операцій. У процесі формування навичок (обчислювальних операцій, орфографічних дій тощо) діапазон індивідуальних відмінностей звужується і стає вужчим в учнів III класу, ніж у першокласників. Зворотня тенденція має місце в процесах розв'язування молодшими школярами мисленневих задач відносно нових для них за змістом і структурою. У цих випадках діапазон індивідуальних відмінностей в учнів третіх класів ширший, ніж у першокласників, вказує О.В. Скрипченко.

Динаміка розвитку мисленневих операцій в учнів I-IV класів є різною. Протягом всього молодшого шкільного віку спостеріга-

ються тимчасові розходження у розвитку мисленневих операцій. Рух їх залежить від рівня розвитку конструюючих інструментів мислення, тобто операцій аналізу і синтезу, а також від складності самої операції. Операційні зв'язки як способи внутрішньої організації мислення формуються з розвитком мисленневих операцій.

Якісна характеристика мисленневих операцій, підвищення і зниження щільності взаємозв'язків між ними, групування їх у ланки і блоки, інформативність факторів свідчить про те, що у першокласників низька інтегративність структури мисленневих операцій. У ще генералізованій структурі мисленневих операцій учнів другого класу є ознаки диференціації, які виникають в результаті внутрішньої перебудови операцій, досягнення ними нової якості, в учнів третього класу структура мисленневих операцій відрізняється відносно великою інтегрованістю. Тому процес становлення цілісності мислення, як системи, не можна розглядати як поступове цілеспрямоване підвищення інтегрованості. Це більш складне явище.

Послідовний аналіз операційних структур за мікрівіковими інтервалами (I, II, III, IV класи) дозволяє стверджувати, що вже молодший шкільний вік характеризується рухомою, динамічною структурою мислення. В цей період спостерігаються відмінності структур при переході дітей із класу в клас, проходить деяке перегрупування центральних ознак. Як зазначає Т.М. Лисянська, у молодших школярів існують індивідуальні відмінності у спрямуванні розвитку мисленневих операцій. В одних учнів успішно відбуваються операції аналізу і синтезу, в інших – операції порівняння, у третіх – операції аналізу, синтезу і узагальнення тощо.

Елементарним синтезом є підсумовуючий, у результаті якого частини цілого з'єднуються разом та складають їх суму (наприклад, перелічення відомих птахів, тварин, рослин і т. ін.).

У процесі навчання в учнів змінюються операції порівняння. Вже у II класі збільшується кількість дітей, які знаходять не тільки відмінне, але й подібне. При порівнянні предметів учні II класу визначають значно більше ознак, ніж першокласники. Частіше порівнюються предмети за суттєвими ознаками.

Розвиток абстракції в учнів виявляється у формуванні здатності виділяти загальні та суттєві ознаки, зв'язки та відношення, а також розрізняти несуттєві ознаки та зв'язки цих предметів чи явищ. Однією з особливостей абстракції учнів початкових класів є те, що вони іноді замість суттєвих ознак виділяють зовнішні, яскраві

ознаки. Інша особливість полягає в тому, що діти легше абстрагують властивості предметів та явищ, ніж зв'язки та відношення, які існують між ними. Уявляючи ці особливості, вчитель повинен звертати увагу учнів на приховані, але суттєві ознаки, їх зв'язки та відношення. Н.Менчинська розрізняє два види абстрагування (первинний та вторинний) залежно від характеру розв'язуваних завдань. Первинний вид абстрагування пов'язаний із узагальненням, яке призводить до формування нового поняття (чи закону). Вторинне абстрагування пов'язане із використанням поняття (чи закону) при розв'язуванні нових завдань.

Для успішної організації навчального процесу важливо знати, в яких умовах діти краще користуються тим чи іншим видом абстрагування. У дослідженнях Н.Менчинської вказано, що первинним абстрагуванням діти користуються, коли формування нових понять (наприклад, поняття додавання) відбувається на основі дії з конкретними, реальними предметами, але не з абстрактними числами. І навпаки, повторне абстрагування учні сприймають тоді, коли при розв'язуванні завдань вони користуються схемами. Схема полегшує використання понять на практиці тому, що вона поєднує наочний та абстрактний матеріал разом. Як свідчать дослідження Г.Блонського, Л.Виготського, Р.Натадзе, Н.Менчинської та інших, учні I-II класів, характеризуючи предмети, говорять, насамперед, про різноманітні дії цих предметів та про дії відносно них. Наприклад, розмірковуючи про сонце, рослини, тварини, дитина вказує, що: "сонце гріє, світить", "яблуня росте, дає яблука, вони смачні, ми їх їмо", "корова дає молоко", "птахи літають, співають" [6].

Узагальнення відбувається в тісному зв'язку із конкретизацією. Засвоєння понять, законів, правил відбувається на основі розгляду окремих предметів, фактів, явищ. Засвоєні поняття, закони, правила використовуються при розв'язуванні окремих конкретних завдань.

Психологічна характеристика мислення як пізнавальної діяльності має відображати не тільки суттєвий та операційний бік цієї діяльності, але й мотиваційний. Розумовий розвиток характеризується єдністю змісту, операцій та мотивів пізнавальної діяльності. Ці три боки розвитку пов'язані один з одним, залежать один від одного, але у педагогічному управлінні кожен з них вимагає до себе спеціальної уваги [1; 4]. На основі експериментальних досліджень (Л.Божович, Н.Морозової, Л.Славиної та інших) встановлено, що навчальна діяльність молодшого школяра спонукається подвійними мотивами: по-перше, широкими соціаль-

ними мотивами, які пов'язані з системою соціальних стосунків дитини, до яких вона вступає, стаючи школярем. По-друге, "мотивами навчання", які пов'язані з навчальним процесом, де провідна роль належить пізнавальним інтересам, які втілюють пізнавальні потреби школяра.

Спеціальна робота, спрямована на формування у школярів умінь узагальнювати, групувати, класифікувати об'єкти, є умовою успішного розвитку в них мисленнєвої операції. Узагальнення в засвоєнні знань і розумовому розвитку молодших школярів служить основою розвитку конкретизації, застосування результатів узагальнення в нових пізнавальних і практичних ситуаціях [18; 19].

Отже, в учнів молодших класів спостерігаються істотні індивідуальні особливості мисленнєвої діяльності, виражені в рівнях розвитку операцій аналізу і синтезу, абстрагування і узагальнення, у співвідношеннях конкретно-образних і абстрактно-словесних компонентів, у гнучкості мислення.

#### Список використаних джерел

1. Авторські програми з психології / Упоряд. О. Главник. – К.: Шк. світ, 2002. – 112 с.
2. Акімова М.К., Козлова В.Т. Індивідуальність учащегося и индивидуальный подход / М.К. Акімова, В.Т. Козлова. – М.: Знание, 1992. – 80 с.
3. Акімова М.К., Козлова В.Т. Психологические особенности индивидуальности школьников / М.К. Акімова, В.Т. Козлова. – М.: Академия, 2002.
4. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта / Г.О. Балл. – Рівне: Ліста-М, 2003. – 128 с.
5. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьєва Е.И., Васильєва Н.Л. Работа психолога в начальной школе / М.Р. Битянова, Т.В. Азарова и др. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2001. – 352 с.
6. Выготский Л.С. Проблема возраста / Л.С. Выготский // Собр. соч. Т.4. – М., 1984.
7. Гильбух Ю., Коробко С., Кондратенко Л. Психолого-педагогические основы дифференциации обучения в начальном звене общеобразовательной школы / Ю. Гильбух, С. Коробко, Л. Кондратенко. – К.: Рад. шк., 1991. – 65 с.
8. Гильбух Ю.З., Коробко С.Л., Кондратенко Л.О. Готовність дитини до школи / Ю.З. Гильбух, С.Л. Коробко, Л.О. Кондратенко // За ред. С. Максименка, О. Главник. – К.: Главник, 2004.

9. Готовність дитини до навчання / Упоряд. С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. – К.: Мікрос-СВС, 2003.
10. Зак А.З. Как определить уровень развития мышления школьника / А.З. Зак. – М., 1982.- 186 с.
11. Ілляшенко Т.Д. Чому їм важко вчитися? / Т.Д. Ілляшенко. – К.: Почат. шк. – 128 с.
12. Кондратенко Л. Розумові здібності дитини / Л. Кондратенко. – К.: Главник, 2004. –112 с.
13. Основи практичної психології: підручник. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
14. Психологічна діагностика інтелекту, мислення, креативності дитини / Упоряд. С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 12 с.
15. Психологічний довідник учителя: в 4-х кн. / Упоряд. В. Андієвська, наук. ред. С. Максименко. – К.: Главник, 2005.
16. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.И. Савенков. – М.: Изд. центр “Академия”, 2000. – 232 с.
17. Скрипченко О.В., Лисянська Т.М., Скрипченко Л.О. Довідник з педагогіки і психології: навч. пос. для викладачів, аспірантів та студентів педагогічних навч. закладів / О.В. Скрипченко, Т.М. Лисянська, Л.О. Скрипченко. – К., 2000.
18. Тарасу В.В. Тести навчальних здібностей для 1 класу / Під ред. Ю.З. Гільбуха. – К.: РОВО “Укрвузполіграф”, 1992. – 72 с.
19. Чистякова М.И. Психогимнастика / М.И. Чистякова. – М., 1990. – 86 с.

In the article the features of development of thought of junior schoolboys are considered as one of main factors of cognition of objective reality. Descriptions of thinking process are described as one of types of cognitive processes. The features of forming of cogitative process are analysed at student initial classes; terms of successful organization of educational process, cooperant the most effective development of thought of junior schoolboys.

**Keywords:** thought, cogitative process, generalization, classification, abstracting, analysis, synthesis.

*Отримано: 21.02.2011*

## **Розвиток самоорганізованості молодшого школяра шляхом становлення його як суб'єкта навчальної діяльності**

У статті відображено особливостей розвитку самоорганізованості молодшого школяра у процесі навчальної діяльності. Становлення молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності розглядається як процес розвитку певних його властивостей, зокрема, довільності, внутрішнього плану дій, рефлексії та інших особливостей, які дозволяють учню здійснювати самоорганізацію своєї діяльності і поведінки на певному рівні активності і самостійності, виробити свідоме ставлення до себе та головних подій свого життя.

**Ключові слова:** самовизначення, саморозвиток, самоорганізованість молодшого школяра, суб'єкт учбової діяльності, ставлення до себе, самооцінка.

В статтю отражены особенности развития самоорганизованности младшего школьника в процессе учебной деятельности. Становление младшего школьника как субъекта учебной деятельности рассматривается как процесс развития определенных его свойств, в частности, произвольности, внутреннего плана действий, рефлексии и других особенностей, которые позволяют учащемуся осуществлять самоорганизацию своей деятельности и поведения на определенном уровне активности и самостоятельности, выработать сознательное отношение к себе и главным событиям своей жизни.

**Ключевые слова:** самоопределение, саморазвитие, самоорганизованность младшего школьника, субъект учебной деятельности, отношение к себе, самооценка.

**Постановка проблеми.** Ситуація сьогоденного розвитку суспільства, і зокрема системи освіти, ставить перед дослідниками психологічної науки завдання, розв'язання яких сприяло б соціально-економічному, політичному, духовному розвитку держави. Сучасне суспільство потребує людей з високим рівнем загального розвитку, які зможуть орієнтуватися в складних соціокультурних обставинах, робити вільний вибір, брати на себе відповідальність за власні освіту, виховання і розвиток. Це передбачає перебудову процесу навчання і виховання, кінцевою метою якого повинно стати максимальне розкриття індивідуальних можливостей та розвиток саморганізованості особистості. Соціаль-



на самоорганізованість здобувається упродовж життя під впливом соціального середовища, системи виховання, предметно-практичної та особистісно-рольової діяльності людини. Найсприятливіший стартовий період навчання людини самоорганізації – молодший шкільний вік, коли дитина найбільш сензитивна до виховного впливу дорослих через наслідування, ідентифікації, ампліфікації її навчальної діяльності.

Відтак, у контексті вищезазначених особливостей та специфіки теперішнього етапу гуманізації навчально-виховного процесу означена вище проблема набуває особливої актуальності.

У педагогічній теорії феномен самоорганізації окремих педагогічних об'єктів висвітлено у працях Н. Вишнякової, П. Горбунової, А. Євтодюк, Л.Зоріної, С. Кульневича, Т. Левченко, Л. Новікової, В. Редюхіна, О. Чалого, С. Шевельової та ін. Самоорганізацію як різновид діяльності досліджували вчені-психологи К.Абульханова-Славська, Б. Анан'єв, Г. Балл, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.

Водночас проблема розвитку самоорганізованості дитини в період молодшого шкільного віку залишається й нині не дослідженою. Саме тому метою нашого дослідження є теоретичне вивчення особливостей розвитку самоорганізованості молодшого школяра у процесі навчальної діяльності.

**Результати теоретичного аналізу.** Приступаючи до аналізу проблеми, доречно визначитися із самим поняттям самоорганізованості особистості. Так, аналізуючи проблему самоорганізації особистості, Аверін так ілюструє загальний зміст цього поняття: з'являючись на світ, людина через подальшу вмотивовану життєдіяльність, яка є продуктом її організації щодо зовнішніх умов, стає соціально-психологічним суб'єктом існування – особистістю. На певному відрізку життя вона досягає оптимального рівня усвідомлення самої себе як сукупності "Я"- понять і за допомогою самоаналізу вдається до самопізнання. Маючи перед собою самоспрогнозовану модель власного "Я", людина звертається до самоконтролю якісного рівня цієї тріади засобами самоконтролю (рефлексії). Відносячи до кожного з трьох її елементів процеси самовиховання, самонавчання та саморозвитку, особистість здійснює самокоригування свого руху до життєвої мети: ближньої (самовизначення) і віддаленої (самореалізації). Остаточо обираючи одну з багатьох сфер людської життєдіяльності, вже сформована особистість спочатку звертається до самооцінювання відповідних здібностей, можливостей та рівня морально-психологічної

готовності, а потім – до самонавчання, мета якого – якнайповніше самовиявлення (виявлення в діяльності професійно-ділових та інших життєво актуальних особистісних якостей). Отже, соціально-психологічна організація комплексу самостійних дій індивіда, спрямованих на опанування домінантної діяльності, є самоорганізацією цієї особистості. Соціальна самоорганізація передбачає процес самопізнання, самовизначення, саморозвитку та самореалізації. Вона виявляється в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації та плануванні діяльності, самостійності й швидкості прийняття рішень, оцінюванні наслідків праці, почутті обов'язку [1].

Н. Вольська визначає самоорганізацію як одне з умінь, що характеризує організованість особистості [3].

Т. Шрейбер вважає, що самоорганізація реалізується в упорядкованості діяльності й поведінки людини. Специфіка самоорганізації знаходить своє відображення в системі саморегуляції особистості, а потім й у своєрідності діяльності й поведінки. У свою чергу, результати діяльності й ставлення особистості до них призводять до розвитку особистості та її регулятивної системи [13].

Щодо навчальної діяльності, Л. Фрідман описує самоорганізацію як сутнісний принцип організації навчального процесу. Причому вважає, що самоорганізація може бути лише раціональною і є вмінням особистості без систематичного зовнішнього контролю і без стимуляції зовні організовувати і проводити власну навчальну діяльність [11].

Водночас, саме навчальна діяльність може стати чинником розвитку самоорганізованості молодшого школяра. Так, Ханецька Н.В. вказує на важливість формування у дитини в процесі учбової діяльності здатності самостійно будувати власну життєдіяльність, бути її справжнім суб'єктом. Саме молодший шкільний вік є стрижневим для формування самостійності, оскільки провідна для цього вікового етапу навчальна діяльність, побудована на принципах розвивальної суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, створює оптимальні умови для розвитку і функціонування суб'єктних характеристик особистості [12].

Яворська-Ветрова вважає, що така діяльність з необхідністю передбачає співтворчість вчителя й учня, рівноцінність їхніх позицій, становлення учня і ставлення до нього вчителя як до суб'єкта, активного, самостійного, відповідального, ініціативного учасника навчально-виховного процесу [14].

Суб'єктом учіння, зазначає Г.С.Костюк, молодший школяр стає тільки тоді, коли набуває позиції учня, тобто усвідомлює цілі

учіння, переживає його хід, чутливо ставиться до успіхів і невдач в ньому, оцінює отримані результати, усвідомлює мотиви, на основі уявлення про себе, що складається, оцінює себе і свою діяльність [7].

У комплексі проблем формування самоорганізованості особистості молодшого школяра у процесі навчальної діяльності суттєва роль належить проблемам самооцінки, емоційно-ціннісного ставлення до себе як до суб'єкта цієї діяльності. Через усвідомлення результатів діяльності особистість приходить до усвідомлення себе як суб'єкта діяльності, до оцінки своїх можливостей і якостей. Для дітей молодшого шкільного віку вирішальним чинником формування самооцінки виступає навчальна діяльність і міжособистісні стосунки.

П.М.Якобсон зазначає, що залежно від успіхів в учінні у школяра виникає почуття впевненості або невпевненості в собі і відповідна до модальності цих почуттів самооцінка. На цьому ґрунті формується його внутрішня позиція стосовно оточуючих і самого себе [15].

Самооцінка зумовлена не тільки об'єктивними труднощами в навчальній діяльності, а й, головним чином, низькою оцінкою якостей, можливостей учня дорослими і ровесниками, відповідною емоційною атмосферою в класі. В результаті формується певне ставлення до себе як до суб'єкта діяльності [2; 14].

Ставлення учня до себе як до суб'єкта навчальної діяльності, за дослідженням І.С.Коновальчук, включає в себе, “по-перше, раціональне ставлення до себе як до суб'єкта навчальної діяльності, по-друге, емоційно-ціннісне ставлення до себе (переживання і оцінка власної значущості як суб'єкта учіння)” [6]. Воно залежатиме від того, наскільки успішно “увійде” молодший школяр у ситуацію шкільного навчання, якою мірою продуктивним виявиться його досвід міжособистісної взаємодії, сформованість навчальної діяльності. Соціальному оцінюванню в цей час підлягають уміння, можливості і здібності, а також особистісні якості учня, які виявляються в навчальній діяльності. Молодший школяр вже оцінюється дорослими як суб'єкт цієї діяльності [2].

У працях П.Я.Гальперіна і А.К.Маркової показано, що самооцінка перетворюється на чинник саморегуляції, якщо включає в себе мотиваційну функцію, тобто тоді, коли навчальна діяльність стає особистісно значущою для дитини [4].

На значущість цієї проблеми вказувала С.П. Тищенко, яка стверджувала, що під впливом позитивного ставлення до себе як до суб'єкта діяльності індивід “відкриває” для самого себе особистісний сенс цієї діяльності, внаслідок чого вона стає життєво значущою [10].

У свою чергу І.С.Коновальчук зазначає, що “у разі усвідомлення дисгармонійності ставлення до себе і його невідповідності реальному рівню власної навчальної суб`єктності можливе зниження рівня соціального пристосування, сприйняття себе як нездібного і пасивного учня” [6]. А це, зрозуміло, може призвести до пасивності, нездатності до самостійних рішень і дій.

Складний аналіз проблеми становлення школяра як суб`єкта учіння подано у дослідженні Л.А.Матвеевої. Автор розглядає становлення суб`єкта діяльності як процес розвитку певних властивостей, інтегральних характеристик особистості, що розкривають її різні аспекти: інтелектуальний, емоційний, вольовий. Новоутворення, що виявляються в молодшому шкільному віці в навчальній діяльності – довільність, внутрішній план дій, рефлексію, Л.А.Матвеева розглядає як “комплекс особливостей, які дозволяють учню здійснювати регуляцію своєї діяльності і поведінки на певному рівні активності і самостійності, враховуючи при цьому особливості самої діяльності, тобто виступати суб`єктом навчальної діяльності” [8].

Ханецька вважає одним із перспективних шляхів розвитку суб`єкта навчальної діяльності молодших школярів розвиток якостей, які властиві йому і сформованість яких є необхідною передумовою здійснення навчальної діяльності. Серед цих якостей стрижневе місце посідають пошукова активність, самостійність та ініціативність. Крім самостійності, ініціативності, необхідною складовою самоорганізованості виступає рефлексія як універсальний спосіб побудови ставлення людини до власної життєдіяльності. Разом з тим рефлексія є необхідною складовою вміння вчитися, яке, в свою чергу, може бути сформоване засобами навчальної діяльності [12].

На важливість цього новоутворення звертав увагу В.В.Давидов. Він вважав, що у сфері мислення рефлексія необхідна для усвідомлення дітьми основ власних дій. У сфері комунікації та кооперації вона дозволяє зайняти позицію “над”, “поза” та забезпечує взаєморозуміння й координацію дій партнерів. У сфері самосвідомості рефлексія потрібна для визначення внутрішніх орієнтирів і способів розмежування “Я” та “не-Я”. На початку молодшого шкільного віку третій пласт є базовим, смислоутворювальним, а перший – внутрішнім, стрижневим, таким, що надає предметної визначеності організму навчальної діяльності. Пізніше відбувається інверсія, і внутрішнім, центральним стає пласт самосвідомості, який і визначає цілі навчання [5].

Активна переробка у свідомості дітей навчального матеріалу, засвоєння знань, зростання його рефлексивних можливостей

актуалізує необхідність координації різних точок зору на світ і на себе у ньому, визначеність у своїх мотивах, потребах, ставленнях загалом. Осмислення різних сфер буття дозволяє дитині побачити себе, осмислити свій досвід як його джерело, а відтак усвідомити цінність та перспективу власного саморозвитку. Розширення поля свідомості та самосвідомості у процесі навчальної діяльності породжує потребу самореалізації своїх можливостей, сприяє виробленню здатності ширше налагоджувати зв'язки з оточенням, вибірково змінювати взаємини з оточуючими, тобто реалізувати себе як суб'єкта, визначеного у своїх ставленнях до явищ, сфер життя. Таким чином, пізнавальна, ціннісно-моральна лінії розвитку особистості молодшого школяра забезпечують його спроможність певною мірою оволодіти механізмом рефлексії над власним буттям, його метою, смыслом і цінностями, виробляти свідоме ставлення до головних, вузлових подій свого життя і навички перспективного бачення свого "авторського начала" у життєвій активності [9].

Здійснений теоретичний аналіз дозволяє зробити **висновки**.

Самоорганізованість особистості – це складний психологічний феномен, який виявляється в певних особистісних властивостях людини, які характеризують її як суб'єкта діяльності, здатного до самопізнання, самовизначення, саморозвитку та самореалізації.

Саме молодший шкільний вік є стрижневим для формування самоорганізованості дитини, оскільки навчальна діяльність, провідна для цього вікового етапу, побудована на принципах розвивальної суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, створює оптимальні умови для розвитку особистості як суб'єкта цієї діяльності.

Становлення молодшого школяра як суб'єкта діяльності розглядається як процес розвитку певних його властивостей, зокрема, довільності, внутрішнього плану дій, рефлексії та інших особливостей, які дозволяють учню здійснювати самоорганізацію своєї діяльності й поведінки на певному рівні активності та самостійності, виробити свідоме ставлення до себе та головних подій свого життя.

#### **Список використаних джерел**

1. Аверін М. Метод самоорганізації особистості та його соціально-педагогічні перспективи / М. Аверін // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – Т.2. – С.128.
3. Вольська Н. Поняття організованості суб'єкта навчання у

- процесі пізнавальної діяльності // [http:// www.socwd.uzhgorod.ua/ articles/ 11.htm](http://www.socwd.uzhgorod.ua/articles/11.htm).
4. Гальперин П.Я. Психологические проблемы учебной деятельности школьника / П.Я.Гальперин, А.К.Маркова. – М.: МГУ, 1977. – 125 с.
  5. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В.Давыдов, В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман// Вопросы психологии. – 1992. – №3-4. – С. 14-19.
  6. Коновальчук И.С. Развитие отношения к себе как субъекту учебной деятельности в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.С.Коновальчук. – К., 1992. – 18 с.
  7. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С.Костюк. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
  8. Матвеева Л.А. Развитие младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения / Л.А.Матвеева. – Л.: ЛГПИ, 1989. – 66 с.
  9. Олексюк В.Р. Особливості усвідомлення молодшими школярами власного життєвого шляху: дис... канд. психол. наук: 19.00.07/Тернопільський Національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка, Тернопіль/ Вікторія Романівна Олексюк. – 2009. – 236 с.
  10. Тищенко С.П. Емоційно-ціннісне ставлення до себе як структурний компонент образу “Я” // Психологія/ С.П.Тищенко. – К., 1983. – Вип. 22. – С. 3-19.
  11. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Формирование у учащихся общеучебных умений / Л.М.Фридман, И.Ю.Кулагина. – Мн.: НПК образования, 1995. – 30 с.
  12. Ханецька Н.В. Психологічні передумови розвитку молодшого школяра як суб'єкта учіння: дис...канд. психол. наук: 19.00.07/Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України/ Н.В.Ханецька. – К., 2005. – 226 с.
  13. Шрейбер Т. В. Саморегуляция и самоорганизация личности // <http://www.ipe.poltava.ua/pm/35/tiahlo.htm>
  14. Яворская-Ветрова И.В. Особенности субъектного развития младших школьников с различной результативностью учебной деятельности : дисс. ... канд.. психол. наук / И.В.Яворская-Ветрова. – К., 1994. – с.38)
  15. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. Психологический очерк / П.М.Якобсон. – М.: Просвещение, 1966. – 291 с.

The article shows the features of samoorhanizovanosti primary school pupils in the process of learning activity. Of primary school pupils as a subject

of learning activity is regarded as a process of development of certain properties, in particular, randomness of the internal plan of action, reflection and other features that allow the student to organize themselves to carry out their activities and behavior at a certain level of activity and independence, to develop awareness themselves and the main events of his life.

**Keywords:** self-determination, self development, self-organization of pupil, an educational activity, attitude, self-esteem.

*Отримано: 04.03.2011*

**УДК 159.922.1**

*І.І. Ханенко*

## **Динаміка професійного зростання жінки-керівника в правоохоронних органах як показник її професійної успішності**

У статті представлено результати експериментального дослідження динаміки професійного зростання жінки-керівника в правоохоронних органах. Розкрито зв'язок між динамікою професійного зростання і професійною успішністю.

**Ключові слова:** професійне зростання, жінка-керівник, правоохоронні органи, самоактуалізація, самореалізація, професійна успішність.

В статті представлені результати експериментального дослідження динаміки професійного зростання жінки-керівника в правоохоронних органах. Розкрито зв'язок між динамікою професійного зростання і професійною успішністю.

**Ключевые слова:** профессиональный рост, женщина-руководитель, правоохранительные органы, самоактуализация, самореализация, профессиональная успешность.

Правоохоронні органи як державна установа (або державна юридична особа) діють в системі органів влади й виконують на основі закону державні функції (владні, організаційно-розпорядчі, контрольно-перевірочні тощо) в різних сферах внутрішньої та зовнішньої діяльності країни. До них належать: органи прокуратури; органи внутрішніх справ; органи служби безпеки;



військової служби правопорядку у Збройних Силах України; митні органи; органи охорони державного кордону; органи й установи виконання покарань; органи державної податкової служби; органи державної контрольно-ревізійної служби; органи рибоохорони; органи державної лісової охорони; інші органи, які здійснюють правозастосовні або правоохоронні функції (ст. 2 Закону України “Про державний захист працівників суду та правоохоронних органів”). Діяльність правоохоронних органів має багатоаспектний характер: охорона та захист права, відновлення порушеного права, припинення або розгляд порушення права, виявлення або розслідування злочинів. Зокрема, підтримання правопорядку та припинення правопорушень покладено на: прокуратуру, органи внутрішніх справ, податкову міліцію, органи Служби безпеки України. Для них діяльність із підтримання правопорядку, запобігання правопорушенням, дізнання й розслідування злочинів є обов’язковою і полягає в невідкладному й адекватному реагуванні на факти невиконання або неналежного виконання вимог правових норм з боку юридичних або фізичних осіб.

Отже, правоохоронний орган – це юрисдикційний орган, уповноважений державою виконувати в установленому законом порядку функції або завдання з охорони права, охорони правопорядку, розслідування або запобігання порушень права, відновлення порушеного права, захист національної (державної) безпеки, підтримання правопорядку, забезпечення стану законності.

Кожний напрям правоохоронної діяльності має суттєві особливості. Цим пояснюють наявність “силових структур”, субординацію всередині правоохоронних органів, певних організаційних та інформаційних зв’язків між ними, автономне, тобто незалежне одне від одного, відомче регулювання оперативної діяльності й управління.

Обсяг їх повноважень залежить від посади, яку обіймає особа, її державного (професійного) рангу або спеціального звання. Повноваження керівника органу (служби) завжди ширші, ніж у підлеглої особи, обсяги виконуваної роботи й повноважень не завжди пропорційні. Призначення правоохоронної діяльності склалося історично та функціонально визначено межами компетенції правоохоронних органів і посадових осіб.

Успішне функціонування колективу і успішна діяльність кожного члена колективу, вимагають значних зусиль по їх організації, визначенню цільової спрямованості, координації діяльності кожного її працівника і підрозділів у цілому, створення умов для такої діяльності, тобто потребують управління. Одним із

аспектів організації праці в колективах є розподіл працівників на керуючих і керованих.

Роль керівника, наприклад, підрозділу ОВС виявляється в його здатності реалізувати цілі вищого органу шляхом здійснення покладених на нього функцій: організації оперативно-службової діяльності, підборі, підготовці, вихованні та розстановці кадрів, створенні необхідних умов для їх роботи, розпорядженні матеріальними цінностями і фінансами, прогнозуванні ситуації і плануванні роботи. Керівник повинен знати свою компетенцію щодо вжиття заходів покарання і заохочення, щодо організації службових відряджень, щодо прийому на роботу і звільнення. Відтак, актуалізується питання щодо психологічного забезпечення ефективності управління і професійної підготовки управлінців у контексті розвитку окремих аспектів їх особистості: світоглядних, ціннісних, мотиваційних, вольових, комунікативних та ін. особистісних якостей. Розвиток даних якостей необхідний для здійснення управлінської діяльності, ефективного прийняття управлінських рішень, підвищення рівня професіоналізму управлінця.

Проведений аналіз психологічної літератури засвідчує, що ефективність управлінської діяльності в контексті окремих особистісних якостей досліджували К.А. Абульханова, В.Г. Асєєв, І.В. Байєр, Г.О. Балл, В.В. Давидов, Д.Н. Завалішина, В.Г. Зазикін, Л.І. Катаєва, О.К. Клімов, Ю.К. Корнілов, Б.Ф. Ломов, С.Д. Неверкович, С.Ю. Степанов, О.К. Тихоміров, Г.В. Щекін та ін. Загальнотеоретичні засади формування змісту підготовки сучасних управлінців розкрито в працях С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, Ю.П. Нагірного, Н.Г. Нічкало, Н.А. Побірченка, О.С. Пономарьової, О.П. Рудницької, С.О. Сисоевої, В.Д. Шадрікова та ін. Успішність особистості в професійній діяльності вивчали Г.Х. Альтман, Н.А. Алюшина, О.В. Бодров, Г. Вайзер, А.О. Деркач, В.Г. Зазикін, Е.Ф. Зеєр, О.Г. Івашкін, Є.П. Ільїн, А.О. Клімова, М.Л. Кубишкіна, Н.В. Кузьміна, В.І. Курбатов, А.В. Лосєв, М.Х. Мескон, Л.М. Мітіна, Ю.П. Поваренков, В.П. Позднякова, В.Л. Романов, Ю.А. Репецький, С.К. Рощина, І.Н. Семенова, П.О. Тропотяга, Я.С. Хаммер, О.П. Четвергова, В.Д. Шадріков та ін. Наукові пошуки інших науковців (А.Л. Волкова, А.О. Деркач, Е.Ф. Зеєр, О.К. Клімова, І.В. Ключнікова, Н.В. Кузьміна, Ю.Г. Сулімов, Ю.В. Ткаченко, Е.П. Утлік, О.П. Четвергова, В.Д. Шадріков та ін.) були спрямовані на визначення критеріїв успішності.

У сучасній психології можна виокремити чотири основні форми успіху: 1) результативний успіх, який приносить особистості певне

соціальне визнання і популярність; 2) успіх, який виражається у визнанні особистості з боку “значущих інших”; 3) успіх як подолання перешкод у формі особистісного самовизначення; 4) успіх як реалізація визнання, коли значимий не діяльнісний результат, а сама діяльність в її змістовій і процесуальній самоцінності.

Щодо напрямків, в межах яких аналізуються механізми успішної поведінки і діяльності особистості, то ними є такі. Перший напрямок висвітлює роль інтелекту в успішності діяльності. Прихильники даного наукового напрямку вважають, що успішним фахівцем є той, в якого розвинута мотиваційна компетентність, тобто готовність людини вирішувати поставлені завдання із знанням справи.

Другий напрямок досліджень спрямований на вивчення впливу мотивації досягнення на успішність людини. При цьому акцентується увага на тому, що мотивація досягнення має бути системно пов’язана з вольовими якостями особистості і, зокрема, зумовлена інтернальним локусом контролю й особистісної каузальності, які дозволяють особистості брати відповідальність за досягнення успіху в поведінці і діяльності на себе, а не покладатися на випадок, везіння тощо.

Успішною діяльністю керівника можна вважати ту діяльність, результати якої відповідають необхідній соціальній та особистісній значущості і, в цілому, відповідають первісно поставленим діяльнісним цілям (за О.Г. Івашкіним). В даному випадку, успішна діяльність виступає як реалізована спрямованість особистості на успіх у конкретній сфері діяльнісної активності у соціумі. До складових професійного успіху управлінця слід відносити: професійну майстерність, духовно-моральні цінності поведінки, ефективність діяльності та її високий результат, еталон особистісної і ділової комунікабельності.

Попри чималу кількість досліджень, присвячених загальним проблемам управлінської діяльності, успішності особистості та ін., робіт, присвячених безпосередньо проблемі динаміки професійного зростання керівників правоохоронних органів, зокрема жінки-керівника правоохоронного органу, не існує. Враховуючи це, заявлена нами тема є актуальною.

У статті ми представимо результати проведеного нами дослідження, в якому взяли участь 202 атестовані жінки, що проходять службу в правоохоронних органах. Всіх досліджуваних ми поділили на дві групи. До першої групи увійшли 78 жінок-керівників віком від 25 до 65 років та зі стажем служби у

правоохоронних органах від 5 до 30 років. Другу групу склали 124 підлеглих жінки віком від 22 до 50 років та стажем служби у правоохоронних органах від 5 до 30 років.

### **Інтерпретація отриманих даних**

Набуття професійного досвіду як форма усвідомлення особистістю ставлення до власної життєдіяльності у процесі безпосереднього включення у професійну діяльність вимагає, з одного боку, наявності певного ставлення особистості до її професійної ролі, здібностей і нахилів, а з другого – усвідомлення сутності професійних вимог, що ставляться до людини під час професійного навчання і професійної діяльності. Адже зміст професійного досвіду реалізується не тільки у пізнавальній сфері, а й в самій практиці реального життя людини. Зокрема, процесуальна характеристика професійного досвіду проявляється у поетапному усвідомленні особистістю професійних перцептивно-когнітивних блоків діяльності та свідомому прийнятті вимог практичної діяльності в міру набуття конкретних умінь і навичок, а результативна – у почутті задоволеності процесом діяльності, формуванні відповідного професійного стилю, який в системі відношень “людина – людина” має відігравати функцію загального життєвого стилю.

Процесуальна характеристика процесу набуття особистістю професійного досвіду супроводжується збагаченням змісту уявлень суб’єкта про себе та власний шлях професійного розвитку, що виражається як в усвідомленні образу професійної діяльності, так і в усвідомленні особистістю себе як професіонала. Отже, результатом набуття професійного досвіду є зміст професійної ідентифікації, яка за оптимальних варіантів її прояву, виявляється у протилежних формах – позитивна і негативна, – які можуть диференціюватися й на проміжні форми.

Отже, професійне становлення – це продуктивний процес розвитку і саморозвитку особистості, освоєння та самопроекування професійно-орієнтованих видів діяльності, визначення свого місця у світі професій, актуалізація свого потенціалу для досягнення вершини професіоналізму (за Е.Ф. Зеєром).

Професійне становлення є достатньо складним та тривалим процесом, у якому можна виділити стадії та періоди професійного розвитку особистості. Так, Т.В. Кудрявцев виділив чотири стадії професіоналізації: 1) виникнення та формування професійних намірів; 2) професійне навчання і підготовка до професійної діяльності; 3) входження в професію, активне її освоєння та налагодження стосунків у колективі; 4) реалізація усього професійного потенціалу.

За А.К. Марковою, етапами освоєння професії є: 1) адаптація людини до професії; 2) самоактуалізація людини у професії; 3) гармонізація людини з професією; 4) перетворення, збагачення людиною своєї професії; 5) етап вільного володіння декількома професіями; 6) етап творчого самовизначення себе як особи.

На основі аналізу психологічної літератури та особливостей службової діяльності, обробки отриманих даних нами було виділено етапи професіоналізації жінки-керівника у правоохоронних органах.

1. Етап “становлення” – триває приблизно від 22 до 25 років (стаж від 1 до 5 років). У цей період відбувається адаптація до особливостей службової діяльності: особистість опановує обрану професію, набуває необхідних навиків і кваліфікації, відбувається її самоствердження, з’являється потреба у незалежності. Саме у цей віковий період більшість змінює свій соціальний статус – бере шлюб, а отже, прагне отримувати заробітну плату, вищу за прожитковий мінімум, і, як результат, посилюється бажання щодо планування своєї службової кар’єри саме у цей період.

Втім, є й такі, хто обравши шлюб, повністю занурюється у сімейні турботи, а про свою самореалізацію згадують на наступному життєвому етапі. Взагалі, якщо на даному етапі відбувається відповідність між реальною і бажаною компетентностями, то це не лише підвищує шанс на більш високу оплату праці і самоактуалізацію фахівця, а й створює передумови для професійного зростання.

2. Етап “просування” – триває від 26 до 30 років (стаж від 6 до 15 років). У цей період фахівець накопичує багатий практичний досвід та навички. Посилюється потреба у самоствердженні, здобутті вищого статусу і ще більшої незалежності, виникає прагнення до самовираження. В особистості проходить процес гармонізації жінки з набутою професією, відбувається пристосування до неї, формується індивідуальна професійна майстерність, яка у подальшому буде удосконалена. Жінка-фахівець легко виконує завдання за засвоєними технологіями.

На цьому етапі значно менше уваги приділяється задоволенню потреби у безпеці. Зусилля жінки зосереджені на збільшенні розмірів оплати праці та самоствердженні себе як фахівця. Жінки починають турбуватися про своє професійне самовдосконалення, розширення своїх професійних меж. Вони вступають у навчальні заклади для здобуття другої вищої освіти, підвищують свій професійний рівень за вже здобутою спеціальністю (здобувають звання магістра, кандидата наук). У цьому віці жінки-військовослужбовці займають

середню керівну ланку (старший інспектор, начальник сектора та відділення тощо). Дехто із жінок у зазначений період починає надолужувати прогалини в особистому житті. У цьому випадку зазначений процес зсуває вікові межі.

3. Етап “збереження” характеризується діями щодо закріплення досягнутих результатів і триває від 31 до 40 років (стаж від 16 до 20 років). Саме у цей час настає пік кар’єрного зростання та відбувається подальше професійне вдосконалення, як наслідок, покращення своїх знань. Саме на цьому етапі особа піклується про своє духовне збагачення і прагне перетворити “машинальну” роботу на творчу. Оволодівши декількома професіями, фахівець виходить за межі формальної діяльності і стає “наставником”. Особа у цей період зацікавлена передати знання та досвід молоді. У зазначений період відбувається підйом на нові службові рівні. Жінка досягає вершин незалежності і самовираження.

4. Етап “завершення” від 41 до 50 років (стаж від 21 до 30 років). На цьому етапі жінка починає серйозно замислюватися про завершення трудової діяльності, готуватися до виходу на пенсію. У цей період йдуть активні пошуки “послідовника” – гідної заміни. Прагне до творчого самовизначення себе як особистості. У своїй роботі намагається реалізувати свою головну ідею щодо вдосконалення робочого процесу.

Вивчення змісту професійної ідентифікації особистості на кожному з виділених етапів професійного становлення, а також аналіз мотиваційно-сміслових утворень, які інтегрують у собі мотиваційні й ціннісні тенденції, складають основу цілісної психологічної характеристики особистості у її стильових особливостях професійної реалізації.

Зауважимо, що в межах нашої роботи динаміка професійного зростання розглядається як розвиток і вдосконалення професійних та особистісних якостей, підвищення спеціального звання та просування посадовими сходами під дією зовнішніх умов службової діяльності. Відтак, з’ясувавши, як змінюються і розвиваються особистісні якості на кожному етапі професійного становлення; як відбувається отримання чергового (позачергового) звання; з якою швидкістю працівник переміщується по східцях службової діяльності; яким є стаж службової діяльності та у якому віці посідають керівну посаду, можна відстежити динаміку професійного зростання працівника.

На підставі аналізу особових справ досліджуваних, ми з’ясували, як співвідноситься стаж роботи у підрозділах правоохоронних органів і вік із посадою, яку обіймає правоохоронець (див. табл. 1).

Таблиця 1

## Порівняльна характеристика кількості підлеглих і керівників за віком та стажем службової діяльності (%)

Вік стаж	Підлеглі						Керівники					
	22-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	22-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50
1-5	3,22	4,03	0	1,61	0	0	0	2,56	0	3,84	0	0
6-10	1,61	37,13	8,06	5,64	0	1,61	0	15,38	10,26	2,55	0	5,12
11-15	0	4,03	4,03	4,03	7,25	17,74	0	0	2,56	0	7,67	0
16-20	0	0	0	7,26	4,03	5,64	0	0	0	8,97	3,84	0
21-25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8,97	5,12
26-30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,28	21,79

Як видно з табл. 1, серед підлеглих у лавах правоохоронних органів найбільша кількість жінок (37,13%) працює у віці 26-30 років зі стажем роботи 6-10 років. Перебуваючи на посадах молодшого начальницького складу (молодші інспектори, помічники слідчих, оперативні працівники), вони мають спеціальні звання (прапорщик, молодший сержант, сержант, старший сержант, молодший інспектор митної служби, інспектор митної служби). У той час, як посади середнього начальницького складу (слідчі, старші слідчі, старші інспектори, старші оперативні працівники, старші зміни оперативних нарядів, заступники начальників відділів, начальники секторів) частіше посідають у віці 26-30 років зі стажем 6-10 років у спеціальних званнях молодший лейтенант, лейтенант, старший лейтенант, капітан, радники 3, 2 або 1 рангу. Посади старшого начальницького складу (оперативні чергові, заступники начальників відділів, начальники відділів та управлінь, прокурори) у спеціальних званнях майор, підполковник, полковник, державні радники 3, 2 або 1 рангу. Найбільша кількість працівників (21,79%) у віці 46-50 років зі стажем роботи 26-30 років.

Серед атестованих підлеглих у віці 41-45 років і 46-50 років із стажем служби 26-30 років та керівників у віці 36-40 років із стажем роботи 21-25 років та 26-30 років серед досліджуваних не виявлено.

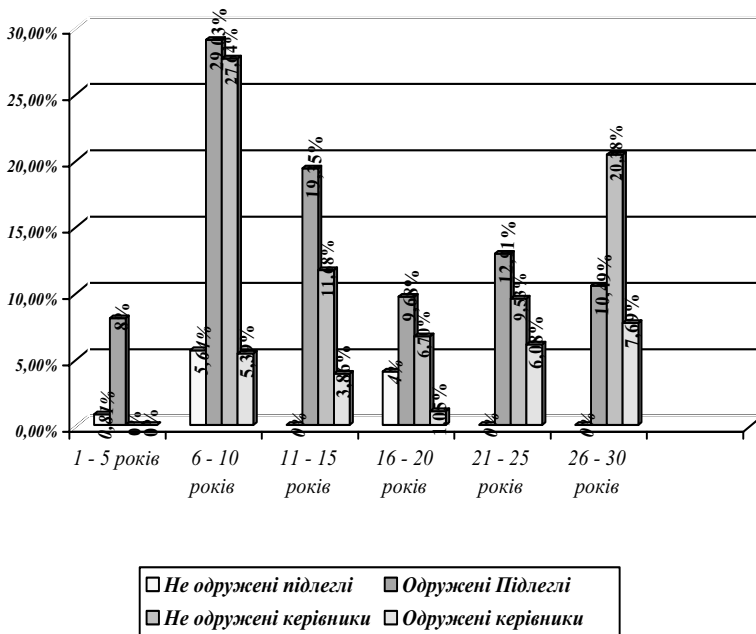
Аналіз законодавчих документів, що регулюють проходження служби у правоохоронних органах, підтвердив, що цілком логічною є відсутність керівників (старшого начальницького складу) у віці 22 – 25 років. Зазначене пояснюється чітким розподілом отримання службових звань та визначеним у законодавчих актах порядком щодо призначення на певну посаду.



Щодо такого показника, як сімейний стан, виявлено таке: найбільша кількість незаміжніх жінок-керівників мають стаж роботи 6-10 років і 26-30 років, відповідно 27,64% і 20,38% досліджуваних. Ми пояснюємо це тим, що поєднувати обов'язки керівника правоохоронного органу та вправної господині досить нелегка справа. Не кожен чоловік із розумінням буде ставитися до постійної зайнятості дружини, особливостей професійної діяльності, терпіти зміни у характері дружини, брати на себе справи по домашньому господарству.

У жінок-керівників зберігається шлюб, якщо чоловіки або також займають керівні посади (що значно полегшує розуміння між подружжям), або вже досягли пенсійного віку (можуть взяти на себе більшість сімейних обов'язків і не відчувати неповноцінності).

Серед незаміжніх підлеглих із стажем 6-10 років – 5,64% досліджуваних, а і стажем 26-30 років – 4,03% досліджуваних (див. рис. 1).



*Рис. 1. Кількісні показники сімейного стану жінок-керівників і підлеглих*

За результатами дослідження виявлено рівні лідерських якостей жінок-керівників і підлеглих залежно від стажу службової діяльності (див. табл. 2).

Таблиця 2

## Рівні лідерських якостей жінок-керівників і підлеглих (%)

Стаж \ Рівень	Підлегли			Керівники		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
1 – 5 років	5,88	3,36	0	0	0	0
6 – 10 років	15,96	14,28	1,68	0	13,44	10,25
11 – 15 років	10,08	10,08	5,88	0	5,12	17,38
16 – 20 років	4,20	42,60	0	5,56	5,12	8,97
21 – 25 років	0	0	0	0	7,69	11,53
26 – 30 років	0	0	0	0	10,25	7,69

Високий рівень розвиненості лідерських якостей спостерігається у підлеглих із стажем 6-10 років (1,68% досліджуваних) і 11-15 років (5,88% досліджуваних). Найвищий відсоток за показником високий рівень лідерських якостей спостерігається у керівників із стажем 11-15 років (17,38%) і 21-25 років (11,53%).

На низькому рівні розвинені лідерські якості у керівників із стажем роботи 16-20 років (5,56%). Ми пояснюємо це тим, що керівники здебільшого займаються аналізом та узагальненням інформації, тобто є працівниками секторів інформаційних технологій, і завдання, які вони вирішують, не вимагають прояву лідерських якостей.

Загалом, для більшості жінок-керівників правоохоронних органів на кожному із етапів професійного зростання притаманні такі якості: рішучість; надійність; наполегливість; ініціативність; вимогливість до себе та інших; здатність долати перешкоди на шляху до власних цілей; вміння розумно ризикувати; воля, готовність довго та якісно виконувати однообразну, не цікаву роботу; самокритичність; здатність тверезо оцінювати не тільки власні успіхи, але й невдачі; вміння здійснювати контроль за виконанням завдань; критичність, здатність виявляти слабкі сторони у припадних пропозиціях; здатність дотримуватися своїх обіцянок; витривалість, можливість працювати навіть у умовах перевантажень; оптимістичність; здатність самостійно та своєчасно приймати рішення, у критичних ситуаціях брати на себе відповідальність; здатність змінювати стиль поведінки залежно від умов. При цьому, чим триваліше вона перебуває на керівній посаді, тим більшою мірою їй притаманні вказані якості.

Визначення рівнів комунікативних здібностей у досліджуваних ми здійснювали за методикою КОЗ-2 (див. табл. 3). Найвищі показники (19,35%) серед усіх рівнів комунікативних здібностей були виявлені за середнім рівнем у підлеглих зі стажем служби 16-20 років. Показники за високим рівнем комунікативних здібностей

були виявлені у тих підлеглих, які ще з малечку мали можливість вільно висловлюватися, батьки використовували демократичний стиль виховання, що й дозволило зберегти ініціативу в спілкуванні.

Серед керівників правоохоронних органів найбільші показники високого рівня (23,07%) у керівників із стажем служби 6-10 років та із стажем 26-30 років (20,07%). Їм притаманна сформована потреба у комунікативній діяльності. Вони з легкістю, сміливо та активно встановлюють контакти з незнайомими людьми; відрізняються експансивністю і динамічністю спілкування. До цієї групи належать керівники, діяльність яких на пряму пов'язана з комунікативною діяльністю, а в їхні обов'язки входить відстоювання інтересів громадян.

**Таблиця 3**

**Кількісні показники особливостей комунікативних здібностей жінок-керівників та підлеглих (%)**

Стаж \ Рівень	Підлегли			Керівники		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
1-5 років	0,00	5,64	3,22	0,00	0,00	0,00
6-10 років	2,09	14,32	7,25	0,00	4,12	23,07
11-15 років	0,00	12,35	14,51	0,00	2,16	7,69
16-20 років	8,06	19,35	0,00	2,56	5,12	7,69
21-25 років	5,04	5,64	2,53	0,00	5,12	6,41
26-30 років	0,00	0,00	0,00	0,00	15,36	20,07

На середньому рівні найвищі показники комунікативних здібностей 15,36% у керівників із стажем 26-30 років. Зазначеній категорії службовців притаманне прагнення встановлювати контакт із людьми, якщо ситуацію не можна вирішити іншим шляхом, або з особами близькими за інтересами. Жінкам-керівникам правоохоронних органів, діяльність яких пов'язана з виявленням та знешкодженням злочинців, підтриманням правопорядку та припиненням правопорушень, необхідно проявляти високий та середній рівень комунікативної діяльності для досягнення високої ефективності управлінської діяльності.

Низький рівень комунікативних здібностей проявився у 2,56% керівників зі стажем 16-20 років. Вони не прагнуть до спілкування, намагаються вирішувати завдання, що висувуються самостійно. Не відстоюють власну точку зору. Зазвичай це особи, діяльність яких пов'язана з технічними засобами, або в яких невелика кількість (або взагалі відсутні) підлеглих.

Для досягнення високих показників у роботі колективу сучасний керівник потребує ефективних організаторських здібностей. Тому далі проаналізуємо саме їх (див. табл. 4).

Таблиця 4

**Кількісні показники організаторських здібностей жінок-керівників та підлеглих (%)**

Стаж \ Рівень	Підлегли			Керівники		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
1-5	4,03	4,83	0,00	0,00	0,00	6,41
6-10	4,03	29,03	4,83	0,00	5,21	28,20
11-15	4,83	17,74	7,25	0,00	2,56	7,69
16-20	14,51	9,67	0,00	5,21	0,00	7,69
21-25	0,00	0,00	5,64	0,00	2,56	11,53
26-30	0,00	0,00	0,00	0,00	2,56	20,38

Результати дослідження свідчать, що у середнього та старшого керівного складу організаторські здібності розвинені на високому рівні, однак найбільша кількість досліджуваних (28,20%) припала на керівників зі стажем роботи 6-10 років. Можна припустити, що вони ще не втратили ентузіазму і зацікавленості роботою, а тому докладають максимальну кількість зусиль для досягнення поставлених завдань. У 20,38% керівників із стажем служби у правоохоронних органах 26-30 років також високий рівень організаторських здібностей. Це можна пояснити тим, що вони намагаються якнайкраще продемонструвати свої здібності молодим працівникам і навчити їх усім тонкощам діяльності.

Керівникам із високим рівнем організаторських здібностей притаманні:

– **організаційна проникливість** – вміння приділяти увагу тонкощам взаємин, синхронність емоційних станів керівника і підлеглих, здатність поставити себе на місце іншого; практична спрямованість інтелекту, тобто прагматична орієнтація керівника на використання даних про психологічний стан колективу для вирішення практичних завдань; здатність дотримуватись відчуття міри в своїй психологічній вибірковості і прагматичній орієнтованості;

– **емоційно-вольова результативність** – здатність впливати на інших людей волею і емоціями: енергійність, здатність спрямовувати діяльність своїх підлеглих відповідно до своїх бажань, заряджати їх спрямованістю, вірою і оптимізмом в просуванні до мети; вимогливість, здатність добиватися вирішення своїх завдань при психологічно грамотній постановці і реалізації вимог до підлеглих; здатність критично оцінювати свою діяльність, виявити і адекватно оцінити відхилення від наміченої програми в діяльності працівників;

– **схильність до організаторської діяльності**, тобто готовність до організаторської діяльності, починаючи з мотиваційних чинників і закінчуючи професійною підготовленістю.

Отже, управління здійснюється успішно за умов, коли керівник (суб'єкт) правильно визначив мету взаємодії, а виконавець (об'єкт) має можливість, способи і засоби для її реалізації; якщо об'єкт управління виконує розпорядження суб'єкта управління. Для здійснення процесу управління необхідна наявність у суб'єкта управління певних потреб, мотивації й можливостей для керівництва об'єктом, а також наявність в об'єкта управління бажання (власної мотивації) і здатності виконувати ці розпорядження з тим, щоб в цій взаємодії відчувалась взаємозалежність.

Професійна діяльність жінки-керівника правоохоронних органів може бути успішною, якщо вона володіє: мотивацією досягнення успіху; позитивним уявленням про образ Я; когнітивною позицією щодо успіху або неуспіху, що забезпечує збереження контролю за ходом професійної ситуації, у неї є потреба в самоактуалізації. Це, в свою чергу, вплине на її професійне зростання, динамізм якого може виступати показником її професійної успішності.

#### **Список використаних джерел**

1. Ивашкин А.Г. Психологические основы развития профессиональной успешности личности муниципального руководителя. Монография / Алексей Георгиевич Ивашкин. – Краснодар: Кубань-книга, 2006.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э.Ф.Зеер. – М.: Академический Проект, 2003. – 336 с.
3. Зеер Э.Ф. Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф.Зеер, Э.Э.Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – № 6. – С. 35-44.
4. Казміренко В.П. Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молоді людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В.П.Казміренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №6. – С.76-78.
5. Крайг Г. Психология развития / Г.Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
6. Кудрявцев Т.В., Шегунова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В.Кудрявцев, В.Ю.Шегунова // Вестник МГУ, 1987. – №3. – С.50-54.

7. Локалова Н.П. Психологическое развитие, как составляющая образования / Н.П.Локалова // Вопросы психологии. – 2003. – №1. – С.27-40.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
9. Нестеренко Г. Можливості самореалізації особистості в контексті синергетичної моделі вищої освіти // Вища освіта України. – 2004. – С.20-26
10. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пос. / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, Л.Д. Столяренко и др. – Ростов на Дону: Феникс, 2003. – 544 с.
11. Порядок присвоєння спеціальних звань визначається Положенням про спеціальні звання посадових осіб митної служби України, що затверджений постановою Кабінету Міністрів України. від 16 червня 2003 р. № 900 “Про затвердження Положення про спеціальні звання працівників і курсантів навчальних закладів митної служби”.
12. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2002. – 1024 с.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла / В.Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
14. Фрейд З. Неудовлетворённость культурой: Избранное. – Кн.2 / З.Фрейд. – М.: Прогресс, 1990. – 176 с.
15. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Р.Фрейджер, Д.Фейдимен. – СПб.: Прайм Еврознак, 2001. – 864 с.
16. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л.Хьелл, Д.Зиглер. – СПб.: Питер, 1999. – 608 с.
17. Штепа О.С. Пропріум зрілої особистості / О.С.Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №2. – С.26-32.

In the article the results of experimental research are presented in relation to the dynamics of professional increase of woman-leader in law enforcement authorities. Connection is exposed between the dynamics of professional increase and professional success.

**Keywords:** professional increase, woman-leader, law enforcement authorities, самоактуалізація, self-realization, professional success.

*Отримано: 11.02.2011*

## **Психологічний вплив стресу НА ВАГІТНІСТЬ ЖІНКИ І НА ВЗАЄМИНИ МОЛОДОГО ПОДРУЖЖЯ**

У статті аналізується психологічний вплив стресу на вагітність жінки, пологи і подальше життя дитини, а також на взаємини в молодій сім'ї.

**Ключові слова:** стрес, вагітність, подружнє життя, фактори ризику.

В статье анализируется психологическое влияние стресса на беременность женщины, роды и дальнейшую жизнь ребенка, а также на взаимоотношения в молодой семье.

**Ключевые слова:** стресс, беременность, семейная жизнь, факторы риска.

**Актуальність дослідження.** Стан сім'ї і жінки є сьогодні гострою соціальною проблемою державного значення. Соціально-економічні, політичні та психологічні чинники в Україні призвели до руйнування сім'ї. Особливо важко приходить молодій сім'ї, яка без підтримки держави і батьків не може гідно існувати, налагодити нормальні взаємини і вирішити ті задачі та проблеми, які стоять перед нею. Справжнім випробуванням для сім'ї, дуже важливим і найбільш стресовим періодом в життєдіяльності молодого пари є вагітність і пологи жінки.

Проблеми молодого сім'ї вивчали багато дослідників: її становлення (І.Ф.Дементьева, Т.С.Журбицька, Л.М.Іванова, В.П.Меньшутін, В.М.Розін, М.М.Ходаков та ін.); рольові очікування батьківських сімей (С.С.Лібих, М.С.Мацьковський, А.Г.Харчев, Ю.А.Якубов); рольові функції (О.Є.Зуськова, В.П.Левченко та ін.); особливості перебігу сімейної кризи (Р.П. Федоренко); умови подолання конфліктів (Л.М.Омельченко, О.В.Шевчишена та ін.) тощо.

Проте вагітність ще не стала предметом детального психологічного дослідження як дуже важливого етапу в житті жінки і в взаєминах подружньої пари. Ця емоційно складна ситуація піддає жінку випробуванню і висуває вимоги, які перевищують її звичайний адаптаційний потенціал. Вагітність – дуже сильний за рівнем переживань, специфічний за комплексом відчуттів період у



житті жінки. Дослідники вважають вагітність випробуванням для психіки, періодом тривалої емоційної напруги та адаптації жінки до нових умов [14]. Це підтверджують результати дослідження з 2006 по 2007 роки. Обстеження 863 вагітних м. Києва свідчить про підвищений рівень стресу майже у третини жінок, поставлених на облік, що відображає негативні тенденції підвищення стресових впливів у сучасних умовах в популяції молодих жінок, які живуть в мегаполісі. У 48,4% відмічався високий рівень стресу, у 38,7% – середній рівень і 12,9% – низький [9, с. 141].

На життєдіяльність молодого сім'ї впливає багато факторів, які погіршують психологічний клімат взаємин. До моменту появи першої дитини молода сім'я вирішує ряд задач. Р.П.Федоренко стверджує, що одним із важких і складних періодів подружнього життя є період молодого сім'ї (до дев'яти років подружнього життя). Саме в цей період проходить подружня адаптація, формуються сімейні норми та санкції, відбувається освоєння рольової поведінки. Одночасно в цей період загострюються майже всі проблеми подружнього життя [13]. Л.М.Омельченко зауважує, що в процесі шлюбної адаптації перед молодим сім'єю нерідко постають проблеми, які зумовлюють порушення процесу її життєдіяльності – зростання рівня конфліктності у взаєминах чоловіка і дружини, зниження ступеня задоволеності шлюбом [8].

Процес формування внутрішньосімейних і позасімейних стосунків, зближення точок зору, ціннісних орієнтацій, уявлень, звичок подружжя та інших членів сім'ї на даному етапі проходить досить інтенсивно і напружено. “Значна частина молодих сімей розпадається на самому початку спільного життя. Основні причини цього – невідповідність до подружнього життя, незадовільні побутові умови, відсутність власного житла після весілля, втручання родичів у взаємовідносини молодого подружжя” [16, с. 45].

На стабільність молодого сім'ї значно впливають фактори, які існують, частіше в неявному вигляді, уже в момент одруження. Це перш за все особистісні характеристики молодят, умови одруження, різні типи дошлюбної поведінки майбутнього подружжя. Часто розпад нетривалого союзу пов'язаний з ідеальними очікуваннями молодих людей з приводу майбутнього шлюбу, легковажним ставленням до нього, недостатнім знанням партнера.

Важливим “фактором ризику” є також вимушене одруження внаслідок вагітності або під тиском батьків. Вже доведено, що дошлюбна вагітність є фактором “високого ризику” з точки зору успішності майбутнього шлюбу, і перш за все у тих випадках, коли подружжя дуже молоде. Скорочується необхідний період залицяння

і підготовки до весілля, молоді люди виявляються психологічно не готовими до шлюбу. Крім того, вони часто потребують підтримки батьків або змушені перервати навчання [2, с. 487].

Ще одним стресовим фактором для молодого подружжя є незапланована вагітність. Так, із 956 опитаних вагітних у 951 вагітність бажана, у 3 – небажана і лише у 2 жінок вагітність запланована. Бажана вагітність – не завжди запланована, а тому часто виникають ускладнення, спровоковані незнанням жінки про вагітність, наприклад, вживання алкоголю, паління, прийом ліків та ін. [12, с. 16]. За даними деяких російських авторів, більшість дітей, яких “не чекали”, в подальшому житті захворюють неврозом страху, оскільки початкова невпевненість в їх народженні з боку батьків якоюсь мірою відбивалась на появі у них невпевненості у собі [1].

Як бачимо, існує багато об’єктивних факторів, які можуть викликати психологічні проблеми, сильні стресові реакції у взаєминах молодят.

Нестабільність сім’ї в період кризи часто стає основою для виникнення стресів, наслідком яких можуть бути невротичні стани. Дослідники відносять також і вагітність до ситуацій, які є періодами найбільшого ризику захворювання неврозами: 1) перший рік шлюбу; 2) вагітність і народження першої дитини (невроз може розвиватися як у дружини, так і в чоловіка [7, с. 6]). Дані досліджень, отримані в результаті проведення тесту Спілбергера – Ханіна, показують, що при поставленні на облік підвищений рівень тривожності виявлений у 34,9% вагітних. Це свідчить про підвищений рівень психоемоційного стресу у значної частини обстежених, причому в основному за рахунок підвищення ситуативної тривожності, що відображає високий рівень стресового навантаження у вагітних в сучасних умовах [9, с. 142].

Психічні порушення у вагітних виникають частіше у жінок, які народжують вперше, в першій половині вагітності паралельно з токсикозом вагітності і безпосередньо перед родами. У перші місяці вагітності одні жінки стають більш дратівливими, збудженими, інколи агресивними, інші – уразливими, плаксивими, вимагають до себе підвищеної уваги. У жінок з тривожно-недовірливим характером, з’являється тривожна зосередженість на вагітності, страх перед можливістю викидня. Тривожні думки поглиблюються при наявності навіть незначних обставин, обтяжуючих перебіг вагітності. Подібні думки стають настирливими, невідступними, порушується сон, замість того, щоб набирати вагу, жінка худне. Токсикози першої половини вагітності зазвичай

сприяють посиленню психічних розладів. В середині і на початку другої половини вагітності більшість жінок почувають себе добре. В міру наближення пологів, особливо перших, виникають різні невротичні реакції, в основному тривожного характеру. Крім природного страху, перед самими пологами, родовими переймами з'являються побоювання за життя дитини і за своє життя [3, с. 15].

Нещодавно проведене у Фінляндії дослідження виявило, що жінки, які відчували надтривогу на ранніх етапах вагітності, втричі більше порівняно з тими жінками, які не мали відчуття тривоги, схильні до розвитку передеклам্পсії (підвищення тиску під час вагітності, що може негативно вплинути на ріст плоду та викликати інші проблеми). Сильний стрес може підвищити ризик викидня [11, с. 61].

В одному з досліджень доведено, що в період вагітності у 40% жінок виявляються психопатологічні розлади, з яких близько 56% припадає на депресії [6, с. 27-30]. В період вагітності може виникнути перинатальна депресія. Численні дослідження показали, що депресія є одним з найбільш поширених ускладнень під час і після вагітності. Небезпека її в тому, що депресія часто не розпізнається і вчасно не лікується, оскільки деякі нормальні зміни в організмі в період вагітності викликають дуже схожі симптоми. Такі природні явища як втома, безсоння, сильні емоційні реакції, зміна ваги часто спостерігаються під час і після вагітності, але в той же час симптоми можуть бути ознаками депресії.

Факторами цього розладу в період вагітності і після народження дитини можуть бути: спадкові психічні захворювання, включаючи депресію; зловживання алкоголем і наркотиками в минулому; труднощі з зачаттям дитини, що може вказувати на гормональні проблеми; жорстоке ставлення у дитинстві, включаючи емоційний і фізичний стрес і сексуальні домагання; проблеми з функціонуванням щитоподібної залози; інфекції, включаючи венеричні захворювання, або надмірне використання антибіотиків і стероїдів; використання контрацептивних препаратів для запобігання вагітності; неправильне харчування, пов'язане з дефіцитом необхідних речовин та вітамінів; численні та серйозні події в житті, які викликають стрес (проблеми в сім'ї або на роботі, нова робота, переїзд на інше місце проживання, смерть близьких людей); відсутність підтримки з боку сім'ї та друзів; недостатня соціальна підтримка; тривога про стан плоду; проблеми з попередньою вагітністю або родами; подружні та фінансові проблеми; молодий вік майбутньої матері або, навпаки, небажана, випадкова вагітність [10, с. 198].

Підвищений рівень тривоги і стрес, що призводять до депресії під час вагітності, викликають порушення розвитку плоду і різноманітні акушерські ускладнення. Згідно з результатами досліджень останнього десятиріччя, насичена стресами вагітність досить часто закінчується народженням дитини з меншою вагою і передчасними пологами. При цьому доведено, що для розвитку дитини найбільш небезпечними стають патологічні реакції на стрес і поява афективної патології у II та III триместрах вагітності. Наслідки стресу у вагітних негативно позначаються на психофізіологічних характеристиках немовлят. Сучасний рівень досліджень не дає можливості переконливо пояснити механізми того, чому і як при екстремальних значеннях чинника стресу формується хибне коло функціональних і структурних змін, що сприяють також виникненню пухлинного процесу [4, с. 115].

Психологічний стан жінки впливає на зіготу, ембріон або плід всередині неї. За даними кореляційних досліджень, висока тривога в період вагітності призводить до народження дітей раніше терміну або з вагою нижче середньої. Сильний стрес може нашкодити внутрішньоутробному розвитку кількома шляхами. По-перше, коли вагітна жінка відчуває стрес, в її організмі виробляються гормони, які скорочують надходження кисню до плоду, одночасно підвищуючи частоту його серцевих скорочень і рівень активності. По-друге, стрес може послабити імунну систему жінки, роблячи її більш уразливою до захворювання, яке, у свою чергу, може спричинити шкоду розвитку плода. По-третє, вагітні жінки у стані стресу частіше курять або п'ють, менше відпочивають, менше займаються гімнастикою і гірше харчуються [5, с. 65].

Дослідження, проведене у 1999 році в Медичній школі Лос-Анджелеса Каліфорнійського університету, визначило, що жінки, які перенесли значний стрес на 18 – 20 тижні вагітності, мали в крові вищий рівень гормону, що називається кортикотропін – вивільнюваний гормон (КВГ). Ці та інші дослідження визначили зв'язок між високим рівнем КВГ та передчасними пологами. КВГ, який виробляється головним мозком та плацентою, тісно пов'язний з пологами. Він спонукає організм до вивільнення хімічних речовин, які називаються простагландінами, і саме вони викликають скорочення матки. КВГ є також першим гормоном, який розвантажує наш мозок, коли реагує на стрес. Вчені продовжують досліджувати можливість того, що у жінок, які переживають сильний стрес на ранніх етапах вагітності, рівень КВГ підвищений, що, у свою чергу, дає плаценті “поштовх” до передчасних пологів. Передчасно народжені діти часто народжуються з малою вагою [11, с. 61].

Непрямої негативний вплив стресу виявляється в зміні поведінки вагітної жінки. Наприклад, перебуваючи у стані сильного нервового напруження, жінка може не дотримуватися здорового способу життя: порушує харчовий режим, вживає алкоголь і недозволіні препарати, палить – усе це підвищує ризик народження дитини з малою масою тіла, крім того, підвищує ризик вроджених вад у дитини.

Установлено, що випадки репродуктивних втрат відбуваються на фоні високого рівня стресу у вагітних, що дозволяє припустити наявність впливу викликаних стресом психосоматичних змін на частоту ускладнень вагітності і родів. Виявлено взаємозв'язок підвищеного рівня психоемоційного стресу з репродуктивними втратами. Результати дослідження дозволяють стверджувати про участь спричинених стресом змін в організмі вагітної у патогенезі ускладнень вагітності [9, с. 142].

Для кожної людини певні завдання чи ситуації є стресовими, і кожен буде реагувати на стрес індивідуально. Така індивідуальна реакція може впливати і на вагітність. Джеймс МакКаббін та інші дослідники з Коледжу медицини Університету Кентуккі вимірювали тиск крові вагітних жінок після виконання ними складної арифметичної задачі. До виконання цієї задачі у жінок був нормальний тиск. Це нове дослідження виявило, що жінки, в яких діастолічний тиск підвищувався більше (як відомо, тиск крові визначають два показники – систолічний та діастолічний тиск, наприклад, 110/80), були більш схильні до народження дітей з вагою, меншою за середню, або дітей з малою вагою, а також недоношених дітей. Дослідники вважають, що підвищені рівні гормонів, пов'язаних зі стресом, можуть негативно позначитись як на тиску крові матері, так і на розвитку плода. Хоча це дослідження є попереднім, воно може стати початком нового підходу до виявлення груп жінок, схильних до передчасних пологів і народження дитини з малою вагою, і які, можливо, могли б знизити такий ризик за допомогою методик зняття стресу [11, с. 61].

Доведено, що існує тісна взаємодія між матір'ю і ще ненародженою дитиною, психіка якої розвивається завдяки до народження. Разом зі своєю матір'ю дитина вчиться сприймати світ і формує перші звички і переваги [12, с. 15]. Підтверджується гіпотеза про те, що стреси вагітної жінки підвищують ймовірність розвитку стресу у дитини. Так, дослідження бельгійських вчених показали, що хвилювання матері під час вагітності відбивається на психіці дитини навіть через кілька років після народження. Лікарі і психологи обстежили 71 жінку відразу після родів і через 8-9 років. Матері заповнювали опитувальники, які дозволили визначити

рівень стресу, пережитий жінкою під час вагітності. Коли дітям виповнилось 8 або 9 років, їх матері, вчителі і сторонній спостерігач оцінювали увагу і активність дітей, а також характерний для них рівень занепокоєння. Отримані результати показують, що термін 12-22 тижні є найбільш небезпечним для психіки майбутньої дитини, тому що для цього періоду кореляція між хвилюванням матері і майбутніми розладами дитини виявилась найбільш сильною.

Ці дані з певною мірою відповідають результатам досліджень вчених Единбурзького університету (Шотландія) і Медичної школи гори Сінай (Нью-Йорк), які вивчали жінок, котрі отримали психологічну травму під час теракту у Всесвітньому торговому центрі 11 вересня 2002 року. Виявилось, що у матерів, які були свідками терактів і пережили посттравматичний стрес під час вагітності, народжуються діти з ненормально низьким рівнем кортизолу в крові, що зазвичай асоціюється з підвищеною схильністю до стресів. Це може означати, що вони були так “запрограмовані” в утробі в результаті стресу, пережитого їхніми матерями. Щодо терміну підвищеної уразливості вагітних жінок до стресу, то, за даними шотландських вчених, він припадає на третій триместр вагітності.

Виявлено також, що, якщо жінка під час вагітності перебувала у стані вираженого емоційного стресу (хвилювання у зв’язку з навчанням, екзаменами, побутовою невлаштованістю, стосунками з чоловіком і його батьками тощо), в результаті цього виникала небезпека викидня. Діти, народжені згодом частіше захворювали неврозом страху, ніж діти контрольної групи. Певно, хвилювання на гормональному рівні, пережите дітьми в період внутрішньо-утробного розвитку, створило передумови для подальших більш легких проявів тривожності на психологічному рівні, починаючи з другої половини першого року життя [15, с. 79].

Дослідники також вважають, що діти матерів, які відчували сильний стрес, більше схильні до малої ваги при народженні, навіть якщо вони народилися доношеними. Схоже, що КВГ та інші гормони, пов’язані зі стресом, можуть обмежувати кровоток до плаценти, і плід не може одержувати поживні речовини та кисень, необхідні для нормального розвитку [11, с. 61].

Дослідження також показують, що сильний стрес може бути пов’язаний і з ускладненнями вагітності. Ускладнення вагітності стають додатковим стресовим фактором, який може спричиняти порушення материнської сфери, а відтак, призводити до ускладнень материнсько-дитячих відносин після народження дитини.

Депресія і тривога впливають на протікання родів, підвищують ризик народження дитини з недостатньою масою тіла/величиною

голови, ризик передчасних родів. Неліковане психічне захворювання, яке продовжується в постнатальний період, впливає на благополуччя немовляти: депресія призводить до порушення почуття прихильності, пізнавальних функцій до збільшення поведінкових розладів, а її розлади в подальшому житті – складні і багатомірні. Свідчення про вплив на дитину манії, психозу і незначних, але стійких психічних захворювань – обмежені [10, с. 200].

Кожна вагітна жінка може впоратися зі стресом. Необхідно визначити джерело виникнення стресу в її житті, що може бути пов'язане з її роботою чи особистим життям, і знайти ефективний спосіб його усунення. Вагітна жінка повинна дотримуватися повноцінної дієти, достатньо відпочивати, уникати вживання алкоголю, тютюну і препаратів, регулювати фізичне навантаження. Усе це допоможе попередити деякі дискомфортні стани, властиві вагітності (біль у спині, втома та закрепи), і зменшити нервові напруження. Підтримка в цей період з боку близьких людей також допомагає впоратися зі стресом. Вона виражається в забезпеченні інформаційної, емоційної підтримки, в допомозі по господарству. Деякі дослідження дозволяють припустити, що наявність доброзичливої атмосфери, підтримки в цей період може фактично зменшити ризик передчасних пологів і народження дитини з малою вагою, особливо у жінок із групи ризику.

Існує безліч методів зниження впливу стресу, що успішно застосовуються під час вагітності. Сюди входять клінічний моніторинг, медитація і керування психічним станом за допомогою уявних образів. Якщо вагітна жінка раніше не практикувалася в цих методиках, то їй може знадобитися допомога фахівця.

Проводяться спеціальні заняття, де вагітних жінок навчають методикам релаксації та правильному поведінню протягом вагітності та пологів.

Доктор Джеймс МакКаббін з університету штату Кентуккі (США) розробив просту програму релаксації, яку може використувати будь-яка вагітна жінка.

1. Зніміть нервові напруження задля здоров'я вашої дитини і вашого власного. Ваше напруження може вплинути на розвиток вашої дитини.

2. Щодня приділяйте релаксації досить часу. Це дуже важливо для вас і вашої дитини.

3. Влаштовуйтеся зручніше. Тиха кімната без телефону – цілком комфортне місце. Найкраще положення – лежачи на боці, спираючись на подушку.

4. Подумки підготуйтеся. Очистіть ваш розум від тривожних думок і зосередьтеся на розслабленні та спокої.



5. Контролюйте себе. Розслаблення, яке посилаєте своєму тілу та організму дитини, контролюється вами.

6. Зосередьтесь на своєму диханні. Дихайте повільно, рівно, глибоко, животом, а не грудною кліткою.

7. Керуйте своїми м'язами. Вчіться розпізнавати напругу основних груп м'язів у вашому тілі.

8. Розслабте кожну групу м'язів. Відчуйте, як напруження проходить.

9. Уявіть себе у вашому улюбленому місці, де ви почуваетесь спокійно. Ви можете опинитися на пляжі, на березі річки чи на вершині гори.

10. Вправляйтесь і насолоджуйтесь приємними думками та почуттями, які ви даруєте собі і своїй дитині. Виконуйте цю вправу раз у день протягом 20-30 хвилин під час всього періоду вагітності [11, с. 61-62].

### **Висновки**

– Стреси під час вагітності призводять до репродуктивних втрат, ускладнень вагітності та порушення розвитку плода, передчасних пологів, народження дитини з малою вагою, до виникнення психосоматичних та психопатологічних розладів.

– Існує тісна взаємодія між матір'ю і ще ненародженою дитиною, психіка якої розвивається задовго до народження. Важкі стреси матері під час вагітності призводять до виникнення у подальшому житті дитини тривожності, невроту страху, схильності до стресу, ускладнень материнсько-дитячих відносин.

– Чоловік і дружина повинні володіти всебічними знаннями про створення сім'ї, її важливі етапи, особливості її функціонування, вирішення складних життєвих ситуацій, розуміння важливості своєї індивідуальної ролі у процесі життєдіяльності сім'ї тощо.

– Соціальні стреси, складні життєві обставини сім'ї і вагітність можуть створити у взаєминах молодої подружньої пари важку психологічну атмосферу, яка може призвести до невротичних станів і навіть розлучення.

– Молода сім'я є основним фактором подальшої стабільності, зміцнення і нормального функціонування родини, але для цього вона повинна набути гідного статусу в суспільстві, в законодавстві України і стати важливим об'єктом всебічного піклування з боку суспільства і держави.

### **Список використаних джерел**

1. Абрамова Г.С., Юдчиц Ю.А. Психологія в медицині / Г.С.Абрамова, Ю.А.Юдчиц. – М., 1998. – С. 99-162.

2. Гурко Т.А. Влияние добрачного поведения на стабільність молодой семьи / Т.А.Гурко // Райгородский Д.Я. Психология семьи: Хрестоматия: учебное пособие для факультетов психологии, социологии, экономики и журналистики. – Самара: Издательский Дом “БАХРАХ”, 2002. – С. 486-492.
3. Даников Н.И. Бессонница. Депрессия. Неврозы. Страхи. Стрессы. На вашей стороне сама природа. Простые и эффективные рецепты / Н.И. Даников. – М.: Этерна, 2006. – 798 с.
4. Жабченко І.А. Порушення психічної адаптації та нейроендокринної регуляції у вагітних з лейоміомою матки / І.А.Жабченко, Т.С.Черненко, О.М.Бондаренко, О.І.Буткова, Г.Є.Яремко // Медико-соціальні проблеми сім'ї. – 2006. – Т. 11. – № 2. – С. 115-118.
5. Кайл Р. Детская психология: Тайны психики ребенка / Р.Кайл. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с.
6. Мурашко О.О. Перинатальная психология // Репродуктивное здоровье женщины / О.О.Мурашко. – 2004. – № 1(17). – С. 27-30.
7. Мягер В.К. Теоретические предпосылки семейной психотерапии // Семейная психотерапия при нервных и психических заболеваниях / Под ред. В.К. Мягер и Р.А. Зацепицкого. – Л.: Изд-во Ленингр. научн. исследов. психоневролог. института им. В.М. Бехтерева, 1978. – 154 с.
8. Омельченко Л.М. Соціально-педагогічні умови подолання конфліктів у молодій сім'ї: дис. канд... психол. наук: 13.00.05 / Л. М. Омельченко. – К., 2007. – 250 с.
9. Пехньо Н.В. Уровень стресса при беременности, осложнившейся репродуктивными потерями / Н.В.Пехньо// Репродуктивное здоровье женщины. – 2008. – № 4. – С. 140-142.
10. Пинчук И. Психические расстройства во время/после беременности и соотношение риска/пользы лечения психотропными препаратами /И.Пинчук// Здоровье женщины. – 2007. – № 3(31). – С. 198-200.
11. Стрес і вагітність // Журнал сімейного лікаря. – 2008. – № 5. – С. 60-62.
12. Третий научно-практический симпозиум “Перинатальная медицина и безопасное материнство” // Здоровье женщины. – 2010. – № 5. – С. 15-16.
13. Федоренко Р.П. Психологические особенности протекания семейного кризиса у молодых супругов: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Р. П. Федоренко. – Луцк, 1999. – 156 с.
14. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учеб. пособие / Г.Г. Филиппова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 239 с.

15. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В.Щербатых. – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.
16. Эйдемиллер Э. Психология и психотерапия семьи. – 4-е изд. / Э.Эйдемиллер, В.Юстицкис. – СПб.: Питер, 2009. – 672 с.

The psychological influence of the stress on woman's pregnancy, child's birth and further life, also interrelations in the young family are analysed.

**Keywords:** stress, pregnancy, marital life, factors, risk.

*Отримано: 2.03.2011*

**УДК 159.964**

*Г.О.Хомич*

## **Психологічна допомога онкохворим у процесі консультування**

У статті презентовано авторське бачення проблеми надання психологічної допомоги онкологічним хворим у процесі консультативної взаємодії: розкрито специфіку реагування на захворювання, описано технологічні аспекти збереження психічного здоров'я хворих під час перебування в клініці та в процесі реабілітації. На думку автора, консультування кризових клієнтів передбачає оптимізацію пошуку нових смислів існування, усвідомлення реальних перспектив. Складність такої роботи полягає в тому, що тривале перебування клієнта в умовах клініки провокує стан психічної депривації.

**Ключові слова:** психічне здоров'я, психологічна допомога, психологічне консультування, контракт, діагностична бесіда, реабілітація, релаксація, депривація, екзистенція, смисл існування.

В статье представлено авторское видение проблемы оказания психологической помощи онкологическим больным в процессе консультирования: раскрыта специфика реагирования на заболевание, описаны технологические аспекты сохранения психического здоровья больных во время пребывания в клинике и в процессе реабилитации. По мнению автора, консультирование кризисных клиентов предполагает оптимизацию поиска новых смыслов существования, осознание реальных перспектив. Сложность такой работы состоит в том, что длительное пребывание клиента в условиях клиники провоцирует состояние психической депривации.

**Ключевые слова:** психическое здоровье, психологическая помощь, психологическое консультирование, контракт, диагностическая беседа, реабилитация, релаксация, депривация, экзистенция, смысл существования.

**Постановка проблеми.** Дослідники часто пов'язують онкологічні захворювання з посиленням впливу стресу (Holmes and Rahe, 1967). Однак численні експериментальні дослідження так і не змогли знайти прямі підтвердження даної гіпотези. Можливо, важливішими є не самі стресові ситуації, а *реакції* людини на них, однак в побутовій психології продовжує превалювати думка про зв'язок між важкою хворобою і психологічними переживаннями – втрати, кризи, горя.

Прийнято вважати, що втрата життєво важливих позицій чи значущих людей значно послаблює імунну систему і загальний опір організму, що сприяє проникненню хвороби. Одне з найбільш драматичних запитань, на які хворий має знайти відповідь, стосується з'ясування причин власного захворювання: чому це сталося саме зі мною і саме тепер?

**Мета** нашої роботи – збереження психічного здоров'я клієнта, упередження нейротичних зрушень, емоційного вигорання. Одне з завдань – дослідити оптимальну структуру та специфіку побудови консультативного процесу з онкохворим. На нашу думку, взаємодія психолога та клієнта, перш за все, визначається запитом та станом клієнта. Якщо основне завдання зустрічі з консультантом – прийняття важливого рішення (наприклад, продовжити або припинити лікування за певним протоколом), то структура будується за звичайною схемою роботи з психосоматичними клієнтами [7]. Наголошуємо на важливості встановлення довірчих стосунків, автентичності психолога, умінні гнучко реагувати на нестандартну ситуацію.

**Виклад основного матеріалу.** Зосередимо увагу на *змісті роботи* психолога з онкохворими.

*Першим етапом* психологічної допомоги в умовах онкологічного стаціонарного відділення може стати *діагностична бесіда* з хворим, яка визначається станом хворого, його віком, специфікою стаціонарного відділення. Встановивши психологічний контакт (психотерапевтичний альянс), психолог і хворий спілкуються :

- про сприйняття клієнтом найважливіших подій життя за останній рік;
- про усвідомлення пацієнтом всієї складності ситуації, пов'язаної з онкологічним захворюванням;
- про те, як хворий бачить перспективи свого подальшого життя;

– з'ясовуються особистісне ставлення хворого та його оцінку впливу тих чи інших обставин на здоров'я, психічний стан, працездатність.

Цей етап передбачає збирання інформації та описання життєвої історії хворого. Результатом такої роботи є *психологічний портрет* пацієнта: його поведінка, звички, інтереси, специфічні прояви характеру.

*Жінка 44 років (вища освіта, заміжня, має доньку) звернулася до психолога з проханням допомогти прийняти рішення щодо операції. Вона не могла прийняти діагноз “рак грудної залози”, оскільки це було пов'язано з операцією та страхом втрати фізичної привабливості. Однак відкритими усвідомленими аргументами стали: “я ще хочу народжувати дитину”, “я не зможу добудувати будинок, бо операція надто дорога”. Під час розмови клієнтка час від часу телефонувала чоловікові, заспокоюючи його або висловлюючи якісь дрібні прохання (підсвідомо вона боялась втратити довірчі стосунки та фізичний контакт з чоловіком). Після встановлення теплої атмосфери довіри, демонстрування обізнаності з даною проблемою (це має бути досвідчений фахівець немолодого віку) психолог спонукає клієнтку до розповіді про своє життя, оптимізуючи природний прояв емоцій.*

Важливим і відповідальним моментом є складання *психологічних контрактів* (взаємної домовленості про надання психологічних послуг, міжособистісну взаємодію). Психолог пропонує психологічний супровід хворому (сім'ї) і домовляється про можливу участь, поведінку, що передбачає співпрацю. (*“Деякий час тобі (вам) може знадобитись допомога психолога. Я буду допомагати адаптуватись до нових умов, переживати наслідки прийому ліків. Очікую, що ви приймете допомогу, будете відкрито розповідати про свої труднощі та почуття. Ми разом зможемо обговорити будь-яку ситуацію і прийняти рішення”*).

Варто встановити: чи зафіксував пацієнт свою реакцію на поставлений діагноз, чи пов'язує захворювання з якимись подіями та життєвими ситуаціями.

*Другим етапом* може виступати спеціальна робота з почуттями та реакціями (гіперреакціями) пацієнта. Для цього особливо важливо сформувавши взаємну довіру, використовуючи техніки розпитування, емпатійного слухання, техніки емоційного приєднання до клієнта шляхом відзерклювання, повторів, виразних емоційних реакцій, безоцінного прийняття самої особистості як неповторної і такої, що потребує особливого ставлення. Гештальт-техніки, психодраматичні вправи допоможуть пацієнту вивільнити

прихований біль і сльози, дозволяючи відкрито проявляти емоції і ставлення, переживаючи давню ситуацію в “зверхреальності”[3].

У цей період хворий переживає активну сферу лікування. Більшість часу він вимушений приймати мегадозову хіміотерапію, здавати аналізи, проходити крапельниці. Такі процедури вимагають напруження, сили волі. Особливо це важко переживають діти, для яких природним є рух, бурхливе вираження емоцій, нестримність. Тому важливо паралельно проводити з хворими релаксаційні вправи. Коли пацієнт досягає певного розслаблення, йому, наприклад, пропонують *подумки уявити потік червоних клітин крові, їх рух, потім візуалізувати роботу лейкоцитів, продумати їх захисну функцію (як вони знаходять та знищують шкідливі для організму віруси, мікроби, злаякісні клітини та знищують їх)*.

Якщо це роблять діти, то можна використати персонажі з відомих мультиплікаційних фільмів чи казок. Для дітей молодшого та середнього шкільного віку завдання можна видозмінити – запропонувати намалювати боротьбу здорових та хворих клітин (в символічному плані), налаштувати їх на перемогу. Можна запропонувати розіграти окремі сценки: *здорові клітини ганяються за шкідливими, наздоганяють їх та убивають або виводять геть за двері*. Можна запропонувати провести спеціальну бесіду: клієнту пропонують поговорити про свої переживання (дітям – намалювати свої емоції, події, що відбулись).

Для дорослих онкологічних хворих спектр психологічних технологій значно ширший – від глибинних аналітичних процедур (витягування на світ свідомості “айсбергів” підсвідомих драматичних подій, неусвідомлених страхів, давніх тривог) – до простого складання щоденних планів, фіксації реалістичних думок чи формування адекватних поведінкових актів. Вибір техніки роботи консультанта залежить від методологічної орієнтації консультанта, його досвіду, професійної підготовки, з одного боку, і ситуації, що склалася, та індивідуальних особливостей клієнта – з іншого. Головне, щоб поряд був значущий авторитетний Дорослий, котрий би дозволяв хворому проявляти себе в різних Его-станах, здійснюючи підтримуючу та оптимізуючу функцію [2].

*Третім етапом* в умовах клініки може стати робота зі знаходження *основних смислів* існування та налаштування на прийняття важливих життєвих рішень – пошуки сил для боротьби за життя чи відмова від існування як такого, що не має сенсу. (Franckel, 1959). Найчастіше, зіткнувшись з реальною загрозою смерті, пацієнт вирішує боротись за життя будь-якою ціною. Робота психолога має полягати якраз в переконанні того, що жити далі

по-старому просто неможливо і сформувати установку на новий стиль і нові смислові орієнтири. На цьому етапі не має особливого значення адекватність вибору, головне – актуалізація потреби суб'єкта в новому способі життя, що поведе за собою необхідність сформувати мотивацію вибору.

Таку роботу можна схарактеризувати як формування смислоутворюючих мотивів (пізнавальних, соціальних) та *постановка близьких і далеких перспектив*. Варто зупинитись на найбільш перспективному та найменш представленому в спеціальній літературі езистенційному підході (Р.Мей, І.Ялом), що доречно вписується у профіль допомоги тривожному, “загнаному у куток” кризовому клієнту.

Екзистенційна криза так званих “неконструктивних” клієнтів часто пов'язана з важким переживанням *ізоляції*, страхом *смерті*, неготовністю до втрати *свободи* – руху, вибору, контактів. Це викликає неспокій, посилює напруженість, викликану страшним діагнозом та болючими процедурами У ситуації важкої життєвої кризи хворі можуть піти відносно конструктивним шляхом (пошуки виходу із ситуації, усвідомлення своїх можливостей, налаштування на випробування, конформізм). Це відбувається у ситуації готовності до переживання тяжких станів, часто – з допомогою релігійних товариств. Це трапляється з глибоко релігійними хворими, які переконані, що важка хвороба – це випробування або покарання, яке треба витримати. У таких клієнтів можна спостерігати покірність, постійне звернення до Бога, почуття провини та власної приреченості. Вони дисципліновані, не проявляють агресії, часто моляться.

*Четвертий етап* роботи психолога-консультанта має бути присвячений вивільненню необхідних життєвих ресурсів для боротьби зі стресогенними факторами (усвідомленням діагнозу захворювання; різкою зміною обстановки; депривацією значущих потреб; руйнівною дією хімічної та променевої терапії). Цей етап можливий тоді, коли нам все-таки вдається вивести пацієнта зі стану повної безпорадності та безнадійності.

На цьому етапі добре себе зарекомендували аутогенні тренування, візуалізація, казкотерапія (для дітей та дорослих), обговорення психологічних історій, посилення на власний досвід (викликає особливу довіру, створює *терапевтичний альянс*) [2; 7].

Для дорослих психологи пропонують використовувати символдраматичні техніки. Зокрема, жінкам з раком молочної залози пропонують *візуалізувати “поведінку пухлини”*, її реакцію на променеву та гормональну терапію. *Хворі уявляють величезний екран, який перешкоджає поширюватись пухлині*. Ресурсний мотив



онкохворим може дати робота з образом “джерела”, оптимізувати мотивацію досягнень – символічна робота з образом “гори” [8].

*Етап відновлення (п'ятий етап)* можна характеризувати як активну психологічну роботу з подолання наслідків стресу та посттравматичним синдромом (ПТСР). Головне завдання такої діяльності психолога – здійснювати можливу психологічну підтримку. Вона полягає в фіксуванні позитивних емоцій, переживанні задоволення та рівноваги в ситуації *психологічної депривації* (неможливості задоволення окремих значущих потреб). Для осіб, які не вірять у своє цілковите видужання, доречною є робота, показана для осіб з ПТСР, детально описана в літературі [4].

У нашій практиці ми часто використовуємо техніки та прийоми *глибинної психокорекції*, спрямовані на актуалізацію та нівелювання тенденції до психологічної смерті людини (Т. Яценко, 2008). Зокрема, робота з символічними та метафоричними образами (наприклад, “Казка про власне життя”) дає стимул до самопізнання, виявлення логіки несвідомого, дозволяє структурувати життя “протагоніста” (клієнта) з позиції зовнішнього спостерігача, побачити свої приховані особливості [10].

Особливого значення на всіх етапах роботи ми надаємо формуванню здатності пацієнта до *релаксації*. Для цього пропонуємо хворим нескладні вправи (10 – 15хв), які нескладно виконувати протягом дня у зручний для них час. Найкраще, коли вправи на релаксацію виконуються відразу після пробудження, до і після обіду, перед сном. Звичайно, найкраще це робити разом з близькими (хоча б один раз в день), яким також вкрай необхідне відновлення втрачених енергетичних ресурсів. В клінічній практиці існує багато підходів до здійснення релаксаційної роботи. Один з найбільш відомих і апробованих – метод, за яким хворі послідовно напружують, а потім послаблюють м'язи (Jakobson, 1938).

Результатом лікування має бути готовність до повного видужання. Клієнт описує психологу свій стан і свій вигляд після лікування – стан щасливої і здорової людини. Психологічний аналіз змін особистості при деяких онкозахворюваннях показав, що в пацієнтів проявляється широкий спектр зрушень, що складають групу антеро-тривожно-депресивних розладів, центральне місце в яких займає реактивна ситуаційно зумовлена депресія.

Психолог в стаціонарному онковідділенні має пам'ятати про багатоаспектність своєї діяльності, що складає важливу проблему для починаючого спеціаліста. Необхідно бути готовим до надання “швидкої допомоги” хворим та їх рідним з приводу усвідомлення діагнозу захворювання та його наслідків. Тому при підборі кадрів

надається перевага *клінічному психологу* з відповідною базовою освітою.

Онкохворих очікує тривале і важке лікування, яке супроводжується соматичними та психічними ускладненнями, що змушують переживати негативні емоції, фізичні страждання, руху та соціально – психологічну депривацію. Клінічний психолог має надати необхідну допомогу медичному персоналу з метою підготовки пацієнта до важких випробувань, полегшити і прискорити процес адаптації хворого до умов лікувального закладу, налаштувати на обмеження значущих контактів.

Активний психологічний вплив передбачає певний тиск, який може якоюсь мірою поглибити фрустрацію та дію психогенних факторів. Саме тому, здійснюючи певну *профілактику* “занурення” в безвихідь і горе, спеціаліст-психолог має доцільно дозувати інформацію про складність перебігу хвороби та можливі негативні наслідки лікувальних препаратів. Не варто забувати про “професійне вигорання”, вчасно здійснюючи профілактику та відпочинок.

*Консультативна допомога* в рамках стаціонарного лікування передбачають: цикл бесід, спрямованих на подолання екзистенційної тривоги хворого, упередження чи корекцію неврозоподібних та депресивних станів, що погіршують або унеможливають процеси видужування. Поряд з класичними (описаними З.Фройдом) механізмами психологічного захисту – раціоналізацією, регресією, витісненням, запереченням – такі хворі демонструють захист за допомогою специфічних, “екзистенційних” форм активності: зображення “жертвою” обставин та долі; звинуваченням у хворобі близьке оточення, родичів; приховування симптомів хвороби, діагнозу; уникнення автономності, самостійного прийняття рішень; серійна (компульсивна) поведінка; маніпулювання іншими для самоствердження та досягнення винагородження за страждання; негативізм та агресивне поведіння; скептичне ставлення до можливості повного видужання.

Процес консультування передбачає: встановлення довірчих відкритих стосунків “консультант-клієнт”; розповідь клієнта про етапи особистісного зростання (досягнення, їх значення в житті, яким чином це відбувалось), взаємодію з оточенням; озвучення життєвих цілей та орієнтирів (до хвороби); аналіз непотрібних, малозначущих подій, вчинків, непотрібних втрат, “жертв”; усвідомлення свого реального стану, хвороби та можливих наслідків; переоцінка цінностей з огляду на нинішню ситуацію, знаходження нових орієнтирів та смислів існування; перегляд свого ставлення до хвороби, прийняття себе в цілому, пошуки форм та шляхів досягнення нових цілей. Консультант постійно наголошує:

*життя не відкладається, воно продовжує дарувати нові переживання, знайомства, духовне зростання, формування нових рис характеру.*

Ми рекомендуємо такі *прийоми та методи*: розкриття (ідентифікація) механізмів захисту, які використовує клієнт (з демонструванням їх незрілості, обговоренням наслідків); робота з темою “недовговічності” існування (це нормально і характерне для всіх); саморозкриття консультанта ( його досвіду переживання кризових ситуацій, озвучення своїх думок у почуттів у процесі сприйняття даної ситуації); обговорення актуальних аспектів та сфер життя у даній ситуації; зіткнення клієнта з проблемою ізоляції; протистояння екзистенційній провині (аргументування, що хвороба не є наслідком вини); ідентифікація міжособистісної патології (уникнення контактів); фасилітація прийняття рішень (робота з почуттями щодо пригнічення клієнтом своїх можливостей); навчання азбуці довіри та інтимності; перейменування клієнтом власних проблем, виявлення реальних перешкод до видужання.

Консультація після виходу з лікарні передбачає продовження роботи у напрямку пошуків нових смислів існування та способів реалізації значущих життєвих цілей. За В.Франклом, прагнення смислу – це фундаментальна мотиваційна сила: люди потребують напруженого устремління до смислів, вартих їх існування, а не станів, позбавлених напруги. У випадку фрустрації смислу існування настає стан апатії, “екзистенційний вакуум” [6; 9]. Останній може призвести до ноогенного неврозу чи невротичної тріади: депресії (до самогубства), наркоманії, агресії. Такий стан може підтримуватись втратою традицій і суспільних цінностей, пригніченням власної духовності, втечею від відповідальності та невротизацією суспільства.

Етапи та методи роботи після виходу з клініки у процесі *реабілітації*:

*Усвідомлення актуального психічного стану* (наприклад, екзистенційного вакууму) та переформулювання проблеми; доведення клієнту, що екзистенційний відчай – скоріше досягнення, ніж невроз, це – глибина, а не поверховість.

*Поглиблення екзистенційного стану.* Методичні прийоми: пояснення, пропозиція “максимум” (жити так, ніби життя дароване вдруге); використання порівнянь (життя уявляється як картини, що знімаються на кіноплівку); пропонується уявити себе скульптором, який обмежений у часі.

*Концентрація уваги на пошуках нового смислу життя:* підведення клієнтів до усвідомлення своєї відповідальності за знаходження нових орієнтирів; вислуховування голосу свого

внутрішнього “Я” постановка та відповідь на запитання про можливі успіхи та потенціал; збільшення кількості джерел смислів існування; використання логограми (загострення конфліктних ситуацій шляхом уведення нових джерел інформації); аналіз сновидінь для виявлення пригнічених джерел духовності.

На всіх етапах роботи ми використовували *спеціальні методи*:

- парадоксальної інтенції (клієнтам з обесивно-компульсивними розладами та фобіями пропонують робити те, чого вони найбільше бояться);
- дерефлексії (у ситуації компульсивної тенденції до само-спостереження): клієнтам пропонується переключити увагу зі спостереження за фобічним актом на щось інше, менш болюче;
- аналіз его-станів та життєвих сценаріїв (виокремлюються батьківські послання та накази, переглядаються власні цінності, приймаються нові рішення щодо подальшого життя).

У процесі консультування рекомендується враховувати стан клієнта, чергуючи активні методи консультування з роботою, спрямованою на релаксацію, активний відпочинок, відновлення втрачених сил, поновлення енергетичних ресурсів.

**Висновки та перспективи дослідження.** Основним видом роботи онкопсихолога (кризового психолога) має виступати планове надання психологічної допомоги хворим, що передбачає необхідну діагностику, розвивальні заняття (особливо творчі сюжетні ігри для дітей), проведення психологічних консультацій для батьків та медичного персоналу, підготовку реабілітаційних заходів та просвітницьку діяльність. Він має пройти спеціальну профільну підготовку.

Професійна діяльність психолога-консультанта значною мірою відрізняється від роботи лікарів та медичних сестер. Останні покликані здійснювати часто болючі маніпуляції та розпорядження, кінцевою метою яких є радикальні фізичні зміни. Психолог виконує здебільшого *підтримуючу функцію*, спрямовану на розкриття енергетичних резервів, формування оптимістичних установок, зниження психогенних стресових впливів та використання адаптаційних механізмів психіки. Це гуманістична місія, яка вимагає високої професійної культури, альтруїстичних і оптимістичних установок, здатності до прийняття несподіваних рішень, а також глибокої віри в доцільність і значущість психологічної допомоги.

Наступні наші дослідження будуть стосуватись психологічної допомоги клієнтам, котрі перебувають у стані тривалої емоційної депривації.

**Список використаних джерел**

1. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных: Пер. с англ. /Э.Берн. – Симферополь: Реноме, 1998 – 496 с.
2. Максименко С.Д. Психологічна допомога тяжким соматично-хворим: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / С.Д.Максименко, Н.Ф.Шевченко. – К.: Ніжин Міланік, 2007. – 115 с.
3. Психодрама – вдохновение и техника /Под ред. П.Холмса и М.Карп; Пер. с англ. В.Мершавки и Г.Ченцовой. – М.: Класс, 1997. – 288 с.
4. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н.В.Тарабрина. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
5. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции /З.Фрейд. – СПб.: Питер, 2002. – 384 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла /В.Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 308 с.
7. Хомич Г.О. Основи психологічного консультування: навч. посіб. /Г.О Хомич., Р.М Ткач – К.: МАУП, 2004. – 152 с.
8. Шевченко Н.Ф. Врачевание словом. Опыт использования метода символдрамы в лечении онкологических больных / Н.Ф.Шевченко //Журнал практического психолога. – 1999. – № 1. – С.113-121.
9. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия /И.Ялом. – М.: Класс, 1999. – 312 с.
10. Яценко Т.С. Глибинна психологія: діагностика та корекція тенденції до психологічної смерті /Т.С.Яценко, О.В.Глузман, І.В.Калашник. – Ялта: РВВ КГУ, 2008. – 204 с.

The article presents the author's vision to provide psychological support to cancer patients in the counseling process: the specificity of response to the disease, describes the technological aspects of preservation of mental health patients during their stay in hospital and in rehabilitation. According to the author, crisis counseling clients involves optimizing the search of new meanings of existence, the awareness of real prospects. The complexity of this work is that a long stay in a clinic client triggers state of mental deprivation.

**Key words:** mental health, psychological counseling, psychological counseling, contract, diagnostic interview, rehabilitation, relaxation, deprivation, existence, the raison d'etre.

*Отримано: 17.02.2011*

## **Групова психотерапія і психокорекція у формі психологічних тренінгів як МЕТОДОЛОГІЧНА БАЗА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ**

Автор висвітлює нові методи навчання. Розглядаються психологічні тренінги як методологічна база навчання іноземним мовам. Відзначається роль тренінгів у навчанні іноземним мовам.

**Ключові слова:** методи навчання, тренінг, методологічна база, іноземна мова.

Автор освещает новые методы обучения. Рассматриваются психологические тренинги как методологическая база обучения иностранным языкам. Отмечается роль тренингов в обучении иностранным языкам.

**Ключевые слова:** методы обучения, тренинг, методологическая база, иностранный язык.

**Постановка проблеми.** Освіта є вирішальним фактором розвитку України в інформаційному суспільстві, а також у формуванні відповідної моделі конкретно-історичної особистості – громадянина України, здійснюючи свою діяльність у соціальному просторі та його складовій – освітній. Тому на сучасному етапі державного будівництва в Україні особливо актуальною та нагальною стає освіта.

Всебічне вивчення сучасних теоретичних і практичних досліджень проблеми мовленнєвої підготовки майбутніх спеціалістів показує, що ці питання не достатньо розроблені. Потреба опрацювання і поширення результатів даних досліджень у навчальному процесі вищої освіти є актуальною.

**Метою** даної статті є обґрунтування групової психотерапії і психокорекції у формі психологічних тренінгів як методологічної бази навчання іноземним мовам.

**Виклад основних результатів дослідження.** Розуміння механізмів занурення і згортання дало можливість психологам розробляти нові методи навчання” [1, с. 20]. Пропонована нами система навчання іншомовного мовлення повною мірою спирається саме на ці механізми. Враховуючи також закони нейропсихології, наша

навчальна система орієнтується як на образне, так і на логічне введення інформації, коли, згідно з природою людини, цілісний, але образний і емпіричний погляд на конкретну систему мови (і випробування її на практиці) передує її абстрактно-логічному осмисленню, а потім знову синтезується в єдність вже на новому рівні узагальнення.

Подача матеріалу із самого початку в загальному, синтетичному виді можлива і навіть більш потрібна, ніж окремі приватні, розрізнені знання, але це ні в якому випадку не має бути голою абстракцією, а конкретним, наочним прикладом. Так, очевидно, що людина, що відразу сіла за рояль і спробувала знайти гармонію звуків в усьому їх багатому різноманітті за допомогою душі і пальців, навчиться грати швидше, ніж людина, що вивчає музику по окремих нотах, написаних на папері. Так само і з іноземною мовою: людина, занурена в іншомовне мовлення і сприймаюча його в синтетичному виді, освоїть це мовлення швидше, ніж людина, що будує висловлювання згідно з окремими правилами. Але це “загальне”, “синтетичне” завжди має бути конкретне і предметне, але ніяк не абстрактне.

Ми називаємо нашу систему навчання психотерапевтичною тому, що в ході навчання іншомовного мовлення людям надається психологічна допомога і усуваються проблеми психічного характеру (при цьому у них нерідко поліпшується не тільки психічне, але і фізичне самопочуття). Більш того, у психіці, що звільнилася від ускладнень, легко запускаються механізми навчання, а групова форма навчання сприяє “благотворній дії однієї людини на іншу” [2, с. 23]. Але сама, мабуть, головна причина, чому ми вважаємо застосування психотерапії в навчанні іншомовного мовлення не просто виправданим, але навіть необхідним, полягає в тому, що саме мовлення належить психіці людини, є її психічною властивістю і функцією, а отже, вплив на психіку за допомогою психотерапевтичних засобів виявляється для розвитку і формування іншомовного мовлення ефективним і дієвим.

Під психологічною ж корекцією, будучи солідарними з Б.Д. Карвасарським, ми розуміємо “направлену психологічну дію на певні психологічні структури з метою забезпечення повноцінного розвитку і функціонування...” [3, с. 412]. В ході навчання іншомовного мовлення ми спеціальними психологічними прийомами і технікою досягаємо виправлення, якщо таке необхідне, і розвитку всіх психічних процесів, властивостей і станів особи, які, у свою чергу, допомагають формуванню такого психічного процесу, як мовлення. Таким чином, нашу систему навчання з повним правом можна назвати і психокорегувальною.



Такий підхід не тільки дозволяє інтенсифікувати процес навчання. Він виявляється особливо виправданим у випадку з людьми, яких важко навчати. Пропонований нами метод надає не просто короткостроковий, доступний і надзвичайно ефективний шлях пізнання, але також є цікавим, захоплюючим і корисним, навіть для найталановитіших людей, дійством з погляду міри свободи оволодіння іншомовним мовленням і розвитку особи в цілому. Для людей же дорослих, що в собі сумніваються, “нездібних до мов” і тих, яких важко навчити, цей метод є, мабуть, найбільш доцільним і плідним.

Варто відзначити, що групова психотерапія і психокорекція у формі психологічних тренінгів як методологічна база навчання іноземним мовам, за нашими даними, була застосована вперше, причому, не тільки в нашій країні, але і в світі. Причому використовувався інтеграційний варіант психотерапії, що проповідує “концептуальний синтез” її різних напрямів [3, с. 392]. До цього єдиним психотерапевтичним методом в навчанні можна було б назвати сугестопедію (педагогіку з чинниками навіювання) Г. Лозанова, хоча сам Г. Лозанов вважав за краще термін “психотерапія” не використовувати.

Зробивши акцент на сугестуючому початку, Г. Лозанов не використовував інших, зокрема, тренінгових можливостей психотерапії, здатних дієво впливати на структури психіки людини, цілеспрямовано коригуючи і розвиваючи їх. Тому в сугестопедії стало прийнятним говорити лише про “психотерапевтичний” і “психогігієнічний” ефект, але не про психотерапію як таку. Ось, наприклад, як визначив метод Г. Лозанова І.З. Вельвовський: “Болгарський метод сугестопедії як метод психогігієнопедії – внесок в психогігієну розумової праці і педагогіку” [5, с. 92]. Термін “психогігієнічний ефект” закріпився з тих пір і в арсеналі деяких вітчизняних методик, які стали використовувати ряд лозановських принципів.

Нове ж в роботі автора полягає в тому, що наш курс навчання використовує весь спектр можливостей, що надаються сучасною психотерапією. Він повністю покладений на психотерапевтичну основу, а не тільки на сугестологічну її частину. Крім того, він також застосовує багатий арсенал засобів психокорекції, оскільки покладений і на психокорекційну основу. Від першої до останньої миті, звуку, зітхання і жесту, протягом майже двох місяців люди навчаються іноземним мовам за допомогою інтеграційного психологічного тренінгу, який, впливаючи на всі психічні структури і процеси людини, задіяні у формуванні мовлення, коригує і розвиває їх для того, щоб прискорити і полегшити людині оволодіння іншомовним мовленням. Цей тренінг використовується не як

допоміжний елемент, а буквально вплетений в лінгвістичну канву, дуже міцно і нерозривно спаяний з нею, тобто, образно виражаючись, лінгвістика, психологія і навіть медицина в даному випадку утворюють єдиний організм.

У наш час термін “тренінг” став достатньо популярний, проте трактується він надзвичайно вільно і, в той же час, найчастіше дуже вузько і утилітарно. Під ним мають на увазі і навчання, і виховання, і просто комплекси тих або інших вправ, тренування певних навичок і умінь, тобто суму самих різних прийомів, форм, способів і засобів, вживаних в психологічній і педагогічній практиці. Поняття тренінгу використовується і для позначення широкого кола багатоліких методик, що базуються на різних теоретичних принципах. Так, наприклад, поширене визначення тренінгу як одного з активних методів навчання, що розуміється відносно примітивно – як конгломерат дискусійних, ролевих імітаційних ігор, що занурюють людей в активну контрольовану взаємодію [6, с. 8]. Іноді під словом тренінг розуміється також тільки тренінг соціально-психологічний – область практичної психології, орієнтованої на групову психологічну роботу з метою розвитку компетентності в спілкуванні. Це відбувається, очевидно, тому, що в межах своєї назви соціально-психологічний тренінг охоплює цілу гамму окремих групових тренінгів з схожою метою. Так, зокрема, до нього можна віднести: тренінг спілкування, направлений на здобуття знань, умінь і навичок, на корекцію і формування установок, необхідних для успішного спілкування; перцептивний тренінг, направлений на розвиток здатності адекватного пізнання себе і інших в спілкуванні; тренінг сензитивності, направлений на розвиток здатності “передбачати” думки і відчуття іншої людини, сприймати і розуміти цю людину і, тому, прогнозувати її поведінку; тренінг умінь, направлений на створення професійних та інших навичок і ряд інших. Проте всі ці тренінги самобутні і завдання їх, хоч і схожі, але, як можна відмітити, все ж таки відрізняються. Деякі варіанти соціально-психологічного тренінгу одержали хорошу розробку у вітчизняній практиці.

Мабуть, одне з кращих узагальнених визначень соціально-психологічного тренінгу ми зустрічаємо у Л.А. Петровської [7], яка розглядає його як “засіб дії, направлений на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду у сфері міжособистісного спілкування”, “засіб психологічної дії”, “засіб розвитку компетентності в спілкуванні”. Ми частково приймаємо визначення тренінгу як способу активного навчання, проте вважаємо це лише однією гранню поняття, так само як соціально-психологічний тренінг, у всіх його різновидах, є тільки однією з його форм і не вичерпує всієї

повноти тренінгових можливостей. Ми особливо підкреслюємо, що в нашому розумінні, тренінг – це, перш за все, вид психотерапії і психологічної корекції. Саме таке, що відповідає нашим переконанням і поглядам, визначення ми знаходимо і в словнику під редакцією Б.Д. Карвасарського. “Тренінг – це сукупність психотерапевтичних, психокорегувальних і повчальних методів, спрямованих на розвиток навичок самопізнання і саморегуляції, спілкування і міжперсональної взаємодії, комунікативних і професійних умінь” [3, с. 645], а в нашому випадку додамо спільно з цим і на оволодіння людиною іншомовним мовленням.

Ми не згодні з думкою Ю.М. Ємельянова, який вважає, що термін “тренінг” не повинен використовуватися для позначення методів навчання, а застосовний лише “для позначення методів розвитку здібностей до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, зокрема, спілкуванням” [8, с. 89]. Ми твердо переконані, що психологічний тренінг, органічно вплетений в канву навчання, що становить його основу і створює з навчанням єдиний нерозривний механізм, може розглядатися як метод навчання, за допомогою якого відбувається не тільки розвиток здібностей, але і самонавчання, бо саме в ньому здібності і розвиваються. Так в ході навчання іншомовного мовлення за допомогою групового психологічного тренінгу в людей не тільки розвиваються здібності до іноземних мов, поліпшується сприйняття і пам’ять, але вони опановують іншомовним мовленням, навчаються іноземною. Вони не тільки розвивають в собі здібності до спілкування, але навчаються йому іноземною мовою, осягаючи всі стратегії спілкування.

Можна прийняти точку зору І.В. Вачкова, що тренінг – це не тільки спосіб розвитку здібностей, але і спосіб розвитку різноманітних психічних структур і особи в цілому [9, с. 16], додавши при цьому, що під психічною структурою ми, в першу чергу, розуміємо мовлення і всі ті структури, які сприяють його розвитку, а також, що тренінг може служити методологічною основою навчання.

У наш тренінг, разом з психодрамою і рольовим тренінгом, увійшли прийоми і процедури інших тренінгів: тренінгу спілкування (направленого на придбання знань, умінь і навичок, на корекцію і формування установок, необхідних для успішного спілкування); тренінгу сензитивності (направленого на розвиток здатності “передбачати” думки і відчуття іншої людини, сприймати і розуміти цю людину і, отже, прогнозувати її поведінку); тренінгу перцептивного (направленого на розвиток здатності адекватного пізнання себе і інших в спілкуванні); тренінгу асертивності (направленого на підвищення відчуття упевненості в собі); тренінгу умінь (направле-

ного на створення професійних і інших навичок); Т-груп (короткочасних і неструктурованих тренінгових груп по розвитку соціально-психологічної компетентності їх учасників; ці групи “сходять” до психологічної практики К. Левіна [10]); груп зустрічей (орієнтованих на надання психологічного сприяння внутрішньому зростанню особи; основоположником таких груп вважається К. Роджерс [11]); гештальттерапії (створеної Ф. Перлзом, який вважав, що будь-який аспект поведінки людини є проявом його цілісного буття – “гештальта”; головною проблемою на шляху особового зростання Ф. Перлз вважав незавершений “гештальт” – невідреаговану проблему [12]); тренінгу креативності (розвитку творчих здібностей особи); тілесно-орієнтованої психотерапії (направленої на усвідомлення людиною своїх тілесних відчуттів і станів, а також того, як потреби, бажання і відчуття в них виявляються; засновник цього методу В. Райх [13], проте не менш відомий його учень А. Лоуен [14]); музикотерапії (що використовує музику як психотерапевтичний засіб; їй надавали величезне значення С.С. Корсаков і В.М. Бехтерев [15]); арт-терапії (терапії мистецтвом; термін був введений в 30-і рр. американським лікарем А. Хіллом [16]); хорео-терапії (терапії танцем; у її розвиток внесли свій внесок В. Райх [13], К. Юнг [17], Г.С. Салліван [18]); психосинтезу (тренінгу, направлено на процес гармонізації психічного життя людини; засновник “психосинтезу” Р. Ассаджолі [19]) і деяких інших.

Усі ці прийоми і процедури увійшли в наш Інтеграційний лінгвопсихологічний тренінг (ІЛПТ), природно, теж в зміненому і пристосованому для навчання іноземним мовам вигляді. Сюди ж автором були введені і окремі тренінги: тренінги по дії на пізнавальні процеси (відчуття і сприйняття, увага і пам’ять, уява і мислення); тренінги по дії на емоції і відчуття, як основу когнітивних процесів, що сприяють формуванню і розвитку мови; тренінги психофізіологічні – “психогімнастика” (для гармонізації психосенсорики і психомоторики, виробітку психомоторних і психосенсорних зв’язків); а також тренінги, власне, мовленнєві і мовні – лінгвістичні або, точніше, психолінгвістичні; оскільки спираються на психологічні закони мови і мовлення і органічно входять до складу тренінгів психологічних.

Необхідно підкреслити, що іноземна мова була основою будь-якого вживаного в ІЛПТ тренінгу: тренінг проводився іноземною мовою і одночасно використовувався для розвитку іншомовного мовлення. Точніше буде сказати, що вся вказана техніка працює в нашій тренінговій системі не ізольовано, а спільно; вони взаємообумовлені і взаємозв’язані одна з одною, інкорпоровані одні в інші й

складають єдине “новоутворення”, направлене на навчання іншомовного мовлення.

Якщо такий підхід і є еkleктичним, то в найсучаснішому, позитивнішому сенсі цього слова, коли з безлічі теорій і методів вибираються найбільш цінні й продуктивні способи рішення поставлених задач, творчо видозмінюються і інтегруються в єдиний ефективний комплекс. Таким чином, наш метод є різновидом інтеграційної психотерапії і психологічної корекції, що активно розвивається у всьому світі в останні десятиліття. “Інтеграційна психотерапія, на відміну від еkleктичної психотерапії, що використовує поєднання прийомів різних психотерапевтичних напрямів, припускає перш за все концептуальний синтез різних теоретичних систем психотерапії. В той же час еkleктичний підхід є одним з елементів інтеграційної психотерапії, що об’єднує конкретні лікувальні методи з різнорідних джерел” [16, с. 160].

Ще раз підкреслимо, що ми використовували лише психотерапевтичні і психокорегувальні основи тренінгів, оскільки всі, без виключення, відомі техніки були перероблені нами для мовних і мовленнєвих цілей, а також створені абсолютно оригінальні, не знайомі раніше, прийоми і процедури. У такій формі система наших тренінгів набула абсолютно інший, якісно новий зміст. Всі складові частини системи направлені на розробку не однієї проблеми, а одночасно декількох, а всі разом вони служать загальній меті – оволодінню людиною іншомовним мовленням. Ця комплексна, концептуально-синтетична система тренінгів настільки ж складна за своєю структурою, наскільки складне саме явище мовлення і людини, що його пізнає. Кожною окремою гранню система співвідноситься з тими аспектами мовного феномена (мовним, психічним, психофізіологічним, поведінковим, діяльнісним), які необхідно формувати і розвивати. Дію цієї системи можна порівняти з роботою оркестру, де кожна скрипка, кожна флейта, кожна віолончель виконує свою партію, але всі разом і в унісон вони грають одну чудову поліфонічну мелодію, що благотворно впливає на відчуття і думки людини, її психологічний стан і загальний розвиток, а разом з цим – і на розвиток іншомовного мовлення. (Відволікаючись від порівняння, хочеться нагадати, що, чудово усвідомлюючи цілющу і розвиваючу роль музики, однією з методологічних основ нашого тренінгу ми зробили музикотерапію).

У такому вигляді, наш тренінг набув абсолютно нового сенсу, отримавши як би інше “звучання”, і став справді інтеграційним та інноваційним. Він опинився дуже природно і органічно вплетеним в систему навчання іншомовного мовлення і склав не просто його

головну частину, а саме базис, основу навчання. Якщо ігрові методи лише вводять гру як елемент навчання, як свого роду ігрові краплі в навчальний процес, і ігри самі по собі, як правило, не мають між собою глибинного функціонального зв'язку і не складають єдиного концептуального комплексу, то наш тренінговий метод повністю покладений на психотерапевтичну і коректувальну основу. Він є цілісною системою цілеспрямованої, взаємообумовленої і взаємодоповнюючої техніки, вправ і процедур (куди включені і спеціальні ігри), що охоплює всі мовні, комунікативні, когнітивні, психодинамічні, поведінкові і діяльнісні сторони мовного процесу.

У нашій роботі поняття “психодинамічний” сполучає в собі всі три вищезначених аспекти і пронизує всі грані мовного явища і, відповідно, навчальної системи, направленої на їх розвиток і формування [20-21]. Таким чином, запропонована нами система навчання прагне до того, щоб бути якомога більш всеохоплюючою і, беручи до уваги її комплексну суть і цілі навчання, ми і дали їй назву “Інтеграційний лінгвопсихологічний тренінг”, скорочено ІЛПТ.

Якщо стисло узагальнити суть системи, то можна сказати, що, в першу чергу, мова необхідна людині для вираження своїх думок і відчуттів, для спілкування. Тому навчання іншомовному мовленню і відбувається у формі спілкування, для чого використовуються спеціальні соціально-психологічні тренінги, зокрема, рольовий тренінг, перцептивний тренінг, тренінг сензитивності, тренінг умінь та інші. У цих тренінгах на базі іноземної мови люди в ході спільної діяльності вчаться встановлювати і розвивати міжособистісні контакти, осягати стратегії взаємсприйняття, взаєморозуміння і взаємодії. Окрім цього, вони творчо і інтелектуально розвиваються, що сприяє їх особовому зростанню. Змінивши форму свого мислення і сприйняття того, що оточує, люди долають внутрішні і міжособові конфлікти. Оскільки не секрет, що особисте бачення світу – це ще не сам світ, і для того, щоб зробити його хоч трохи прекраснішим, потрібно перебудуватися самому: адже всі проблеми, які людина має в спілкуванні з цим світом і іншими людьми закладені, перш за все, в ній самій. Разом з тим, в комплексі, людина навчається іншомовному мовленню, успішному засвоєнню якого сприяє саморозвиток і особове зростання людини. В процесі комунікативних тренінгів і за допомогою особливої психодинамічної техніки, що увійшла до них, регулюються і коректуються психічні властивості і стани особи (характер і здібності людини, її потреби і мотиви, цілі і інтереси, відчуття і емоції, знання і свідомість), що управляють діями і вчинками, тобто поведінкою і діяльністю (у тому

числі і мовними) людей – все це, звичайно ж, відбувається на основі іноземної мови і для збагнення іноземної мови.

Надзвичайно важливим представляється нам і той факт, що, не дивлячись на групову форму навчання, підхід до кожної людини в нашій групі суто особистий. Цьому сприяє продумана система психологічних тестів, за наслідками яких стає ясно, які психічні процеси і властивості особи необхідно розвивати і коректувати для найбільш успішного засвоєння людиною іншомовного мовлення, і, відповідно цьому, розробляються особистісно орієнтовані, тобто направлені на кожну конкретну людину і групу в цілому програми тренінгів.

Створюючи нашу систему навчання, ми також виходили з того факту, що становлення, формування і розвиток іншомовного мовлення у дорослої людини, хоч і відрізняється від мовного розвитку дитини, але багато в чому відбувається за тими ж законами. Ми дотримуємося тієї гіпотези (і доводимо її практикою), що розвиток психічних функцій (а разом з ними і зокрема мовлення), а також властивостей особи пов'язане як з природженими завдатками, так і із зовнішніми чинниками (взаємодією людини з середовищем, дією на нього за допомогою особливих технологій), але не закінчується із завершенням вікових змін, а може, за сприятливих умов, продовжуватися все життя. Саме це завдання ми і вирішуємо через Інтеграційний лінгвопсихологічний тренінг, утворивши в групі невелику модель суспільства, в якій створені всі умови для усебічного вдосконалення і розвитку особи, а, отже, для отримання людиною іншомовного мовлення.

На перший погляд може здатися, що людині цілком досить освоїти структуру і систему мови, або знаковий код, щоб вільно використовувати його для спілкування. Насправді ж, відірвана від всіх інших функцій мовлення, тобто від самої людини, мовна система так і залишається мертвою і статичною до тих пір, поки не наблизиться до живої людської психіки і діяльності (у широкому розумінні цього терміну) і не перетвориться на їх органічну складову. Тому навчання іншомовного мовлення дорослої людини ми і пропонуємо починати не з окремо взятої знакової, мовної сторони цього явища, хоча за логікою речей, здавалося б, саме це людині і потрібно: адже, теоретично, знаючи пристрій мови, можна створювати необмежену кількість мовних висловів. Але в тому і справа, що знання ці так і залишаються тоді лише теоретичними, абстрагованими від “людського чинника”, штучним кодом, мало дієздатною системою, яку потрібно саме заучувати і будувати, але яка не народжується сама “на кінчику язика” як рідна мова і не є живою і гнучкою. Тому в навчанні ми об'єднуємо мовну (знакову)



сторону мовлення і мовлення як особливу психічну функцію і вид активності людини (а не роз'єднуємо їх, як це звичайно прийнято), тренуючи і розвиваючи їх разом за допомогою спеціальних психологічних і психолінгвістичних прийомів, і тим самим, допомагаємо людині легко і органічно оволодіти іншомовним мовленням.

**Висновки.** Саме таке принципове, взаємопроникаюче і взаємодоповнююче поєднання психотерапії і психокорекції у вигляді психологічного тренінгу з навчанням здатне ефективно формувати, розвивати і шліфувати всі грані мовного процесу при збагненні дорослими людьми іншомовного мовлення. Розроблений нами інтегративний лінгвопсихологічний тренінг, що є різновидом групової психотерапії і психокорекції і що представляє, по нашій системі, методологічну основу навчання покликаний служити саме цим цілям. Він є нероздільним сплавом техніки і процедур, що дозволяють дорослим людям вільно і невимушено говорити на іноземній мові, розуміти один одного, читати, писати і навіть думати на ній. І все це відбувається в дуже нетривалі терміни – менші, ніж за два місяці, в захоплюючій і необтяжливій для учнів формі, оскільки Інтеграційний тренінг дозволяє максимально інтенсифікувати процес навчання, зробити його оптимально економічним з погляду сил, що витрачаються людиною, що навчається, і часу, бо пропонує найкоротші і найефективніші шляхи до досягнення поставленої мети.

#### Список використаних джерел

1. Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Рада Михайловна Грановская. – СПб., 1997. – 608 с.
2. Лозанов Г. Ускоренное обучение и возможности человека / Георги Лозанов // Перспективы. Вопросы образования. UNESCO. – Париж; М., 1982. – № 1/2. – С. 89–95.
3. Психотерапевтическая энциклопедия / [ред. Б.Д. Карвасарского]. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 752 с.
4. Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам / Георги Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам : сб. науч. тр. – М., 1973. – С. 9–17.
5. Вельвовский И. З. Болгарский метод суггестопедии как метод психогигиены – вклад в психогигиену умственного труда и педагогику / И. З. Вельвовский // Проблемы суггестологии. Problems of Suggestology: материалы I Междунар. симпозиума по проблемам суггестологии в НР Болгарии, 1971. – София, 1973. – С. 92–99.
6. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения / Дмитрий Николаевич Кавтарадзе. – М. : Флинта, 1998. – 192 с.

7. Петровская Л. А. Теоретические и методические вопросы социально-психологического тренинга / Лариса Андреевна Петровская. – М., 1982. – 168 с.
8. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Юрий Николаевич Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 166 с.
9. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / Игорь Викторович Вачков. – М. : Ось-89, 1999. – 176 с.
10. Lewin K. A Dynamic Theory of Personality / K. Lewin. – New York : McGraw Hill, 1935. – 286 с.
11. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / Карл Р. Роджерс. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.
12. Перлз Ф. Опыты психологии самопознания (практикум по гештальттерапии) / Фредерик Перлз. – М. : Гиль-Эстель, 1993. – 240 с.
13. Reich W. Character analysis / W. Reich. – New York : Farrar, Straus & Giroux, 1970. – 516 с.
14. Лоуэн А. Психология тела (телесно ориентированный биоэнергетический анализ) / Александр Лоуэн. – М., 1997. – 200 с.
15. Бехтерев В. М. Внушение и его роль в общественной жизни / Владимир Михайлович Бехтерев. – СПб. : Питер, 2001. – 256 с.
16. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : Питер, 1998. – 752 с.
17. Юнг К. Г. Аналитическая психология / Карл Густав Юнг. – СПб. : Палантур, 1994. – 137 с.
18. Sullivan H. S. Conceptions of Modern Psychiatry / H. S Sullivan. – New York; London : W. W. Norton & Co., 1966. – 296 p.
19. Ассаджоли Р. Психосинтез (теория и практика) / Роберто Ассаджоли. – М. : REFL-book, 1994. – 314 с.
20. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості : навч. посіб. / Олександр Федорович Бондаренко. – Х. : Фоліо, 1996. – 237 с.
21. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: навч. посіб. / Тамара Семенівна Яценко. – К.: Либідь, 1996. – 246 с.

An author lights up the new methods of teaching. The psychological training as methodological base of teaching to the foreign languages is examined. The role of training is marked in teaching to the foreign languages.

**Keywords:** teaching methods, training, methodological base, foreign language.

*Отримано: 23.02.2011*

## Теоретичні концепції причин девіантної поведінки підлітків

У статті проаналізовано основні теорії девіації з метою виявлення причин, які впливають на формування і виникнення девіантної поведінки підлітків, адже науковий інтерес до проблеми девіантних проявів серед неповнолітніх та їх профілактики дедалі більше зростає. Девіантна поведінка підлітків у багатьох випадках трансформується у кримінальні форми поведінки і становить суттєву небезпеку як для самої особистості неповнолітнього, його подальшого розвитку, так і для всього суспільства.

Проаналізовано концепції, які приділяють головну увагу біологічним детермінантам (причинам), які роблять акцент на психологічних факторах, і соціальні концепції, які пояснюють девіантну поведінку виключно соціальними причинами.

**Ключові слова:** причина, фактор, девіантна поведінка, підлітки, теорії.

В статье рассмотрены основные теории девиаций с целью раскрыть основные причины формирования и возникновения девиантного поведения подростков, ведь интерес к проблеме девиантных проявлений у подростков и их профилактики возрастает. Девиантное поведение подростков часто трансформируется в криминальные формы поведения и составляет большую опасность как для самой личности несовершеннолетнего, его дальнейшего развития, так и для самого общества.

Проанализированы концепции, которые основное внимание уделяют биологическим детерминантам (причинам), акцентируя психологические факторы, и социальные концепции, которые объясняют девиантное поведение социальными причинами.

**Ключевые слова:** причина, фактор, девиантное поведение, подростки, теории.

Девіантні прояви у поведінці підлітків не є унікальними і новими, але їх дослідження є особливо актуальним у наш час. В сучасному суспільстві взаємодія особистості, сім'ї і соціуму здійснюється в умовах якісного перетворення суспільних відносин, які викликають не тільки позитивні, але і негативні зміни в різних сферах соціального буття. Причина цих змін полягає в особливостях взаємозв'язку і взаємодії людини, природи, суспільства.

Науковий інтерес до проблеми девіантних проявів серед неповнолітніх та їх профілактики дедалі більше зростає, оскільки девіантна поведінка підлітків набула в суспільстві впродовж

останніх десятиріч значного поширення. Крім того, встановлено, що девіантна поведінка підлітків у багатьох випадках згодом трансформується у кримінальні форми поведінки і становить суттєву небезпеку як для самої особистості неповнолітнього, його подальшого розвитку, так і для всього суспільства.

**Метою статті** є аналіз виявлених у психологічних дослідженнях основних факторів, які впливають на формування і виникнення девіантної поведінки підлітків.

Питання девіантної поведінки розглядалися в працях С.І. Болтівця [2], І.С. Булах [3], Є. В. Змановської [4], Ю.А.Клейберг [5], Н.Ю.Максимової [9], О.С.Ніколенко [10], В.М.Оржеховської [11], В.О.Татенко, Т.М.Титаренко [13] та ін.

Вчені давно звернули увагу на те, що словами девіантна поведінка називають і конкретні дії окремої людини, і відносно масове і стійке соціальне явище. Очевидна складність поняття девіантної поведінки обумовлена, перш за все, його міждисциплінарним характером. У наш час цей термін використовується у двох основних значеннях. У значенні “вчинок, дії людини, які не відповідають офіційно встановленим у даному суспільстві нормам” [12, с. 257] девіантна поведінка виступає предметом психології, педагогіки і психіатрії. У значенні “соціальне явище, яке виражається у масових і стійких формах людської діяльності та не відповідає офіційно встановленим у даному суспільстві нормам і очікуванням” [3, с. 7], воно виступає предметом соціології, права, соціальної психології. У своїй статті ми розглядаємо девіантну поведінку переважно у першому аспекті – як прояв індивідуальної активності особистості.

Девіантна поведінка є одним з видів відхилень в поведінці, пов’язаних з порушенням відповідних до віку соціальних норм і правил поведінки, характерних для мікросоціальних взаємин, зокрема (сімейних чи учнівських), і малих соціальних груп.

Девіантна поведінка займає свою особливу нішу серед психологічних феноменів. Вона існує поряд з такими явищами, як психічна хвороба, патологічний стан, невроз, психосоматичні розлади і т.п. Водночас, не можна ототожнювати девіантну поведінку з поведінкою людини в екстремальних ситуаціях та з проявами психічних захворювань [4, с.13-14].

Суть девіантної поведінки полягає в тому, що людина не дотримується вимог соціальної норми, вибирає відмінний від вимог норми варіант поведінки в тій чи іншій ситуації, що веде до порушення процесу взаємодії особистості та суспільства. В основі відхилень у поведінці переважно лежить конфлікт інтересів,

цінностей, розбіжність потреб, деформація засобів їх задоволення, помилки виховання, життєві невдачі та прорахунки.

Девіантна поведінка поєднується з хорошим знанням її суб'єктом норм моралі та законів. Але розуміння того, що так поводитись не можна, не зупиняє індивіда, який обрав саме такий спосіб самоствердження.

Найбільш влучною, на наш погляд, є позиція Є.В.Змановської, відповідно до якої суттєвими індикаторами девіантної поведінки є такі специфічні її ознаки:

1) невідповідність загальноприйнятим чи офіційно встановленим соціальним нормам (законам, правилам, традиціям, соціальним установкам), тобто девіантна поведінка – це порушення не будь-яких, а лише найбільш важливих для даного суспільства й даного часу соціальних норм;

2) негативна оцінка девіантної поведінки й особи, яка її проявляє, з боку інших людей, суспільний осуд чи вимоги соціальних санкцій, у т.ч. й кримінального покарання;

3) завдання реальної шкоди самій особистості чи оточуючим людям;

4) стійке повторення;

5) узгодження із загальною спрямованістю особистості;

6) супроводження різними проявами соціальної дезадаптації;

7) виражена статево-вікова й індивідуальна своєрідність.

Одні й ті ж види девіації по-різному проявляються в різних людей і в різному віці.

Трактування причин девіантної поведінки тісно пов'язане з розумінням самої природи цього соціально-психологічного явища (Ю.А. Клейберг). Відомо, що в людській поведінці поєднуються компоненти різного рівня – біологічні, психологічні і соціальні. Психологічні теорії девіантної поведінки розрізняються за тим, якому з компонентів поведінки вони надають провідного значення у її виникненні.

Існують концепції, які приділяють головну увагу біологічним детермінантам (причинам); концепції, які роблять акцент на психологічних факторах, і соціальні концепції, які пояснюють девіантну поведінку виключно соціальними причинами. Розглянемо ці підходи.

**Біологічне трактування** природи і причин девіантної поведінки має давню історію, проте класичні наукові праці цього напрямку з'явилися лише в XIX столітті. Перш за все, це праці італійського лікаря-психіатра, основоположника антропологічної теорії особистості, Ч.Ломброзо, в яких він обґрунтовував зв'язок між

анатомічною будовою людини і злочинною поведінкою. Він запровадив поняття “вроджений злочинець”, якого можна визначити за рядом фізичних, анатомо-антропологічних ознак. Прибічники еволюційного підходу – природного відбору й спадковості (засновник Ч. Дарвін) розглядають різні аспекти поведінки людини як прояв видових спадкових програм. Австралійський дослідник природи, один із засновників етологічного підходу Конрад Лоренц, розвиваючи ідеї Дарвіна, пояснює відхилення у поведінці вродженими інстинктами, зокрема інстинктом боротьби за існування. Цей інстинкт, на його думку, розвивався в процесі еволюції природи як біологічно доцільний. Наприклад, сила агресії залежить від кількості нагромадженої агресивної енергії та сили специфічних стимулів, що “запускають” агресивну поведінку [8, с.6].

У ХХ ст. також здійснювались спроби пояснити девіантну поведінку біологічними факторами. Зокрема, У. Шелдон обґрунтував зв'язок між типами темпераменту і поведінкою, а також типами соматичної будови людини і її вчинками. Маючи за основу конституціональні відмінності між людьми, зв'язок між будовою тіла й характером, він визначає особливості її поведінки; доводить, що три провідні види будови тіла – ендоморфний, мезоморфний і кетоморфний – корелюють з трьома типами темпераменту – вісцеротонія, соматотонія та церебротонія.

Їхнє поєднання дає конкретний тип особистості й поведінки. У. Пірс в результаті генетичних досліджень у середині 60-х років дійшов висновку, що наявність зайвої ігрек-хромосоми у чоловіків обумовлює схильність до кримінального насилля. Біологічні передумови включають спадково-генетичні особливості, вроджені властивості індивіда (набуті під час внутрішньоутробного розвитку і родів). Особливо помітно біологічний фактор впливає на індивідуальну своєрідність проявів девіантної поведінки через такі характеристики індивідуального буття, як гендерні (статеві) відмінності; вікові особливості; стан і типологічні властивості нервової системи.

Спадкове походження схильності особистості до девіантної поведінки підтверджують дослідження екстраверсії і нейротизму, проведені в багатьох країнах світу. Оскільки нейротизм і екстраверсія впливають на різні види поведінки людини, тому й можна вважати девіантну поведінку генетично обумовленою. Наприклад, Г. Айзенк, вивчаючи ув'язнених, прийшов до висновку, що екстраверти більше схильні до здійснення злочинів, ніж інтроверти, а це, в свою чергу, детерміновано на генетичному рівні. Інші дослідники відзначають стійкий зв'язок між хімічною залежністю

особистості і такими характеристиками, як підвищена чутливість і знижена стресостійкість [4, с.30].

Більшість дослідників погоджуються, що внутрішні біологічні процеси відіграють певну роль у формуванні девіантної поведінки. Вони визначають силу і характер наших реакцій на будь-які дії. Втім, незважаючи на наявність фактів, які підтверджують існування біологічних основ відхиленої поведінки, останні спрацьовують тільки в контексті певного соціального оточення. Більш того, соціальні умови самі по собі можуть викликати біологічні зміни в організмі, визначаючи, наприклад, реактивність нервової системи чи гормональний фон чи спричиняючи наркотичні залежності.

Загалом біологічні концепції девіантної поведінки не знаходять достатніх підтверджень у емпіричних дослідженнях. Особливого поширення серед спеціалістів набуває соціологічний підхід до пояснення природи і детермінації девіантної поведінки.

**Соціологічний підхід.** Дослідження соціологів кінця XIX — початку XX ст. Ж. Кетле, Є. Дюркгейма, М. Вебера, Л. Леві-Брюля та ін. виявили зв'язок відхиленої поведінки з соціальними умовами існування людей. Статистичний аналіз різних аномальних явищ (злочинів, самогубств, проституції), проведений Ж. Кетле, Є. Дюркгеймом за певний історичний відрізок часу, показав, що кількість аномалій у поведінці людей весь час зростала в періоди війн, економічних криз, соціальних потрясінь, що спростовувало теорію “вродженого” злочинця, вказуючи на соціальні корені цього явища.

Соціологічні теорії виділяють соціальні фактори поведінкових відхилень і пояснюють девіантну поведінку в контексті суспільних процесів і норм, що виробляються суспільством. Вони підпорядковуються соціальним закономірностям, залежать від часу, структури суспільства та характеру суспільних відносин. Соціальні девіації можна прогнозувати і певною мірою керувати ними.

Основоположником соціології девіантної поведінки вважається французький соціолог Еміль Дюркгейм. Він мав значний вплив на дослідження взаємин між індивідом і суспільством. Основним принципом пояснення людської поведінки вважав “колективні уявлення”, що формувалися в суспільстві і набували значення особливих фактів соціального життя. Його дослідження проблем злочинності та аналіз самогубств посідають помітне місце в соціологічній науці. Дюркгейм запропонував теорію “аномії”, яку розумів як стан соціальної дезорганізації, соціального вакууму, коли старі норми й цінності вже не відповідають реальним



відносинам, а нові ще не затвердились. Термін “аномія” в перекладі з французького означає “відсутність закону, організації”. Різні соціальні патології, на думку Дюркгейма, – це суспільні явища, що мають об’єктивну природу) [6, с.8].

Р. Мертон пояснює девіантну поведінку як результат неузгодженості між прагненнями, що визначаються культурою, і соціальною структурою, що має забезпечувати засоби їх досягнення. Щоб досягти успіху в реалізації бажань при невідповідності умов, особистість адаптується до цих суперечностей, використовуючи наступні шляхи: конформізм (повне прийняття соціально схвалюваних цілей і засобів їх реалізації); інновації (прийняття цілей, відкидання легітимних способів їх досягнення); ритуалізм (негнучке відтворення звичних засобів); ретризм (пасивне уникнення, відхід від виконання соціальних норм, наприклад, у формі наркоманії); заколот (активний бунт, відкидання соціальних норм). Конфлікт між цілями і засобами їх досягнення призводить до аномічного напруження, фрустрації й пошуку [9].

Різні автори називають й інші фактори соціальних девіацій: індивідуальні відмінності між учасниками соціальної взаємодії, невиконання соціальних очікувань, невідповідність між особистими якостями людей і розподілом благ, вплив норм девіантної субкультури тощо.

Разом з тим соціологи того часу виявили зв’язок між соціально-економічними умовами існування суспільства і девіантною поведінкою, не змогли до кінця диференціювати і пояснити природу цих відхилень.

У вітчизняних дослідженнях проблеми девіантної поведінки в основному пояснюються двома взаємопов’язаними причинами:

- а) суперечністю між вимогами норми і вимогами життя;
- б) невідповідністю вимог життя інтересам даної особистості.

Це викликано протиріччями розвитку суспільства. Основним тут є протиріччя між стабільністю і мобільністю суспільства як системи.

Деякі дослідники вважають, що головною причиною всіх соціальних відхилень є соціальна нерівність. Вона породжує протиріччя між потребами і нерівними можливостями їх задоволення в залежності від того, до якої соціальної групи належить індивід, який соціальний статус він має.

Отож, соціологічні і близькі до них соціально-психологічні теорії розглядають девіантну поведінку як результат соціальних процесів, складних взаємовідносин між суспільством і конкретною особистістю. З одного боку, ми бачимо, що в самому суспільстві є вагомі причини для відхиленої поведінки, наприклад соціальна

дезорганізація і соціальна нерівність. З іншого боку, ми закономірно приходимо до розуміння ролі індивідуальності конкретної людини в процесі соціалізації її особистості.

Соціологічні теорії не пояснюють, чому в одних і тих же соціальних умовах різні люди демонструють різну поведінку. Слід відзначити, що соціальні умови дійсно визначають характер соціальних девіацій (масштаб поширення даних явищ у суспільстві чи соціальній групі). Проте їх недостатньо для пояснення причин і механізмів девіантної поведінки конкретної особистості.

**Психологічний підхід.** Найбільш популярним, основним і водночас загальним критерієм норми психічного розвитку виступає здатність суб'єкта до адаптації (В. Скотт). Для західної психології і психотерапії критерій адаптивності є найбільш універсальним.

Вітчизняна психологія розглядає адаптацію як один із аспектів психічного розвитку. Відтак це розуміння передбачає включення в коло критеріїв норми не тільки успішне пристосування до соціального середовища, але й прогресивний, хоч і нерівномірний розвиток творчих здібностей, перш за все, пов'язаних з процесом формування особистості. Звичайно, що при такому підході в цьому процесі повинні виділятися якісні новоутворення.

До цього висновку приходять і деякі зарубіжні психологи. "Оцінка норми і аномалії в контексті розвитку потребує знайомства з загальними принципами розвитку" (М. Герберт, 1974). Невпевненість у собі і низька самооцінка розглядається як джерела порушення адаптації і аномалій розвитку. Одним із концептуальних підходів до пояснення поведінкових девіацій є теорія стигматизації: відхилення в поведінці є наслідком того, що саме суспільство чи соціальна група "приклеює" особистості відповідні ярлики, які ніби зобов'язують людину дотримуватись виконання певної (у тому числі і девіантної) ролі. Відомі певні типи стигматів: фізичні (вроджені аномалії й тілесне каліцтво); дефекти волі (алкоголізм, наркоманія, душевні хвороби).

Згідно з теорією диференційованої асоціації, поведінкові відхилення трактуються як складні диференційовані форми поведінки, які індивід засвоює у процесі взаємодії з соціальними суб'єктами. Деякі вчені (Дж. Мід, М. Дойч) пов'язують девіантну поведінку з поняттям "соціальної ролі" або "соціальної функції особистості": людина може брати на себе різні ролі, в тому числі й девіантні. Однією з причин поведінкових відхилень, на думку вчених (Г. Сайк, Д. Матза), є ставлення самої особистості чи соціальної групи до соціальних норм. Щоб звільнитись від тиску моральних вимог і виправдати свої вчинки, людина звертається до механізмів

психологічного захисту: “нейтралізує” дії норм різними способами – посилається на високе почуття дружби, заради якої скоєно девіантний вчинок; заперечує наявність жертви; виправдовує власну поведінку девіантністю жертви або провокацією з її боку; заперечує свою відповідальність чи шкоду від своєї поведінки [2, с. 11-15].

Отже, соціологічні й соціально-психологічні теорії розглядають девіантну поведінку як результат соціальних процесів, складних взаємовідносин між конкретною особистістю і суспільством. З одного боку, в самому суспільстві є серйозні причини, що зумовлюють поведінкові відхилення як у дорослих, так і в дітей і підлітків, з іншого – існують причини в самій конкретній особистості (роль індивідуальності в процесі соціалізації).

У цілому нагромаджені сучасні знання дозволяють констатувати, що успадковується не якась конкретна форма девіантної поведінки, а певні індивідуально-типологічні властивості, здатні підвищувати вірогідність формування девіації (наприклад, імпульсивність чи прагнення до лідерства) під впливом конкретних соціальних умов.

Внутрішні біологічні процеси відіграють певну роль у формуванні девіантної поведінки. Вони визначають силу й характер реакцій на будь-які впливи середовища. Але, незважаючи на наявність факторів, що підтверджують існування біологічних основ девіантної поведінки, вони діють лише в контексті певного соціального оточення. Відхилення в поведінці є результатом складної взаємодії біологічних, соціальних і психологічних факторів, дія яких зумовлюється системою взаємин особистості з навколишнім середовищем [4, с.49].

Отже, аналіз літератури показав, що девіантна поведінка особистості підлітка є результатом складної взаємодії соціальних, психологічних і біологічних факторів, дія яких, у свою чергу, переломлюється через систему взаємин особистості.

#### **Список використаних джерел**

1. Гилжский Я.И., Афанасьев В.С. Социология девиантного поведения / Я.И.Гилжский, В.С.Афанасьев. – СПб., 1993.
2. Болтівець С.І. Психологічне обґрунтування заходів профілактичної роботи в навчальних закладах з метою профілактики наркоманії, токсикоманії, алкоголізму/ С.І.Болтівець // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 12. – С.55-59.
3. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка. Монографія / І.С.Булах. – К.: НПУ імені М. Драгоманова, 2003. – 340 с.

4. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш.учеб. заведений / Е.В.Змановская.– М.: Издательский центр Академия. 2003. – 288 с.
5. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов / Ю.А.Клейберг. – М.: Юрайт – М, 2001. – 160 с.
6. Коэн А. Исследование проблем социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения /А.Коэн// Социология сегодня. – М., 1965. – С. 520-521.
7. Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе (деструктивное поведение в современном мире) / Ц.П.Короленко, Т.А.Донских.– Новосибирск, 1990.
8. Лоренц К. Агрессия / К.Лоренц. – М., 1994.
9. Максимова Н.Ю. Основи психології девіантної поведінки / Н.Ю.Максимова. –К.: Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2008. – 439 с.
10. Ніколенко О.С. Профілактика та корекція девіантної поведінки підлітків: науково-методичний посібник / О.С.Ніколенко.– Чернівці: Рута, 2004.– 80 с.
11. Оржеховська В.М. Проблеми алкоголізму та наркоманії серед неповнолітніх та молоді / В.М.Оржеховська // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6-7. –С. 43-46.
12. Психология: Словарь / Под ред. А.В.Петровского. – М., 1990.
13. Титаренко Т.М. Кризове психологічне консультування / Т.М.Титаренко. –К.: Главник, 2004. – 96 с.

In the article the basic theories of deviation are analysed with the purpose of exposure of basic factors which influence on forming and origin of deviation conduct of teenagers, in fact scientific interest to the problem of deviation displays among minor and their prophylaxis grows all anymore. The deviation conduct of teenagers in is many cases transformed in the criminal forms of conduct and presents a substantial danger, both for personality minor, him further development and for all society.

Conceptions which spare main attention to biological to reasons which do an accent on psychological factors, and social conceptions which explain a deviation conduct exceptionally by social reasons are analysed.

**Keywords:** factor, deviation conduct, teenagers, theories.

*Отримано: 24.02.2011*

## **Психологічні аспекти підготовки працівників правоохоронних органів для застосування вогнепальної зброї в екстремальних умовах**

Стаття присвячена психологічним аспектам підготовки працівників правоохоронних органів до застосування вогнепальної зброї в екстремальних умовах.

**Ключові слова:** вогнепальна зброя, працівник правоохоронного органу, підготовка.

Статья посвящена психологическим аспектам подготовки работников правоохранительных органов к применению огнестрельного оружия в экстремальных условиях.

**Ключевые слова:** огнестрельное оружие, работник правоохранительного органа, подготовка.

Класичною основою стрілецької майстерності здавна вважалися вміння працівника ОВС утримувати зброю, займати правильне положення для стрільби та прицілювання, правильно тримати палець на спусковому гачку і здійснювати спуск, стримуючи в момент спуску дихання тощо. Але зазначені вміння є необхідними і достатніми переважно для спортивної стрільби, яка хоча й пов'язана з психологічним навантаженням, але має власні цілі, відмінні від цілей бойової стрільби.

У реальних умовах працівник ОВС повинен бути готовий застосувати табельну вогнепальну зброю одразу після виникнення необхідності, щоб встигнути запобігти злочину, що є його безпосереднім службовим обов'язком. Оперативна стрільба відбувається за відсутності стандартних, звичних для міліціонера умов в ситуації, яка швидко змінюється залежно від дій її учасників.

Отже, мета спортивної стрільби – перемогти, насамперед, себе, оперативної – перемогти невідомого озброєного супротивника. Різна мета передбачає наявність різних засобів її досягнення. Отже, і техніко-тактичні характеристики спортивної й оперативної стрільби теж мають відрізнятись.

При подоланні психологічного навантаження у спортивній стрільбі стрілець намагається “вимкнути” свідомість, яка заважає

роботі правильних навичок. Ураховуючи характерні ознаки оперативної стрільби, працівник ОВС змушений, перебуваючи у вогневому контакті, свідомо керувати своїми діями. В умовах інтенсивного психологічного навантаження за відсутності досвіду застосування табельної вогнепальної зброї це часто призводить до значного уповільнення прояву навичок володіння зброєю.

Особливе місце займає підготовка особового складу ОВС до дій в екстремальних умовах під час проведення масових заходів. Це свідчить про необхідність пошуку нових методів протидії негативному впливу екстремальної ситуації на дії працівника ОВС під час масових заходів.

Обставини сьогодення потребують нових методів навчання й вдосконалення стрілецької майстерності, розроблення нових систем бойової підготовки з урахуванням як психологічного, так і техніко-тактичного її аспекту, впровадження нових засобів здобуття необхідних знань, умінь і навичок з вогневої підготовки для подальшого їх застосування в екстремальних ситуаціях під час проведення масових заходів.

**Метою** статті є обґрунтування й аналіз доцільності впровадження деяких сучасних методів, форм і засобів набуття, закріплення і вдосконалення необхідних знань, умінь та навичок на заняттях з вогневої підготовки, що можуть бути застосовані в екстремальних ситуаціях під час проведення масових заходів.

Досягнення поставленої мети забезпечується виконанням таких завдань:

1. Визначити систему теоретичних знань, умінь та навичок, якими повинен володіти працівник ОВС для безпечного поводження із табельною вогнепальною зброєю та ефективного її застосування.

2. З'ясувати ефективність практичних вправ, які пропонуються нині в Курсі стрільб зі стрілецької зброї для рядового та начальницького складу ОВС для оволодіння приййомами стрільби, необхідними для виконання службових обов'язків в екстремальних ситуаціях під час проведення масових заходів.

3. Розглянути навчальні властивості тренажерів для холостої стрільби та стрільби бойовими патронами й проаналізувати їх ефективність і доцільність використання на заняттях з вогневої підготовки.

4. Проаналізувати ситуацію застосування табельної вогнепальної зброї в реальних умовах.

5. Обґрунтувати важливість здатності працівника ОВС давати швидку і об'єктивну правову оцінку діям супротивника в умовах інтенсивного психологічного навантаження.

6. Визначити дієві форми і методи психологічної підготовки працівника ОВС до дій в екстремальних ситуаціях.

Ці проблеми вивчали фахівці з юридичної психології, а саме: Д. О. Александров, Ю. А. Александровский, В. Г. Андросюк, А. В. Буданов, Г. Н. Будагьянц, О. В. Воробйова, Г. Є. Запорожцева, Ю. Б. Ірхін, С. М. Ірхіна, Л. І. Казміренко, В. Г. Колюхов, В. О. Лефтеров, В. І. Малічевський, О. М. Матеюк, В. С. Медведєв, Є. М. Потапчука, А. М. Столяренко, О. В. Тимченко, М. І. Томчук, А. А. Хвастунов, С. І. Яковенко та ін. Однак ця тема не досить розроблена і потребує подальшої наукової роботи в цьому напрямку.

Методика підготовки до застосування працівником міліції табельної вогнепальної зброї в екстремальних умовах має дві складові: психологічну й техніко-тактичну. Розглянемо психологічний компонент.

Закон України “Про міліцію” визначає застосування табельної вогнепальної зброї як крайній захід забезпечення виконання покладених на міліціонера обов’язків [6]. Подібне положення міститься в законодавстві багатьох країн Європейського союзу. Це зобов’язує українських правоохоронців та їх зарубіжних колег вживати всіх можливих заходів для уникнення збройного конфлікту. Методика силового втручання французької жандармерії передбачає поступове нарощування жорсткості заходів впливу до правопорушника в такій послідовності: усне попередження, яке полягає у виконанні законної вимоги жандарма, – застосування фізичної сили – застосування спеціальних засобів – застосування вогнепальної зброї. У законодавстві України заходами, які повинні передувати застосуванню табельної вогнепальної зброї, є застосування фізичного впливу та спеціальних засобів. Отже, щоб мати впевненість у своїх діях у будь-яких конфліктних ситуаціях, працівники ОВС повинні мати необхідні навички по застосуванню всіх трьох зазначених заходів.

У навчальних закладах системи МВС такі навички прищеплюються на заняттях зі спеціальних дисциплін, таких, як спеціальна фізична підготовка, тактико-спеціальна підготовка, спеціальна техніка, вогнева підготовка. Для підвищення ефективності навчального процесу, забезпечення поступового засвоєння теоретичних знань слухачів і курсантів та їх переходу в універсальні корисні навички доцільним є попереднє узгодження тематичних планів проведення занять і організація спільних навчань за участю викладачів усіх спеціальних дисциплін. Проведення таких навчань має бути систематичним і відбуватись у визначені навчальні дні, вільні від інших дисциплін. Відчуваючи себе учасниками змодельо-



ваної ситуації, працівники ОВС матимуть змогу не тільки проявити знання одночасно з усіх спеціальних дисциплін і здобути навички їх практичного використання, а й отримати певний професійний досвід, що є дуже важливим.

Комплексні практичні заняття дозволяють міліціонерам здобути першу й найважливішу навичку володіння зброєю в екстремальній ситуації – здатність визначати момент настання необхідності застосування табельної вогнепальної зброї. Це дозволяє виграти час, а дефіцит часу, як відомо, є однією з головних ознак екстремальної ситуації.

Володіння табельною вогнепальною зброєю включає в себе не лише вміння швидко і влучно стріляти, а й навички швидкого оголення зброї і приведення її у бойову готовність. Це зумовлюється тим, що збройне протиборство злочинців і працівників правоохоронних органів з використанням ручної стрілецької зброї відбувається в більшості випадків на відстані до 10 м. Застосовувати зброю в 80 % випадків доводиться за умов поганої видимості, навіть у темряві, що виключає класичну прицільну стрільбу [5]. Потрібно вміти стріляти в бронежилетах, користуватися підходящим прикриттям, дотримуватись визначеної тактики дій, використовувати прийоми ухилення від ураження [7; 8]. Потрібно вміти застосовувати зброю під час переслідування на вулицях, у приміщеннях, місцях значного скупчення людей, автомашин тощо [9]. Саме тому в системі формування психологічних аспектів вогневої майстерності простежуються такі напрями в навчанні стрільби:

- з миттєвою оцінкою правомірності застосування зброї на враження;
- з вихідної позиції, коли пістолет знаходиться в кобурі;
- з близьких дистанцій, зі стегна, лежачи, тримаючи зброю однією чи двома руками;
- методом швидкісної стрільби з перенесенням вогню по фронту;
- в умовах слабкого освітлення з використанням приладів нічного бачення, світлових насадок, патронів із трасуючими кулями.

Вогнева підготовка у працівників міліції повинна розвивати:

- навички швидкого приготування до стрільби (швидко оголяти зброю, приводити її в бойову готовність);
- уміння влучно вражати ціль;
- упевненість у собі, вміння стримувати емоційну напруженість, страх перед оточуючими громадянами (врівноваженість і витриманість, зовнішній спокій без вияву перенапруження, негативного настрою чи нетерпіння);

- наявність вольових якостей (цілеспрямованість, рішучість, самовладання);
- уміння приймати правильне рішення в напружених ситуаціях і правильно застосовувати вогнепальну зброю.

Отже, вогнева підготовка виступає як система певних знань і навичок, необхідних у відповідній сфері професійної діяльності, причому зростання рівня професійної майстерності забезпечується не тільки наявністю професійних здібностей, а й їхньою підтримкою на певному рівні протягом терміну служби. Відомим є той факт, що перерви в службі негативно впливають на рівень майстерності. Дії відмінно підготовлених фахівців стають не такими швидкими, відчувається деяка невпевненість, виникає підвищена напруга і необхідність свідомого контролю за технікою роботи, з'являються і збільшуються неточності, погіршується результативність. Тому важливо не тільки навчити володіти табельною вогнепальною зброєю, а й підтримувати професійну тренуваність.

Треба пам'ятати, що виконання влучної стрільби – це складний комплекс рухових дій, який вимагає від стрільця вміння миттєво узгодити роботу нервової системи і м'язово-кісткового апарату тіла в просторі й часі. Процес оволодіння технікою стрільби повинен йти шляхом “від простого до складного”, розподілятися на деталізовані етапи поступового вивчення й тренування окремих складових стрільби, урахувати найменші подробиці, які в кінцевому результаті дозволять здійснити правильний постріл.

Методику як початкової, так і подальшої стрілецької підготовки доцільно будувати за принципом наочності навчального процесу, що виражається у такому:

- візуальному, слуховому, дотиковому спостереженні зразкового виконання елементу стрільби для створення його різнобічного образу у власній свідомості;
- самостійному здійсненні аналізу отриманого образу з допомогою абстрактного мислення;
- практичній реалізації образу дій під стороннім контролем або самоконтролем (використовуючи відображення в дзеркалі).

Відпрацювання окремих етапів має виконуватись продумано, попередньо прокручуючи у свідомості кожну наступну дію. Виконуючи їх, дуже важливо контролювати й відкладати в пам'яті власні відчуття на дотик, положення корпусу тіла, голови, рук і ніг, просторову уяву про свій вигляд збоку. У цьому полягає метод ідеомоторного тренування.

Складові виконання правильного пострілу слід спочатку тренувати кожен окремо, згодом об'єднуючи їх у пари, трійки і т. д.,

повільно прискорювати темп до напрацювання автоматизму у своїх діях. Останнього можна досягти лише завдяки наполегливій роботі під час технічного тренування без набоїв, використовуючи навчальну зброю та імітатор пістолета збільшеної ваги.

Багаторазове виконання окремих елементів і комплексу в цілому (50–100 повторів на кожному занятті) вмикає м'язову пам'ять і призводить до звикання тіла до специфічної роботи, дозволяє поступово напрацювати нові особливі умовні рефлекси, необхідні для влучної стрільби.

Аналіз досвіду вогневих контактів, що виникають під час здійснення спеціальних оперативних заходів, показує, що максимальна відстань, на якій супротивники вступають у вогневу взаємодію, не перевищує, як правило, 7-10 м. Ця відстань висуває на перше місце такі показники, як швидкість виконання першого пострілу (вправа за часом), швидкість переміщень (відхід із лінії вогню супротивника), недопущення можливості ведення супротивником прицільного вогню у відповідь.

Цим вимогам відповідає техніка швидкісної стрільби. Характерною особливістю є ведення вогню подвійними пострілами при обов'язковому ураженні цілі обома кулями.

Суть такої стрільби полягає в тому, що при враженні супротивника першим пострілом (якщо ціль не була уражена в голову) існує реальна небезпека здійснення ним вогню у відповідь. Друга куля, що потрапляє в ціль, є вирішальною, перешкоджаючи прицільній стрільбі у відповідь. Звідси виникає необхідність у зосередженні уваги на рівні техніко-тактичної підготовки працівників ОВС України.

Методика оперативної стрільби, розроблена фахівцями французької національної жандармерії, передбачає залежність техніки прицілювання від дистанції ведення вогню. Стрільба на відстань понад 10 м потребує зведення прицільних пристроїв (мушки та цілика) в контурі фігури супротивника. Відстань 4–10 м дозволяє при прицілюванні враховувати лише мушку, не звертаючи уваги на цілик (за умови, що стрільба ведеться “на ураження”), що дозволяє економити час. Стрільба “на ураження” на відстані ближче 4 м розпочинається завдяки м'язовій пам'яті по направленню каналу ствола зброї в бік супротивника, не враховуючи прицільні пристрої.

Характерною деталлю техніки швидкісної стрільби є прицілювання за допомогою обох очей. Це пояснюється тим, що при стрільбі з коротких дистанцій виникає необхідність постійного контролю за навколишнім оточенням за допомогою периферійного

зору. При одному закритому оці значно зменшується поле огляду, що може призвести до небажаних наслідків.

При стрільбі подвійними пострілами тимчасовий інтервал між кожним пострілом повинен бути мінімальним, що досягається за рахунок постійного вибору стрільцем холостого ходу спускового гачка. Техніка швидкісної стрільби потребує виконання подвійного пострілу з дистанції 7-10 метрів за 1,5 с (витягнути зброю з кобури, зняти із запобіжника, прицілитися й відкрити вогонь).

Другий постріл здійснюється, як правило, без прицілювання, оскільки повторне перезарядження затвора не дає можливості сполучити мушку й цілик для повторного наведення, яке здійснюється за рахунок м'язової пам'яті. При стрільбі друга куля “лягає” вище першої, що необхідно враховувати при прицілюванні. Звичайно, вогонь на ураження ведеться в грудну зону супротивника. Якщо виникає припущення, що супротивник захищений бронезилетом, то виконується три постріли. Подвійний – у корпус, третій (із затримкою) – в голову. Інтервал потрібен для того, щоб уразити супротивника в голову напевно.

Одна з умов швидкісної стрільби – зброя ніколи не залишається без патрона в патроннику. Це досягається за рахунок відпрацювання у стрільця автоматизму відліку пострілів. Наявність патрона в патроннику дозволяє в бойовій обстановці після заміни магазину відразу вести стрільбу.

Головне завдання – домогтися закріплення рухової навички в підйомі зброї на лінію прицілювання й чіткого суміщення прицільних пристосувань у контур мішені.

Прискорене виконання вправи на початковому етапі може призвести до розвитку й закріплення помилок, що потім негативно позначиться на результатах практичної стрільби. Загальна кількість підйомів зброї упродовж виконання однієї вправи не повинно перевищувати 100-150 разів.

Для закріплення рухового стереотипу необхідно виконати від 1000 до 2000 підйомів зброї. Прицілювання є найбільш складною частиною методики, тому необхідно виділити такі моменти:

- стрілець перебуває в постійному візуальному контакті з мішенню;
- прицілювання здійснюється шляхом підйому рук у “трикутник” до рівня очей;
- суміщення прицільних пристосувань у контур цілі без точної наводки на визначену точку;
- прицілювання з допомогою обох очей;
- перенос лінії прицілювання завдяки повороту корпусу без зміни положення рук.

Необхідно попереджувати працівників, які навчаються, про можливі помилки, а саме:

- концентрація уваги на мушці в прорізі з втратою візуального контакту з мішенню;
- прицілювання виносом рук вперед;
- випрямлення рук при прицілюванні;
- нахил пістолета або голови при суміщенні прицільних пристосувань і т. д.

Натискання на спусковий гачок здійснюється одночасно з прицілюванням. Важливо витискати холостий хід і, виробляючи руховий стереотип, постійно тримати вказівний палець на “попередженні” спускового гачка, незалежно від зміни положення рук.

Система тактичних дій під час ведення вогню, розглянута в цій статті, не є універсальною і не стосується тактики ведення бою в складі бойової групи (штурмової групи, групи підтримки тощо). Тактика ведення бою спеціальних груп потребує окремого дослідження, тому в статті не розглядається.

Отже, при викладенні статті, ми виконали такі завдання:

1. Визначили систему теоретичних знань, умінь та навичок, якими повинен володіти працівник ОВС для безпечного поводження з табельною вогнепальною зброєю та ефективного її застосування.

2. З’ясували ефективність практичних вправ, які пропонуються нині в Курсі стрільб зі стрілецької зброї для рядового та начальницького складу ОВС для оволодіння прийомами стрільби, необхідними для виконання службових обов’язків у екстремальних ситуаціях під час проведення масових заходів.

3. Розглянули навчальні властивості тренажерів для холостої стрільби та стрільби бойовими патронами й проаналізувати їх ефективність та доцільність використання на заняттях з вогневої підготовки.

4. Проаналізували застосування табельної вогнепальної зброї в реальних умовах.

5. Обґрунтували важливість здатності працівника ОВС давати швидко й об’єктивну правову оцінку діям супротивника в умовах інтенсивного психологічного навантаження.

6. Визначили дієві форми і методи психологічної підготовки працівника ОВС до дій в екстремальних ситуаціях.

У системі формування вогневої майстерності ми також визначили такі тенденції навчання стрільби:

- з миттєвою оцінкою правомірності застосування зброї на враження;
- з вихідної позиції, коли пістолет знаходиться в кобурі;

- з близьких дистанцій, зі стегна, лежачи, тримаючи зброю однією чи двома руками;
- методом швидкої стрільби з перенесенням вогню по фронту;
- в умовах слабкого освітлення з використанням приладів нічного бачення, світлових насадок, патронів з трасуючими кулями.

Крім того, у статті висвітлено передовий досвід правоохоронних органів зарубіжних країн, зокрема французької Національної жандармерії.

### **Список використаних джерел**

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л. М.Аболин. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1987. – 261 с.
2. Александровский Ю. А. Психология экстремальных ситуаций: хрестоматия / сост. А. Е. Тарас, К. В. Сельченко. – Минск : Харвест, 1999. – С. 154–165.
3. Белик Я. Психическая саморегуляция в экстремальных условиях деятельности : науч.-аналит. обзор / Я.Белик. – М. : Академия МВД СССР, 1988. – 48 с.
4. Белкин А. А. Идеомоторная тренировка в спорте / А. А.Белкин. – М. : Физкультура и спорт, 1982. –128 с.
5. Буданов А. В. Методика использования зарубежного опыта в профессиональной подготовке сотрудников МВД / А. В.Буданов. – М., 1995.
6. Про міліцію : Закон України від 20 грудня 1990 р.
7. Зезюлин Ф. М. Организация и методика подготовки слушателей (курсантов) учебных заведений МВД России действиям против вооруженного правонарушителя : учеб.-метод. пособие / Ф. М.Зезюлин. – Владимир, 1997.
8. Лапутина Ю. А. Огневая подготовка сотрудников спецподразделений по борьбе с терроризмом / Ю. А.Лапутина. – К., 1997. – 38 с.
9. Потапов А. Стрельба по бегущим целям из пистолета / А. Потапов. – М. : Спецназ, 1998. – № 46. – С. 33.
10. Мороз Л. І. Основи професійно-психологічного тренінгу: (У запитаннях та відповідях) : навч. посіб. / Л. І.Мороз. – К. : Вид. ПАЛИВОДА А.В., 2004. – 130 с. – Бібліогр. : с.116-126.

The article is dedicated to the problems of the psychological aspects of training of law enforcement officers for using firearms in critical situations.

**Key words:** firearms, law enforcement officer, training.

*Отримано: 03.03.2011*

## Дослідження соціальних детермінант розвитку психіки у наукових поглядах Й. Й. Ролле

У статті розглядаються соціально-психологічні детермінанти розвитку психіки, які висвітлюються в науково-практичній діяльності подільського вченого Й. Й. Ролле (кінець XIX століття). Аналізуються закономірності природного розвитку особистості та її суспільного організму, що проявляються у поступальному русі людського пізнання. Висвітлюється моральне, розумове, соціальне та фізичне здоров'я населення Поділля у наукових поглядах Й. Й. Ролле.

**Ключові слова:** соціальні чинники, психіка, історія психології, Й. Й. Ролле, Поділля, психогігієна, особистість, психічні захворювання, експеримент.

В статье рассматриваются социально-психологические детерминанты развития психики, получившие отражение в научно-практической деятельности подольского ученого Й. Й. Ролле (XIX в.). Анализируются закономерности естественного развития личности и ее общественной составляющей, проявляющиеся в поступательном движении человеческого познания. Освещается нравственное, умственное, социальное и физическое здоровье населения Подолья в научных взглядах И. И. Ролле.

**Ключевые слова:** социальные факторы, психика, история психологии, Й. Й. Ролле, Подолье, психогиgiene, личность, психические заболевания, эксперимент.

Аналізуючи історію української психологічної думки, доцільно відмітити поступальне становлення науки, яка зароджувалась та розвивалась на тлі істотних соціально-економічних перетворень, що змінювали не тільки європейську, а й світову дійсність. До середини XIX століття у розвинутих країнах відбувся промисловий переворот, індустріалізація та урбанізація. Посилення капіталізації суспільства прискорювало темпи економіко-політичного, соціально-психологічного, санітарно-гігієнічного та культурного розвитку народів [5].

На даний час в історії української психології відбувається процес пізнання минувшини українського народу та його найяскравіших постатей. Історія психології України потребує нового осмислення з огляду на відкриті, раніше недоступні для дослідників джерела. Протягом останнього десятиліття з'явилося багато видань, які надають нам інформацію про дійсність тих років, що спричинило



великі зрушення на дослідницьких теренах. Здійснюється наукова реабілітація майже забутих визначних діячів вітчизняної науки кінця XIX – початку XX ст. [1]. До цих величних постатей необхідно віднести Й. Й. Ролле, доктора медицини, психіатра, соціал-гігієніста, краєзнавця Поділля.

З 1855 р. Роллепрацював лікарем у м. Яришеві, поблизу Могилева-Подільського. Цей період відзначився його першою самостійною лікарською практикою, науковою працею у галузі психіатрії та розв’язанням різних психологічних проблем. Він встановлював доброзичливі стосунки з населенням, виявляв чуйність до їхніх потреб та інтересів [1]. М. І. Яворовський відносно медичної освіти Й. Й. Ролле зауважував: “Ця корисна наука не слугувала йому тільки добуванням засобів для життя, а навпаки, заповнювала науково-природничими знаннями його різносторонній розвиток і давала багатий матеріал для власних наукових висновків й узагальнень. Й. Й. Ролле завжди, з великим інтересом цікавився медичними знаннями. Він виписував декілька медичних журналів й уважно слідкував за розвитком медичної науки, при цьому з власної лікувальної практики висвітлював свої спостереження науковими відкриттями. Він особливо слідкував за розвитком психіатрії і підбирав факти для самостійної наукової роботи” [6, с. 508].

Результати цих досліджень знайшли своє відображення у праці “Про спадковість психічних захворювань”. Протягом 30-ти років велася робота над цією книгою, яка вийшла окремою брошурою у 1889 році. Так, Й. Й. Ролле підкреслював, що спадковість повинна бути покладена в основу вивчення причин психічних захворювань. Й. Й. Ролле шукав шляхи й засоби проникнення в сутність виникнення та протікання психічних хвороб, досліджував психічні процеси. Цьому сприяли наукові відкриття та дослідження, які відбулися у XIX столітті. Цей період характеризується зростанням інтересу до природничо-наукових проблем. А саме, успіхи фізики, хімії й біології, які дали могутній поштовх усьому комплексу анатомо-фізіологічних наук, сприяли прогресу медицини, психіатрії. Патологічна анатомія й гістологія досягала значного розквіту. Бурхливо розвивалася наука про розвиток зародка – ембріологія, і одночасно постали питання генетики й еволюції у всіх областях знання [1].

Природничо-наукові концепції й методи усе більш активно застосовувалися в суміжних із психологічною проблематикою галузях. Експеримент як метод пізнання усе глибше проникав в різні області знань. Твердження ідеї про мозок і нервову систему як матеріальної основи психіки, розвиток і поширення матеріалі-

стичних ідей в області соціально-філософського пізнання світу й людинознавства, інтерес учених природодослідників до психологічної проблематики сприяли формуванню ідеї про те, що і при вивченні психічних явищ необхідно більш ширше й активніше використовувати методологію й методи природничих наук. Важливою й необхідною умовою при цьому було те, що до середини XIX століття природничі науки досягли такого рівня розвитку, що їх результати могли бути активно сприйняті іншими науковими дисциплінами. У таких областях знань, як нервово-м'язова фізіологія, фізіологія органів відчуття, анатомія й фізіологія головного мозку, фізична оптика й акустика, біологія, психіатрія й неврологія були отримані результати, що дозволяли більш об'єктивно підійти до розуміння й дослідження соціально-психологічних детермінант розвитку психічних явищ [3].

З точки зору В. Якуніна, розвиток знань про душевні хвороби та їх причини відіграли важливу роль у становленні психології як науки, і саме психіатри виявили ініціативу перетворити психологію в експериментальну галузь знань [7, с. 28-29]. Вивчаючи історію психології у клініках, І. Є. Сироткіна наголошує на тому, що у другій половині XIX століття, до появи психологічних лабораторій і деякий час поряд з ними, – найбільш впливовою галуззю емпіричних дослідів була клінічна психологія. “Експеримент, поставлений природою” викликав велику довіру у психологів-природодослідників. Душевна хвороба та штучно викликаний патологічний стан дозволяв вилучати одні психічні функції, показуючи активність інших. Феноменальні здібності, як і інші прояви психіки – від “обману почуттів” і “роздвоєння особистості” до телепатичних феноменів, – також розглядалися у якості “природних експериментів”. Таким чином, значна частина психологічних дослідів проводилася психіатрами різних країн. Лідером у цій сфері була французька психіатрія [4, с. 79].

Найбільш повне знайомство Й. Й. Ролле з ідеями та експериментальними методами дослідження психічних відхилень, відбулося саме, під час його стажування у Франції та Німеччині, а також цьому сприяла власна практична діяльність. Він проходив практику у кращих клініках країн Західної Європи вдосконалюючи свій фах та вивчаючи наукові досліді у сфері психіатрії. З 1858 року Й. Й. Ролле перебував у містечку Зонненштайн під Дрезденом, проходив шестимісячне стажування у закладах для психічно-хворих, ставив експерименти та досліді, вивчав досвід лікарів-психіатрів. З 1860 року, вісім місяців працював у національній бібліотеці Франції та переймав практику місцевих лікарів Парижа,

зокрема відомого вченого, лікаря-психіатра Жана Мартіна Шарко, який став керівником його дисертаційної роботи [1, с. 57-65].

Значний інтерес привернув увагу Й. Й. Ролле до трактування французькими ученими проблем змісту та структури особистості, а саме, учені закономірно прийшли до думки про важливість дослідження ролі культури і соціального середовища у процесі становлення психіки. Одним з центральних стало питання про співвідношення свідомого і несвідомого у психіці, у впливі несвідомих мотивів на вчинки людей, їх взаємини один з одним. Перші роботи, в яких аналізувалася природа гіпнозу і навіювання, привернули увагу учених до аномальних явищ, до людей, страждаючих різними формами психічних захворювань. Ці роботи показали значення даних патологій для дослідження психіки нормальних людей. Інтерес до соціальних чинників, що впливають на вміст психіки, до несвідомих установок, що впливають на поведінку людини, дозволив об'єднати різні психологічні співтовариства, котрі активно використовували гіпноз при лікуванні різних соматичних і невротичних захворювань і добивались значних терапевтичних результатів. Найбільш важливим результатом їх досліджень стало усвідомлення нового чинника, що впливає на становлення психіки, – культури, історичного розвитку суспільства. Це дозволило представити людину як результат не лише біологічного, але і культурно-історичного розвитку, показало нові аспекти взаємозв'язку психології з філософією, історією, соціологією [1; 6].

Ідеї французької школи Й. Й. Ролле вивчав й застосовував у своїй науковій та практичній діяльності на Поділлі. Найважливішою його працею в контексті вивчення психіки душевнохворих є його дисертація “Психічні захворювання”, яка була схвально оцінена в наукових колах Європи. Дисертаційна робота вміщує два розділи. Перший розділ праці присвячено аналізу історії допомоги душевнохворим, включені статистичні дані, описані заклади та методи лікування, які на той час застосовувались у світі, зокрема, на Поділлі. Й. Й. Ролле додавши кількість населення Англії, Голландії, Бельгії, Франції, Італії, Німеччини, Швеції і Норвегії, вирахував, що на 128 838 500 мешканців цих країн, припадало 114 220 божевільних (1 хворий на 1000 здорових). Підсумовуючи, закликав до необхідності створення більшої кількості будинків, спеціально призначених для допомоги і лікування душевнохворих. Узагальнюючи причини, Й. Й. Ролле показав їх соціальну детермінованість, а саме, він відзначив, що на півночі Європи переважало пияцтво, на півдні – релігійна екзальтація, на заході – розпуста, а злидні у цій частині світу

провокували розміщення великої кількості людей у заклади для божевільних. Щодо форм, то загальне безсилля та інертність спостерігались на заході, мономанія і “шаленство” – на півдні, мономанія самовбивства та злочинність в Англії і Швейцарії, а в центральній Європі – меланхолія. Аналізуючи Поділля, Й. Й. Ролле вказував на низький рівень розвитку психіатрії і за його статистичними підрахунками один душевнохворий припадав на 10 000 мешканців. Поділлям того часу притаманні неблагополучні соціальні умови утримання душевнохворих у Кам’янці та відсутність фахової допомоги при лікуванні [8]. Й. Й. Ролле у своїй роботі пропонує: по-перше, введення лекцій з психіатрії в університети та навчання студентів гуманнішому і терплячому ставленню до душевнохворих; по-друге – необхідною і неминучою умовою висував відкриття спеціальних закладів, які б відповідали належним умовам. Представлялась різниця у нагляді, оплаті і шляхах інтерпретації відхилення від норм, у ставленні персоналу до душевнохворих. Найбільш поширене лікування душевнохворих зводилось до відвідування знахарів та татарів. Знахарі були популяризаторами народної медицини і пропонували різні трав’яні настоянки для заспокоєння та лікування душевнохворих. Відносно татар, Й.Й. Ролле відзначає існування мусульманських поселень на Поділлі, які утворились внаслідок багатьох війн. У цих поселеннях були лікарі, які лікували душевнохворих через молитву до пророка, талісмани та амулети й мали чималий авторитет. Й.Й. Ролле у своїй дисертації намагався порівнянням роз’яснити та показати науковий, тогочасний рівень лікування та ставлення до душевнохворих на Заході та сприяв виродженню думки лікування у татар та знахарок на Поділлі [1; 8].

Другий розділ містить загальну характеристику душевних хвороб, в ньому системно подається детальний аналіз їх видів, причин, симптомів та лікування. Й. Й. Ролле зазначає, що основними причинами душевних хвороб у кінці XIX століття були фізичні і моральні. Перші поділялись на: наростаючі та спадаючі. Серед моральних причин на перше місце ставили релігію: релігійна екзальтація та докори совісті. Наступною причиною, яку описує у своїй роботі Й. Й. Ролле, було кохання, особливо нещасне: ревності, розчарування. За статистикою, велика кількість причин психічних відхилень була через “домашні нещастя”, що проявлялись у непорозуміннях, невдачах, незгодах, конфліктах. Сильно впливала втрата рідних та несподівана радість. Особливо виділяли причини, пов’язані з соціальними факторами: “місце проживання” втрата домовки, бідність (убогість); “власна репутація” (особисті образи,

плітки, постійні думки про переслідування і моральне осудження). Серед з чинників, які достатньо часто викликали відхилення у поведінці, були: переляк, сором'язливість, гнів, переживання за власний стан здоров'я, прагнення швидкого збагачення. "Любов до батьківщини" давала початок тузі за країною і політичне відторгнення, ностальгію. Все це негативно впливало на здоровий стан людини. Щодо причин моральних, Й. Й. Ролле акцентує на тому, що вони рідко виступали окремо, частіше збірного виду з посиленням одне іншим і виступали результатом втраченої рівноваги між душею, нервами та силами суспільного ладу. Стверджувалось, що божевілля проявляється не тільки в психічній, але й у фізичній сфері [9, с. 45-62].

Й. Й. Ролле подав загальну характеристику лікування душевнохворих. За його нотатками, на той час загальне лікування, складалося дві школи: психічна, ідеологічна та школа соматична. До психічної школи належали моральні засоби та правила лікування, виконання яких сприяло одужанню. Цими моральними засобами були: ізоляція зі своїми наслідками, праця та розваги [486, с. 141].

Ізоляція хворого з рідного кола вважалась однією з необхідних умов одужання. Першою метою ізоляції було знищення, переривання ряду фальшивих думок, яким душевнохворий піддавався при несподіваних та нових враженнях, що затримували і збуджували його увагу. Часто причина хвороби лежала в колі родини: туга, домашні непорозуміння, бідність, які тільки розпалювали хворобу. Вважали, що успішні результати будуть досягнуті через емоції, жваві та короткі розмови, які торкалися інтересів душевнохворого. Потрібно було завжди емоційно-правдиво реагувати, складати переконливі докази, впливати за допомогою силогізмів і міркувань, розбудити життя та підняти самооцінку. Ізоляція необхідна була не всім душевнохворим, оскільки вона могла ще більше загострювати протікання хвороби [9, с. 143-153].

Праця душевнохворих виступала головним чинником психотерапії. Праця загалом мала подвійну користь: 1) забиравала більшу частину часу душевнохворого, стримувала вибухи емоцій, переключала його увагу; 2) давала капітал, який бідний душевнохворий міг використати на придбання деяких приємних для себе речей. Рекомендували різні види праці, які залежали від стану душевнохворого, фізичних сил, здібностей і, навіть, від бажання. Зокрема, жінки займались господарством: готуванням їжі, пранням білизни та ін. Проте найкращою, вважалась ручна праця: в'язання, вишивка, шиття, прасування, ремонтування одягу [9, с. 154-158].

Третім засобом виступали розваги. Їх метою були прогулянки по саду, закладу, в околиці, поїздки, танці, музика, спів, ігри, шахи, шашки, що сприяли душевному розвитку особистості. Танцювальні вечори мали великий вплив на душевнохворих: танець – розсіював думки, підвищував настрій, сприяв живому сну, такий же позитивний вплив мала й музика [9, с. 159-161].

Отже, примітивний рівень класифікації причин, назв та методів лікування душевнохворих кінця XIX століття, зазначених у дисертації “Психічні захворювання” Й. Й. Ролле, давав основу та поштовх для наукового розвитку й практичного застосування знань у цій сфері на Поділлі та популяризації цієї інформації серед різних верств населення.

Розглядаючи проблему історії становлення психологічної науки, не можна залишити без уваги питання про захворюваність населення, окремі й інтегральні показники його здоров'я. На думку Є. П. Желібо, здоров'я є своєрідним дзеркалом соціально-економічного, екологічного, демографічного, психологічного і санітарно-гігієнічного благополуччя країни, одним із соціальних індикаторів суспільного й наукового прогресу, важливим фактором, який має життєво важливе значення як для кожної людини, так і для всього людства в цілому [2]. Здоров'я як соціальну категорію у широкому розумінні характеризує і відомий російський соціальний гігієніст, соціолог медицини Ю. П. Лисицин: “Людина живе у суспільстві, її здоров'я залежить не тільки від її вроджених, успадкованих і закріплених рис, а передусім від суспільних відносин і соціальних умов, які врешті-решт визначаються характером суспільства” [3, с. 1].

На Поділлі у другій половині XIX століття була постійно напруженою і складною санітарно-гігієнічна ситуація. У зв'язку з високою смертністю і захворюваністю населення на Поділлі особливе місце почали приділяти питанням здоров'я. Важливу роль у той період відіграла діяльність Й. Й. Ролле. Доктор Й. Й. Ролле як спеціаліст з соціальної гігієни, просвітник і психіатр головну увагу впродовж 60-х – на початку 90-х років XIX ст. зосереджував на з'ясуванні дійсного стану санітарії та гігієни на Поділлі, вивченні його позитивного і негативного впливу на зростання захворюваності, смертності, на демографічні процеси, на соціально-економічне життя населення краю й на розробку дієвих заходів, рекомендацій і методів пропаганди по формуванню і підвищенню загальної й медично-психологічної культури усіх мешканців регіону [1].

За матеріальної допомоги Статистичного комітету Й. Й. Ролле як представник соціальної гігієни, психіатр і лікар-учений оприлюднив ряд важливих науково-популярних праць про

санітарний стан міст, містечок і сіл, умови життя, побуту і роботи трудових верств Подільського населення і на виробництві. Зокрема, у другій половині XIX століття Й. Й. Ролле працював лікарем-інспектором цукрових заводів Подільської губернії, приділяв велику увагу поліпшенню здоров'я робітників як у фізичному, так і психологічному плані, що детально висвітлив у своїй праці "Гігієнічні нариси Подільської губернії" [1; 6].

У нарисі автор уперше розгорнув соціальні аспекти умов життя і побуту населення краю, дав детальну характеристику питання "Про вплив ремесел на здоров'я народу", особливо про працю робітників-селян, яких голод і зубожіння змусили покинути рідні домівки. Подав історію санітарно-гігієнічного стану регіону, виявив її основні причини. А саме, проаналізувавши захворюваність серед робітників, Й. Й. Ролле дійшов висновку, що головна причина – соціально-економічні чинники. Автор у нарисі зазначає: "Вплив надто високої температури і швидкий перехід від жару до холоду діє шкідливо на організм людини, і цей вплив зазнають пекарі, кондитери, ковалі, повари, люди, що працюють в сушильних цукрових і скляних заводів. Такі зміни температури в цих людей спричиняють запалення очей, шкірні висипання, судомні напади" [1]. Підвищена температура, в умовах якої робітник перебував протягом 12 годин щоденно, жахливе ставлення до нього шкідливо діяло на його здоров'я. В одному із розділів своєї праці Й. Й. Ролле запитував, яку ж винагороду отримував робітник від цукро-заводчиків за 12-годинну працю, і тут же відповідав: "...декілька стопок горілки на добу, харчі, що склалися з юшки, туди хіба що випадково потрапляв шматок м'яса, та з пісної, тухлої каші. Пси у поміщиків і заводчиків отримують здоровіші харчі та краще відношення, ніж робітники цукрового заводу. Казарми, де жили робітники були барлогами, – обідрані, брудні кімнати з нарами, вкритими соломою". "Заводські робітники заслуговують того, щоб їх годували краще, ніж тварин!" – стверджував Й. Й. Ролле. Автор пише про нещасні випадки травматизму на заводах і про черствість господарів до долі травмованих робітників: "Помирали робітники від травм, але ні один хазяїн не думав про допомогу їх сім'ям, про бідну удову і про дітей, що вмирали від голоду". Вивчивши трудовий процес і жахливі умови праці Й. Й. Ролле рекомендував влаштувати для робітників окрему їдальню, виступав за медичний огляд робітників, звертався до почуття справедливості та душевності у заводчиків, радив запровадити нормований робочий день, поліпшити умови праці, проживання та ін., що забезпечувало б збереження й укріплення нервово-психічного здоров'я працюючих [1; 5; 6].



Й. Й. Ролле постійно сприяв популяризації серед населення здорового способу життя, загальної особистості гігієни, викорінення невігластва й забобонів, різних видів шарлатанства у справі охорони здоров'я, шляхів лікування, збереження та ін. Прикладом може слугувати конкретна його публічна діяльність на ниві поширення серед населення належних санітарно-гігієнічних і медико-психологічних знань [1; 6].

Необхідність наукового обґрунтування здоров'я і хвороб на різні соціальних рівнях посприяла передумовою виникнення психогігієни на Поділлі. Практичним перетворенням такої потреби було вивчення і розкриття причини найбільш розповсюджених захворювань подільського населення, виявлення соціальної обумовленості здоров'я. Проблема психогігієни посідає одне з центральних місць в медико-психологічній практиці Й. Й. Ролле, хоч сам термін "психогігієна" не трапляється в його працях. Основні його положення щодо психогігієни та її ролі в розвитку психіки людини знайшли своє відображення в курсі лекцій з гігієни, які читалися ним у місцевій Подільській православної духовній семінарії та просвітницьких лекціях на теренах Поділля.

Усі найкращі досягнення в галузі психіатрії наприкінці XIX століття були пов'язані в основному з природничо-науковим напрямком, який стверджував детерміністичні знання про природу психічних розладів. Саме психосоматична, психоневрологічна лінія в психіатрії сприяла переносу ідеї природного детермінізму і в галузь психології, ствердженню в ній об'єктивного підходу до вивчення психіки в її нормальному і хворобливому стані. Але заслуга передових природодослідників, лікарів-невропатологів і психіатрів визначається не тільки формуванням ними теоретичних передумов природничо-наукового перетворення, але й безпосередньою участю в її оновленні.

Підсумовуючи, необхідно відзначити, що у науково-практичній діяльності Й. Й. Ролле показує фундаментальну закономірність природного розвитку особистості та її суспільного організму, що проявляється у поступальному русі людського пізнання. Моральне, розумове, соціальне та фізичне здоров'я населення Й. Й. Ролле розглядає цілісно, не розмежовуючи, чим підкреслює їх взаємопов'язаність і взаємозумовленість. Займаючись вивченням санітарно-гігієнічного стану Поділля в різні часи, Й. Й. Ролле виступив у ролі одного з фундаторів наукового фаху з психогігієни як науки.

Таким чином, в науковій та суспільно-корисній діяльності лікар-психіатр Й. Й. Ролле стверджував, що людину потрібно вивчати системно у всіх її проявах, аналізуючи біологічні фактори,

соціальні зв'язки і відносини в суспільстві, духовне життя. Він показав, що формування здорової, активної та цілеспрямованої особистості обумовлюється як біологічними (в тому числі психічними) властивостями особистості, так і соціальними факторами, а як ми знаємо, їх гармонійне поєднання складає основу науки про людину – психологію.

#### **Список використаних джерел**

1. Баженова С. Е. Юзеф Антоній Ролле: життя, діяльність, творчість / Стефанія Баженова. – Кам'янець-Подільський : К-ПДПУ, інформ.-вид. від., 2002. – 180 с.
2. Безпека життєдіяльності : курс лекцій / [Є. П. Желібо, А.І. Чмир, В. С. Троян, Є. О. Савінов]. – Ірпінь : Академія ДПС України, 2001. – 356 с.
3. Лисицын Ю. П. Общество и здоровье человека / Ю. П. Лисицын. – М., 1972.
4. Сироткина И. Е. Психология в клинике: работы отечественных психиатров конца прошлого века / И. Е. Сироткина // Вопросы психологии. – М., 1995. – № 6. – С. 79.
5. Слободянюк П. Я. Медицина Поділля : монографія / П. Я. Слободянюк, А. С. Флаксемберг, П. Ю. Івахов. – Кам'янець-Подільський : ПП "Медобори 2006", 2008. – 704 с.
6. Яворовский Н. И. Воспоминания об Иосифе Иосифовиче Ролле / Н. И. Яворовский // Труды Подольского церковного историко-археологического общества. – Каменец-Подольск, 1904. – Вып. 10. – С. 506-517.
7. Якунин В. А. История психологии / В. А. Якунин : учеб. пособие. – СПб., 1998. – 376 с.
8. Rolle J. A. Choroby umyslowe / J. A. Rolle // Notatki. – Petersburg, 1863. – Cz. 1 – z. 1 – 83 s.
9. Rolle J. A. Choroby umyslowe / J. A. Rolle // Notatki. – Petersburg, 1864. – Cz. 2. – z. 2. – 244 s.

The article defines the social and psychological determinants of mental development, which highlighted by the practice of science of Podilsky scientist J.J. Rolle (the end of XIX-th century). Examined the natural development of identity and social organism, manifested in the forward movement of human knowledge. Reveals the moral, mental, social and physical health skirts in scientific opinions of J.J. Rolle.

**Keywords:** social factors, psyche, psychological history, J.J. Rolle, Podillya, psychohygiene, personality, mental illness, experiment.

*Отримано: 01.03.2011*

## **КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ОДИН ІЗ ОСНОВНИХ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО- КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ**

Робота присвячена проблемі теоретико-експериментального вивчення креативності як умови розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх практичних психологів. В результаті аналізу психологічної літератури було встановлено і структуровано наукові підходи до вивчення креативності і професійно-комунікативних здібностей. В результаті дослідження були виділені показники професійно-комунікативних здібностей сучасного практичного психолога і встановлено, що вони є багатогранним особистісно-професійним утворенням, яке забезпечує здібність до оптимальної організації професійних комунікацій.

**Ключові слова:** комунікативні здібності, професійно-комунікативні здібності, креативність, складові креативності, чинники розвитку професійно-комунікативних здібностей.

Робота посвящена проблеме теоретико-экспериментального изучения креативности как условия развития профессионально-коммуникативных способностей будущих практических психологов. В результате анализа психологической литературы были установлены и структурированы и научные подходы к изучению креативности и профессионально-коммуникативных способностей. В результате исследования были выделены показатели профессионально-коммуникативных способностей современного практического психолога и установлено, что они являются многогранным личностно-профессиональным образованием, которое обеспечивает способность к оптимальной организации профессиональных коммуникаций.

**Ключевые слова:** коммуникативные способности, профессионально-коммуникативные способности, креативность, составляющие креативности, факторы развития профессионально-коммуникативных способностей.

**Актуальність теми.** Вивчення проблеми професійно-комунікативних здібностей як психологічного феномена у загальній сукупності явищ індивідуального розвитку особистості та креативності як чинника їх розвитку є актуальним і своєчасним. Зміна пріоритетів у системі професійної діяльності психологів та модель

взаємодії психолога з клієнтами, бо саме цей фахівець виступає як модель в сучасному суспільстві, потребує творчого підходу до розробки і застосування інноваційної психологічної роботи з ними. Актуальність проблеми дослідження розвитку професійно-комунікативних здібностей та їх чинника – креативності у студентської молоді, тобто в період адаптації та становлення основ професіоналізму, суттєво зростає у зв'язку з перебудовою системи освіти в сучасній Україні. В останні роки особлива увага приділяється ролі творчих передумов у професійному спілкуванні та активізації професійно-комунікативних здібностей у майбутніх психологів. Професійно-комунікативні здібності і чинники їх розвитку, а також визначення взаємозв'язку психологічних особливостей креативності та професійно-комунікативних здібностей у становленні особистості студентів, виступають важливою складовою психологічної готовності майбутнього фахівця до успішної професійної діяльності.

В психології проблема творчості у спілкуванні розроблялась багатьма дослідниками в різних аспектах. Креативність досліджувалась в галузі спілкування (У.В.Кала); розглядалась в межах інтеграції комунікативних та творчих компонентів у структурі самосвідомості особистості (О.Н.Гавалешко); досліджувалось формування креативності під впливом соціального середовища (Н.В.Хазратова, Н.М.Гнатко); у зв'язку з соціальним інтелектом (Є.І.Власова, А.П.Коняєва, Н.І.Булка, А.Л.Галін) і з екстраінтраверсією (С.В.Сафронцева, О.Н.Воронін); креативність розглядалась як особистісна категорія акмеології (Н.Ф.Вишнякова).

Актуальність теми зумовлена не тільки соціальною значущістю проблеми розвитку професійно-комунікативних здібностей, а й самою логікою розвитку досліджень у галузі психології здібностей, представниками якої виявлено системність детермінації такого складного об'єкта, як здібності, творчі здібності, креативність (В.М.Дружинін, Л.Б.Єрмолаєва-Томіна, Г.С.Костюк, О.І.Кульчицька, С.Д.Максименко, Л.Я.Малімон, О.М.Матюшкін, В.О.Моляко та ін.), методологічною та теоретичною основою дослідження є наукові уявлення про комунікативні якості особистості (О.О.Бодальов, Л.А.Жемчугова, А.І.Ільїна, В.А.Лабунська, Б.Ф.Ломов, В.Н.Мясищев, М.М.Обозов, Л.А.Петровська та ін.); про творчість особистості (Н.Г.Алексеев, Л.Н.Алексеева, П.С.Альтшулер, А.Г.Виноградов, Н.В.Кіпіані, В.А.Моляко[4], В.Н.Козленко, Л.Я.Малімон, Я.А.Пономарьов, О.К.Тихомиров, П.Торренс, та ін.); дослідження емоційного та соціального інтелекту (Дж.Гілфорд, Ю.Н.Ємельянов, Н.Ф.Каліна, Н.В.Коврига, А.П.Коняєва, Е.Л.Носенко та ін.); теорії емоцій та емоційної регуляції діяльності

(В.К.Вілюнас, Ю.Д.Максименко, Е.Л.Носенко, П.В.Сімонов, О.Я.Чебикін та ін.); теоретичні уявлення про емоційність як стійку якість індивідуальності та її участь в регуляції діяльності (В.Д.Небиліцин, А.Є.Ольшаннікова, І.В.Пацявічюс, І.В.Переверзева, В.А.Пінчук, А.А.Плоткін, Л.А.Рабинович, О.П.Саннікова, В.В.Семенов, В.М.Смірнов, Б.М.Теплов та ін.); теоретичні уявлення про емоційність як фактор, системоутворюючий властивості особистості (О.П.Саннікова); уявлення про психічну активність та її структуру (В.А.Домодедов, А.І.Крупнов, В.Д.Небиліцин, Б.М.Теплов та ін.).

В останні роки з'явилося багато робіт, у яких безпосередньо чи у зв'язку із вивченням інших проблем досліджуються питання професійно-комунікативної активності особистості. У працях вітчизняних та зарубіжних авторів по-різному розуміється роль і місце професійно-комунікативних здібностей у становленні і розвитку особистості. Це поняття наповнюється особливим змістом стосовно проблеми зазначених здібностей у професійному спілкуванні (О.О.Бодальов, Л.В.Долинська, В.А.Кан-Калік, Н.В.Кузьміна, О.О.Леонтьєв, Р.С.Немов, Л.Е.Орбан-Лембрик, Н.І.Пов'якель, Ю.О.Приходько, Ткач Р.В.[5] та ін.).

Отже, доречно констатувати, що проблематика креативності як чинника розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів, в тому числі і за умов сучасних розвивальних психотехнологій та психотехнік, до останнього часу розроблялась недостатньо як у контексті педагогічної та вікової психології, так і загальної психології і, зокрема психології здібностей [3]. Тому має науковий сенс цілеспрямоване вивчення універсальних характеристик креативності як чинника розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх практичних психологів, розкриття природи і умов становлення професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів [1].

**Мета дослідження** – визначити психологічні особливості креативності та її місце у розвитку професійно-комунікативних здібностей у студентів – майбутніх практичних психологів, а також умови і технології її активізації в системі вузівської підготовки фахівців.

Обрана мета обумовила такі завдання дослідження:

1. Виявити стан розробки проблеми професійно-комунікативних здібностей та чинники їх розвитку у психологічній літературі, в тому числі, і креативності.

2. Обґрунтувати критерії та ознаки показників креативності як чинника розвитку професійно-комунікативних здібностей та їх складових у майбутніх психологів.

3. Виявити особливості взаємозв'язку виділених в результаті психологічного аналізу чинників професійно-комунікативних здібностей у студентів в системі вузівської підготовки, місце і роль креативності як чинника розвитку в усіх її проявах і видах.

4. Виявити особливості взаємозв'язку рівня розвитку професійно-комунікативних здібностей та особливостей креативності у студентів.

5. Дослідити психологічні умови та динаміку розвитку професійно-комунікативних здібностей у процесі вузівської підготовки майбутніх психологів за умов застосування креативних психотехнологій.

В основу дослідження було покладено припущення про те, що креативність є чинником розвитку професійно-комунікативних здібностей, що проявляється у їх професійній спрямованості, різноманітності та рівнях прояву творчих складових, їх інтеграції в успішності вирішення фахових психологічних завдань. Крім того, використання професійно-орієнтованих креативних психотехнологій в процесі вузівської підготовки майбутніх фахівців впливає на розвиток професійної спрямованості комунікативних здібностей, креативного професійно-комунікативного потенціалу, рівень розвитку та інтеграцію професійно-важливих складових комунікативних здібностей, їх показників і творчих проявів [2].

**Об'єкт дослідження** – професійно-комунікативні здібності та чинники їх розвитку.

**Предмет дослідження** – психологічні особливості креативності як чинника розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх практичних психологів у процесі їх вузівської підготовки.

**Методи дослідження.** У процесі дослідження для розв'язання поставлених завдань та перевірки висунутого припущення були застосовані теоретичні методи: теоретичний аналіз проблеми, узагальнення наукової літератури з проблематики дослідження, систематизація наукових літературних джерел, порівняння та узагальнення даних; емпіричні методи: анкетування, тестування, в тому числі опитувальники і спостереження, індивідуальні та групові бесіди; констатувальний та формувальний експеримент.

Для досягнення цілей дослідження застосовувався комплекс тестових методик для діагностики: видів і показників креативності – креативного мислення (П.Торренс), креативного потенціалу (Г.С.Никифоров), особистісної креативності (Є.Є.Тунік), соціальної креативності особистості (Н.П.Фетіскіна та ін.), рівня креативності (Дж.Джонсон), вербальної креативності (С.Медник),

комунікативної креативності (О.П.Саннікова та Р.В.Белоусова); професійно-комунікативних здібностей та їх складових – комунікативні і організаторські здібності (Б.Ф.Федоришин та В.В.Синявський), рівень контактності (В.Ф.Ряховський); визначення індивідуально-типологічних передумов професійно-комунікативних здібностей – рівень сили/слабкості нервової системи (Є.П.Ільїн), когнітивна гнучкість мислення (А.С.Лачинс); спрямованість особистості (А.Басс); визначення взаємозв'язку типу особистості та сфери професійної діяльності (Дж.Голланд);

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що:

– *вперше* здійснено інтегроване вивчення професійно-комунікативних здібностей психологів у контексті їх взаємозв'язку з креативністю та її змістовними складовими; виявлено особливості впливу креативності на розвиток професійно-комунікативних здібностей у майбутніх психологів; системно розглянуто та досліджено психологічні особливості професійно-комунікативних здібностей студентів-психологів, складники та показники рівня розвитку професійно-комунікативних здібностей студентів; поглиблено та уточнено психологічні умови та визначено шляхи оптимізації ефективного розвитку професійно-комунікативних здібностей та креативності у майбутніх психологів протягом вузівської підготовки;

– *набуло подальшого розвитку* знання з проблематики змісту професійно-комунікативних здібностей, уявлення про залежність між специфікою рівнів розвитку особистісної і соціальної креативності, креативного потенціалу, складових професійно-комунікативних здібностей, професійної спрямованості особистості та взаємозв'язку типу особистості і сфери професійної діяльності.

**Практичне значення** одержаних результатів полягає в тому, що структурований психодіагностичний комплекс розвитку креативності як чинника професійно-комунікативних здібностей може застосовуватися викладачами ВНЗ при підготовці психологів та практичних психологів. Отримані результати дають можливість викладачам вищих навчальних закладів оптимізувати і вдосконалювати процес формування професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів, підвищити ефективність професійно-комунікативної підготовки студентів (особливо майбутніх психологів), зокрема у напрямку розвитку у них креативності та креативного потенціалу.

У констатувальній частині дослідження (три експериментальні групи студентів: 1 курс – експ. гр.1; 3 курс – експ. гр.2; 5 курс – експ. гр.3), було виявлено рівні розвитку професійно-комуніка-



тивних здібностей та їх складових, комплекс характеристик креативності студентів, що базується на розкритті структурних ознак і показників креативності та професійно-комунікативних здібностей, необхідних передумов її вияву і розвитку (табл. 1).

**Таблиця 1**

**Характеристика рівнів розвитку професійно-комунікативних здібностей**

Рівні розвитку професійно-комунікативних здібностей	Порівняльна характеристика розвитку професійно-комунікативних здібностей у студентів – майбутніх психологів (у %)		
	Експ. гр. 1	Експ. гр. 2	Експ. гр. 3
Зависокий	–	–	2
Високий	2	2	4
Середній	18	20	20
Нижче середнього	48	54	52
Низький	32	14	22

Виявлено, що у студентів всіх курсів переважає нижче середнього рівень розвитку професійно-комунікативних здібностей (експ. гр. 1 – 48%, експ. гр. 2 – 54%, експ. гр. 3 – 52%) та низький (експ. гр. 1 – 32%, експ. гр. 2 – 14%, експ. гр. 3 – 22%). Як засвідчують результати дослідження, цілеспрямований розвиток креативності в усіх її видах, а також комплексу складових професійно-комунікативних здібностей, зокрема здатності особистості до професійно-спрямованого спілкування, контактності, психолого-фізіологічних передумов (сили/слабкості нервової системи), когнітивна гнучкість мислення, спрямованість особистості і виступає необхідною передумовою продуктивного розвитку професійно-комунікативних здібностей у майбутніх психологів.

Визначено за відповідними методиками різні види й показники креативності: вербальну і невербальну, комунікативну, соціальну та особистісну креативність. Виявлені рівні креативності підготовки студентів дозволяють визначити наявні переваги і недоліки професійно-комунікативної підготовки, сильні і слабкі сторони власного індивідуального стилю комунікативної взаємодії, визначити та обґрунтувати шляхи їх оптимізації, усвідомити сутність процесів, які реально відбуваються у професійній підготовці. Передбачається, що ефективність засвоєння професійно-комунікативних умінь та прояву професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів зумовлюється рівнем ціннісного ставлення до них. Позитивна налаштованість студентів на розвиток креативності та професійно-комунікативних здібностей зумовлює

поглиблене вивчення проблем психології спілкування, активізацію пошуку комунікативних знань, співставлення та співвіднесення їх з власними комунікативними можливостями.

Виявлено специфіку показників інтегрованої креативності. Запропонована логіка аналізу креативності з точки зору системного підходу дає можливість суттєво переосмислити роль і значення креативності, креативного потенціалу та його становлення у психологів, що забезпечує готовність до оптимальної організації професійної взаємодії, передавання та сприйняття інформації, ефективність і довготривалість комунікативних контактів.

У досліджуваних групах студентів виявлено недостатній для майбутньої професії психолога рівень розвитку креативного мислення, креативного потенціалу, особистісної та соціальної креативності, переважно нижче середнього та середній рівні розвитку комунікативних здібностей та контактності, але водночас у більшості студентів переважає вище середнього та високий рівні психологічних передумов професійно-комунікативних здібностей, що дає змогу вважати, що при спеціально організованому креативному середовищі та сприятливому їх розвитку можна підвищити і рівні розвитку показників та співвідношення профілів креативності особистості.

**Висновки.** У роботі наведено теоретичне узагальнення і вирішення проблеми розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів, що виявляється у вивченні професійно-комунікативних здібностей та креативності; у встановленні змістовних структурних складових професійно-комунікативних здібностей; визначенні профілів креативності.

1. У трактуванні професійно-комунікативних здібностей виокремлюють психологічний, психологічно-педагогічний, соціальний та діяльнісний підходи. Професійно-комунікативні здібності є комплексом індивідуально-психологічних особливостей, що забезпечують професійно-спрямовану здатність особистості до активного та ефективного (оптимального) спілкування, передавання та адекватного сприйняття інформації, організації взаємодії з іншими людьми, адекватного розуміння себе та своєї поведінки, розуміння партнерів по спілкуванню та їх поведінки, що виступає необхідною умовою подальшої успішної професійної діяльності.

2. Професійно-комунікативні здібності сучасного психолога є багатограним особистісно-професійним утворенням, яке забезпечує здатність до оптимальної організації взаємодії з іншими учасниками психологічного процесу та індивідуально-психологічних особливостей співрозмовників, швидкість та легкість

засвоєння нових, більш ефективних форм професійно-спрямованої комунікативної поведінки. Встановлена роль етапу професіоналізації у ВНЗ як провідного у активізації та фундації в студентському віці професійно-комунікативних здібностей.

3. Професійно-комунікативні здібності, як і характеристики креативності, набувають свого розвитку залежно від зовнішніх впливів та соціальних умов. Визначено деяке зниження в темпах їх розвитку, хоча і незначне. З одного боку, це свідчить про тісний взаємозв'язок між креативністю та комунікативними здібностями, а з іншого – про недостатність комунікативної підготовки як суттєвої професійно-важливої характеристики майбутнього психолога. Професійно-комунікативні здібності інтегруються у стилі професійної взаємодії психолога, забезпечуючи індивідуальний характер його комунікативної діяльності з клієнтом та є основою готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, провідним компонентом якої є високий рівень креативності. Виявлено комплекс психологічних складових професійно-комунікативних здібностей. Визначено, що загальний рівень розвитку професійно-комунікативних здібностей у студентів нерівномірний.

4. Професійно-комунікативні здібності майбутніх психологів включають змістовні структурні складові: контактність, легкість вступу в професійно-комунікативні контакти, здібності тримати професійно-комунікативні контакти, здібності слухати і розуміти інших, здійснювати психологічний вплив в процесі комунікації, розрізняти первинний і глибинний зміст повідомлень клієнтів, адекватно розуміти вербальні і невербальні комунікативні сигнали, тривалий час утримувати велику кількість інформації, здатність долати комунікативні бар'єри тощо.

5. Розвиток креативності як чинника професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів у вищих навчальних закладах відбувається на ґрунті психологічних передумов, серед яких виокремлено такі: вроджені, загально-психологічні, соціально-психологічні, психолого-педагогічні, котрі розглядаються нами в єдності та взаємозумовленості. Було виділено показники креативності (креативний потенціал, оригінальність, гнучкість, швидкість мислення, розвинена уява, надання переваг труднощам, схильність до ризику, допитливість, соціальна, особистісна, вербальна, невербальна, комунікативна креативність). Виявлено різні профілі креативності студентів (гармонійний, негармонійний) та їх рівні (зависокий (обдарований), високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький), що тісно пов'язано з рівнем розвитку професійно-комунікативних здібностей.

6. Існує тісний взаємозв'язок креативності та професійно-комунікативних здібностей студентів, результативності вирішення професійно-комунікативних завдань у майбутніх психологів та ряду психологічних чинників: якісні та кількісні характеристики креативності особистості, типологічні властивості сили/слабкості нервової системи, рівнем контактності (зумовлюється мотивацією психологічної діяльності, бажанням контактувати з професійним середовищем, усвідомленням професійно важливих комунікативних характеристик психолога), рівнем креативного потенціалу, спрямованістю особистості та взаємозв'язком типу особистості і сфери професійної діяльності.

7. Важливою психолого-педагогічною умовою розвитку професійно-комунікативних здібностей у майбутніх спеціалістів є спеціальна організація у вищому навчальному закладі професійно-спрямованої комунікативної підготовки студентів-психологів, орієнтована на активізацію творчих ресурсів особистості. Спеціально розроблені тренінгові психотехнології виступають умовою інтегрованого розвитку творчих ресурсів особистості, що активізує, в свою чергу, розвиток професійно-комунікативних здібностей.

Проведене дослідження не вичерпує усієї глибини поставленої проблеми. Перспективи подальшої науково-дослідної роботи вбачаємо у вивченні розвитку професійно-комунікативних здібностей як чинника міжособистісної сумісності у студентському середовищі, поглибленому вивченню етапів розвитку комунікативних здібностей, аналізу зворотнього впливу адекватності сприйняття особистістю власних комунікативних характеристик на стиль професійної діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Белоусова Р.В. Комунікативна креативність як професійно важлива властивість представників соціономічних професій / Р.В.Белоусова // Проблеми розвитку педагогіки вищої школи в ХХІ столітті: теорія і практика, 2002. – С. 105-107.
2. Вайновська М. К. Теоретико-методологічні підходи до формування творчої особистості / М. К. Вайновська // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти; Запоріж. облас. ін-т післядиплом. пед. освіти. – К.; Запоріжжя, 2002. – Вип. 22. – С. 7–11.
3. Вознюк О. В. До проблеми формування творчої особистості / О. В. Вознюк, А. М. Машталір // Теоретико-методичні

проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. / АПН України. Ін-т пробл. виховання. – К.; Житомир, 2004. – Вип. 6, кн. 2. – С. 100–103.

4. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості / В.О. Моляко // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України: [За ред. члена кореспондента АПН України Н.В. Чепелевої]. – К.: Нора-Прінт, 2002. – Випуск 22. – 350 с.
5. Ткач Р. В. Психологічні особливості творчої активності особистості / Р. В.Ткач. – Запоріжжя : В-во ЗДІА, 1999. – 24 с.

Work is devoted a problem of teoretiko-experimental studying creativity as conditions of development of is professional-communicative abilities of the future practical psychologists. As a result of the analysis of the psychological literature it has been established and structured the analysis and scientific approaches to studying creativity and is professional-communicative abilities. As a result of research indicators of is professional-communicative abilities of the modern practical psychologist have been allocated and is established, that they are many-sided lichnostno-vocational training which provides ability to the optimum organisation of professional communications

**Keywords:** communicative abilities, the professional-communicative abilities, creativity, the components of creativity, factors of development of the professional-communicative abilities.

*Отримано: 17.02.2011*

УДК 159.923

*И.А. Шандро*

## **Опыт использования проективного метода для изучения содержательных особенностей целевой направленности подростков**

У статті викладено результати дослідження змістовних характеристик цільової спрямованості особистості у підлітковому віці: сфери спрямованості; рівні спрямованості, обумовлені мотивацією особистості; напруженість та динаміка потреб й мотивів.

**Ключові слова:** спрямованість, потреби, мотиви, рівні мотивації, напруженість потреб.

В статье представлены результаты исследования содержательных характеристик целевой направленности личности в подростковом возрасте: сферы направленности; уровни направленности, обусловленные мотивацией личности; напряженность и динамика потребностей и мотивов.

**Ключевые слова:** направленность, потребности, мотивы, побуждения, уровни мотивации, напряженность потребностей.

**Постановка проблемы.** На современном этапе развития общества по-новому решаются социально-экономические и политические проблемы, что максимально актуализирует роль и значение человека, человеческого фактора во всех сферах жизнедеятельности. Человеческий фактор, кумуляция и усиление его действенности в естественно историческом процессе выступают как главная тенденция социального прогресса. Поэтому задачи изучения особенностей человека, его направленности стали центром научного анализа многих отраслей знания. В связи с вышеизложенным, особенное значение приобретает опыт исследования направленности личности, представляющей собой систему взаимосвязанных целевых программ, определяющих смысловое единство инициативного поведения личности, противостоящего случайностям бытия.

**Анализ результатов последних научных исследований.** В изучении направленности личности в советской психологии сложились, в общем, два основных подхода. Практически все представители первого подхода, являющиеся разработчиками различных психологических теорий (А.Ф. Лазурский и В.Н. Мясищев, Н.Ф. Добрынин, С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Т.Е. Конникова, В.Э. Чудновский и др.), под направленностью личности понимали совокупность (систему) каких-либо мотивационных образований. Представители другого подхода (В.С. Мерлин, Д.И. Фельдштейн, И.Д. Егорычева и др.) считали, что направленность личности – это система, которая определяет направление поведения и деятельности человека и, в конечном итоге, определяет мировоззрение человека, его облик в социальном плане, характеризует личность как субъект отношений.

В современной украинской психологии направленность личности изучается В.А. Семиченко – с ориентацией на типологический подход при исследовании данной категории, С.Д. Максименко – сквозь призму проблем генетической психологии, с позиции изучения проблем воспитания гуманистически направлен-

ной личности – И.Д. Бех, М.И. Боришевский, О.М. Пархоменко, В.А. Белоусова, И.Д. Геращенко и др.; феноменологического и структурно-функционального подхода изучения жизненных притязаний личности – Т.Н. Титаренко и др.[4].

Стоит заметить, что, несмотря на теоретическую разработку проблемы, экспериментальных исследований по проблеме изучения направленности личности было проведено мало. При этом, если в зарубежной психологии распространены проективные методы для определения мотивации и направленности личности (ТАТ, пятна Роршаха, ПАЛТ), то в отечественной психологии в основном применяются следующие: анализ результатов деятельности, анкетные методы (методика “Направленность личности” В. Смейкал и М. Кучер), наблюдение и беседы, метод независимых характеристик; В.Э. Чудновский применял методику “Светофор”, Т.Е. Конникова “Секундомер” и социометрическую методику, Е.И. Савонько – самооценку. Основным недостатком вышеуказанных методов, по мнению В.Я. Васильева, является “применение косвенных методов к исследованию направленности личности и отрыв их от реальной жизнедеятельности субъекта” [1].

В рамках теории планомерного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, с использованием ситуационного подхода при изучении различных видов деятельности в констатирующих и формирующих экспериментах, В.Я. Васильевым была разработана методика “Исследование целевой направленности личности”. Данная методика является проективной и может быть отнесена к варианту эвентуального эксперимента, который отражает вероятностные характеристики [1]. С помощью данной методики В.Я. Васильевым были получены данные о структуре целевой направленности личности, динамических и возрастных функциях целевой направленности личности, их проявлениях в разных возрастных периодах и связь с чертами характера испытуемых [2]. Однако, несмотря на полноту и всеобъемлющий характер исследований, проведенных В.Я. Васильевым, его внимание было больше сосредоточено, на наш взгляд, на выявлении структурных, а не содержательных особенностей ЦН на разных этапах онтогенеза, что мы в своем исследовании и попытались дополнить.

**Цель исследования** состояла в определении особенностей содержательных характеристик целевой направленности подростков, проживающих в разных социокультурных условиях с помощью проективного метода.

**Изложение основного материала исследования.** Выборку испытуемых составили 104 человека подросткового возраста,



учащихся школ. 52 человека, проживающих в г. Донецке и 52 – в Донецкой области. Средний возраст испытуемых-подростков – 14 лет. Объективным критерием при формировании выборки был возраст испытуемых, согласно периодизации психического развития личности на основе трех показателей: социальной ситуации развития, ведущей деятельности и личностных новообразований В.Ф. Моргуна [3]. Субъективным критерием – проживание в разных социокультурных условиях (сельской и городской местности). Замысел исследования обусловил использование проективной методики В.Я. Васильева “Изучение целевой направленности личности” [1].

Содержательными характеристиками ЦН являются: предметное содержание, особенности конфигурации и соподчинения сфер ЦН; значимость и осознанность сфер целевой направленности; уровень мотивации ЦН.

Автор методики выделил семь сфер предметных потребностей личности: личная, интимная, семейная, дружественная, профессиональная, общественная, самодеятельная (хобби). Если иерархия сфер – это иерархия точек приложения всей активности, то иерархия уровней – это иерархия качеств этого приложения, что и есть собственно потенциал личности. У испытуемых-подростков обеих групп доминирует первый (внеситуативный) уровень, основанный на удовлетворении физиологических потребностей. Высказывания, относящиеся к этому уровню есть у испытуемых по шести сферам ЦН, кроме общественной. На втором месте у наших испытуемых-подростков, независимо от условий проживания, находятся высказывания, относящиеся ко второму (ситуативному) уровню. К этому уровню относятся высказывания, относящиеся к личной, интимной и семейной сферам. К третьему, надситуативному уровню, в основе которого лежат потребности в заботе о других, о благе всего общества, относятся высказывания, относящиеся к интимной и общественной сферам. Сравнительный анализ средних, проведенный по t-критерию Стьюдента, показал, что различий по уровням ЦН между двумя группами испытуемых нет.

Первое место в иерархии сфер ЦН испытуемых независимо от условий проживания занимают высказывания, относящиеся к личной сфере. Разброс индивидуальных показателей находится в диапазоне от 1 до 9 (от 1 до 8 у сельских подростков и от 3 до 9 у городских). Частота высказываний по этой сфере выше у городских подростков. Высказывания, относящиеся к этой сфере, есть у 100 % испытуемых.

Для I уровня высказываний, относящихся к этой сфере, характерен утилитарный подход к действительности. Выска-

звання, относящиеся к этому уровню, разделили на следующие группы: связанные с удовлетворением пищевой потребности (“хочу кушать”, “3 кг клубничного мороженого” и т.п.); приобретением вещей и предметов домашнего обихода (“хочу мобильный телефон”, “дом на берегу моря”, “скутер”, “большую квартиру”, “много косметики”, “компьютер”, “дачу” и т.п.); нарцисстическими тенденциями (“быть лучше других”, “самой умной”, “самой красивой”, “быть в центре внимания”, “выглядеть на “все 100””, “быть известным”, “длинные волосы”, “проколоть уши” и т.п.); отдыхом (“поехать в Париж”, “отдыхать в Турции” и т.п.); заботой о своем здоровье (“хочу прожить до 100 лет”, “не болеть” и т.п.); нереальным – высказывания-мечта (“счастья”, “быть птицей”, “забыть все плохое”, “полететь в космос”, “объехать весь мир”, “жить в Голливуде”, “быть акулой шоу бизнеса”, “полететь на Марс” и т.п.). Высказываний, относящихся ко II и III уровню у испытуемых нет.

На втором месте – высказывания, относящиеся к интимной сфере ЦН. Разброс индивидуальных показателей от 1 до 6 у сельских подростков и от 1 до 3 у городских. Высказывания, относящиеся к этой сфере, есть у 77 % сельских и у 61,5 % городских подростков. Доля испытуемых сельских жителей не больше доли испытуемых городских жителей (ц эмп.=1,5, ц кр.0,05=1,64, ц кр.0,01=2,31, следовательно, ц эмп.< ц кр.). Частота высказываний, относящихся к этой сфере, выше у сельских подростков.

К I уровню этой сферы относятся высказывания, для которых характерна безусловность личных требований (“познакомиться с девочкой/мальчиком”, “любить и быть любимой”), эгоистические тенденции, связанные с преобладанием стереотипа устройства личной жизни (“создать семью”, “одного ребенка” и т.п.). Ко II уровню этой сферы относятся высказывания, содержащие обобщенные условия (“познакомиться с хорошим парнем/девушкой”, “создать крепкую семью”, “создать прекрасную семью”, “иметь самую лучшую девушку/парня” и т.п.). Как видно из приведенных примеров, для высказываний этого класса характерно оценочное отношение.

Высказывания, относящиеся к III уровню высказываний, есть только у сельских подростков. Эти высказывания, характеризуются альтруистической направленностью, отказом от эгоистических устремлений, к будущему партнеру не предъявляются требования (быть примером для детей, воспитать ребенка в любви). На этом уровне высказываний проявляется тенденция к общечеловеческим ценностям.

На третьем месте (по частоте встречаемости) высказывания, относящиеся к учебно-профессиональной сфере. Разброс индивидуальных показателей находится в диапазоне от 1 до 4. Высказывания, относящиеся к этой сфере, есть у 77 % испытуемых обеих групп.

К I уровню этой сферы были отнесены высказывания, связанные не с результатом, а процессом обучения. Высказывания, относящиеся к этому уровню, разделили на 3 группы предложений. В первую группу предложений вошли следующие: “не изучать определенные предметы”, “чтобы не было уроков”, “чтобы занятия отменили”, “пойти домой”, “вернуться в прошлое, когда учился в младших классах”, “чтобы заменили учителя по тому или иному предмету”, “чтобы было больше уроков физкультуры” и т.п. Во вторую группу: “чтобы быстрее закончились занятия”, “чтобы скорее была перемена”, “закончить школу”, “быстрее закончить школу” и т.д. В третью группу: “быстрее начать работать”, “стать врачом”. Высказываний, относящихся ко II и III уровню у испытуемых нет.

На четвертом месте высказывания, относящиеся к семейной сфере ЦН. Разброс индивидуальных показателей – от 1 до 2. Эти высказывания есть у 61,5 % сельских и у 46,2 % городских подростков. В них содержится смысловая информация, связанная с заботой о своих близких, родителях, сестрах, братьях, бабушках и дедушках. Доля испытуемых сельских жителей не больше доли испытуемых городских жителей (ц эмп.=1,55, ц кр.0,05=1,64, ц кр.0,01=2,31, следовательно, ц эмп. < ц кр.).

К I уровню высказываний этой сферы относятся предложения эгоистического, стереотипного характера (“хочу домой”, “чтобы родители были рядом” и т.п.). Ко II уровню относят высказывания, связанные с оценочным отношением к родительской семье (“не было ссор между родителями”, “был мир в семье”, “чтобы отец не пил”, “чтобы маму не лишили родительских прав” и т.п.). Однако эти формулировки ограничены благими пожеланиями, но реальных способов выхода и помощи не предлагается. Высказываний, относящихся к III уровню, у испытуемых нет.

Пятое место занимают высказывания, которые относятся к общественной сфере. Разброс индивидуальных показателей от 1 до 3. Высказывания, относящиеся к этой сфере, есть у 30,8 % сельских и 46,2 % городских подростков. Доля испытуемых, городских жителей, статистически достоверно больше доли испытуемых сельских жителей (ц эмп.=1,6, ц кр.0,05=1,64, ц кр.0,01=2,31, следовательно, ц эмп. > ц кр.). Высказывания, относящиеся к этой сфере, выходят за пределы личных, семейных и профессиональных интересов, они не связаны с досугом. Высказывания не имеют

нормативного характера, как, например, те высказывания, которые относятся к профессионально-учебной сфере. Личность принимает на себя обязанности и ответственность по собственной воле. В связи с этим, высказывания данной сферы нельзя отнести к I и II уровню, так как они не эгоцентричны, не стереотипны. Их содержанием являются общечеловеческие проблемы этического, экономического и политического характера.

К III уровню данной сферы относятся группы высказываний, которые мы разбили на три подкласса: первый состоит из высказываний типа: “мира”, “чтобы был мир”, “не было войны”, “меньше природных катаклизмов” и т.п.; второй состоит из высказываний типа: “быть нужной людям”, третий подкласс включает две группы: первая – “чтобы все люди были счастливы”, “не болели” и т.п., а во вторую, аналогичные пожелания всем людям, но носящие частный характер и не подлежащие обобщению.

На шестом месте высказывания, относящиеся к дружественной сфере ЦН. Высказывания, относящиеся к этой сфере, есть у 61,5 % сельских и только у 30,8 % городских подростков. Такие выводы оказались для нас неожиданными, т.к. общеизвестным и общепризнанным является тот факт, что на описываемом этапе ведущей деятельностью является общение со сверстниками, которое происходит через установление дружеских связей. Доля испытуемых, сельских жителей, больше доли испытуемых городских жителей (ц эмп.=2,9, ц кр.0,05=1,64, ц кр.0,01=2,31, следовательно, ц эмп.> ц кр.).

К I уровню мы отнесли предложения, объединенные значением “друзья”, без условия общения с ними (“иметь друзей”, “иметь много друзей” и т.п.). Во второй уровень вошли высказывания, связанные с оценочным отношением к друзьям и представителям других социальных групп (“иметь верных друзей”, “иметь хороших друзей”, “иметь хорошие отношения со всеми окружающими”, “знакомиться с интересными людьми” и т.п.). Высказываний, относящихся к III уровню у испытуемых нет.

На седьмом месте – высказывания, относящиеся к сфере хобби. Разброс индивидуальных показателей от 1 до 4. Высказывания, относящиеся к этой сфере, есть только у 23,1 % испытуемых обеих групп. В данную сферу входят виды деятельности, которые не являются для личности нормативными, т.е. обязательными. Они специально не организованы, и основаны на добровольном участии в них субъекта.

К I уровню относятся высказывания, в которых указывается на способность личности к развитию, но без особенных усилий (“иметь больше свободного времени”, “пойти в кино”, “покататься

на мотоцикле”, “знать много иностранных языков” и т.п.). Высказываний, относящихся ко II и III уровню, у испытуемых нет.

Поскольку статистический анализ сравнения частоты высказываний двух групп подростков по параметрическому критерию Стьюдента показал значимые различия по личной, интимной, семейной и дружественной сферам, приведенный выше анализ проводили с учетом этого факта.

В заключение анализа по этим критериям приведем данные о частоте распределения уровней ЦН по сферам ЦН. Психологическим критерием, обобщающим эти сферы, является отношение: отношение к себе (личная сфера); отношение к другим (интимная, семейная, дружественная и общественные сферы); отношение к делу (учебно-профессиональная как нормативная сфера и самодеятельная как ненормативная сфера).

У испытуемых-подростков обеих групп по отношению к себе, к другим и делу превалирует утилитарно-прагматическое отношение (доминирует I уровень) с большим количеством стереотипных установок. Высказывания испытуемых однозначны, в них отсутствует контекст или второй план, а также размышления о путях достижения желаний и учета условий их достижения. Это свидетельствует о том, что отсутствует выбор средств по достижению желаний. Раз отсутствует выбор, значит, отсутствует и мыслительный процесс. Ведущим познавательным процессом на этом уровне ЦН является память. Испытуемым легко и просто излагать желания, которые не имеют дальней перспективы.

Преобладание высказываний по разным сферам (уровням), или наоборот, отсутствие их в различных сферах (уровнях), а также равномерное/неравномерное распределение по всем сферам (уровням), позволяет судить о гармоничности/не гармоничности, единстве, целостности ЦН личности и о широте связей человека с миром. Только у 7,7 % испытуемых (высказывания которых относятся к 6 сферам ЦН) гармоничный профиль личности. При этом у испытуемых одной и другой группы наиболее популярной оказалась личная сфера, а наименее популярной – сфера хобби. Объяснить полученные результаты можно с разных точек зрения: 1) либо отсутствием отдельных сторон отражаемой действительности в сознании испытуемых; 2) либо тем, что цели, относящиеся к выпавшим сферам, не выступают побуждающими силами, так как не значимы для субъекта, как минимум в ближайшем будущем; 3) либо потребности, лежащие в основе выпавших сфер, удовлетворены у наших испытуемых на 100%.

После того, как испытуемые составили список актуальных для них высказываний (назовем его исходный “И”), они должны были

расположить эти высказывания по значимости, выдвинув на первые позиции те, которые, по их мнению, имеют для них первостепенное значение. Таким образом, необходимо было проранжировать весь исходный список по критерию “значимости” (З). Затем, надо было проранжировать список “значимых” высказываний по критерию “осознанности” (О).

Если первый список строится на основе спонтанных реакций и, по классификации З. Фрейда, отражает состояние предсознательного бессознательного и состоит из относительно беспорядочной последовательности актуальных потребностей, то осознанный список характеризует личность как носительницу норм и ценностей общества, и, собственно, своих морально-нравственных ценностей. Ранжируя этот список по-новому, субъект, во-первых, демонстрирует субъективную степень осознания ведущих потребностей и мотивов; во-вторых, благодаря осуществляемой переоценке уточняются ценностные ориентации внутри известных нам семи сфер и уровней направленности; в-третьих, осознанный уровень иерархии текстов может показать, что в конечном итоге для личности является значимым и ценным в жизни.

Для определения количественных показателей индивидуального смещения смысловых ориентиров для каждого испытуемого был вычислен коэффициент ранговой корреляции Спирмена, отражающий: 1) соотношение актуального и осознанного порядка текстов (соотношение между “И” и “З”); 2) соотношение между первым “осознанным” и вторым “переосознанным” списками (соотношение между “З” и “О”). Первый показатель отражает целостность личности, соответствие ее внутреннего мира внешнему, устойчивость взглядов и принципов. Он не указывает на динамику содержания смыслов, но показывает стабильность личности (при положительном знаке). Второй показатель отражает устойчивость сознательной позиции, взглядов и принципов личности.

У испытуемых сельских жителей установлена высокая положительная корреляция между рангами исходного и значимого списка ( $r=0,78$ ) – высокие ранги сфер в исходном списке соответствуют высоким рангам сфер в значимом списке и наоборот, что может свидетельствовать о незначительных сдвигах в ранговом профиле сфер ЦН, т.е. устойчивости взглядов испытуемых. У 69,2 % испытуемых повышение (положительный сдвиг) на один-два ранга произошло в личной, учебно-профессиональной и общественной; понижение (отрицательный сдвиг) на один-два ранга – в семейной, дружественной и сфере хобби. У испытуемых, сельских жителей отсутствие сдвигов (у 30,8 % испытуемых) наблюдается в интимной сфере.

У испытуемых городских жителей установлена высокая отрицательная корреляционная связь между рангами исходного и значимого списка ( $r = -0,64$ ) – высокие ранги сфер в исходном списке соответствуют низким рангам сфер в значимом списке, что свидетельствует о значительных сдвигах в ранговом профиле сфер ЦН. У 9,1 % подростков, проживающих в городе, положительный сдвиг (от 3 до 6 рангов) произошел в личной сфере и сфере хобби; наблюдается уход высказываний вниз из первой пятерки исходного списка (в общественной сфере). Это может свидетельствовать о неуравновешенности, нестабильности, неустойчивости высказываний и/или импульсивности этих испытуемых. У 27,3 % испытуемых повышение (положительный сдвиг) на один ранг произошло в учебно-профессиональной сфере; понижение (отрицательный сдвиг) на один ранг в интимной сфере; отсутствие сдвигов (у 63,6 % испытуемых) наблюдается в семейной сфере.

**Выводы.** Доминирующими сферами ЦН подростков, независимо от условий проживания, являются личная, интимная и учебно-профессиональная сферы, которые в порядке частоты упоминания занимают 1, 2 и 3 места. Сферами, наименее интересующими наших подростков, являются дружественная и хобби (соответственно 6 и 7 места). Конфигурация сфер ЦН в обеих группах одинакова: сферы, имеющие высокие ранги в иерархии сфер у подростков, проживающих в сельской местности, имеют высокие ранги у подростков, проживающих в городе, и наоборот. Различия в частоте упоминания сфер ЦН установлены по личной, дружественной сферам (в сторону городских испытуемых) и интимной, семейной (в сторону сельских). Значимые различия по долям распределения высказываний испытуемых по сферам обнаружены по общественной (в сторону городских испытуемых) и дружественной сферам (в сторону сельских испытуемых).

Наиболее значимыми сферами (занимающими 1-3 места в иерархии значимости) для испытуемых сельских жителей являются общественная, учебно-профессиональная и дружественная. Наиболее значимыми сферами испытуемых городских жителей являются хобби, дружественная и личная. Установлена высокая отрицательная корреляционная связь ( $r = -0,64$ ) между ранговыми профилями значимых сфер двух групп испытуемых. Те сферы, которые наиболее значимы для подростков, проживающих в сельской местности, не значимы (занимают низкие места в иерархии сфер значимости) для подростков, проживающих в городе, и наоборот.

У испытуемых-подростков обеих групп доминирует первый (внеситуативный) уровень, основанный на удовлетворении



физиологических потребностей. У испытуемых-подростков обеих групп по отношению к себе, к другим и делу превалирует утилитарно-прагматическое отношение с большим количеством стереотипных установок. Подростки направлены более на себя, чем на деятельность и других людей.

Полученные в ходе проведения исследования данные позволяют нам сделать вывод о том, что содержательные особенности ЦН обусловлены возрастными и социокультурными факторами. Полученные с помощью использования проективного метода содержательные особенности ЦН в целом и деталях дополняют таковые ранее проведенные с помощью других методов исследования направленности личности [5].

**Перспективы дальнейших исследований** состоят в изучении динамики целевой направленности на разных этапах онтогенеза личности.

#### **Список использованных источников**

1. Васильев В.Я. Методика “Изучение целевой направленности личности” /В.Я. Васильев. – Николаев: НЦ “Сфера”, 1988. – 25 с.
2. Васильев Я.В. Футурреальная психология личности: [Монография] /В.Я. Васильев. – Николаев: Изд-во “Илион”, 2007. – 519 с.
3. Моргун В.Ф. Кризові та еволюційні періоди розвитку особистості від народження до смерті: психологія людської долі // Єдність педагогіки і психології у цілісному навчально-виховному процесі: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (4-5 квітня 1995 р.)/В.Ф.Моргун; за ред. А.М. Бойко. – Полтава, 1995, с. 135-139.
4. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: [навчальний посібник] / В.В.Рибалка. – Одеса: Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
5. Фельдштейн Д. Личностная направленность подростка и метод ее диагностики /Д. Фельдштейн, И. Егорычева //Мир психологии. – 1999. – №1. – С. 264-277.

In this article the result of studies on substantial characteristics of the structure of elderly person purposeful directivity are outlined: spheres of directivity; levels of directivity specified by person's motivation; tensity and dynamics of needs and motives; temporal correlations of purposes.

**Keywords:** directivity needs motives impetus levels of motivation intensity of need.

*Отримано: 21.02.2011*

## **До питання про методологію та методику емпіричного дослідження взаємозв'язку між психологічними особливостями сприйняття фотографії та ступенем самоактуалізації особистості**

У статті розкривається низка концептуальних підходів, об'єкт, предмет, організація і методика проведення емпіричного дослідження психологічних особливостей сприйняття фотографії. Здійснено аналіз одержаних результатів та зроблені висновки щодо взаємозв'язку останніх із ступенем самоактуалізації особистості. Показано специфіку і своєрідність сприйняття індивідуально-психологічних особливостей закарбованої на фотографії людини в залежності від особистісних якостей сприймаючого, зокрема, його статі та віку. Дослідження підтвердило, що людина не буває статичною, вона завжди перебуває у русі, в процесі становлення і розвитку. Це обумовлює значення мінливого суб'єктивного досвіду як одного з основних феноменів у вивченні й розумінні особистості та міжособистісних взаємин.

**Ключові слова.** Психологічні особливості, сприйняття, фотографія, портрет, самоактуалізація, людина, досвід, опитувальник, особистість, шкала, піраміда потреб, схильність, дискримінативність, коефіцієнт, кореляція.

В статье раскрывается ряд концептуальных подходов, объект, предмет, организация и методика проведения эмпирического исследования психологических особенностей восприятия фотографии. Проанализированы полученные результаты и сделаны выводы о взаимосвязи последних со степенью самоактуализации личности. Показаны специфика и своеобразие восприятия индивидуально-психологических особенностей запечатленного на фотографии человека в зависимости от личностных качеств воспринимающего, в частности, от его пола и возраста. Исследование подтвердило, что человек не бывает статичным, он всегда находится в движении, в процессе становления и развития. Это обуславливает значение меняющегося субъективного опыта как одного из основных феноменов в изучении и понимании личности и межличностных отношений.

**Ключевые слова.** Психологические особенности, восприятие, фотография, портрет, самоактуализация, человек, опыт, вопросник,

личність, шкала, піраміда потребностей, схлонность, дискриминантность, коэффициент, корреляция.

Концептуальні теоретико-методологічні засади здійснення емпіричного дослідження психологічних особливостей сприйняття фотোগрафії пов'язані, перш за все, з використанням напрацьованих психологічно наукою орієнтирів щодо самоактуалізації особистоті, її впливу на пізнавальні та художньо-естетичні потреби та можливості сприйняття взагалі та фотомистецтва зокрема. Виходячи з принципів гуманістичної психології звернемо увагу на важливість врахування в експерименті ступеня відкритості до нього його суб'єктів, розуміння і врахування останніми евристичної та художньої цінності об'єктів для розвитку творчого потенціалу людини. Це передбачає вивчення індивіда як єдиного цілого, а не як механічної сукупності якостей та вчинків. Зокрема, йдеться про комплексний розгляд таких здібностей і можливостей, як талант, потяг до творчості, вищих цінностей життя, розуміння сенсу останнього, свого "Я", про вікові та гендерні особливості, кохання, схильність до осмисленості та спонтанності, досвід, психічне здоров'я тощо. При цьому важливо враховувати унікальність буття і якостей кожної людини, не забуваючи, що її існування пов'язане з конкретними моментами часу, простору, відповідними історичними умовами.

Важливе значення має і розуміння того, що кожна людина є значною мірою архітектором своєї поведінки, життєвого досвіду, зрештою – власної долі, бо кожна особистість – мисляча та емоційна істота, яка певним чином сприймає дійсність, в тому числі закарбовану на фотографіях, відповідно визначає, переживає, вирішує, вільно обирає і здійснює свої дії. Людина не буває статичною, вона завжди перебуває в русі, в процесі становлення і розвитку. Звідси напрямок "тут і тепер" підкреслює значення суб'єктивного досвіду як основного феномена у вивченні і розумінні людини.

Звідси випливають основні теоретичні принципи емпіричного дослідження. При його проведенні важливо виходити з того, що:

- людина є унікальним, єдиним, організованим цілим, це обумовлює неповторність її психології;
- їй притаманні почуття свободи і необхідної незалежності;
- вона володіє суб'єктивним психологічним досвідом;
- людська природа визначається суб'єктивним усвідомленням буття і ніколи не може бути визначена повністю;
- за природою людина в своїй основі доброзичлива, чи, принаймі, нейтральна;

– творчість – невід’ємна психологічна властивість природи людини, яка обумовлює і її сприйняття.

Суттєвим теоретико-методичним аспектом емпіричного дослідження є проведення його в середовищі **зрілих** людей. Йдеться про особистості з широкими межами свого “я”. Такі люди індивідуально життєво активні, захоплюються значущими для них справами, здатні поглянути на себе і свої дії “збоку”. Такі люди здатні до толерантних і навіть теплих стосунків з іншими, до співчуття, до дружньої відвертості. Це, зокрема, проявляється в терпимості до відмінностей (в цінностях чи установках) між собою та іншими, дозволяє демонструвати повагу до останніх, до їх позиції і в той же час – загальнолюдську спільність. Це пов’язано із позитивним уявленням про себе, зокрема, в сенсі терпимого, не озлобленого ставлення як до явищ, що розчаровують чи дратують, так і до власних недоліків. Такі якості невіддільні від вміння вгамовувати власні емоційні стани (наприклад, почуття гніву чи вини), враховувати вплив власних почуттів, думок і дій на оточуючих. З тим, щоб власні психологічні реакції не справляли негативного впливу на останніх. Важливими якостями зрілої людини є реалістичні досвід, домагання, сприйняття речей такими, якими вони є, а не такими, якими хотілося б їх бачити, здатність до самопізнання й гумору. А відтак, це дає чітке уявлення про власні сильні і слабкі сторони, що називають “самооб’єктивністю”. Все це обумовлює цілісну життєву позицію особистості, надає значущості всьому, що вона робить.

Виходячи з цих концептуальних положень при проведенні емпіричного дослідження важливо враховувати і багатогранність фотографії. Йдеться про те, що у фотосправі як одній із форм візуального мистецтва на відміну від живопису, графіки чи скульптури використовуються певні, притаманні тільки їй, технічні засоби. Такий “технізований” спосіб закарбування реальності, з одного боку, розширює зображувальні можливості фотографії порівняно з іншими видами візуальних мистецтв, з іншого – ускладнює її використання, певною мірою обмежує спонтанність і творчу свободу.

І все ж фотографія створює додаткові можливості для творчого самовираження. Це пов’язано з можливістю тиражування зніmkів, використання багатоваріантності їх формату та кольоровості, творенням особливих візуальних ефектів, а з розвитком комп’ютерної техніки та цифрової фотографії – з трансформацією та коректуванням закарбованого [1].

**Об’єктом** даного дослідження є феномен сприйняття фотографії як притаманної для людини форми відображення світу, взаємозв’язку та взаємовпливу між ними.

**Предметом** дослідження виступає взаємозв'язок між особливостями сприйняття фотографії і ступенем самоактуалізації людини. Йдеться про вивчення закономірностей та конкретних проявів взаємодії людей, різних їх соціальних і вікових прошарків, в першу чергу, молоді, зокрема, студентської, з дійсністю через використання такого виду творчості, як фотографія, виявлення поєднання в цьому процесі взаємного зв'язку і обопільного впливу як свідомого, за допомогою розуму, сприйняття дійсності, так і емоційного її відображення в формі психічного пристрасного переживання життєвого сенсу явищ, ситуацій, обумовленого співвідношенням їх об'єктивних якостей і потреб суб'єкта. Це вимагає значної уваги до підсвідомих психічних явищ, які виникають під впливом фотографії і стимулюють ірраціональні аспекти людської життєдіяльності та творчі дії суб'єкта.

**Мета** дослідження передбачає виявлення особливостей взаємозв'язку між певними рисами процесу сприйняття фотографії та ступенем самоактуалізації людини.

**Гіпотеза дослідження** полягає у тому, що чим вищим є ступінь самоактуалізації людини, тим більш високого художнього рівня фотороботи вона здатна сприймати.

**Задачі дослідження** – емпіричне виявлення певних особливостей сприйняття фотографії групою студентської молоді за допомогою пропонування учасникам дихотомічних завдань з використанням певних фотозображень як стимульного матеріалу. Стимульним матеріалом виступають по дві різні фотографії кожного з основних жанрів фотографії. У кожній парі таких фотозображень представлена фотографія певного жанру, у якій робиться акцент на такі аспекти реальності, які пов'язані з потребами більш низького рівня, згідно з пірамідою потреб А. Маслоу [3], та фотографія того ж жанру, у якій немає чіткого акценту на речах, пов'язаних з потребами більш низького рівня. З кожної пари таких зображень кожному учаснику дослідження пропонується обрати одне, яке подобається більше.

Вимір ступеня самоактуалізації групи студентської молоді здійснювався з використанням опитувальника особистісних орієнтацій Шострома [7, с.509-511]. Цей опитувальник вимірює самоактуалізацію як багатовимірну величину. Він розроблявся на основі теорії самоактуалізації А. Маслоу [3], концепцій психологічного сприйняття часу та часової орієнтації суб'єкта Р.Мея [10], Ф.Перлза [4], К.Роджерса [6] та інших теоретиків екзистенційно-гуманістичного напрямку в психології. Конкретні питання цього опитувальника були відібрані з великого набору поведінкових та

ціннісних індикаторів, які відрізняють людину, котра самоактуалізується від такої, що знаходиться у невротичному стані. Для вияву цих індикаторів Шостром опитав практикуючих психологів, які працюють у руслі гуманістичного підходу у психотерапії, та узагальнив їх досвід. Роботу з аналізу та відбору суджень, які ввійшли у тест, він проводив на протязі кількох років.

В результаті цей опитувальник складається із 150 пунктів, які побудовані за принципом примусового вибору, та дозволяє зареєструвати два базові та десять додаткових параметрів самоактуалізації. Шкали, які виступали в ролі складових самоактуалізації, були також підібрані на основі опитування гуманістично спрямованих психотерапевтів та характеризують основні життєві сфери особистості, яка самоактуалізується.

Головними у повній версії опитувальника Шострома [7, с. 509-511; 7, с. 147] є:

1. Шкала компетентності у часі, яка включає в себе 17 пунктів. Високий бал за цією шкалою свідчить про здатність суб'єкта, по – перше, жити теперішнім, тобто переживати нинішній момент свого життя у всій його повноті, а не лише як фатальний наслідок минулого чи підготовку до майбутнього “справжнього життя”; по – друге, відчувати нерозривність минулого, теперішнього та майбутнього, тобто бачити все життя цілісним. Саме таке світовідчуття, психологічне сприйняття часу з боку суб'єкта свідчить про високий рівень самоактуалізації особистості. Низький бал за цією шкалою означає орієнтацію людини лише на один із відрізків часової шкали (минуле, теперішнє чи майбутнє) та/або дискретне сприйняття свого життєвого шляху. Теоретична основа для включення цієї шкали в опитувальник міститься в працях Перлза [4], Мея [10]. Ряд емпіричних досліджень також свідчить про безпосередність зв'язку орієнтації у часі із рівнем особистісного розвитку.

2. Шкала підтримки являє собою найбільшу із шкал тесту, складаючись із 91 пункту. Ця шкала спрямована на вимір ступеня незалежності цінностей та поведінки суб'єкта від впливів ззовні (зовнішньо-внутрішня підтримка). Концептуальною основою цієї шкали виступають ідеї про наявність у особистості схильності приписувати свої успіхи або невдачі переважно внутрішнім або зовнішнім факторам (т.зв. зовнішній та внутрішній локус-контроль). Схильність приписувати результати своєї діяльності переважно зовнішнім факторам називається зовнішнім локусом контролю, або екстернальністю. Схильність приписувати результати власної діяльності переважно внутрішнім факторам нази-

вається внутрішнім локусом-контролю, або інтернальністю. Внутрішніми факторами виступають тут особливості особистості індивіда: власні зусилля, власні позитивні та негативні якості, наявність чи відсутність необхідних знань, вмінь та навичок тощо. Локус-контролю називають також локалізацією контролю вольового зусилля.

Отже, людина, яка отримує високий бал за цією шкалою є відносно незалежною у своїх вчинках, прагне керуватися у своєму житті власними цінностями, переконаннями, установками, принципами, що, однак, не означає ворожості до оточуючих та конфронтації з груповими нормами. Така людина є вільною у виборі, не схильна підкорятися зовнішнім впливам (особистість, яка спрямовується внутрішньо). Низький бал свідчить про високий ступінь залежності, конформізму, несамостійності суб'єкта (особистість, яка спрямовується ззовні). На відміну від базових шкал, які вимірюють глобальні характеристики самоактуалізації, додаткові шкали орієнтовані на реєстрацію окремих її аспектів.

### 3. Додаткові шкали повної версії методики Шострома.

– Шкала ціннісних орієнтацій, яка складається з 20 пунктів. Вона вимірює ступінь схильності людини розділяти цінності, що притаманні особистості, яка само актуалізується.

– Шкала гнучкості поведінки (24 пункти) діагностує ступінь гнучкості суб'єкта у реалізації власних цінностей на рівні поведінки, та взаємодії людини з оточуючими, її здатність швидко та адекватно реагувати на ситуацію, яка змінюється.

Ці дві шкали доповнюють одна одну, утворюючи блок цінностей. Перша шкала характеризує самі цінності, а друга особливості їх реалізації на поведінковому рівні.

– Шкала сенситивності (13 пунктів) до себе визначає, наскільки людина віддає собі звіт у своїх потребах та почуттях, ступінь її здатності їх відчувати та усвідомлювати.

– Шкала спонтанності (14 пунктів) вимірює здатність спонтанно та безпосередньо виражати свої почуття. Високий бал за цією шкалою не означає відсутності здатності до продуманих та цілеспрямованих дій, він лише свідчить про можливість й іншого, не прорахованого заздалегідь способу поведінки; про те, що людина як суб'єкт не боїться поводити себе природно та розкуто, демонструючи свої емоції оточуючим.

Шкали сенситивності до себе та спонтанності складають блок почуттів. Шкала сенситивності визначає те, наскільки людина усвідомлює власні почуття, а шкала спонтанності – якою мірою вони проявляються у поведінці.



– Шкала самоповаги (15 пунктів) діагностує здатність суб'єкта цінувати власні переваги, позитивні властивості характеру, поважати себе за них.

– Шкала самосприйняття (21 пункт) реєструє ступінь прийняття людиною себе такою, якою вона є, незалежно від оцінки власних переваг та недоліків. Шкали самоповаги та самосприйняття утворюють блок самосприйняття.

– Шкала уявлень про природу людини (10 пунктів). Високий бал за цією шкалою свідчить про схильність суб'єкта сприймати природу та людину в цілому як позитивну та не вважати дихотомії маскулітності – фемінітності, раціональності – емоційності і т.д. антагоністичними та непереборними.

– Шкала синергії (7 пунктів) визначає здатність людини до цілісного сприйняття світу та людей, до розуміння пов'язаності протилежностей, таких, наприклад, як гра та робота, тілесне та духовне тощо. Ці дві шкали дуже близькі за змістом та складають собою блок концепції людини.

– Шкала сприйняття агресії (16 пунктів). Високий показник за цією шкалою свідчить про здатність людини сприймати власну дратівливість, гнів та агресивність як природні прояви людської природи. Звісно, що тут не йде мова про виправдання своєї асоціальної поведінки.

– Шкала контактності (20 пунктів) характеризує здатність людини до швидкого встановлення глибоких та тісних, емоційно-насичених контактів з іншими людьми, до так званого суб'єкт-суб'єктного спілкування. Шкали прийняття агресії та контактності складають собою блок міжособистісної чутливості.

– Шкала пізнавальних потреб (11 пунктів) визначає ступінь вираженості у суб'єкта прагнення до надбання знань стосовно оточуючого світу.

– Шкала креативності (14 пунктів) характеризує вираженість творчої спрямованості особистості. Шкали пізнавальних потреб та креативності складають блок ставлення до пізнання.

Проте при проведенні емпіричного дослідження ми використовували скорочену форму опитувальника Шострома, яка була розроблена Джоунс та Крендалл [9]. Зроблено це було оскільки повна версія опитувальника Шострома внаслідок великої кількості завдань при спробі провести дослідження виявилася занадто громіздкою для повноцінного заповнення більшістю з його учасників. Останні не витримували напруження від його заповнення після відповіді на декілька десятків завдань і на ті, що залишалися, відповідали вже формально, подекуди навіть їх не читаючи.

Скорочена форма опитувальника особистісної орієнтації Шострома, розроблена Джоунс та Крендалл складається з п'ятнадцяти завдань та спрямована на визначення загального рівня самоактуалізації, без диференціювання на шкали [9]. Кожне завдання являє собою твердження, яке учасник має оцінити за чотирибальною шкалою, обравши один з наступних варіантів відповіді:

1. Не згоден.
2. Не згоден частково.
3. Частково згоден.
4. Згоден.

При підрахуванні загального значення оцінка за 2, 5, 6, 8, 9, 11, 13, 14 буде інверсною, а саме : 1=4, 2=3, 3=2, 4=1

Перелік тверджень:

1. Я не стыжусь ни одной из своих эмоций.
2. Я чувствую, что должен делать то, чего ждут от меня другие.
3. Я верю, что, по существу, люди хорошие и им можно доверять.
4. Я могу сердиться на тех, кого люблю.
5. Всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что я делаю.
6. Я не принимаю свои слабости.
7. Мне могут нравиться люди, которых я могу не одобрять.
8. Я боюсь неудач.
9. Я стараюсь не анализировать и не упрощать сложные сферы.
10. Лучше быть самим собой, чем популярным.
11. В моей жизни нет того, чему бы я особо себя посвятил.
12. Я могу выразить мои чувства, даже если это приведет к нежелательным последствиям.
13. Я не обязан помогать другим.
14. Я устал от страхов и неадекватности.
15. Меня любят, потому что я люблю.

Шкала значень :

- 15-25 балів: низький ступінь самоактуалізації;
- 26-45 балів: середній ступінь самоактуалізації;
- 46-60 балів: високий ступінь самоактуалізації

Визначення особливостей взаємозв'язку між виявленими в процесі емпіричного дослідження особливостями сприйняття фотографії та рівнем самоактуалізації групи студентської молоді здійснювалась за допомогою відповідної **методики та процедури його проведення**. Зокрема, емпіричне виявлення здатності сприймати художні фотографії з боку групи студентської молоді здійснювалось за допомогою пропонування учасникам дихотомічних завдань певних фотозображень як стимульного матеріалу.

Стимульним матеріалом було обрано дві різні фотографії такого жанру фотографії, як портрет, на якому закарбовано зображення людини чи групи людей. Враховувалось, що портрет може відображати візуальні характеристики моделі, через які фотограф намагається передати її зовнішній світ, конкретний стан та/або власні переживання. Також через портрет фотограф може намагатися виявити у вигляді моделі типові риси епохи та соціального середовища. Портрети можуть мати як постановочний характер (модель знає, що її знімають і позує, а фотограф, у свою чергу, створює умови для цієї постановочної зйомки); так і непостановочний характер (фотограф закарбовує якусь певну миттєвість у житті людини чи групи людей, основним завданням яких на час зйомки не є позування для створення фотознімку).

Саме цей жанр і був обраний для проведення дослідження як стимульний матеріал, оскільки на ньому зображена людина у певному стані та в оточенні певних предметів, які належать до предметів різних рівнів ієрархії потреб згідно з пірамідою потреб Маслоу [3]. На одній з двох запропонованих фоторобіт була зображена людина, оточена предметами, які відповідають першим трьома ступеням ієрархії потреб Маслоу. А саме: така людина, яка має фізично здоровий та гарний вигляд, оточена та взаємодіє з такими предметами, які підкреслюють її високий матеріальний статок (дорога машина, розкішний будинок, підкреслено дизайнерський дорогий одяг, шаблонно-модні зачіска та макіяж, коштовні меблі в інтер'єрі, підкреслено дорогі прикраси). На іншому фото зображена людина, яка має задумливий та непростий вираз обличчя. Вона не оточена та не взаємодіє із підкреслено матеріально дорогими речами, акцент на цій фотографії зроблено на її настрої, певному художньому образі в цілому. З кожної пари таких зображень учаснику дослідження пропонувалося обрати одне, яке подобається більше та коротко описати, чому ним було обране саме це зображення.

Оскільки у скороченому Джоунс та Крендал веріанті методики Шострома на вибір ступеня самоактуалізації особистості максимальний бал, який можна було набрати, дорівнював 60, то за вибір фотозображення, пов'язаного із потребами більш високого рівня, начислювалося 30 балів, тобто максимальний бал за методикою з вибору одного з двох фотозображень також дорівнював 60. Таку структуру оцінки вибору у балах за цією методикою було обрано для можливості подальшої математичної обробки (в тому числі і спільної) отриманих за цими двома методиками результатів.

Визначення ступеня самоактуалізації групи студентської молоді здійснювалось саме з використанням скороченої Джоунс та

Крендалл версії [9] опитувальника особистісних орієнтацій Шострома [7].

Враховувалось, що конкретні питання цього опитувальника були відібрані з великого набору поведінкових та ціннісних індикаторів, які відрізняють людину, що самоактуалізується від такої, котра знаходиться у невротичному стані. Для вияву цих індикаторів Шостром опитав практикуючих психологів, які працюють у руслі гуманістичного підходу у психотерапії та узагальнив їх досвід. Роботу з аналізу та відбору суджень, які ввійшли у тест, він проводив на протязі кількох років.

У результаті цей опитувальник складається із 150 пунктів які побудовані за принципом примусового вибору, та дозволяє зареєструвати два базові та десять додаткових параметрів само актуалізації. Самі шкали, що виступали в ролі складових самоактуалізації, були також підібрані на основі опитування гуманістично спрямованих психотерапевтів та характеризують основні життєві сфери особистості, яка самоактуалізується.

Отже, людина, яка отримує високий бал за цією шкалою є відносно незалежною у своїх вчинках, прагне керуватися у своєму житті власними цінностями, переконаннями, установками, принципами, що, однак, не означає ворожості до оточуючих та конфронтації з груповими нормами. Така людина є вільною у виборі, не схильна підкорятися зовнішнім впливам (особистість, яка спрямовується внутрішньо).

Низький бал свідчить про високий ступінь залежності, конформізму, несамостійності суб'єкта (особистість, яка спрямовується ззовні). На відміну від базових шкал, які вимірюють глобальні характеристики самоактуалізації, додаткові шкали орієнтовані на реєстрацію окремих її аспектів.

У дослідженні брала участь група студентів Київського університету технології та дизайну віком від 18 до 24 років, з яких 57 дівчат та 34 юнаки. Цій групі студентів було запропоновано використати вищенаведені дві методики. Після проведення дослідження на основі отриманих даних була сформована таблиця з отриманими результатами, які потім зазнали математичного аналізу у програмі СПСС. Узгодженність завдань методики між собою було вираховано за допомогою коефіцієнту Альфа-Кронбаха, який дорівнює 0,56. Було обчислено дискримінативність кожного завдання з загальним балом за тестом ( за коефіцієнтом Пірсона), яка для першого завдання становила 0,71 та 0,62 для другого.

З усіх ситуацій сприйняття в процесі безпосереднього спілкування (консонанс, проекція, змішана проекція, атрибуція,

адекватне сприйняття, змішане адекватне сприйняття тощо) в даній роботі досліджувалась тільки змішана проекція. Проекція означає перенос власних якостей глядача на закарбовану на фотографії особу, яких в дійсності остання позбавлена. Змішана проекція виражає сукупність співпадаючих рис глядача і його оцінок зображеної на фотографії людини.

Ступінь змішаної проекції визначалась шляхом кореляційного аналізу оцінюваних зображень і якостей оцінюючих особистостей. Отримані результати показали залежність величини змішаної проекції від віку і статі випробовуваних. Максимальна величина змішаної проекції оцінок чоловіками як чоловічих, так і жіночих фотопортретів становила 68,75%. Такі ж показники оцінки фотозображень жінками становили відповідно 18,75% і 25%. Такий рівень сприйняття, зокрема, показав, що жінки в силу свого віку і статі значно меншою мірою проектують свої індивідуальні риси на особистісні якості оцінюваного.

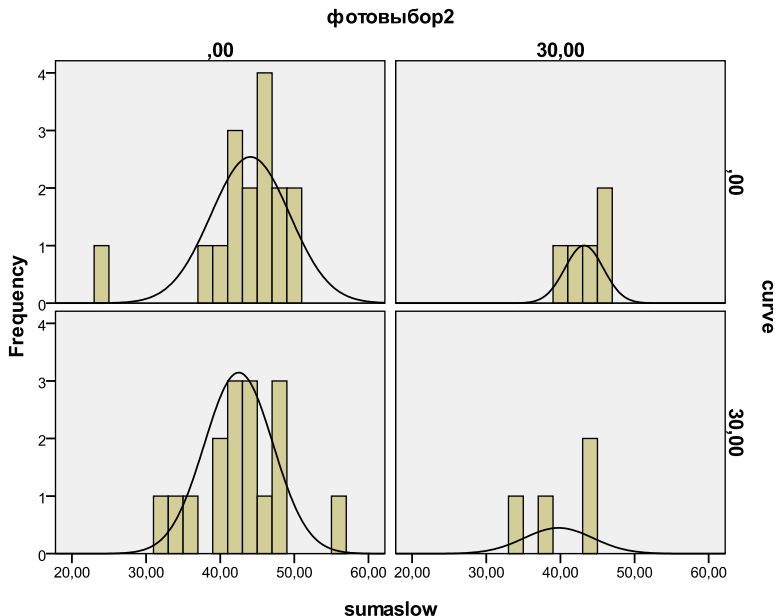
Далі у дослідженні аналізувались величини змішаної проекції з врахуванням особистісних особливостей випробовуваних. Виявилось, що ступінь проекції своїх особистісних якостей на іншу людину, її фотозображення залежить від рівня самооцінки суб'єкта, який оцінює. У залучених до дослідження студентів (віком до 20 років) низька самооцінка обумовлює вищий рівень проекції. У людей більш старшого віку низька самооцінка, як і завищена, призводять до зростання рівня проекції. На фоні середньої (адекватної) самооцінки спостерігається низький рівень проекції.

Це свідчило про наявність позитивної кореляції між рівнем самоактуалізації особистості та її схильністю до сприйняття нею художньої фотографії, що підтверджувало висунуту нами гіпотезу.

Графічний розподіл отриманих результатів у вигляді гістограми мав вигляд кривої нормального розподілу, що є важливим підтвердженням наявності вимірюваного конструкта та валідності методики.

Для факторного аналізу особливостей сприйняття фотографії нами використовувався метод головних компонент, при цьому задавався граничний коефіцієнт 0,3 для виводу значних навантажень. Як метод обертання використовувався метод Еквamax. Обидва завдання, використані у методиці за результатами факторного аналізу, можна віднести до одного фактора, що свідчить на користь конструктивної валідності методики.

Валідність за змістом забезпечена розробкою завдань відповідно до вимірюваного конструкта. Відповідно, завдання на визначення певних особливостей сприйняття фоторафії, наведені у методиці вже відповідають змістовній валідності.



При обробці результатів, отриманих за обома цими методиками, ми використали метод парної кореляції між кінцевими результатами, отриманими за цими двома методиками, з використанням коефіцієнта кореляції Пірсона, який дорівнює 0,4. Це можна розглядати як наявність позитивної кореляції між рівнем самоактуалізації особистості та схильністю до сприйняття нею художньої фотографії. А відтак, висунуту нами гіпотезу можна вважати підтвердженою.

**Висновки.** Отже, проведене емпіричне дослідження свідчить про дієвість обраних методологічного підходу та методики вивчення психологічних особливостей сприйняття фотографії та їх взаємозв'язку із ступенем самоактуалізації людини.

Одержані результати виявили наявність гендерних та вікових відмінностей у сприйнятті особистих якостей закарбованих на фотографії людей. Ці особливості особливо проявляються у студентської молоді і нівелюються у середовищі людей старшого віку. При цьому молоді жінки і дівчата раніше ніж їх однолітчи-чоловіки позбавляються схильності проектувати власні риси на людей, зображених на фотографії, що споглядаються. У чоловіків така здатність з'являється у більш зрілому віці. Адекватна самооцінка осіб різного віку сприяє зниженню рівня змішаної проекції.

Це обумовлено тим, що кожна особистість – мисляча та емоційна істота, яка певним чином сприймає дійсність, в тому числі закарбовану на фотографіях, відповідно визначає, переживає, вирішує, вільно обирає об'єкт сприймання і здійснює останнє. Сприйняття людини залежить і від того, що вона не буває статичною, завжди перебуває в русі, в процесі становлення і розвитку. Звідси впливає значення суб'єктивного досвіду для процесу сприйняття, в тому числі і фото зображень, як важливого феномена у вивченні і розумінні особистості та міжособистісних взаємин.

#### Список використаних джерел

1. Копытин А.И. Тренинг по фототерапии / А.И.Копытин. – СПб, 2003. – 200 с.
2. Любимов В.В. Психология восприятия: учебник / В.В.Любимов. – М., 2007. – 472 с.
3. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г.Маслоу. – СПб, 1999. – 499 с.
4. Перлз Ф. Опытты психологии самосознания / Ф.Перлз. – М., 1999. – 240 с.
5. Психологические тесты/Под ред. А.А.Карелина: в 2-х томах. – М., 2003. – Т.1. – 312 с.
6. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р.Роджерс. – М., 1994. – 480 с.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Л.Хьелл, Д.Зиглер. – СПб, 2007. – 607 с.
8. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт / А.Г.Шмелев. – СПб, 2002. – 473 с.
8. Jons A., Crandall R. Validation of a short index of self-actualization. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1986, 12, p.63-73.
9. May R. *Freedom and destine*. – New York, 1981. – 205 p.

The article is devoted series conceptions, object, organization and methodic of empiric research psychological especials looking at photo. Making analysis of results and draw a correspondal conclusions. Outline investigation perception of individual-psychological particularly person on a photo his face depending from personality quality particularly in making and perception of a photo, theirs sexes, age. It was testified that perception personality person by a photo depends hour from individual-psychological characteristics and also from particularly of person who is percept. This support importance of experience as a phenomena study of person and relation between peoples.

**Key words:** psychological especial, conceptions, object, organization, methodic, empiric research, looking, photo, person, scale, pyramid, necessity.

*Отримано: 11.03.2011*



## **Особливості психологічного захисту у осіб, які пережили екстремальні події**

Статтю присвячено проблемі психологічного захисту особистості, яка пережила психотравмуючу ситуацію. Розглянуто історичні передумови виникнення терміна “психологічний захист особистості”. Досліджено основні сучасні теорії, основні підходи до понять “психологічний захист” і “захисні механізми” та їх роль в переживанні і подоланні психічної травми. Наведено результати дослідження щодо особливостей застосування захисних механізмів постраждалими внаслідок надзвичайної ситуації та проаналізовано їх взаємозв’язок із перенесеним потрясінням.

**Ключові слова:** психічна травма, стрес, постраждалі, надзвичайна ситуація, психотравмуюча ситуація, психологічний захист, захисні механізми.

Статья посвящена проблеме психологической защиты личности, пережившей психотравмирующую ситуацию. Рассмотрены исторические предпосылки возникновения термина “психологическая защита личности”. Исследованы основные современные теории, основные подходы к понятиям “психологическая защита” и “защитные механизмы” и их роль в переживании и преодолении психической травмы. Приведены результаты исследования особенностей применения защитных механизмов пострадавшими в результате чрезвычайной ситуации и проанализирована их взаимосвязь с перенесенным потрясением.

**Ключевые слова:** психическая травма, стресс, пострадавшие, чрезвычайная ситуация, психотравмирующая ситуация, психологическая защита, защитные механизмы.

**Постановка проблеми.** Останнім часом помітно зріс інтерес різних фахівців до вивчення проблеми переживання особистістю наслідків кризових (екстремальних) ситуацій. Це пов’язано, зокрема, із збільшенням кількості надзвичайних ситуацій різного характеру [17]. Різні за характером, змістом та силою стресові ситуації висувають зовсім нові вимоги до психічних можливостей особистості щодо успішного їх переживання та подолання. Ситуації, що пред’являють до людей вимоги, які перевищують їх звичайний адаптивний потенціал, описуються в різних термінах: життєві труднощі, критичні ситуації, негативні життєві події, стресові життєві події, травматичні події, небажані події, життєві кризи, економічна депривація, стихійні лиха, катастрофи. Кожна

з цих ситуацій приховує у собі або виклик, або загрозу життєдіяльності людини, а то й спричиняє непоправні втрати [28]. Провідну роль у виникненні і розвитку багатьох психологічних та соматичних порушень відіграє стереотипна неадаптивна поведінка в стресових ситуаціях [2]. Як механізм регуляції поведінки і діяльності людини, що здатен протистояти впливу екстремальної ситуації та запобігти зриву психічної адаптації, розглядаєть психологічний захист [5].

Важливість феномена психологічного захисту як одного з істотних компонентів психічної діяльності людини в останні роки підкреслювалася багатьма дослідниками [4; 15]. Проте існуючі наукові праці переповнені невизначеністю та суперечностями. Більшість теорій, які зустрічаються, є всього лиш гіпотезами авторів, що потребують експериментальної перевірки.

Актуальність проблеми дослідження обумовлена недостатньою базою теоретичних і емпіричних досліджень механізмів психологічного захисту у постраждалих внаслідок пережитої надзвичайної ситуації та вдосконалення заходів щодо надання екстреної психологічної допомоги даній категорії осіб.

**Аналіз стану розробленості проблеми в спеціальній літературі.** В сучасній психології накопичено чимало теоретичного і емпіричного матеріалу, в якому розглядається багатогранність і суперечливість феномена психологічного захисту. Вперше терміни “психологічний захист”, “захисні механізми” було використано в практиці психоаналізу З.Фрейдом, який визначив захист як механізм, що діє в ситуації конфлікту і спрямований на зниження почуття тривоги, пов’язаного з конфліктом, та сформулював ідею подолання механізмів психологічного захисту [8; 23]. Продовжила вивчення та більш повно розкрила концепцію психологічного захисту А.Фрейд (“Психологія Я та захисні механізми”, 1936), яка розглядала захисні механізми як один з механізмів адаптації та інтеграції особистості; як несвідомі, набуті в процесі розвитку особистості способи досягнення Я компромісу між протидіючими силами Воно та Над-Я і зовнішньою дійсністю та спрямовані на зменшення тривоги, викликаной інтрапсихічним конфліктом [6]. Окрім того, А.Фрейд запропонувала вважати захисними такі “психодинамічні” механізми: 1) витіснення (придушення); 2) регресію; 3) формування реакції; 4) ізоляцію; 5) заперечення (анулювання) здійсненої дії, того, що відбувається; 6) проєкцію; 7) інтроєкцію; 8) звернення на власну особистість; 9) перетворення у свою протилежність; 10) сублимацію [26]. Через певний час цей перелік було доповнено новими механізмами: 11) втеча від ситуації;

12) заперечення; 13) ідентифікація; 14) обмеження Я [27] та такими захисно-адаптивними механізмами, як раціоналізація, фантазія, конверсія, символізація, переміщення. Розуміння виявлених захисних механізмів розвивалось в роботах психоаналітиків різних шкіл, течій та напрямів (Г. Бібрінг, Ю. Захарова, Ж. Ланланш, Г. Ліндсей, Ж.-Б. Понталіс, К. Холл та ін.). Один з сучасних психоаналітиків Бреннер (Brenner Ch.) характеризує психологічний захист як певний аспект мислення, який відображає взаємодію між Я і Воно [16]. Л. Хьелл і Д. Зіглер вважали, що захисні механізми це неусвідомлені реакції, які захищають особистість від негативних емоцій, спотворюючи або приховуючи загрозові імпульси від людини [24].

Варто зазначити, що деякі науковці – Ф.В. Бассін (1968), А.П. Слободяник (1978), В. Є. Рожнов (1979) – вказували на неспроможність психоаналітичних концепцій пояснити феномен психологічного захисту. Поняття психологічного захисту вже давно вийшло за рамки психоаналізу і використовується в усіх напрямках психології [16]. У вітчизняній психології теоретичною базою для подальшого розвитку ідей психологічного захисту слугували основні положення теорії установки Д.Н. Узнадзе (1997) та теорії відносин В.Н. Мясіщева (2003). Також отримали розвиток вітчизняні розробки теорії захисних механізмів психіки (Ф.В. Басін, Р.М. Грановська, Л.Р. Гребенніков, Є.С. Романова та інш.), психолого-педагогічні концепції труднощів у діяльності (Н.В. Кузьміна, Н.А. Менчинська, З.І. Калмикова, Т.С. Полякова та інш.); теорії, що підкреслюють розвиваючу роль та конструктивний вплив психологічних труднощів на виконувану діяльність (А.К. Маркова, Р.Х. Шакуров, Н.А. Подимов [14].

Необхідно відмітити, що вчені по-різному підходять до розуміння механізмів психологічного захисту, вважаючи, що психологічний захист: функціонує на внутрішньоособистісному, міжособистісному та міжгруповому рівнях [9]; порушує загальну захищеність “Я” тому, що відводить суб’єкта від реальності, викривляючи причину конфлікту [25]; проявляється не просто у фіксованих захисних проявах, а у динамічно розгорненій захисній поведінці [3]; є частиною будь-яких інших психічних феноменів – діяльності, установки, відносин особистості, компенсації та інш. [14].

У наукових доробках багатогранність феномена психологічного захисту відображалась у таких поняттях: “психічний захист” як системна властивість психіки (Стойков І.Д.); “психологічний захист” як властивість особистості (А. Фрейд, Б.Д. Карвасарський, В.А. Ташліков, Є.Л. Доценко, В.М. Воловик); “механізми

психологічного захисту”, або “захисні механізми”, як конкретні чинники реалізації психологічного захисту; “захисний процес”, або “захисна діяльність” як процес використання механізмів захисту (А.А. Налчаджян); “захисні прояви”, або “захисні дії”, як зовнішні поведінкові характеристики захисного процесу (І. Валерстайн, Р.М. Грановська); “захисна стратегія”, або “захисна тактика”, “стиль захисту” як індивідуальна, закріплена в онтогенезі, стійка система захисних дій (Є.Т. Соколова), як механізм, спрямований на ослаблення інтрапсихічного конфлікту, зумовленого протиріччям між інстинктивними імпульсами несвідомого та інтеріоризованими вимогами зовнішнього середовища (Г. Нюрнберг, А. Фрейд, З. Фрейд, Б. Фурст); автоматизований, несвідомий конформізм, спрямований на подолання почуття самотності (Е. Фромм); реакції “Я” у відповідь на фантазії і бажання, які викликають підвищення нейтральної напруги (С. Фанті); реконструювання психологічних установок, котрі зменшують патогенність травмуючих переживань шляхом зміни значимості їх для суб’єкта (Д. Узнадзе); спеціальна регулятивна система стабілізації особистості, котра оберігає суб’єкта від травмуючих переживань, пов’язаних із зовнішніми та внутрішніми конфліктами (І. Нікольська, Р. Грановська); мимовільна активність суб’єкта, що не повністю узгоджується із проголошеними намірами і цілями (Т. С. Яценко) та ін.

Інші ж науковці (Є.Т. Соколова, Р.М. Грановська) розглядають як патологічні форми психологічного захисту, так і нормальні, профілактичні форми, які постійно присутні в нашому повсякденному житті.

У деяких дослідженнях науковці розподіляють психологічний захист на дві умовні категорії:

- деструктивні [10], або “неконструктивні”, “неналагоджені”, “неадекватні”, [13], “незрілі”, “примітивні” [21], які ускладнюють розвиток, породжують порушення і проблеми, пов’язуються з неусвідомленістю їх суб’єктом;
- конструктивні [10], які виводять людину на шлях психічного здоров’я та позитивного розвитку, з усвідомленим прийняттям і регулюванням заходів захисту.

Також спроби класифікувати захисні механізми в нормі і патології а примітивні і вищі (зрілі) в сучасній психології спостерігаються в наукових працях Соболевої О.А. [22].

Важливою, але недостатньо дослідженою, є проблема захисних механізмів психіки внаслідок переживання екстремальних ситуацій. В свій час цю проблему вивчав Н.Н. Баженов (1914), який, досліджуючи психічний стан постраждалих внаслідок

землетрусу, спостерігав у них прояви психологічного захисту, пояснюючи це захисними психофізіологічними реакціями. На думку С. Духновського, переживання травми актуалізує трансформацію особистості, за якої ймовірність розвитку небажаної, наприклад, девіантної поведінки як форми компенсації і захисту від тяжких переживань, набагато збільшується [7]. Відмінною особливістю практично всіх встановлених форм психологічного захисту є їх неусвідомлюваність. В свій час L. Chertok (1982) зазначав, що не усвідомлюється потреба “в терміновому зниженні” після отриманої психічної травми “значимості психотравмуючого чинника” та зниження рівня домагань, що виникає слідом за звуженням можливостей для його реалізації. Нерідко наслідком хронічних порушень у системі психологічного захисту є виражені соціопатичні або невротичні зміни характеру, формується “захисний стиль життя” [20], людина може стати холодною, жорстокою, цинічною.

У вітчизняній психології та психотерапії поняття психологічного захисту розглядається як найважливіша форма реагування свідомості індивіда на психічну травму [1], як система адаптивних реакцій особистості, спрямована на захисну зміну значущості дезадаптивних компонентів відносин – когнітивних, емоційних, поведінкових “з метою послаблення їх психотравмуючого впливу на Я” концепцію [16]. Науковці відзначають, що “...початок самих різних патологічних процесів буває пов’язаний з попереднім розпадом “психологічного захисту”, і нібито відкриває дорогу більш грубим, структурно і функціонально, фізіологічним і біохімічним факторам патогенезу”, аж до “...процесів грубо органічної модальності, зокрема інсульту” [16].

Дослідники відмічають, що в осіб, які пережили різні екстремальні події, механізми психологічного захисту суттєво відрізняються від типових захисних механізмів у здорових людей. Механізми психологічного захисту проєкції, регресії та заперечення переважають у осіб з симптоматикою посттравматичних стресових розладів, у вигляді компенсації, витіснення та заміщення зустрічались рідше [12]. На думку науковців, неадекватні захисні механізми можуть сприяти формуванню станів психологічної дезадаптації в осіб, які зазнали впливу екстремальних факторів, або призводити до поглиблення і хронізації наявних психічних розладів [12].

У зв’язку з цим посилення і тренування механізмів психологічного захисту становлять одне з найбільш актуальних завдань практичної психології і профілактичної психотерапії.

Розвинену, ефективну систему психологічного захисту сучасні науковці вбачають в таких характеристиках:

- адекватність захисту: людина може відновитися після тієї або іншої несвідомої захисної реакції і після цього обговорювати її;
- гнучкість захисту: людина може виконувати різні види захисних реакцій в якійсь певній, типовій для неї ситуації загрози;
- зрілість захисту: відносно більш зрілими вважаються механізми інтелектуалізації, сублимації, придушення, раціоналізації, зміщення без частого вдавання до більш примітивних форм проєкції, заперечення, інтроєкції [18].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.**

Існуючі теоретичні та емпіричні дослідження, незважаючи на їх велику кількість та різноаспектність, присвячені вивченню проблеми психологічного захисту, повністю не розкривають сутності захисних механізмів психіки особистості щодо особливостей реагування особистості на психічну травму, регулювання поведінки, подолання та переживання постраждалими наслідків надзвичайних ситуацій.

**Постановка завдання.** За результатами проведеного вивчення постраждалих внаслідок надзвичайної ситуації (вибух у будинку в м. Євпаторія), дослідити особливості застосування психологічного захисту особами, які пережили віддалені наслідки психічної травми.

**Виклад основного матеріалу.** З метою вивчення особливостей неусвідомленого компонента поведінки постраждалих у стресових ситуаціях, а також для визначення типу еґо-захисту особистості було використано метод “Діагностика типологій психологічного захисту” (Р.Плутчик, адаптація Л.І. Васермана, О.Ф. Єришева). Нами було проведено психологічне обстеження 126 осіб, що постраждали внаслідок надзвичайної ситуації. Постраждали, які надали 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 ц-критерієм Фішера) і методів багатовимірної статистики (кореляційний і факторний аналіз).

Дослідження психологічних захисних механізмів у групах постраждалих дозволило отримати результати, що представлені в таблиці 1. та на рис. 1-3.

Першу низку достовірних розходжень у виразності механізму захисту *проекція* було відмічено між показниками трьох груп досліджуваних. Так, найвищий показник виразності цього захисного механізму зареєстровано у постраждалих 1 групи, а найнижчий в осіб, які стали свідками трагедії ( $p \leq 0,01$  між показниками 1 та 2 і 2 та 3 груп;  $p \leq 0,001$  між показниками 1 та 3 груп).

Проекція – це захисний механізм, через дію якого внутрішні переживання особистості, її емоції та почуття, що не приймаються людиною, проектуються або приписуються іншим, і потім проходять в свідомість у зміненому вигляді та обумовлюють змінене сприйняття певної ситуації, своїх устремлінь, потреб.

*Таблиця 1*

**Виразність механізмів психологічного захисту у постраждалих в наслідок надзвичайних ситуацій**

№	Захисні механізми	1 група (%)	2 група (%)	3 група (%)	$\varphi^*$ (1, 2)	$\varphi^*$ (1, 3)	$\varphi^*$ (3, 2)
1.	Регресія	12,07	11,40	8,25	0,61	1,93	1,74
2.	Заперечення	4,76	8,33	8,07	1,23	1,45	0,34
3.	Проекція	25,05	14,70	7,10	3,38**	4,96***	4,19**
4.	Реактивне утворення	7,49	5,89	4,16	1,21	1,75	0,30
5.	Компенсація	21,10	25,14	26,78	2,16*	2,04*	0,28
6.	Заміщення	5,12	7,55	10,17	0,18	2,08*	1,87
7.	Раціоналізація	17,00	24,21	28,45	4,08**	5,17***	1,49
8.	Витискання	7,41	2,78	7,02	2,87*	0,32	2,60*

\* $p \leq 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \*\*\* $p \leq 0,001$

Наступні достовірні розходження було відмічено у виразності показників захисного механізму *компенсація*. Цей захисний механізм є найменш виразним в 1 групі досліджуваних (21,10%). Результати достовірні на рівні  $p \leq 0,05$ . Таким чином, можна відмітити схильність постраждалих 2 та 3 груп до корекції певних, можливо, реально не існуючих, недоликів та небажаних особистісних властивостей.

Дія цього захисного механізму допомагає постраждалим виправити найчастіше уявні та надумані недолики в своїй особистості. Найчастіше така поведінка спостерігається при необхідності уникнення складної ситуації, що може викликати фрустрацію, або для підвищення рівню власної самодостатності.

Слід зазначити, що особистості, які найчастіше використовують цей захисний механізм, схильні шукати ідеали в різноманітних сферах життєдіяльності та орієнтуватися на них.



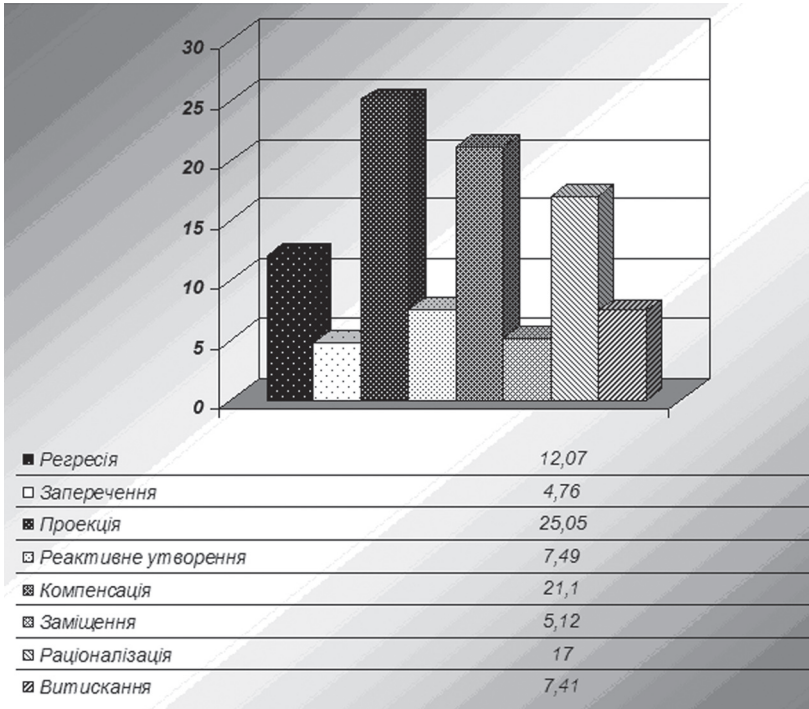


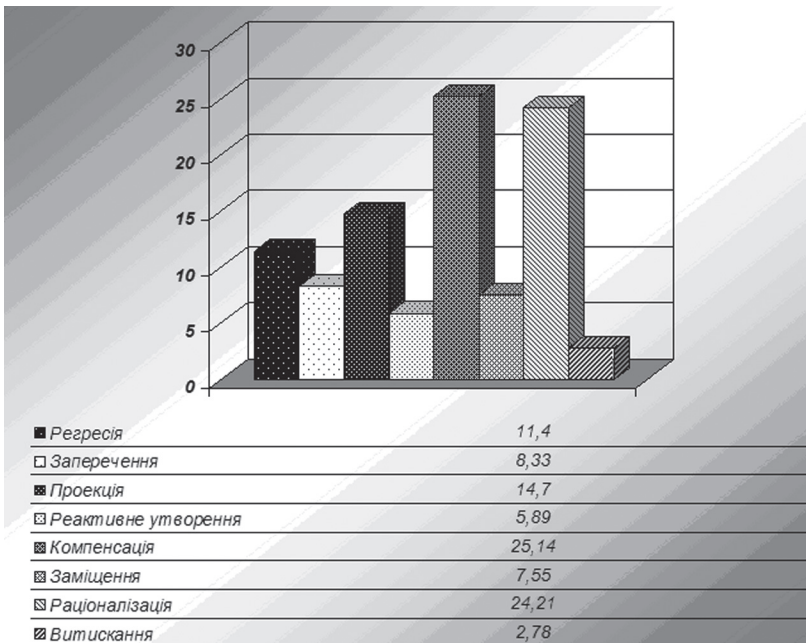
Рис.1. Рівні виразності механізмів психологічного захисту в 1 групі випробуваних

Також були відмічено достовірні розходження між 1 та 3 групами досліджуваних у прояві захисного механізму *заміщення* (5,12% проти 10,17%, при  $p \leq 0,05$ ). Так, можна відмітити, що постраждалі, які стали прямими жертвами трагедії, схильні переадресовувати, як правило, негативні емоційні прояви на об'єкти, що є менш безпечними, ніж ті, що були джерелом виникнення зазначених емоцій.

Отже, випробувані цієї групи можуть знімати емоційну напругу, але такий спосіб поведінки заважає реалізації поставленої мети та вирішенню конфліктної ситуації. Найважливішим на цьому етапі для особистості є зняття внутрішньої напруги.

У використанні захисного механізму *раціоналізація* було відмічено низку достовірних розходжень. Так, найвищі показники виразності даного захисного механізму зафіксовано в 3 групі випробуваних (28,45%), середній рівень виразності зафіксовано в 2 групі (24,21%). Найнижчий рівень виразності показника

використання захисного механізму раціоналізація зафіксовано в 1 групі досліджуваних у порівнянні з 2 та 3 групами (17,00%), результати достовірні на рівнях  $p \leq 0,01$  та  $p \leq 0,001$ . Отже, спираючись на отримані дані, можна відзначити, що постраждалі 1 групи, у порівнянні з випробуваними інших двох груп, при переживанні емоційно складної ситуації менш схильні використовувати для її вирішення логічні установки.



*Рис. 2. Рівні виразності механізмів психологічного захисту в 2 групі випробуваних*

При використанні цього механізму захисту людина намагається керувати емоційними проявами за рахунок їх пояснення та пояснення їх виникнення. Також відбувається зниження значущості причин, що стали чинниками виникнення негативної та складної для особистості ситуації.

Найменший показник виразності захисного механізму *витискання* було зафіксовано в 2 групі – (2,78%). Результати є достовірними на рівні  $p \leq 0,05$ . Напроти, самий високий показник виразності даного захисного механізму відмічено в 1 групі досліджуваних (див. табл.1). Таким чином, досліджувані 1 групи частіше схильні до неусвідомлення неприйнятних особистістю

бажань, думок, прагнень, почуттів. Можна припустити, що ці постраждалі завжди використовують такий захисний механізм при виникненні складних психотравмуючих ситуацій. Слід також зазначити, що, як і у попередніх випадках, складна ситуація таким чином не вирішується, а подавлені емоції, імпульси та переживання проявляються шляхом (знаходять вихід) утворення невротичних симптомів. Можна припустити, що згаданий захисний механізм може використовуватись постраждалими для уникнення спогадів про трагічні події, що супроводжувались великою кількістю стрес-факторів та стали чинником виникнення в особистості негативних психічних станів.

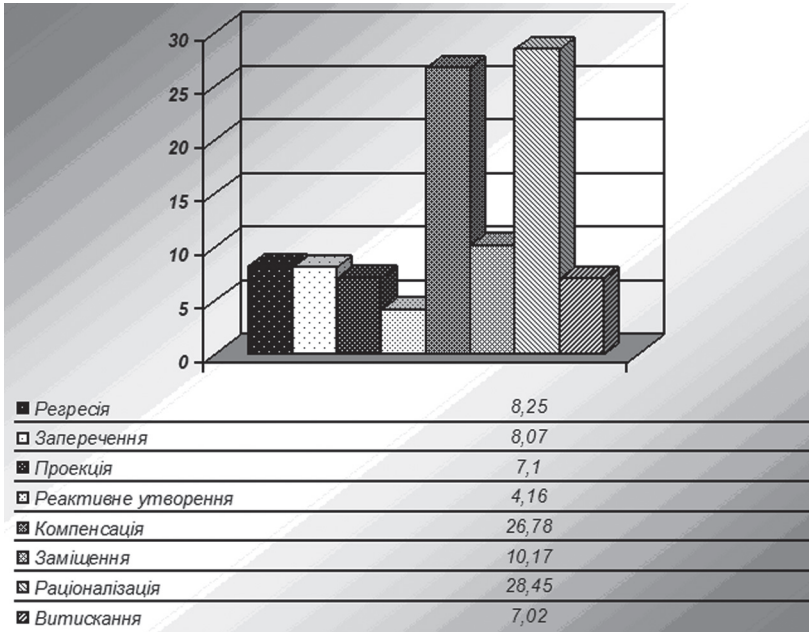


Рис.3. Рівні виразності механізмів психологічного захисту в 3 групі випробуваних

### Висновки

1. Аналіз наукової літератури засвідчує неоднозначність, різноманітність та суперечливість різних підходів та теорій щодо тлумачення поняття, змісту, мети та механізмів психологічного захисту особистості.

2. Простежується незаперечне існування вагомій ролі захисних механізмів особистості в переживанні психічної травми та подоланні наслідків надзвичайної ситуації.

3. Дослідження особливостей поведінки постраждалих в умовах надзвичайної ситуації показало, що, незважаючи на неконструктивність дій захисних механізмів, вони широко використовуються всіма категоріями постраждалих. Кожна група досліджуваних має власні особливості щодо їх використання, проте говорити про наявність певної закономірності не є можливим. Незважаючи на різний рівень пережитого потрясіння, в трьох групах випробуваних було зафіксовано загальну тенденцію щодо частоти використання таких захисних механізмів, як компенсація та раціоналізація.

**Перспективи подальшого дослідження пов'язані з необхідністю:**

- розширення уявлення про функціонування психологічного захисту у особистості, яка пережила психотравмуючу ситуацію;
- дослідження особливостей механізму протистояння деструктивному впливу на людину психічної травми;
- розробки стратегій щодо формування психологічного захисту позитивного спрямування.

#### **Список використаних джерел**

1. Бассин Ф. В. Психическая травма //Руководство по психотерапии /Ф. В.Бассин, В. Е.Рожнов, М. А.Рожнова; под ред. В.Е. Рожнова. – Ташкент, 1979. – С. 24-43.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека /Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
3. Берн Э. Транзакционный анализ и психотерапия / Э. Берн. – СПб.: Братство, 1992. – 224 с.
4. Богданова М. В., Доценко Е. Л. Саморегуляция личности: от защит к созиданию / М.В. Богданова, Е.Л. Доценко. – Тюмень, 2010. – 204 с.
5. Воробьев В.М., Коновалова Н.Л. О профилактике и терапии нарушений психической адаптации / В.М. Воробьев, Н.Л. Коновалова // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М.Бехтерева, 1993. – №1. – С. 71-72.
6. Демина Л.Д., Ральникова И.А. Психическое здоровье и защитные механизмы личности / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова. – Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2000. – 123 с.
7. Духновский С.В. Влияние переживания критических ситуаций на развитие девиантного поведения подростков: автореферат дисс... канд. психол. наук / С.В. Духновский – Казань, 2002. – 27 с.

8. Журбин В.И. Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса / В.И. Журбин // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 14-21.
9. Захарова Ю.Б. О моделях психологической защиты на уровне межгруппового взаимодействия / Ю.Б. Захарова // Вестник Московского университета. Серия. 14. Психология. – 1991. – № 3. – С. 11-17.
10. Зейгарник Б.В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник. – М.: Апрель-Пресс, 2000. – 576 с.
11. Ильина С.В. Эмоциональный опыт насилия и пограничная личностная организация при расстройствах личности: дисс... канд. психол. наук / Ильина С.В. – М.: МГУ, 2000. – 241 с.
12. Кожевнікова В. А. Особливості особистості та поведінкові зміни в осіб, що пережили екстремальні події : дис... канд. психол. наук: 19.00.04 / В.А. Кожевнікова. – АМН України; Інститут неврології, психіатрії і наркології. – Х., 2006. – 186 с.
13. Лафи С. Г. Психологические особенности травматического стресса при ожоговой болезни: автореферат дисс... канд. психол. наук / С. Г. Лафи. – М.: РАН, Институт психологии, 1995. – 24 с.
14. Подымов Н.А. Психологические барьеры в педагогической деятельности:[монографія] / Н.А. Подымов. – М., 1998. – 238 с.
15. Портнова А. Г. Психологическая защита в контексте социально-психологической адаптации и развития личности: [монографія] / А.Г. Портнова, А.М. Богомолов. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2008. – 188 с.
16. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб: Издательство Питер-Юг, 2006. – 944 с.
17. Національна доповідь про стан техногенної та природної безпеки в Україні у 2009 році. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mns.gov.ua>.
18. Психология: [учебник] / под ред. А. А. Крылова. – М.: ТК Велби, Изд-во “Проспект”, 2006. – 752 с.
19. Самосознание и защитные механизмы личности: [хрестоматия] / под. ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Изд. дом “БАХРАХ-М”, 2008. – 656 с.
20. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности / Е.Т Соколова. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1980. – 174 с.
21. Соколова Е.Т., Ильина С.В. Роль эмоционального опыта жертв насилия для самоидентичности женщин, занимающихся

- проституцією / Е.Т. Соколова, С.В.Ильина // Психологический журнал. – Т. 23. – № 5 – 2000. – С. 70-81.
22. Соболева О.А. Формирование конструктивной психологической защиты будущих педагогов-психологов: автореф. дис... канд. псих. наук / О.А. Соболева. – Курск, 2006. – 21 с.
  23. Фрейд З. О психоанализе. Пять лекций: [хрестоматия по истории психологии] / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М., 1980. – 324 с.
  24. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
  25. Яценко Т.С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися: автореф. дис. . канд. психол. наук / Т.С.Яценко. – М., 1989. – 20 с
  26. Freud A., Das Ich und die Abwehrmechanismen. – L., 1946. – р.52
  27. Janis I. a.o. Personality. Dynamics, development, and assessment. – N.-Y., 1969. – Ch.20.
  28. McCrae R.R. Situational determinants of coping responses: Loss, threat and Challenge // J. of Personality and Social Psychology. 1984. Vol. 46. №. 4. P. 919–928.

The article is devoted to the psychological protection of personality, which has experienced psycho situation. The historical background of the term “psychological defense” personality. The main contemporary theories, the main approaches to the concepts of “psychological defense” and “protective mechanisms” and their role in overcome of mental trauma. The results of research on the peculiarities of protective mechanisms affected by the emergency and analyzed their interaction with the transferred shock.

**Keywords:** psychic trauma, stress, victims, emergency situation, psycho situation, psychological protection, protective mechanisms.

*Отримано: 03.03.2011*

## Досягнення філософії як передумови запровадження експериментального дослідження психіки за моторикою

У статті розкрито досягнення філософії, що забезпечили створення передумов запровадження експерименту в психології. Розглядаються особливості розуміння співвідношення психіки і моторики в історії філософії.

**Ключові слова:** історія філософії, експеримент в психології, тіло і душа, м'язові рухи, психіка.

В статье раскрыты достижения философии, обеспечившие создание предпосылок внедрения эксперимента в психологии. Рассматриваются особенности понимания соотношения психики и моторики в истории философии.

**Ключевые слова:** история философии, эксперимент в психологии, тело и душа, мышечные движения, психика.

Емпіричне дослідження психологічних феноменів ускладнене якісною своєрідністю цих явищ. Тому для експериментального вивчення психіки потрібно було пройти певний шлях в науковому мисленні. Методи ж дослідження психіки історично ґрунтувались на філософській рефлексії. Саме в історії філософії створювались передумови запровадження експерименту в психології. Особливий інтерес в контексті досліджуваної проблеми викликає філософське розуміння співвідношення психіки і моторики. Остання є зовнішнім, об'єктивним показником внутрішніх психічних процесів.

Дослідження філософських поглядів на взаємозв'язок моторики є важливим науковим завданням, розв'язання якого допоможе зрозуміти роль і значення цих процесів у створенні передумов запровадження експерименту в психології.

Метою статті є теоретичний аналіз поглядів філософів, які сформували передумови встановлення причинно-наслідкових зв'язків між моторикою і психікою особистості.

Древньогрецького філософа з енциклопедичними знаннями – Арістотеля, який жив в 384-322 рр. (IV ст. до н.е.), вважають автором першої теорії про психіку. В трактаті “Про душу” він систематизовано виклав погляди на психіку. Водночас Арістотеля можна вважати першим дослідником психомоторики. У своїй теорії



психіки він стверджував, що ця особлива форма життєдіяльності поєднує відчуття і м'язові рухи – відповіді. Тобто психіка є сенсомоторною.

Формуванню таких поглядів сприяло те, що Арістотель народився в родині медика та першопочатково отримав знання природничого характеру, готуючи себе до роботи лікаря. З 17 років навчався в Афінійській академії, яку очолював Платон. Надалі проживав в різних містах Малої Азії, займався науковими дослідженнями переважно біологічних закономірностей і навчав численних учнів.

Критикував платонівську теорію безтілесних форм (“ідей”). Щоправда вагався між ідеалізмом і матеріалізмом. Пояснюючи мислення, Арістотель розрізняє поряд з практичним розумом теоретичний і протиставляє їх. Зрозуміло, що останній втрачає свій зв'язок з моторикою, переміщеннями тіла у просторі, які представлені в практичному розумі. Поряд з цим, Арістотель є засновником науки логіки. Діоген Люертський писав, що своїх учнів Арістотель навчав розмірковувати на задані положення та красномовству. В 335 р. до н.е. заснував у Афінах власну наукову школу – лікей (або ліцей за сучасною вимовою). Вперше дав “функціональне визначення душі (психіки). На думку Арістотеля, душа є не тіло, але невід'ємна від тіла сутність: це форма, функції, суть і мета живого тіла [12, с. 24].

Будучи автором першого спеціального твору про душу, Арістотель не тільки узагальнив існуючі на той час міркування, а й запропонував свою ідею відповідно до якої виділялись три “ступеня” душі: рослинна, тваринна і розумна (людська). Останній ступінь, за походженням, є божим і таким, що може відділитися від тіла. Отже, “включення” моторики може пояснюватись або силою волі, або афектами, що практично не дає можливості розвивати знання про феномен взаємовпливу рухів і психіки. Проте, після певних коливань, Арістотель приходить до висновку, що душі від тіла відділити не можна. Це повертає психологічну думку на природничо-наукові основи [1]. Він також виділив у діях людини таку важливу їх характеристику, як предметність.

У науковій спадщині Арістотеля розрізняють: 1) теоретичну частину – вчення про буття, у його частинах, причинах і початках, 2) практичну – про людську діяльність, 3) поетичну – про творчість [16, с.27]. Головними пояснювальними принципами психології вчений вважав: організації (системності), розвитку і причинності. Погляди ж філософа на душу, зокрема, на поєднання відчуттів і м'язових рухів, сутність пізнавальних та афективно-вольових процесів, визнавались як базові до XVII ст. [13].

Рене Декарт (1596-1650) – французький філософ і дослідник природи, багато зробив для перетворення психології зі споглядальної в емпіричну науку про явища свідомості.

З відкриттям Р.Декартом рефлекторної природи поведінки м'язові рухи розглядалися як доцільна відповідь організму на зовнішні подразники. Важливим у цій теорії є те, що детермінація моторики пояснюється в ній не довільно діючими силами психіки, а об'єктивними факторами. Дискусії про зазначену детермінацію поділили науковців з позицій нашого аналізу на два табори. Ті з них, хто бачив свідомість суб'єкта предметом психології (В.Вундт, Ф.Брентано та інші), розглядали моторику як результат іманентної активності свідомості, "...джерело якої закладене в ній самій і первинне по відношенню до інших, внутрішньо психічних явищ" [11, с.171]. Ті, хто розумів категорію дії як тілесно-психічну (Гельмгольц, Ч.Дарвін, І.М.Сеченов та інші), бачили в ній біологічні детермінанти моторики. В їх поглядах з позицій біології розглядаються особливості взаємовпливу рухів і психіки [18].

В епоху Відродження, як відомо, головним завданням вважалось очищення античної картини світу від викривлень "середньовічних варварів", а світ мислився за типом одушевленого організму, живою частиною якого є тіло людини з притаманними їй властивостями психіки [20]. Отже, для наукового поглиблення розуміння психомоторики особливе значення має XVII століття. Видатний французький філософ Рене Декарт, який вперше в історії психології виділив усвідомлюваність як критерій розрізнення психічних процесів від непсихічних (і заклав підвалини інтроспекціонізму), водночас на основі розуміння рефлексу завершив механістичну картину світу, включивши в неї поведінку живих істот. Рефлекс розумівся ним як основний акт нервової системи [6]. За таких умов, природно, душа була неспроможна зменшувати чи збільшувати кількість руху живого організму. Емпірично очевидні зв'язки душі і тіла, які були віднесені Декартом до принципово різних сторін буття, він спробував пояснити за допомогою гіпотези взаємодії [17].

Тобто в історії науки співвідношення психічних і фізичних процесів набуло особливої гостроти саме у XVII столітті, коли Р.Декарт на основі механістичної картини світу здійснив спробу пояснити поведінку живих істот. Проте схема механічної взаємодії змусила його віднести акти свідомості до безтілесної непросторової субстанції. Відношення цієї субстанції, яка тільки мислить, до роботи "машини тіла", яке тільки рухається, було пояснене Р.Декартом у руслі концепції психофізичної взаємодії. Відповідно до неї обидві абсолютно протилежні субстанції (духовна головним

своїм атрибутом і проявом має мислення, а тілесна – протяжність) з'єднуються в людині за допомогою божественної (третьої) субстанції [14].

Англійський філософ-матеріаліст Томас Гоббс (1588-1679) створив систему психології, у відповідності з якою відчуття і уявлення як їх сліди (елементи свідомості) взаємодіють на основі механістичних за своєю суттю взаємозв'язків (суміжності відчуттів у просторі і в часі). У вирішенні проблеми співвідношення душі та тіла він дотримувався того, що всі психічні процеси є тільки феноменальними відображеннями мозкових процесів. Тобто вирішував психофізичну проблему з позицій паралелізму [18].

Аналіз розуміння співвідношення психіки і моторики у XVII столітті показав, що Гоббс змістив джерело активності суб'єкта зі сфери безтілесної духовної субстанції, де її локалізував Декарт, в сферу тілесну [14; 20].

Т.Гоббс виходив з тих позицій, що психіку повністю можна вивести з природних тіл, але він не зміг вирішити психофізичну проблему [5]. У Т.Гоббса відчуття виступають побічним продуктом матеріальних процесів. Розуміння психіки тільки як феноменального відображення мозкових процесів перетворює її у епіфеномен. Така психіка, яка є надлишковим продуктом фізіологічних процесів, не може відігравати активної ролі в життєдіяльності людини [17]. Водночас вчення Т.Гоббса мало значний вплив на наступний розвиток психології щодо матеріалістичної детермінації феноменів психічного відображення.

Видатний нідерландський філософ Бенедікт Спіноза (1632-1677) розробив ідеї про афекти – психічні процеси, що можуть зменшувати або збільшувати здібності тіла до дії. Психофізичну проблему він вирішив у дусі матеріалістичного монізму [15]. Б.Спіноза розглядав мислення і протяжність як атрибути однієї й тієї ж субстанції – природи, чи Бога. Принципово важливо те, що при цьому здатність тіла до дії лежить в основі мислення. Останнє, на думку автора, тим досконаліше, чим більша здатність тіла виконувати різноманітні та складні дії [17].

Отже, ще раз підкреслимо, що Б.Спіноза розглядав мислення і протяжність як атрибути безкінечної субстанції – природи, або Бога. Порядок ідей той самий, що і порядок речей, вважав він. Більш того, спроможність тіла до дії є, на його думку, основою мислення і чим більше можливостей для виконання різноманітних дій, тим досконаліше мислення. Зазначене показує, що поставлену Р.Декартом психофізичну проблему Б.Спіноза вирішив на ґрунті матеріалістичного монізму. “Принцип детермінізму, розроблений

Спінозою, з одного боку, заперечує свободу волі, з іншого – включає душу в систему причинного пояснення природничих явищ” [10, с.13].

Ідеї Б.Спінози передбачали положення, які були доведені тільки в ХХ ст. представниками діяльнісного підходу в психології. Вчення про афекти як психічні процеси, що можуть збільшувати або зменшувати здатність тіла до дії вивчається і застосовується для досліджень психології емоцій та мотивації [12, с. 367-368].

Німецький філософ Готфрід Вільгельм Лейбніц (1646-1716) виступив проти ототожнення Декартом психіки і свідомості. Розвиваючи концепцію “малих сприймань” (погано усвідомлюваних або зовсім не усвідомлюваних змістів психіки), Г.В.Лейбніц започаткував розробку проблеми підсвідомого [8]. Щодо рішення проблеми співвідношення душі і тіла, то він дотримувався позиції психофізичної “відповідності” як результату “представленої Богом гармонії” між фізичним і психічним. Г.В.Лейбніц увів поняття “аперцепція” і вважав за необхідне визнати наявність активності душі навіть в елементарних процесах відчуття [18].

Г.Лейбніц не вважав душу “чистою дошкою”, яку заповнює життєвий досвід індивіда. Він порівнював душу з глибою мармуру, в якій вже є певні “прожилки”. Тобто душа має певні свої індивідуальні особливості, які опосередковують зовнішні враження. Ця ідея була розвинена в працях С.Л.Рубінштейна засновника діяльнісного підходу в психології у ХХ ст.

Психофізичний паралелізм, який полягає в тому, що психічне і фізичне визнаються двома самостійними рядами процесів, які корелюють між собою, є невід’ємними один від одного, але такими, що не пов’язані відношеннями причини і наслідку, знаходив своїх прихильників як у стані ідеалістично налаштованих вчених, так і матеріалістів. Серед перших був Г.В.Лейбніц, який вважав, що душа і тіло з надзвичайною точністю, але незалежно, здійснюють свої операції. Відповідність, як вже зазначалось, між ними пояснювалась наперед установленною Богом гарантією. Отже, вирішення психофізичної проблеми здійснюється з позицій психофізичної “відповідності”. Г.В.Лейбніц визнавав також активність душі, яка уподібнювалась монаді (духовні, психологічні атоми) [17].

Серед матеріалістів, що дотримувались психофізичного паралелізму, можна виділити Д.Гартлі, який розглядав психічні процеси як тінь мозкових процесів (вібрацій). Давид Гартлі (1705-1757) – англійський філософ, психолог і лікар – першим створив завершену систему асоціативної психології на основі теорії вібрацій.

М.Г.Ярошевський підкреслює, що до середини ХІХ століття на всіх конкретно-психологічних концепціях лежав відбиток дуалізму. Особливо виразно це помітно при аналізі категорії дії. У спробах теоретично осмислити реальну цілісну дію вона розщеплювалася на два внутрішньо не пов'язані феномени. Доступний об'єктивному спостереженню тілесній, матеріальній дії протиставлялась внутрішня дія в межах свідомості. З цих позицій формувалось уявлення про мимовільність і довільність дій. Перша трактувалась як нав'язувальна суб'єкту реактивність. Друга – як така, що йде від суб'єкта і отримує свій вищий прояв у довільних діях свідомості. Остання здатна спонтанно регулювати як внутрішньопсихічні процеси, так і роботу організму. Описана дуалістична схема спонукала вчених до пошуків тих ланок, що розташовані між думкою і тілом [18].

Дж. Локк назвав таку ланку асоціацією, а Д.Гартлі уявляв асоціацію таким механізмом психіки, що має тілесну основу. Відносно цього М.Г.Ярошевський зазначає: “Звичайно, відсутність реальних експериментальних відомостей про фізіологічний механізм асоціацій надавала схемі Гартлі фантастичний характер. Тим не менше дійсним прозрінням, підтвердженням успіхами психофізіології через півтора століття, була версія Гартлі, що асоціації виникають тільки за умов переходу сенсорного образу (за допомогою вібрацій мозкової речовини) в сферу діяльності м'язів. До речі, тим самим великий англійський лікар відкрив роль непомітних мікрорухів м'язового апарату в процесах сприймання, пам'яті і навіть мислення (в останньому випадку, як він вважав, в асоціативний ланцюг включається слово, за яким прихована вібрація органів мовлення)” [11, с.174].

Отже, в епоху Просвітництва значний внесок у розробку питань психомоторики здійснив саме англійський лікар Д.Гартлі. У нього асоціація вперше перетворилася в універсальну категорію, яка пояснює всю психічну діяльність. Самі асоціації базувались на вібраціях. Нервова система підпорядковувалась фізичним законам, а відтак, і продукти її діяльності включались у такий самий причинний ряд. “Цей ряд охоплював поведінку всього організму – від сприймання вібрацій в зовнішньому середовищі (ефірі) через вібрації нервів і мозкової речовини до вібрацій м'язів” [20, с.146]. “Всі нервові вібрації Гартлі поділяє на два види: великі і малі. Малі виникають в білій речовині головного мозку як мініатюрні копії (або сліди) великих вібрацій в черепномозкових і спинномозкових нервах. Учіння про малі вібрації пояснило виникнення ідей на відмінну від відчуттів. Оскільки ж первинними вважались великі

вібрації в нервовій системі, що виникають під впливом на неї “пульсацій” зовнішнього ефіру, “внутрішній світ” ідей виступав як мініатюрна копія реальної взаємодії організму зі світом зовнішнім. Одного разу виникнувши, малі вібрації зберігаються і накопичуються, утворюючи “орган”, який опосередковує наступні реакції на нові зовнішні впливи. Завдяки цьому організм, на відміну від інших фізичних об’єктів, стає системою, що навчається, що має власну історію” [20, с.147]. Д.Гартлі побудував модель свідомості на основі принципу елементаризму.

Французький філософ і лікар Ламетрі Жюльєн Офре Де (1709-1751) дотримувався матеріалістичних поглядів. Він був переконаний, що психічні функції визначаються особливостями роботи мозку. Більш того, Ламетрі зазначав, що психічні функції визначаються всією тілесною організацією людини [7]. Основну психофізичну проблему він вирішував з матеріалістичних позицій; психіку розглядав в її еволюційному розвитку, а свідомість людини як його найвищий рівень. В “організмичній” моделі психіки особливе значення надавав потребам живого організму, які є рушійною силою поведінки. Саме потреби є необхідною умовою виникнення психіки і свідомості, які доцільно досліджувати емпірично. Зі всіх психічних функцій особливого значення учений надавав увазі, яка дозволяє суб’єкту визначати послідовність уявлень [7].

Зазначені погляди, щоправда дещо з механістичних позицій, дозволяють включати у причинно-наслідкові зв’язки психічні функції та моторику людини.

Отже, можна стверджувати, що філософська думка виступала тією основою, на якій зароджувались психологічні школи, напрями і здійснювалось конкретне пізнання. Водночас у філософії і психології емпірично фіксувався і фіксується плюралізм поглядів, що робить необхідним визначення зі сталенням до різноманітних, часом протилежних і взаємовиключних теорій [19].

У самій історії філософії тривалий час панувала тенденція, згідно з якою кожен філософ вважав за необхідне радикально заперечувати теорії своїх попередників, пропонуючи своє вчення як істинну філософську систему. Принципово по-новому до філософського плюралізму підійшов Гегель, який враховував історичну обумовленість та історичну обмеженість знань, їх відносність та суперечність в їхньому поступальному розвитку. Різноманіття філософських теорій, за Гегелем, збагачує філософію своїми принципами, абсолютизація яких в історико-філософському процесі є перехідною. Кожна система філософії існувала і продовжує ще й тепер існувати. Ні одна з них не зникла, а всі вони збереглися у філософії як моменти одного цілого.

Але, як підкреслює Гегель, ми повинні бачити різницю між частковим принципом цих систем філософії, взятим як частковий принцип, і проведеним цього принципу через весь світогляд [3;4].

Не здійснюючи різнобічного аналізу гегелівської теорії історико-філософського процесу, в якій є дискусійні питання, зазначимо тільки, що в головних її рисах дається інтерпретація історії філософії як процесу розвитку. Для історико-психологічного аналізу плюралізму психологічних учинь погляди Гегеля мають важливе значення щодо пояснення виникнення теорій як логічними детермінантами самого процесу, так і соціальною обумовленістю в їх діалектичному взаємозв'язку [17].

Факт існування різноманітних психологічних теорій з їх різними поглядами на співвідношення ідеального і матеріального, психічного і нервово-фізіологічного, внутрішнього і зовнішнього, суб'єктивного і об'єктивного та на багато інших проблем потребує свого пояснення і вивчається історією психології та загальною психологією [18].

Зрозуміло, що сам цей факт має вивчатись з позицій історизму, що може забезпечити його адекватне тлумачення і правильні методологічні висновки. Ми ж зазначимо тільки, що трактування пізнання як обмеження встановлених істин через відкриття фактів і закономірностей, які не узгоджуються з цими істинами, дозволяє зрозуміти механізм співвідношення між різними теоріями [17]. А якщо додати, що у філософії існує тенденція усвідомлення того, що "...поняття істини не вичерпує поняття цінності навіть в рамках гносеології" [9, с. 8], то це може пояснити і значний суспільний відгук на теорії, які мають надто багато припущень і мало доведень.

Заперечення істин через диференціацію та поляризацію теорій відбувається одночасно з їх інтеграцією. Це дві сторони єдиного процесу поступального розвитку знань [2]. В єдності вони забезпечили створення філософських передумов запровадження експериментального вивчення психіки за показниками моторики.

### **Висновки**

1. Розробка і застосування сукупності прийомів досліджень у психологічній науці (зокрема – експерименту) історично ґрунтувались на філософській рефлексії.

2. У філософії емпірично фіксувався плюралізм поглядів щодо співвіднішення ідеального і матеріального, психічного і нервово-фізіологічного, внутрішнього і зовнішнього, суб'єктивного і об'єктивного, психіки і моторики.

3. Значний внесок у підготовку передумов застосування експериментального вивчення психіки за показниками моторики



зробили такі філософи, як Арістотель (психіка – форма життєдіяльності, що поєднує відчуття і м'язові рухи), Р.Декарт (рефлекторна природа поведінки), У.Гоббс (змістив джерело активності суб'єкта зі сфери безтілесної духовної субстанції в сферу тілесну). Б.Спіноза дійшов висновку, що реальними є як фізіологічні, так і психічні явища (реалістичний монізм), а Г.Лейбніц, дотримуючись психофізичного монізму, стверджував, що істинна сутність усіх явищ є духовною. Д.Гартлі і Ж.Ламетрі доводили, що психічні феномени рівнозначні тілесним і не мають автономної активності (матеріалістичний монізм).

### Список використаних джерел

1. Арістотель. Сочинения / Арістотель. Соч.: в 4-х т. – М.: Мысль, 1976-1983. – Т. 1. – 550 с.
2. Богомолов А.С. Основы теории историко-философского процесса / А.С.Богомолов, Т.И.Ойзерман. – М.: Наука, 1983. – 286 с.
3. Гегель. Сочинения. – Т. XI. Лекции по истории философии. Кн. 3-я / Гегель. – М.; Л.: Соцэкгиз, 1935. – 528 с.
4. Гегель. Сочинения. – Т. IV. Феноменология духа / Гегель. – М.: Соцэкгиз, 1959. – 440 с.
5. Гоббс Т. Сочинения / Т.Гоббс. Соч.: в 2-х т. – М.: Мысль, 1989-1991. – Т. 2. – 735 с.
6. Декарт Р. Сочинения / Р.Декарт. Соч.: в 2-х т. – М.: Мысль, 1989-1989. – Т. 1. – 654 с.
7. Ламетри Ж.О. Сочинения / Ж.О.Ламетри. – М.: Мысль, 1983. – 509 с.
8. Лейбниц Г.В. Сочинения / Г.В.Лейбниц. Соч.: в 4-х т. – М.: Мысль, 1982-1989. – Т.3. – 734 с.
9. Ойзерман Т.И. Исторические судьбы плюрализма философских учений / Т.И.Ойзерман // Вопросы философии. – 1991. – № 12. – С.3-13.
10. Основы психології: підручник / За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – К.: Либідь, 1995. – 632 с.
11. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 528 с.
12. Психологический словарь / Под ред В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика – Пресс, 1988. – 440 с.
13. Роменець В.А. Історія психології Стородавнього світу і середніх віків / В.А.Роменець. – К.: Вища школа. Головне вид-во, 1983. – 415 с.

14. Роменець В.А. Історія психології XVII ст. / В.А.Роменець. – К.: Вища школа, 1990. – 365 с.
15. Спиноза Б. Избр. произведения / Б.Спиноза. Избр. произв.: в 2-х т. – М.: Госполитздат, 1957. – Т. 2. – 727 с.
16. Философский словарь. – 3-е изд. / Под ред М.М.Розенталя. – М.: Политздат, 1975. – 496 с.
17. Шинкарук А.І. Розвиток психомоторики і психіки: Проблема активності та свободи / А.І.Шинкарук. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. – 200 с.
18. Шинкарук А.І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта / А.І.Шинкарук. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2005. – 448 с.
19. Ярошевский М.Г. О диалектике психологического познания / М.Г.Ярошевский. – 1980. – № 2. – С. 5-19.
20. Ярошевский М.Г. История психологии. – 3-е изд., дораб. / М.Г.Ярошевский. – М.: Мысль, 1985. – 575 с.

In the article the achievement of philosophy that ensured the creation of preconditions introduction experiment in psychology. The features of psychological understanding of correlation and motility in the history of philosophy.

**Keywords:** history of philosophy, psychology experiment, body and soul, muscle movements, psyche.

*Отримано: 22.02.2011*

**УДК 159.964.2:159.92-055.26**

*О.І.Шишак*

## **Материнська ідентифікація з немовлям як конструкт для емпіричних досліджень**

Стаття присвячена обґрунтуванню та операціоналізації поняття материнської ідентифікації з немовлям, описано модель її функціонування, а також запропоновано алгоритм емпіричного дослідження. Материнська ідентифікація трактується як складний інтрапсихічний процес, що починається з реєстрації дитячого сигналу, полягає в співвіднесенні його з ключовими репрезентаціями власної пам'яті,

завершується конструюванням особистісно значимого образу немовляти і взаємодії з ним. Дослідження ідентифікації здійснено через аналіз закономірних співпадінь образу немовляти, власного материнського Я з імпліцитними ментальними репрезентаціями об'єктних стосунків її внутрішнього світу.

**Ключові слова:** материнська ідентифікація, залежність немовляти, сенситивності, мнестична робота матері, ментальні репрезентації, об'єктні відносини, проекція і атрибуція.

Стаття посвячена обоснованию и операционализации понятия материнской идентификации с младенцем, описана модель ее функционирования, а также предложен пошаговый алгоритм эмпирического исследования. Материнская идентификация определяется как сложная интрапсихическая активность, начинающаяся с регистрации сигнала ребенка, и заключается в его соотношении с ключевыми репрезентациями собственной памяти, завершаясь конструированием личностно значимого образа взаимодействия с младенцем. Исследование проводилось посредством поиска закономерных совпадений образа ребенка, собственного материнского Я и репрезентаций объектных отношений матери, принадлежащих ее внутреннему миру.

**Ключевые слова:** материнская идентификация, зависимость младенца, сенситивность, мнестическая работа матери, ментальные репрезентации, объектные отношения, проекция и атрибуция

Теоретичне підґрунтя концепту материнської ідентифікації можна узагальнити в трьох основних тезах, що ґрунтуються на синтезі різнорідних ідей, напрацьованих в рамках психоаналізу та когнітивної психології і які стосуються механізму ідентифікації та природи материнсько-дитячого емоційного зв'язку.

1. Переживання мамою свого зв'язку з немовлям включають свідомі та позасвідомі, когнітивні та афективні компоненти складної ментальної діяльності жінки, скерованої на пристосування до залежності дитини та ідентифікацію в своєму новому материнському статусі. Ці переживання напряду визначають ідентифікаційний процес в діаді, тобто прийняття та "обробку" мамою поточних психоемоційних станів дитини [5; 8; 10]. Ключовим поняттям в концепції материнської ідентифікації є абсолютна залежність, що впливає з нейрофізіологічної неспроможності новонародженого немовляти до саморегуляції: підтримувати уважність, опанувувати позитивні і негативне збудження в ситуації гіперстимуляції та зупиняти свою поведінку [16].

2. В цьому контексті ідентифікація належить до самих ранніх комунікаційних процесів у діаді, коли мама і дитина ще є одним цілим, і мама слугує їй "другим Я", здійснює замість неї окремі регуляторні функції – передусім заспокоєння. Мамина ідентифікаційна реакція на

рівні погляду, жести, вокалізації, орієнтації, дотику спрацьовує як ментальна рамка для того, щоб зареєструвати недиференційоване збудження дитини, розпізнати його як певного роду переживання і утримати його наростання в допустимих межах [4; 6; 10].

3. Ідентифікаційні розлади можна зрозуміти, виходячи з механіки самого процесу ідентифікації. За Z.Freud, ідентифікація трансформує зовнішній об'єкт у внутрішній, що уможлиблює подальше розгортання подій в інтрапсихічному вимірі [11; 16]. Це означає, що інтуїтивне розуміння мамою афективного стану немовляти і пошук оптимального відгуку відбувається через складний ментальний діалог з його внутрішнім образом. Складність полягає в подвійному вимірі ідентифікації, що здійснюється одночасно по горизонталі та по вертикалі. Якщо горизонталь стосується безпосереднього сприймання взаємодії з немовлям, то вертикальна вісь передбачає інтенсивну роботу пам'яті і доступ до її імпліцитного процедурного матеріалу [3; 11]. На нейрональному рівні відбувається дзеркальний резонанс: образ немовляти, як його мама сприймає тут і тепер, апелює до відповідної репрезентації її власного дитячого Я [7]. Така регресія привносить в реальні взаємини з немовлям паралельний контекст маминого минулого і реферує всі дитячі сигнали до її особистих переживань дочірньо-материнських стосунків [4; 8; 10; 12; 15]. Материнські переживання відношення до немовляти, таким чином, зв'язують історію 3 поколінь [8].

Далі в рамках процедури операціоналізації здійснено аналіз словникових визначень ідентифікації в пошуках наймісткішого формулювання, яке б могло охопити викладені вище структурні та динамічні аспекти досліджуваного феномена. В результаті обрано дефініцію, запропоновану в словнику глибинно-психологічних термінів A.Samuels, B.Shorter, F.Plaut [13]. Згідно з нею, ідентифікація є несвідомою тенденцією переживати, думати і поводитись так, ніби два різні образи абсолютно тотожні одне одному, при чому обидва можуть перебувати в сфері психіки чи ззовні, або ж один може репрезентувати внутрішній об'єкт, а інший – зовнішній. В контексті материнської ідентифікації мова йде про адаптацію образу немовляти у внутрішньому репрезентаційному світі мами через співвіднесення його з базовими образами її власної пам'яті, імпліцитними та експліцитними, що мають пряме відношення до досвіду залежності і материнської опіки. Йдеться про мамині репрезентації ранніх об'єктних стосунків [15].

Нижче запропоновано авторську модель материнської ідентифікації, що включає обидва виміри стосунків – реальний та минулий – для їх співставлення. В такий спосіб, на нашу думку,

мама отримує розуміння поточних сигналів немовляти і дізнається, якого саме відгуку воно потребує. Горизонтальна частина моделі опирається на схему функціонування діадного резонансу В.Јакел [9].

Пунктирними лініями на рисунку 1 позначено два виміри материнсько-дитячих стосунків – зв'язок з власною дитиною в теперішньому та зв'язок з власною мамою в минулому; ідентифікація передбачає інтрапсихічний аспект цього зв'язку, сполуку репрезентацій, тож позначається суцільними прямими між колами.

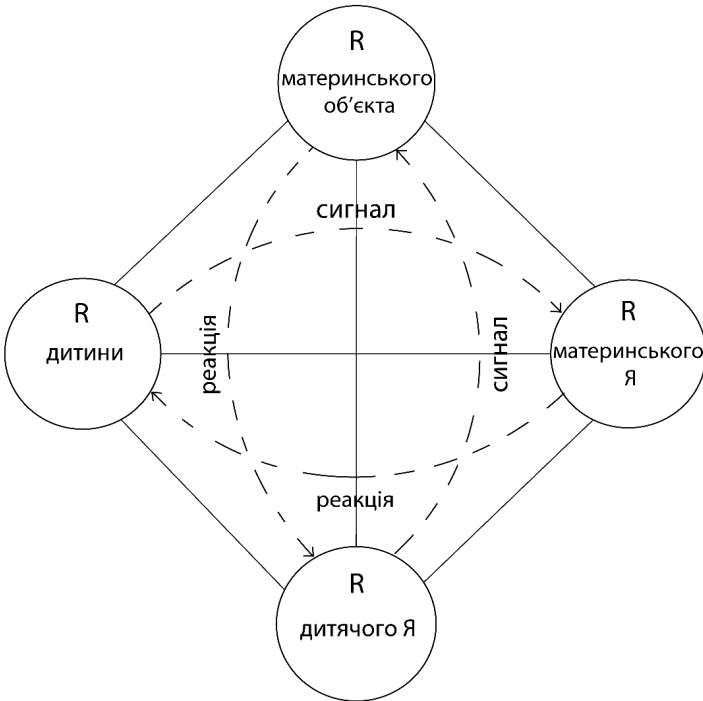


Рис.1 Модель материнської ідентифікації

Отже, у даній моделі материнська ідентифікація з немовлям трактується як процес відгуку на сигнал немовляти, що здійснюється завдяки складній внутрішній мнестичній роботі матері. Емпіричне дослідження ідентифікації, відтак, стає можливим через пошук і аналіз закономірних співпадінь образу немовляти, а також образу власного материнського Я, якими мама більш чи менш довільно оперує, з імпліцитними ментальними репрезентаціями об'єктних стосунків, що належать до її внутрішнього світу, різного походження і строку давності.

Особливістю запропонованої робочої моделі є те, що вона висуває на передній план поняття ментальної репрезентації. В цьому сенсі вона відповідає контексту сучасних ідентифікаційних студій, оскільки їх методологія значною мірою ґрунтована на апелюванні до внутрішніх образів (ментальних репрезентацій) [7; 14]. (В даній статті поняття репрезентації вживається синонімічно з поняттям образу задля спрощення, хоча для коректності варто зазначити, що поняття образ зазвичай використовують в контексті перцепції, а репрезентація стосується складнішої, ментально опрацьованої структури, в якій зафіксувався сприйнятий досвід).

Ментальні репрезентації, вслід за А.Юусе, трактовані нами як початково тілесні, передсимволічні сенсомоторні ментальні структури немовляти, утворені з досвіду повторюваних паттернів інтеракцій у діаді. В подальшому вони символізуються, нарощують психічний матеріал (фантазії, бажання, страхи, почуття та їх компромісні витвори), виходячи з розвитку емоційних і когнітивних компетенцій дитини, структуруються як унікальний репрезентаційний світ і визначають її інтерперсональні очікування в стосунках [10].

Щодо вітчизняної науково-психологічної традиції, то максимально наближеним по змісту є визначення внутрішнього образу як сукупності відчуттів, сприймань, уявлень і характерних способів дії по відношенню до себе та до іншої людини, подане як інтегральне в атласі людини під редакцією А.А.Реана [1].

На сьогодні над систематичним емпіричним вивченням ментальних репрезентацій працює понад 10 потужних дослідницьких груп, очолюваних S. Blatt, P. Fonagy, L. Mayes, M. Mayman, A. Slade, D. Urist, J. McDevitt, G. Moran та ін. [14]. Вони охоплюють різні аспекти, пов'язані з проблемою інтерналізації – особистість, її розвиток, психопатологію, близькі стосунки та терапевтичний процес (зокрема явище переносів і контрпереносів). Їх робота довела успішність застосування емпіричних методів для дослідження таких базових психоаналітичних концептів, як репрезентація Я та репрезентація об'єкта. При цьому домінує установка на поєднання психоаналітичного способу осмислення з можливостями головних парадигм емпіричної психології, передусім когнітивізму, теорії прив'язаності, нейробіології та соціальної психології. Звідси суміжні терміни – когнітивно-афективні схеми, ментальні карти, репрезентації генералізованих інтеракцій, внутрішні робочі моделі стосунків тощо [7].

Виходячи із зазначених дослідницьких традицій, репрезентація операціоналізується як вербальне або невербальне вираження

певного аспекту Я в стосунках з об'єктом. При цьому вона відрізняється ступенем диференціації по осі Я-об'єкт, комплексності, артикульованості і придатності до рефлексивного осмислення людиною. Вона може містити виключно сенсомоторну інформацію або ж включати супутні мотиваційно-емоційні стани, а також інкорпорувати комплексну поведінку, чи навіть реципрокні і скоординовані компоненти стосунків із вказівкою на характерологічні риси себе та (чи) об'єкта [14].

Існує дві методичні стратегії доступу до ментальних репрезентацій, побудовані на двох вимірах реляційного знання. Перша – через психологічні дії, тобто біхевіорально орієнтована, друга – через психологічні слова, тобто скерована на виявлення репрезентацій з безпосереднього наративу переживань. Варто коротко означити обидві перед тим, як добирати методичний інструментарій для дослідження.

1. Обсервація ментальних репрезентацій на біхевіоральному рівні (вираження через дію).

Дана стратегія спрямована на безпосередню комунікацію між партнерами в її процедурному аспекті. Звідси методології для обстеження інтеракційного діалогу-дії – пряма (відео)обсервація в природній або експериментально сконструйованій ситуації з опорою на специфічні q-sets. Сюди можна віднести такі популярні методики, як The Strange Situation (M.Ainsworth), The Still Face Procedure (E.Tronick), Maternal Behavior Q-sets (Pederson-Moran). В контексті материнсько-дитячих стосунків фокусом є сензитивність мами до поточних сигналів дитини, яка виражається у швидкій і результативній реактивності, що забезпечує модуляцію поточного афекту дитини [6]. В такий спосіб вдається також виокремити особливі зони материнсько-дитячих стосунків, у яких мама губить здатність до відгуку або його адекватність, а стан дитини залишається не відрегульованим. Відеозйомка допомагає простежити, як в процес фасціальної, вегетативної чи вокальної ідентифікації мами з немовлям раптом втручається привнесена з іншого досвіду процедурна репрезентація, і саме вона лежить в основі неадекватної материнської реакції [4]. З боку дитини обстежуються поступ і якість процесів інтерналізації з огляду на специфіку материнської практики та її вроджені нервово-психічні властивості [4; 10].

Означений підхід ставить питання про те, що і як відбувається на процедурному рівні між мамою і немовлям, коли в їх контакті бракує сатисфакції, які специфічні процедурні репрезентації мама пропонує дитині до інтерналізації.

2. Виявлення ментальних репрезентацій через процес менталізації (вираження у (не)вербальних описах).



Йдеться про унікальну психологічну здатність людини вкладати сенс у поведінку, шукаючи для неї мотивації в ментальних станах (почуттях та думках). Без даного процесу менталізації, згідно з Р. Fonagy [8], людська поведінка сприймалася б як безглузда або випадкова. Відтак, важливо, як мама менталізує свої стосунки з немовлям (переживає, асоціює, пояснює, рефлексує), яка історія в її уяві розгортається між ними, який суб'єктивний сенс мама вкладає в обмін найпростішими діями, наприклад, коли висмикує дитині сосок з рота. Оскільки комплексне значення теперішнім стосункам надає минулий досвід, то переживання мамою поточного контакту з немовлям впирається в той суб'єктивний висновок, який вона зробила з особистої історії материнсько-дитячих стосунків і який наратив сконструювала довкола них. Відтак, методологічна задача полягає в тому, щоб по-перше, виявити, як мама схильна репрезентувати власний дитячий досвід, по-друге, відстежити, якими репрезентаціями своєї дитячої історії мама імпліцитно оперує, коли трактує певні прояви дитини і обирає ту чи іншу дію (поведінку) у відповідь, і, по-третє, виокремити особливі зони досвіду, в яких ідентифікація образу дитини з репрезентаціями минулих стосунків спотворює мамину перцепцію поточних дитячих сигналів і порушує її сенситивне реагування. Звідси фокус на механізми атрибуції (приписування немовляті репрезентацій іншої значимої особи) та проєкції (приписування немовляті власних інтроєктів), які утруднюють спроможність мами об'єктивно вербалізувати той спосіб, в який вона чинить вплив на дитину і описувати, яким чином дитина, в свою чергу, впливає на неї саму [8; 10; 12; 15].

Складність такого підходу полягає в тому, що репрезентації не завжди надаються людині до прямого усвідомлення і об'єктивної декларації, а радше є імпліцитними і потребують особливих способів встановлення. Тому більшість досліджень надає перевагу проєктивним методам або глибинним інтерв'ю зі специфічними вимірами аналізу – тематичним, лінгвістичним, наративним. Наприклад, Social Cognition and Object Relation Scale (Westen, 1991) призначена для аналізу історій у відповідь на стимульні картки ТАТ з перспективи поєднання когнітивного та інтеракційного підходу в соціальній психології і дає можливість оцінити афективний тон і афективну залученість змальованих персонажів, комплексність і соціалізованість їх характерів. Adult Attachment Interview (M.Mein) натомість оцінює якість розповіді про власний досвід стосунків за критеріями когерентності, відкритості, послідовності та ін., а шкали Object Relation Inventory (S.Blatt, 1991) розроблені для

структурного аналізу самоопису та опису значимих інших (добррозичливість, артикульованість, диференційованість, комплексність, рефлексивність репрезентацій як вираз їх зрілості) і апелюють до принципів теорії Ж. Піаже. Отже, емпіричні методи дають можливість оцінити з одного боку якість репрезентаційного світу (зрілість, структурну і динамічну особливість), а з іншого також висвітлити зміст основних репрезентацій, якими людина оперує (наприклад, з точки зору залежності-незалежності, контролю – уникання, теплоти – ворожості, пошуку – надання підтримки, емоційного включення – байдужості тощо) [7; 14].

З двох описаних підходів до дослідження репрезентацій – через процедурний та через ментальний рівень – для діагностики материнської ідентифікації доречно користуватися обома, однак з відмінними цілями. Так, дослідження на процедурному рівні унаочнить здатність мами ідентифікуватись з проявами немовляти, а також покаже характер взаємодії, коли ідентифікаційний процес порушується. Натомість дослідження із застосуванням другого підходу покаже, як саме мама переживає свій зв'язок з немовлям, в яких образах репрезентує свою взаємодію з ним, до яких власних ранніх ідентифікацій неусвідомлено апелює, якщо має місце дефіцит чутливості або неадекватне реагування на сигнали.

Підсумовуючи наведені роздуми, можна стверджувати, що в методологічному сенсі дослідження материнської ідентифікації полягає в тому, щоб з'ясувати, як мама ідентифікує образ немовляти в своєму внутрішньому репрезентаційному світі і як відбуваються подальші ідентифікації між самими репрезентаціями. Саме в такий спосіб можна буде зрозуміти суть переживань материнсько-дитячого зв'язку і з'ясувати їх особливості у випадку розладів материнської прив'язаності та комунікації в діаді.

Для цього крок за кроком потрібно виявити:

- якими образами немовляти мама типово оперує в щоденній взаємодії (в змістовому і якісному аспекті) та як вони змінюються з часом;
- яким чином відбувається репрезентація світу в перші місяці материнства: які найважливіші за змістом репрезентації себе та об'єктів актуалізуються і наскільки регресивне забарвлення вони мають (якісний аспект);
- як в наявний набір репрезентацій вписується образ(и) дитини;
- які сталі ідентифікаційні мости між репрезентаціями встановлюються.

На цій методологічній основі можна здійснювати підбір інструментів для дослідження материнської ідентифікації з

немовлям в залежності від конкретних цілей дослідження. Залишилось додати, що оскільки афективна зарядка образу дитини є справою часу (вона починається з першими поштовхами дитини в утробі і потребує кілька місяців, поки материнські рольові функції не набудуть індивідуальної специфіки на фоні переживання рольового комфорту) [15], то мова йде швидше про ідентифікаційні тенденції або повторювані тренди, що з часом виокремлюються в сталу і передбачувану закономірність. Звідси доцільність лонгитюдного плану дослідження з великою кількістю зрізів. Первинні дані, відтак, відобразатимуть складний, нелінійний та нерівномірний рух жінки від нормативної післяпологової регресії та кризи ідентичності через становлення ідентифікаційних процесів до об'єктивної емпатії. Оскільки феномен материнської ідентифікації ґрунтується на унікальному досвіді жінки і є його креативним синтезом, то його можна відстежити виключно в глибині індивідуального прояву, а також з точки зору стійкості та в динамічній перспективі, і саме дизайн поздовжніх зрізів забезпечить достатню об'ємність даних в межах одного досліджуваного випадку й відобразить їх у вигляді кривих. Тільки після встановлення закономірностей в індивідуальному контексті, з'явиться можливість для їх співставлення і аналізу в груповому форматі. При цьому пріоритет має бути за технологіями, що схоплюють специфіку і розкривають сутність нелінійних процесів.

#### **Список використаних джерел**

1. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека / под. ред. А.А.Реана. – М.: АСТ, 2010. – 661 с.
2. Раджабова С.Ш. Можливості пізнання феномена ідентифікації / С.Ш. Раджабова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред.. С.Д. Максименка. – К.: Главник, 2007. – Т. 10. – Вип. 1. – С. 221-226.
3. Antze P. The Other Inside: Memory as Metaphor in Psychoanalysis / P.Antze // Regimes of Memory / ed. S. Radstone and K. Hodgkin, – London: Routledge, 2003. – pp.96-113.
4. Beebe, B. Mother-Infant Research Informs Mother-Infant Treatment / B. Beebe // Psychoanalytic Study of the Child. – 2005. – Vol. 58. – New Haven, CT: Yale University Press. – pp. 7-46.
5. Bergman A. Love, Admiration and Identification: On the Intricacies of Mother-Daughter Relationships / A.Bergman, M.F.Fahey // In The Mother-Daughter Relationship: Echoes Through Time / ed. G.H.Fenchel. – Northvale, NJ: Jason Aronson, 1998. – pp. 7-28.

6. Crandell L.E. Dyadic synchrony in parent-child interactions: a link with maternal representations of attachment relationship / L.E. Crandell, H.E. Fitzgerald, E.E. Whipple // *Infant Mental Health Journal*. – 1997. – Vol.18. – pp.247-264.
7. Geller J. Research-Informed Reflections on the Processes of Introjection and Identification / J. Geller // *JAPA*. – 2003. – Vol. 54:1. –pp. 59-66.
8. Fonagy P. Measuring the Ghosts in the Nursery: An Empirical Study of the Relation Between Parents' Mental Representations of Childhood Experiences and Their Infants Security of Attachment / P. Fonagy, M. Steele, G. Morgan et al. // *JAPA*. – 1993. Vol. 41:4. – pp. 957-989.
9. Jakel B. Bipolar Self: body psychotherapy, spirituality and bonding – searching for identity / B.Jakel // *International Journal of Psychotherapy*. – 2001. – Vol.6, Number 2. – Carfax Publishing, London, UK
10. Joyce A. The parent-infant relationship and infant mental health / A. Joyce // *In The Practice of Psychoanalytic Parent-Infant Psychotherapy* / ed. T.Baradon, C.Broughton, I.Gibbs et al. – London: Routledge, 2005. – pp. 5-24.
11. Mapping Out the Internal World / E. Berberich, A. Bergman, P.L. Janssen, H.C. Meyers // *In The Internal Mother* / ed. S.Akhtar, S.Kramer, H.Parens, – Northvale, NJ: Jason Aronson, 1996. – pp. 93-114.
12. Pine F. A Note on Some Microprocesses of Identification / F. Pine // *Psychoanalytic Study of the Child*. – 2006. – Vol. 58. – New Haven, CT: Yale University Press. – pp. 190-201.
13. Samuels A. A critical dictionary of Jungian analysis / A. Samuels, B. Shorter, F. Plaut. – New York: Routledge & Kegan Paul, 1986. – p.170.
14. Shahar G. Representations in Action / G. Shahar // *Psychoanalytic Study of the Child*. – 2004. – Vol. 58. – New Haven, CT: Yale University Press. – pp. 261-293.
15. Slade A. Minding the Baby / A. Slade // *Psychoanalytic Study of the Child*. – 2005. – Vol. 58. – New Haven, CT: Yale University Press. – pp. 74-100.
16. Tyson P. Object Relations, Affect Management, and Psychic Structure Formation: The Concept of Object Constancy / P. Tyson // *Psychoanalytic Study of the Child*. – 2003. – Vol. 58. – New Haven, CT: Yale University Press. – pp. 190-201.

The article is designed to prove and operationalize the maternal identification concept, depict its functional model and provide a step-by-

step algorithm of its empirical research. Maternal identification is defined as the complex intrapsychic activity, which begins with the registration of the baby's current cue, then the memory approval process is taking place, and it ends up with the constructing of the very subjective, personally meaningful, affective-laden image of the mother – baby interactions. Empirical investigation can be realized through the analysis of characteristic correspondence between the baby image in the mother's mind, the image of her own maternal Self and the implicit object relation representations, which belong to mother's internal world, have different origins in time and are actually applied in the mother's attitude to the baby.

**Keywords:** maternal identification, infant dependency, sensitivity, mother's mental work, mental representations, object relations, projection and attribution.

*Отримано: 19.02.2011*

**УДК 159. 922**

*І.І.Штих*

## **Роль психічних станів та цільових настановлень учнів у процесі навчальної взаємодії**

У статті розкривається сутність психічних станів і настановлень як психологічних категорій та показано їх роль у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи; наведено результати досліджень.

**Ключові слова:** навчальна взаємодія, психічний стан, фізіологічний, психічний, когнітивний, поведінковий рівні психічного стану, цільове настановлення, атитюд, афективні, конативні та когнітивні складові настановлення.

Раскрывается сущность психических состояний и целевых установок как психологических категорий, показана их роль в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы, приведены результаты исследований.

**Ключевые слова:** учебное взаимодействие, психическое состояние, физиологический, психический, когнитивный, поведенческий компоненты психических состояний, целевая установка, аффективные, конативные, когнитивные составляющие установки.

Модернізація системи освіти характеризується переходом на особистісно-орієнтовану модель взаємодії її суб'єктів у цілісному педагогічному процесі, що актуалізує проблему впливу навчання й виховання на становлення особистості учня. Система в навчальному процесі утворюється через навчальну взаємодію педагога й учня, міцність якої залежить від якості встановленого психологічного контакту, що визначається ідентичними психічними станами й спільністю соціальних настановлень усіх учасників взаємодії [4].

Внаслідок будь-якого з варіантів взаємодій відбувається спрямований і неспрямований особистісний взаємовплив, який може бути як позитивним, так і негативним, як вербальним, так і невербальним і здійснюватися через переконання, зараження, навіювання чи наслідування. Ці умови передують виникненню близьких чи аналогічних настановлень і психічних станів, а причиною їх виникнення є механізм взаємного відображення одне одним в контексті спільної діяльності і спілкування. Всі ці сторони є компонентами атияду, а також відображають рівні прояву психічних станів. Відповідно, в освітньому процесі соціальні настановлення і психічні стани учнів та педагогів – це результат взаємодії суб'єктів навчання.

При навчальній взаємодії в результаті спільності психічних станів і соціальних настановлень виникає психологічний контакт. Психологічний контакт “це – умова і наслідок продуктивної взаємодії його суб'єктів, яке підвищує ефективність цього процесу і його результату. У навчальній взаємодії психологічний контакт визначає можливість природного, невимушеного спілкування, наявність якого важлива для продуктивної співпраці її суб'єктів” [4, с. 311]. Контакт усвідомлюється і переноситься суб'єктами як позитивний, підкріплюючий взаємодію фактор.

Психічні стани являють собою важливу складову психіки людини, природа якої досить складна для вивчення. Існує фактично лише два основних методи дослідження психічних станів – спостереження і самозвіт досліджуваного.

Станом називають певну внутрішню характеристику психіки людини, яка являє собою відносно незмінну в часу складову психічного процесу. У вітчизняній психології серйозне предметне й систематичне дослідження психічних станів почалось після появи роботи М.Д.Левітова “Про психічні стани людини” (1964). Автор визначає психічний стан так: “...це цілісна характеристика психічної діяльності за певний період часу, яка показує своєрідність перебігу психічних процесів в залежності від предметів і явищ дійсності, які відображаються, попереднього стану та психологічних властивостей особистості” [6].

Проведене нами дослідження виокремлює як центральну проблему виявлення особливостей психічних станів учнів різноманітних вікових груп в навчально – виховному процесі загальноосвітньої школи. Робиться припущення, що вирішення даної проблеми дасть можливість визначити й мобілізувати якісно нові можливості у формуванні особистості школяра, підвищення ефективності навчально-виховного процесу в освіті.

Практичне значення дослідження визначається реальними можливостями використання його результатів при організації навчально-виховного процесу. Питання, що вирішуються в дослідженні, безпосередньо пов'язані з актуальними задачами навчання й виховання в системі сучасної освіти.

Центральною проблемою дослідження є виявлення особливостей психічних станів і цільових настановлень учнів різних вікових груп в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. В теоретичному плані це проблема дослідження психічних станів, цільових настановлень школярів різного віку, які навчаються в загальноосвітній школі, і чинників, що впливають на них. В практичному плані це проблема виявлення особливостей психічних станів і цільових настановлень учнів різних вікових груп в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

**Об'єктом** дослідження є психічні стани й цільові настановлення учнів в навчально – виховному процесі загальноосвітньої школи.

**Предмет дослідження:** специфіка психічних станів і цільових настановлень школярів різного віку в освітньому процесі середньої школи.

**Мета дослідження** – виявлення особливостей психічних станів і цільових настановлень учнів в динаміці вікового розвитку. Особливістю цієї динаміки є зростання проявів негативних психічних станів в підлітковому віці й зміна ієрархії цільових настановлень у свідомості школярів різного віку.

У наш час не існує єдиного погляду на проблему станів. Значною мірою це пов'язано з тим, що дослідження станів людини є досить складним завданням. Перші проблеми в дослідженні станів виникають вже в зв'язку з тим, що до цього часу немає чіткого визначення цього поняття, хоча воно часто використовується в різних значеннях і з різним ступенем узагальнення.

В останні десятиліття в психології помітні суттєві зсуви в осмисленні й конструюванні теоретично-методологічних основ й розробці методичного інструментарію з психології станів, чому сприяють насамперед наукові школи Є.П.Ільїна, Л. В.Куликова, О.О.Прохорова. О.О.Прохоров настоює на необхідності врахування



при визначенні психічного стану двох особливо важливих моментів – розуміння суті психічного стану як єдності переживання й поведінки, а також закріплення за ситуацією, що розвивається, атрибуту основної детермінанти, що викликає психічний стан [9].

Всебічний аналіз змісту, функцій, детермінант й провідних характеристик психічного стану містять дослідження Л.В.Куликова [10]. За Л.В.Куликовим, психічний стан можна визначити як узгодження особистісних можливостей з особливостями факторів середовища й силою їх впливу. Функціями стану є регулятивна й інтегративна. Крім регулятивної й інтегративної (синтезуючої) можна виділити й низку інших функцій психічного стану: активуюча, пристосувальна, орієнтуюча та ін. (Куликов, 1996).

Психічні стани як самостійну категорію виділив В.М.М'ясищев [8], який вважав їх тонусом нервової системи. Під станом він розумів загальний функціональний рівень (тонус), на тлі якого розвивається психічний процес. Тобто йдеться про різні рівні активізації мозку, які сприймаються як різні стани: сон – бадьорість, збудження – гальмування.

В “Психологічному словнику” (1983) психічні стани визначені як “психологічна категорія, до складу якої входять різні види інтегрованого відображення впливу на суб’єкт як внутрішніх, так і зовнішніх стимулів без чіткого усвідомлення їх предметного змісту”. В такому розумінні психічний стан – це лише інтегроване відображення суб’єктом дії різних стимулів.

Отже, найбільш поширеним є уявлення про стани як відносно стійкі психічні явища, які мають початок, перебіг і кінець, тобто є динамічними утвореннями. Загальноприйнятою є думка про стани як психічні явища, які відображають особливості функціонування нервової системи та психіки людини в певний період часу або адаптаційного процесу.

Поряд з адаптивною і регулятивною, на думку О.О.Прохорова [9], важливою функцією станів є інтеграція окремих психічних станів і створення функціональних одиниць (процес – стан – властивість), які складаються з ієрархічно організованих в єдину цілісну сукупність психічних процесів і психологічних властивостей.

Л.В. Куликов (2001) поділяє психічні стани на такі групи: емоційні, активаційні, тонічні, тензійні [10]. Автор підкреслює відносність такого поділу, вважаючи, що в кожному стані проявляються всі чотири перелічені характеристики. Назви ці стани мають в тому випадку, коли яка-небудь із названих характеристик домінує.

До емоційних станів Л.В. Куликов відносить ейфорію, радість, задоволення, меланхолію, горе, тривогу і страх, паніку; до активаційних – стани збудження, задоволення, піднесення, зосередження, розсіяності, суму й апатії; до тонічних – стани бадьорості, монотонності і перенасичення, втоми та перевтоми, сонливості, сну; до тензійних – стани напруження, емоційної напруги, фрустрації, стресу, самотності, сенсорного голоду.

Перевагою наведеної класифікації є те, що перелічені психічні явища насправді належать до станів, а не до почуттів, вольових якостей і психічних процесів і властивостей особистості.

Хоча підходи до структури станів різні, але щодо одного автори мають спільну думку. Ані поведінка, ані різні психофізіологічні показники, взяті окремо, не можуть достовірно диференціювати один стан від іншого. Тільки в сукупності показників, які відображають зміни на кожному рівні, можна зробити висновок про стан людини.

У нашому дослідженні у школярів різного віку в навчальному процесі виявлено емоційні стани, мотиваційні стани та стани спілкування. Емоційні стани проявляються як радість, страх, сум, гнів, песимізм та ін. Мотиваційні стани – це зацікавленість, допитливість, здивування, сумнів, нудьга та ін. Стани спілкування виражаються симпатіями, прихильністю, неприязню, сором'язливістю, та ін. В залежності від віку, дані психічні стани виражені або більшою, або меншою мірою.

Психічні стани школярів формуються під дією зовнішніх і внутрішніх детермінант, і в залежності від того, як вони впливають, психічні стани будуть або адекватними, або неадекватними навчальній діяльності. В середньому у молодших школярів в нашому дослідженні переважають позитивні психічні стани, а не негативні. Школярів даного віку характеризують такі емоційні стани, як веселість, радість, а також мотиваційні – зацікавленість, захопленість та ін. Особливістю динаміки психічних станів є віковий прояв негативних психічних станів у підлітковому віці. Психічні стани підлітків, в результаті дослідження, виявились неадекватними навчальній діяльності більшою мірою, ніж психічні стани учнів інших вікових категорій. Причиною даного факту є не тільки вікові особливості підлітків, але й дія інших факторів, зокрема цільових настанов вчителів як зовнішньої детермінанти і цільових настанов самих учнів як внутрішньої детермінанти. Інтеграція цільових настанов вчителя й учнів, коли перші є зовнішньою детермінантою, а другі – внутрішньою, є механізмом виникнення психічних станів школярів у навчальному процесі.

У порівнянні з підлітком поведінка старшокласника спокійніша й більш послідовна. Різноманітні ситуації вже не викликають неадекватних емоцій, різку зміну настрою тощо. Це відображається у вираженні психічних станів: психічні стани з високого рівня перемістилися на середній і низький рівні.

Кількість позитивних і негативних станів у підлітків і старшокласників відрізняється. В підлітків кількість їх майже однакова, а в старшокласників переважає тенденція до збільшення позитивних станів і зменшення негативних. Старшокласники найчастіше переживають в навчальному процесі такі психічні стани, як спілкування, вольові, емоційні, мотиваційні та інтелектуальні. Найнижчий рівень прояву в них психофізіологічних станів.

Порівнюючи прояви позитивних і негативних психічних станів старшокласників, ми виявили, що позитивних станів значно більше, ніж негативних. Так, до поширених позитивних, чи адекватних навчальній діяльності, психічних станів та емоцій школярів належать: зацікавленість, подив, радість, веселощі, натхнення, приязність тощо.

До поширених негативних, чи неадекватних навчальній діяльності психічних станів і емоцій школярів належать: втома, страждання, гнів, страх, сором.

Отже, теоретичний аналіз проблеми психічних станів учнів у навчальному процесі показав, що дана категорія психічних явищ ще не одержала однозначного тлумачення; питання про класифікацію психічних станів залишається вирішеним не до кінця: своє трактування дають М.Д. Левітов, В.О. Ганзен і В.Д.Юрченко, О.О. Прохоров, Л.В. Куликов, Ю.Е.Сосновикова та інші автори [6; 9; 10]. В той же час всі автори відмічають, що психічні стани впливають на всі сторони поведінки і діяльності людини.

Вітчизняна психологія розглядає механізми настановлення як вихідну позицію принципу цілісності психічного життя особистості, взаємозв'язку психічних процесів і властивостей, розвитку особистості в процесі навчання та виховання, соціальної зумовленості психічного життя людини.

Проблема настановлення була спеціальним предметом дослідження школи Д.М.Узнадзе. В розумінні Д.М.Узнадзе, “настановлення є цілісним динамічним станом суб'єкта, станом готовності до певної активності, станом, який обумовлюється двома факторами: потребами суб'єкта та відповідною об'єктивною ситуацією” [11, с.47].

Настановлення в контексті Д.М.Узнадзе найбільше стосується питання реалізації найпростіших фізіологічних потреб людини. “Не

існує майже жодної більш чи менш значимої сфери відносин суб'єкта до дійсності, в якій участь настановлення була б виключена. Настановлення, торкаючись матеріалу, який суб'єкт отримує за допомогою усіх його рецепієнтних органів, повинне сприйматися не як спеціальна функція, а як загальний стан організму. Воно має представляти собою швидше деякий загальний стан, який стосується не окремих яких-небудь органів суб'єкта, а діяльності його як цілого", – так визначає поняття настановлення Д.М.Узнадзе [12].

Залежно від того, на який компонент діяльності спрямоване настановлення, виділяють три рівні регуляції діяльності людини: смислові настановлення, коли їх предметом стає мотивація діяльності; цільові настановлення – усвідомлення продукту, який має бути створений внаслідок діяльності; операційні настановлення – здатність здійснювати регуляцію діяльності відповідно до умов її виконання [3, с.50].

В соціальній психології для позначення соціального настановлення застосовується поняття атитюд. Г.М.Андреева виділяє чотири функції атитюдів: пристосувальна, функція знання, функція вираження, функція захисту [1]. Всі ці функції атитюд може виконати тому, що має складну багатогранну структуру.

М.Сміт запропонував трикомпонентну структуру атитюду, в якій виділив: а) когнітивний компонент (усвідомлення суб'єктом соціального настановлення); б) афективний компонент (емоційна оцінка об'єкта, виявлення почуття симпатії чи антипатії до нього); в) поведінковий (конативний) компонент (послідовна поведінка стосовно об'єкта). Тобто соціальне настановлення визначається як розуміння, оцінка та готовність діяти.

Отже, під поняттям соціального настановлення ми розуміємо цілісне мотиваційно-змістове утворення, яке виявляється у готовності особистості сприймати, оцінювати і діяти у певних умовах.

Розглядаючи питання педагогічного спілкування як взаємодії суб'єктів освітнього процесу, відзначимо, що педагогічне спілкування, за визначенням О.О.Леонтьєва, це "...таке спілкування вчителя (і ширше – педагогічного колективу) зі школярами у навчальному процесі, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості школяра, забезпечує благотворний психологічний клімат навчання (зокрема не дозволяє виникнути "психологічному бар'єру"), забезпечує керування соціально-психологічними процесами в дитячому колективі і дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні особливості учителя" [7].

Центральною ланкою цієї функціональної структури педагогічного спілкування є система позитивних (особистісних) ставлень вчителя і учня як цінностей самих по собі й оптимістичного прогнозу розвитку та удосконалення. Ми вважаємо, що ставлення в цьому випадку будуть настановленнями другого рівня диспозиції згідно з концепцією В.О.Ядова [13], оскільки педагогічне спілкування відбувається в малій групі (класі), в ситуаціях навчально-професійної діяльності. Дана диспозиція відповідає атитюду, який містить когнітивний, афективний та конативний компоненти. Відповідно, стрижнем комфортного педагогічного спілкування є позитивні соціальні настановлення вчителя і учнів.

Дослідження цільових настановлень школярів різного віку дає можливість проаналізувати їх зміни з погляду ситуації вікового розвитку і порівняти їх з проявами психічних станів, а також визначити вплив атитюду на актуальний стан учнів.

Під час дослідження виявлено, що різноманітність цілей навчання потенційно сприймається дітьми, але актуально в дитячій свідомості представлені насамперед емоційно-пізнавальні цілі: намагання отримати знання, пізнати нове, чомусь навчитися, отримати освіту, вступити до вузу і т.д. Наступна за представленістю група містить професійні цілі: отримати спеціальність, майбутню професію, щоб могли заробляти на життя, утримувати сім'ю, допомагати батькам тощо. Значно менше за кількістю представлені мотиви життєвого самовизначення (знайти місце в житті, для майбутнього та ін.) та працевлаштування, матеріального благополуччя (заробляти багато грошей, влаштуватися на роботу, забезпечити себе матеріально та ін.). На останньому місці – мотиви соціального престижу (“до розумної знаючої людини краще ставляться”, “більше поважають”, “ щоб батькам не було за мене соромно” тощо).

Цільові настановлення учнів різного віку представлені переважно емоційно-пізнавальними мотивами. Особливість динаміки цільових настановлень знаходить свій вияв у тому, що при збереження ієрархії їх у свідомості школярів різного віку спостерігається зміна кількісних показників певних компонентів: тимчасове зниження навчальної діяльності у підлітків.

Матеріали емпіричного дослідження дозволили встановити, що ієрархія цільових настановлень учнів як молодших, так і старших класів зберігається на протязі всього навчального процесу в середній школі.

У свідомості учнів всіх вікових груп (і молодших школярів, і підлітків, і старшокласників) переважають соціально-пізнавальні мотиви, причому у підлітків вони виражені більшою мірою, ніж в

молодших школярів і у старшокласників. У старшокласників – меншою мірою, ніж у підлітків і молодших школярів.

Отже, стає зрозумілим, що загальні освітні настановлення учнів обумовлені, насамперед, соціальною ситуацією вікового психологічного розвитку. Саме цей факт необхідно враховувати вчителям для настановлення позитивних психічних станів у процесі навчання та виховання

Психічні стани та цільові настановлення спрямовані на виконання головної функції – адаптивної. В навчальному процесі школярі адаптуються (приспосовуються) до колективу однокласників, до вимог педагогів, а також до навчальних ситуацій та ситуацій спілкування. При цьому успішна адаптація буде проявлятися в позитивних цільових настановленнях, які будуть ідентичними у всіх суб'єктів процесу.

Отже, в процесі навчальної взаємодії внаслідок спільності психічних станів та соціальних настановлень виникає психологічний контакт, в умовах якого найповніше проявляються всі особистісні якості суб'єктів взаємодії і виникає можливість їх природного спілкування. Центральною ланкою такого спілкування є однакові за спрямованістю й інтенсивністю агитюди педагога й учнів, їх психічні стани, які характеризуються ідентичністю проявів у суб'єктів педагогічного спілкування. Отже, у стані комфортного спілкування дві особистості – учень та учитель – починають створювати певний спільний емоційно-психологічний простір, обумовлений позитивними психологічними станами, в якому розгортається творчий процес залучення учня до людської культури, різностороннього пізнання оточуючої його соціальної дійсності і самого себе, своїх можливостей і здібностей, тобто розгортається процес соціалізації особистості дитини.

#### **Список використаних джерел**

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М.: Издательство МГУ, 1988.
2. Асмолов А.Г. Деятельность и установка / А.Г.Асмолов. – М., 1979.
3. Загальна психологія /За загальною редакцією академіка С.Д.Максименка: підручник. – 2 – ге вид. – Вінниця: Нова книга. 2004. – 704 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология /И.А.Зимняя. – Ростов на Дону, 1997.
5. Ганзен, В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. – Л., 1984.

6. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н.Д.Левитов. – М., 1964.
7. Леонтьев А.А. Педагогическое общение /А.А.Леонтьев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.; Нальчик, 1996.
8. Мясницев В.Н. Социальная психология и психология отношений /В.Н.Мясницев // Проблемы общественной психологии / под ред. В.Н.Колбанского, Б.Ф.Поршнева. – М., 1965.
9. Прохоров А. О. Психические состояния школьников и учителя в процессе их взаимодействия на уроке / А. О. Прохоров // Вопросы психологии. – 1990. – №6.
10. Психические состояния / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. – СПб. : Питер, 2001. – (Серия “Хрестоматия по психологии”).
11. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установок /Д.Н.Узнадзе. – Тбилиси, 1961.
12. Узнадзе Д.Н. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.
13. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А.Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975.

Essence of mental conditions and having a special purpose settings opens up as psychological categories, their role is rotined in educational – an educate process of general school, the results of researches are resultued.

**Keywords:** educational interaction, a mental condition, physiological, mental, cognitive, behavioural components mental states, a purpose, attitudes, affective, connotative, cognitive components installations.

*Отримано: 17.02.2011*

УДК 316.77:37.03

*Т.Д.Щербан, Г.В.Щербан*

## **Деякі психологічні засади формування взаємин у навчанні**

У статті розглядаються психологічні особливості організації суб'єкт-предмет-суб'єктних взаємин у навчанні, як неперервного процесу розв'язання вчителем нескінченного низки навчальних задач, спрямованих на досягнення загальної мети – формування особистості учня. У дослідженні доведено, що суб'єкт-предмет-суб'єктні взаємини у навчанні



формуються під час навчального спілкування, яке слід розуміти як процес спільної роботи учителя і учня, в якому ця форма взаємодії будеться на активному зворотному зв'язку, який організовує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу.

**Ключові слова:** навчальне спілкування, навчальна задача, педагогічна компетенція, суб'єкт-предмет-суб'єктні взаємини у навчанні.

В статті рассматриваются психологические особенности организации субъект-предмет-субъектных отношений в обучении как непрерывного процесса решения учителем ряда учебных задач, направленных на достижение общей цели – формирование личности ученика. В исследовании доказано, что субъект-предмет-субъектные взаимоотношения в обучении формируются во время общения, которое следует понимать как процесс совместной работы учителя и ученика. Эта форма взаимодействия строится на активной обратной связи, которая организует, регулирует и обогащает каждого из участников этого процесса.

**Ключевые слова:** учебное общение, учебная задача, педагогическая компетенция, субъект-предмет-субъектные взаимоотношения в учебе.

Однією із пріоритетних проблем психології є дослідження умов і факторів формування особистісно зрілого і професійно компетентного педагога, який вміє будувати ефективні взаємини з учнями. Процес формування навчальних взаємовідносин вчителя з тими, кого він навчає, обумовлений тим, що він ніколи не може вважатись остаточно завершеним. І в цій принциповій відкритості, незавершеності відображається фундаментальна особливість розвитку особистості вчителя, формування його індивідуального досвіду, професійної самосвідомості та категоріальних структур професійного мислення. Таким чином, **об'єкт** даного дослідження – компетенція педагога. **Предмет дослідження** – процес формування взаємин вчителя та учня. **Мета** – виокремити психологічні особливості організації взаємин вчителя та учня.

Очевидно, що особливу роль у розвитку професіоналізму вчителя відіграє етап його професійного становлення, коли випускник вищого навчального закладу стає суб'єктом нової для нього діяльності з учнем – суб'єктом навчання. Молодий учитель, недавній випускник, прийшов у школу. Як він почав свою роботу? Як він буде взаємини з учнями? З якими труднощами зустрівся? Відповіді на ці непрості запитання дадуть змогу прогнозувати весь його подальший трудовий шлях, тобто чи стане він учителем-майстром, людиною, яка захоплена своєю професією, відчуває насолоду від спілкування з дітьми, чи ремісником, що “відбуває” години у школі, з великими труднощами встановлює контакт з дітьми, який не може дочекатися, поки минуть ті роки, які необхідно відпрацювати у школі після закінчення вузу.

За даними низки психологічних досліджень, лише незначна частина вчителів (близько 10%) володіє достатнім рівнем розвитку таких професійно важливих якостей, як постійна увага до особистості іншої людини, глибоке її розуміння, повага до неї, щирість у вияві своїх почуттів і переживань у процесі спілкування [7]. Тобто вміє будувати такі взаємини з учнями, які задовольнять вчителя і сприятимуть успішному навчанню учня.

Проблему становлення компетенції вчителя щодо управління діяльністю учнів потрібно розглядати через вирішення внутрішніх суперечностей самого етапу входження у цю професію. Слід зазначити, що і вдосконалення навчально-виховного процесу у вузі може якісно покращити складний етап становлення молодого педагога.

Практичне “входження” випускника навчального закладу у педагогічну професію супроводжується реконструкцією професійно-ціннісних орієнтацій особистості, виробленням необхідних умінь, навичок, способів діяльності, накопиченням власного досвіду практичної діяльності тощо. З'єднання знань з досвідом належить до найбільш важливих умов формування людини як суб'єкта діяльності, постійного вдосконалення її майстерності у певній сфері діяльності. Але цього недостатньо: вчитель має розвинути у собі комплекс (більш або менш повний) здібностей спілкування у процесі навчання.

Протиріччя між педагогічною підготовкою, соціально-психологічними сподіваннями та реальними умовами навчання в школі є основною рушійною силою становлення компетенції вчителя. Причому вуз не вчить вмінню спілкування з учнями, налагодження продуктивних взаємин, управління діяльністю інших тощо.

Практика показує, що набуті знання та уміння повинні бути ще реалізовані у педагогічному процесі. А це набагато важче, ніж здобування хороших оцінок у дипломі. Отже, професійна підготовка – це складний і надзвичайно важливий процес. Відповідно до сутності етапу професійного становлення можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, яка оволодіває професією, є тенденція до самоутвердження у системі нових для себе стосунків, серед яких провідне місце посідають здібності спілкування.

Протиріччя початкового етапу становлення вчителя проявляється на особистісному рівні як суперечність між новим статусом та його усвідомленням. При цьому змінюється об'єктивний статус вчителя на підставі компетенції його у системі стосунків з іншими людьми. Так, основним видом діяльності студента була навчальна,

і навіть педагогічна практика мала для нього передусім зміст навчальної діяльності. Все відбувається зовсім по-іншому, коли йдеться про роботу в системі “суб’єкт – суб’єкт”, тобто про компетенцію вчителя. Він уже сам має організувати і регулювати діяльність учнів, тобто стає суб’єктом нової для нього, педагогічної, діяльності – навчання учня.

Зрозуміло, що потрібний деякий час для того, щоб учитель зміг практично освоїти свої нові функції, налагодити стосунки з учнями, з колегами, з керівництвом школи тощо. При цьому принциповим є те, що вчитель не має права бути початківцем: будучи суб’єктом діяльності, він повинен бути компетентним.

Стати компетентним – набути нової якості особистості, яка не лише володіє всебічними знаннями і думка якої є вагомою, авторитетною, котра придбала комплекс здібностей не тільки спілкування з учнями, але і керування їх діяльністю.

Вчитель змушений приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність, причому відповідальність не лише за себе, а й за інших, за своїх вихованців. Така зміна основного виду діяльності завжди супроводжується ломкою узвичаєних стереотипів і уявлень. Поширеною серед керівників шкіл (і серед учителів) є думка про те, що труднощі у випускників педвузу зумовлені передусім відсутністю у них тих чи інших практичних умінь і навичок (не вміє провести бесіду, написати характеристику, заповнити класний журнал тощо). Звичайно, у цьому є певний сенс, але справжні причини труднощів лежать глибше – у необхідності пошуку для себе адекватної лінії поведінки у ролі учителя, в осмисленні сутності та змісту навчальних явищ і фактів. Бо без визначення для себе лінії поведінки у ролі педагога і відповіді на принципові, методологічні за своєю суттю запитання, учитель вимушений діяти за методом спроб і помилок, інтуїтивно або ж за аналогією з діями інших колег. У результаті його навчальні дії часто носять ситуативний характер, що, в свою чергу, нерідко призводить до того, що початківець починає оперувати у своїй практичній діяльності лише вузьким набором перевірених на власному досвіді навчальних методів та навичок спілкування. Невипадково у вчительському середовищі поширеною є думка, що вчителю достатньо добре знати свій предмет та добросовісно ставитися до роботи – і все буде гаразд без всякої педагогіки і психології, а разом з ними і компетенції.

Діяльність учителя розглядається як мінімум на трьох рівнях аналізу. Соціально-педагогічний аналіз характеризує навчальну діяльність як одну з надзвичайно важливих різновидностей соціальної діяльності. Психолого-педагогічний аналіз спрямований

на визначення її структурних компонентів, розкриття тих особистісних факторів та внутрішніх механізмів, без яких неможливе здійснення учителем своїх функцій у навчанні. Конкретно-методичний аналіз пов'язаний з самим змістом діяльності вчителя і, відповідно, з виділенням тих знань, умінь і навичок і компетенції – комплексу здібностей навчального спілкування, якими має володіти вчитель певної спеціальності.

З психологічної точки зору будь-яку діяльність можна розглядати з різних сторін і характеризувати за різними ознаками. Окремі конкретні види діяльності можна розрізняти за формою, за способом їх здійснення, за їх часовою, просторовою характеристикою, за фізіологічними механізмами тощо [4]. Однак основне, що відрізняє одну діяльність від іншої, полягає у різниці їх предметів. Адже саме предмет діяльності надає їй певну спрямованість. Особливо це стосується вчителя, який має справу з предметом, що його засвоюють учні і з самими учнями – суб'єктами власної діяльності

Предметом діяльності вчителя є навчання учнів, яке він має організувати і регулювати відповідно до завдань навчання, виховання та розвитку школярів, підпорядкованих, у свою чергу, загальній меті – формуванню духовного світу останніх.

Оволодіння досягненнями людської культури кожне нове покоління здійснює через діяльність, аналогічну (хоч і не тотожну) тій, яка призвела до появи цих пояснень [4]. Останнє і визначає основну мету вчителя – організувати таку діяльність учнів, у ході і в результаті якої здійснювалося б формування їх світогляду, розвиток їх духовно-моральних переконань, засвоєння системи знань, формування практичних умінь і навичок, розвиток пізнавальних здібностей тощо. Саме ця “надзадача” визначає сутність і зміст тих різноманітних функцій, які має здійснювати вчитель під час навчання, виховання та розвитку школярів.

Центральним системоутворюючим ставленням (вихідним, початковим, нероздільним), яке є основою всієї навчальної діяльності, – є ставлення “вчитель-учні” Нагадаємо положення В.Ф.Ломова [5] про те, що двома визначальними сторонами людського буття є предметна діяльність (“суб'єкт-об'єктні” стосунки) і спілкування (“суб'єкт-суб'єктні” стосунки). Між цими сторонами навчальної взаємодії, зрозуміло, існують різноманітні взаємозв'язки і переходи, і, зокрема, специфічність діяльності вчителя – його компетенція. Вона якраз і полягає в тому, що процес будується за типом спілкування, тобто взаємодії та комунікації у системі “вчитель – учні”.

Важливо визначити той аспект педагогічної діяльності, що пов'язаний зі спілкуванням і його значенням у формуванні взаємовідносин в системі навчання. Визначення професійної діяльності вчителя слід розглядати через відношення “суб’єкт – об’єкт”, “суб’єкт – предмет”. Але діяльність включає і відношення людини до інших людей, однак це відношення, звичайно, не розкривається: в кращому випадку воно лише припускається як імпліцитно притаманне. Отже, психологічний аналіз і понятійний апарат педагогічної діяльності розроблялися у відношеннях “суб’єкт – об’єкт”, тобто “учень – вчитель”. Однак спілкування – це одна, проте важлива сторона побудови взаємин у навчанні. У зв’язку з цим виникає необхідність посилити розробку категорії спілкування, що розкриває відношення “суб’єкт – предмет – суб’єкт(и)”. При цьому і поняття “спілкування” стає більш чітким, воно використовується для характеристики головним чином міжособистісних стосунків. У навчальному спілкуванні здійснюється взаємний обмін діяльностями, уявленнями, ідеями, установками, інтересами тощо, розвивається система стосунків “суб’єкт – суб’єкт(и)”.

Спілкування у навчанні – основа формування взаємин у навчанні. Адже і сама людина в умовах навчання, у відносинах з іншою людиною, з іншими людьми стає іншою. Спілкування в навчанні впливає на характер психічного відображення, свідомість, склад особистості, а також аналіз того, як вона оволодіває засобами комунікації та який вплив воно виявляє на психічні процеси, стани і властивості.

Спілкування – детермінанта системи психічних явищ, щось зовнішнє по відношенню до психічного. Воно і психіка внутрішньо пов’язані: в актах спілкування здійснюється презентація “внутрішнього світу” суб’єкта іншому суб’єкту і сам цей акт припускає “внутрішній світ”. Спілкування – взаємодія людей, суб’єктів взаємодії. Для нього необхідні дві людини, кожна з яких виступає саме як суб’єкт.

Спілкування припускає, за словами К. С. Станіславського, “зустрічний струміль”, кожний акт якого виступає як акт сполучення дії учасників, об’єднання в щось ціле, яке володіє новими якостями, не такими, як у його учасників. “Одиницями” спілкування є цикли, в яких відображаються відношення позицій, установок, точок зору кожного з партнерів, де переплітаються прямі і зворотні зв’язки у потоці інформації, що між ними циркулює. Так, “одиницею” мови, на думку М. М. Бахтіна, є “двоголосе слово” [2].

В навчальному діалозі “сходяться два розуміння, дві точки зору, два рівноцінних голоси, в двоголосому слові, в репліці діалогу чуже

слово так або інакше враховується, на нього реагують або його передбачають, воно переосмислюється або переоцінюється тощо”. Реальною одиницею мови, на думку М. М. Бахтіна, є “не ізольоване одиничне монологічне висловлювання, а взаємодія принаймні двох висловлювань, тобто діалог” [2].

У навчанні при побудові взаємин використовуються засоби і способи, характерні для спілкування, тому вони будуються за законами спілкування (наприклад, діяльність вчителя, викладача, лектора). Дії (в тому числі і предметно-практичні) використовуються як засіб і засоби спілкування, що будуються згідно з правилами діяльності (наприклад, театральне подання, демонстраційна поведінка).

Виділяються три основних класи функцій навчального спілкування, які здійснюють регуляцію взаємин вчителя та учня: інформаційно-комунікативна передача-прийом інформації; регуляційно-комунікативне спілкування як регуляція поведінки і стосунків; афективно-комунікативна – детермінація емоційної сфери людини.

Функції навчального спілкування виступають в єдності, але реалізуються вони щодо формування взаємин у навчанні всіляко. Наприклад, акт спілкування, є для одного передачею інформації, для іншого – функцією емоційної розрядки. Функції спілкування можна розглядати і в іншому плані. А саме, навчальне спілкування виконує також і функцію організації взаємовідносин у навчанні. Інша не менш важлива функція спілкування у навчанні пов’язана з процесами пізнання людьми одне одним. Функція розвитку відносин у навчанні – це, мабуть, найбільш важлива і складна, але й найменш вивчена, і тому припускає врахування комплексу багатьох психологічних питань.

Ось чому навчальне спілкування – особливий вид взаємин між людьми. Це двобічний процес, у якому здійснюється не лише передача учневі знань, а й розвиваються у нього прагнення і вміння самостійно, без вчителя набувати нових знань, досвіду. Навчальне спілкування – процес спільної роботи учителя і учня, в якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв’язку, який організовує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу.

Звичайно, навчальне спілкування не носить симетричного характеру. Вчитель є не лише учасником, але й, передусім, організатором такої взаємодії, він визначає цілі, зміст і форми спілкування. Тобто мова йде про керування з боку вчителя міжособовою взаємодією у системі “Я і учні” у навчальному процесі.

Підкреслимо ще одну обставину. Ефективне розв’язання завдань, що стоять перед школою сьогодні, можливе лише за умови не будь-

якого, а тільки певного типу управління вчителем навчанням учнів. Сутність продуктивного, рефлексивного управління полягає у тому, що вчитель має поставити учня у ситуацію активного суб'єкта власної діяльності, здійснюваної у загальній системі колективної роботи; розвивати можливості учнів до самоуправління (саморегуляції), самоорганізації та самоконтролю власною діяльністю; організовувати процес навчання як розв'язання навчально-пізнавальних проблем на основі творчої взаємодії (діалогу) з учнями.

Психологічну структуру діяльності вчителя доцільно розглядати як процес рефлексивного управління "іншою" діяльністю (тобто діяльністю учнів – навчанням). Основна мета такого рефлексивного управління – зробити учня активним суб'єктом власної діяльності і розвинути у нього здатність до самоуправління у своєму навчанні.

Отже, соціально-психологічний, психолого-педагогічний та конкретно-методичний аналізи показали, що суб'єкт-предмет-суб'єктні взаємини у навчанні є основними засадами у формуванні компетентності вчителя – комплексу здібностей до навчального спілкування, джерелом активності діяльності як вчителя, так і учня, що сприятиме підвищенню продуктивності самоуправління у навчальному процесі.

Суб'єкт-предмет-суб'єктні взаємини у навчання – це неперервний процес розв'язання вчителем нескінченного ряду навчальних задач, спрямованих на досягнення загальної мети – формування особистості учня.

У роботах Н. В. Кузьміної, В. О. Кан-Каліка, М. Д. Нікандрова, В. О. Сластьоніна, Л. Ф. Спіріна та інших авторів детально аналізується проблема розв'язання вчителем навчальних задач. Вони відзначають, зокрема, що навчальна задача виникає кожного разу тоді, коли необхідно перевести учнів з одного стану в інший: трансформувати одну систему знань, умінь і навичок в іншу. Разом з тим вони підкреслюють наявність багатозначності процесу розв'язання навчальних задач. Якщо ж навчальна ситуація однозначна, тобто вона не вимагає пошуку оптимального способу розв'язання, то вона перестає бути задачею.

За даними Кузьміної Н. В. [3], коли можливе не одне рішення і потрібно знайти найкращий спосіб досягнення потрібного результату, виникає педагогічна задача. В. О. Сластьонін, виділяючи те спільне, що притаманне всім типам педагогічних задач, підсумовує, що всі вони є передусім задачами соціального управління. І тому, основувшись на загальній теорії управління, він виділяє у процесі розв'язання педагогічної задачі такі етапи:



1) аналіз педагогічної ситуації в суб'єкт-предмет-суб'єктній системі (*діагноз*);

2) проектування результату (*прогноз*) і планування педагогічних впливів у суб'єкт-предмет-суб'єктній системі;

3) конструювання і реалізація навчально-виховного процесу з урахуванням особливостей у суб'єкт-предмет-суб'єктній системі;

4) регулювання і коригування навчального процесу;

5) підсумковий облік, оцінка одержаних результатів успішності навчання учня і визначення нових педагогічних задач.

Але специфічною особливістю навчальних задач є те, що переважна більшість з них, зазвичай, не піддається алгоритмізації. Тому розв'язання таких задач є справою творчою, як і професійно-педагогічна діяльність у цілому. Як підкреслювала Н. В. Кузьміна, творчість вчителя полягає у пошуку нових рішень навчальної задачі і пов'язана з усіма основними сферами навчальної діяльності: гностичною, конструктивною, організаторською і комунікативною.

Н. В. Кузьміна зазначає, що вчителі, які вміють формулювати і приймати педагогічні рішення, часто не бачать навчальних задач. Вони просто проводять уроки, активізують учнів, опитують їх і т. п., не задумуючись, як їх дії співвідносяться з педагогічними цілями. Це відбувається тому, що вчителі навчальні задачі підміняють проміжними – функціональними завданнями.

Отже, перед тим, як шукати шляхи впливу на учня, потрібно спочатку визначити мету, тобто сформулювати не завдання, а навчальну задачу. Учитель, спираючись на знання щодо рівня розвитку учня, повинен прогнозувати його подальший прогрес у навчанні та вихованні.

Конструюючи систему навчальних задач, учитель має передусім ставити учнів в умови такої взаємодії з об'єктами, щоб вони були вимушені самостійно формулювати задачі і самостійно розв'язувати їх, переживати радість перемог і прикрощі невдач, шукати вихід.

Тому, є всі підстави класифікувати види навчальних задач, які розв'язуються в системі суб'єкт-предмет-суб'єктних взаєминах, зокрема:

1) система задач, яка розв'язується вчителем при підготовці предмета викладання і урахування індивідуальних можливостей сприйняття навчального матеріалу учнями;

2) задачі, пов'язані з упорядкуванням навчального матеріалу, утворенням методичного апарату для покращення засвоєння знань і його контролю;

3) задачі, спрямовані на активізацію мислинневих операцій учнями у формі довизначення задач, перевизначення умов задач і оцінювання процесу їх розв'язання.

Узагальнюючи, відмітимо, що визначальними у плані становлення навчальних взаємин задачами є предметна діяльність та спілкування. Зрозуміло, що між ними існують різноманітні взаємозв'язки й взаємні переходи, але це аж ніяк не виключає їх принципової специфіки.

Оскільки в основі навчальної діяльності перебуває система “суб’єкт – предмет – суб’єкт”, то вона і є центральним системоутворюючим джерелом, що визначає її сутність, становлення та розвиток. Предмет діяльності вчителя – це навчальна діяльність учнів. Саме вчитель має організовувати та регулювати її відповідно до завдань навчання та виховання, підпорядкованих, у свою чергу, більш загальній меті розвитку морально-духовного світу останніх, формування ціннісно-сислової сфери їх особистості.

Важливо підкреслити, що розв’язання завдань, які стоять перед школою сьогодні, можливе лише за умови забезпечення вчителем певного типу управління діяльністю учнів. Сутність управління – продуктивного, рефлексивного – полягає у зміні позиції учня, в перетворенні його з об’єкта зовнішніх впливів у активного суб’єкта власної діяльності, здійснюваної у загальній системі соціального життя, в розвитку спроможності до самоуправління (саморегулювання, самоорганізації та самоконтролю) власною діяльністю.

Усе це вимагає розвитку у вчителів позитивної “Я-концепції”, формування адекватних умінь, навичок, індивідуально-психологічних та особистісних якостей.

Узагальнюючи підкреслимо, що стати компетентним вчителем – означає набути нової якості особистості, яка не лише володіє всебічними знаннями і думка якої є вагомим, авторитетним, котра придбала комплекс здібностей не тільки спілкування з учнями, але і керування їх діяльністю. У зв’язку з цим необхідно розглядати категорію спілкування через розкриття відношення “суб’єкт-предмет-суб’єкт(и)”. Тоді навчальне спілкування слід розуміти як процес спільної роботи учителя і учня, в якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв’язку, який організовує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу. Причому суб’єкт-предмет-суб’єктні взаємини у навчанні – це неперервний процес розв’язання вчителем нескінченного ряду навчальних задач, спрямованих на досягнення загальної мети – формування особистості учня. Отже, оскільки в основі навчальної діяльності перебуває система “суб’єкт – предмет – суб’єкт”, то вона і є центральним системоутворюючим джерелом, що визначає її сутність, становлення та розвиток.

**Список використаних джерел**

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х томах / Б.Г.Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 288 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М.Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
3. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В.Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1985. – 182 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1984. – 443 с.
6. Чепелева Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Н. В.Чепелева. – К.: Знання, 1989. – 32 с.

This article deals with psychological peculiarities of organization of subject-object-subjective interrelation in teaching, as continuing process of solving by teacher endless educational tasks, to achieve general aim of pupil personality formation. The investigation proved that the subject-object-subjective relationships in teaching are formed during tducational communication which is understood, fs the process of collective work of teache and pupil, in which this form of interaction is built on active feedback, which organizes, regulates and enrich each of the participants of this process.

**Key words:** educational communication, educational task, pedagogical competence, subject-object-subjective relationship in teaching.

*Отримано: 06.03.2011*

УДК 159.96 – 05(477)

*В.М.Юрченко*

## **Психічні стани в працях вітчизняних психологів ХХ ст.**

У статті проаналізовано праці вітчизняних психологів ХХ століття (Блонський П.П., Басов М.Я., Узнадзе Д.М., Мясичев В.М., Левітов М.Д.), які зробили вагомий внесок у розкриття змісту поняття про психічні стани людини.

**Ключові слова:** психічний стан людини, предмет психології, системний підхід.

В статье проанализированы труды отечественных психологов XX столетия (Блонский П.П., Басов М.Я., Узнадзе Д.М., Мясичев В.Н., Левитов Н.Д.), которые внесли большой вклад в раскрытие содержания понятия о психических состояниях человека.

**Ключевые слова:** психическое состояние человека, предмет психологии, системный подход.

Аналізуючи внесок вітчизняних психологів ХХ століття у розвиток проблеми психічних станів людини, слід відзначити, що велику увагу цим станам, вважаючи їх предметом психології, який потребує матеріалістичного пояснення, приділив П.П.Блонський (1884-1941). Намагаючись підходити до вивчення кожного психічного явища з боку його історії, він висунув гіпотезу про процес розвитку психіки через перехід від стану “спящої життя” до стану “вполне бодрствующей життя”, між якими, на його думку, мають місце два таких проміжних стани, як “примитивная бодрствующая життя” и “неполное бодрствование”. Тобто розвиток життя, згідно з Блонським, “есть постепенно растущее преобладание бодрствования над сном” [1, с. 5].

При цьому Блонський неодноразово підкреслював діалектичний характер взаємин між цими двома психічними станами, обумовлений неможливістю провести між ними чітку межу, оскільки “жизнь не знает абсолютного сна”. Він мав на увазі той факт, що стан “бодрствования” починається задовго до пробудження, а стан сну – задовго до сну. Даючи фізіологічне пояснення цього явища, вчений підкреслював, що в стані пильнування різні відділи нервової системи не тільки співпрацюють один з одним, але й борються між собою, гальмуючи один одного. Звідси його висновок, що навіть “максимально бодрствующая життя<...> есть в то же время в большей или меньшей степени сон целого ряда отделов нервной системы” [1, с. 9], тобто немає ні абсолютного пильнування, ні абсолютного сну, а лише різні ступені життя-пильнування.

Описуючи ці ступені з точки зору психічних станів, Блонський відзначає, що для примітивного життя-пильнування характерні такі первинні стани, як, з одного боку, біль та незадоволеність, а з другого – задоволеність.

Симпатикотонічний стан незадоволеності, на думку вченого, характеризується деякою загальною напругою (що породжує прагнення), блідістю обличчя, напругою мускулатури, розширенням зіниць, прискореним серцебиттям, але незадоволення, яке триває довго та виснажує людину, призводить до апатії, відчаю. Фізіологічним наслідком цього стану, як показали його дослі-

дження, стає збіднення тканин на цукор (глікозурія), що досить точно, на його думку, відповідає таким виразам, як “гірке життя”, “гірка образа”, “гірке горе”, “солодке життя” тощо.

Психічний стан задоволеності, на думку Блонського, навпаки, має ваготонічну природу, про що свідчать такі його зовнішні прояви, як почервоніння обличчя, зволоження очей, звуження зіниць, спокійне серцебиття тощо. При цьому він зауважує, що і стан незадоволеності, і стан задоволеності дуже рідко зустрічаються в чистому вигляді, бо, незважаючи на антагонізм, можуть проявлятися одночасно, коливаючись у той чи інший бік. Обидва ці стани, на його думку, пов’язані з функціонуванням більш примітивної нервової системи, що інервує внутрішні органи. У кожному конкретному випадку зв’язку стану і органа виникають різноманітні більш диференційовані прояви стану у вигляді інтероцептивних почуттів (голод, ситість, статеве збудження та задоволеність, тривожна туга тощо).

Характеризуючи малодиференційований стан тривожної туги (страх, побоювання, тривога, туга), Блонський визначає його як архаїчне почуття з непевною локалізацією переважно в області серця, яке в подальшому розвитку диференціюється, з одного боку, в тугу і сум, а з другого – в тривогу, побоювання. На відміну від туги, на думку Блонського, печаль скоріше можна відігнати, якщо ми не будемо думати про печальне і, навпаки, скоріше можемо викликати її печальними думками. Тобто печаль, за Блонським, більш мотивована думками і більш предметна, ніж туга [1, с. 39].

Проаналізував Блонський і психічний стан щастя, який він вважав протилежним до психічного стану тривожної туги і звідси таким, що має протилежні йому фізіологічні прояви. При цьому слід відзначити, що і стан щастя, і стан тривожної туги він проаналізував на різних ступенях еволюції тваринного світу і дійшов висновку, що між дуже складним станом щастя людини, яке проявляється в складній церебрспінальній поведінці (емоції, думки, соціальні відношення), і примітивним станом “щастя” (внутрішня заспокоєність кровообігу і дихання, яка породжує задоволеність) ситої тварини перебуває довгий шлях розвитку тваринного світу в напрямку ускладнення як нервової системи, так і органів кровообігу та дихання.

Але варто зауважити, що, незважаючи на визнання якісної різниці між психічними станами людини і тварин, Блонський заперечував твердження про виключну приналежність почуттів тільки людині, називаючи їх такими ж неправильними, як і

твердження, що симпатична нервова система і підкорковий мозок тільки у людей. Включаючи в поняття “почуття” майже всі сучасні поняття емоційної сфери людини (чуттєвий тон, емоції, настрої тощо), Блонський стверджує, що “внутренностные” (тобто органічні або соматичні) почуття пов’язані у людини з примітивно-тваринною соматичною нервовою системою, але не заперечує її зв’язок із цереброспінальною нервовою системою, що обумовлює специфіку людських психічних станів.

Цікаво пояснює Блонський суперечливість психічних станів людини, головну детермінанту яких він вбачав у її взаєминах із зовнішнім середовищем (туга і страх внаслідок негативних для людини взаємин, щастя – навпаки), які породжують її суперечливу поведінку, що визначається антагонізмом співіснуючих процесів асиміляції і розпаду. Крім цього, Блонський закликав пам’ятати, що ваготонічні та симпатикотонічні рефлексії нестійкі, легко виснажуються і переходять у протилежні, що може пояснити нестійкість та нестабільність людських психічних станів, їх схильність переходити з однієї крайності в іншу.

Характеризуючи стан примітивного життя-пильнування, Блонський також виокремлює в ньому своєрідне, позбавлене певної якості та локалізації периферійне почуття, яке виникає під впливом зовнішнього стимулу і яке він назвав передвідчуттям. На думку вченого, цей підкорковий процес, в якому викликане зовнішнім стимулом відчуття зливається з почуттям (первинне почуття зручно-незручно), можна розглядати як стадію, що передувала кортикальним відносинам людини із зовнішнім світом і відбилася в тривалій відсутності в психології чіткого розмежування між поняттями “відчуття” і “почуття” (у мові і зараз око, вухо тощо – органи почуття, а не відчуття). Посилаючись на дані Хеда про первинну недиференційовану (протопатичну) і пізнішу, більш диференційовану (епікритичну) чутливість, Блонський доповнює картину стану примітивного життя-пильнування описом характерної для нього спільної роботи слабо диференційованих аналізаторів, яка призводила до типових для передвідчуттів синестезій. При цьому він зазначає, що у людини більш розвинута чутливість не виключає менш розвинуту, оскільки в її нервовій системі є й більш старі (архаїчні), і більш нові нерви, функціонування яких об’єднує та інтегрує, зводячи в єдине ціле, центральна нервова система.

Наступний етап розвитку психіки людини, на думку Блонського, пов’язаний зі станом неповного пильнування, який характеризується її емоційно-інстинктивною поведінкою. Емоційні стани цього періоду відрізняються від таких більш раннього періоду

розвитку психіки, перш за все, швидким розповсюдженням по всьому організму, предметністю, більшою підлеглістю мисленню (антагонізм емоцій і мислення існує, оскільки “рассуждение ослабляет эмоцию, а эмоция, в свою очередь, если она сильна, парализует мышление”, що є проявом антагонізму між новими і старими відділами головного мозку). Щодо механізму розвитку емоційних станів, то Блонський розрізняє в ньому два шляхи: кортикальний (поступове збільшення підпорядкованості емоцій мисленню) та підкорковий (поступове збільшення переваги автоматичних рухів, які супроводжують емоції аж до утворення інстинктів або “выветрившихся эмоций”).

Характеризуючи людей з переважанням першого або другого типу емоційності, Блонський робить висновок: у перших – реалізм, критицизм, мала чутливість до гіпнозу та навіювання (біотип “сухої”, “твердої”, “холодної” людини); у других – навпаки, підвищена гіпнабільність, навіюваність та ейдетизм (біотип “м’якої”, “сирої” людини). Серед людей другого типу Блонський розрізняє “сангвініків” (з їхньою типово емоційною та запальною натурою) та лімфатиків (у яких переважають примітивні соматично залежні психічні стани задоволення та незадоволення).

Найбільш характерним психічним станом найвищого етапу розвитку психіки, “повне життя-пильнування”, Блонський вважає психічний стан уваги як антипод стану нульового пильнування (сон), слушно посилаючись на те, що наближення сну та втома сигналізуються людині, в першу чергу, послабленням пов’язаної з діяльністю кори великих півкуль уваги. Говорячи про походження цього психічного стану, який характеризується певною, пов’язаною з життєвими інтересами людини, спрямованістю або установкою, Блонський зближує його зі станом страху, називаючи “рудиментом моторной реакции на страшное”. У свою чергу, характеризуючи установки як стани з боку походження, Блонський називає їх емоційно-інстинктивними симпатикотонічними реакціями на погрожуючий боєм подразник, які сприяють найкращому сприйманню і є результатом природного відбору. У цьому плані стан уваги як “совершенство установок и анализаторов”, на думку Блонського, має зв’язки з конституцією та її еволюцією.

Так, у розвитку уваги вчений виокремлює декілька етапів: від примітивного підкоркового за своєю природою до розвинутого кортикального психічного стану. Головним коренем уваги він називає життєві інтереси або потреби, задоволення чи незадоволення їх, а головними умовами виникнення цього психічного



стану – певну “потужність” організму та достатню диференційованість аналізаторів. Примітивна увага, на його думку, більшою мірою викликається почуттями, а розвинута увага – мисленням. Щодо інших напрямків розвитку уваги, то Блонський говорить, по-перше, про її розвиток від ротової та тактильної до слухової та оптичної, по-друге, від уваги до власного тіла до уваги до зовнішніх подразників (біль, їжа, запахи, звуки, зовнішній світ). Таким чином, примітивна увага якнайбільш пов’язана з життєвими інтересами і емоційна, згідно з Блонським, може вважатися практичним станом, а більш розвинута, активна і довільна увага – споглядальним.

Помітне місце зайняло поняття про психічні стани в психологічній теорії М.Я.Басова (1892-1931), яка була спрямована на вирішення головного, на його думку, для психологічної науки рівняння з трьома величинами: людина, середовище і процес діяльності [2]. Вперше виокремивши діяльність людини, тобто її активність у стосунках із середовищем, в окремий об’єкт психологічного вивчення, Басов здійснив структурний аналіз, який виявив такі її головні структурні елементи, як стимули (те, що спонукає суб’єкта на ту чи іншу дію через зміну його взаємовідносин із середовищем) і реакції.

Але при цьому вчений зауважує, що ефективність стимулу великою мірою залежить від загального фону, на якому він діє. У самому понятті про фон він пропонує розрізнити зовнішній фон (зовнішня ситуація) і внутрішній фон, тобто “общая установка личности или ее строй”, що характеризує “в каждый данный момент ее состояние как деятеля в среде (психологическое состояние)” [2, с. 228]. Аналізуючи внутрішній фон діяльності, особливу увагу Басов приділив емоційним психічним станам людини, в основу яких він покладав “емоційну установку”. Під останньою він розумів такий стан людини, при якому весь її внутрішній устрій, вся система рівноваги функцій, які його складають, являє собою узгоджену в усіх своїх елементах єдність, що має свою специфічну характеристику.

У кожний окремий момент часу, згідно з Басовим, особистість перебуває в стані певної емоційної установки, що виникає під впливом значущого для неї стимулу. Більш того, на його думку, у кожної людини є “некоторый преобладающий характер эмоциональной установки” і в усіх своїх проявах вона “отражает ту установку, в которой хронически пребывает” [3, с.73]. Тобто мова у Басова, безумовно, йде про те (з чим не можна не погодитись), що довготривале перебування людини в стані певної емоційної установки (емоційному психічному стані) призводить до стійких

змін на усіх рівнях (у тому числі, як показали наші дослідження, і фізіологічному) системи її організму.

Дещо інше, більш широке розуміння психічного стану установки в контексті однойменної теорії запропонував її автор – грузинський психолог Д.М.Узнадзе (1886-1950). У нього установка – не тільки загальне і визначальне явище психічного життя людей, а й головне пояснювальне поняття психологічної науки, яке характеризує суб'єкта, особистість у стосунках з дійсністю як ціле. “В активные отношения с действительностью, – стверджував учений, – вступает непосредственно сам субъект, но не отдельные акты его психической деятельности” [4, с. 166]. У цьому зв'язку для вивчення поведінки суб'єкта саме як цілого він пропонує, відштовхуючись від поняття про потребу, яка за психологічним змістом, як відомо, теж психічний стан нестачі чогось, що спричиняє активну поведінку тварин та людей, використовувати поняття про установку.

Аналізуючи психологічну природу установки Узнадзе відзначає, що це особливий стан суб'єкта, який виникає за умови наявності потреби і необхідної для її задоволення ситуації і який характеризується схильністю, спрямованістю, готовністю здійснити дію, що веде до задоволення потреби [4, с. 170]. При цьому він підкреслює, що стан установки, визначаючи характер активності, діяльності суб'єкта, не віддзеркалюється в його свідомості у вигляді самостійного переживання, тому що не є не тільки окремим актом свідомості, а і взагалі феноменом свідомості. Слід зауважити, що вчений розрізняв такі різновиди стану установки, як дифузна установка (виникає під час першого впливу будь-якої ситуації на суб'єкта, невизначена, нездатна спрямувати активність суб'єкта на задоволення потреби) та фіксована установка (виникає в результаті повторного впливу на суб'єкта тих умов, які забезпечують йому задоволення певної потреби), яка є типовою в житті кожної людини.

Численні експериментальні дослідження допомогли Узнадзе виявити цілу низку таких дуже важливих закономірностей стану установки, як ірадіація (розповсюдження з однієї модальності сприймання на іншу), генералізація (виникнення під час сприймання об'єктів, які відрізняються від тих, для яких вона була сформована), константність (стабільність), варіабільність (лабільність) тощо. На основі цих даних він зробив висновок, що установку слід розглядати не як локальне психічне явище, а як цілісне психологічне утворення, яке характеризує загальний стан суб'єкта, його особистість.

Дуже органічно існує поняття про психічний стан людини в теорії особистості В.М.Мясищева (1893-1973), згідно з якою

суспільні відносини формують систему ставлень включеного в них суб'єкта до навколишнього світу та самого себе, яка є більш специфічною, особистісною характеристикою, ніж такі традиційні, як характер, темперамент, здібності.

При цьому, займаючись теорією людських ставлень у контексті проблеми цілісної особистості здорової і хворої людини, учений постійно шукав об'єктивні шляхи пояснення і такої суб'єктивної психологічної особливості суб'єкта, як супроводжуючий його ставлення психічний стан (любов, ненависть тощо). У зв'язку з цим причини розвитку такої патології особистості, як невротичний стан, він шукав у порушенні системи її ставлень.

У монографії “Личность и неврозы”(1960), яка не втратила наукової цінності і зараз, викладені основні положення концепції В.М.Мясищева про особистість та зв'язки її порушених ставлень з відхиленнями в її психічних станах. Визначаючи психічний стан як одну з чотирьох головних складових психічного життя людини (психічні процеси, ставлення, стани та властивості особистості), яка виступає в ролі загального функціонального фону психічних процесів, учений називає головні його різновиди: збуджений, пригнічений, млявий, діяльний, утомлений тощо. Крайні зміни цього фону стають самостійним предметом дослідження в психіатричній практиці, коли говорять про маніакальний, депресивний, оглушений, поплутаний і тому подібні стани.

Зв'язок між психічними станами та ставленнями особистості Мясищев ілюструє на прикладі аналізу поведінки педагогічно занедбаних дітей, для якої характерні погані ставлення, відсутність навичок та нестійкість стану. При цьому він підкреслює, що усі ці моменти займають різне місце і відіграють різну роль у системі поведінки таких дітей, тобто дефекти у різних дітей мають коріння в різних ланках системи особистості. “В одном случае, – відзначає автор, – плохой результат обусловлен безразличием или отрицательным отношением к работе и к школе, а в другом случае не столько общее отношение или установки отрицательны, сколько учащийся не организован, не имеет навыков и умения работать и зачастую при полной готовности к работе, отстывает перед задачей. Организационные неполадки и затруднения вызывают состояние раздражения и отрицательное отношение к работе” [5; 190].

Отже, на думку Мясищева, психічний стан є умовою конкретного ставлення при недостатньому розвитку загальних свідомих установок, а відсутність навичок значною мірою їх наслідком. При цьому він підкреслює, що чим більш несприятливі фактори порушують динаміку нервово-психічної діяльності, тим більш

яскраво виглядає картина коливань психічних станів, які різко впливають на поведінку учня. Тобто в межах певного середнього стану загальні ставлення можуть і не проявляти помітних змін, але як тільки в учня з'являється афективний стан роздратування, незадоволеності, різко знижується керівна роль правил поведінки, свідомих установок. Звідси висновок, що регулювати стан учнів можна тільки через систему ставлень, тобто опанувати стан збудження або подолати стан млявості та слабкості можна шляхом зусилля на основі виховання свідомих ставлень, свідомого визнання необхідності критичного ставлення до своїх бажань.

Аналізуючи патогенез психогенних психічних розладів людини як порушення механізмів нервово-психічної діяльності та хворобливе порушення ставлень, Мясіцев простежив такі три його категорії у формі патологічних станів, як депресивні, параноїальні та психотичні, пов'язані з регресом особистості. Стан реактивної депресії, тобто стан хворобливого пригнічення усієї нервово-психічної та нервово-вегетативної динаміки людини, він пов'язує з утратою нею значущого об'єкта (смерть, зрада тощо) у системі оціночних ставлень та цінностей. Параноїдальні ідеї та ставлення, на його думку, представляють перш за все емотивно-конативно обумовлені порушення, при яких спостерігаються викривлення мислення та уявлення в сфері хворобливо загострених ставлень, пов'язаних із психічним станом незадоволеності (марення величі, ревнощів, переслідування тощо). Пов'язані з регресом особистості психотичні стани (прогресивний параліч, старече слабоумство тощо) він пов'язує з розпадом сформованих протягом життя зв'язків та вибіркових ставлень.

М.Д.Левітов [6; 7] у своїх статтях і особливо в монографії "О психических состояниях человека" (1964) зробив першу спробу узагальнити накопичену інформацію про психічні стани і представити її як нову і досить складну проблему вітчизняної психології.

Так, уже в передмові до монографії Левітов відзначав великі труднощі, з якими він зіткнувся при її створенні, головна з них – майже повна відсутність у вітчизняній та зарубіжній літературі конкретних досліджень психічних станів людини. Саме з цим, на його думку, пов'язана недосконалість його праці, яка проявляється і в недосконалій структурі, що не вичерпує теми, і в недосконалій класифікації психічних станів, що повторює прийняту в психології класифікацію психічних процесів тощо. Тобто вчений, розуміючи надзвичайну складність і недостатню вивченість нової психологічної проблеми, підкреслював "розвідувальний" характер своєї монографії, що могла б стати "...основой для дискуссий по проблеме

психических состояний, в какой-то мере помочь усовершенствованию психологии как системы знаний, дать ей дополнительное оружие для борьбы с механистическими и атомистическими направлениями...” [7, с. 4].

Таке бачення автором порушеної ним проблеми психічних станів, її місця в системі психологічної науки та ставлення до своєї монографії, безумовно, свідчать про системність його наукового мислення, хоч він ніде не згадує про системний підхід як такий. Про це ж свідчать, незважаючи на незадоволеність ученого, і структура, і зміст його наукової праці, в якій, хоч і у фрагментарній формі, системно порушені майже всі головні питання проблеми психічних станів людини (сутність, визначення, класифікація, детермінанти, фізіологічні основи тощо). Так, дуже знаменним є факт, що вже в назві та змісті першої, головної теоретичної, глави монографії Левітов називає “психічний стан” людини (згідно з авторським розумінням це – цілісна характеристика психічної діяльності за певний період часу, яка показує своєрідність перебігу психічних процесів у залежності від зовнішнього світу, попереднього стану та психічних властивостей особистості) не поняттям, а саме психологічною категорією, тобто начебто задає той рівень найвищої узагальненості і системності, який потенційно закладений у відповідному психічному явищі і який треба розкрити в його дослідженнях. “Психические состояния, – підкреслює автор, – особая психологическая категория, объединяющая большую группу жизненных явлений” [7, с. 5].

Більше того, саме виникнення проблеми психічних станів людини, як і кожної наукової проблеми, Левітов пов’язує з потребою привести в систему та пояснити такі відповідні, часто неточно сигніфіковані, життєві явища (переживання) людей, як стан здоров’я, душевний стан, настрої, втома, апатія тощо. На матеріалі в основному художніх описів він робить висновки, що люди частіше говорять про стан свого здоров’я або психічний стан тоді, коли вони за своїм характером незвичні або негативні чи надто складні, тобто турбують людину, погіршуючи її життєдіяльність. На звичайних (типових) станах її увага, як правило, не фіксується.

Найбільш яскраві приклади психічних станів, що забарвлюють на певний час усю психіку людини, на думку Левітова, перебувають у сфері емоційного життя людини (настрої, афекти, пристрасті тощо). Крім цього, він наводить велику групу слів, в яких зафіксовані психічні стани, пов’язані з пізнавальною діяльністю людини (зацікавленість, зосередженість, сумнів, задумливість, неухважність тощо) та її вольовою сферою (рішучість, нерішучість,

активність, пасивність, “боротьба мотивів” тощо). Що стосується вживання терміна “психічний стан” сучасними психологами стосовно психічної діяльності, то Левітов визначає його в переважній більшості випадків як допоміжний, некоректний, без перспектив подальшого вивчення. Більш того, на його думку, іноді “психологи неправомірно називають психическими процесами то, что, в сущности, является психическим состоянием” [7, с. 6].

Отже, зрозуміло, що саме Левітов перший серед радянських психологів обґрунтував необхідність виокремлення такого різновиду психічних явищ, як психічні стани людини, вивчення яких має велике теоретичне та практичне значення для психологічної науки. Так, поперше, він підкреслював, що психічні стани заповнюють прогалину в системі психології, яка утворюється між психічними процесами (відчуття, сприймання, мислення тощо) та психічними властивостями особистості (здібності, темперамент, характер, спрямованість) і підвищують дослідницький інтерес до внутрішнього світу людських переживань. По-друге, практичну значущість вивчення психічних станів він пов’язував, наприклад, із впливом психічних станів учнів і педагогів на ефективність навчальної діяльності (що, безумовно, слід розповсюдити на будь-яку людську діяльність) та їх участю в формуванні нових рис характеру особистості.

Що стосується монографії Левітова, то слід відзначити, що ставши дуже важливою віхою в становленні проблеми психічних станів у вітчизняній психології, вона одночасно є відправною спробою опису нового системного психологічного поняття, яке має великий обсяг. При цьому не можна не визнати, як це визнавав і сам автор, що цей опис не є повним та системним. І це в той час, коли в психологічній науці потреба саме в повних та системних описах психічних явищ залишається дуже гострою. Відповіддю на цей запит є наша власна спроба здійснити системний опис поняття психічного стану людини та його обсягу, яка ґрунтується на методології системного підходу (8).

#### Список використаних джерел

1. Блонский П.П. Избранные психологические произведения / П.П.Блонский. – М., 1964.
2. Басов М.Я. Общие основы педологии / М.Я.Басов. – М.-Л., 1931.
3. Басов М.Я. Методика психологических наблюдений над детьми / М.Я.Басов. – М.-Л., 1926.
4. Узнадзе Д.М. Психологические исследования / Д.М.Узнадзе. – Тбилиси, 1966.

5. Мясищев В.Н. Психология отношений. Избранные психол. труды / В.Н.Мясищев. – М., 1995.
6. Левитов Н.Д. К характеристике состояний готовности к работе при нарушении уравновешенности процессов возбуждения и торможения / Н.Д.Левитов// Вопр. психол. – 1957. – №1.
7. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д.Левитов. – М., 1964.
8. Юрченко В.М. Психічні стани людини: системний опис / В.М.Юрченко. – Рівне, 2006.

The article contains the analysis of concrete researches of XX century native scientists, which made a valuable contribution to opening the substance of the notion about mental states.

**Keywords:** mental condition, the subject of psychology, the systematic approach.

*Отримано: 15.02.2011*

УДК 159.922.7

*І.В. Яворська-Ветрова*

## **Аналіз особливостей сприймання і реагування на успіхи й невдачі молодшими школярами з різним рівнем навчальних досягнень у контексті розвитку самосвідомості**

У статті аналізуються результати дослідження особливостей поведінки молодших школярів з різними рівнями навчальних досягнень у ситуації вибору задач різного рівня складності, а також їх реакції на успіх – неуспіх. Описано певні особливості загальної тенденції підвищення домагань після успіху і зниження після невдачі у групах учнів з різними навчальними досягненнями. Виявлено особливості динаміки самооцінки, рівня домагань та мотивації досягнення успіху – уникнення невдачі у різновстигаючих учнів 1 – 3 класів залежно від успішності чи неуспішності виконання ними завдань різного рівня складності.

**Ключові слова:** самосвідомість, суб'єкт, ситуація успіху – неуспіху, рівень домагань, рівень навчальних досягнень.



В статтю аналізуються результати дослідження особливостей поведінки молодших школярів з різними рівнями навчальних досягнень в ситуації вибору завдань різного рівня складності, а також їх реакції на успіх – неуспіх. Описано особливості загальної тенденції підвищення притязань після успіху і зниження після невдачі в групах учнів з різними навчальними досягненнями. Виявлено особливості динаміки самооцінки, рівня притязань, мотивації досягнення успіху – уникання невдачі у різноуспіваючих учнів 1 – 3 класів в залежності від успішності або неуспішності виконання ними завдань різного рівня складності.

**Ключові слова:** самосвідомість, суб'єкт, ситуація успіху – невдачі, рівень притязань, рівень навчальних досягнень.

**Постановка проблеми.** Сучасні трансформаційні суспільні процеси потребують наукових розвідок нових напрямків розвитку і функціонування освітнього простору: гуманізації засад навчання і виховання, їх орієнтації на пріоритетність та цінності духовного розвитку і саморозвитку особистості. “Основним орієнтиром освіти є формування творчої особистості, що здатна саморозвиватися” [6, с. 16]. Одним із механізмів реалізації гуманістичних засад у навчально-виховному процесі є розкриття потенцій учня як суб'єкта діяльності, творця власного розвитку, при цьому суб'єктність визначається як “особистісне утворення, що ініціює, регулює, спрямовує і оцінює активність людини, створюючи психологічне підґрунтя для почуття її унікальності” [5, с. 3 – 4].

Здійснені численні дослідження (В.В. Давидов, А.В. Зак, А.В. Захарова, С.П. Тищенко, Г.А. Цукерман та ін.) показали, що тільки у сфері самосвідомості суб'єктом навчальної діяльності у молодшому шкільному віці є сам учень. Становлення таких внутрішніх регулятивних інстанцій, як самооцінка, “образ Я”, рівень домагань, є свідченням розвитку у молодшого школяра нового, емоційно-ціннісного ставлення до себе як до суб'єкта власної активності. Як вказує М.Й. Боришевський, “саме у контексті самосвідомості можливо збагнути сутність розвитку та саморозвитку особистості, що зумовлюється активізацією індивідом своїх явних та потенційних можливостей...” [1, с. 119].

Розвиток самосвідомості дає можливість дитині збагнути себе як суб'єкта власної активності, що здатен не тільки “скеровувати власні потенційні можливості у русло конструктивних самозмін, самозростання та самотворення”, а й “перманентно здійснювати відповідні (адекватні) корекції деяких вельми суттєвих для її життєдіяльності особистісних утворень <...> а на цій основі – забезпечувати адекватність взаємодії із зовнішніми обставинами та внутрішніми умовами” [1, с. 121].

Однією із сфер, що потребує “відредагування” самосвідомістю, є, зокрема, уміння сприймати й оцінювати свої успіхи і невдачі. Експериментально доведено, що учні з завищеною самооцінкою та відповідними їй домаганнями і соціально-психологічними очікуваннями неадекватно сприймають і оцінюють свої досягнення чи невдачі. Переживаючи успіх, вони переконані, що мають завдячувати цим винятково собі. При невдачах такі учні часто шукають винних у своїх поразках, звинувачують виключно зовнішні обставини у саме такому перебігу подій. У свою чергу, надміру низька самооцінка, соціальні очікування і домагання також викривляють сприймання школярем певних подій – від невіри у можливість досягти певних вершин у разі докладання зусиль до негативного, навіть “руйнівного”, впливу неуспіху на ставлення до себе і життєдіяльність загалом.

Виходячи з вищевказаного, **мета** дослідження полягала у вивченні особливостей сприймання та реагування на ситуації успіху чи неуспіху молодшими школярами з різним рівнем навчальних досягнень.

Емпіричне дослідження проводилося серед учнів 1 – 3 класів загальноосвітніх шкіл м. Києва та області, які відповідно до рівня їх навчальних досягнень та експертних оцінок вчителів були поділені на три групи: 1 група – учні з високою успішністю, 2 – учні з середньою успішністю, 3 – учні з низькою успішністю. Була використана методика Ф. Хоппе – М. Юкнат, що передбачала вибір задач різного рівня складності. Перша серія включала письмові завдання (написання слів, назв предметів на певну букву), друга серія – ігрові завдання на конструювання (для 1 – 2 класів складання узорів з використанням кубиків Коса, для 3-х класів – складання фігур з використанням гри “Танграм”). Усього діти вибирали по 5 задач у кожній серії.

**Результати дослідження та їх обговорення.** Дані вибору рівня складності першої задачі у кожному завданні (завдання 1 – письмове, завдання 2 – конструювання) представлені у таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Дані розподілу учнів різних груп успішності щодо вибору рівня складності першої задачі ( у % )**

Класи, групи успішності	Завдання 1			Завдання 2		
	Лз	Сз	Вз	Лз	Сз	Вз
Висока успішність						
1-ші класи	51,67	30,0	18,34	35,0	55,0	10,0
2-гі класи	23,81	50,0	26,19	57,14	38,08	4,76
3-ті класи	64,29	28,57	7,15	71,43	28,57	–

Середня успішність						
1-ші класи	51,19	31,09	10,72	73,02	16,27	10,72
2-гі класи	63,33	25,83	10,83	23,81	50,0	26,19
3-ті класи	73,34	20,0	6,67	60,0	20,0	20,0
Низька успішність						
1-ші класи	75,0	25,0	–	100,0	–	–
2-гі класи	80,56	13,89	5,56	66,67	27,78	5,56
3-ті класи	77,78	28,57	–	61,11	22,22	16,67

Примітка. Лз – легкі задачі, Сз – задачі середньої трудності, Вз – важкі задачі.

Дані таблиці 1 свідчать про наявність тенденції зниження відсотка вибору важких задач і збільшення відсотка вибору легких задач при виконанні першого (письмового) завдання як у вікових групах – від 1-го до 3-го класу, так і у групах з різною успішністю – від високо- до слабковстигаючих учнів. Щодо другого завдання, така ж тенденція зберігається у цілому, крім того, першокласники з низьким рівнем навчальних досягнень 100-відсотково вибирали легкі задачі.

Розглядаючи дані групи учнів з високою успішністю, можна спостерігати яскравий вияв вказаної тенденції при виконанні завдання на конструювання:

	1 класи	2 класи	3 класи
Легкі задачі	35,0%	57,14%	71,43%
Важкі задачі	10,0%	4,76%	–

Щодо першого завдання, яке змістовно пов'язане з навчальною діяльністю, то тут загальну тенденцію дещо “порушують” учні 2-х класів. 50,0% високовстигаючих другокласників вибирали задачі середньої трудності, а 26,19% – важкі задачі, що, відповідно, знизило відсоток вибору легких задач до 23,81%. Це, на нашу думку, є свідченням як прояву більш адекватного рівня домагань, так і зростання впевненості у своїх силах, віри у свої можливості справитися і з навчальними завданнями, і з змістовно близькими до них.

Загалом, треба відмітити той факт, що саме серед учнів з високими навчальними досягненнями найбільший відсоток вибору важких задач. Порівняємо:

	висока успішність	середня успішність	низька успішність
1-ші класи	18,34%	10,72%	–
2-гі класи	26,19%	10,83%	5,56%
3-ті класи	7,15%	6,67%	–

Стосовно другого завдання, то у високовстигаючих учнів тенденція зниження відсотка вибору важких задач є найбільш

показовою: від 10,0% у 1-х класах, 4,76% у 2-х класах і до відмови від вибору таких задач третьокласниками. Очевидно, далось взнаки те, що друге завдання школярі виконували безпосередньо після першого, і невдачі при виконанні задач першої серії частіше змушували знижувати домагання у другій серії, аж до повної відмови від вибору цього класу задач.

Крім того, саме у цій групі успішності яскраво виявилася “поляризація” вербального і невербального інтелекту, теоретичних знань і практичних умінь, що спостерігалася нами при проведенні численних обстежень дітей молодшого шкільного віку і описана у літературі. Високовстигаючі учні, справляючись із задачами середньої трудності і навіть важкими першої серії, часто виявлялися безпорадними при виконанні досить легких задач на конструювання, часом демонструючи невміння просто маніпулювати з кубиками чи деталями “Танграму”. Вони губилися у таких ситуаціях, не сприймали пояснення, не в змозі були використати підказку. У бесідах діти повідомляли, що не мають вдома іграшок-конструкторів, мозаїки, “пазлів”, а кубиками гралися тільки у ранньому віці. На нашу думку, у даних випадках спостерігався певний “перекос”, зміщення акцентів як у підготовці цих дітей до школи, так і у ставленні до навчання загалом, зосередження уваги батьків на “теоретичній” підготовці дітей, розвитку навичок читання, розв’язування математичних задач, заучування напам’ять тощо. У той же час недостатня увага приділялась формуванню “практичного інтелекту”, розвитку просторових уявлень, навичок практичних дій з предметами і т. ін.

Такий варіант розвитку, пов’язаний з особливостями пізнавальних процесів, О.Л. Венгер та Г.А. Цукерман [3] називають інтелектуалізмом. Цей синдром характеризується незбалансованістю психічних процесів: добре розвинутим логічним мисленням при недорозвитку образних уявлень, уяви, сприймання, емоційної сфери, що також часто супроводжується недостатнім розвитком моторики. Інтелектуалізм, як правило, формується у дошкільному дитинстві. Його головна причина – “недооцінка батьками тієї ролі, яку відіграють в розвитку дитини “дитячі” заняття: гра, малювання, ліплення, конструювання з кубиків, дії з найпростішими знаряддями... У вихованні дитини робиться акцент на розвиток логічного мислення” [3, с. 46]. Відповідно, у діяльності дитини вже з раннього дошкільного віку переважають навчально-пізнавальні заняття, а інші види діяльності, у тому числі рухова, емоційна, спілкування, звужені.

Діти з інтелектуалізмом досить рідко зазнають труднощів у шкільному навчанні, тому що основні його вимоги стосуються саме

розвитку логічного мислення, яке і є сильною стороною таких дітей. Відставання з малювання, праці, фізкультури, як правило, не сприймається дорослими серйозно. Іноді (це підтвердилося і у нашому дослідженні) через недорозвинення дрібної моторики можуть виникати проблеми з формуванням навичок письма, але вони долаються посиленими заняттями. Але, звичайно, відсутність навчальних проблем – не гарантія емоційного благополуччя дитини. Дітям з інтелектуалізмом властива тривожність, викликана недостатнім рівнем практичного знайомства зі світом. Батьки і вчителі з часом відмічають замкнутість дитини, іноді – пасивність, схильність до зниженого настрою. Таким чином, інтелектуалізм є однією з проблем частини учнів з високими навчальними досягненнями.

Вказана вище загальна тенденція – зниження відсотка вибору важких задач і підвищення відсотка вибору легких – найбільш чітко виявилася при виконанні першого завдання учнями з середнім рівнем навчальних досягнень:

	легкі задачі	важкі задачі
1-ші класи	51,19%	10,72%
2-гі класи	63,33%	10,83%
3-ті класи	73,34%	6,67%

Крім того, від 1-го до 3-го класу в цій групі успішності знижується відсоток вибору задач середньої трудності: 1-й клас – 31,09%, 2-й клас – 25,83%, 3-й клас – 20,0%. Усе це, на нашу думку, є виявом необґрунтованого зниження домагань, “перестраховки” учнів із середніми навчальними досягненнями, недостатньої віри у свої можливості, невпевненості у собі.

Щодо другої групи завдань, то тут картина дещо змінюється, особливо у третьокласників. Відсоток вибору легких задач тут один з найвищих у 1-х (73,02%) і 2-х класах (81,67%), у 3-х класах він знижується до 60,0%. При цьому третьокласники з середнім рівнем досягнень часто вибирали важкі задачі та задачі середньої трудності (по 20,0%). Вони ніби “перевіряли” свої можливості на завданнях, не пов’язаних безпосередньо з навчальною діяльністю.

Серед середньовстигаючих учнів один з найменших відсотків вибору задач середньої трудності у другій серії завдань: 1-ші класи – 16,27%, 2-гі класи – 15,0%, 3-ті класи – 20,0%. Тобто учні вибирали задачі у зоні полярних меж шкали трудності, в основному віддаючи перевагу легким задачам і, таким чином, нереалістично оцінюючи свої можливості, свідомо знижуючи планку досягнень.

Учні з низькою успішністю, як і можна було припустити, вибирали переважно легкі задачі, особливо у першому завданні:

	Перше завдання	Друге завдання
1-ші класи	75,0%	100,0%
2-гі класи	80,56%	66,67%
3-ті класи	77,78%	61,11%

Відповідно незначний відсоток слабковстигаючих учнів (порівняно з іншими групами успішності) “зважувався” на задачі середньої трудності – від 13,89% до 27,78%. Важких задач учні з низькими навчальними досягненнями або зовсім не вибирали (1-ші та 3-ті класи), або ж їх відсоток низький (по 5,56% у 2-х класах у кожному завданні). Виключення становлять тільки невстигаючі третьокласники: у другому завданні 16,67% виборів важких задач.

На нашу думку, такий розподіл виборів можна пояснити тим, що в учнів з низькими навчальними досягненнями поступово формується занижений рівень домагань під час виконання завдань (і у першу чергу – навчальних) при досить високих декларованих домаганнях і завищеній самооцінці. Знижуючи свій рівень домагань, слабоуспішні учні тим самим намагаються уникнути неспіху, підтримати рівень свого самоприйняття, “усіма силами зберегти наявний рівень свого “Я” чи навіть підвищити його” (Ф. Хоппе). Ця тенденція, очевидно, усталюється від 1-го до 3-го класу, чим деякою мірою пояснюється збільшення відсотка вибору важких задач третьокласниками у завданні на конструювання. Оскільки перше завдання характеризувалося як “подібне до тих, що ви виконуете на уроках української мови”, а друге – як “ігрове, що зовсім не має стосунку до учіння”, то компенсаційні захисні механізми у свідомості дитини намагалися “взяти реванш” у грі за неспіхи у навчанні.

У молодшому шкільному віці домагання, що складаються під впливом оцінних суджень насамперед дорослих, а також ровесників, пов’язані з мотиваційною, емоційною та самооцінковою сферами школяра, мають значний вплив на його поведінку та діяльність, зокрема учіння. У дослідженнях А.М. Прихожан, Л.С. Сапожнікової, Л.С. Славіної, Т.І. Юферової та інших показано: якщо у дитини домагання перевищують її реальні можливості і вона не в змозі виконати поставлене завдання, то неспіх змушує її знизити звичну самооцінку, що може призвести до виникнення гострої афективної реакції.

Переживання успіху чи неспіху виконання дії залежить від ставлення індивіда до поставленої цілі. “Переживання успіху або неспіху залежить<...> не тільки від об’єктивного досягнення, але й від рівня домагань, котрий пов’язаний з тими цілями, які ставить людина. У кожній людини існує “ідеальна” мета, до якої вона прагне, і конкретна ціль, якій відповідає дана дія, переживання” [4 с. 70].

Розглядаючи ситуації, в яких проявляється характерний для індивіда рівень домагань, Ф. Хоппе підкреслював, що ці ситуації є конфліктними. Рівень домагань виступає як результат “розв’язання” конфлікту двох різноспрямованих тенденцій: тенденції як можна вище підняти домагання, щоб досягти успіху, і тенденції знизити їх, щоб уникнути невдачі. Тому одним із аспектів нашого дослідження було вивчення реакцій на успіх чи неуспіх при виконанні завдань різного рівня складності молодшими школярами з різною успішністю.

Проведене дослідження загалом підтвердило описану у психологічній літературі загальну тенденцію підвищення рівня домагань після успіху та зниження його після неуспіху. Аналіз одержаних даних дозволив зробити такі висновки.

У групі учнів з високою успішністю найбільш чітко підтвердити вказану вище тенденцію учні перших та третіх класів: 1-ші класи – 100,0% підвищили домагання після успіху у першому та другому завданнях та знизили після неуспіху у другому завданні; 3-ті класи – 100,0% підвищили домагання після успіху в другому завданні та знизили після неуспіху в першому та другому завданнях.

Тільки при виконанні першого завдання після неуспіху деякі першокласники підвищували домагання (25,0%), а третьокласники після успіху – знижували їх (16,67%). Це може свідчити про намагання підтримати певний рівень свого “Я”: реабілітуватися після невдачі (“Я все ж таки зроблю це!”) або уникнути можливої невдачі у майбутньому (“Краще не ризикувати!”). Така позиція характерна для невпевнених у своїх силах школярів, достатньо тривожних і помисливих.

Результати, показані другокласниками з високим рівнем навчальних досягнень, більш різноманітні. “Парадоксальні” реакції на успіх та неуспіх характерні для цієї вікової групи: саме серед другокласників в усіх групах успішності найбільше таких реакцій. Наприклад, у першому завданні після успіху 31,11% другокласників підвищили домагання, а 35,56% – знизили їх; у другому завданні після неуспіху 33,33% учнів знизили домагання, а 66,67% – підвищили їх. Тобто високоуспішні учні навіть справляючись із задачею, не зважувалися вибирати більш складне завдання, а ніби закріплюючи успіх, знижували рівень домагань на 1 – 2 позиції і вже потім переходили до важчих задач. І вже тоді у разі невдачі різко – до найлегших – знижували рівень складності задач.

Крім того, як показали дослідження, 50,0% високоуспішних другокласників вибирали задачі середнього рівня складності.



Пояснюючи ці дані, на нашу думку, слід звернутися до поняття “індивідуальних стандартів досягнення”, яке ввів Д. Кухл. Згідно з його підходу, “індивідуальний стандарт” є рівнем складності, який відповідає певній “нормі самооцінки”. Це означає, що для кожного індивіда існує фіксований і достатньо стійкий рівень складності, з яким порівнюється рівень досягнення. Інтенсивність переживання успіху залежить від співвідношення “рівень досягнень” – “індивідуальний стандарт” невдачі. Тобто для другокласників з високим рівнем успішності вирішення середньої трудності задач є таким, що приносить задоволення і переживається як успіх.

Приблизно такою ж є тактика вибору задач третьокласниками з високою успішністю у першому завданні: після успіху 83,34% їх підвищили домагання, 16,67% – знизили. Якщо розглядати рівень домагань як результат “розв’язання” конфлікту двох різноспрямованих тенденцій: тенденції якомога вище підняти домагання, щоб отримати успіх, і тенденції знизити їх, щоб уникнути невдачі, – то для таких учнів характерною є друга тенденція. Обрана ними тактика “перестраховщиків” (Я. Рейковський) свідчить про те, що у певної частини високовстигаючих школярів переважає мотивація уникнення невдачі над мотивацією досягнення успіху.

Про наявність значного відсотка учнів з такою мотивацією свідчать дані вивчення реакції на успіх та неуспіх школярів з середнім рівнем навчальних досягнень. Вибираючи переважно легкі задачі і в першій, і в другій серії завдань, учні в основному мали успіх:

	Перше завдання		Друге завдання	
	Успіх	Неуспіх	Успіх	Неуспіх
1-ші класи	54,77%	45,23%	65,88%	34,12%
2-гі класи	63,33%	36,67%	68,33%	31,67%
3-ті класи	70,0%	30,0%	53,34%	46,66%

Але саме у цій групі успішності найбільше “парадоксальних” реакцій на успіх та неуспіх. Після успіху у першому завданні знижували домагання 41,67% першокласників, 23,63% другокласників, 9,72% третьокласників; у другому завданні – 12,5% першокласників, 1,58% другокласників, 18,25% третьокласників. Після неуспіху у першому завданні підвищували домагання 6,25% першокласників, 16,67% другокласників, 41,66% третьокласників; у другому завданні – 68,75% першокласників, 38,89% другокласників, 29,19% третьокласників.

Можна зробити висновок, що груповий “стандарт досягнення” учнів з середнім рівнем успішності є доволі низьким. У них

переважає мотивація уникнення невдачі, а “зона працездатності” зміщена до полюсу легких задач на шкалі “надто важко – дуже легко”.

Першокласники з низькою успішністю продемонстрували 100-відсоткову “стандартність” реакцій – підвищували домагання у разі успіху і знижували їх у разі невдачі. Серед низькоуспішних третьокласників відсоток “парадоксальних” реакцій порівняно незначний: 25,0% учнів підвищували рівень домагань після невдачі у першому та в другому завданнях, 7,15% – знижували домагання після успіху в другому завданні. При цьому слід відзначити, що при загальному переважанні виборів легких задач і першокласники, і третьокласники з першими задачами справились переважно успішно:

	Перше завдання		Друге завдання	
	Успіх	Неуспіх	Успіх	Неуспіх
1-ші класи	75,0%	25,0%	75,0%	25,0%
3-ті класи	55,56%	44,44%	55,55%	44,45%

Саме цим, на нашу думку, і пояснюється намагання школярів “закріпити успіх”, зберегти стан переживання удачі, до того ж наступні задачі вибирались, як правило, із тієї ж зони трудності, тобто найлегші та легкі.

А другокласники з низьким рівнем навчальних досягнень навіть з легкими задачами у багатьох випадках не могли справитися:

	Перше завдання		Друге завдання	
	Успіх	Неуспіх	Успіх	Неуспіх
2-гі класи	36,11%	63,89%	41,66%	58,33%

Тому для другокласників цієї групи успішності значним є відсоток “парадоксальних” реакцій (перше завдання: у разі успіху підвищували домагання 47,22% учнів, знижували – 19,44%; у разі неуспіху знижували домагання 75,0% учнів, підвищували – 25,0%; друге завдання: у разі успіху підвищували домагання 51,85% учнів, знижували – 14,81%; у разі неуспіху знижували домагання 72,22% учнів, підвищували – 27,78% учнів).

Таким чином, при декларуванні досить високого чи адекватного рівня домагань, реальний рівень домагань учнів з низькими навчальними досягненнями явно занижений внаслідок дефіциту соціально значущого успіху. Від першого до третього класу в таких школярів зростає тенденція до недооцінки своїх можливостей. Переважання неуспіху над успіхом, що підкріплюється низькими оцінками їх роботи з боку вчителя (а іноді й батьків), веде до

збільшення невпевненості у собі, виникнення почуття неповноцінності і до заниження, порівняно з реальними можливостями, рівня домагань. А низький рівень домагань, сформований у шкільному навчанні, широко “іrrадіює”, що призводить до загального зниження мотивації, і мотивації досягнення успіху зокрема.

**Висновки.** У дослідженні в цілому підтвердилася описана у літературі тенденція підвищення рівня домагань після успіху і зниження після невдачі. Спостерігаються певні варіації цієї тенденції у групах учнів з різними навчальними досягненнями. Значний відсоток високоуспішних учнів після успіху намагалися знизити домагання, щоб уникнути майбутньої можливої невдачі. Досить низьким виявився “груповий стандарт досягнення” в учнів з середнім рівнем успішності. Зниження домагань після успіху і підвищення після неуспіху свідчить про зниження мотивації досягнення успіху і переважання мотивації уникнення невдачі. Особливості поведінки слабковстигаючих учнів виявляють “глобальну боязнь труднощів, хронічний неуспіх і глибоку невпевненість у своїх силах” (Л.В. Бороздіна). Такий стан справ створює певні педагогічні проблеми і вимагає професійного психологічного втручання.

#### **Список використаних джерел**

1. Боришевський М.Й. Самосвідомість як фактор психічного розвитку особистості / М.Й.Боришевський // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 119 – 126.
2. Боришевський М.Й. Духовність в особистісних вимірах / М.Й.Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – Т. X. – Част. 4. – К., 2008. – С. 61 – 69.
3. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников / А.Л.Венгер, Г.А.Цукерман. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 160 с.
4. Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій / С.С.Занюк. – Луцьк: Редакційно-видавничий відділ Волинського державного університету ім. Лесі Українки, 1997. – 180 с.
5. Кремень В.Г. Особистість в освітній системі /В.Г.Кремень // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: Матер. методологічного семінару АПН України 16 грудня 2004 року/ за ред. академіка С.Д. Максименка. – К., 2005. – С. 3-17.

6. Поветун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І.Поветун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – С. 16-25 (112 с. ).

The article analyzes the results of special behavior of younger pupils with different levels of educational achievement in a situation of choice problems of different levels of complexity, and their reactions to success - failure. Describe certain features of the general trend of increasing harassment after success and decrease after failure in the groups of students with different educational achievements. The features of the dynamics of self-esteem, level of aspiration and motivation to succeed - to avoid the failures of the students *riznovstyhayuchyh* 1 - 3 classes depending on the success or failure of their tasks of different difficulty levels.

**Keywords:** consciousness, subject, situation of success - failure, the level of harassment, the level of educational achievement.

*Отримано: 11.02.2011*

УДК 159.923.2

*О.В. Яремко*

## **Роль особистісних чинників у взаємозв'язку міжособистісних стосунків і стосунків із Богом**

У статті визначено поняття “стосунки з Богом”, представлено результати емпіричного дослідження модифікуючої ролі особистісних чинників у взаємодії міжособистісних стосунків і стосунків із Богом у студентів. Охарактеризовано особливості взаємодії міжособистісних та релігійних стосунків у людей з різними типами особистості.

**Ключові слова:** міжособистісні стосунки, особистість, стосунки з Богом.

В статье дано определение понятия «взаимоотношения с Богом», представлены результаты эмпирического исследования модифицирующей роли личностных факторов во взаимодействии межлич-

ностей отношений и отношений с Богом у студентов. Охарактеризованы особенности взаимодействия межличностных и религиозных отношений у людей с различными типами личности.

**Ключевые слова:** межличностные отношения, личность, отношения с Богом.

**Вступ.** Стосунки з Богом та людьми – найголовніші в житті людини і виразно пов’язані з її ставленням до самої себе та її образом власного Я. Психологи різних напрямків та теоретичних підходів погоджуються з тим, що для належного функціонування психіки (а отже й тіла) необхідне підтримання відповідних міжособистісних контактів. Людина як соціальна істота перебуває серед людей і контактує з ними впродовж усього життя. Психологи звертають увагу на вроджену потребу людини бути у взаємозв’язках з іншими, – потребу, яка подекуди конкурує з потребою автономії та індивідуалізації. Поряд із міжособистісними стосунками невід’ємним складником соціального життя людини є також і релігія.

У сучасній психології інтенсивно розвивається зацікавлення проблематикою міжособистісних стосунків та стосунків з Богом. У обох цих сферах уже є певний доробок, однак взаємозв’язок цих двох сфер, особливо в контексті особистісних чинників, висвітлений усе ще недостатньо.

**Метою статті** є презентація результатів соціально-психологічного дослідження модифікуючої ролі особистісних чинників у взаємодії міжособистісних стосунків і стосунків з Богом у студентів.

Таке формулювання дослідницької проблеми має свої теоретичні підстави, а крім того, зумовлене результатами попередніх психологічних досліджень. Реалізація поставленої мети стала можлива завдяки застосуванню методів із сфери психології особистості, психології релігії та соціальної психології. За допомогою цих методів ми спробували дати відповідь на питання про те, чи пов’язані між собою – а коли пов’язані, то яким чином – міжособистісні стосунки і стосунки з Богом у людей із різними типами особистості.

**Предметом дослідження** є стосунки з Богом, міжособистісні стосунки та окремі особистісні риси в світлі концепцій Г. Айзенка та Р. Кеттела. Особливий акцент зроблено на аналізі релігійності як стосунків із Богом.

**Теоретичний аналіз.** Поняття “релігійні стосунки” бере початок із праці Я. Морено “Запрошення до зустрічі”, в якій автор сформулював концепцію зустрічі в категоріях стосунків. Розвиток цієї концепції можна побачити у фундаментальній праці М. Бубера “Я і Ти”, в якій зв’язок людини з Богом розглядається як особистісні стосунки з трансцендентним Ти. У цій моделі релігійність

розуміється як зв'язок, взаємини людини з Богом. Те, що відбувається між людиною і Богом, не можна зводити лише до сукупності тверджень або знань про трансцендентного Бога, оскільки це живі стосунки, які людина переживає особистісно. Про те, що стосунки з Богом своєю структурою аналогічні до між-особистісних стосунків, писали Д. Гютсебаут [12, с. 34], В. Хаїм [2, с. 231], М. Ярош [14].

На сьогодні уже є дослідження про особистісні кореляти релігійності [2; 9; 17; 19; 28, 29; 30] та зв'язки між релігійністю і соціальним функціонуванням [10; 14; 25; 31], але їй досі бракує досліджень, присвячених ролі особистості у взаємодії релігійного та соціального функціонування людини. Як видно з наявних досліджень, релігійність тісно пов'язана з особистістю. У багатьох випадках цей зв'язок має двосторонній характер: присутні в свідомості релігійні переконання впливають на особистість, і навпаки, особистісні риси є передумовою утворення певної структури релігійності [3; 19; 28]. Сучасні дослідження ясно показують, що релігійність – це істотна мотиваційна та регуляційна сила, яка впливає на мислення, емоції та поведінку людей; зріла релігійність надає сенсу та значення життю людини [3; 23; 11]. Існує переконання, що релігія має інтеграційний вимір, оскільки систематизує та консолідує стосунки людини одночасно і на індивідуальній, і на соціальній площині. В. Сароглоу [29] стверджує, що предиктором релігійності є зв'язок між особистісними чинниками і контекстуальними факторами. Значення особистісних рис стає ще виразніше, коли розглядати ці риси в соціальному контексті [26]. Можна виділити різні чинники, що впливають на формування особистості та релігійності людини. Найважливіші з них – це конституційні чинники, середовище та власна активність особи.

Дослідження, проведені серед представників різних культур та віровизнань із застосуванням тричинникової моделі особистості Г. Айзенка, показують, що релігійні люди мають нижчі показники за шкалою психотизму [5; 6; 7; 8; 22]. У випадку інших чинників (екстраверсія та невротизм) такого зв'язку не виявлено. Дослідження Л. Френсіс [5] і Г. Айзенка [4] також вказують на брак зв'язку між екстраверсією та невротичністю, з одного боку, і релігійністю, з іншого.

Зв'язок міжособистісних стосунків і стосунків із Богом уже розглядався з різних теоретичних перспектив. Приміром, підхід, оснований на концепції генези релігійності, згідно з якою релігійність формується почасти аналогічно до стосунків з іншими людьми, використовується в теорії стосунків з об'єктом і в теорії

прив'язаності. Проблемі зв'язку міжлюдських стосунків, з одного боку, і образу Бога, стосунків із Богом, з іншого, багато уваги приділили А-М. Ріццутто [27], Й. Круль [20], А. Верготе [32], Л. Кіркпатрік та П. Шейвер [15; 16], В. Пренжина [24], О.Яремко [1].

Загалом, можна виокремити чотири типи взаємозв'язку між стосунками з Богом і з людьми (опрацювання О.Яремко): добрі стосунки як з людьми, так і з Богом (позитивна кореспонденція); негативні стосунки як з людьми, так і з Богом (негативна кореспонденція); добрі стосунки з Богом, але негативні стосунки з людьми (компенсація); добрі міжособистісні стосунки, але негативні стосунки з Богом (брак релігійної соціалізації). Особистісні чинники – з огляду на їх пов'язаність як з релігійністю, так і з міжособистісними стосунками – можуть виконувати в цих взаємозв'язках функцію посередника. Запровадження особистісної змінної, на нашу думку, могло б вияснити сам характер залежності між цими двома типами стосунків і визначити роль особистісних рис як модифікуючих зв'язок між релігійністю і міжособистісними взаєминами.

Дане дослідження міститься на пограниччі психології релігії, психології особистості та соціальної психології. Додатковим імпульсом дослідити зв'язок між стосунками з Богом, міжособистісними стосунками і особистісними рисами став помітний брак таких досліджень в українській психологічній літературі водночас як на теоретичному, так і на емпіричному рівні.

**Опис групи досліджуваних.** У дослідженні, проведеному в 2008-2009 роках, взяли участь 283 студенти різних спеціальностей трьох вищих навчальних закладів Львова (Український Католицький Університет, ЛНУ ім. Івана Франка, НУ "Львівська Політехніка"). Вибірка була однорідна з огляду на такі змінні, як вік, освіта та соціальний статус. Середній вік становив 19,89 років. Серед досліджуваних студентів було 56,9% греко-католиків, 35,7% православних, 2,1% римо-католиків, 2,8% протестантів та 2,5% досліджуваних інших віровизнань.

**Використані методики.** У дослідженні використано такі психологічні методики: "Опитувальник EPQ-R" Г. Айзенка, "Аркуш самопізнання" Р. Кеттелла, "Опитувальник для визначення міжособистісних стосунків" Г. Вертоммена та Ф. Рошетта, "Шкала стосунку до Бога" М. Яроша та "Шкала релігійних стосунків" Д. Гютсебаута. Усі методики були перекладені (методом потрійних зворотніх перекладів за участі незалежних експертів: лінгвістів, психологів, богословів) та адаптовані для проведення досліджень в Україні.



Таблиця 1

## Характеристика тестів, адаптованих для даного дослідження

Методики (адаптація О. Яремко)	Шкали
Аркуш самопізнання Р. Кеттела, адаптація з польського опрацювання К.Гіршеля	Q3 – (інтеграція особистості — незадоволення собою) Q4 + (внутрішня напруга) С – (слабкість его, невірноваженість — схильність до невротичної поведінки) L + (недовіра) O+ (почуття провини — невпевненість)
Опитувальник EPQ-R Б. Г. Айзенк, Г. Й. Айзенка й П. Баррета, адаптація з польського опрацювання П.Бжозовського та Р. Дрвала	Невротизм, екстраверсія, психотизм, шкала брехні
Опитувальник для визначення стосунків із Богом Д.Гютсебаута, адаптація з польського опрацювання В.Пренжини	Залежність, автономія, бунтівничість, провина, ідентифікація з Христом, співгуманітарність, етична норма, акцептація релігійних переконань, центральність релігії, невизначеність
Опитувальник для визначення стосунків з Богом М.Яроша.	Типи стосунків із Богом: діалогові, взаємні, односторонні безпосередні, опосередковані, неактуалізовані
Опитувальник для визначення міжособистісних стосунків (VIR) Г. Вертоммена та Ф.Рошетта	Типи інтеракції з людьми: домінація, товариськість, альтруїзм, почуття меншовартості, залежність, підозрливість, образа, самодовіра

**Процедура дослідження.** З метою упорядкування ключових змінних, які репрезентують досліджувані типи релігійних та міжособистісних стосунків, та задля визначення структури цих змінних застосовано метод ортогональної ротації *varimax*. В результаті статистичного аналізу виокремлено такі типи стосунків із Богом: позитивні стосунки (етична норма, заактуалізовані стосунки, залежність, ідентифікація з Христом, співгуманітарність, діалогові стосунки) та негативні стосунки (бунтівничість, монологічні стосунки, почуття вини). У міжособистісних стосунках виділено такі типи (альтруїзм, залежність та товариськість), негативні домінуючі (домінація, самодовіра, виражена образа) та негативні субмісійні (почуття нижчості та підозрливість).

З метою верифікації поставлених гіпотез статистичний аналіз взаємозв'язку міжособистісних стосунків і стосунків із Богом проводився в групах, виокремлених з огляду на ступінь вираження окремих рис особистості (низький, середній, високий рівень

особистісних чинників за шкалами Кеттела та Айзенка) та з огляду на типи особистості, виділені на підставі кластерного аналізу методом k-середніх:

- *психотичний* (високі результати за шкалою психотизму, 24% вибірки);
- *невротичний* (високі результати за шкалою невротизму, 30,6% вибірки);
- *екстравертивний* (високі результати за шкалою екстраверсії, 45,4% вибірки);
- *напружений* (високий рівень в шкалі неспокою, 18,9% досліджуваних);
- *недовірливий* (високий рівень в шкалі L, 14,4 % досліджуваних);
- *лабільний* (високий рівень Q3, C та Q4, низька внутрішня інтеграція; 30,3% досліджуваних);
- *зінтегрований* (низький рівень неспокою, 36,4% досліджуваних).

Прийнята процедура дослідження уможливила верифікацію головної гіпотези – особистісні чинники модифікують взаємозв'язок міжособистісних стосунків і стосунків із Богом. Визначено також специфіку взаємозв'язку міжособистісних і релігійних стосунків у студентів із різними рівнями вираження окремих рис та типів особистості.

**Основні результати дослідження.** Результати статистичного аналізу показали, що існують істотні кореляції між окремими аспектами міжособистісних стосунків та стосунків із Богом і окремими особистісними рисами. Найважливіші висновки з проведеного дослідження такі:

У досліджених студентів підтверджено існування зв'язку між релігійністю і психотизмом та невротизмом (подібні результати отримано і в більшості попередніх досліджень). Стверджено, що екстраверсія є чинником, що найслабше пов'язаний з типом релігійних стосунків, а психотизм, неспокій та брак інтеграції особистості пов'язані з негативними міжособистісними стосунками та негативними стосунками з Богом.

Отримані результати підтверджують існування відмінностей між чоловіками і жінками в плані стосунків із Богом. Жінки характеризуються більшою схильністю до узалежнення від Бога, більше ідентифікують себе з Христом, мають вищі показники за шкалами співгуманітарності, етичної норми, акцептації переконань, центральності релігії.

Найбільше зв'язків між релігійними і міжособистісними стосунками виявлено в групах із середнім та високим рівнем

екстраверсії, високим невротизмом, низьким рівнем внутрішньої інтеграції, середнім рівнем внутрішнього напруження, середнім та високим рівнем емоційної неврівноваженості. З іншого боку, результати статистичного аналізу вказують на брак зв'язку або незначні зв'язки між цими двома формами стосунків у групах, що характеризуються високим рівнем внутрішньої інтеграції, низьким рівнем емоційної неврівноваженості, низьким рівнем невротизму, психотизму, екстраверсії, а також у досліджуваних із такими типами особистості, як “напружений”, “недовірливий”, “психотичний”.

Крім того, в досліджених студентів відзначено сильний зв'язок позитивних міжособистісних стосунків з позитивними релігійними стосунками. Позитивні міжособистісні стосунки додатньо корелюють із позитивними стосунками з Богом у досліджуваних з усіма типами особистості, крім “напруженого”.

Відзначено також, що негативні міжособистісні стосунки (домінуючі та субмісійні) негативно корелюють із позитивними стосунками з Богом, а позитивні міжособистісні стосунки негативно корелюють з негативними релігійними стосунками. Зокрема, чим позитивніші міжособистісні стосунки, тим нижчий рівень негативних стосунків із Богом у досліджуваних із такими типами особистості, як лабільний, зінтегрований, екстравертивний, напружений та невротичний. У досліджуваних із зінтегрованим та напруженим типом особистості – чим сильніше виражений негативний субмісійний характер міжособистісних стосунків, тим слабше виражений позитивний стосунок до Бога. Негативні субмісійні стосунки з людьми корелюють з негативними релігійними стосунками при зінтегрованому, екстравертивному та психотичному типі особистості. Ці результати підтверджують тезу про те, що позитивні міжособистісні стосунки можуть зумовлювати нижчий рівень почуття провини та бунтівності в релігійних стосунках, а також позитивніший стосунок до Бога.

Специфіку взаємодії міжособистісних та релігійних стосунків у людей з різними типами особистості демонструють результати канонічного кореляційного аналізу, що був проведений у кожній з груп, виокремлених на підставі Аркуша самопізнання Кеттела (напружений, зінтегрований, лабільний, недовірливий тип) та на підставі опитувальника Айзенка EPQ-R (екстравертивний, невротичний, психотичний тип).

• У групі осіб із *напруженим* типом особистості низький альтруїзм та низька товарицькість пов'язані з низькою співгуманітарністю як типом стосунків з Богом. В цьому випадку група шкал релігійних стосунків є кращим предиктором для пояснення

змінності результатів у сфері міжособистісних стосунків, ніж міжособистісні стосунки – для пояснення результатів у сфері стосунків з Богом.

- У групі осіб із *зінтегрованим* типом особистості високі показники негативних міжособистісних стосунків (образи та підозріливості) та низькі показники позитивних міжособистісних стосунків (альтруїзму та товариськості) пов'язані з низькими показниками позитивних релігійних стосунків (зактуалізованості, ідентифікації з Христом як ідеальною людиною та взірцем для наслідування, залежності від Бога) та з сильним почуттям провини. В цьому співвідношенні міжособистісні стосунки на 10% модифікують стосунок до Бога.

- У групі осіб із *недовірливим* типом особистості вищий рівень альтруїзму корелює з меншим ступенем ідентифікації з Христом.

- У групі осіб із *лабільним* типом особистості (висока емоційна неврівноваженість) можна ствердити, що чим нижчий рівень альтруїзму та товариськості і чим вищий рівень образи в міжособистісних стосунках, тим вищі будуть такі показники стосунку до Бога, як ідентифікація з Христом, незалежність від нормативної функції Бога, а водночас тим нижчий буде рівень залежності в релігійних стосунках і тим меншою мірою дана особа знаходитиме Бога в людях. Такий взаємозв'язок змінних вказує на функціонування механізму кореспонденції – низький рівень позитивних міжособистісних стосунків та високий рівень образи корелюють із низьким рівнем позитивних стосунків до Бога та релігійною автономією. У даній групі міжособистісні стосунки більшою мірою (13%) модифікують стосунки релігійні, ніж навпаки, релігійні стосунки – міжособистісні.

- У групі осіб з *екстравертивним* типом особистості відзначено такі взаємозв'язки між змінними: товариськість, альтруїзм, почуття меншовартості та висока підозріливість пов'язані з високими показниками негативних стосунків із Богом (сильним почуттям провини та бунтівничістю) та низькими показниками позитивних стосунків із Богом (низький рівень співгуманітарності та залежності, монологічності та незактуалізовані релігійні стосунки, слабка ідентифікація з Христом).

- У групі осіб із *невротичним* типом особистості низький рівень залежності та високий рівень образи в міжособистісних стосунках пов'язані з сильно вираженою бунтівничістю у стосунках із Богом.

- У групі осіб із *психотичним* типом низька підозріливість та низьке почуття меншовартості в стосунках з людьми корелює з низькою залежністю, високою автономією, монологічними та незактуалізованими стосунками до Бога.

Аналізуючи описані вище взаємозв'язки можна ствердити, що в осіб із “напруженим” типом особистості функціонує механізм кореспонденції. Механізм компенсації відзначено лише при “психотичному” типі особистості. Варто звернути увагу на те, що кількість інтеракцій між соціальними та релігійними змінними у осіб із цими двома типами особистості є невелика, натомість сила цих зв'язків – значна, їй властиві ознаки детермінізму та переносу типу стосунків з людьми на тип стосунків з Богом. У випадку більшості типів особистості (екстравертивний, невротичний, зінтегрований, лабільний, недовірливий) відзначено одночасний прояв різних механізмів взаємозв'язку між релігійними і міжособистісними стосунками. Можна ствердити, що характер інтеракцій між змінними складніший, ніж у випадках, коли працює механізм кореспонденції чи компенсації.

Отож, серед осіб із психотичним та напруженим типом особистості спостерігається безпосередня взаємодія та перенесення міжособистісних стосунків на релігійні. Натомість при інших типах особистості має місце водночас як взаємодія змінних, так і автономність їх функціонування. Механізм зв'язку, при якому розвиток негативних міжособистісних стосунків пов'язаний з ослабленням позитивного стосунку до Бога або навпаки, розвиток позитивних релігійних стосунків корелює з ослабленням негативних моментів у взаєминах з людьми, не можна зводити до простої позитивної або негативної кореспонденції. Таку форму взаємозв'язку міжособистісних і релігійних стосунків можна зінтерпретувати з різних перспектив.

З огляду на складність, різноманітність, циклічність та співвзаємодію, якими характеризуються зв'язки між релігійними та соціальними стосунками і рисами особистості, можна ствердити, що з розвитком особистості та з релігійною зрілістю безпосереднє наслідування або редукція внутрішньої напруги перестають бути регуляційним чинником у взаємодії соціальних та релігійних стосунків. Можна припустити, що релігійність тих досліджуваних, для яких характерна більша кількість зв'язків між релігійними і міжособистісними стосунками, є релігійністю з вибору, а не з примусу.

З огляду на функцію, яку виконує релігійність, відзначені взаємозв'язки змінних можна пояснити регуляційною роллю релігії та стосунків із Богом у житті людини. Посилення позитивних релігійних стосунків або ослаблення негативних зумовлює зменшення внутрішньої напруги, сприяє віднайденню сенсу й почуття безпеки, яке, в свою чергу, призводить до редукції негативних установок в міжособистісних стосунках.

З огляду на специфіку досліджуваних механізм зв'язку позитивних міжособистісних стосунків із негативними релігійними стосунками можна пояснити релігійною кризою або "шукаючою" релігійністю студентської молоді.

**Підсумки.** Беручи до уваги як теоретичну базу дослідження, так і результати канонічного кореляційного аналізу, можна ствердити, що тип особистості відіграє модифікуючу роль у взаємозв'язку міжособистісних стосунків і стосунків з Богом. Варто також зазначити, що при деяких типах особистості (недовірливий, психотичний тип) зв'язок між змінними більш односторонній, ніж при інших. Найменша кількість зв'язків між стосунками з Богом і міжособистісними стосунками була відзначена в тих досліджуваних, які характеризуються високим психотизмом та недовірою, найбільша – в осіб із зінтегрованим та екстравертивним типом особистості, а посередня – в осіб, яким властива невротичність та недовіра. Ці висновки однозначно вказують на те, що у досліджуваних студентів тип особистості може бути модифікатором зв'язку між стосунками з Богом і міжособистісними стосунками.

Треба зазначити, що міжособистісні стосунки, релігійність та особистісні риси впливають одне на одного. Це можна зауважити на прикладі відзначених вище кореляційних зв'язків: позитивні стосунки з людьми зумовлюють вищий рівень позитивних і нижчий рівень негативних стосунків із Богом, а з іншого боку — позитивний стосунок до Бога зумовлює позитивні міжособистісні стосунки. Сила такого взаємовпливу може бути різною в осіб із різним ступенем вираження тих чи інших особистісних рис. Результати канонічного аналізу вказують на те, що міжособистісні стосунки модифікують релігійні в осіб із екстравертивним, зінтегрованим, лабільним типом особистості. Натомість релігійні стосунки є кращим предиктором модифікації стосунків з людьми в осіб із невротичним або напруженим типом особистості. У випадку психотичного та недовірливого типу особистості можна говорити про взаємовплив міжособистісних та релігійних стосунків.

Методики (опитувальник Айзенка EPQ-R, Аркуш самопізнання Р. Кеттела, Шкала стосунку до Бога М. Яроша, Шкала релігійних стосунків Д. Гютсебаута, опитувальник для визначення міжособистісних стосунків Г. Вертоммена), що були перекладені українською мовою й адаптовані до досліджуваної популяції, в подальшому можуть бути використані в інших соціально-психологічних дослідженнях в Україні. Результати статистичного аналізу показали істотні психометричні можливості цих методик, а також їх корисність для дослідження взаємодії міжособистісних стосунків, релігійних стосунків та особистісних рис.

Дане дослідження, яке враховувало багатомірність релігійних та міжособистісних стосунків і особистісних рис, дало змогу провести цілісний та глибинний аналіз взаємодії між відповідними змінними. Дослідження в цьому напрямі варто було б продовжити, взявши до уваги ще й такі змінні, як образ Я, ідентичність, самоприйняття, колективізм-індивідуалізм, релігійна криза.

Підсумовуючи одержані результати, можна висловити надію, що вони стануть імпульсом до глибшого дослідження зв'язків усередині тріади "Я-Ти-Бог". Наступним кроком у цьому напрямі могли б стати міжкультурні дослідження з урахуванням гендерних та конфесійних особливостей.

### Список використаних джерел

1. Яремко О. Образ батьків та образ Бога у студентів // Вісник Інституту родини і подружнього життя Українського Католицького Університету №5: Сімейні взаємини – Львів: Видавництво УКУ, 2006. – С. 132-148
2. Chaim W. Interpersonalne korelaty relacji religijnej // Studia z psychologii w KUL . – Lublin: RW KUL, 2001 – С. 219-236
3. Chlewiński Z. Religia a osobowość człowieka. // H. Zimoń (ред.). Religia w świecie współczesnym – Lublin: TN KUL, 2000. – С. 89-128.
4. Eysenck H. J. Dimensions of personality: with new introduction by the author. – New Jersey: Transaction Publishers, 1998.
5. Francis L. J. Religion, neurotism and psychotism. // J.F. Schumaker (ред.). Religion and Mental Health. – New York: Oxford University Press, 1992. – С.149-160.
6. Francis L. J. Personality and Religion among College Students in the U.K.// Personality and Individual Differences – 1993. – № 14. – С. 619-622.
7. Francis L. J., Katz Y. J. The Relationship between Personality and Religiosity in an Israel Sample // Journal for the Scientific Study of Religion. – 1992. – № 31. – С. 153-162.
8. Francis L.J., Pearson P.R. The Personality Characteristics of Student Churchgoers // Personality and Individual Differences. – 1993. – № 15. – С. 373-380.
9. Franczak K. Osobowościowe korelaty wybranych form religijności // H. Gasiul, E. Wrocławska-Warchala (ред.). Osobowość i religia. – Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2009. – С. 262-279.
10. Furrow J.L., King P.E., White K. Religion and Positive Youth Development: Identity, Meaning, and Prosocial Concerns // Applied Developmental Science. – 2004. – №8(1). – С. 17-26.



11. Hood R.W., Hill Jr, Spilka B. The Psychology of Religion: An Empirical Approach. – New York–London: Guilford Press, 2009.
12. Hutsebaut D. Belief as Lived Relations. // *Psychologica Belgica*.— 1980. – № 20. – С. 33-47.
13. Jarosz M. Interpersonalne uwarunkowania religijności. – Lublin: KUL, 2003.
14. Jarosz M.. Relacja do Boga w psychologii religii // S. Głaz (ред.). Podstawowe zagadnienia psychologii religii. – Kraków: Wydawnictwo WAM, 2006.
15. Kirkpatrick L.A., Shaver P. An Attachment-Theoretical Approach to Romantic Love and Religious Belief // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1992. – №18. – С. 266-275.
16. Kirkpatrick L.A., Shaver, P. Attachment Theory and Religion: Childhood Attachments, Religious Beliefs and Conversion // *Journal for the Scientific Study of Religion*. – 1990. – № 29. – С.314-335.
17. Kosek R.B. The Desire for God: An Assessment of Seminarians' Spirituality through the Lens of the „Big Five”// *Pastoral Psychology*. – 2000. – № 49. – С. 43-50.
18. Krok D. Religia a funkcjonowanie osobowości człowieka // *Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego*. – 2005. – № 25. – С. 87-112.
19. Krok D.. Religijność a jakość życia w perspektywie mediatorów psychologicznych. – Opole: Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, 2009.
20. Król J. Wpływ posiadanego obrazu ojca na pojecie Boga u dzieci // Z. Chlewiński (ред.). *Psychologia religii*. – Lublin: TN KUL, 1982.
21. Lewis C.A., Joseph S. Religiosity: Psychoticism and Obsessionality in Northern Irish University Students // *Personality and Individual Differences*. – 1994 – №17 (5). – С. 685-687.
22. Lewis C.A., Maltby J. Personality, Prayer, and Church Attendance in a Sample of Male College Students in the USA // *Psychological Reports*. – 1996. – №78. – С. 976-978.
23. Pargament K.I. The Bitter and the Sweet: An Evaluation of the Costs and Benefits of Religiousness // *Psychological Inquiry*. – 2002. – № 13. – С.168-181.
24. Prężyna W. Doświadczenie ojca a obraz Boga. // K. Gózdź, J. Lekan (ред.). *Bóg – ojciec wszystkich*. – Lublin: KUL, 1999. – С. 43-57.
25. Regnerus M.D. Religion and Positive Adolescent Outcomes: a Review of Research and Theory // *Review of Religious Research*. – 2003. – № 44 (4). – С. 394-413.
26. Rhodewalt F. *Personality and Social Behavior*. – New York: Psychology Press, 2008.

27. Rizzuto A.M.. The Birth of the Living God. – Chicago: The University of Chicago Press, 1979.
28. Saroglou V. Religion and the Five Factors of Personality: A Meta-Analytic Review // Personality and Individual Differences. – 2002. – № 32. – С.15-25.
29. Saroglou V. Religiousness as Cultural Adaptation of Basic Traits: A Five-Factor Model Perspective // Personality and Social Psychology. – 2010. – № 14.
30. Saucier G. Isms and the Structure of Social Attitudes // Journal of Personality and Social Psychology. – 2000. – № 78. – С.366-385.
31. Śliwak J. Niepokój a religijność // Roczniki Psychologiczne. – 2006. – № 9. – С. 53-79.
32. Vergote A., Tamayo A. Concept of God and Parental Images // Journal for the Scientific Study of Religion. – 1969. – № 8. – С. 79-87.

The article clarifies the definition of relations with God and examines the modifying role of personality traits in the relationship between interpersonal relations and relations with God in a sample of young adults in Ukraine.

**Key words:** interpersonal relations, personality, relations with God.

*Отримано: 11.03.2011*

## **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.

**Айвазян Людмила Юрївна**, магістрант факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

**Богуцька Тетяна Олександрівна**, доцент кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Володченко Максим Анатолійович**, здобувач кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Вонсович Сергій Геннадійович**, кандидат політичних наук, доцент кафедри політології і соціології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Горбатих Вікторія Вікторівна**, аспірант Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**Громова Наталія Михайлівна**, аспірант лабораторії когнітивної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**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 ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**Дригус Марія Трохимівна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, вчений секретар Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**Ковальчук Галина Михайлівна**, аспірант Національної академії СВУ, м. Київ.

**Корнієнко Інокентій Олексійович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету, м. Мукачево.

**Мельник Любов Андріївна**, аспірант, Білоцерківський Національний аграрний університет, м. Біла Церква.

**Микитюк Галина Юрївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки, Коломийський інститут Державного вищого навчального закладу “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”, м. Коломия.

**Миляєва Валерія Робертівна**, кандидат психологічних наук, доцент, докторант, м. Київ.

**Мосол Наталія Олександрівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Запорізького національного університету, м. Запоріжжя.

**Михальчук Наталія Олександрівна**, кандидат психологічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

**Назарук Віта Павлівна**, асистент кафедри психології, Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка, м. Кременець.

**Наконечний Ігор Юрійович**, здобувач кафедри психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова; магістр, викладач кафедри теоретичних основ та методики фізичного виховання Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці.

**Онуфрієва Ірина Леонідівна**, магістрант 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.

**Осика Костянтин Сергійович**, кандидат психологічних наук, асистент кафедри фізичного виховання Слов’янського державного педагогічного університету, м. Слов’янськ.

**Осика Ольга Вікторівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології Слов’янського державного педагогічного університету, м. Слов’янськ.

**Плахтій Маріанна Петрівна**, старший викладач кафедри філософських дисциплін Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський.

**Позднишев Євген В'ячеславович**, кандидат філософських наук, доцент кафедри менеджменту банківської діяльності Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, м. Київ.

**Полудьонна Наталія Станіславівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної педагогіки та роботи з персоналом Національної академії внутрішніх справ України, м. Київ.

**Полянничко Олена Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичного виховання Міжрегіональної Академії управління персоналом, м. Київ.

**Попова Марта Ігорівна**, аспірант, асистент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

**Раєвська Яна Миколаївна**, аспірант Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**Резнікова Олена Анатоліївна**, доцент кафедри психології Слов'янського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ.

**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.

**Рогожинська Наталія Олександрівна**, науковий кореспондент Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**Романова Оксана Володимирівна**, аспірант кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Романюк Людмила Василівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Савелюк Наталія Михайлівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка, м. Кременець.

**Садова Ірина Ігорівна**, кандидат психологічних наук, доцент Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка, м. Дрогобич.

**Самотаєва Елла Олександрівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і психології професійного навчання Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти НАПН України, м. Донецьк.

**Санніков Олександр Ілліч**, доцент кафедри загальної та соціальної психології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, м. Одеса.

**Свіденська Галина Миколаївна**, доцент кафедри психології Слов'янського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ.

**Михальська Світлана Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, асистент кафедри медичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Сиротенко Віталій Петрович**, здобувач Національної академії внутрішніх справ МВС, м. Київ.

**Сімко Алла Володимирівна**, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Сімко Руслан Теодорович**, асистент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Скуловатова Олена Вікторівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Київського національного торговельно-економічного університету, м. Київ.

**Солодухова Ольга Георгіївна**, доктор психологічних наук, професор кафедри психології Слов'янського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ.

**Співак Любов Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; докторант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

**Старинська Наталія Володимирівна**, аспірант кафедри психології Слов'янського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ.

**Степаненко Лариса Вікторівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Слов'янського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ.

**Столяренко Ольга Борисівна**, старший викладач кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Субота Марія Василівна**, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**Табачук Юлія Володимирівна**, асистент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка, м. Кременець.

**Терещенко Вікторія Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Тіунова Олена Володимирівна**, асистент кафедри практичної психології, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль.

**Тополов Єгор Вікторович**, кандидат психологічних наук, докторант Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

**Улинець Світлана Іванівна**, асистент кафедри психології, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

**Уршуля Груца-Мьонсік**, доктор педагогічних наук, докторад'юнкт Інституту педагогіки Жешівського Університету, м. Жешів, Польща.

**Фалько Наталя Миколаївна**, в.о. доцента кафедри практичної психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь.

**Федорак Інна Олегівна**, аспірант кафедри теоретичної та консультативної психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ.



**Ханенко Ірина Іванівна**, здобувач Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди, м. Харків.

**Ходаківська Оксана Мар'янівна**, доцент кафедри соціальної роботи, Хмельницький інститут соціальних технологій Університету "Україна", м. Хмельницький.

**Хомич Галина Олексіївна**, кандидат психологічних наук, професор кафедри психології Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, м. Переяслав-Хмельницький.

**Цимбал Світлана Володимирівна**, доцент, кандидат психологічних наук, Національний університет біоресурсів і природокористування України.

**Чайковська Оксана Миколаївна**, асистент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Чеботарев Едуард Володимирович**, старший викладач кафедри тактико-спеціальної підготовки Навчально-наукового інституту управління НАВС, магістр управління.

**Чеканська Оксана Анатоліївна**, асистент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Чернецька Наталія Йосипівна**, заступник директора з виховної роботи Кам'янець-Подільського медичного училища, м. Кам'янець-Подільський.

**Чернєва Інна Василівна**, асистент кафедри практичної психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь.

**Шандро Інна Олександрівна**, старший викладач кафедри психології, Донецький інститут психології і підприємництва, м. Донецьк.

**Шевченко Марина Володимирівна**, магістр психології, Інститут психології ім. Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ.

**Шевчук Анатолій Михайлович**, ад'юнкт кафедри прикладної психології Національного університету цивільного захисту України, м. Харків.

**Шинкарюк Анатолій Іванович**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології, проректор із заочного навчання та зв'язка з навчальними закладами, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Шишак Ольга Ігорівна**, аспірант кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

**Штих Ірина Ігорівна**, старший викладач кафедри психології, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

**Щербан Ганна Вікентіївна**, старший викладач кафедри педагогіки і методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

**Щербан Тетяна Дмитрівна**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

**Юрченко Вікторія Миколаївна**, доктор психологічних наук, в.о. професора, завідувач кафедри психології Рівненського інституту слов'янознавства Київського славістичного університету, м. Рівне.

**Яворська-Ветрова Ірина Вікторівна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості ім. П.Р. Чамати Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

**Яремко Олена Володимирівна**, доктор психології, Український католицький університет, м. Львів.

# Зміст

<b>С.Д.Максименко</b>	Методологічні основи дослідження кризових явищ генези особистості .....	3
<b>Л.Ю.Айвазян</b>	Взаємозв'язок суб'єктивного відчуття самотності і розвитку особистості .....	12
<b>Т.О.Богущька</b>	Психофізіологічні дослідження процесу прийняття рішення ...	22
<b>С.Г.Вонсович</b>	Розвиток трансформаційних процесів українського суспільства крізь призму політичної свідомості .....	30
<b>В.В.Горбатих</b>	Індивідуальні особливості самоставлення дітей старшого дошкільного віку .....	39
<b>Н.М.Громова</b>	Психологія діалогічної взаємодії автора газетного тексту і читача .....	48
<b>І.А. Гуляс</b>	Цільова спрямованість як чинник аксіопсихологічного проектування особистості .....	59
<b>О.В.Гурова</b>	Використання психологічних механізмів у практиці подолання внутрішньоособистісної конфліктності школяра .....	68
<b>М.Т. Дригус</b>	Концепція освіченості у науковій спадщині П.Г. Редкіна .....	78
<b>Г.М.Ковальчук</b>	Функції та завдання ведучого професійно-психологічних тренінгів для підготовки фахівців по веденню переговорів з терористами .....	87
<b>І.О.Корнієнко</b>	Взаємозв'язок особистісних особливостей і стратегій копінг-поведінки в ситуаціях оцінювання .....	98
<b>Л.А.Мельник</b>	Особливості розвитку позитивного ставлення студентів аграрного університету до психолого-педагогічних дисциплін .....	108
<b>Г.Ю. Микитюк</b>	Формування професійної ідентичності майбутнього вчителя як результат взаємин викладача і студента .....	117

***Н.О. Михальчук***

Роль смислових конструктів та смислової диспозиції  
в читацькій діяльності старшокласників ..... 124

***В.Р. Міляєва***

Аналіз динаміки провідних психологічних детермінант  
особистості студента у процесі підготовки до професійної  
діяльності державного службовця ..... 135

***Н.О. Мосол***

Формування перинатальної культури у сучасному  
суспільстві ..... 144

***В.П. Назарук***

Психологічні закономірності розвитку ставлення до  
довкілля в процесі онтогенезу ..... 152

***І.Ю. Наконечний***

Основи розвитку саморегуляції поведінки підлітків ..... 161

***І.Л. Онуфрієва, Л.А. Онуфрієва***

Структура іншомовної мовленнєвої діяльності:  
психологічний аспект ..... 173

***Л.А. Онуфрієва***

Формування психологічної готовності випускників  
педагогічних спеціальностей ВНЗ до професійної  
діяльності ..... 185

***Л.А. Онуфрієва, С.О. Ренке***

Дослідження теоретичних основ мотивації професійної  
діяльності педагога ..... 196

***К.С. Осика***

Психологічні особливості особистості каратиста-початківця ..... 209

***О.В. Осика***

Арт-терапевтичні методи як чинник морального розвитку  
особистості дитини ..... 218

***М.П. Плахтій, С.А. Михальська***

Філософсько-психологічне розуміння основ особистості  
В.В.Зеньковським ..... 228

***Є.В. Позднішев***

Медіапсихологія і проблеми формування іміджу у спорті ..... 238

***Н.С. Полудьонна***

Здібності у структурі професійно важливих якостей персоналу  
оперативних підрозділів міліції ..... 248

***О.М. Полянничко***

Феноменологічний підхід до вивчення механізмів  
становлення цінностей особистості ..... 260

<b>М.І.Попова</b>	Психологічні особливості професійної свідомості телефонних консультантів .....	270
<b>Я.М. Равєська</b>	Феномен дистантної сім'ї та її вплив на особистість підлітка ....	280
<b>О.А. Резнікова</b>	Динамічні характеристики мотиваційних утворень особистості студента в адаптаційному процесі .....	291
<b>С.О.Ренке</b>	Теоретичні підходи до дослідження психологічної компетентності .....	300
<b>Н.О.Рогожинська, Н.Й.Чернецька</b>	Етапи формування термінальних цінностей у студентів .....	315
<b>О.В. Романова</b>	Гендерні особливості становлення емоційно-оцінкового компонента "я-концепції" молодших школярів .....	322
<b>Л.В.Романюк</b>	З історії дослідження цінностей: аналіз цінностей особистості ..	333
<b>Н.М.Савелюк</b>	Релігійність як складова духовності особистості .....	344
<b>І.І. Садова</b>	Соціально-психологічні чинники виникнення конфліктів у системі "вчитель – учні" початкової школи .....	355
<b>Э.А. Самотаева</b>	Психологические особенности ценностно-мотивационной сферы студентов-первокурсников .....	364
<b>О.І.Санніков</b>	Личностные детерминанты принятия решений менеджерами по персоналу .....	374
<b>Г.М.Свіденська</b>	Теоретичні та методологічні засади психологічного дослідження самосвідомості підлітків .....	383
<b>В.П. Сиротенко</b>	Роль емоцій у професійній діяльності працівників ОВС .....	394
<b>А.В.Сімко</b>	Діагностика і корекція порушень психомоторного розвитку дітей дошкільного віку з вадами інтелекту .....	405
<b>Р.Т Сімко</b>	Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки .....	415

<b>О.В. Скуловатова</b>	
Вплив особистісної успішності на якість адаптації до навчання у ВНЗ .....	425
<b>О.Г. Солодухова</b>	
До питання мотиваційно-особистісного аспекту адаптації студентів .....	434
<b>Л.М. Співак</b>	
Проблема співвідношення між феноменами “національна самосвідомість” і “національна ідентичність” у психолого-соціологічній проекції .....	445
<b>Н.В. Старинская, О.Г. Солодухова</b>	
Проблема самоактуализации личности студентов .....	454
<b>Л.В. Степаненко</b>	
Особливості самооцінки та Я-образу підлітків з дисгармонійними емоційними станами .....	465
<b>О.Б. Столяренко</b>	
Соціально-психологічні наслідки вікового статусу молодших школярів у класі .....	477
<b>М.В. Субота</b>	
Становлення музичної психології як науки .....	487
<b>Ю.В. Табачук</b>	
Моральна свідомість особистості: психологічні виміри аналізу .....	497
<b>В.А. Терещенко, М.А. Володченко</b>	
Організованість як риса особистості студента та її формування .....	506
<b>О.В. Тіунова</b>	
Особливості розвитку статевої ідентичності у юнацькому віці .....	514
<b>Є.В. Тополов</b>	
Чинники запобігання та опосередковування професійної агресії .....	523
<b>С.І. Улинець</b>	
Проблема формування психологічної готовності до професійної педагогічної діяльності .....	535
<b>Уршуля Груца-Мьонсік</b>	
Релігійність і моральність як невід’ємні складові морального виховання молоді .....	544
<b>Н.М. Фалько</b>	
Психологічні засади розвитку мислення молодших школярів .....	554

<b>І.О.Федорак</b>	Розвиток самоорганізованості молодшого школяра шляхом становлення його як суб'єкта навчальної діяльності .....	565
<b>І.І. Ханенко</b>	Динаміка професійного зростання жінки-керівника в правоохоронних органах як показник її професійної успішності .....	572
<b>О.М.Ходаківська</b>	Психологічний вплив стресу на вагітність жінки і на взаємини молодого подружжя .....	586
<b>Г.О.Хомич</b>	Психологічна допомога онкохворим у процесі консультування .....	596
<b>С.В. Цимбал</b>	Групова психотерапія і психокорекція у формі психологічних тренінгів як методологічна база навчання іноземним мовам .....	606
<b>О.М. Чайковська</b>	Теоретичні концепції причин девіантної поведінки підлітків .....	617
<b>Е.В.Чеботарев</b>	Психологічні аспекти підготовки працівників правоохоронних органів для застосування вогнепальної зброї в екстремальних умовах .....	626
<b>О.А. Чеканська</b>	Дослідження соціальних детермінант розвитку психіки у наукових поглядах Й. Й. Ролле .....	635
<b>І.В. Чернева</b>	Креативність як один із основних чинників розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх практичних психологів .....	645
<b>И.А. Шандро</b>	Опыт использования проективного метода для изучения содержательных особенностей целевой направленности подростков .....	654
<b>М.В.Шевченко</b>	До питання про методологію і методику емпіричного дослідження взаємозв'язку між психологічними особливостями сприйняття фотографії та ступенем самоактуалізації особистості .....	665
<b>А.М. Шевчук</b>	Особливості психологічного захисту в осіб, які пережили екстремальні події .....	678



***А.І.Шинкарюк***

Досягнення філософії як передумови запровадження експериментального дослідження психіки за моторикою ..... 691

***О.І.Шишак***

Материнська ідентифікація з немовлям як конструкт для емпіричних досліджень ..... 700

***І.І.Штих***

Роль психічних станів та цільових настановлень учнів у процесі навчальної взаємодії ..... 710

***Т.Д.Щербан, Г.В.Щербан***

Деякі психологічні засади формування взаємин у навчанні ..... 719

***В.М.Юрченко***

Психічні стани в працях вітчизняних психологів ХХ ст. .... 729

***І.В.Яворська-Ветрова***

Аналіз особливостей сприймання і реагування на успіхи й невдачі молодшими школярами з різним рівнем навчальних досягнень у контексті розвитку самосвідомості ..... 740

***О.В.Яремко***

Роль особистісних чинників у взаємозв'язку міжособистісних стосунків і стосунків із Богом ..... 751

**Відомості про авторів** ..... 764

## 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, створеному 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 13**

Редактор *Н.Г. Пянковська*  
Комп'ютерна верстка *В.О. Фаріон*

Підписано до друку 11.05.2011 р. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.  
Ум. друк. арк. 45,34. Обл. вид. арк. 44,11.  
Тираж 300 пр. Зам. № 393.

Видавництво "Аксиома"  
(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 "Аксиома"  
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300