

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 17

Кам'янець-Подільський
“Аксіома”
2012

Рецензенти:

- І.В.Ващенко** – доктор психологічних наук, професор, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ
- Ж.П.Вірна** – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
- В.О.Моляко** – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

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; **Шинкарук А.І.**, доктор психологічних наук, професор (заступник відповідального редактора).

Друкуються за ухвалою вченої ради

*Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України
(протокол № 4 від 29 березня 2012 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 4 від 28 березня 2012 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. 17. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. – 812 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 адресовано 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, 2012

© “Аксіома”, видання, 2012

Структурно-функціональна характеристика психології життя

У статті визначено поняття психології життя, охарактеризовано психологічні характеристики способу життя, а також розглянута структурно-функціональна характеристика, яка впливає на здоровий спосіб життя особистості.

Ключові слова: спосіб життя, рівень життя, якість життя, стиль життя, уклад життя, здоровий спосіб життя, життєві стратегії, життєві сценарії.

В статті определено понятие психологии жизни, охарактеризованы психологические характеристики образа жизни, а также рассмотрена структурно-функциональная характеристика, которая влияет на здоровый образ жизни личности.

Ключевые слова: образ жизни, уровень жизни, качество жизни, стиль жизни, уклад жизни, здоровый образ жизни, жизненные стратегии, жизненные сценарии.

Актуальність. Під способом життя людини слід розуміти стійку типову форму життєдіяльності особистості і спільнот, міру їх входження в соціум, типові взаємодії індивіда з суспільством, і групових стосунків групами, іншими людьми.

Ряд авторів вважає, що спосіб життя – це біосоціальна категорія, що визначає тип життєдіяльності в духовній і матеріальній сферах життя людини. Згідно Ю.П. Лисицина, “спосіб життя – визначений, історично обумовлений тип, вид життєдіяльності або визначений спосіб діяльності в матеріальній і нематеріальній (духовній) сферах життєдіяльності людей”. У такому випадку спосіб життя розуміється як категорія, що відбиває найбільш загальні та типові способи матеріальної і духовної життєдіяльності людей, узятих у єдності з природними і соціальними умовами [3, с. 179].

В іншому підході поняття спосіб життя розглядається як інтегральний спосіб буття індивіда в зовнішньому і внутрішньому світі, як “система взаємин людини із самою собою і факторами зовнішнього середовища”, де система взаємин людини із самою собою є складним комплексом дій і переживань, наявність корисних звичок, що зміцнюють природний ресурс здоров’я, відсутність шкідливих, що руйнують його.

Мета: розглянути психологічні характеристики способу життя, які впливають на психологічне здоров'я особистості.

Спосіб життя охоплює усі істотні сфери діяльності людей: праця, форми соціальної організації, побут, форми використання людьми свого вільного часу, їх участь в політичному і громадському житті, форми задоволення їх матеріальних і духовних потреб, норми, що увійшли до повсякденної практики, і правила поведінки. Тому на спосіб життя впливають економічні стосунки, суспільно-політичний лад, культура і світогляд людей. У свою чергу, спосіб життя людей чинить вирішальний вплив на їх образ мислення.

О.М. Изуткін і Г.Ц. Царегородцев структуру способу життя представляють у виді наступних елементів: преосвітня діяльність, спрямована на зміну природи, суспільства і саму людину; способи задоволення матеріальних і духовних потреб; форми участі людей у суспільно-політичній діяльності й у керуванні державою; пізнавальна діяльність на рівні теоретичного, емпіричного і цінносно-орієнтованого знання; комунікативна діяльність, що включає спілкування між людьми в суспільстві і його підсистемах (народ, клас, родина й ін.); медико-педагогічна діяльність, спрямована на фізичний і духовний розвиток людини" [2].

Спосіб життя – це одна з найважливіших біосоціальних категорій, що поєднують уявлення про певний вид (тип) життєдіяльності людини. Його можна охарактеризувати особливостями повсякденного життя людини, які охоплюють його трудову діяльність, побут, форми використання вільного часу, задоволення матеріальних і духовних потреб, участь в громадському житті, норми і правила поведінки. Спосіб життя – один з критеріїв суспільного прогресу. Нині доведено, що з суми усіх чинників, що детермінують здоров'я людини, 50-55% припадає на спосіб життя.

У свою чергу, до основних чинників, що визначають спосіб життя людини, слід віднести: рівень загальної культури людини і його вченість; матеріальні умови життя; статеві, вікові і конституціональні особливості людини; стан здоров'я; характер екологічного середовища існування; особливості трудової діяльності (професії); особливості сімейних стосунків і сімейного виховання; звички людини; можливості задоволення біологічних і соціальних потреб.

Отже, головним в способі життя людини є те, як вона проводить своє життя, яка його спрямованість. Також визначними є основні способи і форми життєдіяльності. Спосіб життя, зумовлений значною мірою соціально-економічними умовами, особливостями перебігу психічних процесів людини, станом здоров'я та функ-

ціональних можливостей організму. При цьому слід пам'ятати про те, що певна соціальна група має свої особливості в способі життя, свої цінності, установки, еталони поведінки тощо.

Ю.П. Лисицин, спираючись на класифікації способу життя І.В.Бестужева-Лади й інших вчених, виділяє в способі життя чотири категорії: економічну – "рівень життя", соціологічну – "якість життя", соціально-психологічну – "стиль життя" і соціально-економічну – "уклад життя" [3].

Рівень життя або рівень добробуту характеризує розмір, а також структуру матеріальних і духовних потреб, у такий спосіб кількісну, що піддається вимірові, сторону умов життя (міра задоволення матеріальних, культурних, духовних потреб).

Під укладом життя розуміється порядок громадського життя, побуту, культури, у рамках якого відбувається життєдіяльність людей (спосіб життя людини, що визначається типом власності на засоби виробництва, політичними, економічними, соціальними відносинами, провідною ідеологією і т.д.).

Стиль життя відноситься до індивідуальних особливостей поведінки як одного з проявів життєдіяльності (поведінкова особливість життя людини, тобто певний стандарт, під який підлаштовується психологія і психофізіологія особи). Стиль життя – це усталена єдність, цілісність, а в найрозвиненіших формах гармонія певних елементів системи життєдіяльності особистості, що виявляється в таких кількісних та якісних характеристиках цієї життєдіяльності, як інтенсивність, ритм, темп, розподіл бюджету часу, домінуючі "наскрізні" орієнтації, міра та рівень засвоєння (інтеріоризації) різних способів життєдіяльності тощо. В аспекті стильових особливостей життєдіяльності особистості суб'єктивний бік життєвого процесу виявляється, зокрема, в можливості індивідуальної інтерпретації системи життєдіяльності відповідно до власних потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій. Суспільство (у стабільному, нормальному стані) стимулює або обмежує лише крайні прояви активності в окремих сферах, у цьому діапазоні існують різноманітні шляхи особистісного самовизначення і санкції покарання.

Якість життя є оцінкою якісної сторони умов життя; це – показник рівня комфорту, задоволеність роботою, спілкуванням і т.п. Характеризуючи сутність якості життя як соціально-економічної категорії необхідно підкреслити ряд її особливостей:

- по-перше, якість життя надзвичайно широке, багатоаспектне, багатогранне поняття, незрівнянно ширше, ніж «рівень життя». Це категорія виходить далеко за межі

економіки. Це, перш за все, соціологічна категорія, яка охоплює всі сфери суспільства, оскільки всі вони містять в собі життя людей і її якість.

– по-друге, якість життя має дві сторони: об'єктивну і суб'єктивну.

Критерієм об'єктивної оцінки якості життя слугують наукові нормативи потреб та інтересів людей, за співвідношенням, з якими можна об'єктивно судити про ступінь задоволення цих потреб та інтересів. З іншого боку, потреби і інтереси людей індивідуальні і ступінь їх задоволення можуть оцінити тільки самі суб'єкти. Вони не фіксуються будь-якими статистичними величинами і практично існують лише в свідомості людей і, відповідно, в їх особистих думках і оцінках. Отже, оцінка якості життя виступає у двох формах: ступінь задоволення науково обґрунтованих потреб та інтересів; задоволеність якістю життя самих людей.

По-третє, якість життя не є категорією, відокремленою від інших соціально-економічних категорій, але об'єднує багато з них, включає в себе їх в якісному аспекті. Так, компонентами якості життя є і спосіб життя, і рівень життя, і навколишнє середовище, збагачені якісними оцінками. Наприклад, характеризуючи якість життя, не можна обмежуватися оцінкою харчування за його поживною цінністю (калорійність, вміст у грамах білків, жирів). Не можна обійти таких якостей харчування, як його регулярність, різноманітність, смакові властивості. Характеризуючи якість трудового життя, не можна обмежитися (як при аналізі рівня життя) показниками зайнятості, безробіття, тривалості робочого дня, тижня, року, рівнем виробничого травматизму, але необхідні оцінки відповідності інтересам працівників змісту і характеру праці, його інтенсивності, взаємин всередині трудового колективу та ін.

Якщо оцінити роль кожної з цих категорій у формуванні здоров'я, можна помітити, що при рівних можливостях перших двох (рівень і якість), які мають громадський характер, здоров'я людини значно залежить від стилю і укладу життя, який великою мірою має персоніфікований характер і визначається історичними та національними традиціями й особливими схильностями.

В процесі життя кожної людини повинні задовольнятися матеріальні і духовні потреби, причому її поведінка буде спрямована на реалізацію цих потреб. У кожної особи при однаковому на даний момент в будь-якому суспільстві рівні потреб існує свій індивідуальний спосіб їх задоволення, тому поведінка у людей різна і залежить вона значною мірою від виховання.

Практично в усіх складових способу життя присутня висока нормативність, інакше жодна форма життєдіяльності людей не змогла б укорінитися в історії як специфічне явище, спричинене, зрештою, людськими потребами, які також є продуктом розвитку суспільства. Формуючись і розвиваючись у процесі життя, особистість залучається до розгалуженої системи способів життєдіяльності суспільства, кожна з яких має свої правила і витяги, стимули і запобіжники, заохочення. Спосіб життя особистості характеризує наявність та прояв соціального (суспільного) в індивідуальному. На відміну від способу життя як прояву соціального, в індивідуальному поняття стиль життя, навпаки, виражає специфіку входження індивідуального у соціальне, суспільне. Стиль життя, власне, є індивідуальною формою функціонування способу життя. Стиль життя особистості найрельєфніше і найяскравіше виражає специфіку життєвого шляху людини, конкретні умови й обставини її формування як особистості, особливості індивідуальних рис характеру, вольових якостей, інтелекту, потреб та інтересів.

В усіх часи у всіх народів світу цінністю людини і суспільства було і є фізичне і психічне здоров'я. Ще в давнину воно розумілося лікарями і філософами як головна умова вільної діяльності людини, його досконалості. Але, незважаючи на велику цінність, що надається здоров'ю, поняття “здоров'я” віддавна не мало конкретного наукового визначення. І в даний час існують різні підходи до його визначення. При цьому, більшість авторів: філософів, медиків, психологів у відношенні цього явища згодні один з одним лише в одному, що зараз відсутнє єдине, загальноприйняте, науково обґрунтоване поняття “здоров'я індивіда”. У статуті Всесвітньої Організації Охорони здоров'я (ВООЗ) записано, що здоров'я – не тільки відсутність хвороб і фізичних дефектів, але стан повного соціального і духовного благополуччя.

І. Ілліч відзначає, що “здоров'я визначає процес адаптації: «...створює можливість адаптуватися до зовнішнього середовища, що змінюється, до росту і старіння, до лікування при порушеннях, стражданням і мирному чеканню смерті” [7, с. 263]. Здоров'я як здатність адаптуватися до умов навколишнього середовища, що є результатом взаємодії із середовищем, розглядають Р. М. Баєвський і А. П. Берсенєва. Загалом, у вітчизняній літературі стало традицією зв'язувати стан здоров'я, хвороби і перехідних між ними станів з рівнем адаптації. Л. Х. Гаркаві й Е. Б. Квакіна розглядають здоров'я, донозологічні стани і перехідні між ними стани з позиції теорії неспецифічних адаптаційних реакцій. Стан здоров'я в даному

випадку характеризується гармонічними антистресорними реакціями спокійної і підвищеної активації [6].

Г. А. Апанасенко пропонує розрізнити кілька груп факторів здоров'я, що визначають відповідно його відтворення, формування, функціонування, споживання і відновлення, а також характеризують здоров'я як процес і як стан. Так, до факторів (показників) відтворення здоров'я відносяться: стан генофонду, стан репродуктивної функції батьків, її реалізація, здоров'я батьків, наявність правових актів, що охороняють генофонд і вагітних і т.д.

До факторів формування здоров'я автор зараховує спосіб життя, до якого відносить рівень виробництва і продуктивності праці; ступінь задоволення матеріальних і культурних потреб; загальноосвітній і культурний рівні; особливості харчування, рухової активності, міжособистісних відносин; шкідливі звички і т.д., а також стан навколишнього середовища.

Як фактори споживання здоров'я автор розглядає культуру і характер виробництва, соціальну активність індивіда, стан морального середовища і т.д. Відновленню здоров'я служать рекреація, лікування, реабілітація. Здоров'я людини більш ніж на 50%, відповідно до різних джерел, залежить від його способу життя. Д.У. Нистрян пише: "Як вважають деякі дослідники, здоров'я людини на 60% залежить від її способу життя, на 20% – від навколишнього середовища і лише на 8% – від медицини". За даними ВООЗ, здоров'я людини на 50-55% визначається умовами і способом життя, на 25% – екологічними умовами, на 15-20% воно обумовлено генетичними факторами і лише на 10-15% – діяльністю системи охорони здоров'я [6, с. 182].

Якщо звернутися до історичного аспекту зародження уявлень про здоровий спосіб життя, то уперше вони починають формуватися на Сході. Вже в древній Індії 6 століть до н.е. у Ведах сформульовані основні принципи ведення здорового способу життя. Один з них – досягнення стійкої рівноваги психіки. Першою і неодмінною умовою досягнення цієї рівноваги була повна внутрішня воля, відсутність твердої залежності людини від фізичних і психологічних факторів навколишнього середовища. Іншим шляхом, що веде до установлення внутрішньої рівноваги, вважався шлях серця, шлях любові. Під любов'ю, що дає волю, у бхакти-йозі розумілася не любов до окремої людини, до групи людей, а любов до всього живого в цьому світі як до вищого вираження сутності буття. Третій шлях досягнення внутрішньої волі – шлях розуму, розуму пропонувався джана-йогою, що затверджує, що жоден з йог не повинний відмовлятися від знання, тому що воно підвищує життєву стійкість.

У східній філософії завжди ставився акцент на єдності психічної і тілесного в людині. Так, китайські мислителі вважали, що дисгармонія організму виникає в результаті психічної дисгармонії. Вони виділяли п'ять хворобливих настроїв: гнів і запальність, “затмареність” переживаннями, заклопотаність і зневіра, сум і смуток, страх і тривожність. Схильність до таких настроїв, – вважали вони, – порушує і паралізує енергію як окремих органів, так і всього організму в цілому, скорочуючи людині життя. Радість же додає гармонічну еластичність енергопотоків організму і продовжує життя. У тибетській медицині у відомому трактаті “чжуд-ши” нещасття вважалося загальною причиною усіх хвороб. Нещасття породжує хворий спосіб життя, вічну незадоволеність, приводить до тяжких, песимістичних переживань, пагубним пристрастям, несправедливому гнівові, несхвальності до людей. Помірність в усьому, природність і подолання нещасття – основні складові здорового способи життя, що визначають фізичне і психічне благополуччя людини. Східна філософія заснована на розумінні людини як цілого, нерозривно зв'язаного з безпосереднім оточенням, природою, космосом і орієнтована на підтримку здоров'я, виявлення величезних можливостей людини протистояти недугам.

Уявлення про здоровий спосіб життя зустрічаються й в античній філософії. Мислителі античного періоду намагаються виділити в даному явищі специфічні елементи. Так, наприклад, Гіппократ у трактаті “Про здоровий спосіб життя” розглядає даний феномен як якусь гармонію, до якої варто прагнути шляхом дотримання цілого ряду профілактичних заходів. Він акцентує увагу в основному на фізичному здоров'ї людини. Демокрит більше описує духовне здоров'я, що представляє собою “благий стан духу”, при якому душа перебуває в спокої і рівновазі. В античному світі існують свої традиції ведення здорового способу життя. Наявність гарного здоров'я було основним критерієм для забезпечення інтелектуального розвитку підрастаючого покоління. Так, юнаки, фізично погано розвинуті, не мали право на вищу освіту. У Древній Греції культ тіла зводиться в рамки державних законів, тут з'являються перші концепції здорового способу життя: “пізнай самого себе”, “підключися про самого себе”. Відповідно до останньої концепції в кожній людині повинен бути визначений образ дій, здійснюваний стосовно самого себе, який включає турботу про самого себе, зміну, перетворення себе. Особливість античного періоду полягає в тому, що на перший план виходить фізичний компонент здорового способу життя, відтискуючи духовний на другий план. У східній же філософії чітко

простежується нерозривний зв'язок між духовним і фізичним станом людини. Здоров'я тут розглядається як "необхідна ступінь досконалості і вища цінність". Положення східної медицини базуються на відношенні до людини як особистості. Воно виражається у формах ведення діалогу між лікарем і пацієнтом у тих ракурсах, у яких він бачить самого себе, тому що ніхто, крім самої людини не може змінити його спосіб життя, звички, відношення до життя і хвороби. Такий підхід базується на тому, що багато хвороб мають функціональну природу і їхні симптоми є сигналами серйозних емоційних і соціальних проблем. Але в будь-якому випадку людина виступає активним учасником збереження і придбання здоров'я. Тому в підставах східної медицини особливо підкреслюється, що проблему здоров'я не можна вирішити тільки зробленими технічними засобами діагностики і лікування. До неї варто підходити з обліком індивідуального відношення до здоров'я, що включає усвідомлення себе і власного способу життя. Цей аспект багато в чому втрачений у сучасній медицині, що розглядає хворобу як порушення благополуччя тілесного стану людини, наявність специфічних, локальних відхилень в органах і тканинах, а пацієнта – як пасивна особа, що одержує визначені розпорядження, у виробленні яких він не брав участі. У західній і російській науці проблему здорового способу життя торкалися такі лікарі і мислителі, як Ф. Бекон, Б. Спіноза, Х. Де Руа, Ж. Ламетрі, П. Ж. Ж. Кабаніс, М. Ломоносов, А. Радищев.

Сьогодення характеризується глибокою неузгодженістю природних, соціальних і духовних основ людини і середовища її життєдіяльності. Відбулися істотні зміни у свідомості людини: якщо раніше вона була одночасно і виробником, і споживачем різних благ, то в даний час ці функції розділилися, що відбилося і на ставленні нашого сучасника до свого здоров'я. За старих часів людина, "споживаючи" своє здоров'я у важкій фізичній праці й у боротьбі із силами природи, добре усвідомлювала, що вона сама повинна подбати про його відновлення. Тепер же людям здається, що здоров'я так само постійне, як електро- і водопостачання, що воно буде завжди. І.Брехман відзначає: "Самі по собі досягнення науково-технічної революції не скоротять відставання адаптаційних можливостей людини від змін природного і соціально – виробничого середовища. Чим більшими будуть автоматизація виробництва і кондиціонування середовища, тим менш тренуваними виявляться захисні сили організму. породивши своєю виробничою діяльністю екологічну проблему, стурбована збереженням природи в планетарному масштабі, людина забула, що вона частина природи, і

свої зусилля направляє головним чином на збереження і поліпшення навколишнього середовища” [5, с. 92]. Отже, перед людством стоїть задача не займатися утопічними планами огороження людини від усіх можливих патогенних впливів, а забезпечити її здоров’я в реально існуючих умовах.

Для збереження і відновлення здоров’я недостатньо пасивного чекання, коли природа організму раніш або пізніше зробить свою справу. Людині самій необхідно виконувати визначену роботу в даному напрямку. Але, на жаль, більшістю людей цінність здоров’я усвідомлюється тільки тоді, коли виникає серйозна загроза здоров’ю або воно в значній мірі втрачено, унаслідок чого виникає мотивація вилікувати хворобу, повернути здоров’я. А от позитивної мотивації до вдосконалювання здоров’я в здорових людей явно недостатньо. І Брехман виділяє дві можливі причини цього: людина не усвідомлює свого здоров’я, не знає величини його резервів і турботу про нього відкладає на потім, до виходу на пенсію або на випадок хвороби. Водночас, здорова людина може і повинна орієнтуватися у своєму способі життя на позитивний досвід старшого покоління і на негативний – хворих людей. Однак, такий підхід діє далеко не на всіх і з недостатньою силою. Дуже багато людей своїм образом і поведінням не те, що сприяють здоров’ю, а руйнують його [5]. Ю. Лисицин відзначає, що здоровий спосіб життя – це не просто все те, що благотворно впливає на здоров’я людей. У даному випадку мова йде про всі компоненти різних видів діяльності, спрямованих на охорону і поліпшення здоров’я. Автор указує на те, що поняття здорового способу життя не зводиться до окремих форм медико-соціальної активності (викорінення шкідливих звичок, дотримання гігієнічних норм і правил, санітарна освіта, звертання за лікуванням або радою в медичні установи, дотримання режиму праці, відпочинку, харчування і багатьох інших, хоча усі вони відбивають ті або інші сторони здорового способу життя) [3].

Здоровий спосіб життя – це, насамперед, діяльність, активність особистості, групи людей, суспільства, що використовують матеріальні і духовні умови та можливості в інтересах здоров’я, гармонійного фізичного і духовного розвитку людини. Виділяються ряд критеріїв здорового способу життя, до яких відносяться, наприклад, гармонічне сполучення біологічного і соціального в людині, гігієнічне обґрунтування форм поведіння, неспецифічні й активні способи адаптації організму і психіки людини до несприятливих умов природи і соціального середовища. Б.Н. Чумаков відзначає, що здоровий спосіб життя включає типові форми і способи повсякденної життєдіяльності людей, що зміцнюють і

вдосконалюють резервні можливості організму. У той же час, поняття здорового способу життя набагато ширше, ніж режим праці і відпочинку, система харчування, різні загартовуючі і розвиваючі вправи; у нього також входить система відносин до себе, до іншої людини, до життя в цілому, а також свідомість буття, життєві цілі і цінності.

У практичній діяльності при визначенні індивідуальних критеріїв і цілей здорового способу життя існують два альтернативних підходи. Задачею традиційного підходу є досягнення всіма однакової поведінки, що вважається правильним: відмова від паління і вживання алкоголю, підвищення рухової активності, обмеження споживання з їжею насичених жирів і кухонної солі, збереження маси тіла в допустимих межах. Ефективність пропаганди здорового способу життя і масового зміцнення здоров'я оцінюється за кількістю осіб, що дотримуються рекомендованої поведінки. Але, як показує практика, захворюваність неминуче виявляється різною при однаковій поведінці людей з різними гено- і фенотипом. Явний недолік такого підходу в тому, що він може привести до рівності поведінки людей, але не до рівності кінцевого здоров'я.

Інший підхід має зовсім інші орієнтири, і в якості здорової розглядається такий стиль поведінки, що приводить людину до бажаної тривалості і необхідної якості життя. З огляду на те, що всі люди різні, їм потрібно протягом життя поводитися по-різному. "Здоровий спосіб життя, в принципі, не може і не повинен бути ідентичним. Будь-яку поведінку варто оцінювати як здорову, якщо вона веде до досягнення бажаного оздоровчого результату.

Висновки. При такому підході критерієм ефективності формування здорового способу життя виступає не поведінка, а реальне збільшення кількості здоров'я. Отже, якщо здоров'я людини не поліпшується, незважаючи на, здавалося б, розумну, культурну, суспільно корисну поведінку, вона не може розглядатися як здорова. Для оцінки кількості здоров'я в цьому підході розроблена методика, що дає людині можливість з урахуванням індексу здоров'я і його положень по шкалі здоров'я самій приймати рішення, яку поведінку вважати здоровою. Отже, у рамках цього підходу здоровий спосіб життя визначається, виходячи з індивідуальних критеріїв, особистим вибором найкращих оздоровчих заходів і контролюючих за їхньою ефективністю. Отже, для осіб з гарним здоров'я будь-який спосіб життя, що є для них звичайним, буде цілком здоровим.

Список використаних джерел

1. Бойко О.В. Охрана психического здоровья: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / О.В. Бойко. – М.: «Академия», 2004. – 268 с.
2. Диагностика здоровья. Психологический практикум / под ред. проф. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2007. – 950 с.
3. Здоровье, развитие, личность / под ред. Г.Н. Сердюковской, Д.Н. Крылова, У. Кляйнпетер. – М.: Медицина, 1990. – 336 с.
4. Максименко С.Д. Психологія особистості: [підручник] / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча. – К.: ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
5. Мілютіна К.Л. Основи дитячої патопсихології / Н.Ю. Максимова, К.Л. Мілютіна, В.М. Піскун. – К.: Перун, 1996. – 196 с.
6. Торникрофт Г. Матрица охраны психического здоровья: [пособие для совершенствования служб] / Г. Торникрофт, М. Танселла; пер. с англ. О. Чернявской. – К.: Сфера, 2000. – 332 с.
7. Юрьев Г.П. Виртуальная этика здоровья и страданий человека / Г.П. Юрьев. – М.: Наука, 2004. – 359 с.

In the article certainly concept of psychology of way of life, psychological descriptions of way of life are described, and also considered structurally functional description which influences on the healthy way of life of personality.

Keywords: way of life, standard of living, quality of life, lifestyle, way of life, healthy way of life, vital strategies, vital scenarios.

Отримано: 21.02.2012 р.

Особливості розвитку рефлексивних компонентів у структурі суб'єктності майбутніх психологів

У статті висвітлюється проблема професійно-особистісного становлення майбутніх психологів; суб'єктність розглядається визначальною властивістю, завдяки якій стає зрозумілішою сутнісна логіка особистісного та професійного становлення майбутнього психолога; увага акцентується на результатах експериментального дослідження особливостей розвитку рефлексивних компонентів у структурі суб'єктності майбутніх психологів, які свідчать про недостатній рівень розвитку досліджуваних показників.

Ключові слова: професійно-особистісне становлення, суб'єктність майбутніх психологів, суб'єктні якості, рефлексивність, самооцінка, самоствалення, професійна самооцінка, самооцінка професійно значущих якостей.

В статті освітається проблема професійно-особистісного становлення майбутніх психологів; суб'єктність розглядається визначальною властивістю, завдяки якій стає зрозумілішою сутнісна логіка особистісного та професійного становлення майбутнього психолога; увага акцентується на результатах експериментального дослідження особливостей розвитку рефлексивних компонентів у структурі суб'єктності майбутніх психологів, які свідчать про недостатній рівень розвитку досліджуваних показників.

Ключевые слова: профессионально-личностное становление, субъектность будущих психологов, субъектные качества, рефлексивность, самооценка, самоотношение, профессиональная самооценка, самооценка профессионально важных качеств.

Постановка проблеми. Особливий інтерес до особистісного та професійного становлення майбутніх психологів, який має місце сьогодні, обумовлюється підвищенням соціальної значущості цієї професії, стрімким зростанням її популярності та розширенням сфер застосування. У численних дослідженнях, присвячених вивченню особистісних якостей висококваліфікованого фахівця (К.О. Абульханова-Славська, О.Г. Асмолов, Г.О. Балл, І.Д. Бех, О.Ф. Бондаренко, З.С. Карпенко, Г.К. Радчук, М.В. Савчин, В.В. Сериков, В.І. Слободчиков, В.О. Татенко, І.С. Якиманська та ін.), визначальною властивістю, завдяки якій стає зрозумілішою сутнісна

логіка особистісного та професійного становлення майбутнього психолога, розглядається суб'єктність.

На основі здійсненого теоретико-методологічного аналізу наукової літератури з проблеми суб'єктності (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, О.Ф. Бондаренко, М.В. Єрмолаєва, З.С. Карпенко, С.Л. Рубінштейн, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко та ін.) у контексті нашого дослідження суб'єктність майбутніх психологів визначається як інтегральна властивість особистості, яка полягає у позитивному самоствавленні, відчутті авторства власного життя та усвідомленні відповідальності за його здійснення, у здатності до рефлексивності і прагненні до самоактуалізації та саморозвитку. Зпоміж виділених нами емпіричних показників суб'єктності, таких, як ціннісно-мотиваційна сфера, інтернальність, відповідальність, загальне самоствавлення, автономність в учбово-професійній діяльності, рівень самоактуалізації, особливу увагу варто приділити дослідженню особливостей рефлексивних компонентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Низка дослідників (Г.С.Абрамова, М.В.Бадалова, Р.В.Овчарова, Н.І.Пов'якель та ін.) невід'ємною складовою готовності до майбутньої професійної діяльності у сфері психології визначають саме рефлексивні компоненти самосвідомості майбутнього спеціаліста. Як зазначає Н.І. Пов'якель, вони не тільки спрямовують процес мислення і прийняття рішення, але й забезпечують регулювання і саморегулювання діяльності та поведінки, збереження психофізичного й енергетичного потенціалу фахівця [3].

М.В. Бадалова розглядає рефлексивність майбутніх психологів як системну категорію, яка складається з двох взаємопов'язаних підсистем:

1. Сукупність уявлень спеціаліста про особливості ефективної професійної діяльності: наявність індивідуальної узагальненої теорії, на основі якої створюється і розвивається власна концепція психологічної допомоги, теоретична сензетивність – відкритість новому теоретичному знанню, соціабельність, прийняття своєї недосконалості і шляхи подальшого професійного розвитку, система професійних цінностей, яка враховує, зокрема, етичний кодекс практичного психолога, прийняття труднощів і суперечностей різних сторін професійної діяльності як стимулу для подальшого розвитку, здатність вийти за межі безперервного потоку професійної діяльності з метою побачити свою працю загалом.

2. Сукупність уявлень про себе як суб'єкта професійної діяльності, наявність професійно значущих особистісних якостей, міри їх сформованості, визначення способів їх розвитку і корекції [1].

У цьому контексті особливу увагу варто приділити і професійній самооцінці. Зокрема, С.В.Семенова називає професійну самооцінку частиною особистісної самооцінки, яка формується й актуалізується в контексті професійної діяльності і змістовно спрямована на якості, які обслуговують предметно-професійну діяльність [5]. Згідно з дослідженнями Р.Бернаса, успішність діяльності людини залежить від її уявлень про свої здібності не менше, ніж від самих здібностей [2]. Відтак, важливого значення набуває дослідження самооцінки професійно значущих якостей майбутніх психологів. Як стверджує Г.К.Радчук, рефлексивна адекватна самооцінка професійно значущих якостей особистості є одним з найважливіших критеріїв успішності професійного становлення. На відміну від загальної, самооцінка професійно значущих якостей особистості належить не до особистості загалом, а є специфічною самооцінкою по відношенню до певних проявів, якостей і можливостей особистості. На думку вченої, самооцінка професійно значущих якостей особистості є спеціальним, професійно орієнтованим відбиттям загальної самооцінки і дає можливість проектувати себе в майбутньому через усвідомлення теперішнього [4].

Отже, в контексті нашого дослідження рефлексивність розглядається як системне утворення суб'єктності, яке одночасно є і важливою професійно значущою якістю майбутнього психолога, і проявляється у сукупності уявлень спеціаліста про особливості ефективної професійної діяльності, про себе як суб'єкта учбово-професійної діяльності; професійній самооцінці та самооцінці професійно значущих якостей, міри їх сформованості, визначення способів їх розвитку і корекції. Відтак, для становлення високо-професійного фахівця-психолога важливою є робота над собою, спрямована на самопізнання, саморозвиток та активізацію особистісного потенціалу. Саме тому **метою** нашої статті стало експериментальне дослідження особливостей розвитку рефлексивних компонентів у структурі суб'єктності майбутніх психологів.

Виклад основного матеріалу. Векспериментальне дослідження брали участь 237 обстежуваних – студентів спеціальності “Психологія” Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка (n=144) та Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника (n=93). Для реалізації мети дослідження було використано комплекс діагностичних методик: питальник рефлексивності (А.В. Карпов), методика “Особистісний диференціал” (адаптована у психоневрологічному інституті ім. В.М. Бехтерева), тест “Хто Я?” (М. Кун, Т. Мак-Партленд; модифікація Т.В. Румянцевої), малюнок “Мій майбутній професійний світ”.

Аналіз показників, одержаних за допомогою питальника рефлексивності (А.В. Карпов) (табл.1), свідчить, що в більшості обстежуваних виявлено середній рівень розвитку рефлексивності (59,92%).

Таблиця 1

**Розподіл показників розвитку рефлексивності
у майбутніх психологів (n = 237)**

Рівень	Кількість обстежуваних, у %			
	I курс	II курс	III курс	Уся вибірка
Низький	40,45	31,65	30,43	34,6
Середній	53,93	62,03	65,22	59,92
Високий	5,62	6,33	4,35	5,49

Отже, для 53,93% першокурсників, 62,03% другокурсників та 65,22% п'ятикурсників характерний недостатній рівень здатності до самоаналізу та самооцінки, осмислення та переосмислення власних дій, вчинків, системи стосунків з навколишнім світом. У 34,6% усіх випробуваних виявлено низький рівень рефлексивності. Зокрема, найбільший відсоток досліджуваних з низьким показником рефлексивності представлено серед студентів першого курсу (40,45%), децю нижчими є ці показники на другому (31,64%) та п'ятому курсах (30,43%).

Дослідження особливостей ставлення до себе студентів-психологів ми здійснювали за допомогою методики "Особистісний диференціал" та тесту "Хто Я" М. Куна і Т. Мак-Партленда. Аналіз показників за шкалами методики "Особистісний диференціал" свідчить про те, що рівень загального самоствавлення у майбутніх психологів є вищим за середній (табл.2). Так, найвищі показники отримано за шкалою "Оцінка", а найнижчі – за шкалою "Сила".

Таблиця 2

**Розподіл показників загального самоствавлення
у студентів – психологів (n=237)**

Шкали	Кількість обстежуваних, у %		
	I курс	II курс	III курс
Оцінка	87,6	85,06	84,73
Сила	72,43	72,04	72,67
Активність	75,24	73,59	74,84

Порівняльний аналіз середніх значень показників допоміг нам виявити деякі відмінності між рівнем загального самоствавлення у студентів різних років навчання. Так, показник за шкалою "Оцінка" свідчить про достатньо високий рівень самоповаги,

самоприйняття, позитивного самоствавлення (42,05%). Причому динаміка розвитку цієї якості має тенденцію до зниження впродовж навчання (у першокурсників – 42,93%, у другокурсників – 41,68% і у випускників – 41,52%) (рис. 1).

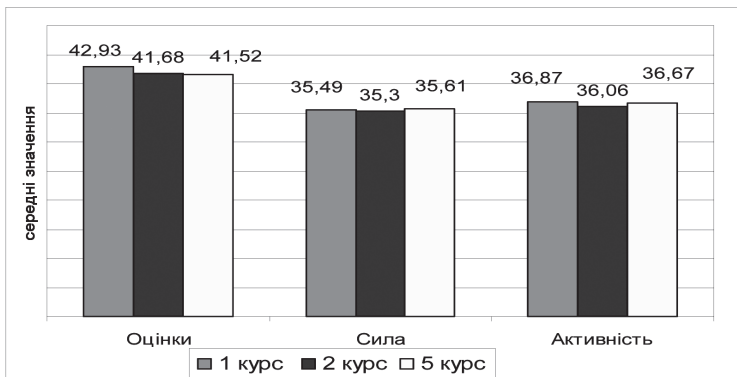


Рис.1. Розподіл середніх значень шкал загального самоствавлення у студентів – психологів (n=237)

Зниження цього показника у випускників свідчить про те, що до завершення навчання у ВНЗ у студентів знижується рівень самоповаги, підвищується самокритичність, незадоволеність власною поведінкою, рівнем досягнень.

Децю іншу тенденцію спостерігаємо в динаміці показників за шкалою “Активність”. Зокрема, про середній рівень активності першокурсників свідчить показник 36,87%, який на другому курсі знижується до 36,06% і на п’ятому курсі зростає лише до 36,67%. Такі результати вказують на переважання пасивності, інертності у студентів-майбутніх психологів. Найнижчими є показники за шкалою “Сила”. Такі результати дають підстави визначити, що для більшості досліджуваних студентів характерні низький рівень впевненості в собі, недостатність самоконтролю, залежність від зовнішніх обставин та оцінок.

Аналізуючи показники за додатковою шкалою “Професійно значущі якості” (методика “Особистісний диференціал”), ми визначили, що у більшості студентів-психологів переважає рівень самооцінки професійно значущих якостей вищій за середній. Так, у студентів першого курсу (35,96%) цей показник знаходиться на рівні вище середнього (табл. 3), що можна пояснити такими факторами: необґрунтоване перенесення завищеної самооцінки зі сфери учбової діяльності у сферу професійного становлення; висока особистісна значущість майбутньої професійної діяльності.

Таблиця 3

**Розподіл показників самооцінки професійно
значущих якостей
у майбутніх психологів (n=237)**

Рівень	Кількість обстежуваних, у %			
	I курс	II курс	V курс	Уся вибірка
Низький	4,49	12,66	8,7	8,44
Нижче середнього	23,6	26,58	15,94	22,36
Середній	29,21	31,65	36,23	32,07
Вище середнього	35,96	26,58	34,78	32,49
Високий	6,74	2,53	4,35	4,64

Вже для більшості студентів другого (31,65%) та п'ятого (36,23%) курсів характерна адекватна самооцінка професійно значущих якостей особистості, яка свідчить про сформованість у цих студентів адекватного уявлення про свою особистість, свої психологічні особливості; глибокі знання тих вимог, які до нього ставить майбутня професія; вміння аналізувати і здійснювати глибокий аналіз і порівняння.

Кількість студентів з низькою самооцінкою є найнижчою у першокурсників, дещо вищою у п'ятикурсників і найвищою у другокурсників. Водночас спостерігаємо, що найбільший відсоток студентів з рівнем самооцінки професійно значущих якостей вищим за середній та високим представлений серед студентів першого курсу (35,96% і 6,74% відповідно). Дещо нижчим цей показник представлений у студентів п'ятого курсу (34,78% і 4,35%) та найнижчим у студентів другого курсу (26,58% і 2,53%). Такі результати, очевидно, свідчать про те, що впродовж навчання самооцінка професійно значущих якостей особистості студентів – майбутніх психологів зазнає деяких змін, однак не виявляє тенденції до адекватного зростання.

Досліджуючи особливості загального самоставлення майбутніх психологів як “глобальної” самооцінки особистості, яка дає можливість прийняти та усвідомити себе через усвідомлення свого ставлення до світу, через предметне ставлення до інших людей і, головне, – через свою практичну діяльність і її результати, через те, що особистість вважає своїм (І.С.Кон, А.Г.Спіркін, В.В.Столін, І.І.Чеснокова), ми використовували тест “Хто Я” М.Куна і Т.Мак-Партленда (адаптація Т.В.Румянцевой). Рівень розвитку показників самоставлення визначається за шкалами: самооцінка, рефлексія, співвідношення соціальних ролей та індивідуальних характеристик, ідентифікація з соціально-професійною роллю.

Так, доповнюючи картину загального самоставлення у досліджуваних (шкала “Оцінка” методики “Особистісний диференціал”) визначенням рівня адекватності їх самооцінки за шкалою “Самооцінка” (табл. 4), можна зробити висновок, що для більшості майбутніх психологів характерна неадекватно завищена самооцінка (68%). І ця тенденція спостерігається на усіх досліджуваних курсах: 64% першокурсників, 80% другокурсників та 61% п’ятикурсників.

Таблиця 4

**Розподіл показників адекватності самооцінки
у майбутніх психологів (n=237)**

Рівень самооцінки	Кількість обстежуваних, у %			
	I курс	II курс	V курс	Уся вибірка
Адекватна	25	20	33	26
Неадекватно завищена	64	80	61	68
Неадекватно занижена	1	-	4	2
Нестійка	10	-	2	4

Такий результат свідчить про те, що більшість майбутніх психологів, з одного боку, переоцінює свої можливості, а з другого – недооцінює власні недоліки. Вони ставлять перед собою завищені цілі, яких не можуть реально досягнути. У них завищений рівень домагань, який не відповідає їх реальним можливостям. Лише 26% досліджуваних виявили адекватну самооцінку. Зокрема, найвищий відсоток досліджуваних з адекватною самооцінкою зафіксовано серед п’ятикурсників – 33%. Для цих студентів характерні спроможність реалістично усвідомлювати й оцінювати свої достоїнства та недоліки, позитивне самоставлення, самоповага, прийняття себе.

Показники шкали “Рефлексія” вказують на те, що для більшості студентів-майбутніх психологів характерний середній рівень розвитку рефлексії (77%). Це підтверджується і результатами, одержаними за методикою А.В. Карпова. Лише 22% досліджуваних характеризуються високим рівнем розвитку уявлень про себе, усвідомлення своїх індивідуальних особливостей (табл.5). Так, 89% першокурсників виявили середній рівень розвитку рефлексії, 10% – високий і 1% – низький. На другому курсі низького рівня рефлексії не виявлено, у 78% досліджуваних зафіксовано середній рівень рефлексії, а у 22% – високий. Найбільше студентів з високим рівнем рефлексії виявлено на п’ятому курсі (39%), для 59% цих досліджуваних притаманний середній рівень, а для 2% – низький.

Таблиця 5

Розподіл показників рефлексії майбутніх психологів (n=237)

Рівень	Кількість обстежуваних, у %			
	I курс	II курс	V курс	Уся вибірка
Високий	10	22	39	22
Середній	89	78	59	77
Низький	1	-	2	1

Про рівень усвідомлення майбутніми психологами унікальності свого внутрішнього світу свідчать показники за шкалою “Співвідношення соціальних ролей та індивідуальних характеристик”. Зокрема, у більшості досліджуваних (59%) переважають індивідуальні характеристики (табл. 6). Найбільша кількість студентів з показником особистісної ідентичності виявлена на першому курсі (71%), значно менша – на другому та п’ятому курсах (52%). Майже удвічі нижчим є показник соціальної ідентичності за загальною вибіркою (32%). Однак вже тут спостерігаємо зворотну динаміку: зростання від першого (21%) до п’ятого курсу (41%). Отже, можна стверджувати, що здатність усвідомлювати і приймати власну унікальність у майбутніх психологів знижується до завершення навчання у ВНЗ. Натомість у випускників, порівняно з першокурсниками, зменшується частота конструктів, які вказують на особливості зовнішності (високий, вродлива, кароока тощо) і за шкалою хороший – поганий, сильний – слабкий тощо, зростає усвідомлення важливості належності до тієї чи іншої групи (студент, спеціаліст, майбутній психолог тощо).

Таблиця 6

Співвідношення соціальних ролей та індивідуальних характеристик у майбутніх психологів (n=237)

Ідентичність	Кількість обстежуваних, у %			
	I курс	II курс	V курс	Уся вибірка
особистісна	71	52	52	59
соціальна	21	37	41	32
соціально-особистісна	8	11	7	9

Такий результат підтверджується аналізом співвідношення кількості відповідей, що визначають соціально-рольові позиції досліджуваних. Зокрема, лише 40% усіх студентів ідентифікує себе з соціально-професійною роллю “майбутній психолог” (табл. 7). Ця тенденція зростає від першого до п’ятого курсу: 31% першокурсників, 42% другокурсників і 48% п’ятикурсників. Водночас 62% досліджуваних виявляють позицію “Я-студент”, яка є домінуючою на п’ятому курсі (72%).

Таблиця 7

**Розподіл соціально-рольових позицій
у майбутніх психологів (n=237)**

Ідентифікація з соціально-професійною роллю	Кількість обстежуваних, у %			
	I курс	II курс	V курс	Уся вибірка
Я – майбутній психолог	31	42	48	40
Я – студент	48	70	72	62

Особливості ідентифікації з майбутньою професійною роллю відображаються у проєктивних малюнках студентів на тему “Мій майбутній професійний світ”. Аналізуючи малюнки студентів, ми умовно виділили 3 групи досліджуваних (табл. 8). Малюнки, віднесені нами до першої групи (46,4% обстежуваних), виконані у метафоричній формі (сонце, посмішка, рука допомоги тощо), у них відсутній чітко структурований образ майбутньої професійної діяльності, недиференційований образ себе як майбутнього психолога (табл.8). Досліджувані цієї групи (40,4% першокурсників, 43,04% другокурсників та 58% п’ятикурсників) акцентували увагу на зовнішніх атрибутах професії “психолог” (кабінет, стіл, крісло тощо), а отже, для них найбільш привабливими є саме зовнішні атрибути майбутньої професії, а не її зміст.

У центрі уваги досліджуваних, віднесених нами до другої групи (37,6% усієї вибірки), – оволодіння психологічними знаннями. Зображення книг, підручників, стимульного матеріалу, ручок, олівців тощо (47,2% першокурсників, 43,04% другокурсників та 18,8% п’ятикурсників) свідчить про спрямованість цих студентів на зміст навчальної діяльності, усвідомлення важливості ґрунтовної психологічної освіти для майбутньої професійної діяльності (табл. 8). Предметна обстановка тут виступає засобом позначення ситуації професійної діяльності.

Таблиця 8

**Розподіл показників уявлень майбутніх психологів про
майбутню професію (n=237)**

Групи	Показники	Кількість досліджуваних, у %			
		I курс	II курс	V курс	Уся вибірка
I	Невизначеність уявлень	40,4	43,04	58	46,4
II	Спрямованість на зміст навчальної діяльності	47,02	43,04	18,8	37,6
III	Орієнтація на зміст майбутньої професійної діяльності	12,4	13,9	23,2	16

Аналіз малюнків досліджуваних третьої групи (16% усієї вибірки) дозволив нам відзначити наявність у них достатньо повної системи уявлень про себе як про майбутніх психологів у сфері майбутньої професійної діяльності (табл.8). Уявлення цих студентів про майбутній професійний світ відрізняються багатоплановістю, структурованістю, виокремленням різних аспектів і напрямків роботи. Усі досліджувані цієї групи зобразили конкретні ситуації професійної діяльності психолога, але, на відміну від зображень, виконаних студентами першої та другої груп, на цих малюнках акцент змістився з предметної обстановки на зміст професійної діяльності психолога. Невід'ємною частиною малюнків цієї групи є образ себе як майбутнього психолога.

Водночас лише у незначній кількості малюнків студентів, віднесених до цієї групи, зображена людина чи група людей, без якої психологічна професія втрачає будь-яке смислове навантаження (12,4% на першому курсі, 13,9% на другому курсі та 23,2% на п'ятому курсі). Це свідчить про те, що, хоча й увага студентів зосереджена на собі як майбутньому професіоналові, на власній особистості, однак в основі наявного образу "Я – психолог" лежить лише зовнішня предметна схожість ситуацій діяльності, а не розуміння цілей і завдань своєї майбутньої професійної діяльності, усвідомлення меж своєї компетентності у тій чи іншій галузі. Тому, можна зробити висновок про недостатню чіткість уявлень у майбутніх психологів про зміст професії "психолог" і своє місце у ній.

Отже, за результатами експериментального дослідження особливостей розвитку рефлексивних компонентів у структурі суб'єктності майбутніх психологів можна зробити такі висновки:

1. Середній рівень розвитку рефлексивності майбутніх психологів вказує на недостатній рівень здатності до самоаналізу та самооцінки, самооцінки професійно значущих якостей, нечіткість уявлень про зміст майбутньої професійної діяльності і своє місце у ній; недостатнє осмислення власних дій, вчинків, системи стосунків з навколишнім світом.

2. Стан загального самоствавлення у студентів-психологів відзначається достатньо високим рівнем самоповаги, одночасно з підвищеною самокритичністю, незадоволеністю власною поведінкою, рівнем досягнень, переважанням пасивності, інертності, невпевненістю в собі, недостатністю самоконтролю, залежністю від зовнішніх обставин та оцінок.

3. У студентів переважає завищений рівень самооцінки професійно значущих якостей. Більшість майбутніх психологів, з

одного боку, переоцінюють свої можливості, а з другого – недооцінюють власні недоліки, ставлять перед собою завищені цілі, яких не може реально досягнути; їх високий рівень домагань не відповідає реальним можливостям.

Отже, результати емпіричного дослідження показали недостатній рівень розвитку рефлексивних компонентів суб'єктності майбутніх психологів. А це свідчить про те, що освітнє середовище вищої школи недостатньо сприяє розгортанню суб'єктного потенціалу студентів.

Список використаних джерел

1. Бадалова М.В. Профессиональная рефлексия практических психологов: опыт изучения / М.В. Бадалова // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №4. – С.28-30.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.
3. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога–практика / Н.І. Пов'якель // Практична психологія і соціальна робота. – 1998. – № 6-7. – С. 3-6.
4. Радчук Г.К. Формування самооцінки професійно значущих якостей особистості старшокласника при виборі педагогічної професії: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Радчук Галина Кіндратівна. – К.,1992. – 216 с.
5. Семёнова С.В. Теоретический анализ проблемы уровня притязаний личности /С.В. Семёнова // Психологические основы педагогической деятельности: материалы 28-й научной конференции / под ред. А.Н. Николаева. – Санкт-Петербургская гос. акад. физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта. – СПб., 2001. – С. 38-40.

In the article highlights the problem professional and personal development of future psychologist; subjectivity is considered a defining characteristic, which is understandable due to intrinsic logic of personal and professional development of future psychologist; primary emphasis is placed on the results of experimental study of the development of reflexive components in the structure of subjectivity future psychologists who indicate the inadequate level development of the investigated parameters.

Keywords: professional and personal development, subjectivity of future psychologists, subjective quality, reflexivity, self-esteem, self, professional self-esteem, self-esteem professionally significant qualities.

Отримано: 2.03.2012 р.

Ціннісний компонент як основний чинник формування атрибуції успіху особистості

Проаналізовано проблему ціннісного компонента атрибуції успіху в процесі становлення професійної ідентичності. Виявлено інтегральні показники життєвих пріоритетів на рівні нормативних ідеалів студентів-психологів. Розглянуто проблему актуальності розуміння студентами особливостей концепту “успіх” в професійній сфері. Відображено зв’язок ціннісного компонента з поведінково-мотиваційним самосприйняттям, як складової частини адаптації особистості в суспільстві.

Ключові слова: атрибуція успіху, цінності, нормативні ідеали, індивідуальні пріоритети, мотиваційна структура.

Проанализировано проблему ценностного компонента атрибуции успеха в процессе становления профессиональной идентичности. Выявлены интегральные показатели жизненных приоритетов на уровне нормативных идеалов студентов-психологов. Рассмотрена проблема актуальности понимания студентами особенностей концепта “успех” в профессиональной сфере. Отражена связь ценностного компонента с поведенческо-мотивационным самовосприятием, как составной части адаптации личности в обществе.

Ключевые слова: атрибуция успеха, ценности, нормативные идеалы, индивидуальные приоритеты, мотивационная структура.

Постановка наукової проблеми та її значення. Осмислення предмета успіху є безумовно цариною цінностей, що можуть сприйматись як і смислотворчими одиницями особистості, так і мотиваційним підживленням окремих дій. Ці вищі конструкти “є основою того ймовірного майбутнього, що опосередковує теперішнє актуальною діяльністю людини, оскільки цілісні системи смислових утворень задають не самі конкретні мотиви, а площину вирішень між ними, тобто саме той початковий план, ескіз майбутнього, який передує його реальному втіленню” [1; с. 64].

Отже, дослідження ціннісних орієнтирів охоплює широкі часові межі (минуле-майбутнє) та дозволяє детальніше вивчити установки на успіх в теперішньому часі з можливим подальшим його прогнозуванням.

Останнім часом активізувались дослідження цінностей на міжнаціональному, міжгруповому та індивідуальному рівнях [3;

5; 6]. Варіативність ціннісних орієнтирів торкається питання кроскультурності, що, в свою чергу, визначає загальну природу феноменології успіху. “...Індивіди, що належать одній і тій самій чи до різноманітних соціальних груп, значно відрізняються в ціннісних пріоритетах. Ці відмінності відображають їх спадковість, особистий досвід, соціальний статус і вплив культури” [2; с. 6]. Все це є підґрунтям атрибуції успіху.

Статусно-ієрархічна структура успіху В.А Ядова розглядає цінності нижчого статусу як малодинамічні, а межові, навпаки, – як постійно-змінні. Гіпотеза Д.А. Леонтєва про динамічну смислову систему свідомості виникла на основі бажання створити новий, нетрадиційний підхід в емпіричному дослідженні структури суб’єктивної людської реальності. М.В.Савчин на прикладі метафори з дробами влучно вказує на певну смислову різнозначимість в розумінні цінностей: “...окремі смисли (“дробі”) підводяться під смисл вищого порядку (“спільний знаменник”). Наприклад, для всіх позитивних смислів, “спільним знаменником” є духовні, моральні, загальнолюдські та національні цінності, а також смисли індивідуального людського існування (свобода й відповідальність, індивідуальність, самореалізація, саморозвиток, самотрансцендентність, потреба мати сенс життя тощо)” [4; с. 139].

Якщо говорити про теоретичні конструкти розуміння цінностей, то тут існує багато моделей і варіацій, натомість в емпіричній частині – набір інструментарію, через призму нашого дослідження, – трохи обмежений. Дослідження цінностей може відбуватись двома шляхами: вивчення продуктів діяльності (переважно творчих продуктів) або пряме опитування респондентів щодо конкретних ціннісних орієнтирів (М. Рокіч, В.Білські, Ш.Шварц) з подальшим їх рангуванням.

Розроблена Ш.Шварцом методика, що базується на вивченні індивідуальних цінностей та на основі теорії М.Рокіча, – про існування термінальних та інструментальних цінностей, а також на основі власної концепції про мотиваційні цілі ціннісних орієнтацій, універсальності базових людських цінностей, – дозволили виокремити зручний інструментарій рангової значимості індивідуальних смислів.

Бажання Ш.Шварца зрозуміти “бажані мотиви, що впливають на вибір дій і оцінку подій” [9; с. 550-562], підштовхнуло до дослідження зв’язку універсальних цінностей з трьома різними типами людських потреб: біологічними (вітальними), соціально-координованими (потреби у взаємовідносинах) та потребами, що пов’язані з благополуччям і виживанням групи.

Результати серії досліджень, що включали в себе більше ніж 25000 осіб з 44 країн, показали, що існує 56 універсальних цінностей і 10 типів універсальних цінностей. З 36 цінностей методики М. Рокіча (Rokeach Value Survey – RVS) в опитувальник Ш.Шварца ввійшли тільки 21. Разом з тим збільшилась кількість інструментальних цінностей до 26-ти, а термінальних цінностей до 30-ти. Це, в першу чергу, обумовлено гнучкістю культурального розуміння смислів та їх соціальних структур в різних народів [7; 8].

Перша адаптація тесту М.Рокіча російською мовою датується 70-ми роками. Методика була адаптована А. Гоштаутасом, А. Семеновим і В. Ядовим та описана в книзі “Саморегуляція і прогнозування соціальної поведінки особистості”. В процесі адаптації список термінальних цінностей був значно видозмінений з культурних та, частково, політичних міркувань. В нашій роботі ми використовуємо методику Ш.Шварца в адаптації російського вченого В.Н.Карандашева.

10 мотиваційно-згрупованих типів цінностей утворюють інтегровану мотиваційну структуру та тісно пов’язані з іншими змінними, такими як відповідальність, установки (на успіх чи неуспіх), поведінка, членство в групах та ін. Розглянемо коротко кожен з них, аналізуючи центральну ціль кожного [7; 8; 9]:

1. Влада (Power) — можливість домінування над іншими членами спільноти та над ресурсами, досягнення певного соціального статусу. В основі стоїть дуальна пара “домінування – підпорядкування”, що забезпечує функціонування будь-якого соціального інституту та міжособистісних відносин. Успішність в досягненні такої цінності буде заключатись в досягненні соціального статусу, престижу, контролю чи домінуванню над людьми та матеріальними і нематеріальними засобами (авторитет, соціальна влада, матеріальна вигода).

2. Досягнення (Achievement). Успішність визначається через відповідність соціальним стандартам. Так звана, “соціальна компетентність” обов’язково має підтримуватись соціальним визнанням.

3. Гедонізм (Hedonism). Це певне прагнення людини до насолоди, чуттєвого задоволення життям.

4. Стимуляція (Stimulation). Мотиваційна ціль даної цінності – досягати різноманіття в глибоких переживаннях, прагнення новизни для того, щоб постійно підтримувати оптимальний для організму рівень активності.

5. Самостійність (Self-Direction). Передусім, йдеться про успішне досягнення цілі – це певний рівень відповідальності, де

самостійність цінується в мисленні, в діях, у можливості робити вибір, в творчості, в дослідницькій активності.

6. Універсализм (Universalism). Кроскультурний ціннісний тип, що передбачає наявність в особистості чи спільноті таких якостей, як розуміння, терпіння, захист необхідних для виживання.

7. Доброта (Benevolence). Добре ставлення у взаємодії людей один з одним на меза-рівні. Мотиваційна ціль – збереження благополуччя людей через позитивні “інструменти” (корисність, лояльність, чесність, дружба).

8. Традиції (Tradition). Досвід групи, що закріплений в традиційних ритуалах, звичаях. Культивування єдиних цінностей спільноти, їх ролі та функціонування, що виступає як гарантія виживання. Відповідно до центральної ідеї цієї цінності, успіх неможливий без визнання норм поведінки, поваги, смирення, благочестя, прийняття своєї долі, наслідування.

9. Конформність (Conformity). Визначальна мотиваційна мета цього типу – стримування та запобігання дій, схильностей і спонукань до дій, які не відповідають соціальним очікуванням, а також поведінки, що може заподіяти шкоду іншим.

10. Безпека (Security). Досягнення безпечності для себе і для інших людей. Гармонія в стосунках через відповідний “гомеостаз безпеки”.

Знаходячись в динамічних взаємовідносинах, ціннісні типи складають структуру, що відображена в практичних поведінкових і соціальних наслідках. Цінності за таких умов або вступають в конфлікт, або співпрацюють з іншими цінностями.

Отже, розроблений валідизований інструмент для виміру цінностей в різних культурах, дозволив виокремити 45 цінностей, що показують достатню еквівалентність різнокультурного мотиваційного сенсу. Це дозволяє нам наблизитись до розуміння ядра феномена успіху, щоб спрогнозувати атрибутивні та поведінкові процеси, пов’язані з цим.

Опитувальник складається з двох частин [2]: I. “Огляд цінностей” – список із двох слів (57 цінностей в сумі) – дозволяє вивчити цінності на рівні переконань, ідеалів та досліджує структуру цінностей, яка спричиняє найбільший вплив на всю особистість загалом (яку звичайним спостереженням за соціальною поведінкою не завжди можна перевірити). II. “Профіль особистості” – список з 40 описових характеристик людини, що відповідає тому чи іншому з 10 типів цінностей – дозволяє дослідити цінності на рівні поведінки, що найчастіше проявляються в соціальній поведінці індивіда.

Отже, отримані дані ніби фіксують функціональний вибір особистості, що знаходиться між ціннісним тиском умов соціалізації

та традиційності в референтних групах. Саме цей вибір, що людина здійснює повсякчас і складає її індивідуальну ієрархію потреб та дозволяє зрозуміти, що для неї є успіхом в житті.

Ця методика була використана для дослідження ціннісного компоненту атрибуції успіху студентів спеціальності “Психологія”. Вибірка досліджуваних складала 60 осіб, чоловічої та жіночої статі, студенти 1-го та 5-го курсів МДУ. Отримані результати дозволили виявити цінності студентів-психологів як на рівні нормативних ідеалів, так і на рівні індивідуальних пріоритетів. Для кожної групи досліджуваних на обидвох рівнях цінностей був підрахований середній бал для кожного з 10 типів цінностей. Середні показники дозволяють судити про співвідношення значимості цінностей в різних групах досліджуваних. Далі кожному типу цінностей у відповідності з величиною середнього показника був присвоєний ранг від 1 до 10. Ранги від 1 до 3 присвоєні тим цінностям, що характеризуються їх високим значенням для даної групи (вибірки). Ранги від 7 до 10, навпаки, вказують на цінності, що несуть низьке значення для досліджуваних. Результати середніх показників та ранжування представлені в таблиці 1. Узагальнені результати дослідження середніх показників типів цінностей на рівні нормативних ідеалів у студентів 1-го курсу спеціальність “Психологія” наочно представлені у рисунку 1.

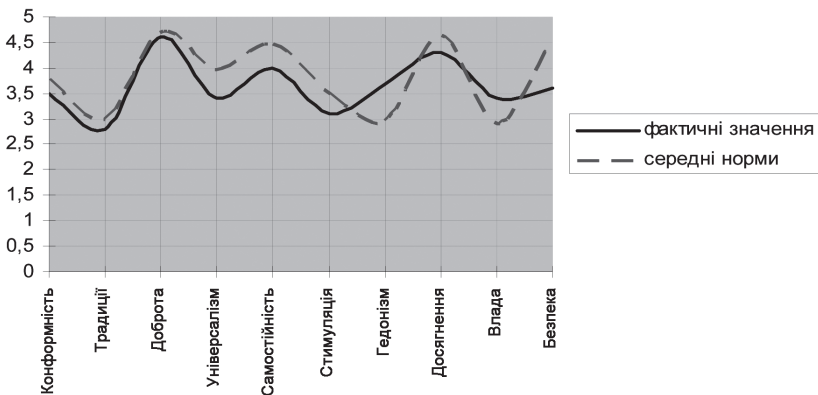


Рис. 1. Результати дослідження середніх показників значимості типів цінностей на рівні нормативних ідеалів у студентів 1-го курсу спеціальності “Психологія”

Як видно на графіку, нормативна цінність, що відзначена рангом 1 – “Доброта” (піклування про благополуччя близьких людей) становить $X_{\text{сер}} = 4,60$ ($\sigma = 1,28$) є пріоритетною для студентів-

першокурсників. Відзначені як важливі й цінності “Досягнення” $X_{\text{сер}} = 4,31$ ($\sigma = 0,72$) та “Самостійність” $X_{\text{сер}} = 3,98$ ($\sigma = 0,85$). Це пояснюється тим, що, незважаючи на формальну зміну діяльності в студентів перших курсів постійно балансує прагнення бути в колі близьких та бути автономними, самостійними. При тому, як правило, компенсують це ментальне напруження саме досягненням, щоб в новому колективі зайняти значиме соціальне місце.

“Універсализм” $X_{\text{сер}} = 3,43$ ($\sigma = 0,79$), “Влада” $X_{\text{сер}} = 3,42$ ($\sigma = 0,99$), “Стимуляція” $X_{\text{сер}} = 3,06$ ($\sigma = 1,39$) та “Традиції” $X_{\text{сер}} = 2,82$ ($y = 1,21$) відзначені як цінності, що є найменш важливими для студентів-психологів першого курсу. Юнацький вік часто характерний відкиданням консервативних традицій, а само-трансцендентні цінності ще глибоко не переживаються. Тому атрибуція свого успіху та успішних досягнень інших в цьому віці носитиме досить “поверховий” характер, що не дозволяє часто розподіляти частину життєво важливих цілей на майбутній період, акумулюючи все в теперішньому.

Узагальнені результати дослідження середніх показників значимості типів цінностей на рівні нормативних ідеалів у студентів 5-го курсу спеціальності “Психологія” наочно представлені рисунком 2.

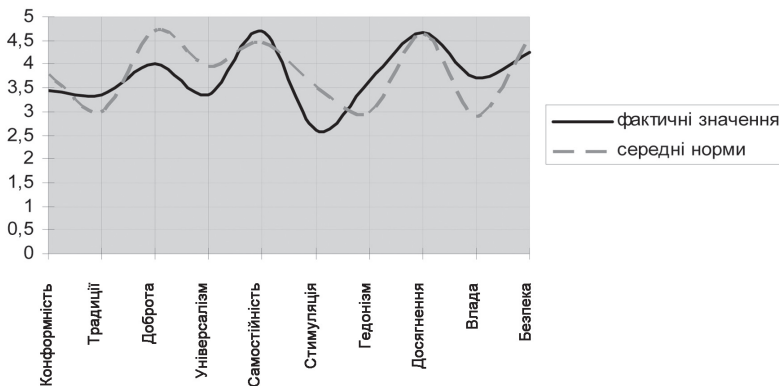


Рис. 2. Результати дослідження середніх показників значимості типів цінностей на рівні нормативних ідеалів в студентів 5-го курсу спеціальності “Психологія”

Як видно з рисунка, найбільш значимою нормативною цінністю для студентів-випускників є цінність “Самостійність”, що становить $X_{\text{сер}} = 4,7$ ($\sigma = 0,85$). Так само важливим є прагнення до “Досягнення” $X_{\text{сер}} = 4,6$ ($\sigma = 0,89$). Відповідно цим шкалам присвоєно ранг 1 та 2,

тому їх можна характеризувати як надзначущі цінності. Безперечно, ці цінності є важливими в процесі досягнення успіху та відповідають віковим показникам групи. Самостійність в майбутніх фахівців є важливою підвалиною як для особистого життя, так і для професійного становлення. Однак, щоб зрозуміти “картину” в цілому, варто звернути увагу на “проігноровані” групою цінності, ті, ранги яких від 7 до 10: “Конформність” $X_{\text{сер}} = 3,45$ ($\sigma = 0,82$) – 7-й ранг; “Універсалізм” $X_{\text{сер}} = 3,35$ ($\sigma = 0,82$) – 8-й ранг; “Традиції” $X_{\text{сер}} = 3,35$ ($\sigma = 0,82$) – 9-й ранг; “Стимуляція” $X_{\text{сер}} = 2,61$ ($\sigma = 1,23$) – 10-й. Як бачимо, такий тип життєвих пріоритетів характеризує, в основному, особистостей “західного типу”, що переважно спрямовують всю свою силу в сферу діяльності. Виключно раціональні світоглядні установки можуть в подальшому призвести до нівелювання успішності в інших сферах (сім’ї, здоров’я, духовність та ін.). Цікавим є також той факт, що дві цінності з одного поля (Відкритість до змін) “Самостійність” та “Стимуляція” мають настільки полярне значення. Прагнення до постійної автономності та незалежності без прагнення до глибокого переживання своєї діяльності та ще й без бажання співпрацювати з соціумом – в кінцевому випадку може призвести до типової індивідуалізації атрибутування успіху. Таке світобачення може характеризувати егоцентричний дисгармонійний життєвий світ особистості (за Т.Титаренко).

Таблиця 1

Середні показники значимості та рангові значення типів цінностей на рівні нормативних ідеалів студентів спеціальності “Психологія”

Типи цінностей	Середні показники значимості типів цінностей			Рангові показники типів цінностей			Стандартне відхилення	
	1-й курс	5-й курс	По всій вибірці	1-й курс	5-й курс	По всій вибірці	1-й курс	5-й курс
Конформність	3,53	3,45	3,49	6	7	7	0,79	0,90
Традиції	2,82	3,35	3,07	10	9	9	1,21	1,12
Доброта	4,60	4,25	4,43	1	4	2	1,28	0,72
Універсалізм	3,43	3,35	3,39	7	8	8	0,79	0,82
Самостійність	3,98	4,69	4,32	3	1	3	0,85	0,72
Стимуляція	3,06	2,61	2,84	9	10	10	1,39	1,23
Гедонізм	3,65	3,64	3,64	4	6	5	1,51	1,16
Досягнення	4,31	4,67	4,48	2	2	1	0,72	0,89
Влада	3,42	3,71	3,56	8	5	6	0,99	0,85
Безпека	3,55	4,01	3,77	5	3	4	1,09	0,89

Узагальнені результати дослідження значимості середніх показників типів цінностей на рівні індивідуальних пріоритетів у студентів 1-го курсу спеціальності “Психологія” наочно представлені на рисунку 3. Нагадаємо, що рівень індивідуальних пріоритетів “більш залежний від середовища, наприклад, від групового тиску і співвідноситься з конкретними вчинками людини” (Schwartz, 1997). Тобто ці показники є “індивідуальними інструментами” в досягненні особистістю намічених цілей.

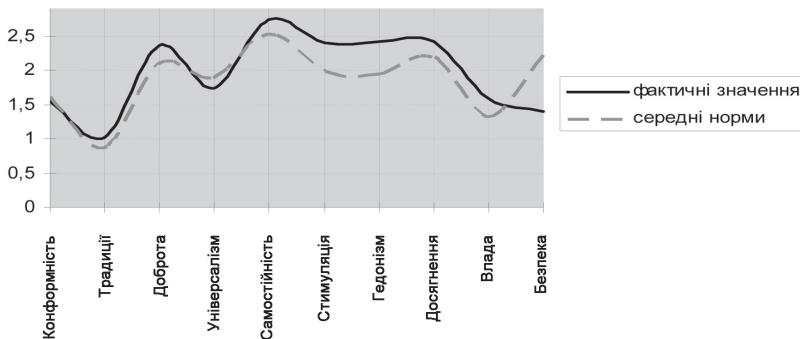


Рис. 3. Результати дослідження середніх показників значимості типів цінностей на рівні індивідуальних пріоритетів студентів 1-го курсу спеціальності “Психологія”

Як видно з графіка, істотно відрізняються від норми шкали “Стимуляція” $X_{\text{сер}} = 2,39$ ($\sigma = 0,59$), “Гедонізм” $X_{\text{сер}} = 2,42$ ($\sigma = 0,95$), “Безпека” $X_{\text{сер}} = 1,40$ ($\sigma = 1,76$). Показники за першими двома шкалами вищі норми, що може свідчити про орієнтацію групи на відкритість до змін та до самовозвеличення. Однак, в поєднанні з нижчим за норму показником шкали “Безпека”, поведінковий рівень може характеризуватись недостатньо обдуманими вчинками. Успіх, в свою чергу, пов’язується з такими характеристиками, як надмірна реактивність в прийнятті рішень, в діях, прагнення до постійного задоволення та ін.

Студенти 5-го курсу спеціальності “Психологія” своїх нормативних ідеалів будуть досягати через “Самостійність” $X_{\text{сер}} = 2,90$ ($\sigma = 1,03$) та “Досягнення” $X_{\text{сер}} = 2,51$ ($\sigma = 0,87$) (див. рис. 4). Однак, якщо порівнювати рангові значення (табл. 2) двох груп, то цікавим для дослідження вважаємо той факт, що практично не існує відмінностей в поведінкових характеристиках студентів різних курсів. А це, в свою чергу, може свідчити про високий тиск традиційних стереотипних уявлень, що існує в референтній групі.

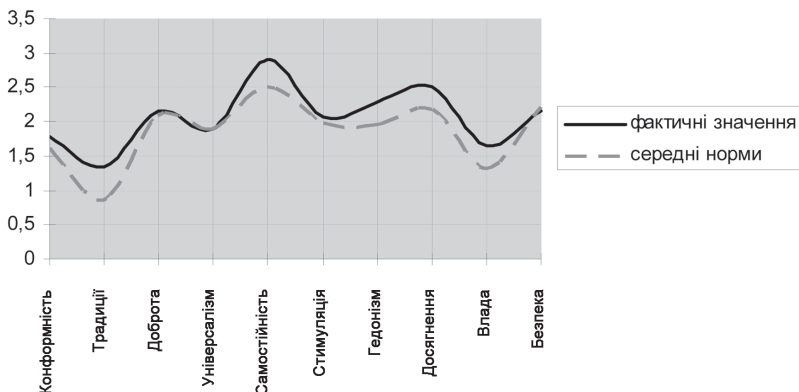


Рис 4. Результати дослідження середніх показників значимості типів цінностей на рівні індивідуальних пріоритетів студентів 5-го курсу спеціальності “Психологія”

Таблиця 2

Середні показники значимості та рангові значення типів цінностей на рівні індивідуальних пріоритетів студентів спеціальності “Психологія”

Типи цінностей	Середні показники значимості типів цінностей			Рангові показники типів цінностей			Стандартне відхилення	
	1-й курс	5-й курс	По всій вибірці	1-й курс	5-й курс	По всій вибірці	1-й курс	5-й курс
Комформність	1,54	1,79	1,66	8	8	8	0,65	0,97
Традиції	1,01	1,35	1,17	10	10	10	0,97	0,78
Доброта	2,36	2,15	2,26	5	4	4	0,56	1,09
Універсализм	1,74	1,90	1,82	6	6	5	0,78	0,77
Самостійність	2,73	2,90	2,81	1	1	1	0,69	1,03
Стимуляція	2,39	2,08	2,24	4	7	6	0,59	0,66
Гедонізм	2,42	2,29	2,36	2	3	3	0,95	1,04
Досягнення	2,42	2,51	2,46	3	2	2	1,13	0,87
Влада	1,58	1,64	1,60	7	9	9	1,04	1,29
Безпека	1,40	2,15	1,76	9	5	7	0,82	0,66

З метою визначення статистично значимих відмінностей ціннісних ідеалів між даними першого та п'ятого курсів було використано непараметричний метод порівняння вибірок, а саме критерій U-Манна-Уїтні. Емпіричне значення критерію відображає, наскільки співпадають ряди значень вимірюваних ознак. Отже, при

порівнянні даних груп не було зафіксовано статистично значимих відмінностей за всіма шкалами (на рівні значимості $p < 0,005$). Це є свідченням того, що в природніх умовах протягом вузівського навчання ціннісні ідеали зберігають свою фіксованість і ригідність.

Підсумовуючи, можна констанувати, що ціннісний схизис в бік культуральних стереотипів сучасності підтверджує наявність однобокого розуміння смислотворчого ядра успіху і не дозволяє майбутньому фахівцеві всесторонньо охоплювати досягнення в професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности /Б.С.Братусь // Психологическое исследование. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
2. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н.Карандашев. – СПб.: Речь, 2004 – 70 с. – С.6.
3. Корнієнко І.О. Стратегії копінг-поведінки студента в ситуації неспіху: Монографія / І.О.Корнієнко. – Мукачєво, 2011. – 292 с.
4. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: Монографія / М.В.Савчин. – Івано-Франківськ: місто НВ, 2008. – 280 с. – С. 139.
5. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: в межах і за межами буденності / Т.М.Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
6. Щербан Т.Д. Компетентність – якісна характеристика спілкування / Т.Д.Щербан // Зб.наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К.: Гнозис, 2002. – Т.4. – С.327-332.
7. Bilsky, W., Janik, M., & Schwartz, S. H. The structural organization of human values – Evidence from three rounds of the European Social Survey (ESS) // Journal of Cross-Cultural Psychology, 42., 2011 – pp 759-756.
8. Schmitt, M. J., Schwartz, S.H., Steyer, R. & Schmitt, T (1993). Measurement models for the Schwartz Values Inventory // European Journal of Psychological Assessment, 9, pp 107-121.
9. Schwartz, S. H. & Bilsky, W. Towards a psychological structure of human values // Journal of Personality & Social Psychology, 1987, 53. pp. 550-562.
10. Schwartz, S. H. Values: Individual and cultural. In S. M. Breugelmans, A. Chasiotis, & F. J. R. van de Vijver (Eds.), Fundamental questions in cross-cultural psychology // Cambridge: Cambridge University Press, 2011 – pp. 463-493.

The aspect of value component of attribute of success within the establishment of professional identity is analyzed. The integral indicators of life priorities at the level of normative ideals of students psychologists are highlighted. The problem of relevance understanding by the students of concept features of "success" in professional sphere is reviewed. There is displayed a coherence of the value component with behavioural-motivational self-perception, as a component of a personality adaptation in the society.

Keywords: attribute of success, values, normative ideals, individual priorities, motivational structure.

Отримано: 12.02.2012 р.

УДК 159.925/.942.32

С.О.Біда

ВИДИ ТА ГЕНЕЗИС ЕКСПРЕСІЇ ЕМОЦІЙНИХ ЯВИЩ

Емоційні явища (базові емоції, настрої, почуття, тривожність, агресія, депресія, стрес і т. д.) у тому чи іншому вигляді знаходять своє відображення в мімічній експресії. Повільні та швидкі сигнали обличчя корелюють з психічними процесами і є проявами емоційного реагування. Ці сигнали відповідають за передачу інформації, відображають сукупність свідомих та несвідомих переживань особистості. Поява конкретних виразів обличчя залежить від різних причин, наслідки усвідомлення або неусвідомлення яких надають обличчю виразності.

Ключові слова: базова емоція, тривожність, експресія, мімічна маска, свідомі та несвідомі мімічні прояви.

Эмоциональные явления (базовые эмоции, настроения, чувства, тревожность, агрессия, депрессия, стресс и т. д.) в том или ином виде находят своё отражение в мимической экспрессии. Медленные и быстрые сигналы лица коррелируют с психическими процессами и являются проявлениями эмоционального реагирования. Эти сигналы отвечают за передачу информации, отображают совокупность сознательных и бессознательных переживаний личности. Появление конкретных выражений лица зависит от разных причин, последствия осознания или неосознания которых придают лицу выразительности.

Ключевые слова: базовая эмоция, тревожность, экспрессия, мимическая маска, сознательные и бессознательные мимические проявления.

Вивчення фізіогномічних даних здавна приваблювало дослідників. Згідно фізіогноміці, на обличчі закодовані характерологічні риси особистості. Однак більшість з цих даних не підкріплені науковими обґрунтуваннями, через що фізіогноміка вважається псевдонаукою. І дійсно, порівнювати будову черепа та кістковий рельєф обличчя та якості особистості не викликає довіри.

Тим не менш, криміналістика та судова експертиза володіє рядом методів, призначених для прогнозування та вивчення особи зловмисника на підставі певних фізіогномічних вимірів, наприклад, кутових замірів. Однак тут також відзначається великий рівень похибки [4, с. 294]. До того ж, враховуються інші незалежні фізіогномічні дані, такі як міміка, достовірність котрих не оскаржується. Певні фізіогномічні дані мають значення для патопсихології, відображаючи зв'язки між психічними захворюваннями та типом виразу обличчя. Е. Кретчмер один з перших звернув увагу на цю залежність у хворих шизофренією. Свою точку зору на патологічну експресію у хворих з неврологічними та психічними розладами мали В. Бехтерев та Л. Мінор [5, с. 227]. Отже, міміка слугує єдиним достатньо надійним інформатором на обличчі. Міміка є дзеркалом душевних переживань людини. Душевні переживання завжди суб'єктивні, однак природа вираження міміки не залежить від них, оскільки вона однакова для усіх людей. Саме вивчення мімічної експресії є предметом новітніх наукових досліджень. Крім того, міміка є засобом вираження базових емоцій, а базові емоції, як передбачається, залучені до інших емоційних процесів. Тож, експресія обличчя відображає емоційний стан особистості, її миттєві та глибинні переживання.

Вивчення міміки має велике значення для психології емоцій, теорії невербальної комунікації, патопсихології, криміналістики, а також для практичної психології, психокорекційної роботи.

Науково обґрунтоване дослідження виразності обличчя починається приблизно з XIX століття. Першою визначною працею стає робота Ч. Дарвіна «О выражении эмоций у человека и животных» (1872). Вивченню міміки певною мірою присвячувалися роботи інших авторів (Ch. Bell, P. Andrew, H. Braus, E. Huber, A. Virah, П. Лесгафт, Л. Сухаребський, В. Лабунська та ін.). Більшість робіт носять узагальнюючий характер. Вузькоспеціалізованими дослідженнями мімічної експресії як прояву емоцій займаються К. Изард та П. Екман, які в ході своїх досліджень прийшли до висновку, що серед всіх емоцій людини можна виділити базові (та похідні від них), для яких міміка є невід'ємною частиною [2, с. 63; 7, с. 42].

Мета дослідження. Завданням цього дослідження є опис типових виразів обличчя як проявів різних емоційних явищ. Під типовими виразами розуміються мимічні прояви базових емоцій. Ми схилиємося до позиції, зайнятої П. Екманом, згідно з якою розрізняються такі базові емоції: радість, здивування, страх, гнів, печаль, відраза. Існують і інші емоції, які претендують на визначення базових, однак вони не мають чітких мимічних проявів і ще недостатньо вивчені. Охопити всі емоційні явища в рамках одного дослідження неможливо, тому ми зупинимося на проявах базових емоцій, виявлених проявах тривожності та мимічних масках.

За класифікацією П. Екмана, сигнали обличчя поділяються на три типи: статичні, повільні та швидкі [7, с. 26]. Нас цікавлять лише повільні та швидкі сигнали, за допомогою яких реалізуються базові емоції та мимічні маски. Слід зазначити, що мимічні прояви базових емоцій є фундаментом для розрізнення і самих базових емоцій, і похідних явищ.

Швидкі сигнали. Швидкими сигналами передаються типові вирази базових емоцій. Тривалість такого сигналу коливається від долі секунди до хвилини. Це – безпосередній прояв емоції (базової емоції). За допомогою швидких сигналів передаються також настрої, проте відповідний вираз обличчя зберігається трохи довше. Типові вирази можуть виникати неодноразово за короткий проміжок часу. Для таких емоційних явищ, як депресія, дратівливість, тривога, агресія, фрустрація, також будуть властиві або короткотривалі типові прояви базових емоцій, або вирази, що зберігатимуться більш тривалий час, залежно від ступеня збудженості та емоційного напруження. Конкретна емоція може не проявлятися на всьому обличчі, а лише на деяких ділянках лицьового ансамблю. Нижче подано огляд типових проявів базових емоцій (за П. Екманом, 2007; К. Ізардом, 1991; В. Лабунською, 1999).

Радість. У вузькому сенсі, емоція радості забезпечує вираз посмішки та сміху. Вираз дуже динамічний. Радість виражається переважно нижньою частиною обличчя та рухом нижніх повік.

Кути рота відтягнуті в сторони та направлені доверху, в результаті чого над верхньою губою виникає трикутна ямочка. Рот може залишатися закритим чи бути злегка або широко відкритим. Біля країв рота утворюються дугові зморшки. Щоки трохи підіймаються. Нижні повіки піднімаються, під ними утворюються зморшки. Біля зовнішніх кутиків очей утворюються радіальні зморшки. Крила носа відтягнуті та підняті. В очах з'являється блискіт.

Здивування. Брови підняті та вигнуті дугою догори. Шкіра під бровами натягується, внаслідок чого верхні повіки різко піднімаються вгору, відкриваючи склеру над радужкою очей. Очі розширюються та округлюються. Вздовж лоба йдуть горизонтальні зморшки, які від підняття шкіри утворюють складки. Іноді можуть сильно опускатися нижні повіки. Нижня щелепа може опускатися, розмикаючи губи та зуби. Рот приймає овальну форму, але лишається ненапруженим. Вираз обличчя застиглий.

Страх. У даному випадку міміка дозволяє провести градації, використовуючи різні засоби: тривога, переляк, страх, жах. Вираз обличчя застиглий.

Брови підняті та трохи зведені до центру в області перенісся. На лобі з'являються зморшки у центральній його частині. Верхні повіки підіймаються, відкриваючи склеру над радужкою очей. Очі розширюються та округлюються. При переляку очі прижмурені. Нижні повіки напружені та підтягнуті догори. Рот відкритий. Губи напружені та відтягнуті в сторони або назад, з-за чого кутики рота різко відтягуються.

Відраза. Проявляється динамічно. Іноді вираження відрази може незначною мірою переключатися з презирством, іронією, однак ці емоції не завжди мають симетричні прояви на обличчі.

Губи викривлені. Верхня губа піднята. Нижня губа або також піднята, або опущена та злегка висунена вперед. Кутики рота опущені. Рот приймає кутасту форму (крайній прояв – висунутий язик). Ніс зморщений. Носо-губні складки біля крил носа підняті вгору. Щоки підняті. Нижні повіки підняті, але не напружені. Під ними з'являються зморшки. Брови опущені. В очах може з'являтися блиск.

Гнів. Проявляється динамічно. Тут також можливі градації: злість, гнів, лютість. Один з найбільш експресивних виразів.

Брови опущені та зведені до купи. Між бровами на переніссі з'являються вертикальні зморшки або потовщення шкіри. Нижні повіки напружені та іноді піднімаються. Очі іноді викочені. Губи або стиснуті, або розсунуті, відкритий рот (у першому випадку кутики рота опущені донизу, губи напружені, випнуті; у другому випадку демонструються зуби). Ніздрі напружені та крила носа підняті.

Печаль. Вираз печалі переважно застиглий. В очах немає блиску. Можливі варіації: сум, печаль, біль, страждання. Крайні прояви печалі – плач та ридання.

Внутрішні кутики брів підняті та зведені до перенісся. Між бровами з'являються вертикальні зморшки. Очі трохи звужені.

Кутики рота опущені. Губи та злегка висунуте вперед підборіддя можуть тремтіти. Обличчя має тьмянний вигляд, наче позбавлене м'язового тону.

Повільні сигнали. Такими сигналами передаються тривалі емоційні стани, що сформувались в результаті часто переживаних емоцій та, відповідно, часто вживаних певних груп лицьових м'язів. Повільні сигнали означають, що емоція, яка їх викликала ще не згасла і продовжує жити відповідними переживаннями. Деякі повільні сигнали з віком стають перманентною ознакою обличчя. Слід зазначити, що мімічний вираз обличчя кожної людини строго індивідуальний. Індивідуальні відмінності, переконання та переживання чітко сигналізуються експресією обличчя. Повільні сигнали, як і швидкі, є динамічної властивістю емоційності [3, с. 235].

Тривожність. Нами було проведено дослідження на предмет пошуку корелятив між особистісною тривожністю та мімічною експресією. Учасникам дослідження пропонували заповнити тестові таблиці та виконати проєктивні тести. Відібрані методики передбачали виявлення не лише особистісної тривожності, але й інших індивідуальних особливостей (агресія, фрустрація та ін.). Завдання були підібрані таким чином, щоб за їх результатами можна було виявити спряженість тривожності та печалі, гніву, страху і т. д.

Такий вибір був не випадковим. Ми схилиємося до думки, що тривожність не може мати одномірний характер. Навпаки, це явище багатомірне. Для кожної людини переживання тривоги виявиться суто індивідуальним. Наприклад, можна виділити два види тривожності: радісна тривожність та печальна (безрадісна) тривожність. Звісно, безрадісна тривожність зустрічається значно частіше, адже тривога пов'язується, перш за все, з емоцією страху. Однак існує також і радісна тривожність, коли людина знаходиться в очікуванні чогось приємного або коли тривога пов'язана з емоцією інтересу [2, с. 321].

Оскільки тривожність супроводжується іншими переживаннями, вона пов'язується у тому числі з базовими емоціями. Таким чином отримуються можливі комбінації: тривога-страх, тривога-печаль, тривога-гнів, тривога-здивування, тривога-відраза. Хоча про мімічні прояви самої тривоги як такої відомо дуже мало, П. Екман не заперечує можливості її виявлення. Вірогідно, що реактивна (ситуативна) тривожність має певне експресивне вираження, яке дійсно близьке до вираження страху, згідно з думкою К. Ізарда. Однак прояви тривоги не будуть такими яскравими, як прояви страху, безпосередньо, носять менш

експресивний характер, але й не менш помітний. Особистісна тривожність не може мати такого виразу, тому вона діагностується через спряжні переживання.

Поєднання тривожності та будь-якої базової емоції носитимуть характер мімічної маски. Вірогідно, можна виявити окремі мікровирази як компоненти типової мімічної маски тривожності, однак це потребує подальших досліджень як особистісної, так і реактивної тривожності та їх мімічних проявів.

Мімічні маски. Стабільність емоційних переживань слугує причиною оформлення на обличчі певного виразу. За П. Лесгафтом, індивідуальність рис обличчя отримується внаслідок частого використання відповідних м'язів. Скорочення мімічних м'язів викликає утворення зморшок і складок на обличчі. Різні емоційні стани впливають на тонус окремих м'язів, в результаті чого обличчя отримує відповідний вираз. Закріпленість виразу обличчя, очевидно, слід розглядати, як неможливість гальмування мімічних рефлексів внаслідок постійного підживлення аналогічними сигналами [5, с. 20, 62, 177]. Це призводить до утримання певної мімічної маски на обличчі.

Виявити типові мімічні маски дуже складно, адже обличчя кожної особи має неповторний вираз. Однак, враховуючи його дві найважливіші анатомічні та емоційні складові – очі та рот, можна напевно виділити дві мімічні маски: позитивну (радісну, оптимістичну) та песимістичну (негативну).

Позитивна мімічна маска. Характеризується піднятими догори зовнішніми кутками очей та нейтральним положенням брів. Кутки рота злегка підняті догори, біля них на щоках майже не утворюються обвислі кожні валики. Носо-губні зморшки не виразні. Мімічні м'язи усього обличчя мають гарний тонус, не обвисають і не утворюють різких глибоких зморшок.

Песимістична мімічна маска. Характеризується опущеними вниз зовнішніми кутками очей та приспущеним або різко піднятим положенням брів. Кутики рота направлені донизу, часто по боках утворюються різні зморшки та складки: обвислі щоки, біля кутиків рота рельєфні валики і т. д. Носо-губні зморшки часто яскраво виражені. Звичайно тонус мімічних м'язів недостатній (в результаті чого шкіра здається в'ялою, обвислою) або гіпертрофований на окремих ділянках.

Усі наведені ознаки не обов'язково мають відобразитися на обличчі однієї людини. Мімічний малюнок дуже індивідуальний, і які саме його складові будуть найпомітнішими, залежить від суб'єктивного світу особистості, його глибинних переконань. Кожна

маска (позитивна або песимістична) буде включати в себе доповнення – інші ознаки, які характеризуватимуть конкретну людину. Оскільки на обличчі налічується близько сотні м'язів, кількість засобів виразності збільшується, кількість комбінацій мімічних проявів значно зростає. Однак, виходячи з того, що мімічні маски складаються з проявів базових емоцій, можна навести конкретні експресії, що превалюють під впливом відповідного емоційного навантаження.

Одразу зазначимо, що немає конкретної маски радості (або задоволення, щастя). Таку функцію виконує позитивна мімічна маска (з доповненнями). Це дуже легко пояснюється: емоція радості характеризується низьким рівнем напруження. Не дивлячись на те, що радість провокує виразні мімічні реакції, тонус м'язів після ослаблення сигналу швидко вирівнюється [2, с. 179].

Маска печалі. Верхні повіки з зовнішніх сторін нависають над очима. Часто обвислі щоки. Носо-губні зморшки у середній частині дуже виражені. Губи можуть трохи висуватися вперед. Обличчя тьмяне, шкіра в'яла, м'язи наче позбавлені життєвої сили.

Маска страху. Очі відкриті трохи ширше, ніж зазвичай. Іноді брови можуть мати злегка підняте положення. М'язи ніби застигають, втрачають динамічність.

Маска відрази. Носо-губні зморшки яскраво виражені. Кутики рота різко опущені донизу. Нижні повіки злегка відтягнуті донизу, внаслідок чого виникає характерне прищурення.

Маска гніву. Брови зведені докупи. Над внутрішніми краями брів утворюються валики. Губи можуть бути щільно стиснуті більш ніж звичайно. По бокам рота нижче нижньої губи на щоках виникають валики. Обличчя має насуплений вигляд.

Маска обурення. Варіант маски гніву. Брови підняті. Губи стиснуті. Кутики рота опущені. Навколо рота можуть утворюватися валики.

Маска презирства, зневаги, іронії. Варіант маски відрази. Підняті брови. Кутики губ стиснуті, в результаті губи злегка підіймаються, по бокам рота утворюються ямки. Виражені носогубні зморшки.

Маска невдоволення. Варіант маски печалі. Носо-губні зморшки у середній частині дуже виражені. Ці зморшки починаються біля крил носа і закінчуються нижче губ. Іноді кутки губ стиснуті, губи злегка підняті, по бокам рота утворюються ямки.

Генезис мімічної експресії. Як вже зазначалося, на обличчі можна спостерігати швидкі та повільні сигнали. Швидкі сигнали є безпосереднім проявом базових емоцій. Вони реалізуються стихійно,

несвідомо, під впливом змін у зовнішньому чи внутрішньому світі особистості, внаслідок переживання відповідної емоції. Ця емоція є емоційною відповіддю на конкретне переживання.

Повільні сигнали мають більш складний характер виникнення. Повільний сигнал є результатом конкретного переживання, яке тримає м'язи у постійному напруженні. Тривале переживання порушує м'язовий тонус, і вони не можуть розслабитися, в результаті чого обличчя стає як рельєфний малюнок. Причини подібного явища мають свідомі або несвідомі корені.

Несвідомі причини. Мімічна маска, яка відображає переживання та переконання людини, які нею не усвідомлюються, виникає ще в молодому віці. Навіть у дітей можна спостерігати певні сталі мімічні прояви. Якщо вікова мімічна маска, яка виникає внаслідок недостатності м'язового тонусу, починає оформлюватися приблизно з 30-35 років, коли шкіра починає втрачати природну еластичність, маска несвідомих переживань виникає значно раніше. Ступінь виразності конкретних проявів залежить від давності та сили даного психоемоційного стресу.

Ми не випадково вживаємо термін «психоемоційний стрес». Різні обставини життя, які не знаходять свідомого пояснення та сприймаються як загроза психічній та фізичній цілісності організму, витісняються до підсвідомості, звідки вони продовжують керувати діями людини і знаходять своє зовнішнє відображення у міміці. Психоемоційний стрес є второсигнальним фактором впливу на психіку, тобто не знаходить безпосереднього втілення на фізіологічному рівні настільки, наскільки це відбувається у випадку звичайного фізіологічного стресу, або загального адаптаційного синдрому за термінологією Г. Сельє. Психоемоційний стрес характеризується певним рівнем тривоги та спряженими емоційними оцінками та реакціями, які продовжують здійснювати регуляційний та мотивуючий вплив на поведінку особистості, не дивлячись на свій підсвідомий характер. Просто спростувати цей факт неможливо. Свідомість не зберігає в пам'яті отриману за життя інформацію (це дуже спрощено підтверджується положеннями Дж. Міллера про пам'ять). Натомість підсвідомість є як сховищем інформації будь-якого роду, отримані впродовж життя, що доводить Е. Вернер.

У такому випадку важливі ранні дитячі психоемоційні стреси. Уваги потребують стреси, отримані у перинатальний та постнатальний періоди. Новонароджений не здатний свідомо розрізнити різні емоційні явища, але здатний їх сприймати [1, с. 122]. Тому різниця між наявністю емоційного фону, переживання та нездатністю його інтерпретувати призводить у дітей до виникнення

стресового стану. Недостатньо розвинені розумові структури не знаходять йому пояснення, і він витісняється із свідомості. У зоні ризику знаходяться діти до 3-5 років, залежно від того, у якому віці конкретний досвід був отриманий вперше.

Стресори, що викликали конкретний психоемоційний стрес, залишаються у підсвідомій пам'яті. Нерозв'язані дитячі страхи та стреси провакують на повторюване переживання подібних емоцій. Подібний стан можна вважати хронічним глибинним стресом. Він відображатиме не лише ситуативні реакції, а й впливатиме на глибинні переконання (схильність до оптимістичності або песимістичності). Він, як і мімічні прояви базових емоцій, носитиме підсвідомий характер. Зустріч емоційної складової стресу та механізму реалізації базової емоції будуть проявляється у конкретних мімічних експресіях, які зберігатимуться тривалий час, доки людина не усвідомить вплив стресора.

Свідомі причини. Утримання мімічної маски може підкріплюватися також свідомими особистими думками та домислами людини. Емоційна сфера особистості та її суб'єктивні переживання не можуть не проявлятися в міміці, враховуючи дуже виражену експресивність обличчя. Базові емоції супроводжують людину практично кожної миті життя. Вся емоційність так чи інакше зводиться до проявів базових емоцій, які ми називаємо типовими виразами. Однак серед усіх суб'єктивних переживань можна виділити набір таких, котрі людина вважає найголовнішими з якихось причин і повертається до них знову і знову. Це можуть бути захисні реакції, установки, переконання, фікс-ідеї, форми протесту і т.д. тому, що інші психічні процеси так чи інакше зазнають впливу афективного фактора, а всі емоційні явища мають певну спорідненість з базовими емоціями, міміка відображає симбіоз ментальних та емоційних явищ.

Людина може свідомо підтримувати певний емоційний стан (не може або не хоче позбавитися його причин, проявів або наслідків), тому що їй це вигідно з певних причин, приносить задоволення або існують інші причини, які криються у підсвідомості. Спряжність свідомих образів, які людина отримує з реального життя або домальовує сама, та типових виразів, які базуються на певному емоційному тлі, що підкріплює ці образи, сприяє оформленню мімічної маски. Слід, однак, зазначити, що розумові процеси людини характеризуються мобільністю. Зміна способу мислення, звільнення від нав'язливих образів та ідей, повне переключення уваги без прив'язки до старих подій не підтримуватимуть механізм попередньої експресії, завдяки чому тонус лицьових м'язів

вирівнюється й обличчя полишають певні прояви старої мімічної маски. Набір компонентів мімічних масок може змінюватися: одні компоненти можуть замінюватися іншими. Наприклад, якщо людина довгий час переживає глибоку печаль або тривогу, її обличчя приймає певний вираз, на ньому оформлюється мімічна маска. Коли ж обставини змінюються і підстав для подальшого подібних переживань немає, маска печалі сходить з обличчя, однак, якщо людина сама не продовжує підтримувати цей стан подібними думками.

Підсумки. Обличчя є багатою сигнальною системою. На ньому відображається комплекс індивідуальних суб'єктивних переживань, як свідомих, так і несвідомих. На обличчі представлені статичні, повільні та швидкі сигнали.

Швидкі сигнали є типовим проявом базових емоцій: радості, печалі, гніву, страху, здивування, відрази. Існують інші мімічні прояви, які можна було б ідентифікувати як прояви інших (можливо, базових) емоцій, однак вони вивчені недостатньо. Швидкі сигнали залучені також до вираження інших емоційних явищ і слугують основою для оформлення на обличчі мімічних масок.

Повільні сигнали складаються зі зморшок, складок і загального м'язового тону обличчя. У ході нашого дослідження виявлено, що до повільних сигналів відносяться опосередковані прояви тривожності у вигляді позитивної або песимістичної мімічних масок та набір компонентів для їх уточнення. У цілому, виділено дві загальні маски (позитивна, песимістична) як відображення внутрішнього світу особистості. Інші прояви, які діагностуються на обличчі, зокрема печаль, страх, гнів і т. д., є додатковими елементами для оформлення певної мімічної маски. Поділ масок на маски печалі, страху, гніву і т. д. є досить умовним з огляду на те, що мімічна маска кожної людини індивідуальна і може включати елементи різних масок.

Швидкі сигнали обличчя мають значення для невербальної комунікації, тоді як повільні сигнали розглядаються як засіб візуальної психодіагностики.

За повільними сигналами можна судити про глибинні переконання людини та можливі пов'язані з ними психоемоційні стреси, причини котрих завжди індивідуальні. Аналіз дозволить направити практичного психолога у виборі стратегії роботи з клієнтом. Набір як швидких, так і повільних сигналів обличчя досить значний. Виявлення нюансів та деталізація мапи мімічних проявів може стати предметом подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Добряков И.В. Перинатальная психология / И.В.Добряков. – СПб.: Питер, 2010. – 272 с.
2. Изард К. Психология эмоций / К.Изард. – СПб.: Питер, 2011. – 461 с.: ил.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.: ил.
4. Завизист Н. В. Угловые замеры анатомических признаков лица человека в портретно-криминалистической экспертизе / Н.В.Завизист // Криминалистика и судебная экспертиза: сб. науч. работ, вып. 6. – К.: Редакционно-издательский отдел МВД УССР, 1969. – С. 288-294.
5. Куприянов В.В. Лицо человека: Анатомия, мимика / В.В.Куприянов, Г.В.Стовичек. – М.: Медицина, 1988. – 272 с.
6. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В.А.Лабунская. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 608 с.
7. Экман П. Узнай лжеца по выражению лица / П.Экман, У.Фризен. – СПб.: Питер, 2011. – 272 с.: ил.

Emotions (basic emotions, moods, feelings, anxiety, aggression, depression, stress etc.) are reflected in facial expression in one way or another. Slow and fast facial movements correlate with mental operations, they display emotional reactions. These facial movements are responsible for transmitting information, reflect the whole set of a personality's conscious and subconscious experience. An appearance of concrete facial expressions depends on different reasons, and the awareness or unawareness of their consequences gives some expressiveness to the face.

Key words: basic emotion, anxiety, expression, expressional mask, conscious and subconscious facial expressions.

Отримано: 12.02.2012 р.

ДЕТЕРМІНАНТИ СТАНОВЛЕННЯ ВИПЕРЕДЖАЛЬНОЇ СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

У статті представлено теоретичне дослідження проблеми вивчення випереджальної стратегії поведінки особистості. Виокремлено складові випереджальної стратегії поведінки особистості в ситуації життєвих змін. Розглянуто основні підходи до досліджуваної проблеми як соціально-психологічного феномена, уточнено розуміння індивідуальних стратегій поведінки та психологічної компетентності особистості. Представлено основні групи законів, які необхідно враховувати при формуванні випереджальної стратегії поведінки особистості. Джерел – 6.

Ключові слова: особистість, поведінка, випереджальна стратегія поведінки особистості, опанування, гнучкість, психологічна компетентність, копінг-поведінка.

В статье представлено теоретическое исследование проблемы изучения опережающей стратегии поведения личности. Выделены составляющие опережающей стратегии поведения личности в ситуации жизненных перемен. Рассмотрены основные подходы к исследуемой проблеме как социально-психологического феномена, уточнено понимание индивидуальных стратегий поведения и психологической компетентности личности. Представлены основные группы законов, которые необходимо учитывать при формировании опережающей стратегии поведения личности. Источников – 6.

Ключевые слова: личность, поведение, опережающая стратегия поведения личности, совладание, гибкость, психологическая компетентность.

“Я всегда могу выбрать, но я должен знать, что даже в том случае, если я ничего не выбираю, я тем самым все-таки выбираю”.

Ж. Сартр

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства зростає роль людини та її соціально-психологічної компетентності. Адаптація до досягнення життєвого успіху базується насамперед на формуванні власної психологічної компетентності, на поєднанні життєвого досвіду та “роботою на випередження”. Саме на рівні особистості відбувається усвідомлення того, що без ґрунтовних соціально-психологічних знань і вмінь неможливо

продуктивно будувати соціальні та міжособистісні стосунки, сприймати та оцінювати інших людей, регулювати власну поведінку, здійснювати обмін думками, інформацією, впливати одне на одного. Тобто в розвитку особистості соціально-психологічні явища й механізми їх виникнення та поширення мають важливе значення. Знання та розуміння людиною своїх патернів поведінки забезпечують можливість їхньої корекції та врахування у значущій сфері взаємовідносин. Особливо це важливо в сучасному світі, оскільки буття людини перенасичене стресогенними ситуаціями, швидкими життєвими змінами, що часто спонукають людину до ірраціональної поведінкової активності.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Ще в донеауковий період були спроби пояснити індивідуальні відмінності в поведінці людей різним співвідношенням рідин організму, наприклад, крові, жовчі, чорної жовчі і слизу. Гіппократ, а згодом лікарі Давніх Греції і Риму вважали, що психологічні особливості залежать від того, у якій пропорції змішані основні рідини в організмі. На цьому ґрунтувалися гуморальні (лат. humor – сік, вода) теорії, які підтримували Гіппократ, Арістотель, а згодом І. Кант та ін. Деякі положення гуморальних теорій підтвердили сучасні ендокринні дослідження, які довели, що індивідуальні відмінності у функціонуванні ендокринної системи впливають на чутливість, емоції, динаміку реактивності тощо [5].

На початку ХХ ст. сформувалася соматична (конституційна) теорія, за якою індивідуальні відмінності обумовлені будовою тіла (К. Сіро, В. Вундт, Е. Кречмер, В. Шелдон та ін.). Уже тоді дослідники передбачали зв'язок між властивостями організму та психіки. Другий етап у вивченні біологічних основ індивідуально-психологічних відмінностей пов'язаний із дослідженнями російського фізіолога І. Павлова, який розробив вчення про типи вищої нервової системи, довів, що індивідуально-психологічні відмінності зумовлені особливостями функціонування нервової системи. І. Павлов однозначно пов'язав властивості нервової системи – комбінацію сили, зрівноваженості й рухливості не тільки з типом темпераменту, а й зі схильністю людини до певних психічних захворювань [2].

У 1956 р. під керівництвом Б. Теплова була організована спеціальна лабораторія для вивчення типологічних особливостей вищої нервової діяльності людини, на основі якої пізніше виникло кілька самостійних наукових колективів, які вивчали різні теоретичні і прикладні аспекти природних основ індивідуально-психологічних відмінностей [4].

Згідно теорії рис Г.Олпорта, люди мають певну схильність реагувати так чи інакше в різних ситуаціях. Риси – це схильності поводитися певним чином у широкому діапазоні ситуацій. Риси особистості є генералізованими та стійкими до змін. Вони забезпечують певну сталість відповідей на стимули та ситуації, певний характер поведінки. Риси особистості забезпечують сталі, типові особливості поведінки людини. Прихильники ситуаційної теорії, навпаки, віддають перевагу значущості ситуації. Останні дослідження все більше схиляються до взаємодії рис особистості з ситуаційними факторами [2].

К. Левін, дослідження якого ґрунтувалися на розумінні поведінки як функції особистості й ситуації, на підставі аналізу індивідуальних особливостей стратегій адаптації до зміни ситуації, визнав важливість соціального контексту як потужного стимулятора або засобу обмеження поведінки. Проведені В. Мішел у 60-х роках дослідження взаємозв'язків особистісних рис із певними поведінковими показниками виявили відсутність статистично значущих кореляцій і крос-ситуативну неузгодженість. Для розуміння й прогнозування специфічних особливостей реакцій, стверджує В. Мішел, необхідно розглядати поведінку не крізь призму особистісних рис, а шляхом аналізу когнітивної компетентності, стратегій опрацювання інформації, цілей, суб'єктивних очікувань та поведінкових стратегій, сформованих у процесі соціального навчіння. Принцип суб'єктивної інтерпретації (Е. Аронсон, С. Гобфол, Р. Лазарус, К. Левін, Р. Нісбетт, Ж. Піаже, Л. Росс) стверджує важливість індивідуального досвіду, когнітивних стратегій для інтерпретації значущості ситуації та необхідних зусиль і способів адаптації [1; 5; 6].

Стереотипні моделі поведінки розглядалися в зарубіжній психології з точки зору когніцій по відношенню до пізнавальних процесів (А. Адлер, Р. Гарднер, Дж. Каган, Г. Келлі, Г. Олпорт та ін.); у вітчизняній психології у контексті цілеспрямованої діяльності (А. Байметов, Б. Вяткін, Є. Ільїн, Є. Клімов, С. Максименко, В. Мерлін, П. Паригін, В. Роменець та ін.). Окреслена проблематика була предметом наукового вивчення багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників таких, як К. Абульханова-Славська, А. Адлер, Б.Г. Ананьєв, О. Асмолов, Г. Балл, Л. Виготський, М. Вебер, І. Кон, Д. Леонтьєв, С. Максименко, В. Моляко, К. Роджерс та ін. Праці названих учених мають велике значення для вивчення названої проблеми саме на загальнометодологічному рівні, оскільки уможливають цілісне осмислення того, як у контексті соціально-психологічних проблем життєвого шляху відбувається усвідомлення людиною власного майбутнього [1; 2; 4].

Основні матеріали дослідження, обґрунтування отриманих наукових результатів. У повсякденному житті ми найчастіше не очікуємо якоїсь події, доки вона не відбудеться. Після події людина часто говорить: “Я так і знав”. Цей феномен ще називають ефектом *хіндсайту* або феноменом “Я знав про це раніше”. Ефект *хіндсайту* (Hindsight bias) – це тенденція перебільшувати здатність передбачати, як все відбудеться, після того як результат події стане відомим. Його ще називають оцінкою заднім числом.

Думки людини поділяються на контрольовані (свідомі) та автоматичні (пасивні та несвідомі). Несвідоме мислення працює автоматично, інтуїтивно. Емоційні реакції людини відбуваються майже миттєво. Інтуїтивні реакції людини іноді не піддаються логічному осмисленню, проте можуть бути адаптивними. Іноді людина може досить точно пояснити причини якоїсь події, а інколи пояснення власної поведінки зовсім помилкові. Трапляється, що найбільш впливові фактори ми сприймаємо як значущі та, навпаки, незначні фактори – як дуже важливі. Також часто люди помиляються у прогнозуванні власної поведінки. У прогнозуванні власної майбутньої поведінки найкраще людині допомагає власний досвід у схожих ситуаціях. На прогнозування майбутньої поведінки також впливає прогнозування майбутніх почуттів, хоча в спокійному стані людина не може вірно оцінити свої майбутні емоції у стані збудження [2].

Базова поведінка людини – це звичайна поведінка у звичній обстановці, яка не викликає у людини стрес. Під зовнішнім проявом поведінки розуміють дії, мову, фізіологічні реакції. Під внутрішньою поведінкою розуміють звички сприйняття, емоційні та вольові звички. Про наявність внутрішньої поведінки судять, спостерігаючи за зовнішніми змінами у поведінці людини. Поведінка також класифікується на свідому та несвідому. Несвідома поведінка спонукається внутрішніми чинниками без аналізу ситуації в цілому. Поведінка також може бути як мимовільною, так і вимушеною, нормальною та девіантною.

В інтерпретаціях будь-якої ситуації людина керується власними упереженнями та часто переоцінює правильність власних переконань. В основі хибної поведінки людини лежать помилкові судження. Власні переконання можуть генерувати власні докази, допомагати у знаходженні кореляцій навіть там, де їх немає. Звідси й виникають такі феномени, як ілюзія контролю, ілюзорна кореляція та помилка обґрунтування оцінки. Дослідники атрибуції виявили, що часто люди не враховують (або перебільшують) вплив на поведінку фактора ситуації, фактор внутрішнього стану людини, а також установки людини і т. ін.. На

прогнозування власної поведінки суттєвий вплив має локус контролю. Ті, хто вважає, що вони самі вирішують власну долю мають інтернальний локус контролю, інші – екстернальний (події в житті у них зумовлені зовнішніми чинниками) [5].

З точки зору соціальної суті людини цілеспрямованість в поведінці виступає як найважливіша закономірність, властива людям. Цілепокладання як закономірність поведінки об'єктивно притаманне людині і займає основне місце у формуванні його конкретних вчинків і дій.

До свідомих мотивів поведінки відносять інтереси, переконання, бажання, які здатні керувати поведінкою людини навіть всупереч інстинкту самозбереження. На сприйняття людини впливають стереотипи, установки та упередження. Установка, як несвідома готовність людини певним чином сприймати й оцінювати людей та ситуацію має три виміри: а) когнітивний – переконання людини; б) афективний вимір – позитивні та негативні емоції, відношення до певних людей чи інформації; в) поведінковий вимір – готовність певним чином реагувати відповідно до переконань та переживань людини.

Основний набір поведінкових стереотипів формується в процесі соціалізації особистості під впливом макро- і мікросередовища, колективного та індивідуального досвіду, звичаїв і традицій. Причому, вирішальна роль тут належить зовнішнім джерелам соціального знання, а не пізнавальної активності нашого “Я”. Соціальні стереотипи відіграють величезну роль в повсякденному спілкуванні завдяки цілому ряду своїх особливостей. Вони якби зумовлюють сприйняття конкретної життєвої ситуації, оскільки ми досягаємо навколишню соціальну дійсність не прямо, а опосередковано, через призму сформованих в нашій свідомості або засвоєних ззовні соціальних стереотипів.

Соціальний стереотип “економить мислення” за рахунок знеособлення і формалізації спілкування. Ідентифікація з уже відомим зразком зумовлює стандартну реакцію, дозволяє використовувати вже знайому модель ролівої поведінки, діяти автоматично. Саме з цієї причини офіційне спілкування з незнайомими і малознайомими людьми відбувається більше стереотипно. Стереотипи дуже стійкі і часто передаються у спадок, від покоління до покоління, навіть якщо далекі від реальності. І, нарешті, чим далі ми від соціального об'єкта, тим більше потрапляємо під вплив колективного досвіду і, отже, тим різкіший і грубіший соціальний стереотип.

Розвиток конкурентоспроможної особистості – це розвиток рефлексивної особистості з позитивним психологічним потенціалом, здатної організувати, планувати свою діяльність і поведінку в динамічних ситуаціях, особистості, яка володіє новим стилем

мислення, нетрадиційними підходами до розв'язання проблем, адекватним реагуванням у нестандартних ситуаціях. Психологічним фундаментом розвитку особистості майбутнього або професіонала в будь-якій галузі людської діяльності є такі базові характеристики, як особистісна спрямованість, компетентність, гнучкість.

Поняття “компетентність” охоплює знання, вміння, навички, а також способи і прийоми їхньої реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості. Психологічною умовою розвитку компетентності є усвідомлення особистістю необхідності підвищення своєї загальнолюдської та спеціальної культури і ретельної організації спілкування як основи розвитку конкурентоспроможної особистості.

Для розвитку поведінкової гнучкості необхідне усвідомлення ролі й значення поведінкової сфери особистості в оптимізації діяльності, спілкування, свого психічного і фізичного здоров'я. Найефективнішими засобами розвитку поведінкової гнучкості є: а) навчання методам і прийомам саморегуляції; б) організація соціально-рольових тренінгів, які спрямовані на формування в учнів гнучкої рольової поведінки.

Відмінною рисою закордонних досліджень гнучкості є використання двох термінів для її визначення: *flexibility* – власне гнучкість і *variability* – “варіабельність”, багатобічність. У частині праць гнучкість визначають як здатність відмовитися від наявного способу дії на користь іншого, більш ощадливого (К. Шайє), і як швидкий, легкий перехід від одного класу предметів і явищ до іншого (С. Рубеновиць, Дж. Гілфорд). До поняття гнучкість вводять також швидкість переходу від свідомості до роботи підсвідомості (В. Кеттелл). Під гнучкістю розуміють здатність особистості адаптуватися до змін, що можуть відбутися зненацька (Л. Хаскелл). Отже, дослідники здебільшого вважають гнучкість феноменом, що залежить від особливостей ситуації, відмовляючись вивчати його психологічні механізми [1; 5].

Гнучкість – це здатність особистості адаптуватися до змін, які можуть відбутися зненацька. Розуміючи під гнучкістю особистісну властивість, Л. Хаскелл виокремлює також можливість зміни об'єкта, використовуючи його в новій ролі. Поняття гнучкості у вітчизняній психологічній літературі розглядають також у двох аспектах: як особистісну характеристику (*інтелектуальна гнучкість*) і як особливість розумової діяльності (*гнучкість мислення*). Найповнішим є визначення, яке ввела у вітчизняну психологію Н. Менчинська: гнучкість мислення виявляється у доцільному варіюванні способів дій, у легкості перебудови вже

наєвних знань, у легкості переходу від однієї дії до іншої, подоланні інерції попередньої дії, у формуванні зворотних зв'язків, у свободі перебудови в створюваних відповідно образів, і висунутих гіпотез відповідно до умов завдання [3; 6].

Загальні уявлення про природу психічного фіксують здатність передбачати та враховувати фактор майбутнього в поведінці. Цю здатність вчені називають по-різному: “антиципація” (В. Вундт, Б. Ломов), “випереджальне відображення” (П. Анохін), “цілеспрямованість” (В. Вілюнас), здатність моделювати майбутнє (Н. Берштейн). Коли людина здійснює якусь дію, вона повинна передбачати (*випереджати* результат), чим ця дія закінчиться. У фізіологічному плані уявлення про випереджальне збудження І. Павлов описав як “стан “випереджальної діяльності”, тобто прагнення високоорганізованих організмів розвитку ними майбутніх актів до пристосування. Випереджальне збудження засновано на пам'яті про минулий досвід подібної поведінки в схожих умовах. Усвідомлення особистістю власного буття, передбачення та прогнозування майбутнього створює у суб'єкта стан готовності діяти певним чином, адекватним цьому усвідомленню – саме це лежить в основі *випереджальної* стратегії поведінки особистості. Адаптивна випереджальна поведінка повинна базуватися на врахуванні та передбаченні певної ситуації, власних дій та їхніх наслідків [2; 4].

Сьогодні опанувальна поведінка або копінг-поведінка (*coping behavior*) є одним з центральних понять у психології стресу та адаптації. Вона дозволяє суб'єкту забезпечувати підтримку здоров'я та благополуччя. Більшість досліджень опанувальної поведінки спрямовані на вивчення того, як люди справляються з минулими чи теперішніми ситуаціями. Випереджальне проактивне опанування (*proactive coping*) розглядається як комплекс процесів, коли люди передбачають потенційні стресори та діють заздалегідь з ціллю попередження їхнього впливу. Воно розглядається як сукупність процесів саморегуляції та опанування. Опанування орієнтовано на майбутнє, має профілактичний характер та сприяє покращенню благополуччя людини.

В основі поведінки лежать специфічні системні процеси. Поведінка цілеспрямована, вона скеровується випереджальним відображенням дійсності. Основні групи законів, які необхідно враховувати при формуванні випереджальної стратегії поведінки, – це загальні закони поведінки, закони інерційності людських систем, закони зв'язку із зовнішнім середовищем, соціально-біологічні та біопсихологічні закони. Розглянемо деякі з них [5].

Закон єдності біологічного і соціального в людині стверджує, що людина є істотою біосоціальною, хоча сутність її глибоко

соціальна. Людина в процесі практичної діяльності освоює досвід попередніх поколінь і формує таким чином свою соціальну програму поведінки, волю, ідеали, світогляд, інші особистісні якості, і тільки в результаті цього виступає як творча особистість, що володіє свідомістю і волею. Отже, поведінка людини визначається не тільки поточними обставинами, а й усім досвідом її попереднього життя.

Закон єдності свідомого і несвідомого у поведінці людини стверджує, що дії людини визначаються не тільки його мисленням, знанням і розумінням ситуації, а й несвідомими елементами психіки, які не підкоряються вольовій регуляції.

Закон зростання ентропії визначає, що ізольовані системи прагнуть мимовільно перейти з менш вірогідного стану в більш ймовірне або з більш упорядкованого в менш (при відсутності сил, що перешкоджають цьому). Тобто кожна людина повинна бути оточена увагою і зазнавати інтенсивного впливу ззовні, відсутність цього сприяє зниженню активності особистості.

Закон кумулятивного впливу зовнішніх впливів визначає, що справжньою причиною всіх поведінкових актів, зазвичай, є не яка-небудь одна подія, а цілий ряд подій. Соціальні та психічні явища відрізняються багатомірністю і багаторівністю.

Закон зростаючої варіантності поведінки визначає, що з прогресом суспільства психіка й поведінка кожної людини все більше звільняється від впливу зовнішніх умов і стає більш індивідуальною.

Закон установки свідчить, що діяльність людини, її вчинки, цілі, завдання, вибрані способи їх досягнення визначаються її установками (ціннісними орієнтирами). Через це поведінка людини не ситуативна, а представляє тенденцію.

Закон домінанти полягає в тому, що під впливом внутрішніх гормонів організму і рефлекторним впливом ззовні в нервовій системі утворюються вогнища підвищеної збудливості, одночасно гальмують інші області, що проявляється в схильності людини до певного сприйняття дійсності, способу мислення, способів дії і форм поведінки. Зі слідів минулого в поведінці людини вирастають домінанти і збудження, щоб визначити майбутнє, причому в строго заданому напрямі.

Закон адаптації полягає в тому, що всі реакції, вчинки і дії людини спрямовані на запобігання, усунення зовнішніх шкідливих впливів та досягнення сприятливих умов з метою забезпечення своєї життєдіяльності.

До соціально-психологічних відносяться закони, що визначають поведінку людини в колективі, особливості впливу соціального

оточення на поведінку. Закон *визначальної* ролі *традицій* і *звичай*в полягає в частковому або повному збереженні суспільних відносин при переході суспільства з одного стану в інший, які детермінують вплив минулого на сьогодення і майбутнє. Традиції, звичаї, звички є другою натурою людей, їх не можна скасувати наказом, що гальмують розвиток традиції, а необхідно повільно і акуратно замінювати новими. Закон *впливу соціальних норм* обґрунтовує їх як найважливіший фактор, що визначає поведінку людини [5].

Закон *рефлекторного* (відбивної) характеру діяльності визначає, що в основі діяльних актів людини лежать безумовні (природжені) і умовні (набуті) рефлексії – закономірні реакції організму на вплив зовнішнього або внутрішнього середовища.

Закон *випереджального відображення дійсності* полягає в тому, що дії людини не вільні від слідів минулого досвіду і не відбуваються поза зв'язком з перспективою, закладеною в тієї чи іншої задачі його діяльності.

Отже, уточнення наявних у галузі соціальної психології уявлень щодо індивідуальних стратегій поведінки особистості, вивчення специфіки випереджальної стратегії поведінки відкривають можливість для оптимізації наступного життєвого руху особистості.

Висновки. Отже, аналіз наукової літератури показав, що становлення життєвого світу особистості відбувається у процесі прогресивного, незворотного розвитку. Людина залежить від власного минулого, що безпосередньо впливає на сьогодення; вона залежить і від ставлення до майбутнього, від сподівань, бажань, мрій, очікувань. На поведінку людини впливає як особистий контроль (сила особистості), так і соціальний контроль (сила ситуації). Наш сьогоднішній вибір зумовлює, з якими ситуаціями ми стикнемося завтра. Ситуація по-різному впливає на різних людей. Людина сама вирішує в якій ситуації вона опиниться в майбутньому, адже кожна мить людина робить вибір, який прогнозує майбутні ситуації. Часто людина сама створює ті чи інші ситуації, сама обирає своє оточення, роботу, місця відпочинку та ін.. Отже, причинно-наслідковий зв'язок дозволяє розглядати людей як реагуючих на ситуацію так і формуючих її.

Список використаних джерел

1. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М.Митина. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Модек, 2002. – 352 с.
2. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: Успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с.

3. Титаренко Т. М. Життєві домагання особистості у гендерному контексті / Т. М. Титаренко // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2004. – Т. V. – Ч. 6. – С. 276-281.
4. Физиологические механизмы психических процессов. Обзорный курс / Сост. Ф. С. Абдрашитов, Э. Н. Хисамов и др. – Уфа : БГПУ, 2002. – 64 с.
5. Циба В. Т. Системна соціальна психологія: Навчальний посібник / В. Т. Циба. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 327 с.
6. Ялтонский В. М. Современные теоретические подходы к исследованию совладающего поведения: [Электронный ресурс] / В. М. Ялтонский // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2010. – № 1. – Режим доступа к журн. : <http://medpsy.ru>

The article presents theoretical study anticipatory behavior strategies of the individual. Pointed out in parts of anticipatory behavior strategies in the individual life situation changes. The main approaches to the research problem as a socio-psychological phenomenon refined understanding of individual behavior strategies and psychological competence of the individual. Presented by the main group of laws that must be considered when forming a strategy of anticipatory behavior of the individual. Sources – 6.

Key words: personality, behavior, passing ahead strategy of behavior of personality, controlling, flexibility, psychological competence.

Отримано: 11.02.2012 р.

УДК 159.9

В.В.Вівчарюк

Психологічні особливості дитячо- батьківських взаємин та психопрофілактика їх порушень

У статті розглядається психологічна характеристика взаємин батьків та дітей підліткового віку в умовах міжособистісного конфлікту. Ситуативні передумови конфліктної поведінки підлітка пов'язані з особливостями самої конфліктної ситуації, що полягають у труднощах морального вибору, який характеризує боротьбу мотивів і виникає у

© В.В.Вівчарюк

процесі спілкування та спонукає до прийняття рішення. Психопрофілактика конфліктів у взаєминах батьків і дітей підліткового віку полягає у використанні циклу тренінгових вправ, що, в свою чергу, сформувало регулятивні, емоційно-вольові якості; сприяє кращому розумінню себе та інших, формує усвідомлення життєвих перспектив, цілей та шляхи їх досягнення.

Ключові слова: конфлікт, спілкування, стосунки, сім'я, підлітковий вік, соціалізація, дуальні стосунки, мотив, психопрофілактика.

В статті розглядається психологічна характеристика взаимоотношеній батьків і дітей підліткового віку, побудованої на міжособистісному конфлікті. Ситуативні передумови конфліктного поведіння підлітка пов'язано з особливостями самої конфліктної ситуації, які включаються в складності морального вибору, який характеризує боротьбу мотивів і виникає в процесі спілкування і спонукає до прийняття рішення. Психопрофілактика конфліктів у взаимоотношеній батьків і дітей підліткового віку полягає в використанні циклу тренінгових вправ, що, в свою чергу, сформувало регулятивні, емоційно-вольові якості, спонукає кращому розумінню себе і інших, формує усвідомлення життєвих перспектив, цілей і шляхи їх досягнення.

Ключевые слова: конфликт, общение, отношения, семья, подростковый возраст, социализация, дуальные отношения, мотив, психопрофилактика.

Проблему досліджували багато відомих психологів і філософів, таких як С.М.Ємельянов, А.Я.Анцупов, І.Д.Ялом, та ін. Класична для психологічної науки в цілому, проблема взаємин батьків та дітей підліткового віку – вивчення їхньої структури і змісту, а також впливу на розвиток особистості дитини – здобуває нову актуальність у специфічних умовах сучасного життя. Процес взаємин батьків і дітей підліткового віку знає впливу свідомих і несвідомих інтенцій батьківської психіки, протиріччя між якими породжує конфлікт, що позначається на ставленні до дитини і взаємодія з нею виступає як засіб вираження конфлікту як такого, що є вигідним батьківській психіці.

Мета статті – подолати конфлікт через знаходження тієї міри самостійності підлітка, яка відповідала б його можливостям, суспільним вимогам до нього і дозволяла б дорослому впливати на нього; створити ще й пояснювальні моделі конфліктів: визначити рушійні сили, чинники та детермінанти конфліктів.

Результати теоретичного аналізу. Близькими за суттю є висновки Г. Кохута про задоволення батьками базових потреб дитини в процесі дитячо-батьківських взаємин, З. Фрейда – про

розвиток об'єктивної тривоги в дитячому віці, Д. В. Віннікота – про роль “холдингу” (емоційної підтримки) у взаєминах дітей і батьків.

Глибинна психологія у більшості напрямків, які складають цю парадигму, схильна розглядати процес розвитку психіки дитини й відносини з батьками, які опосередковують її, як ті, що засновані на динаміці несвідомих компонентів дитячої психіки. Батьки в цьому процесі розглядаються головним чином як об'єкт реалізації несвідомих потреб дитини. При цьому мало уваги приділяється тому, як нереалізовані і тому витиснуті в несвідоме мотиви і потреби батьків впливають на зміст відносин батьків до дитини і координують процес розвитку дитячої психіки. Тому зазначений підхід має бути доповнений з позиції, що враховує факт діяльнісного й, водночас, несвідомо мотивованого батьківського ставлення до дитини. Синтез зазначених підходів забезпечує можливість розгляду відносин дітей і батьків з погляду їхнього системного характеру.

Доцільність такої дослідницької позиції, яка б в однаковій мірі враховувала роль несвідомих психічних процесів і батьків, і дітей у розвитку психіки дитини, а також в організації системи взаємин батьків та дітей підліткового віку. Остання може і повинна розглядатися як соціалізуючий, тобто інтегруючий дитину в простір соціальних зв'язків і відносин, чинник. Позиція, що в однаковій мірі враховує зазначені аспекти, на наш погляд, дозволяє зрозуміти суть, зміст і форму міжпоколінних родинних трансмісій як внутрішнього змістовного зв'язку в системі взаємин батьків і дітей підліткового віку [9, с.57-58].

В основі становлення і розвитку системи взаємин лежить символічна референція, яка заміняє несвідому недиференційовану тотожність психіки дитини і батьків структурою й упорядкованістю об'єктних відносин. При цьому процес символування і заснований на ньому акт символічної комунікації в системі дитячо-батьківських стосунків, інтегруючи тезу (свідомість) й антитезу (несвідоме) психічного життя, забезпечує можливість реалізації в процесі дитячо-батьківської взаємодії свідомих і несвідомих аспектів дитячої і батьківської психіки. У процесі реалізації зазначених аспектів здійснюється батьківський вплив на дитину, який визначає якість її психічного розвитку. Механізмом впливу є:

- конфлікт, що переживається одним з батьків, формує несвідому домінанту відповідних йому значень і сенсів;
- психіка дитини, будучи на рівні несвідомого пов'язаною із психікою батьків, сприймає зазначені домінанти (у процесі здійснення різних аспектів спільної діяльності дітей і батьків), її

засобами в дитини формується власна система значень і сенсів, багато в чому аналогічна батьківській. Це в остаточному підсумку приводить до формування проблем у взаєминах батьків та дітей підліткового віку й індивідуальних проблем, які переживаються дитиною [3, с.28].

В основу розроблення проблеми конфліктності у взаєминах батьків та дітей підліткового віку покладені такі положення:

– процес дитячо-батьківських взаємин доцільно розглядати як такий, що має системний характер. При цьому систему взаємин батьків і дітей можна уявити у вигляді трирівневої системи дуальних векторних зв'язків, що утворюють її підструктури;

– зазначені зв'язки у розглянутій системі такі, що будь-які зміни, опосередковані динамікою несвідомих психічних процесів суб'єктів стосунків, на одному із системних рівнів відображаються і на інших рівнях, і в цілому впливають на функціонування родинної системи. Цим пояснюється той факт, що значна кількість психічних процесів у поведінці батьків в прямій чи зворотній формі знаходить своє відображення в психіці дитини;

– формування і розвиток зв'язків в системі взаємин батьків та підлітків починається з розриву первинної тотожності дитини з батьками і встановлення з ними символічної референції. Отже, символізація у взаєминах є одним з найважливіших процесів, що визначають зміст взаємин батьків та дітей-підлітків;

– процес символуотворення і символічна референція в системі дитячо-батьківської взаємодії здійснюється на рівні концепту, а не простого номінативу. Внаслідок цього структура взаємин, в якій дитина включається на визначеному етапі свого психічного розвитку, є первинною і саме на ній вибудовується структура досліджуваних взаємин;

– важливим результатом розвитку системи дитячо-батьківської взаємодії є формування імагінативного простору взаємин батьків та дітей підліткового віку. Саме в цій галузі первинна недиференційована тотожність підлітка і батьків змінюється ідентифікацією з образом (дзеркальним, нарцисичним, едиповим);

– передача сенсів від батьків до дітей визначається як міжпоколінні родинні трансмісії у взаєминах. Суть зазначеного процесу така. Якщо акт утворення сенсу (на батьківському рівні) припускає включення у систему значень і їхніх домінант дитини як об'єкта фрустрованих бажань і потреб, то формування аналогічної структури в дитини буде визначено інтенціями, заданими батьківським несвідомим. У силу цього різноманітні за формами і проявами проблеми і конфлікти батьків стають проблемою, яку

переживає дитина. Індивідуальність дитини, що формується в таких умовах, часто має батьківські риси і батьківські вади [1, с.205];

– несвідомі інтенції ставлення до дитини, зумовлені проблемою, що переживають батьки, в сукупності формують фонові умови розвитку індивідуальності дитини. В свою чергу, підліток у стосунках з батьками формує власну систему значень і сенсів за зразком та подобою батьківської, тобто концептуалізує (усвідомлює) батьківський досвід у взаємодії з реальністю.

Отже, сім'я є унікальною опорою суспільства. Вона відновлює духовні і фізичні сили людини, заряджає її енергією для активної участі в суспільному житті. В ній відбувається не тільки фізичне народження людини, але і первинна соціалізація і виховання, духовне дозрівання особистості.

Особливо актуальним це є для підлітків, адже саме в підлітковому віці, коли найінтенсивніше відбувається розвиток самосвідомості, батьківське ставлення набуває вирішального значення для становлення і закріплення образу “Я”. Цей образ і ставлення до себе формується під впливом того образу, що склався у батьків [5, с. 112].

Спілкування батьків з дитиною зумовлюється установками щодо неї, які відображають особливості сприймання та розуміння дитини. Від того, як батьки сприймають і розуміють підлітка, його потреби, інтереси, психологічні стани та переживання, і взаємодіють з ним, залежить сприймання і оцінка підлітком себе, формування позитивного чи негативного образу “Я”, прийняття чи неприйняття своєї особистості. Батьківські установки щодо дітей впливають на усвідомлення ними мотивів своєї поведінки і діяльності, формування цінностей та ідеалів, вироблення оцінок і самооцінок, за якими діти оцінюють себе і людей, що їх оточують. Усе це позначається на соціальній адаптації дітей [10, с.28].

Усунення наслідків конфлікту, який уже відбувся, потребує від нас значної кількості сил та енергії. Водночас, чим раніше виявлена ситуація суперечності у взаєминах батьків та підлітків, тим менше зусиль потрібно докласти для її усунення, тим легше знайти конструктивні шляхи її вирішення. А тому спеціалісти, які працюють із конфліктами, вважають найефективнішим засобом запобігання конфліктам їхню профілактику.

Завчасне виявлення соціальних суперечностей, які можуть призвести до конфлікту, здійснюється за допомогою прогнозування. А. Анцупов та А. Шипілов зазначають, що прогнозування конфліктів полягає в обґрунтованому передбаченні їхнього

можливого виникнення або розвитку в майбутньому. Деякі конфліктологи вважають прогнозування конфліктів передумовою їхнього попередження [1, с.284].

Важливим способом керування конфліктами є їхня психопрофілактика. Сьогодні немає чіткого розмежування понять “профілактика конфліктів” та “попередження конфліктів” і ці поняття доволі часто вживають як синоніми. Однак “профілактика конфліктів” – це ширше поняття, а попередження конфліктів є головним у психопрофілактиці.

Профілактика конфліктів – це така організація життєдіяльності суб’єктів соціальної взаємодії, яка спрямована на недопущення конфлікту або на мінімізацію ймовірності його виникнення.

Профілактика конфліктів є не менш важливою, ніж уміння конструктивно їх вирішувати. За умови ефективної профілактики можна уникнути навіть найменших негативних наслідків, які можуть виникнути внаслідок конфлікту, який був вирішений конструктивно [1, с.284].

Попередження конфліктів можуть здійснювати як самі суб’єкти соціальної взаємодії, так і спеціально підготовлені фахівці. А. Анцупов та А. Шипілов виділили чотири напрями, за якими потрібно проводити роботу з попередження конфліктів у взаєминах батьків та підлітків:

- створення об’єктивних умов, які перешкоджають виникненню та деструктивному розвитку передконфліктних ситуацій;
 - оптимізація організаційно-управлінських умов створення та функціонування сім’ї;
 - усунення соціально-психологічних чинників виникнення конфліктів;
 - блокування особистісних чинників виникнення конфліктів.
- Здебільшого профілактику конфліктів треба здійснювати одночасно за всіма зазначеними напрямками [2, с.396].

До об’єктивних умов запобігання конфліктам в сім’ї належать:

- створення сприятливих умов для життєдіяльності: матеріальна забезпеченість, умови роботи дорослих членів сім’ї та умови навчання дітей, можливості для самореалізації у професійній діяльності, взаємини у трудовому колективі; здоров’я, стосунки в сім’ї, наявність вільного часу для повноцінного відпочинку і т. ін. Людина, яка має проблеми у якійсь із зазначених сфер, буде більш конфліктною, порівняно з тією, в якій таких проблем немає;

- справедливий і гласний розподіл матеріальних благ у сімейних взаєминах: типовою об’єктивною причиною виникнення конфлікту

є дефіцит матеріальних благ та їхній несправедливий розподіл. Несправедливий розподіл духовних благ (нагороди, захочення) причиною виникнення конфлікту буває рідше;

– заспокійливе матеріальне середовище, яке оточує людину: зручне планування житлових та робочих приміщень, оптимальні характеристики повітряного середовища, освітленості, електромагнітних та інших полів, кольорова гама приміщень, кімнатні рослини, акваріуми, обладнання кімнат відпочинку, відсутність дратівливих шумів і т. ін. Загалом можна сказати, що все матеріальне середовище, яке оточує людину, має вплив на стан її організму та психіку, а відтак воно, хоча й опосередковано, може впливати і на конфліктність особистості.

Соціально-психологічні умови профілактики конфліктів пов'язані з дотриманням основних суб'єктивно-об'єктивних закономірностей соціальної взаємодії.

А. Анцупов та А. Шипілов зазначають, що соціальна взаємодія має несуперечливий характер тоді, коли вона є збалансованою. Вони виділили п'ять балансів, при порушенні яких може виникнути конфлікт між батьками та дітьми підліткового віку.

- Баланс ролей.
- Баланс взаємозалежності у рішеннях та діях.
- Баланс взаємних послуг.
- Баланс збитків.
- Баланс самооцінки та зовнішньої оцінки.
- Баланс відповідальності виділяє Дж. Г. Скотт.

На її думку, потенційно конфліктною є ситуація, у якій одна із сторін бере на себе занадто велику або занадто малу відповідальність. У першому випадку індивід, який взяв на себе завелику відповідальність, може відчувати перевантаження, втому через необхідність виконувати додаткову роботу та відсутність підтримки. Якщо ж відповідальність занадто мала, може відчувати зменшення своєї значущості, залежність від інших та втрату індивідуальності. В обох випадках можуть виникнути почуття образи та роздратованості, які лежать в основі конфлікту. Навіть, якщо учасники ситуації їх не усвідомлюють, вони можуть виявлятися у поведінці партнерів у формі напруженості, підозрливості, роздратованості. А тому ще однією умовою профілактики конфліктів є справедливий розподіл відповідальності [6, с.472].

Також слід мати на увазі, що з метою профілактики та більш конструктивного розв'язання конфліктів доцільним є проведення просвітницької роботи, спрямованої на поширення, популяризацію конфліктологічних знань, формування конфліктологічної та

конфліктної компетентності, а також на підвищення загальної комунікативної культури.

Проте психолог мусить володіти знаннями не лише того, що потрібно робити, а й того, як це робити. На це питання можна відповісти, ознайомившись із технологіями попередження конфліктів.

Технологія попередження конфліктів – це сукупність знань про способи, засоби, прийоми впливу на передконфліктну ситуацію, а також послідовність дій опонентів і третіх осіб, у результаті яких вирішується суперечність.

Попередження конфліктів може здійснюватися різними способами та засобами, оскільки самі конфлікти є дуже різноманітними, несхожими. Найефективніше – попереджати причини їхнього виникнення.

Попередження конфлікту може бути:

– частковим – коли відбувається нівелювання дії однієї з причин окремого конфлікту або обмеження її негативного впливу на проблемну ситуацію, яка склалася;

– повним – коли відбувається нейтралізація усіх чинників, які лежать в основі конкретного конфлікту [5, с.197].

А.Г. Большаков та М.Ю. Несмелова виділяють два рівні діяльності, спрямованої на попередження конфліктів:

- загальносоціальний;
- психологічний.

Попередження конфліктів на першому рівні передбачає виявлення та усунення суттєвих економічних, соціальних, політичних чинників, які дезорганізують соціальне життя. З метою попередження негативних соціальних явищ потрібно послідовно проводити економічну, соціальну та культурну політику в інтересах усіх верств населення, зміцнювати законність та правопорядок, підвищувати культурний рівень суспільства.

Ефективними формами попередження конфліктів, на думку цих авторів, є:

– інституціоналізація;

– прийняття нормативних механізмів, які регулюють конфлікт за допомогою правових, релігійних, моральних, політичних та інших норм.

Психологічний рівень попередження конфліктів передбачає вплив на суб'єктивні чинники і здійснюється за допомогою психотерапії, психологічного консультування та соціально-психологічного тренінгу.

А. Анцупов та А. Шипілов вважають, що вплив на проблемну ситуацію можна здійснювати за двома напрямками:

- батьки можуть впливати на власну поведінку;
- батьки можуть впливати на психіку та поведінку підлітка.

Перший із зазначених напрямів реалізується шляхом застосування таких способів та прийомів:

- вміння визначити, що спілкування стало передконфліктним, та “повернутися” з передконфліктної ситуації до нормальної взаємодії, а не піти на конфлікт.

Ознаки загострення суперечки: міміка, почервоніння обличчя, жести, зміст, темп і тембр мовлення. Прийоми залагодження:

- сказати, що у чомусь праві ви, а у чомусь – ваш опонент (переважно так воно і є);
- перевести проблему на жарт;
- перевести розмову на іншу тему;
- поступитися, якщо проблема не дуже важлива, а словесна поступка не зобов’язує до дій щодо її реалізації;
- сказати, що не встигли розібратися у проблемі і попросити перенести обговорення на деякий час.
- вміння розуміти дитину по взаємодії і не йти на конфлікт, не маючи впевненості в тому, що підліток правильно розуміє мотиви батьків;
- терпимість до інших думок: потрібно поєднувати твердість щодо проблеми та м’якість щодо дитини;
- турбота батьків про зниження своєї відносно стійкої тривожності та агресивності; знижувати власну тривожність та агресивність можна за допомогою аутогенного тренування, фізичних вправ, організації повноцінного відпочинку, підтримання сприятливого соціально-психологічного клімату в сім’ї, на роботі і т. ін.
- керувати своїм актуальним психологічним станом, уникати передконфліктних ситуацій при перевтомі або надмірному збудженні;
- у спілкуванні з підлітками треба бути внутрішньо готовим до розв’язання виниклих проблем шляхом співпраці, компромісу, уникання або поступок: соціальні суперечності не обов’язково вирішувати шляхом конфліктів;
- під час спілкування з дитиною потрібно хоча б зрідка усміхатися.
- не треба очікувати від дитини занадто багато; негативні емоції часто виникають внаслідок помітного та значущого незбігу реального розвитку подій з очікуваним.
- спілкуватися з підлітком, виявляючи щире зацікавлення у житті дитини, прагнути зрозуміти її точку зору та проблеми;

- конфліктостійкість – здатність людини зберігати конструктивні способи взаємодії з оточенням всупереч впливу конфліктогенних чинників.
- не забувати про почуття гумору.

Способи та прийоми впливу на поведінку підлітка:

– не вимагати від дитини неможливого, враховувати той факт, що їхні здібності до виконання різних видів діяльності різняться;

– не прагнути швидко, радикально, шляхом прямого впливу перевиховати підлітка. Доцільно, зробивши дитині щирий та заслужений комплімент, делікатно вказати їй на недолік, підкресливши, що з таким недоліком можна жити, але без нього дитина стала б ще кращою. Тобто сформуванню у підлітка прагнення самому виправити недолік, який заважає йому, а не батькам;

– у процесі спілкування важливо оцінювати актуальний психологічний стан дитини підліткового віку та уникати обговорення гострих проблем за умови високої імовірності агресивної реакції з боку підлітка;

– адекватній оцінці актуального психологічного стану дитини по спілкуванню сприяє знання законів невербальної передачі інформації за допомогою міміки, жестів, пози, рухів;

– ефективний спосіб попередження конфліктів – своєчасна інформація оточення про порушення інтересів батьків;

– стосовно захисту власних інтересів батьків можна займати достатньо тверду позицію і відстоювати їх наполегливо, а стосовно підлітка, його особистості доцільно зайняти по можливості м'яку позицію;

– у процесі обговорення проблеми важливо не перебивати дитину, дати їй змогу висловитися;

– бажано завчасно інформувати підлітків про рішення батьків, які зачіпають їхні інтереси;

– з метою попередження конфліктів важливо не розширювати сфери протидії з підлітком, не збільшувати кількості обговорюваних проблем, не критикувати особистісні якості дитини. Якщо потрібно вирішити кілька проблем, доцільно починати з найпростішої і поступово переходити до складніших;

– не заганяти опонента в “глухий кут”: якщо людина поставлена у безвихідне становище, принижена та зневажена, вона легко йде на гострі конфлікти, щоб зберегти свою честь і гідність;

– по можливості встановити неформальний особистісний контакт з підлітком;

– під час спілкування бажано уникати крайніх, жорстких, категоричних за формою оцінок будь-яких аспектів обговорюваних проблем, а особливо позиції та особистості дитини-підлітка.

Часто міжособистісні конфлікти в сім'ї виникають через критику батьків. Для того, щоб вона була неконфліктогенною та конструктивною, потрібно знати правила критики та вміти без образ сприймати критику на свою адресу.

Отже, основною причиною міжособистісних конфліктів за участю підлітка є суперечність між ставленням дорослого до підлітка як до дитини і уявленням підлітка про міру власної дорослості. Протест дитини виникає у формі неслухняності, грубості, впертості, агресивності. Ці ж прояви були присутні й у попередніх вікових кризах. Проте у підлітковому віці вони мають особливо яскравий, глибокий характер, оскільки можливості підлітка в діяльності й поведінці розширюються. При неадекватному реагуванні дорослих на конфлікт з підлітком він стає відчуженим, безконтрольним, некерованим, відмовляється від спілкування [7, с. 372].

Висновки та рекомендації. Отже, сім'я є унікальною опорою суспільства. Вона відновлює духовні і фізичні сили людини, заряджає її енергією для активної участі в суспільному житті. В ній відбувається не тільки фізичне народження людини, але і первинна соціалізація і виховання, духовне дозрівання особистості.

Особливо актуальним це є для підлітків, адже саме в підлітковому віці, коли найінтенсивніше відбувається розвиток самосвідомості, батьківське ставлення набуває вирішального значення для становлення і закріплення образу “Я”. Цей образ і ставлення до себе формується під впливом того образу, що склався у батьків.

Структура конфліктної ситуації складається з внутрішньої і зовнішньої позицій учасників, їх взаємодій і об'єкта конфлікту. У внутрішній позиції учасників можна виділити цілі, інтереси і мотиви учасників. Зовнішня позиція виявляється в мовній поведінці конфліктуючих, вона відображається в їх думках, точках зору, побажаннях. Конфліктні взаємини батьків з підлітком можуть змінитися в кращий бік, якщо батьки будуть орієнтуватися не на його зовнішнє поведіння, а на внутрішню позицію, тобто зможуть зрозуміти його цілі, інтереси і мотиви.

Враховуючи, що динаміка конфлікту складається з трьох основних стадій: наростання, реалізація та загасання. Один з ефективних способів “блокування” конфлікту – переведення її з площини комунікативних взаємодій у площину предметно-діяльну (прибирання своєї кімнати, прибирання снігу). Тоді негативна енергія буде витрачена і не викличе конфлікту.

Подолання конфлікту лежить через знаходження тієї міри самостійності підлітка, яка відповідала б його можливостям, суспільним вимогам до нього і дозволяла б дорослому впливати на

нього. Рекомендується організація змістовної співпраці дорослого і підлітка з властивими для неї взаєморозумінням, взаємоповагою, взаємодопомогою.

Список використаних джерел

1. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии 3-е изд., перераб. и доп. /С.М.Емельянов. – СПб.: Питер, 2009. – 384 с.
2. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов – 4-е изд. исп. и доп. – М.: Эксмо, 2009. – 512 с.
3. Постовий В. та ін. М. Гармонія і дисгармонія стосунків батьків та дітей у сучасній родині / Т.Кравченко, А.Ноур, М.Міщенко // Рідна шк. – 2001. – № 7. – С. 33-35.
4. Долинська Л.В. Психологія конфлікту: Навч. посібн. /Л.В.Долинська, Л.П.Матяш-Заяц. – К.: Каравела, 2010. – 304 с.
5. Бакли Р. Теория и практика тренинга /Р.Бакли, Дж.Кэйпл. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
6. Гольдштейн А. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам /А.Гольдштейн, В.Хомік; пер. з англ. В. Хоміка. – К.: Либідь, 2003. – 520 с.
7. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. /Т.В.Дуткевич.– К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
8. Орбан-Лембрик Л.Е.Залежність поведінки особистості від впливу проблемного соціуму /Л.Е.Орбан-Лембрик// Психологія і суспільство. – № 1 (15). – 2004.– С. 71.
9. Шевчук Д.А. Конфликты избегают или форсировать? Все о конфликтных ситуациях на работе, в бизнесе и личной жизни/ Д.А.Шевчук. – М.: Гросс-Медиа: РОСБУХ, 2009. – 440 с.
10. Ялом И. Д. Теория и практика групповой психотерапии / И.Д.Ялом. – СПб.: Питер, 2000. – 640 с.

In the article psychological description of mutual relations of parents and children of teens of built is examined on an interpersonality conflict. Situation pre-conditions of conflict behavior of teenager are related to the features of conflict situation, that consist in difficulties of moral choice that characterizes the fight of reasons and arises up in the process of communication and induces a decision to the acceptance. Psychological prophylaxis of conflicts in the mutual relations of parents and children of teens consists in the use of cycle of exercises, that formed regulatory, emotionally-volitional internals in turn; assists the best understanding itself et al, forms realization of vital prospects, aims and ways of their achievement.

Key words: conflict, communication, relationships, family, adolescence, socialization, dual relationship, motive, psychological prophylaxis.

Отримано: 17.02.2012 р.

Особливості прояву тривожності у підлітків у контексті педагогічної взаємодії вчителя та учня

У статті висвітлюються соціально-психологічні, педагогічні детермінанти виникнення тривожності в дитячому та підлітковому віці. Наводяться результати дослідження особливостей прояву тривожності у підлітків та розкривається взаємозв'язок між тривожністю підлітків і психолого-педагогічними чинниками.

Ключові слова: тривожність, тривога, взаємодія вчителя та учня, модель педагогічного спілкування, толерантність, співпраця.

В статье раскрываются социально-психологические, педагогические детерминанты возникновения тревожности в детском и подростковом возрасте. Приводятся результаты исследования особенностей проявления тревожности у подростков и раскрывается связь между тревожностью подростков и психолого-педагогическими факторами.

Ключевые слова: тревожность, тревога, взаимодействие учителя и ученика, модель педагогического общения, толерантность, сотрудничество.

Проблема тривожності займає особливе місце в сучасному науковому знанні. З однієї сторони, це “центральна проблема сучасної цивілізації” (Р.Мей, 1950, Є.Єріксон, 1950), найважливіша характеристика нашого часу: їй надається значення основного “життєвого переживання сучасності” (Ф.Готвалд, В.Ховланд, 1992). Саме тривожність знаходиться в основі цілого ряду психологічних труднощів дитинства, в тому числі порушень розвитку та поведінки дитини і підлітка (наприклад, деліквентність та аддиктивна поведінка) [5].

В умовах нестабільного сьогодення з його соціально-економічними негараздами, невпевненістю в завтрашньому дні, ростом насилля у суспільстві все частіше розвиток дитини супроводжується переживаннями негативної модальності і, перш за все, високою тривожністю, яка ускладнює гармонійне становлення особистості. Найбільш виражені емоційні реакції виникають у моменти розбалансованості в динамічному процесі взаємодії дитини і середовища, у так звані “критичні періоди”. Саме такий період виникає при переході дитини з молодшого шкільного віку у підлітковий.

Тривогу як емоційний стан і як ситуативну чи особистісну рису, яка виникає у процесі адаптації до середовища та виконання різних видів діяльності, вивчали Ю.А.Александровський, Ф.Д.Горбов, А.Б.Леонова, Я.Рейковський, К.О.Сантросян, Ю.Л.Ханін, Х.Хекхаузен. У деяких дослідженнях тривожність розглядається як реакція на соціальні впливи при певних індивідуальних психофізіологічних особливостях (Г.Айзенк, В.Р.Кисловська, М. Ландерс, Н.Є.Лисенко, Н.Д.Левітов, М.Махоні, В.С.Мерлін, Ч.Д.Спілбергер), а також як така, що може виникати при різних психосоматичних захворюваннях (В.М.Мясищев, Є.І.Соколов та ін.). Вплив самооцінки та рівня домагань на розвиток тривожності вивчали Л.В.Бороздіна, Н.І.Наєнко, А.М.Прихожан, О.Т.Соколова.

Вивчалися питання впливу на виникнення, розвиток і закріплення тривожності в реальних умовах спільної діяльності, які проявляються в міжособистісній, внутрішньогруповій та міжгруповій взаємодії (Г.С.Абрамова, 1995; М.І.Буянов, 1988; І.В.Дубровіна, 1991; С.Spilberger, 1985; Ю.Л.Ханін, 1991). Отже, соціальна значущість проблеми, необхідність подальшого розширення теоретичних і експериментальних досліджень особливостей тривожності та психолого-педагогічних чинників її виникнення у підлітків обумовили вибір теми нашого дослідження.

Об'єкт дослідження: тривожність підлітків.

Предмет дослідження: особливості тривожності у підлітковому віці в умовах педагогічної взаємодії вчителя та учня.

Мета дослідження: розкрити особливості тривожності у підлітків та виявити взаємозв'язок між тривожністю підлітків і психолого-педагогічними чинниками.

Ми припускали, що існує взаємозв'язок між тривожністю у підлітків та деякими моделями спілкування, рівнем толерантності та емоційним інтелектом педагогів. Також нами було висунуте припущення, що особистісна тривожність буде більш виражена у дівчат, порівняно з хлопцями. У психодіагностичний комплекс увійшли психологічні стандартизовані методики. До методик належать:

– шкала ситуаційної тривожності (методика Кундаша); шкала реактивної та особистісної тривожності (Спілбергер – Ханін); методика І.М.Юсупова “Діагностика моделі педагогічного спілкування”; методика МЕІ (модель емоційного інтелекту) М.А.Манойлової; експрес – опитувальник “Індекс толерантності” (Г.У.Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е.Хухлаєв, Л.А. Шайгерова). Були застосовані статистичні методи обробки даних: кореляційний та порівняльний аналіз.

Групу досліджуваних склали 50 учнів підліткового віку (восьмий клас) і 40 вчителів-предметників, які вчать цих учнів. Базою дослідження виступили 2 загальноосвітні середні школи м. Львова.

На думку *А.М.Прихожан*, тривога – це емоційний стан, а **тривожність** – емоційно-особистісне утворення, яке має когнітивний, емоційний і операційний аспекти. Згідно її точки зору, певний рівень тривожності в нормі властивий всім людям і є необхідним для оптимального пристосування людини до дійсності. Відповідно, тривожність може носити як конструктивний (мобілізуюча ситуативна тривожність), так і деструктивний (дезорганізуюча особистісна тривожність) характер. Наявність тривожності як стійкого утворення – свідчення порушень в особистісному розвитку, що перешкоджає нормальному розвитку, діяльності, спілкуванню [5].

Тривожність – це індивідуальна психологічна особливість, яка виявляється у схильності людини до частих та інтенсивних переживань стану тривоги, а також у низькому порозі його виникнення [4]. Тривога – емоційний стан, який виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки, пов'язаної з очікуванням невдач у соціальній взаємодії та несприятливого розвитку подій. Тривога і тривожність тісно пов'язані зі стресом. З одного боку, емоції тривожного ряду є симптомами стресу. З другого боку, початковий рівень тривожності визначає індивідуальну чутливість до стресу [8].

Психологічні причини, що викликають тривогу, можуть лежати у всіх сферах життєдіяльності людини. До суб'єктивних відносять причини інформаційного характеру, пов'язаних з невірним уявленням про завершення події, і причини психологічного характеру, які підвищують суб'єктивну значимість завершення події. Серед об'єктивних причин виділяють екстремальні умови, що ставлять підвищені вимоги до психіки людини і пов'язані з невизначеністю завершення ситуації, втому, порушення психіки, вплив фармакологічних засобів та інших препаратів, які можуть впливати на психічний стан [1].

Фактори спілкування виділяються сьогодні у якості центральних при дослідженні практично всіх сторін розвитку. Перш за все, тут йде мова про дитячо-батьківські стосунки, як особливі детермінанти розвитку. Проте, стосунки між учителем і учнем теж є досить важливими у формуванні особистості як дитини, так і підлітка, оскільки більшу частину свого часу останній проводить у стінах школи. І від того, наскільки успішними виявляться стосунки учня з учителем, між дитиною та її батьками залежить ставлення

підлітка до себе та до своїх успіхів чи невдач. Одним з перших, хто ввів положення про тривожність як про міжособистісний феномен у наукову психологію був відомий психолог і психіатр Г.С.Саллівен. На його думку, напруження викликається незадоволенням потреб, які викликають порушення біологічної рівноваги, а також порушення міжособистісної надійності, яке і породжує тривожність. Основне джерело тривожності – несхвалення значущих людей. А страх з'являється тоді, коли задоволення загальних потреб відкладається, доки вони набудуть виключної сили. Якщо у дитини з самого початку буде створено почуття міжособистісної надійності, то тривожність не буде виявлятися [7].

Відносини вчителя та учня завжди визнавалися як найглибінніші у процесі передачі та засвоєння досвіду культурно-історичного творення, досвіду індивідуальної та соціальної історії, досвіду бути людиною. Вчитель пробуджує особистість у своєму учневі, його власне людяність, стаючи співтворцем її духу, торкаючись найбільш інтимних сторін самопроявів людини. Вплив – той психологічний механізм, через який вчитель взаємодіє зі своїм учнем. Вплив здійснюється як взаєморозкриття суб'єктивних світів учителя та учня, в якому обидва щирі і обидва суб'єктивно цінні, проте спрямовує цей процес вчитель.

Вплив є результативним, якщо він призводить до руху тієї чи іншої сфери світовідносин учня, збуджує до розвитку, до зміни, до пошуку перспектив. Буквальне перенесення змісту впливу у внутрішній особистісний світ учня – це регресивна модель педагогічної взаємодії. Реальне життя дає точний критерій істинності дій вчителя: якщо його учень в критичні періоди свого розвитку (рефлексивного, професійного, морального та ін.) переживає стан життєвої перспективи, способи діяння вчителя є правильними [2].

Педагогічне спілкування – система соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов взаємодії. Відомо, що непрофесійне педагогічне спілкування породжує страх, невпевненість, спричинює зниження працездатності, порушення динаміки мовлення, небажання думати і діяти самостійно, відчуженість, стійке негативне ставлення до вчителя, навчання. Почуття пригніченості від вивчення певного предмета (а інколи від спілкування з учителем) у деяких учнів триває впродовж багатьох років. Професійне педагогічне спілкування передбачає високу його культуру, яка засвідчує вміння педагога реалізувати свої можливості у виборі певного стилю педагогічного спілкування, оперативно

орієнтуватись в постійно змінюваних умовах спілкування, знаходити відповідні комунікативні засоби.

Стиль спілкування залежить від особистісних якостей педагога та комунікативної ситуації. До особистісних якостей належать ставлення вчителя до дітей та володіння організаторськими техніками.

За активно-позитивного ставлення педагог виявляє ділову реакцію на діяльність учнів, допомагає їм, відчуває потребу у неформальному спілкуванні. Вимогливість, поєднана із зацікавленістю в учнях, викликає взаємодовіру, розкутість, комунікабельність. Пасивно-позитивне ставлення фокусує увагу вчителя на вимогливості та суто ділових стосунках. Таке спілкування характеризується сухим, офіційним тоном, браком емоційності, що робить спілкування бідним і гальмує творчий розвиток вихованців. Негативне ставлення, що залежить від перепаду настрою вчителя, породжує в дітей недовіру, замкненість, часто лицемірство, брутальність тощо [3].

Авторитарному стилю спілкування властивий диктат, який перетворює одного з учасників комунікативної взаємодії на пасивного виконавця, пригнічує його самостійність та ініціативу. Усе це породжує несприятливий психологічний клімат, гальмує формування колективістських якостей, розвиває у дітей невпевненість. Демократичний стиль ґрунтується на глибокій повазі, довірі й орієнтації на самоорганізацію самоуправління особистості та колективу. Базується він на думці колективу та покликаний залучити усіх до активної участі у спільній діяльності. Основними способами взаємодії є заохочення, інформування, координація, що розвивають в учнів впевненість у собі, ініціативність. При ліберальному стилі в учителя немає стійкої педагогічної позиції. Вона виявляється у невтручанні, низькому рівні вимог до виховання. Ліберальний вчитель прагне не втручатися в життя колективу, легко підкоряючись суперечливим впливам [9].

Успішність стилю взаємодії між вчителем та учнем пов'язана з використанням засобів педагогіки толерантності: діалогу та співробітництва, підтримки. Діалогічна взаємодія виявляється крізь високий рівень емпатії, вміння прийняти партнера спілкування таким, яким він є, відсутність стереотипності у сприйманні інших, гнучкість мислення, а також в адекватній оцінці власної особистості. Всі ці ознаки свідчать про те, що в діалозі виявляється індивідуальність особистості, оскільки передбачається рівність позицій у спілкуванні.

Перевагами співробітництва як толерантного стилю взаємодії між вчителем та учнем є: відсутність опору, спільна праця над

вирішенням проблеми і поглиблення взаємопорозуміння; наявність позитивних емоцій учня і педагога стосовно один одного [6].

На жаль, сьогодні існує проблема взаємовідносин учителя та учнів, яка полягає в тому, що домінуючою постаттю в освіті залишається педагог імперативного типу, що не відповідає духу сучасної культури.

Як показали результати дослідження, проведеного у 2011 р. студенткою психологічного відділення О.М.Маковецькою, середньогруповий показник загальної тривожності, за методикою Кондаша, – 46 % (23 учні), що відповідає нормальному рівню вираженості тривожності, низькому – 30 % (15 учнів), підвищеному – 18 % (8 учнів) і високому – 8 % (4 учні).

Середньогруповий показник шкільної тривожності найбільший – нормальний, 64 % (32 учні), низький – 4 % (2 учні), підвищений – 20 % (10 учнів) і високий лише у 6 учнів – 12 %. Середньогруповий показник міжособистісної тривожності (рис.1) найбільший – нормальний, 60 % (30 учнів), низького рівня тривожності не виявлено в жодного учня, підвищений – 28 % (14 учнів) і високий лише у 6 учнів – 12 % (рис. 1).

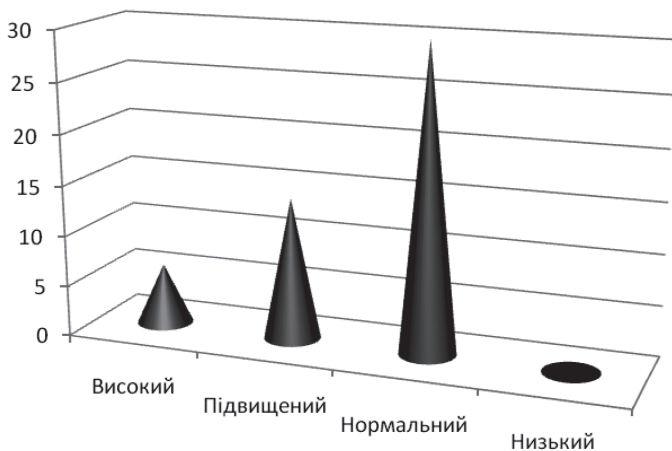


Рис. 1. Міжособистісна тривожність підлітків

Особливої уваги потребують підлітки “групи ризику” з підвищеним і високим рівнем тривожності. Всього підвищена і висока середньогрупова тривожність серед хлопців у 32 учнів, а серед дівчат – у 37. Опрацюючи отримані дані на визначення рівня особистісної і ситуативної тривожності за методикою Спілберга, отримано такі результати: 76 % (38 учнів) мають низьку ситуативну

тривожність, 20 % (10 підлітків) – показали середній рівень реактивної тривожності і лише 4 % (2 учні) мають високий рівень ситуативної тривожності. Високу особистісну тривожність виявлено у 12 учнів (24 %), 36 підлітків (72%) мають середній рівень тривожності особистісної і тільки 2 учні(4%) належать до категорії високотривожних, схильні сприймати загрозу своїй самооцінці та життєдіяльності у великому діапазоні ситуацій і реагувати дуже напружено.

Аналізуючи результати, отримані за методикою І.М.Юсупова, найбільшу кількість вчителів відмічаємо в моделі активної взаємодії “Спілка” – 57 % вчителів; педагог постійно перебуває в діалозі з учнями, тримає їх у мажорному настрої, заохочує ініціативу; легко схоплює зміни в психологічному кліматі колективу та гнучко реагує на них. Переважає стиль дружньої взаємодії зі збереженням рольової дистанції. Виникаючі навчальні проблеми вирішуються спільними зусиллями.

У 30% вчителів виявлено модель диференційованої уваги “Локатор”, яка заснована на виборчих відносинах з учнями. Педагог орієнтований не на весь склад аудиторії, а лише на частину (на талановитих або ж, навпаки, на слабких, лідерів і аутсайдерів). У спілкуванні педагог ставить учнів у положення своєрідних індикаторів, на які орієнтується колектив, концентрує на них свою увагу. Однією з причин такої моделі спілкування на заняттях може бути невміння поєднати індивідуалізацію навчання із фронтальним підходом. При цьому порушується цілісність акту взаємодії в системі “педагог – колектив”, вона підмінюється фрагментарністю ситуативних контактів.

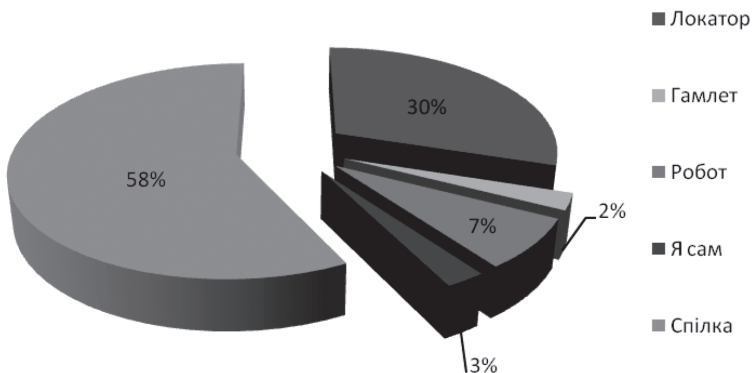


Рис. 2. Моделі педагогічного спілкування

✓ У результаті кореляційного аналізу даних дослідження ми отримали обернений зв'язок між шкалою “Управління почуттями та емоціями інших людей” і самооціночною тривожністю підлітків ($r=-0,43$ при $p<0,05$) і прямий кореляційний зв'язок управління педагогом почуттями та емоціями інших людей та толерантністю ($r=0,52$ при $p<0,05$) (рис.3).

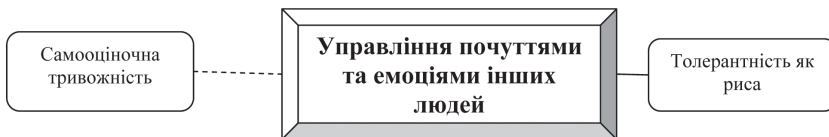


Рис. 3. Взаємозв'язки шкали “Управління почуттями та емоціями інших людей”

Отриманий обернений кореляційний зв'язок вказує, що чим вищий рівень розвитку умінь педагога керувати станом учнів, направлений на попередження негативних станів, тим меншою буде самооцінчна тривожність підлітків. Прямий кореляційний зв'язок між шкалами управління почуттями та емоціями інших людей вчителями та їх толерантністю дозволяє нам стверджувати, що чим розвиненіше у педагогів проникнення у внутрішній світ підлітків, тим вищим буде у них прояв поваги та уважного ставлення до учнів.

✓ На основі емпіричних даних отримано статистично значимі прямі кореляційні зв'язки між міжособистісною тривожністю підлітків та їх статтю ($r=0,57$ при $p<0,05$) і віком ($r=0,45$ при $p<0,05$) (рис. 4).



Рис. 4. Взаємозв'язки шкали міжособистісної тривожності підлітків

Отримані дані дозволяють стверджувати, що міжособистісна тривога зростає із віком учнів і залежить від статі підлітка. Отже, виникає тривога у ситуаціях спілкування з оточуючими: однолітками, друзями, однокласниками, вчителями.

✓ Виявлено обернений кореляційний зв'язок соціальної толерантності та шкільної тривожності ($r=-0,47$ при $p<0,05$) (див.рис.5).

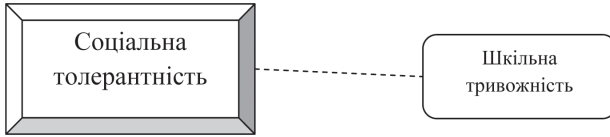


Рис. 5. Взаємозв'язок шкали соціальної толерантності педагогів

Можемо стверджувати, чим більше виражена позитивна установка особистості по відношенню до інших, а у нашому випадку педагогів до учнів, тим менша у підлітків шкільна тривожність, пов'язана зі шкільним життям та спілкуванням із учителями.

Порівнявши за допомогою t-критерію Ст'юдента середні показники результатів дослідження учнів двох шкіл, ми отримали наступні результати.

1. Середнє значення показника за шкалою “особистісна тривожність” за методикою Ч.Спілбергера та Ю.Ханіна в хлопців (25,17) є нижчим, ніж у дівчат (28,68). Показники p-level (0,031) та значення $t - 2,20\%$, свідчать про те, що відмінності між хлопцями і дівчатами за рівнем особистісної тривожності є статистично значущими. Отже, можемо стверджувати, що такі відмінності середніх показників спостерігаються у зв'язку з тим, що дівчата розцінюють стимули як небезпечні, які загрожують їх самооцінці.

2. Середнє значення показника за шкалою “реактивна тривожність” за методикою Ч.Спілбергера і Ю.Ханіна у дівчат є вищим (44,45), ніж у хлопців (38,07). Показники p-level(0,011) та значення $t - 2,62\%$ свідчать про статистично значущі відмінності між хлопцями і дівчатами. Такі відмінності пояснюються тим, що дівчата більш тривожні, суб'єктивно переживають емоції: напруженням, занепокоєнням, заклопотаністю, нервозністю.

3. Середнє значення показника за шкалою шкільної тривожності за методикою Кондаша – у хлопців 11,35 та у дівчат 15,18 при показниках p-level(0,032) та значення $t - 2,19\%$, які свідчать про статистично значущі відмінності між хлопцями і дівчатами. Знову спостерігаємо, що дівчата проявляють вищу тривожність і це може бути пов'язано із шкільним життям та спілкуванням з педагогами.

4. Середнє значення показника за шкалою міжособистісної тривожності у хлопців (13,25), а у дівчат – (18,09) за методикою Кондаша. При цьому показники p-level (0,038) та значення $t - 3,04\%$ є статистично значущими, що засвідчують вищий рівень міжособистісної тривожності у дівчат-підлітків. Дівчата переважно

ближчі у спілкуванні з учителями, більше переживають за відповідність соціальним нормам поведінки у групі.

5. Середнє значення показника за шкалою “загальний рівень тривожності”, за методикою Кондаша, при p -level (0,013) та значення t – 2,57%, у хлопців – 35,71, у дівчат – 47,40. Отже, ці показники є статистично значущими, що засвідчують нижчий рівень загальної тривожності у хлопців і вищий – у дівчат.

Порівнявши за допомогою t -критерію Ст’юдента середні показники результатів дослідження вчителів двох шкіл, між моделлю педагогічного спілкування і віком було виявлено статистично значущі відмінності у 2-х групах педагогів: у періоді ранньої дорослості (1 група) – і середньої дорослості (2 група). Середнє значення показника за шкалою “Локатор” (модель диференційованої уваги) методики І.М.Юсупова у 1-ї групи (7,42) нижче, ніж у 2-ї групи (8,53). Підтвердженням статистичної достовірності відмінностей є значення p -level (0,035) і t – значення 2,17%. Отже, можемо стверджувати, що чим старший вік вчителів, тим більше порушується цілісність акту взаємодії в системі “педагог – учнівський колектив”, тим більше увага вчителя стає вибірковою. Така взаємодія підмінюється фрагментарністю ситуативних контактів, що підвищує рівень тривожності у підлітків.

Можемо зробити висновок, що педагог повинен обстоювати діалектичну педагогіку, педагогіку активного виховання. Спілкування вчителів і учнів повинно базуватись на дружніх взаєминах, повазі вчителя до особистості учня, вірі в його сили і можливості. По суті робота між педагогом і підлітком повинна реалізовуватись за принципом співробітництва. Серцевиною такої педагогіки має бути товариська єдність і спільність інтересів учителів та учнів. Творче використання принципів і засобів педагогіки толерантності в процесі навчання стає передумовою ефективності освіти.

Виявлення інших психолого-педагогічних чинників тривожності у молодших шкільному та підлітковому віці може бути перспективою подальших досліджень у даному напрямку.

Список використаних джерел

1. Вереніч Н. Особливості тривожності сучасних підлітків / Н.Вереніч // Психолог. – 2004. – № 23-24 (119-120). – С. 41-43.
2. Киричук О.В. Основи психології: Електронний ресурс. – Режим доступу: [http://www. pidruchniki.ws/14360106/psihologiya/vchitel_uchen](http://www.pidruchniki.ws/14360106/psihologiya/vchitel_uchen)
3. Психологія спілкування : Навчальний посібник / М.Філоненко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.

4. Психологічний словник / За ред. В. П. Зінченко, Б. Г. Мещерякова. – М.: Педагогіка-Прес, 1996. – 312 с.
5. Прихожан А.М. Психология тревожности / А.М.Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
6. Рыжов В.В. Духовно ориентированный диалог и диалог личности / В.В.Рыжов // Гуманизм и духовность в образовании. – Нижний Новгород: НГЛУ, 1999. – С. 65 – 66.
7. Салливан Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии/ Г.С.Салливан. – Москва-Санкт-Петербург, 1999. – 290 с.
8. Формування особистості школяра: психолого-педагогічні проблеми: зб. наукових праць. – К: Інститут психології, 2005. – 72 с.
9. Ягупов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник / В.В.Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

The article is devoted to the problem of personality's anxiety. The author describes social and pedagogical, psychological factors that determinates development of anxiety in childhood and adolescence. The results of research of peculiarity teenager's anxiety, correlation between anxiety and pedagogical, psychological factors are discovered.

Key words: anxiety, fear, factors of pedagogical communication, interaction between teacher and pupil, tolerance, co-operation.

Отримано: 14.02.2012 р.

УДК 159.923.2

І.В.Воронюк

Психологічні особливості образу “Я” старшокласників як аспект проблеми забезпечення творчої взаємодії вчителів з учнями

У статті представлено результати факторно-аналітичного дослідження структури образу “Я” старшокласників у просторі позитивних і негативних особистісних характеристик з точки зору проблеми подолання психологічної інерційності структури образу “Я” і проблеми креативного наповнення взаємодії вчителя з учнями. Цілеспрямоване використання

вчителем особистісних конструктів образу “Я”, що виступають системоутворюючими чинниками поєднання поверхневих характеристик у групи, при реалізації педагогічного впливу розглядається як спосіб посилення його ефективності на основі досягнення більшої ймовірності одночасної зміни груп якостей, поєднаних у конструкті. Варіювання впливу відносно всієї сукупності особистісних конструктів старшокласників, спрямованого і на поверхневі, і на латентні характеристики особистості, інструментом креативного насичення взаємодії вчителя з учнями і, в результаті, прискорення досягнення розвивальних, виховних і навчальних цілей.

Ключові слова: особистісні конструкти образу “Я” старшокласників, креативність взаємодії вчителя з учнями, психологічна інерційність.

В статті представлені результати факторно-аналитического дослідження структури образу “Я” старшокласників в просторстві позитивних і негативних личностних характеристик с точки зрення проблеми преодолення психологіческой інертності структури образу “Я” и проблеми креативного наповнення взаємодія вчителя с учениками. Целе-направленне использование учителем личностных конструктов образа “Я”, которые выступают системообразующими факторами соединения поверхностных характеристик в группы, при реализации педагогического влияния рассматривается как способ усиления его эффективности на основе достижения большей вероятности одновременного изменения групп качеств, соединённых в конструкты. Варьирование влияния относительно всей совокупности личностных конструктов старшокласников, направленное и на поверхностные, и на латентные характеристики личности, выступает инструментом креативного насыщения взаимодействия учителя с учениками и, следовательно, ускорением достижения развивающих, воспитательных и учебных целей.

Ключевые слова: личностные конструкты образа “Я” старшокласников, креативность взаимодействия учителя с учениками, психологическая инертность.

Загальна *проблема ефективності* педагогічної взаємодії вчителя з учнями залишається актуальною і в теоретичному, науковому розумінні, і на індивідуальному рівні практики кожного вчителя від початку до завершення його педагогічної діяльності. В узагальненому прагматичному трактуванні більша ефективність педагогічної взаємодії – це досягнення все більш стійких позитивних соціально і педагогічно значущих змін в особистості учнів використанням все меншої кількості впливів. Підвищення ефективності досягається, насамперед, через розширення і вдосконалення реалізації та креативної модифікації методів впливу, їх більш точної спрямованості на об’єкти в особистості.

Іншим аспектом вдосконалення педагогічної технології є оцінка змін в особистості, вимір яких є певною проблемою, що визначає

необхідність навчання педагогів баченню не лише поверхневих, поведінкових, виконавських чи змін в інформованості учнів, а й глибоких особистісних змін інтегративних якостей учнів. У нашому дослідженні, як один з десятків можливих способів виявлення внутрішніх змін під впливом вчителя, було використано алгоритм структурного аналізу образу “Я” старшокласників, який здійснювався методом факторного аналізу масиву самооцінок учнями власних особливостей за контрольним переліком якостей і рис особистості.

Метою нашого дослідження став пошук і визначення загального підходу з забезпечення і посилення ефективності педагогічного впливу з врахуванням проблеми *інерційності* особистісних структур рівня конструктів та можливостей у такому контексті *креативної* модифікації методів впливу. Модель образу “Я” рівня особистісних конструктів виступила частковим (поряд з іншими у цілісному дослідженні) інструментом для оцінки динамічно-ситуативних особистісних змін в учнях.

Образ “Я” старшокласників у просторі особистісних рис і характеристик – це складна ієрархічна система, що має значну психологічну *інерційність* з точки зору педагогічних і освітніх цілей. Інерційність призводить до необхідності здійснення вчителем чисельних впливів з негарантованою ефективністю особистісних змін в учнях. Однакові об’єкти впливу та недостатній репертуар методів і прийомів впливу у вчителя призводять до звикання й ігнорування учнями його вимог та імітативної зміни зовнішньої поведінки зі збереженням учнем власної прихованої, педагогічно небажаної позиції, цінності, моделі поведінки тощо. Психологічна інерційність істотно впливає на ефективність педагогічної взаємодії, що зумовлює актуальність її подолання майже для кожного педагога і необхідність поглибленого теоретичного й емпіричного її вивчення.

Іншим аспектом небажаного впливу інерційності образу-Я є проблема насичення креативними складовими учбового процесу. Система сталих установок і поглядів учня гальмують бачення ними креативних варіантів рішень у задачах творчого типу. У зв’язку з проблемою інерційності нами було проведено більш широке психологічне дослідження проблеми насичення креативними складовими взаємодії вчителів з учнями, а одною з вирішуваних задач стало виявлення психологічних особливостей особистісних конструктів [4] структури образу “Я” старшокласників, які, фактично, є автоматизованими й часто неусвідомлюваними схемами і моделями функціонування, мислення і життєдіяльності учнів, а також механізмами реалізації інерційності особистісних структур при спробах вчителя змінити поверхневі характеристики.

Аналіз педагогічної практики виявив, що при спробах здійснити корекцію вчителі спрямовують свої впливи переважно на поверхневі складові образу “Я” старшокласників, а рівень підсвідомих інтегральних конструктів залишають поза увагою. Особистісні конструкти в структурі образу “Я” старшокласників – це системоутворюючі фактори, що, зазвичай, виникають як інтегральні особистісні адаптивні реакції на типові проблеми і труднощі учнів, об’єднуючі поверхневі особистісні характеристики у групи, а інерційність зумовлюється великими зв’язками таких ознак у групах.

На рисунку 1 умовно представлено граф окремого особистісного конструкта в структурі образу “Я”, що на емпіричному рівні дослідження відображується як окремий фактор з системою найбільших проєкцій.

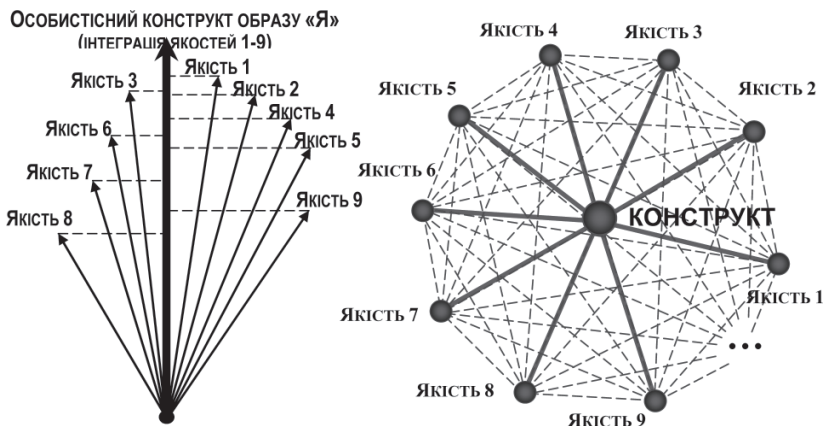


Рис. 1. Геометричне зображення фактора і проєкції та графа зв’язків між індикаторами й особистісним конструктом у складі образу “Я”

Граф, на відміну від схеми факторних проєкцій, містить ще й зв’язки між поверхневими індикаторами образу “Я” і самим фактором (за своєю математичною сутністю проєкції на фактор теж є кореляційними показниками).

Педагоги реалізують стратегію впливу на окремі поверхневі фактори, що призводить до тимчасової зміни самосприйняття учнем себе за цільовою індикаторною ознакою в складі образу “Я”. Вплив на поверхневу якість (рис. 2) у більшості випадків призводить до повернення структури у початковий стан внаслідок інерційності зв’язків у межах одного конструкта. Інерційність можна проілюструвати ситуацією, наприклад, асоціальної мікрогрупи в

позашкільному оточенні учня: під впливом вчителя він зовнішньо змінює поведінку, а за межами школи асоціальна компанія швидко повертає його у подібний собі стан.

Психологія пропонує вчителю можливість дійсно ефективного впливу через системоутворюючі фактори. Вплив на такі фактори забезпечує зміну одночасно всієї системи зв'язаних у конструкт характеристик з високою ймовірністю збереження нового стану після завершення впливу. В багатьох випадках конструкт рекомбінується або знищується, що важливо для припинення існування соціально-небажаних особистісних конструктів.

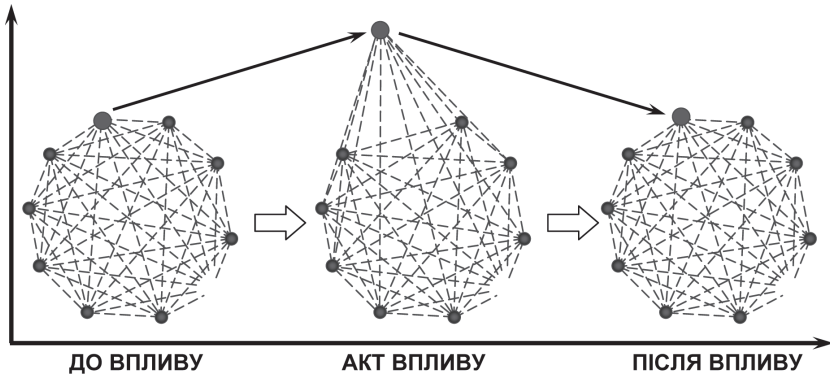


Рис. 2. Динаміка змін графа зв'язків у межах одного особистісного конструкта при спробі впливу на його поверхневу ознаку

З психологічної точки зору, надання педагогам знання типових особистісних конструктів у структурі образу-Я старшокласників та спрямування педагогічного впливу на них істотно посилює ефективність взаємодії вчителя з учнями. Психологічний механізм посилення впливовості полягає у тому, що зміна інтенсивності характеристики системоутворюючого фактору одночасно (рис. 3) істотно змінює інтенсивності всіх поверхневих особистісних характеристик, що входять до складу такого латентного фактора, пропорційно силі зв'язків. Отже, цілеспрямована робота педагога з групою системоутворюючих факторів образу "Я" старшокласників зберігає час взаємодії, надає їй психологічно точної спрямованості й, на цій основі, – значно більшої психологічної, педагогічної та освітньої ефективності.

Враховуючи цілі нашого дослідження, що полягають у посиленні креативної складової взаємодії педагогів і учнів, ми виконали окреме вивчення образу "Я" старшокласників на рівні

латентних конструктів, які поєднують у групи поверхневі риси і особистісні якості. Саме рівень таких конструктів має стати об'єктом впливу з боку педагога при вирішенні проблем розвитку особистості учнів. Для вивчення проблеми взаємодії на основі оцінок у підпросторі особистісних якостей нами було побудовано контрольний перелік характеристик людини, які, окрім іншого, включали і базові риси особистості [6].

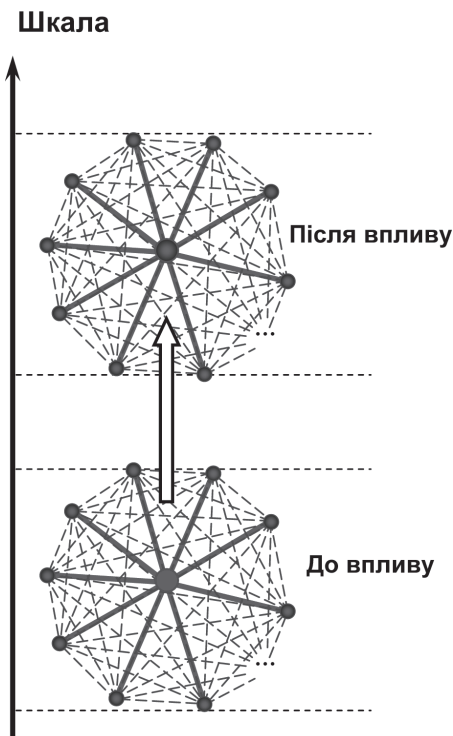


Рис. 3. Вплив на системоутворюючий конструкт зміщує і модифікує одночасно всі поверхневі ознаки

Для поліпшення якості факторизації частина рис і якостей особистості сформульована у явно негативному варіанті. Такий підхід, по-перше, дозволив точніше враховувати вплив фактора “соціальної бажаності”, який призводить до завищення самооцінок позитивних якостей і зниження соціально неприйнятних характеристик. По-друге, риси особистості у негативному формулюванні відображують певні стратегії міжособистісної взаємодії, типові для особистостей учнів, які знаходяться у процесі

становлення й невідворотно їх переживають у власному досвіді. Потрете, кожна риса, фактично, визначає двополосний вектор, на одному кінці якого – риса у позитивному формулюванні, а на другому – у негативному. Такий підхід істотно поліпшив можливості інтерпретації факторів.

У процесі відбору індикаторів для дослідження образу “Я” з’ясувалося, що риси обох полюсів можуть бути різною мірою життєво необхідними у різних ситуаціях (наприклад, в управлінських). Умови шкільного навчання не дозволяють учням усвідомити діапазони допустимих коливань між позитивними і негативними полюсами рис особистості. До того ж, окремі професії передбачають крайнощі інтенсивності окремих рис, які у старшому шкільному віці сприймаються надто негативно. Структурування образу “Я” учнів орієнтоване на адаптацію до ситуації навчання, а не на майбутнє життя.

Особистісні конструкти [4] у просторі рис особистості є змістовними системоутворюючими “ядрами” спільно використовуваних стратегій взаємодії, внутрішнього і зовнішнього функціонування, які відображені окремими індикаторами контрольного переліку. Конструкти породжуються в особистості практикою високочастотного спільного застосування груп якостей і рис. Іншими словами, конструкти – це асоційовані й інтегровані у нову цілісну якість поверхневі характеристики особистості.

Фактор “оцінки” є невід’ємною і необхідною складовою функціонування особистості. Однією з важливих задач педагога є досягти через обернений зв’язок найбільшої адекватності самооцінки в учнів, а також ініціювати через вплив на самооцінку розвиток особистості вздовж недостатньо розвинутих векторів особистості. Отже, простір рис і якостей особистості можна розглядати як дуже перспективне поле об’єктів впливу та підвищення рівня креативності взаємодій педагогів і учнів.

Аналіз даних старшокласників (табл. 1) обох статей разом ($N=131$) здійснено для полегшення вчителю розробки стратегії фронтальної роботи одночасно з усіма учнями (гендерні відмінності представлено у наступній статті). Контрольний перелік для цілей дослідження нами розроблено на основі списку позитивних і негативних якостей запропонованого А.Г.Шмельовим як результату багатомірних досліджень суб’єктивного лексику в роботах з експериментальної психосемантики [8]. Після обчислення середніх за кожним індикатором (165 позицій) контрольного переліку було обраховано загальне середнє ($X_{ср.}=39,6$ $\sigma=17,3$). У якості підвищених і знижених трактовані оцінки, що виходять за межі однієї сигми.

**Оцінки рис і характеристик особистості
старшокласниками обох статей**

№	Первісні індикатори	X	σ	№	Первісні індикатори	X	σ
1	Дружелюбність	78,7	22,0	84	Самозакоханість	35,1	30,4
2	Веселість	75,5	25,7	85	Егоїзм	34,7	28,6
3	Життєрадісність	75,0	28,5	86	Гордість	34,6	27,1
4	Гумористичність	72,6	26,2	87	Необачність	34,2	27,6
5	Справедливість	71,0	22,9	88	Грубість	34,2	26,0
6	Надійність	70,1	25,3	89	Легковажність	33,3	25,6
7	Чесність	69,6	24,8	90	Наглисть	32,7	26,6
8	Щирість	68,8	26,2	91	Нерішучість	32,6	25,1
9	Оптимістичність	67,6	26,7	92	Підозрілість	32,0	27,2
10	Працездатний	67,1	26,5	93	Сварливість	31,8	24,8
11	Прагнення успіху	66,2	30,2	94	Користолюбство	31,6	28,3
12	Відповідальність	66,1	26,4	95	Норовистість	31,2	26,3
13	Цікавість	65,7	26,8	96	Розсіяність	31,1	23,5
14	Співчутливий	65,6	25,7	97	Нескромність	31,1	26,0
15	Ввічливість	65,4	24,6	98	Мстивість	30,5	27,5
16	Творчість	63,8	30,1	99	Цинізм	30,3	26,7
17	Оригінальність	63,5	24,4	100	Дурість	29,9	23,1
18	Цілеспрямованість	63,4	26,3	101	Віроломство	29,9	27,1
19	Дисциплінованість	62,7	27,5	102	Манірність	29,1	28,5
20	Активність	62,7	26,1	103	Гнівливість	28,8	25,5
21	Чуткість	62,6	27,6	104	Зверхність	28,8	23,8
22	Інтелігентність	62,2	27,0	105	Вульгарність	28,7	28,9
23	Самостійність	61,8	25,2	106	Жорстокість	28,5	29,2
24	Сміливість	60,8	24,8	107	Нахабність	28,5	26,3
25	Відкритість	60,8	29,1	108	Педантизм	27,8	25,7
26	Впевненість	60,7	25,1	109	Недовірливість	27,7	25,8
27	Організованість	60,6	25,2	110	Непостійність	26,8	24,4
28	Вимогливість	59,6	26,6	111	Злопам'ятство	26,7	26,2
29	Рішучість	59,2	24,3	112	Гордовитість	26,3	25,6
30	Уважність	59,1	23,8	113	Підступність	26,0	27,1
31	Привабливість	59,0	28,1	114	Настирливість	25,8	22,5
32	Грамотність	58,6	25,0	115	Лукавство	25,6	27,6
33	Врівноваженість	58,6	26,3	116	Боязкість	25,6	22,6
34	Законослухняність	58,1	34,3	117	Непоследовність	25,4	25,1
35	Терпимість	57,6	27,8	118	Песимізм	25,1	24,5

36	Сила волі	57,6	26,4	119	Хамство	25,1	26,8
37	Твердість	57,3	24,9	120	Черствість	25,0	26,3
38	Впливовість	57,2	26,1	121	Нечемність	24,6	22,8
39	Спостережливість	57,2	27,1	122	Марнослів'я	24,6	22,9
40	Тактовність	56,9	25,3	123	Хвалькуватість	24,0	23,0
41	Винахідливість	56,6	25,3	124	Похмурість	23,9	24,4
42	Честолюбство	56,1	32,2	125	Обжерливість	23,8	24,7
43	Наполегливість	55,8	27,1	126	Безпощадність	23,2	23,8
44	Авторитетність	55,7	27,5	127	Пихатість	22,9	22,9
45	Професійність	55,4	26,3	128	Солодкуватість	22,7	24,5
46	Об'єктивність	54,7	26,6	129	Відсталість	22,6	23,1
47	Розсудливість	53,2	26,7	130	Злість	22,5	24,0
48	Впертість	53,2	29,2	131	Несправедливість	22,4	21,8
49	Стресостійкість	52,3	27,5	132	Брехливість	22,4	18,5
50	Делікатність	52,2	26,2	133	Байдужість	22,4	21,9
51	Моральність	51,6	31,1	134	Жадність	22,4	25,5
52	Лідерство	51,5	28,8	135	Надоїдливність	21,9	25,3
53	Самовпевненість	51,4	27,6	136	Непристойність	21,8	22,3
54	Стриманість	51,2	26,3	137	Буркотливість	21,2	22,3
55	Ревнивість	51,2	31,4	138	Підлабузювання	21,1	24,4
56	Запальність	49,3	30,6	139	Снобізм	21,1	24,0
57	Ініціативність	49,1	26,8	140	Раболіпство	20,8	24,1
58	Незалежність	48,9	29,3	141	Дріб'язковість	20,8	21,7
59	Компетентність	48,0	25,9	142	Легкодухість	20,5	22,8
60	Комунікабельність	47,7	27,7	143	Влесливність	20,4	23,0
61	Демократичність	47,3	27,2	144	Безпринципність	20,3	19,0
62	Скромність	47,1	26,5	145	Заздрість	19,9	22,2
63	Самодостатність	46,4	27,3	146	Пихатість	19,4	22,2
64	Гуманність	46,4	28,5	147	Лицемірство	19,2	21,9
65	Дипломатичність	46,2	27,4	148	Чванливість	19,1	22,2
66	Напористість	45,2	28,8	149	Недопитливість	19,0	22,9
67	Раціональність	43,6	26,3	150	Тупість	18,9	22,3
68	Критичність	42,5	27,9	151	Неохайність	18,8	21,5
69	Гнучкість	41,7	27,6	152	Безвольність	18,8	20,4
70	Лінь	41,4	28,0	153	Жадність	18,8	17,8
71	Агресивність	41,4	27,1	154	Невдячність	18,6	22,2
72	Примхливість	40,9	29,5	155	Зрада	18,4	23,4
73	Нетерпимість	40,1	29,0	156	Лихослів'я	18,1	21,5
74	Роздратованість	39,7	26,0	157	Склочність	18,1	20,9
75	Догідливість	39,5	27,4	158	Скупість	17,8	22,3

76	Самовдоволення	39,3	31,1	159	Похваляння	17,7	20,8
77	Буркотливість	37,4	28,6	160	Шахрайство	17,6	20,7
78	Послідовний	36,5	28,0	161	Підлабузництво	17,4	21,5
79	Сентиментальність	36,4	27,6	162	Неуцтво	16,5	19,8
80	Ласолюбство	36,1	30,8	163	Невірність	16,1	20,8
81	Хитрість	35,6	27,5	164	Підлість	15,3	18,4
82	Метушливість	35,3	27,3	165	Нелюдськість	14,6	21,4
83	Боязкість	35,3	27,6				

Найвищі оцінки мають наступні групи якостей і характеристик особистості: 1) *емоційно-позитивний стан*: дружелюбність, веселість, життєрадісність, гумористичність, оптимістичність; 2) *моральні якості*: справедливість, надійність, чесність, щирість, законослухняність, відповідальність; 3) *стиль діяльності*: працьовитість, цілеспрямованість, активність, прагнення успіху, організованість, дисциплінованість, вимогливість, самостійність; 4) *міжособистісне контактування*: цікавість, співчутливість, ввічливість, чуйність, відкритість, впевненість, уважність, привабливість; врівноваженість, терпимість, спостережливість, впливовість; 5) *вольові характеристики*: сміливість, рішучість, твердість, воля; 6) *аспекти креативності*: творчість, оригінальність; 7) *аспекти загальної культури*: інтелігентність, грамотність.

Найменші за середніми оцінками якості учнів обох статей представлені такими групами: 1) *якості низької моралі*: нелюдність, підлість, шахрайство, хапливість, лицемірство, безпринципність, легкодухність, снобізм; 2) *вади міжособистісного рівня*: невірність, похваляння, склочність, зрада, невдячність, пихатість, влєсливість, підлабузництво, буркотливість, обурливість; 3) *низька загальна культура*: неуцтво, підлабузництво, неохайність, непристойність; 4) *економічний аспект*: жадність, скупість, заздрість, дріб'язковість; 5) *інтелектуальний аспект*: тупість, недопитливість; 6) *характеристики залежності і слабкості*: раболіпство, безвольність.

Отже, найбільша представленість у сприйнятті крайніх за значенням рис і характеристик людини виявлена в областях міжособистісної взаємодії, морально-етичного її підґрунтя, а також позитивного емоційного стану особистості. Такий розподіл відповідає соціальній ситуації навчання у школі, типовим проблемам і актуальним потребам старшокласників.

На розподіл оцінок значний вплив спричинив фактор “соціальної бажаності” (тенденції завищувати позитивні якості та занижувати оцінки негативних). Для видалення його впливу нами

здійснено обробку даних методом факторного аналізу [1; 2; 3; 6; 7], що привело до скупчення дисперсії помилок і викривлень в окремих факторах і “очищення” інших векторів, що відображують реально існуючі в учнів особистісні конструкти в складі образу “Я”.

Для правильного сприйняття трактовок факторів, необхідно відмітити наступне. Латентні особистісні конструкти – це альтернативні стратегії оцінного типу, що утворилися в учнів внаслідок підсвідомого відбору моделей поведінки для забезпечення потреб міжособистісної комфортності, емоційної позитивності, самостійності і свободи. Конструкти – це ситуативно-динамічні особистісні засоби адаптації до ситуації, боротьби, досягнення і підтримки психологічної стабільності. Особистісні конструкти учнів істотно відмінні від систем конструктів дорослих людей у формі акценту на емоційному протистоянні і самозахисті, на відміну від раціональної толерантної компромісності у більшості дорослих людей. Інколи конструкти утворюються внаслідок високочастотного спостереження інших певних моделей поведінки і не є особистою стратегією учнів.

Перший фактор – *“Позитивні, соціально бажані риси”* (8,9% загальної дисперсії). Найбільші проєкції: веселість, активність, лідерство, впливовість, відповідальність, уважність, впевненість. Сукупність проєкцій відображує гранично конструктивну особистість (педагогічний ідеал). Дисперсія викривлень самооцінок інших показників під впливом “соціально бажаності” накопичена саме в першому факторі. Цей фактор відображує імітативний стан особистості у формальній ситуації школи, але дійсна психічна реальність моделей поведінки істотно інша й актуалізується за межами формалізованих шкільних взаємодій. Практика поведінки учнів, безумовно, містить у собі поряд з еталонною поведінкою і моделі небажаного поведіння, яке окреслюють інші фактори.

Другий фактор – *“Негативні, соціально небажані риси”* (8,4%). Найбільші проєкції: помста, жорстокість, грубість, безповадність, злість, нелюдяність, злопам’ятство, хамство, гнівливість, агресивність. Зі складу і ваги проєкцій добре видно, що характеристики є неконструктивною зверненою реакцією на міжособистісні події у крайніх експансивних, безвідповідальних, руйнівних формах. Друге місце цього фактора поряд з виховним впливом має витоки і в реальності поведінки учнів у мікрооточенні, що, зазвичай, повністю скрито від вчителя. У присутності педагога демонструється й імітується еталонна поведінка (перший фактор). За відсутності вчителя учні переходять у стан зниженого контролю і їх реальна поведінка зумовлюється сполученням базових і

акцентує на рис особистості, поточним психофункціональним станом і ситуативними обставинами, напруженими потребами і статусною боротьбою.

Проекція “помста” є негативною оцінною назвою типової для юнацьких мікрогруп грою у “дзеркальні” ігри, за якими кожна дія і стиль стосовно інших демонструється автору дії й, нерідко, у посиленій формі. Негативний ефект дзеркальних ігор – наслідування невдалих моделей поведінки, які, у крайніх формах, набувають способів, зібраних у цьому факторі. Психологічним механізмом запуску дії цього фактора (окрім віддзеркалювання) є вплив на почуття особистої важності і міжособистісний статус. Тиск міжособистісних “випадів” значно посилюється у випадку ситуації публічності, що призводить до надсильної образи навіть з несуттєвого приводу і посиленої реакції.

Третій фактор – *“Низька культура міжособистісної взаємодії”* (4,9%). Сукупність найбільших проєкцій: непристойність, чванливість, склочність, пихатість, норовистість, хвалькуватість, настирність, метушливість, а також тупість, відсталість, – відображення зверхньої, задиристої, упертої особистості зі зниженим інтелектом та культурною обмеженістю, з надвисоким почуттям особистої важності. У середовищі старшокласників і молодших з учнівського оточення досить часто зустрічаються особи з такою поведінкою. Оцінний акцент міститься у найбільшій проєкції “непристойність”, що вказує на позицію інтелігентності, інтелектуальності, гнучкості, з якою обернено поєднані у свідомості ці поверхневі риси.

Четвертий фактор – *“Особистісна слабкість як основа етичних порушень”* (4,6%). Проєкції: безвольність, похвалання (спосіб підвищення статусу), безпринципність, шахрайство, – та витоки порушень: жадність, пихатість, дріб’язковість, закритість, зрада, легкодухність та інші. Модель слабкої особистості асоційована у старшокласників зі специфічною манерою міжособистісної взаємодії: солодкуватість, буркотливість, раболіпство, підлабузництво, влєсливість, підлість та інших характеристик, які відображують способи підвищення власного статусу і досягнення цілей особистостями такого типу. Різноманітні прояви даного типу поведінки досить високочастотні у житті учнівських колективів і мікрогруп.

Отже, даний вектор активується з високою частотою. З певної точки зору, це стереотип негативної трактовки поведінки осіб, які намагаються підтримати і посилити свій статус не за рахунок особистого рівня розвитку, лідерства чи майстерності, а через

зв'язування себе зі статусами, ієрархічними рівнями організаційних структур, значущими особистостями, у тому числі, і з учителями, через демонстрацію позитивних стосунків і зв'язків. Такий стиль – спроба уникнути позиції знехтуваних у колективі і неформальних групах.

П'ятий фактор – *“Ревнощі як ініціатор міжособистісних ігор”* (4,1%). Склад фактора вказує на невротично-тривожну модель втримування стосунків (*“нерішучість”, “боязкість”, “сентиментальність”* та *“ревнивість”, “примхливість”, “сварливість”, “нетерпимість”* та ін.). Психологічний механізм спрацьовування фактора полягає в інтенсивності потреби міжособистісної зв'язаності, яка виявляється повсякденно з певною частотою і тривалістю контактування. Зниження частоти взаємодії (через спілкування зв'язаної особи з іншими) в учнів викликає тривогу і розгортання процесів зв'язування стосунків за моделлю *“ревнощів”*.

Конструктивний потенціал для врахування вчителем також мають й інші компоненти: *“Висока морально-етична компетентність і гуманістично-демократична спрямованість”* (3,9%); *“Гальмуючий, врівноважуючий самоконтроль”* (3,1%); *“Егоцентроване почуття особистої важливості”* (2,8%); *“Негативістична установка”* (2,6%); *“Заздрісна жадібність”* (2,4%); *“Граничний егоїзм”* (2,3%); *“Креативність і необачна оптимістичність”* (2,1%); *“Стратегія введення в оману”* (2,0%); *“Стратегія наполегливої боротьби за справедливість”* (1,8%); *“Міжособистісна стратегія здійснення психологічного тиску”* (1,8%); *“Стратегія міжособистісного дистанціювання”* (1,7%); *“Стратегія міжособистісної прямоти”* (1,7%); *“Стратегія тиску демонстрацією незадоволення”* (1,6%); *“Законослухняність”* (1,5%); *“Вслесливість”* (1,5%).

Підсумовуючи факторний аналіз даних учнів обох статей, необхідно відмітити невисокий рівень проєкцій у значній кількості факторів, що, на нашу думку, пов'язане зі взаємним послабленням інформації через гендерно зумовлені відмінності міжособистісних стратегій. Другий чинник – значний вплив з боку фактора *“соціальної бажаності”,* який викривляє первісні самооцінки. Значна кількість стратегій є негативними у педагогічному розумінні, але, в дійсності, високочастотними у реальному поведженні старшокласників у процесі статусних, гендерних, дзеркальних й інших міжособистісних *“ігор”* і недоступна для спостереження вчителем.

Аналіз спільностей виявив найбільший внесок у всі фактори збоку наступних поверхневих індикаторів: 1) *жадібність* (соціально

небажаний рівень потреби володіти й економності) (0,899) – відображення наявності егоцентрованих матеріальних інтересів старшокласників, що впливає різною мірою на всі міжособистісні стратегії; 2) *черствість* (соціально небажана інтенсивність твердої, раціональної, відстороненої позиції спостерігача, який не реагує сплеском почуттів) (0,898) – відображення моделі стримування бурного реагування при фронтальному навчанні у школі, де успіх чи неуспіх учня, який відповідає на уроці, має бути сприйнятий спокійно; черствість – крайня перебільшена оцінна форма словесного виразу твердої холодної позиції; 3) *підлість* (0,895) – міжособистісна стратегія виставляння інших у невідгідному положенні, перекладання на них вини тощо; підґрунтя – боротьба за статус через уникання позиції винуватого – типова психологічна гра у підлітків і молоді з низькою відповідальністю; підлість – це крайня оцінна трактовка стратегії перекладання і уникання відповідальності; 4) *авторитетність* (0,892) – ціль статусних ігор на основі стратегій різних факторів; 5) *самовдоволення* (0,887) – інтегральне почуття успішності від дій, статусу, положення у мікрогрупах; 6) *легкодухність* (0,887) – поверхневий погляд на причини, наслідки, відповідальність, фактори життя через перебільшений оптимізм, відносну безпроблемність життя через забезпечення батьками і суспільством, а також низькі морально-етичні стандарти. Необхідно звернути увагу, що негативні індикатори є відображенням зavelикої інтенсивності якостей особистості, які при помірних інтенсивностях є педагогічно бажаними, а пошук межі між, наприклад, бажаною “впевненістю” і небажаною “самовпевненістю” – це типова проблема особистого контролю поведінки в учнів. Отже, серед об’єктів педагогічного впливу виділено цілі з *негативним* формулюванням, робота з якими істотно урізноманітнить типовий для педагогів підхід у формі опрацювання, просування, аргументування виключно *позитивних* моделей поведінки й особистісного функціонування. Необхідність цього зумовлена й тим, що більшість людей краще вчать ся через негативне, а позитивне сприймає як саме собою необхідне, що погіршує ефективність лише позитивного мотивування і виховання.

Отже, підсумовуючи факторно-аналітичне дослідження образу “Я” старшокласників у просторі позитивних і негативних рис і якостей у контексті проблеми посилення креативності взаємодії вчителів з учнями необхідно відмітити наступне: виявлені особистісні конструкти в структурі образу “Я” старшокласників – це інтегральні адаптивні стратегії функціонування, що виникли у відповідь на переживання типових проблемних міжособистісних і

соціальних ситуацій; конструкти автоматично актуалізуються і керують реальною поведінкою у відповідь на зіткнення учня з ознаками проблемної ситуації; вплив вчителя на поверхневі характеристики має малу ймовірність ефективності через інерційність зв'язків у конструктивних системах; найбільш ефективним є педагогічний вплив через системоутворюючий фактор – особистісний конструкт, що найбільше пов'язаний з підсистемою цільових поверхневих індикаторів образу “Я”; алгоритмічна модель ефективної креативної педагогічної роботи з особистісними конструктами полягає в такій побудові серії впливів, щоб вони охоплювали системоутворюючий фактор і всі пов'язані з ним поверхневі елементи образу “Я” з урахуванням і позитивних, і негативних зв'язків; з системної точки зору найбільш ефективним є педагогічний вплив, що реалізує психологічне опрацювання (усвідомлення й оволодіння учнями засобів гальмування чи активації) кількох десятків ключових особистісних конструктів у структурі образу “Я”.

Список використаних джерел

1. Анастаси А. Психологическое тестирование /А.Анастаси, С.Урбина. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
2. Битинас В.П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии /В.П.Битинас. – Вильнюс, 1971. – 347 с.
3. Браверман Э.М. Структурные методы обработки эмпирических данных /Э.М.Браверман, М.Б.Мучник. – М., 1983. – 464 с.
4. Келли Дж. Теории личности: психология личных конструктов /Дж.Келли. – СПб: Речь, 2000. – 249 с.
5. Мельников В.М. Введение в экспериментальную психологию личности /В.М.Мельников, Л.Т.Ямпольский. – М., 1985. – 315 с.
6. Окунь Я. Факторный анализ /Я.Окунь; пер. с польск. Г.З.Давидовича. Науч. ред. и авт. предисл. В.М.Жуковская. – М.: Статистика, 1974. – 200 с.
7. Харман Г. Современный факторный анализ /Г.Харман. – М., 1972. – 485 с.
8. Шмельов А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику /А.Г.Шмельов. – М., 1983. – 157 с.

In article results of factoring-analytical research of structure of an image “I” of senior pupils in space of positive and negative personal characteristics from the point of view of a problem of overcoming of psychological inertness of structure of an image “I” and a problem of creative filling of interaction of the teacher with pupils are presented. Purposeful use by the teacher personal constructs an image “I” which act as backbone factors of connection of superficial characteristics in groups, at realization

of pedagogical influence is considered as a way of strengthening of its efficiency on the basis of achievement more probabilities of simultaneous change of groups of the qualities connected in constructs. The variation of influence concerning all set personal constructs the senior pupils, directed both on superficial, and on latent characteristics of the person, acts as the tool of creative saturation of interaction of the teacher with pupils and, on this basis, acceleration of achievement of the developing, educational and educational purposes

Keywords: personal constructs an image “I” of senior pupils, creativity interactions of the teacher with pupils, psychological inertness.

Отримано: 7.02.2012 р.

УДК 159.923.2

С.Й.Гаваші

Психологічні передумови самоактуалізації обдарованої особистості

У статті здійснено спробу теоретичного аналізу проблеми обдарованості дітей та виявлення засобів самоактуалізації особистості. Визначається, що саме самоактуалізація є дієвим чинником самоздійснення обдарованих дітей. Здійснено теоретичний аналіз стійких рис творчої особистості. Проаналізовані можливі труднощі реалізації обдарованих дітей. Досліджувалася та аналізувалася обдарованість дітей у декількох сферах: інтелектуальній, організаторській, художній, спортивній та інших. Розглядається поняття самоактуалізації як реалізація особистісних і творчих можливостей людини у діяльності, з одного боку, і суб'єктивна задоволеність процесом такої діяльності – з другого.

Ключові слова: креативність, обдарована особистість, самоактуалізація, творчість.

В статье осуществляется попытка теоретического анализа проблемы одаренности детей и определения способов самоактуализации личности. Отмечается, что именно самоактуализация является действенным фактором самоосуществления одаренных детей. Осуществлен теоретический анализ устойчивых качеств личности. Проанализированы возможные трудности реализации одаренных детей. Исследовалась и анализировалась одаренность детей в нескольких сферах: интеллектуальной, организаторской, художественной, спортивной и других. Рассматривается понятие самоактуализации как реализация личностных

и творческих возможностей человека в деятельности, с одной стороны, и субъективная удовлетворенность процессом такой деятельности – с другой.

Ключевые слова: креативность, одаренная личность, самоактуализация, творчество.

Постановка проблеми дослідження. Обдаровані учні характеризуються схильністю до змагань, що відмічають Н.Гольдман, К.Джонстоун, М.Партен, В.С.Юркевич та ін. Завдяки конкуренції талановиті діти формують уявлення про власні можливості, навчаються долати життєві труднощі, й, що важливо, відчувають особисту значущість та затребуваність (К.Абромс, А.Карне). Окрім цього, на думку К.Текекса, невдачі у таких змаганнях є більш значущими, ніж отримані перемоги, тому що стимулюють до пізнання, розвитку й самореалізації.

Водночас відмічається сенситивність щодо проблем, тобто обдаровані діти здатні бачити проблему там, де інші нічого складного не знаходять (Д.Гілфорд, В.Лоуенфельд, О.М.Матюшкін, К.Осборн та ін.). Обдаровані учні намагаються вирішувати проблеми, що виявляються для них ще складними. Утім, відчуття легкості, з яким вони вирішують багато завдань, призводить до створення “ефекту ореолу” або переконання, що будь-які труднощі є здоланими. Зазначений ефект викликає зверхочікування дорослих від обдарованої дитини. Тому талановиті учні емоційно залежні, нетерплячі.

Окрім цього, для обдарованих дітей характерними є страхи, що не мають реального обґрунтування. Більше того, обдаровані діти чутливі до невербальних проявів оточуючих.

Висвітлюючи особливості обдарованих дітей, А.Сорокіна зазначає, що перфекціонізм, як намагання доводити результати власної діяльності до найбільш високих вимог, також є суттєвою властивістю таких учнів.

Егоцентричність пізнавальної позиції найбільш яскраво виражається саме в обдарованих дітей. Тобто, нерозуміння, що реальність суттєво відрізняється від тієї, що створюється у власному уявленні, є проявом егоцентризму обдарованих (О.І.Савенков, 2004).

В науковій літературі досить глибоко вивчається проблема обдарованості, визначаються форми й методи діагностики обдарованих дітей (Г.Ю. Айзенк, Р. Бернс, О.М.Білик, Ю.З. Гільбух, Л.І.Гоженко, П.Я.Михайлик, Н.П.Клюка, Ю.І.Калюжна, Г. Мелхорн, І.В.Мостова, В.В.Рибалка, Н.Г.Федоришина, В. Чудновський, В.С. Юрченко та ін.).

Метою нашої статті є виявлення психологічних аспектів обдарованості особистості як власне наукової проблеми, що потребує

висвітлення саме у контексті самоактуалізації, тобто самоздійснення такої особистості, досягнення нею життєвого успіху.

Результати теоретичного аналізу проблеми дослідження. Слід зазначити, що, розглядаючи поняття обдарованості, Б.М.Теплов піддавав критиці погляди Е.Меймана, який зауважував, що у тлумаченні цього поняття вирізняються такі підходи: 1) можливість лише кількісного визначення обдарованості, нехтуючи якістю, тобто це “вимірювання ступеню обдарованості людей”; 2) вимірювання ступеня обдарованості у сфері окремих здібностей; 3) вивчення обдарованості у межах суто якісного дослідження [8, с. 26]. За поглядами Б.М.Теплова проблема обдарованості є, перш за все, якісна. Тобто, важливим є не стільки прийоми вимірювання обдарованості, скільки надання практичних результатів щодо аналізу обдарованості людей у різних сферах (Теплов Б.М., 1985).

У своєму дослідженні природи обдарованості Р.Странг зауважує на тому, що деякі обдаровані учні занадто зосереджують свою увагу на навчанні, внаслідок чого виявляють інтелектуальну обдарованість, але обмежені у соціальних проявах, тому цим дітям потрібна допомога щодо збалансованого розвитку. Окрім цього, дослідник виводить категорію “псевдообдарованих”, або дітей, які виявляють обізнаність завдяки тиску батьків. Ці діти працюють на межі власних можливостей, аби задовольнити пихатість своїх близьких (Р.Странг, 1963).

Дж.Гилфорд в процесі дослідження структури інтелекту виявив низку чинників, що пов'язані з обдарованістю: загальні інтелектуальні здібності, специфічні інтелектуальні зацікавлення, творче продуктивне мислення, здібності лідерства, театральні здібності, надзвичайні моторно-рухові здібності (І.Головінський, 2003).

Отже, поряд з обдарованістю постає проблема природи креативності. Ж.Піаже, висвітлюючи феноменологію креативності, розгортає її у вимірі витоків і механізмів. Тобто, витоками креативності є, по-перше, самостійність мислення, творчості у будь-якій сфері діяльності. По-друге, поінформованість із сфери інших, може й суміжних дисциплін. Й, по-третє, наявність опонента, мисленнева дискусія з яким у цілому підвищує наукову, дослідницьку активність, пізнавальну потребу індивіда [5]. Окрім цього, Ж.Піаже пропонує власне бачення механізмів креативності, виходячи з особливостей розвитку інтелекту. Так, розвиток інтелекту є процесом безперервної творчості. Кожна стадія розвитку інтелекту створює щось сутнісно нове, відмінне від попереднього. В цілому розвиток відбиває виникнення абсолютно нових структур інтелекту (Ж.Піаже, 2001).

Креативність у розгляді К.Роджерса виступає як здатність людини творити власне життя, під характеристикою повноцінно функціонуючої особистості, “Я розумію під творчим процесом створення за допомогою дії нового продукту, що виростає, з одного боку, з унікальності індивіда, а з іншого, – замовленого матеріалом, подіями, людьми й обставинами життя” [6, с. 268]. Відтак основним мотивом творчості є прагнення особистості самореалізуватись. За поглядами В.Франкла, саме творчість є найважливішою цінністю, що надає смисл буття людини.

Близькою до цього питання є проблема творчого потенціалу особистості. На думку В.О.Моляко, творчою можна назвати людину, “яка відображає вищу ступінь розвитку підготовленості до конкретних видів діяльності і життя в цілому, до зміни поведінки, до виходу зі складних і кризових ситуацій, до найбільш конструктивної, раціональної поведінки в прикордонних і катастрофічних умовах” (В.О.Моляко, 2005, с. 1). Більше того, розглядаючи талант як виявлення вищого рівня творчості особистості, В.О.Моляко виокремлює найбільш суттєві аспекти творчого потенціалу: 1) талант, як форма творчих здібностей особистості розвивається в сприятливих соціальних умовах; 2) розвитку таланту передують певний конструктивний дисонанс (в системі: “особистість-середовище”), який допускає різні рівні конфлікту, що сприяють творчій активності та змісту діяльності особистості й колективу; 3) соціальна зумовленість свідомості, духовних і матеріальних потреб, спрямованості особистості, системи її ціннісних орієнтувань й смислів; 4) особистісно зумовлені тенденції до створення власних оригінальних наукових, технічних, мистецьких, виробничих та ін. продуктів; 5) творчо-перетворювальна сутність таланту; 6) можливість розвитку таланту в умовах спеціальних “творчих лабораторій” або схильність людини систематично виконувати творчу діяльність; 7) формою раннього виявлення та стимулювання творчої обдарованості можуть стати групи творчого тренінгу (наприклад, система творчого тренінгу КАРУС) [4, с. 1-2].

У відповідності з численними дослідженнями психологів, творчий стиль діяльності можна розглядати як узагальнюючу категорію, що упрозорює стійкі риси творчої особистості, серед яких найважливіші: 1) здатність до висвітлення проблеми або чутливість до проблем (за Р.Моцек – надчутливість). Д.Б.Богоявленська, увівши поняття “інтелектуальної ініціативи”, підкреслює можливість талановитої людини відчувати, побачити проблему там, де її ніхто не бачить; 2) оригінальність мислення – здатність до

нестандартного мислення. За Дж.Гілфордом, М.Аленом – це здатність надавати статистично незвичайні відповіді; 3) легкість асоціювань або зворотності асоціацій (В.О.Крутецький) – здатність до швидкого й вільного переключення думки у зворотному напрямку, а також здатність відтворювати у свідомості образи й створювати на їх основі нові психологічні образи; 4) гнучкість мислення – здатність швидко й легко переходити від одного класу явищ до іншого, можливість подолання функціональної фіксованості; 5) антиконформизм мислення чи інверсійність мислення – здатність змінювати функцію об'єкта в новій ситуації, стереотипні шляхи думки й традиційні погляди; 6) легкість генерування ідей – уміння знаходити нові ідеї у відповідь на один стимул (Дж.Гілфорд, Дж.Форестер, Р.Джексон – “експресивна швидкість”); 7) критичність мислення – контрольоване ставлення до інформації, що поступає; 8) здатність до оцінювання дій – можливість оцінювання різних варіантів вирішення проблеми й знаходження найбільш раціонального рішення (Б.Ф.Ломов); 9) здатність до перенесення знань й умінь – можливість поширення сфери застосування раніше сформованої структури, перенесення засвоєних алгоритмів, скриптів діяльності у нову ситуацію.

Водночас, у науковій літературі стосовно труднощів реалізації обдарованих дітей визнано, що традиційні умови педагогічного процесу, спрямованого на репродукцію умінь, не відповідають рівню індивідуальних досягнень, високим потенційним можливостям обдарованих і призводять до шкільної неуспішності (Н.Батлер-Пур, С.Баум, Дж.Вайтмор, Г.Галахер, С.Оуен, С.Римм). Серед найпопулярніших причин шкільної дезадаптації обдарованих виявлено: невідповідні соціально-економічні й національно-культурні умови (Дж.Гримм, Дж.Лупарт, А.Кроплі та ін.); фізичні обмеження й вади (Л.Броді, К.Милз, Л.Силвермен); труднощі із засвоєнням базових навичок: читання, письмо, рахування, вивчення мов, математики; емоційні, поведінкові проблеми. Обдарованість супроводжується ознаками слабкої здатності до навчання, блискуча довготривала пам'ять поєднується із слабкістю короткочасної пам'яті; високий рівень розуміння смислу текстової інформації, який читають інші, поєднується із труднощами у декодуванні букв й слів під час читання; швидке засвоєння комп'ютера й дисграфія; розвинуте мовлення й багатий словниковий запас виявляються в усному мовленні й не проявляються у письмових роботах; схильність до складної, напруженої творчої діяльності й неможливість виконувати прості рутинні завдання; емоційність під час розмірковувань надає мовленню хаотичності, а

егоцентричність заважає доступності висловлювань для оточуючих; високий математичний потенціал не помічається вчителем внаслідок неуміння виконувати нескладні арифметичні обчислення; дуже кмітливі й мудрі водночас неорганізовані, тому погано виконують завдання обмежені часом; спостережливі, з розвинутою увагою досить неухважні на уроках; мають гарний слух й водночас слабку слухову пам'ять, маючи гострий зір, неухважні до деталей.

За результатами досліджень обдаровані діти визначаються видатними досягненнями в одній або декількох сферах: інтелектуальній, організаторській, художній, спортивній та інших. Водночас більшість науковців зазначають, що чітких критеріїв обдарованості немає. Окрім цього, виявлено, що має місце випередження розвитку за психічними параметрами. У пізнавальній сфері обдарованість визначається як прояв допитливості. Також визначається здібність спостерігати за декількома процесами водночас, активно досліджувати навколишнє середовище, сприймати зв'язки між явищами, робити висновки. Обдарованим дітям наявна відмінна пам'ять і мовленнєвий розвиток, поінформованість. Яскравою рисою обдарованих дітей також визнається сконцентрованість і наполегливість у вирішенні завдань, винахідливість й вишукана фантазія. Поряд із розвинутим почуттям гумору, використанням майстерної гри слів відмічається підвищена вразливість. Тобто, досить часто обдаровані діти виявляють емоційну неврівноваженість, поєднання гіпердинамічності з підвищеним енергетичним рівнем (тривалість сну є меншою, ніж у однолітків).

Отже, у психологічному аналізі природи обдарованості у сучасній науці чітко постають наступні якості обдарованої особистості: наявність високого рівня інтелектуальної активності та інтелектуальних здібностей людини, креативності, чутливості до стресів, високої працездатності, зацікавленості.

За даними багатьох психологів, високий рівень інтелектуальних здібностей в обдарованих дітей досить рідко відповідає їх творчим можливостям, що згодом приводить до великих труднощів самореалізації. Отож, перша проблема особливо обдарованих дітей – креативність. Слід зазначити, що труднощі обдарованих дітей у цьому відношенні також відзначаються багатьма психологами, а прямий страх обдарованих дітей виникає у ситуації, яка потребує прояву саме творчої активності.

Окрім цього, вагома причина труднощів пов'язана із соціальними навичками. Часто обдаровані діти не можуть спілкуватися з однолітками, тому що різко забігають наперед в

інтелектуальному розвитку, але не можуть повноцінно спілкуватися і з більш старшими дітьми в силу недостатнього соціального досвіду. Крім того, спілкуванню заважає й особлива організація особистості цих дітей. Слід зазначити, що труднощі спілкування в багатьох обдарованих дітей залишаються на все життя.

Також вагомою причиною багатьох труднощів є навички саморегуляції.

Особливу проблему складають іноді недоліки вольової регуляції в особливо обдарованих дітей. Це найважливіша, найбільш критична проблема для обдарованих дітей. Можна визначити наступні специфічні труднощі саморегуляції:

– труднощі виконання нудної чи монотонної діяльності. У багатьох випадках ці труднощі призводять до повного відмовлення від такої діяльності незалежно від соціальних наслідків такого відмовлення;

– відмовлення від діяльності в ситуації невдачі. Не звиклі до невдач обдаровані діти часто так болісно сприймають невдачу, що це набуває гострих форм (діти можуть різко зупиняти діяльність, грубити вчителю, який потребує продовження певної роботи, у деяких випадках навіть виявляти агресію стосовно себе, однокласників чи вчителя).

Саме тому обдаровані діти:

– уникають займатися діяльністю, що не обіцяє їм безумовного успіху;

– вимагають постійного схвалення. Звиклі до замилювання, багато обдарованих дітей не можуть працювати без постійного підтвердження їхніх успіхів;

– виявляють труднощі професійного самовизначення; особливу проблему більшості обдарованих дітей складають труднощі спеціалізації розумових здібностей.

За даними ряду досліджень, у 55 % колишніх вундеркіндів зберігається висока широта інтересів, що вступає в протиріччя з професійними задачами [7].

Окрім цього, за зауваженнями О.І.Щебланової, обдаровані діти, позаяк мають незвичайні можливості й завищені потреби, й, водночас, нестандартність у проявах, поведінці, не можуть не тільки реалізуватись у звичайній школі, але й унаслідок певних труднощів, пов'язаних з ускладненою соціалізацією більшості талановитих дітей, їх вважають із наявністю відхилень у психічному розвитку.

Також характерним аспектом обдарованості є недостатня академічна успішність, що визначається у невідповідності рівня індивідуальних досягнень високим потенційним можливостям. Тим

часом, недостатня успішність обдарованих учнів не є центром уваги звичайних шкіл, які настільки перевантажені навчальними та дисциплінарними проблемами, що такий стан справ видається задовільним. Варто звернути увагу, що неуспішність негативно впливає на сприймання світу, ставлення до життя, близьких, учителів, однокласників, на формування потреб, інтересів, емоцій, самооцінки обдарованих учнів. Отже, постійне незадоволення власними досягненнями, розчарування, почуття провини й безпорадність є травмуючими факторами передусім обдарованих дітей, які намагаються досягнути високих стандартів й творчої реалізації свого потенціалу. Поза всяким сумнівом, невдачі обдарованих учнів створюються складним поєднанням різних причин внутрішнього й зовнішнього характеру, які й перешкоджають реалізації творчого й особистісного потенціалу у досягненнях, але одним із вагомих чинників, що уможливорює успішність соціалізації учнів є взаємини з учителями, що опосередковуються саме суб'єктністю педагога.

Утім, С.Баум, Л.Броди, К.Милз, С.Оуен та інші виокремлюють певні групи обдарованих або "двічі особливих" учнів, що мають певні труднощі у навчанні:

– до першої групи увійшли учні, обдарованість яких визнається у школі, хоча значущих досягнень вони не виявляють. Педагоги вважають, що ці учні можуть навчатися досить успішно, але внаслідок відсутності мотивації та непевності у власних можливостях, вони не реалізуються як успішні учні. При підвищенні вимог їхня академічна неуспішність може проявитися й призвести до емоційних та поведінкових зривів;

– до другої групи віднесені учні, які виявляють явну неуспішність по декільком дисциплінам, їхня обдарованість у школі не визнається. Високий інтелектуальний розвиток зазначених учнів не виявляється учителями й вони вважаються не здатними до навчання;

– найчисленніша група, що охоплює дітей з високими та низькими здібностями, які взаємно маскують один одного. Їх не вважають ані обдарованими, ані з наявністю відхилень у розвитку, вони визнаються середніми, тому що виконують стандартні шкільні вимоги. Самостійно або через традиційну корекцію побороти власні труднощі, а втім й реалізувати потенціал, вони не можуть. При ускладненні шкільного матеріалу, їхні труднощі лише підсилюються [7].

Усі зазначені вище проблеми обдарованих дітей ведуть до необхідності вирішення завдання формування в них зрілої здатності

й потреби в самоактуалізації. Під самоактуалізацією тут розуміється реалізація особистісних і творчих можливостей людини у діяльності, з одного боку, і суб'єктивна задоволеність процесом такої діяльності, з іншої. Саме ця задача є найсуттєвою у взаємодії з обдарованими дітьми. Звичайно, її вирішення рівною мірою відноситься до взаємодії з будь-якими дітьми, але, мабуть, саме з обдарованими вона набуває справді драматичного характеру.

Вданий час розроблені окремі прийоми й методи, тією чи іншою мірою спрямовані на допомогу дітям із приводу з'ясування кожної з чотирьох зазначених вище проблем розвитку. Це “мозковий штурм”, синектика, маєвтика і багато інших методів (для розвитку креативності), це і метод формування вольових звичок (В. С. Юркевич) і численні тренінги спілкування й власне методи інтенсифікації процесу професійної орієнтації.

Однак, усі ці методи і прийоми розгалужені за різними психологічними й педагогічними технологіями і в цілому не дають принципово єдиного результату, пов'язаного саме з можливостями самоактуалізації індивіда в реальному житті. Праця з обдарованими дітьми потребує особливого методу роботи, що враховує усі їхні специфічні особливості. Переважно обдаровані діти з особливою нервовою організацією, тому й потрібен їм особливий психолого-педагогічний метод, свого роду підвищення “психологічного імунітету” у важких ситуаціях. Причому необхідна певна низка методів й прийомів, що створюють цілісну систему. Один із доволі ефективних методів, що використовується у взаємодії з обдарованими учнями й має на меті саме їхню адаптивність й реалізуваність у соціумі, – “розвиваючий дискомфорт”. Цей метод було розроблено творчим колективом на чолі з В.С.Юркевич й практично застосовано у ліцеї № 1524 у “Сократівській школі” м. Москви, призначеної для обдарованих учнів (директор школи – Т.В.Хромова).

Зміст цього методу в психологічному “перебудовуванні” стихійно виникаючих і спеціально організованих емоційно негативних ситуацій. У результаті такого “перебудовування” змінюється характер активності, що виявляється в тому, що учень тренується, з одного боку, успішно виходити з критичної ситуації, а з іншого боку, позитивно відображати ці ситуації у своєму поточному і “глибинному” досвіді. Інакше кажучи, відповідно до цього методу треба не тільки не боятися складних, негативних ситуацій, але й використовувати їх для поступального розвитку особистості і творчих можливостей дитини. У деяких випадках можлива навіть свого роду спеціальна провокація подібних ситуацій.

Особливого значення цей метод набуває у розвитку саме обдарованих дітей. Насамперед тому, що власне обдаровані діти виявляються менш адаптованими й більш тривожними, сенситивними. За наявності суперечливості їхньої самооцінки, при всій тривожності вони досить швидко звикають до успіху, тому що занадто легко дається їм те, що в інших дітей вимагає певної напруги, занадто часто вони відчують захоплення з боку дорослих, а їхні батьки (в обдарованих дітей найчастіше й особливі батьки) намагаються повністю захистити їх від труднощів реального життя.

Отже, основними наслідками втілення методу розвиваючого дискомфорту є радість подолання труднощів, радість важкої перемоги. Саме в такий спосіб реально можна готувати обдарованих дітей до життя, за умов розвитку в них потреби й здатності до самоактуалізації. Зазначений метод розроблений авторами сократівської школи тільки для обдарованих дітей. Виявлені особливості розвитку особливо обдарованих дітей уможливають як використання, так і зумовлюють ефективність цього методу, водночас, його застосування потребує сформованої психолого-педагогічної готовності педагогів та учнів.

Отже, виходячи саме з позиції сучасної освітньої практики, можна реалізовувати різні цілі у створенні виховних програм для обдарованих дітей. Це можуть бути завдання з приводу розвитку інтелектуальних здібностей, як це відбувається у більшості вітчизняних, а також формування соціально-комунікативних навичок, на що спрямовується більшість програм багатьох штатів США або цілеспрямований розвиток здібностей і задатків, що відповідає європейській традиції. На наш погляд, моральність й водночас перспективність вирішення зазначеної проблеми постає у відсутності будь-якого артикулювання, тобто навчальний заклад не стільки має спеціально розвивати певні властивості особистості, скільки, виходячи з досвіду видатних педагогів світу й особистісно-зорієнтованих технологій, розроблених ними, надавати й умови обдарованим дітям виростати в талановитих дорослих. Саме у межах парадигмального підходу, коли обдарована дитина є не об'єктом, а суб'єктом педагогічного процесу, а її особистісне зростання супроводжується повноцінною психолого-педагогічною підтримкою, об'єктивно створюються умови задля реалізації кінцевої мети організації педагогічного процесу.

Узагальнюючи вищезазначене, ми дійшли таких **висновків**.

Практичний досвід й емпіричні дані багатьох психологічних досліджень засвідчують, що обдаровані й талановиті діти потре-

бують спеціально розроблених навчальних програм, що мають можливості гнучкого варіювання у відповідності з індивідуальними якостями учнів та враховують не тільки високі інтелектуальні й творчі показники розвитку, але й труднощі, що є характерними для таких дітей.

До системи спеціально створених передумов увійшли такі засоби й методи: реалізація навчання на основі міжпредметних зв'язків навчальних програм і матеріалів, стимулювання пізнавальної потреби, дослідницької активності, формування креативності, як суттєвого чинника самоактуалізації обдарованої дитини, втілення діалогічних методів навчання, що забезпечують творчу залученість учнів у діалог з учителем, організація групових форм мислення й творчості під час вирішення завдань, індивідуалізація навчання, систематичне діагностування пізнавальних можливостей учнів, їхніх когнітивно-стильових особливостей, креативності задля індивідуалізації творчого навчання, формування позитивної особистісної самооцінки учня та розвиток особистості обдарованого учня в умовах "розвиваючого дискомфорту" з метою успішної соціалізації, що створюють можливості психологічної організації взаємин учителів із обдарованими учнями.

Список використаних джерел

1. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / За ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. Н. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
2. Исследование проблем психологии творчества / АН СССР, Ин-т психологии; Отв. ред Я. А. Пономарев. – М.: Наука, 1983. – 336 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
4. Моляко В. О. Творчий потенціал як психологічна проблема / В. О. Моляко / Тези доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції "Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків". – Київ-Житомир: Державний фонд фундаментальних досліджень МОН України, 2005. – С. 1-2.
5. Пиаже Ж. О природе креативности / Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л.Ф.Обуховой и Г.В. Бурменской. – М.: Гардарики, 2001. – С. 243-252.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.

7. Савенков А. И. Путь к одаренности: исследование поведения дошкольников / А. И.Савенков. – СПб.: Питер, 2004. – 272 с.
8. Теплов Б.М. Способности и одаренность / Б.М.Теплов / Избр. труды: в двух т. – Т.1. – М.: “Педагогика”, 1985. – С. 15-41.

An attempt of theoretical analyses of the problem of gifted of children and identification of the means of self – realization of personality has been made in the article. It is defined that mainly self- actualization of gifted children. The theoretical analysis of the signs of the creative personality has been made. Possible problems of realization of gifted children have been analyzed. Children’s attitude have been analyzed is several areas: intellectual, organizational, artistic, sports and others. The notion of self – actualization as the realization of personal and creative abilities of people in activity, on the other hand subjective satisfaction by the process of such activity have been viewed in the article.

Keywords: creativity, gifted personality, self- actualization, creation.

Отримано: 22.01.2012 р.

УДК 159.9

Л.О.Гапоненко

Розвиток професійної взаємодії в підготовці студента-психолога до співпраці з учителем

У статті розкрито послідовність новоутворення рефлексивного спілкування професійної взаємодії психолога з учителем в процесі підготовки студента-психолога. Автор пропонує суб’єктно-рефлексивну модель формування системи знань, вмінь і методик організації сумісної діяльності психолога з учителем, яка була апробована в процесі вирішення авторських навчальних задач. У загальному виді задачі відтворюють культурно-етичний, дієво-формулюючий та когнітивно-системний принципи моделювання професійної взаємодії психолога з учителем.

Ключові слова: професійна взаємодія, рефлексія, суб’єктно-рефлексивна модель, рефлексивне спілкування, внутрішній простір партнерів взаємодії.

В статті раскрыта последовательность новообразования рефлексивного общения профессионального взаимодействия психолога с учителем

в процессе подготовки студента-психолога. Автор предлагает субъектно-рефлективную модель формирования системы знаний, учений и методик организации совместной деятельности психолога и учителя, которая была апробирована в процессе решения студентами учебных задач. В общем виде задачи отражают культурно-этический, действенно-формирующий и когнитивно-системный принципы моделирования профессионального взаимодействия психолога с учителем.

Ключевые слова: профессиональное взаимодействие, рефлексия, рефлективное общение, субъектно-рефлективная модель, внутреннее пространство партнеров взаимодействия.

Постановка проблеми. Загальним вектором логіки організації виконання функціональних обов'язків практичного психолога в освітніх закладах є розвиток професійної свідомості від аналізу одиничних, емпіричних спостережень і експериментальних досліджень педагогічних процесів розвитку учнів через усвідомлення загальної інтелектуальної культури сумісної діяльності усіх учасників навчального процесу, де ядром виступає професійна взаємодія психолога з учителем.

Факти свідчать, що соціокультурні передумови такої співпраці мають різнобічні, частоне відповідні науковим принципам, філософсько-педагогічні уявлення не тільки педагогів, але й практичних психологів про асиміляцію внутрішніх потенціалів у професійній взаємодії, яка за своїм призначенням не тільки удосконалює їх професійну працю, але й сприяє збереженню психічного й фізичного здоров'я. Досягнення єдиної філософсько-наукової світоглядної картини про професійну взаємодію можливе за умов оволодіння рефлексії як базисної основи їх адаптованості в освітньому просторі.

В означеному контексті набуває *наукової й практичної актуальності* проблема підготовки студента-психолога до професійної взаємодії, яка дозволяє не тільки розвивати його професійну компетентність, але й удосконалювати рефлективні процеси його навчальної діяльності, бо для здійснення професійної взаємодії студент "опирається" на глибинні несвідомі процеси.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичне осмислення спілкування і взаємодії широко представлено у філософській літературі (Л.Архангельський, І. Блауберг, М.Головко, Е.Гуссерль, Л. Коновалова, Е. Юдін). Фундаментальне методологічне значення взаємодії мають теоретичні положення вітчизняної генетичної психології та онтологічної психології особистості (Л.Виготський, С.Рубінштейн, Г.Костюк, С.Максименко, В.Романець, Г.Балл, І.Бех, М.Боришевський, Г.Дьяконов, Н.Чепелева, І.Маноха, В.Татенко, В.Титаренко, В.Слободчиков, О.Самойлов та ін.).

Використання рефлексії як механізму розвитку особистості обґрунтовано в гештальтпсихології (В.Келер, К.Коффка, Ф.Перлз). Слід зазначити значну результативність робіт Ф.Перлза, який розкрив можливість модифікування механізмів усвідомлення слів і думок завдяки рефлексії.

Рефлексію спілкування визначають як здатність партнерів усвідомлювати власну поведінку в досягненні продуктивного результату сумісної діяльності (О.Бодальов, О.Леонтьєв, М.Лісіна, Я.Пономарьов, І.Семенов, В.Зарецький, С.Стапанов, В.Паригін, В.Панфьоров, В.Рижова та ін.). З'явилося багато робіт, де безпосередньо досліджується феномен професійної рефлексії (Ю.Давидов, А.Зак, О.Кравців, Я.Пономарьов, В.Зарецький та ін.). Запропоновані різні структурні компоненти рефлексії у спілкуванні (Є.Ісаєв, Н.Лушпаєва, Г.Щедровицький), розкриті механізми рефлексивного процесу (О.Анісімова, Ю.Кулюткін, О.Михайлова, Є.Ісаєв, М.Свачин, С.Степанов, Г.Сухобська). Частково проблема рефлексії розкрита у професійній взаємодії шкільного психолога з учителем (І.Дубровіна, В.Малікова, В.Маркова, В.Мініаров). Проте, незважаючи на досить значну кількість публікацій у цій галузі, простежується невизначеність концептуальної основи розвитку професійної взаємодії практичного психолога в педагогічному колективі, і безпосередньо в моделюванні продуктивної сумісної діяльності з учителем, а також потребує цілеспрямованого вивчення питання підготовки студента до професійної взаємодії з учителем.

Мета статті – визначити генезу рефлексивного новоутворення в студента-психолога в моделюванні професійної взаємодії практичного психолога з учителем.

Виклад основного матеріалу. В попередніх автора роботах рефлексивне спілкування розглянуто як ціннісно-сміслову новоутворення духовного й професійного, морального й естетичного, чуттєвого й раціонального, відносно яких суб'єкт професійної взаємодії досягає ефективного цільового результату. Означені новоутворення самі по собі є багатопластовими, що утруднює їх вивчення [2]. В апріорі вони виражають гетерогенність компонентів духовності, цінностей, установок у свідомому й несвідомому.

Відносно розділення рефлексії на духовність як особистісну властивість та професійність як функціональну обов'язковість на рівні свідомого й несвідомого є умовним (З.Фрейд, К.-Г.Юнг, В.П.Зінченко та ін.). Так, у роботі В.П.Зінченко "Свідомість і творчий акт" визначено, що свідомість включає буттєвий,

рефлексивний і духовний шар, по відношенню до якого “різниця свідомого/несвідомого позбавлена смислу” [4, с.251]. Інтерес викликає положення автора про те, що “виникнення в ході взаємодії біодинамічні й чуттєві тканини ефекту в якості результату дають основу здійснення поведінкового акту” [4, с.275].

В генезі новоутворення професійної взаємодії у майбутніх практичних психологів ми визначили *суб’єктно-рефлексивну модель* як базову регуляцію внутрішнього стану, думок і поведінки в динамічно-змінних ситуаціях, які розглядалися на матеріалі взаємодії психолога з учителем. Специфіка цієї моделі полягає в тому, що безпосередньо орієнтація визначення нормативних правил професійної взаємодії формувалась на реальних предметних умовах вирішення навчальних задач. В цих задачах включені сукупність дій, орієнтованих на іншого (практичний психолог орієнтується на дії вчителя), що, за визначенням О.М.Леонтьєва, і є інтерпсихічна дія. Він писав “Ось що врощується! Врощується Інший!”.

Розуміння відношення понять “інтерпсихічне”, “взаємодія”, “сумісна праця”, “сукупна дія” будувалось на логіко-семантичному аналізі концепцій Л.С.Виготського та позиціях В.П.Зінченко і Б.Г.Мещерякового: “Визначення терміна “сукупна діяльність” не є принципового відмінним від терміна “сумісна діяльність”, яку в аналогічних випадках використовував Д.Б.Ельконін. Проте, кожний з вищезначених термінів свідчить про ієрархію досягнення найбільш досконалої взаємодії. Ми передбачали, що більш професійно обізнаний (психологічно мудріший) психолог посилює потребово-мотиваційну сферу вчителя в організації сукупної діяльності. Розвиток професійних вмінь практичного психолога створювати психологічні ситуації активізації сумісної роботи психолога з учителем відбувались на лабораторних заняттях з “Групової корекції”.

Для відстеження процесу новоутворення професійної взаємодії студентам запропонували *три типи навчальних задач*, вирішення яких були стимульними актами усвідомлення ролі професійної взаємодії психолога з учителем. Умовою вирішення були:

- 1) дотриманням культурно-етичного принципу моделювання взаємодії;
- 2) дотримання дієво-формульовального принципу моделювання взаємодії;
- 3) дотримання когнітивно-системного принципу моделювання взаємодії.

У задачах культурно-етичного принципу моделювання взаємодії студент обмежувався нормативними вимогами офіційних

документів (“Етичний кодекс психолога”, “Загальна декларація прав людини”). Тобто, прийняття умов задачі та її вирішення вимагали оволодіння вмінням здійснити акти поведінки як відповідальні, компетентні, конфіденційні, професійно кооперативні. Щоб вирішити одного виду задачу студентові створювали ситуацію, яка потребувала його ідентифікації як практичного психолога, що опинився в скрутній конфронтаційній ситуації, але йому потрібно дотриматись культурно-етичного принципу.

Узагальнення практичного досвіду дало можливість визначити ієрархію новоутворень суб’єктно-рефлексивної моделі професійної взаємодії. Перший етап складався з розвитку невербально-чуттєвого рефлексивного компонента. Студентам пропонували прослухати музичні твори, в яких би вони визначили споріднені суттєво-емоційні стани та визначили сумісну сукупну працю з “уявленим автором твору” Так, по мірі накопичення досвіду самоспоглядання власних переживань, емоцій та почуттів студента, відбувалось збагачення самоаналізу власних почуттів. У студентів, які не змогли визначити свої почуття за відповідними музичними творами, ми пропонували відстежити свої почуття на матеріалі порівняння від комічного до драматичного. Стани драматичного “страждання” душі студента почали ними визначатися як непорозуміння власного “Селф”. З цього починаються усвідомлюватись деструктивні вчинки як неефективні. Завдяки порівнянню відбувається перехід від нереклексивного до рефлексивного самовизначення. По суті це стало *початком* новоутворення рефлексивного невербально-чуттєвого споглядання власного “Я”. У студентів ми спостерігали відкриття для себе чогось нового, раніше невідомого про себе. Деяко подібні результати відстежуються і в роботах С.В.Кузнецова та І.М.Семенова (1994). В роботах В.П.Зінченко також розглядається відкриття “умовного сходження (рос. снисхождением) смислу, завдяки яким утворюється мікро-, макро- динаміка смислового утворення” [4, с.45]. Отже, невербально-чуттєва рефлексія також є етапом розвитку інсайту – знаходження чуттєво-емоційного фону студента, осмислення яких підводить його на більш вищий рівень культивування творчого усвідомлення свого внутрішнього образу “Я”. Ми передбачаємо, що це є також етап і усвідомленого керування емоційно-вольовою сферою.

Слід відзначити, що на цьому рівні виникає потреба занурення у власні відчуття й думки, що вже є процесом споглядання, тобто використання рефлексії. Завдяки рефлексивним процесам перед ним “відкриваються” пласти тих теоретичних знань, які він опанував у навчальному процесі, та того досвіду, який він отримав у особистіс-

ному досвіді. На цьому етапі рефлексія сприяла інтеграції наукових знань у відповідності практики. Ті студенти, які “звертались” до навчальних дій “внутрішнього говоріння” більш успішно використовували підказки з наукової психології. На цьому етапі навчальної діяльності студентів виразно набув свого практичного значення відомий тезис В.П.Гумбольдта і Г.Г.Шпета про внутрішню форму слова в онтологічному принципі, який звучить так: “Зовнішнє породжує внутрішнє, а внутрішнє породжує зовнішнє”. Умовно, цей етап ми визначили як первинний в ієрархії новоутворення рефлексивного спілкування – це **внутрішній діалог**. Поглиблення студента у внутрішній діалог сприяла ампліфікація (від лат *amplificatio* – розширення, примноження, посилення, нагромадження) інтеграції міждисциплінарних знань. Поняття “ампліфікація” ми розглядаємо в контексті робіт К.-Г.Юнга, який використав його в синтетичному методі інтерпретації несвідомих змістів, що посилюють значення якогось символу або образу засобами розширення, збагачення його змісту.

Аналіз посиленних “образів” поведінки студента-психолога у взаємодії з вчителем в процесі вирішення навчальних задач дав змогу відстежити процеси емергентності, тобто позитивні зміни особистісних властивостей студента внаслідок усвідомленого оволодіння теоретичними знаннями. Водночас, ми змогли визначити, що процеси ампліфікації егоцентричних студентів унеможлилювали адекватне тлумачення сутності теорій. Так, наприклад, ці студенти не могли “вийти” за рамки рольових позицій “Батька” або “Дитини” (за Е.Берном) у вирішенні навчальних задач. Нам вдалось встановити, що такий стан студента не дозволяв їм адекватно зрозуміти навіть науковий текст першоджерел. Тобто відбувалось помилкове трактування наукового матеріалу. Наприклад, рольова позиція “Дитини” у таких студентів трактувалась як “*бути веселим, життєрадісним*”, “*якщо не награвся в дитинстві, то граєш в дорослому віці*”, “*...позиція “Батька” необхідна для практичного психолога для здійснення контролю*”. Означені установки студента є руйнуючими відносно сутності поняття “професійна взаємодія” як творча сумісна праця.

Тепер перейдемо до аналізу навчальної діяльності студентів у процесі вирішення другого виду навчальних задач – *дієво-формуального принципу моделювання взаємодії*. Для їх вирішення студенту було необхідно здійснити “занурення” у власний “багаж” наукових знань і здійснити творчий акт оперування теоретичними знаннями. Йому необхідно було здійснити смислову санкцію адекватності замислу відповідних “шагів” по створенню продук-

тивних, творчих суб'єктних відношень у вирішенні з учителем конкретної дії, наслідки якої приведуть до ефективних результатів їх професійної діяльності. Цей складний процес потребував сформованості теоретичного світогляду на рівні рефлексивних процесів верифікації знань в емпіричні дії. Так студент опинявся в необхідності зануритися у **внутрішній діалог**, завдяки якому “вимірювалися” чуттєві аспекти взаємодії, процесуальні рефлексивні акти творчості. Студент починав персоніфікувати себе в ідеальний образ практичного психолога. Відбувалось більш глибоке рефлексивне бачення власного “Селф”, “Селф” Іншого, а також рухливість динаміки розвитку ситуації від домінуючої установки про ціннісно-сміслову значення сутності професійної взаємодії психолога з учителем.

Зазначимо, що у визначенні структурних складових внутрішнього діалогу ми врахували теорію Х. Херманса, який увів поняття “діалог Селф” (dialogical Self) як своєрідний “внутрішній суб'єкт”, що здатний самостійно управляти власними думками й діями. Поряд із спогляданням власного “Я” та “Я” Іншого формується здібність не тільки конкретизувати свою соціальність, а й розвивати свій потенціал [6]. У студентів, які заглибились у внутрішній діалог, ми змогли визначити, що вони оволодівали моделюванням схеми взаємодії, яка примножує результативність їх професійної діяльності. Ці студенти навчилися “занурюватися” в асоціації можливої взаємодії з *позиції відповідності, аналізу власних професійних можливостей*, необхідних для повноцінної професійної роботи.

Виходячи з онтології внутрішнього діалогу, можна визначити, що попередньо набуті теоретичні знання студента трансформувалися із певного хаосу, ентропії у відповідність внутрішніх форм, структуровані й зручні для практичного використання. Зазначимо, що процес інтеріоризації теоретичних знань набуває повторного процесу з більш вираженим упорядкуванням внутрішньої структури наукових понять і теорій. На гностичному рівні студенти розвивали інтелектуальну рефлексію для знаходження нового творчого вирішення навчальної задачі. Серцевиною такої творчості є формоутворення індивідуально-особистісного теоретичного світогляду, що будується на фундаментальних знаннях наукової психології, а його (теоретичного світогляду) руховою силою є трансцендування – вихід за межі себе. Цей стан характеризується відчуттям свободи й задоволення від професійної діяльності.

Не претендуючи на розгадку механізмів навчальної творчості, ми представимо схему створення нового із арсеналу теоретичних

знань студента як форми прояву інсайту в подоланні психічних й психологічних “драм” як професійної, так і особистості взаємодії. На кожному етапі цієї схеми відбувалися рефлексивні процеси відділення існуючого знання з оригінальністю їх використання. Причому, чим більше студент мав сформованих таких властивостей як відкритість, доброзичливість, сенситивність, а також вміння “зчитування” невербальної поведінки партнера спілкування, тим збагаченіший текст **внутрішнього діалогу** він представляв. Психологічний аналіз результатів вирішення цього виду навчальних задач підтвердив вже відомі для науки закономірності: “в інтуїтивному акті відкривається смисл, в дискурсивному – ланцюжок значень, в якому смисл знаходить своє нове”.

У задачах *когнітивно-системного принципу моделювання взаємодії* студентів навчали формувати інтерпсихічні, сумісні і взаємообумовлені дії, які дозволяли партнерам (психологу і вчителю) будувати логіко-семантичний аналіз проблеми, яку їм за фахом необхідно вирішити. Важливу роль на цьому етапі дослідження відводилось розвитку рольової поведінки у різних ситуаціях. Звернення уваги студента на створення образу себе як фактично існуючого практичного психолога в ситуації спілкування з учителем опиралось на рефлексивне уявлення про зовнішні й внутрішні позиції в аналізі образу сумісного “Я”. Таким шляхом провокувались варіанти складування когнітивної структури системного підходу до професійної взаємодії, в якій враховувались чотири блоки:

1. *Ціннісно-смісловий* (специфіка цінності сумісної роботи психолога з вчителем, в рамках яких визначається мета та завдання її досягнення).

2. *Рефлексивно-особистісний* (специфіка збереження психічного здоров'я в процесі витрати психічної енергії на шляху досягнення кінцевої мети).

3. *Креативно-гностичний* (специфіка оволодіння новими знаннями партнерів взаємодії як творчий процес взаємозбагачення професійної компетентності).

4. *Комунікативно-технологічний* (специфіка розвитку перцептивних, інтерактивних та комунікативних здібностей, що характеризують систему професійних вмінь і методів партнерів).

Рефлексія виступала механізмом поглибленого усвідомлення суб'єктності “Селф” і контролю за забезпеченням повноти ідентичності. Рефлексія мислення й рефлексія свідомості виступає ключовим компонентом упорядкування суджень партнера спіл-

кування з метою досягнення розумного вирішення проблеми, які фокусуються партнерами спілкування у невербальному зчитуванні. Завдяки цьому виникає можливість свідомого керування обміном інформації як такої, що необхідна для професійної взаємодії.

У колективному вирішенні можливих варіантів єдиних принципів вирішення задачі є розвиток рефлексивного плану. Подібний підхід зустрічаємо в роботах І.Березіної. Вона, на основі характеристики дослідно-емпіричного матеріалу, яку здійснює в психокорекційній роботі, відмічає, що завдяки внутрішньому спогляданню (рефлексія Селф) та сприйняття Іншого “ізсередини” відбувається подвійна рефлексія. Ми спостерігали збагачення рефлексії емоційної, невербальної, дискурсивної, інтелектуальної, комунікативної, кооперативної та екзистенціальної, яка “протікала” в “поліфонічному” діалозі (полілог). Пояснення його сутності обумовило потребу визначення, так званого, “внутрішнього суб’єкта рефлексивного спілкування”, що приводить в дію багато пластів внутрішніх діалогів. Так, в дослідженні Г.Дьяконова доведено, що принципи, закономірності, процеси, методи і технології діалогу втілюють в собі інтерсуб’єктивно-гуманістичну, екзистенційно-онтологічну основу суб’єктності людини. А.Петровський вводить поняття “внутрішній простір особистості” в поясненні моделювання внутрішнього діалогу. В.Лабунська розглядає рефлексію в контексті “Я – Інший”, як внутріособистісну бінарну опозицію моделювання взаємодії. При цьому визначається чотири пояснювальні моделі внутрішнього простору “Я - Інший”: 1) аналогізуюча; 2) асиміляційна; 3) діалектична; 4) діалогічна.

В цих роботах визначено декілька понять, що пояснюють специфіку рефлексії партнерів взаємодії – це “рефлексивне пізнання”, “рефлексивна корекція” “рефлексивність”, “рефлексивна здатність”, “рефлексивна готовність”, “рефлексивна компетентність”, “рефлексивно-інноваційний потенціал”, “рефлексивна культура”, “рефлексивний вихід”.

Вищезначене дозволило змоделювати суб’єктно-рефлексивну професійну взаємодію. До переліку рефлексивних механізмів ми відносимо ознаки рефлексивного спілкування, в рамках якого відбувається становлення “внутрішнього суб’єкта” в трьох категоріях “ендо – Я” (внутрішнє “Я”), “екзо -Я” (зовнішнє “Я”), “Інший” (зв’язок внутрішнього суб’єкта із зовнішнім суб’єктом професійної взаємодії) в ієрархії мотиваційної сфери узгодження своєрідного Селф. Цей процес проходить декілька етапів від більш простої рефлексивної дії до вищого рівня, який можна узагальнити в понятті “рефлексивне спілкування”.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Представлена генеза новоутворення професійної взаємодії студента-психолога з учителем ґрунтується на суб'єктно-рефлексивній моделі ампліфікації наукових знань і оперування його в практиці. На прикладах використання навчальних задач трьох видів (культурно-етичного, діяльнісно-формуючого, когнітивно-системного) принципів моделювання взаємодії ми довдимо поступовість оволодіння студентом внутрішнього монологу, внутрішнього діалогу та “поліфонічного” внутрішнього діалогу. На емпіричному матеріалі доведена творча природа рефлексії, що передбачає сформовані особистісні властивості – це відкритість, доброзичливість, довіра, що дозволяють студенту-психологу перейти від нормативності й репродукування наукових знань до трансцендування – виходу за межі завдяки творчому їх використанню.

Вважаємо, що актуальною і перспективною залишаються розробка, апробація та впровадження в навчальний процес навчальних задач, які розвивають системогенез діяльності на професійному рівні майбутнього практичного психолога.

Список використаних джерел

1. Бардиер Г.Л. Социальная психология толерантности: Автореферат дисс...доктора псих.наук / Г.Л.Бардиер. – Спб., 2007.
2. Гапоненко Л.О. Рефлексія як умова розвитку особистості. Монографія /Л.О. Гапоненко. – Дніпропетровськ: Пороги, 2009. – 175 с.
3. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике: Монография /Г.В.Дьяконов. – Кировоград: РИО КГПУ им.В.Винниченко, 2007. – 847 с.
4. Зинченко В.П. Сознание и творчество /В.П.Зинченко. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
5. Зинченко В.П. Совокупная деятельность как генетическая исходная единица психического развития /В.П.Зинченко, Б.Г.Мещеряков// Психол. наука и образование, 2000. – №2. – С. 86-95.
6. Кравців О. Психологічні особливості розвитку професійної рефлексії викладачів вищих педагогічних навчальних закладів: Автореф. у На здобуття к. психол.н. – Івано-Франківськ, 2009. – 19 с.
7. Hermans H. The dialogical Self: Meaning as movement. San Diego: Academic Press, 1993.

In article the sequence of a new growth of reflective dialogue of professional interaction of the psychologist with the teacher in the course of

preparation of the student-psychologist is opened. The author offers subject-reflective model of formation of system of knowledge, doctrines and techniques of the organization of joint activity of the psychologist and the teacher which has been approved in the course of the decision by students of educational problems. In a problem general view reflect cultural-ethical, effective-forming and kognitivno-system principles of modeling of professional interaction of the psychologist with the teacher.

Keywords: professional interaction, a reflection, reflective dialogue, subject-reflective model, internal space of partners of interaction.

УДК 159.9.07:159.9-051

Н.М.Дідик

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті обґрунтовано методику дослідження професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Доведено актуальність цієї проблеми для успішного професійного становлення майбутнього спеціаліста. Проаналізовано критерії, показники і рівні розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Описано методи їх діагностики (опитувальники, автонаратив, анкетування, методики ранжування), подано авторські методики та їх обчислення з допомогою методів математичної статистики. Розкрито особливості опрацювання та інтерпретації результатів дослідження.

Ключові слова: особистісна зрілість, професійно значуща характеристика, майбутній психолог, методика, діагностика, опитувальник, ранжування, критерій, показник, диференціація, рівень.

В статье обосновано методика исследования профессионально значимых характеристик личностной зрелости будущих психологов. Доказана актуальность этой проблемы для успешного профессионального становления будущего специалиста. Проанализированы критерии, показатели и уровни развития профессионально значимых характеристик личностной зрелости будущих психологов. Описаны методы их диагностики (опросники, автонаратив, анкетирование, методики

ранжирования), поданы авторские методики и их вычисления с помощью методов математической статистики. Раскрыты особенности проработки и интерпретации результатов исследования.

Ключевые слова: личностная зрелость, профессионально значимая характеристика, будущий психолог, методика, диагностика, опросник, ранжирование, критерий, показатель, дифференциация, уровень.

У час суспільно-економічних перетворень важливим є розвиток професійно придатних спеціалістів. Особистісний компонент підготовки відіграє значну роль у професійному становленні представників професій типу “людина – людина”. Тому для професії практикуючого психолога важливим є наявність у спеціаліста не лише професійно значущих характеристик, але й особистісної зрілості. На нашу думку, особистісна зрілість – це акме особистісного розвитку, що передбачає високий рівень розвитку особистісних характеристик, які визначають суб’єктність особистості, її здатність до саморегуляції і самоактуалізації. Ідентичність рис особистісної зрілості і професійно важливих якостей психолога доводить, що особистісна зрілість є обов’язковим структурним елементом особистості ефективного психолога і забезпечує його професійну придатність. Щоб допомогти клієнту вирішити його психологічну проблему, психолог повинен мати високий рівень особистісної зрілості.

Особистісну зрілість потрібно розвивати під час професійної підготовки майбутніх психологів. На важливості особистісного зростання і самоактуалізації майбутніх психологів наголошують Н. О. Антонова, Т. І. Білуха, Ю. Г. Долінська, Б. Б. Іваненко, Л. М. Кубильник, Л. В. Логінова, О. О. Міненко, Л. В. Мова, Т. Б. Партико, Л. І. Рибачук та ін. Разом з тим, невирішеною залишається проблема діагностики професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Це стало **метою** для написання статті – проаналізувати методику дослідження професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

Для ґрунтовного аналізу професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів важливим є диференціація понять “критерій” і “показник”. Критерій – це ознака, узагальнена характеристика, на основі якої здійснюється оцінювання, визначення або класифікація. Показник – конкретний прояв, ознака, що вказує на вираження конкретної характеристики. Показниками професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів будуть конкретні прояви цих характеристик. Результати авторського критеріально-показникового поділу професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати критеріально-показникової диференціації професійно значущих характеристик особистісної зрілості

Критерії	Професійно значущі характеристики особистісної зрілості	Показники
Професійний саморозвиток	Компетентність Креативність Інтелектуальність	Академічна успішність Креативність Рівень інтелекту
Соціальний саморозвиток	Комунікабельність Моральність Відповідальність	Контактність Сила Над-Я Відповідальність
Особистісний саморозвиток	Его-ідентичність Аутентичність Позитивна Я-концепція Самостійність Індивідуалізм Трансцендентність Саморегуляція Самоактуалізація	Ясність Я-концепції Відкритість Самоприйняття Автономність Самодостатність Наявність смислу життя Самоконтроль Індекс самоактуалізації

У таблиці 1 професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів об'єднано за змістово-функціональними характеристиками. Всього виділено 3 групи критеріїв для диференціювання професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів:

1. Професійний саморозвиток (компетентність, креативність, інтелектуальність), що включає когнітивно залежні процеси, творчо-інтелектуальні характеристики, які впливають на професійний саморозвиток майбутніх психологів.

2. Соціальний саморозвиток (комунікабельність, трансцендентність, моральність, відповідальність), основою для якого є функціонування соціально залежних характеристик особистості, що відображають стосунки з оточуючими, є важливими при соціальній взаємодії майбутніх психологів.

3. Особистісний саморозвиток (Его-ідентичність, аутентичність, позитивна Я-концепція, самостійність, індивідуалізм, трансцендентність, саморегуляція, самоактуалізація), до складу якого належать характеристики, що впливають на особистісне самовдосконалення, відображають особистісно-самісний потенціал психіки майбутніх психологів.

Емпіричне вивчення професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів проводилося серед студентів, які навчаються на I–V курсах за спеціальністю

“Психологія”. Емпіричне дослідження спрямоване на вивчення поданих у моделі професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів: саморегуляція, комунікабельність, інтелектуальність, креативність, Его-ідентичність, аутентичність, позитивна Я-концепція, відповідальність, самостійність, індивідуалізм, моральність, трансцендентність, самоактуалізація.

Діагностичними показниками професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є: креативність, рівень інтелекту, контактність, наявність смислу життя, сила Над-Я, відповідальність, ясність Я-концепції, відкритість, самоприйняття, автономність, самодостатність, самоконтроль, індекс самоактуалізації.

Для визначення показників професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів використано такі методики: опитувальник особистісної зрілості О. С. Штепи [6, с. 115-120], самоактуалізаційний тест Е. Шострома [4, с. 426-433], 16-факторний опитувальник Кеттелла [2, с. 192-239], “Короткий індекс самоактуалізації” (SI) А. Джонса, Р. Крендела [7], “Шкала ясності Я-концепції” (SCC) Д. Кемпбела [5], опитувальник “Ставлення до життя, смерті і кризової ситуації” А. А. Баканової [3, с. 260-267]. Вибір цих методик обґрунтовується наявністю у них відповідних шкал, що дозволяють діагностувати вираженість показників моделі професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

З допомогою 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла (16PF) [2, с. 192-239] визначалися такі показники: відкритість (фактор А) – для діагностики аутентичності як професійно значущої характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів, рівень інтелекту (фактор В) – для визначення інтелектуальності, сила Над-Я (фактор G) – для вивчення моральності, самодостатність (фактор Q2) – для діагностики індивідуалізму, самоконтроль (фактор Q3) – для визначення саморегуляції як професійно значущої характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів. Крім цього, досліджувалися інші особистісні характеристики досліджуваних, що розподілялися всього на 16 факторів, значення яких подано у додатку В.

Для визначення у моделі таких професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів, як відповідальність і самостійність використано такі показники: відповідальність і автономність. Ці показники є діагностичними шкалами опитувальника особистісної зрілості О. С. Штепи [6, с. 115-120]. Методика О. С. Штепи складається з 85 запитань, на

які потрібно відповісти “так” чи “ні”. Результати опрацьовуються за ключем, в якому виділено 10 шкал, що позначають риси пропріуму зрілої особистості: відповідальність, децентрація, глибинність переживань, життєва філософія, толерантність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, синергічність. Отримані результати переводяться у стени.

У моделі професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів результатом оптимального рівня функціонально-змістового наповнення характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є самоактуалізація, що виступає операційним аналогом особистісної зрілості. Самоактуалізація сприяє досягненню особистісної зрілості. Рівень самоактуалізації є діагностичним показником для диференціації рівнів особистісної зрілості. Для високого рівня особистісної зрілості обов'язковим є високий рівень самоактуалізації. Людина, яка самоактуалізується, прагне до особистісного зростання. Самоактуалізація є характеристикою зрілої особистості. Тому для вивчення особистісної зрілості майбутніх психологів використано методики “Самоактуалізаційний тест” (САТ) Е. Шострома та короткий індекс самоактуалізації (SI) А. Джонса, Р. Крендела. Індекс самоактуалізації є показником самоактуалізації як професійно значущої характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів.

Самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома призначений для виявлення індивідуальних проявів самоактуалізації особистості [4, с. 426-433]. Діагностичними показниками, що належать до моделі професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів, в опитувальнику Е. Шострома є: самоприйняття, контактність, креативність. Їх використано для діагностики таких професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів: позитивна Я-концепція, комунікабельність, креативність.

Самоактуалізаційний тест використовується для дослідження психічно здорових людей починаючи з 15 років. Опитувальник складається зі 126 пунктів. Кожен пункт поєднує два судження ціннісного і поведінкового характеру, з яких досліджуваному потрібно вибрати твердження, яке найбільше підходить його звичній поведінці, відповідає його точці зору. Результати письмового опитування опрацьовуються за спеціальним ключем: за співпадіння з ключем ставиться 1 бал, неспівпадіння – 0 балів. Потім підраховується сума балів за кожною шкалою. Всього у тесті 14 шкал: компетентність у часі, підтримка, ціннісна орієнтація, гнучкість поведінки, сензитивність до себе, спонтанність,

самоповага, самоприйняття, уявлення про природу людини, синергія, прийняття агресії, контактність, пізнавальні потреби, креативність.

Для діагностики індексу самоактуалізації, що є показником самоактуалізації у моделі професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів, використано методика “Короткий індекс самоактуалізації” (SI) А. Джонса, Р. Крендела. Ця методика складається з 15 тверджень, кожне з яких потрібно оцінити за 6-бальною шкалою з допомогою співвідношення: “абсолютно погоджуюсь – абсолютно не погоджуюсь” [7]. Деякі з тверджень при обрахунку переводяться у нисхідну шкалу. Загальний показник SI отримується шляхом підсумовування усіх балів. Оскільки максимальне значення індексу самоактуалізації за цією методикою складає 90, то умовно виділено низький показник індексу самоактуалізації – 1–29, середній – 30–59, високий – 60–90.

Показником Его-ідентичності як складової моделі професійно значущої характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів є ясність Я-концепції. Ясність Я-концепції і самоактуалізацію Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, І. Я. Шемелюк визначають як операційні аналоги особистісної зрілості [1; 5]. Особистісно зріла людина має чітке, адекватне уявлення про себе. Тому, крім вивчення самоактуалізації, досліджувалась ясність Я-концепції. Для цього використано методика визначення ясності Я-концепції (SCC) Д. Кемпбела [5]. Ця методика складається з 12 тверджень, кожне з яких потрібно оцінити за 5-бальною шкалою на основі співвідношення “абсолютно погоджуюсь – абсолютно не погоджуюсь”. Деякі твердження при обрахунку переводяться у нисхідну шкалу. Оскільки максимальний показник ясності Я-концепції за цією методикою складає 60, то умовно виділено низький показник ясності Я-концепції – 1–19, середній – 20–39, високий – 40–60.

У моделі важливою професійно значущою характеристикою особистісної зрілості психолога є трансцендентність, що спрямовує людину до пошуку власного сенсу буття. Психологічна освіта буде недостатньою, якщо майбутні психологи не будуть обізнані з поняттям сенсу життя, в пошуках якого мають допомагати своїм клієнтам. Практикуючий психолог працює в особливій системі професійних відносин “людина–людина”, де потрібно допомагати клієнту у розв’язанні кризових ситуацій, у пошуку екзистенційних цінностей. Часто клієнти звертаються до психолога по допомогу у пошуку власного сенсу життя. Тому психолог повинен мати сформовану систему екзистенційних цінностей, яка визначає

трансцендентну спрямованість людини, а, отже, і її особистісну зрілість, що відіграє для психолога вирішальне значення при наданні психологічної допомоги. Значущим є ставлення до кризової ситуації не лише клієнта, але і психолога, оскільки технологія вирішення проблеми цього фахівця впливає на техніку вирішення проблемної ситуації клієнта.

Діагностичним показником трансцендентності в моделі професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є наявність смислу життя. Цей показник можна визначити за опитувальником “Ставлення до життя, смерті і кризової ситуації” А. А. Баканової [3, с. 260-267]. Ця методика визначає трансцендентний аспект особистісної зрілості, що є важливим у моделі професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Наявність смислу життя спрямовує людину до самоактуалізації, яка, у свою чергу, наближає людину до особистісної зрілості. Показник “Наявність смислу життя” визначає присутність у житті людини вищого смислу, прагнення досягати вищої ідеї, шукати сенс життя.

Опитувальник складається з 14 пар тверджень, що стосуються різних сторін життя. Потрібно з кожної пари вибрати те твердження, яке найбільше відповідає дійсності і відмітити одну з цифр (1, 2, 3) залежно від того, наскільки досліджуваний впевнений у виборі. Якщо обидва твердження правильні, то вибирається цифра 0.

Обробка результатів діагностики за цією методикою здійснюється за 14 шкалами: 1. Прийняття мінливості життя. 2. Життя як ріст. 3. Прийняття життя. 4. Онтологічна захищеність. 5. Прийняття себе. 6. Прагнення до росту. 7. Відповідальність. 8. Концепція смерті. 9. Наявність смислу життя. 10. Прийняття почуттів по відношенню до смерті. 11. Прийняття смерті. 12. Наявність смислу смерті. 13. Наявність смислу в кризовій ситуації. 14. Концепція кризової ситуації.

Шкали 1–7 спрямовані на виявлення ставлення до різних компонентів життя, починаючи від почуття онтологічної захищеності, що формується у дитинстві, і закінчуючи таким базовими параметрами, як прийняття свого життя, себе, відповідальності і прагнення до особистісного росту. Ці шкали відображають ступінь психологічної зрілості, самоактуалізації і гуманістичної спрямованості особистості. Шкали 8, 10, 11 визначають концепцію смерті, що включає раціональні та емоційні компоненти. За словами А. А. Баканової, прийняття смерті є центральним елементом для формування уявлень про інші екзистенційні проблеми. Шкали 9, 12, 13 розкривають наявність смислу в житті, смерті і кризовій

ситуації. Пошук смислу у подіях, що відбуваються, і в житті, в цілому, є для особистості важливим процесом, що відображає етапи її становлення, подальшого розвитку і самоактуалізації, формування особистісної зрілості [3, с. 263-267].

Опитувальник “Ставлення до життя, смерті і кризової ситуації” А. А. Баканової дозволяє виявити ступінь психологічної зрілості, прагнення до самоактуалізації і особистісного росту. Ці компоненти є визначальними у професійній діяльності психолога і належать до професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

Проводилося анкетування з метою вивчення уявлень майбутніх психологів про особистісну зрілість та усвідомлення себе особистісно зрілими людьми. Важливо дослідити, чи є професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів складовими їх визначень особистісної зрілості. Діагностичним показником є співвіднесення ідентичності результатів визначення рівня особистісної зрілості майбутніх психологів у констатувальному експерименті з їх усвідомленням власного рівня особистісної зрілості. Запитання анкети: 1. Поясніть поняття “особистісна зрілість”. 2. Чи вважаєте ви себе особистісно зрілою людиною? Відповідь обґрунтуйте.

Досліджувані писали автонарратив “Я – професійний психолог” для вивчення наявності в Я-образі майбутнього психолога професійно значущих характеристик особистісної зрілості. Пропонувалося дати відповідь на запитання: “Який я зараз як особистість і професіонал? Яким я прагну стати психологом в майбутньому? Шляхи особистісного і професійного зростання”. Критеріями оцінювання твору-роздуму “Я – професійний психолог” є складові моделі професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів: позитивна Я-концепція, відповідальність, аутентичність, самостійність, саморегуляція, інтелектуальність, креативність, самоактуалізація, комунікабельність, трансцендентність, моральність, індивідуалізм, Его-ідентичність. Аналізувалися шляхи професійного й особистісного зростання, враховувалося використання захисних механізмів. Наприклад, малий розмір твору, відмова писати автонарратив та ін. Виділялися особливості написання творів майбутніми психологами.

Проводилося опитування, де респонденти повинні написати, які риси особистості психолога можуть допомогти їм у вирішенні їх особистісних проблем. При цьому аналізувалося, чи є в переліку цих рис професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів.

Досліджувані повинні дати відповідь на запитання: “Які риси особистості психолога можуть допомогти Вам у вирішенні Ваших особистісних проблем?”. Кількість особистісних рис, які можуть вибрати респонденти, не обмежувалася.

Проведено авторську методику непрямого вимірювання самооцінок для виявлення характеру емоційно-оцінного ставлення респондента до власного професійного Я-образу, критеріями для самооцінки є професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів. Самооцінка є показником такої професійно значущої характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів, як позитивна Я-концепція. Ця методика застосовується з допомогою методу ранжування виділених професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Досліджуваним пропонувалося проранжувати по порядку за рівнем наявності у них 13 особистісних рис: самоприйняття, відповідальність, саморегуляція, інтелектуальність, креативність, комунікабельність, самостійність, індивідуалізм, аутентичність, моральність, Его-ідентичність, самореалізація, трансцендентність. При ранжуванні найбільш характерній для них особистісній рисі надавався порядковий номер 1, а найменш притаманній характеристиці – 13. Отож, риси ранжувалися у порядку спадання за шкалою “Найбільш притаманна мені риса – найменш притаманна мені риса”.

Наступним завданням було проранжувати по порядку значимості у психолога особистісних рис, виділених як професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів. Респондентам пропонувалися ті самі 13 рис, що і у першому випадку. Їх потрібно було проранжувати за шкалою “Найбільш значуща риса для психолога – найменш значуща риса для психолога” у порядку спадання значимості, тобто найбільш значущій характеристиці надавалося порядкове значення 1, а найменш значимій – 13.

Дані опрацьовувалися з допомогою співставлення порядкових номерів професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів за шкалами “Найбільш притаманна мені риса – найменш притаманна мені риса” і “Найбільш значуща риса для психолога – найменш значуща риса для психолога”.

Обчислення результатів відбувалося із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена. $R = 1 - \frac{6 \sum (X_i - Y_i)^2}{n(n^2 - 1)}$, де $n=13$. Тому після обчислення використовуємо спрощену формулу:

$$R = 1 - \frac{\sum (X_i - Y_i)^2}{364}.$$

Інтерпретація результатів відбувається таким чином: якщо $-1 \leq P \leq 0,4$, то це свідчить про негативне самосприйняття власного професійного Я-образу; якщо $0,4 \leq P \leq 1$, то самосприйняття власного професійного Я-образу позитивне.

Якщо $-1 \leq P \leq 0,9$, то самооцінка професійного Я-образу надмірно занижена; якщо $-0,9 \leq P \leq 0,4$, то самооцінка професійного Я-образу занижена; якщо $0,4 \leq P \leq 0,6$, то самооцінка професійного Я-образу є адекватною; якщо $0,6 \leq P \leq 0,9$, то самооцінка професійного Я-образу завищена; якщо $0,9 \leq P \leq 1$, то самооцінка професійного Я-образу надмірно завищена.

Діагностичним показником для вивчення компетентності, що характеризує критерій професійного саморозвитку, є академічна успішність, що визначатиметься рівнем академічної успішності майбутніх психологів: високий рівень (за навчальними предметами переважають оцінки “відмінно”), середній рівень (більшість оцінок “добре”), низький рівень (переважають оцінки “задовільно”). Потрібно визначити показник кореляції рівня академічної успішності і рівня розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості у майбутніх психологів.

Діагностичними для виділення рівнів розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є кількісні і якісні показники розвитку кожної професійно значущої характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів. Кількісний показник представлений кількістю характеристик, виражених на відповідному рівні (високому, середньому і низькому). Діагностичним для виділення певного рівня є переважаюча кількість характеристик, що виражена на відповідному рівні. Оскільки виділено 13 професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів, то більшість складає більше 50% всіх характеристик, що дорівнює 7 характеристикам і більше.

Якісний показник полягає у ступені вираженості кожної професійно значущої характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів. Оскільки кожна професійно значуща характеристика особистісної зрілості майбутніх психологів має три рівні вираженості (високий, середній, низький), то виділено три рівні розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів:

1. Низький рівень – низький рівень розвитку 7 і більше професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

2. Середній рівень – середній рівень розвитку 7 і більше професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

3. Високий рівень – високий рівень розвитку 7 і більше професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. На високому рівні є важливим переважання високих значень трансценденції і самоактуалізації.

Отже, методика дослідження ґрунтується на визначенні показників моделі професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів: креативність, рівень інтелекту, контактність, наявність смислу життя, сила Над-Я, відповідальність, ясність Я-концепції, відкритість, самоприйняття, автономність, самодостатність, самоконтроль, індекс самоактуалізації. Ці показники є діагностичними для вивчення таких професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів: креативність, інтелектуальність, комунікабельність, трансцендентність, моральність, відповідальність, Его-ідентичність, аутентичність, позитивна Я-концепція, самостійність, індивідуалізм, саморегуляція, самоактуалізація. У констатувальному експерименті використано такі методи дослідження: опитувальник особистісної зрілості О. С. Штепи, самоактуалізаційний тест Е. Шострома, 16-факторний опитувальник Кеттелла, методика “Короткий індекс самоактуалізації” (SI) А. Джонса і Р. Крендела, “Шкала ясності Я-концепції” (SCC) Д. Кемпбела, опитувальник “Ставлення до життя, смерті і кризової ситуації” А. А. Баканової, анкетування, методику непрямого вимірювання самооцінок, твір-роздум на тему “Я – професійний психолог”.

Перспективами дослідження є застосування і вдосконалення методики вивчення професійно значущих характеристик особистісної зрілості під час професійної підготовки майбутніх психологів для підвищення ефективності їх професійної діяльності в майбутньому. Можливим є застосування цієї методики на етапі вступу до вузу для діагностики професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів з метою визначення професійної придатності абітурієнтів до цієї спеціальності. Важливо діагностувати рівень розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості на завершальному етапі професійного навчання, наприкінці п’ятого курсу, щоб визначити остаточну особистісну готовність майбутніх психологів до професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Гозман Л. Я., Кроз М. В. Измерение уровня самоактуализации личности. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений /Л. Я.Гозман, М. В.Кроз // Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. С. Дубовская. – М.: Изд-во Московского университета, 1987. – С. 91–114.
2. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом БАХРАХ, 1998. – 672 с.
3. Слотина Т. В. Психология личности /Т. В.Слотина. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.
4. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
5. Шемелюк І. Я. Короткий індекс самоактуалізації та шкала ясності Я-концепції як показники особистісної зрілості / І. Я. Шемелюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №6. – С. 26–27.
6. Штепа О. С. Диспозиційна модель особистісної зрілості : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.05 / Олена Станіславівна Штепа. – Львів, 2003. – 146 с.
7. Jons A., Crandall R. Validation of a short index of self-actualization. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1986. – p. 63–73.

In the article grounded method of research professionally of meaningful descriptions of personality maturity of future psychologists. Actuality of this problem is well-proven for the successful professional becoming of future specialist. Criteria, indexes and levels of development professionally of meaningful descriptions of personality maturity of future psychologists, are analyzed. The methods of their diagnostics (questionnaires, autonarrative questionnaire, methods of ranzhuvannya) are described, author methods and their calculations are given with the help of methods of mathematical statistics. The features of working and interpretation of research results are exposed.

Keywords: personality maturity, professionally meaningful description, future psychologist, method, diagnostics, questionnaire, ranzhuvannya, criterion, index, differentiation, level.

Отримано: 23.01.2012 р.

Картина світу особистості в юнацькому віці як психологічна проблема

Стаття присвячена дослідженню особливостей картини світу особистості в юнацькому віці. Окреслено різні підходи до розуміння поняття “картина світу”, названо структурні компоненти, розглянуто механізми її формування та функції. Розкрито особливості картини світу юнака в контексті побудови суб’єктивної картини. Відмічено, що картина світу юнака містить “серцевину”, спільну для членів соціальної групи, до якої він належить. Підкреслено відмінність картини світу особистості у юнацькому та дорослому віці.

Ключові слова: картина світу, образ світу, суб’єктивна картина світу, юнацький вік.

Статья посвящена исследованию особенностей картины мира личности в юношеском возрасте. Определены различные подходы к пониманию понятия “картина мира”, названы структурные компоненты, рассмотрены механизмы ее формирования и функции. Раскрыты особенности картины мира юноши в контексте построения субъективной картины. Отмечено, что картина мира юноши содержит “сердцевину”, общую для членов социальной группы, к которой он принадлежит. Подчеркнуто различие картин мира личности в юношеском возрасте и во взрослом.

Ключевые слова: картина мира, образ мира, субъективная картина мира, юношеский возраст.

Постановка проблеми. Впродовж свого життя людина освоює навколишній світ. Вона набуває знань, аналізує події, явища, стосунки, осмислює місце та роль у соціумі. Внаслідок цього в її свідомості виникає психологічна реальність – картина світу. Із нескінченного потоку інформації особистість обирає найсуттєвішу, спрощує її, підлаштовує під своє розуміння та категорії мислення, а тоді вносить у картину світу, яка визначає стратегію поведінки, стиль життя та образ власного “Я”. Такі операції відбуваються впродовж усього індивідуального розвитку людини, але отримані знання та досвід на різних етапах неоднаково усвідомлюються та засвоюються. В науковій літературі зазначено, що віковий період до 18 років є найбільш значимим для формування картини світу. А надалі, у процесі переходу особистості від одного етапу *онтогенезу* до іншого, вона зазнає часткових змін і доповнень, добудовується та вдосконалюється. У юнацькому віці, коли обирається життєвий

шлях, структурується майбутнє, формується соціальна позиція і основи світогляду, суб'єктивна картина світу стає "базою", на основі якої молода людина формує життєві орієнтації.

Актуальність дослідження картини світу особистості у юнацькому віці визначається відсутністю переконливого трактування її особливостей, чіткого розуміння механізмів розвитку, структури та функцій. Знання цих явищ та процесів дасть змогу зрозуміти, як молода людина сприймає та інтеріоризує інформацію, співпрацює з носіями інших картин світу, адаптується до змін, а також дозволить управляти ними з метою сприяння особистісному зростанню і самореалізації у різних сферах життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналізуючи поняття "картина світу", ми опиралися на дослідження змісту цієї категорії (М. Вебер, О. Колісник, М. Хайдеггер, К. Юнг та ін.), її суміжних понять (Є. Артем'єва, О. Леонтьєв, Т. Козакова, С. Смирнов та ін.), вивчення механізмів побудови картини світу (І. Андреева, Дж. Лакоф, М. Джонсон), особистісних особливостей картин світу (Ф. Василюк, С. Максименко, Т. Титаренко).

Поняття "картина світу" останнім часом стає все важливішим у людинознавстві. Сьогодні його використовують науковці багатьох галузей знань – історики, етнографи, соціологи, філологи, психологи тощо.

Окремі аспекти цього питання знаходимо у дослідженнях Е. Фромма, О. Шпенглера, М. Хайдеггера, К. Юнга.

М. Хайдеггер у праці "Час картини світу" висловив своє розуміння понять "світ" та "картина". Світ, на думку вченого, який є позначенням суттєвого, не обмежується природою, космосом чи історією. Він стає картиною там, де є суттєве – те, на що особистість налаштована. Картина світу – це "не картина, яка відображає світ, а світ, який розуміється як картина" [11; с. 45]. Людина сама обирає, що для неї є суттєвим, і вносить його у свою картину світу.

На думку К. Юнга, картину світу можна трактувати як абстрактно сформовану установку, яка є психологічним поняттям, що визначає спрямованість та особливе розташування психічних смислів. Психологічна установка має певну ціль, яка обґрунтовується досвідом, принципами та емоціями. Розвиток свідомості зумовлює побудову картини світу. Механізмами її формування є набуття досвіду, знань та усвідомлення цілей. Картина світу є надзвичайно важливою в житті людини, оскільки без цілісного образу світу вона не зможе зрозуміти себе. "Тільки в дзеркалі власної картини світу, – зазначав К. Юнг, – ми можемо побачити себе повністю. Тільки в образі, який ми створюємо, можемо постати перед собою" [12, с. 223].

В окремих наукових розвідках поняття “образ світу”, “схема реальності”, “когнітивна карта”, “етнічна картина”, “символи світобудови” використовуються як аналоги “картини світу”. Слід відмітити, що зазначені синонімічні поняття мають низку спільних рис, але їх не можна повністю ототожнювати.

О. Леонт'єв, автор концепції образу світу, відмічав, що в процесі своєї діяльності людина будує багатовимірний образ світу, активно “черпаючи” його з об'єктивної реальності. Головним є не те, за допомогою яких способів це відбувається, а який образ буде створений у результаті. Вчений вважає, що людина бачить навколишній світ в чотирьох вимірах: висоті, ширині, глибині і часі. Окрім них, світ приймає п'ятий вимір – квазивимір – “значенневе поле, в якому відкривається людині об'єктивний світ. Це – смислове поле, система значень” [5; с. 4], яке, власне кажучи, і є своєрідною картиною світу. Цей вимір є вкрай важливий, бо орієнтація людини у світі неможлива, якщо в її особистому досвіді немає запасу значень (оцінок). Іншими словами, картина світу допомагає людині оцінити навколишні події, виявити, що для неї є корисним, а що загрозовим.

У контексті означеної проблеми Р. Свинаренко, який досліджує відображення часової складової в картині світу суб'єкта, обґрунтовує визначення картини світу як сукупності уявлень і переживань суб'єкта про навколишній світ. Під поняттям “образ світу” він розуміє цілісний суб'єктивний образ зовнішньої реальності, побудований на основі індивідуальних відчуттів [8].

С. Смирнов вважає, що образ світу представляє собою цілісну, “моністичну” систему пояснень фактів і явищ навколишньої дійсності. Вчений запропонував розрізняти в її структурній моделі ядерні та поверхневі структури, відзначаючи, що “образ світу є ядерним утворенням по відношенню до того, що на поверхні виступає у вигляді чуттєво оформленої картини світу” [10, с. 151]. Ядро – це уявлення про світ у цілому, базис людського існування, що лежить в основі суб'єктивної картини світу і уособлює властивість орієнтуватись у світі, а поверхневі структури, що можуть бути оформлені чуттєво та раціонально, надають знання про світ.

Картина світу має свою структуру. Так, Ю. Аксьонова зазначає, що картина світу є сукупністю певною мірою впорядкованих складових – конкретних образів, уявлень, значень, а тому з точки зору наявності рівнів соціального простору можна виділити в ній такі компоненти: одиничні (індивідуальні), особливі (які є спільними для людей певної соціальної або статеві-вікової групи) й загальні (ті, які поділяє людство в цілому, – універсальні) [1].

Досліджуючи особливості переживань людини, Ф. Василюк підкреслює особливу значущість в “образі світу” емоційного компонента. Образ світу, зазначає вчений, являє собою межову сутність, одним боком звернену до об’єктивно існуючої реальності (зовнішнього світу, мови і культури), а другим – до безпосередньої суб’єктивності [2]. Переживання спрямовані на перебудову внутрішнього світу та підвищення усвідомлення життя. Емоційно-ціннісний компонент образу світу є фактором, що детермінує поведінку суб’єкта залежно від способу сприйняття ним світу, з яким будуються взаємовідносини, відбувається взаємодія.

В науковій літературі зазначається, що картина світу характерна лише для окремо взятої особистості. Такі соціальні утворення, як нація, етнос, культура, професійна група мають власні диференційовані картини світу. Так, Р. Редкліф зазначав, що картина світу є баченням світобудови, характерним для того чи іншого народу, уявлення членів суспільства про самих себе і свої дії, власну активність у світі [13]. Окрім того, кожному поколінню відповідає своя картина світу, що впродовж багатьох віків зумовлює непорозуміння батьків та дітей. Кожне нове покоління вибудовує “власну” картину світу, яка дозволяє йому адекватно адаптуватися у світі та впливати на нього. Різноманітність картин світу різних поколінь “зумовлюється не лише соціальними та культурними змінами середовища існування людини, а й наявними у людини інтелектуальними ресурсами, які пов’язані з особистісними властивостями людини [3].

Картина світу виконує різноманітні функції, які витікають із природи і призначень людської життєдіяльності. Це, перш за все, інтерпретативна (здійснити бачення світу) і регулятивна (служити орієнтиром у світі, бути універсальним орієнтиром людської життєдіяльності) (С. Симоненко), світоглядна, методологічна, евристична, описова, пояснювальна, систематизуюча та функція передбачення (В. В’язовкін).

Отже, у науковій літературі поняття “картина світу” має різнобічне обґрунтування. Досліджено її особливості, зміст, структуру, роль емоційного компонента, механізми формування, функції та зв’язок з іншими категоріями. Проте картина світу особистості на різних етапах онтогенезу досліджена недостатньо. Окремі наукові розвідки присвячені становленню соціальної, суспільної картини світу дітей (Р. Буре, Н. Виноградова, Р. Жуковська, О. Князева), проблемі з’ясування сутності поняття “дитяча картина світу” (В. Абраменкова, М. Осоріна, Є. Сапогова), аспектам формування картини світу в дошкільному віці (Т. Ко-

марова, Л. Компанцева, З. Лиштван, Р. Чумічева), етнопсихологічним особливостям картини світу дітей молодшого шкільного віку (І. Маякова), механізмам впорядкування картини світу підлітків (В. Луцькова). Проте, особливості картини світу юнака досліджені фрагментарно.

Недостатня наукова розробленість окресленої проблеми і водночас її актуальність визначили вибір теми дослідження та його мету – поглибити уявлення про сутність поняття “картина світу”, з’ясувати та проаналізувати особливості картини світу особистості в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Задля реалізації поставленої мети вважаємо за доцільне окреслити характеристики картини світу в юнацькому віці у контексті формування суб’єктивної картини світу. Важливим є з’ясування того, якими є особливості картини світу юнака, які специфічні “маркери” визначають її відмінність від картини світу особистості на інших вікових етапах розвитку.

Насамперед підкреслимо характерні риси юнацького віку. Цей період життя людини є неповторним та унікальним. Він має свою палітру ознак. Молода людина входить у нову для себе соціальну ситуацію розвитку. В її центрі – вибір професії та перехід до самостійного життя. Юнак переходить на якісно новий – усвідомлюваний етап становлення. У нього вибудовується цілісний світогляд та формується готовність до самовизначення. Особистість у цьому віці інтенсивно пізнає навколишнє, завдяки чому збагачується і наповнюється її внутрішній світ.

Потрібно зазначити, що картина світу юнака містить загальну соціокультурну “серцевину” (або “ядро”), спільну для членів тієї культури, народу, соціальної групи або спільноти, до яких він належить.

Із народження оточення транслює молодій людині вже готове, апробоване попередніми поколіннями бачення світу. Його передачу та підтримку забезпечують сім’я, церква, система освіти, ЗМІ, мистецтво тощо. Згідно міркувань І. Маякової, в процесі засвоєння світобудови важливу роль відіграють стереотипні уявлення (Земля крутиться) та індивідуальні уявлення особистості, сформовані в сфері її мислення, уяви і творчості [6].

У процесі осмислення, інтерпретації навколишньої дійсності та активної духовної діяльності юнак вибудовує суб’єктивну, тобто індивідуальну картину світу – “суб’єктивний образ об’єктивної реальності” [5], який допомагає йому орієнтуватись у навколишньому світі.

Зауважимо, що суб'єктивна картина світу відображає внутрішній світ людини, тобто її індивідуальність. Вона пов'язується з мета-рівнем візуально-мисленнєвої стратегії, яку "можна розглядати як когнітивно-особистісну модель бачення світу, бачення проблеми" [9; с. 149]. Суб'єктивна картина не є тотожною навіть у людей, які за своїми спадковими якостями ідентичні або перебувають в одному і тому ж середовищі.

Суб'єктивна картина світу юнака – це система різноманітних взаємовідносин з навколишнім світом. У її формуванні беруть участь усі сторони психічної діяльності юнака: відчуття, сприймання, уявлення, а також вищі форми мислення і самосвідомість. У дослідженнях Л. Подшивайлової простежуємо думку про те, що інструментами побудови картини світу є концептуалізація та категоризація. Нова інформація про навколишній світ, відчуття, поведінку об'єднуються у концепти – утворення, які забезпечують збереження інформації у внутрішній реальності людини. Концептуальні структури, в свою чергу, об'єднуються у певні тематичні категорії, які забезпечують акумулювання знань індивіда та суспільства, в якому він живе. Картина світу заповнюється концептами і категоріями, в яких опредмечується і набуває особистісного смислу оточуючий світ, зберігається та відтворюється набутий досвід [7].

У каркас суб'єктивної картини юнака вбудовуються його власні принципи, уявлення, припущення про світ. Вони функціонують при необхідності розуміння, інтерпретації чи оцінки подій, власних вчинків, життєвих ситуацій. Суб'єктивна картина світу охоплює сукупність знань та уявлень, визначає особливе розташування психічних смислів.

Накопичуючи знання, юнак надає перевагу тій інформації про навколишнє, яка має цінність і виняткове значення для майбутнього життя в суспільстві. Це пов'язано з професійним самовизначенням та уявленнями про майбутнє, які виникають у його свідомості. Він сприймає та опрацьовує об'єми інформації, а потім диференціює та засвоює, порівнюючи з тим, що вже йому відомо або в чому обізнаний. У своїй картині світу юнак моделює навчальну діяльність та буде власне майбутнє. Він чітко визначає кроки, які потрібно робити під час вибору та здобуття професії, адаптації в новому середовищі та формуванні міжособистісних стосунків.

У науковій літературі зазначається, що структурними компонентами суб'єктивної картини світу є смислові конструкти. Це інтегральні системи особистісних смислів, які функціонують як установки, мотиви, особисті цінності.

В процесі становлення нового рівня самосвідомості, формуванні світобачення та самовизначення, юнак замислюється над змістом життя. Шукаючи його, постає перед запитаннями: “Хто я?”; “В якому світі я живу?”; “Які мої можливості?”; “Як я можу прожити своє життя, аби найкращим чином задовольнити свої потреби, актуалізувати цінності?”. Юнак замислюється над спрямованістю власного розвитку та своїми особистими цілями та обдумує проблеми всього суспільства або і світу в цілому. Пошуки смислу життя несуть позитивний потенціал для юнака, оскільки сприяють побудові підвалини стилю життя, власного образу, картини світу, розширенню системи моральних цінностей.

Смисли життя не бувають мисленнево чи понятійно репрезентовані. Вони залишаються лише вправою для юнацького мислення, проте виявляються у його характеристиках суб’єктивного ставлення до світу. Сприймаючи інформацію про певний предмет чи явище, юнак оцінює його і визначає своє відношення до нього [4]. Таким чином з’являються знання про певне явище чи предмет, власне ставлення до нього, а також установка на свою поведінку при повторній зустрічі з ним.

Оскільки картина світу дорослого є більш дослідженою, то окреслимо характеристики картини світу юнака, в контексті порівняння її з картиною світу дорослого.

Можемо констатувати, що відмінність картин юнака і дорослого визначає особистісний досвід, до структури якого входять набуті знання та життєві перипетії, які людині довелось пережити. Характеризуючи суб’єктивну картину світу особистості у юнацькому віці, потрібно відмітити її відкритість до світу. Юнак вважає, що простір надзвичайно широкий і в житті все можливо. Його картина світу ще не загроможжена блоками досвіду, тому він часто оптимістично налаштований та бачить позитивне у навколишньому. А доросла людина, яка має заповнену картину світу, усвідомлює, що не все можливо і безпечно. Вона зв’язана ригідними думками про те, як правильно діяти і жити, яким має бути життя. Такі уявлення обмежують світ дорослого. Відсутність вільного простору у його картині світу і веде до песимістичних настроїв щодо зовнішнього світу. Дорослі люди (батьки, родичі, вчителі) прагнуть передати такі знання та уявлення молоді, оберігаючи цим від негативних явищ зовнішнього світу. Вони виступають в ролі посередників між культурними цінностями, нормами зовнішнього світу та юнацькою картиною світу, створюючи умови для фізичного, морального, соціального, художньо-естетичного, інтелектуального та духовного розвитку.

Варто зауважити, що дослідження картини світу юнака повинно відбуватися в тісному зв'язку з аналізом його переживань щодо приналежності до світу, емоційної оцінки світу, задоволеності або розчарованості ним, які не просто впливають на таку конструкцію, як картина світу, а детермінують її особливості. Емоційні переживання допомагають юнаку конструювати власну унікальну картину світу. Отже, суб'єктивна картина світу юнака є продуктом його власної активності, переживань, подій та досвіду.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. На основі набутого, а також запозиченого досвіду юнаки створюють суб'єктивну картину світу – своє бачення навколишнього, розуміння суті речей, правильності або неправильності прийнятих рішень та вибору певних життєвих позицій. Картина світу юнака потрапляє під впливи різноманітної інформації, яка об'єднується у базові структури завдяки механізмам побудови картини – концептуалізації та категоризації.

Перед юнаком, який перебуває у ситуації вибору, відкривається безліч можливостей. Картина світу стає картою-схемою, яка керує поведінкою, стосунками з іншими, цінностями, нормами, допомагає діяти у світі та не дозволяє досвіду молододі людини стати хаотичним.

Серед структурних компонентів, які інтегрують картину світу, є особистісні зміст, знання та уявлення. Важливу роль також відіграють біографічні події, які сприяють побудові унікальної суб'єктивної картини. Переживання “зафарбовують” картину світу юнака, суттєво доповнюють її емоційними образами життєвих ситуацій, взірцями поведінки та почуттями. Чим багатша картина світу юнака, тим багатогранніші його взаємовідносини із навколишнім світом.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у виокремленні критеріальних ознак та з'ясуванні основних показників, які характеризують картину світу юнака.

Список використаних джерел

1. Аксенова Ю. А. Символи мироустройства в сознании детей / Ю .А. Аксенова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 272 с.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций)/Ф. Е.Василюк. – М., 1984. – 200 с.
3. Зазимко О.В. Психологічні характеристики життєвого досвіду в юнацькому віці: [Електронний ресурс]: О.В. Зазимко. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znrip/2/2010_6/st9.pdf
4. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2001. – 992 с.

5. Леонтьев А. Н. Психология образа / А.Н. Леонтьев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. – Психология, 1979. – № 2. – С. 3-13.
6. Маякова І. В. Етнопсихологічні особливості картини світу дітей молодшого шкільного віку: дис. кандидата психологічних наук: 19.00.07 / Ирина Володимирівна Маякова. – К., 2009. – 200 с.
7. Подшивайлова Л.І. Категоризація та концептуалізація явищ дійсності як механізми побудови картини світу людини: [Електронний ресурс] // Л.І. Подшивайлова, Є.А. Щербань // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ. – 2010. – Том XII, частина 6. – С. 302-308. – Режим доступу: http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/pzpp/2010_12_6/302-308.pdf
8. Свиначенко Р. М. Відображення часової складової в картині світу суб'єкта: автореф. дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 / Р.М. Свиначенко; Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2008. – 17 с.
9. Симоненко С. М. Психологія візуального мислення: стратегіально-семантичний підхід / С. М. Симоненко. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 320 с. – С. 149.
10. Смирнов С. Д. Понятие “образа мира” и его значение для психологии познавательных процессов / С.Д. Смирнов // А.Н. Леонтьев и современная психология. – М., 1983. – С. 149–155.
11. Хайдеггер А. М. Время картины мира / А. М. Хайдеггер // Время и бытие: Статьи и выступления. – М., 1993. – С. 41–62.
12. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени / К. Г. Юнг. – М.: Прогресс, 2006. – 331 с.
13. Redfield R. The Primitive World View. Proceedings of the American philosophical Society / R. Redfield. – New-York: New-York-Press, 1952.

The article is devoted to the investigation of young man's world image peculiarities. Different approaches to the understanding of notion “world image” are outlined, mechanisms of its formation, structural components and functions are described. Young man's world image peculiarities are characterized in the context of his subjective world image formation. It is mentioned that young man's world image include “core” common for the members of the social group he belongs to. The difference between young man's world image and adult's world image is emphasized.

Keywords: world image, world appearance subjective world image, young age.

Отримано: 12.01.2012 р.

Формування психологічної готовності до професійної діяльності у майбутніх правоохоронців

Формування психологічної готовності курсантів до майбутньої правоохоронної діяльності розглянуто у ракурсі проблем психологічної науки, пов'язаних із властивостями особистості, її психічними станами, потенційними можливостями, що обумовлюють успішність виконання професійної діяльності.

Ключові слова: психологічна готовність, професійна діяльність, майбутні правоохоронці, особистість, психічні стани.

Формирование психологической готовности курсантов к будущей правоохранительной деятельности рассмотрено в ракурсе проблем психологической науки, связанных со свойствами личности, её психическими состояниями, потенциальными возможностями, обуславливающими успешность выполнения профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психологическая готовность, профессиональная деятельность, будущие правоохранители, личность, психические состояния.

Відродження української держави на засадах демократії та гуманізму пов'язане зі зміною концептуально-світоглядного ставлення до людини. У цьому ракурсі особливого значення набувають питання розвитку системи охорони прав та свобод людини, що, в свою чергу, обумовлює пильну увагу науковців до проблем підготовки високоосвічених, інтелігентних, соціально зрілих фахівців правоохоронної галузі.

У сучасних наукових дослідженнях увага акцентується не тільки на оволодінні майбутнім фахівцем професійними знаннями, вміннями та навичками, але й на вихованні особистості самого курсанта або студента (Е.Ф. Зейер, Є.О. Клімов, М.В. Левченко, С.Д. Максименко, О.І. Мешко, В.О. Моляко, О.Г. Мороз, О.І. Пенькова, М.В. Савчин та ін.). Професіоналізм діяльності, різнобічна підготовка фахівця високого класу стають сьогодні провідними напрямками у підготовці майбутніх спеціалістів. Говорячи про професійне становлення майбутнього спеціаліста, вчені розглядають у єдності його духовну і психологічну сторони. Ставиться питання про те, що сьогодні суспільство чекає від випускників ВНЗ

сміливого творчого мислення, чіткого розуміння цілей державотворення, широкої професійної ерудиції, високої культури і суспільної активності. Зміст освітнього процесу у вищій школі має включати формування цих якостей у майбутніх правоохоронців.

Проблема формування готовності курсантів та студентів до майбутньої правоохоронної діяльності є окремим питанням загальної системи підготовки спеціалістів та її психологічного забезпечення, вона акумулює чисельність проблем психологічної науки, пов'язаних із властивостями особистості, її психічними станами, потенційними можливостями, що обумовлюють успішність професійної підготовки. Якість підготовки правоохоронних кадрів залежить не тільки від орієнтації курсантів на майбутню професію, але і від наближення їх до сучасних вимог професійної діяльності.

Власне поняття “психологічна готовність до діяльності” було введено М.І. Дьяченко та Л.О. Кандилович у 1976 році в дослідженнях з інженерної психології та психології праці. Основним аргументом для введення даного поняття стала необхідність виділення із сукупності чинників, що зумовлюють продуктивність діяльності, психологічного компонента, який за певних умов відіграє вирішальну роль в опануванні тим чи іншим видом діяльності.

Автори зазначають, що готовність як передумова для виконання будь-якої діяльності є водночас і її результатом. Відповідно до змісту і конкретних завдань, які розв'язуються суб'єктом трудової діяльності, готовність поділяється на ситуативну, що детермінується відповідними психічними станами, і сталу, що відзначається стабільними властивостями (особливостями) особистості. Фактори, що зумовлюють залежність ефективності діяльності від довготривалої, фіксованої готовності, стали предметом дослідження багатьох психологів. Введення в психологію поняття готовності пов'язувалося з необхідністю визначення рівня можливостей людини до ефективного здійснення того чи іншого виду трудової діяльності.

У низці наукових досліджень готовність розглядається як інтегральне особистісне утворення. В науковій літературі вона має різні назви: загальна (А.О. Деркач, О.О. Ісаєв, Є.С.Романова); довготривала готовність (М.І. Дьяченко, Л.О. Кандилович, М.Д. Левітов); підготовленість (В.О. Крутецький, М.В. Левченко, С.Д. Максименко, О.Г.Мороз, Т.Д. Щербан, ін.). Готовність як підготовленість, – такий ракурс проблеми простежується також у роботах М.І. Дьяченка, Л.О.Кандилович, С.Д. Максименка,

А.Ц. Пуні, С.В. Терещука, Т.Д. Щербан та ін.. Готовність розглядається даними науковцями в безпосередньому зв'язку з формуванням, розвитком і вдосконаленням психічних процесів, станів, якостей особистості, необхідних для успішного виконання діяльності.

Існує кілька головних напрямів у вирішенні питання про характерологічні особливості готовності до професійної діяльності:

- вивчення змістової характеристики поняття “загальна готовність до праці” (Г.О. Асмолов, С.Д. Максименко, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, Д.М. Узнадзе та ін.);
- розробка структури готовності (Ф.М. Гоноболін, Є.О. Клімов, В.О. Крутецький, Н.Ф. Кузьміна, М.В. Левченко, А.К. Маркова та ін.);
- аналіз структурних компонентів і показників готовності до професійної діяльності (Г.О. Балл, А.О. Деркач, М.В. Папуча, А.Ц. Пуні, В.А. Семиченко, В.О. Слатьонін, ін.);
- пошуки рівнів сформованості психологічної готовності (М.Й. Боришевський, А.Д. Ганюшкін, М.І. Дяченко, Є.О. Калінін, Л.О. Кандибович, Л.В. Кондрашова, О.М. Коропецька, Л.Е. Орбан, О.І. Мешко, ін.);
- пошук критеріїв готовності та розробка на їх основі психологічної моделі професіонала (Е.М. Іванова, Є.С. Чугунова, ін.);
- дослідження показників моральної готовності (І.М. Гоян, О.В. Іващенко, Т.В. Іванова, ін.).

У ряді досліджень готовність постає у двох формах: довготривала (детермінує типові форми поведінки за рахунок психічних утворень особистісного рівня) (Л.П. Буєва, А.О. Деркач, І.С. Кон, О.О. Ісаєв, В.О. Крутецький, ін.); та короткочасна (обумовлюється перебігом психічних станів в певних ситуаціях).

М.І. Дяченко і Л.О. Кандибович готовність до того, чи іншого виду діяльності визначають як цілеспрямований прояв особистості. Цей феномен вони розглядають з двох позицій: психічний стан (тимчасова, або ситуативна готовність) і як характеристика особистості (довготривала або загальна). Тимчасова готовність – це актуалізація, пристосування всіх сил, створення психологічних можливостей для успішних дій в даний момент. Довготривала готовність – це набуті установки, знання, навички, вміння, досвід, якості і мотиви діяльності. Єдність і взаємозалежність цих видів готовності полягає в тому, що дієвість довготривалої готовності визначається її функціональним компонентом – 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, ін.).

М.І.Дяченко і Л.О.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 тощо). Стан готовності – це “налаштування”, активізація і підтасування можливостей особистості для успішних дій в даний момент; внутрішня налаштованість особистості на належну поведінку при виконанні навчальних і професійних завдань.

Дослідження проблеми психологічної готовності набули широкого розмаху з середини 80-х років. Досліджувались такі напрямки, як управління (проблема лідерства), міжгрупові та інтергрупові стосунки (проблема комунікабельності – деструктивності), проблеми готовності людини до роботи в нових умовах, тощо.

О.Д.Ганюшкін розглядає декілька рівнів стану психічної готовності до змагань. Перший рівень – стан повної психічної готовності, при якому всі компоненти синдрому функціонують як єдина система, адекватно і надійно. Другий рівень – стан психічної готовності, наближений до повної, при якому будь-які з компонентів синдрому проявляються недостатньо. Третій рівень – стан неповної психічної готовності, при якому відхилення в прояві компонентів синдрому є більш значними. Четвертий рівень – стан психічної неготовності.

О.П. Саннікова в своїх дослідженнях здійснила цікаву спробу узагальнити результати досліджень проблеми особистісного “начала” (професійно важливих якостей особистості). Серед власне професійних якостей автор виділяє ті, що мають, на її погляд, універсальний характер: відповідальність, самоконтроль, стривоженість, емоційна стійкість, схильність до ризику, тощо. Далі дослідниця виділяє певні властивості, притаманні, зокрема, представникам соціологічних професій (психологу, актору, педагогу, тощо). Водночас автор підсумовує, що “... величезна кількість можливих сполучень, варіаційних рис, які виділяються, робить неможливим дослідження особистості і її індивідуального становлення поза упорядкуванням їх у багаторівневу структуру особистості професіонала”.

На думку В.О. Крутецького, готовність є синтезом особливостей особистості, які визначають її здатність до діяльності. Серед цих особливостей він виділяє активне, позитивне відношення до діяльності, здатність займатися нею; ряд характерологічних рис і

стійкі інтелектуальні почуття; наявність під час діяльності сприятливих для її виконання психічних станів; певний фонд знань, вмінь, навичок у відповідній галузі; певні психологічні особливості в сенсорній і розумовій сферах, що відповідають вимогам даної діяльності. Аналізуючи готовність до правоохоронної праці, можна стверджувати, що вона включає також емоційну стійкість, що забезпечує витримку і самовитримку; професійне мислення, тобто таке мислення, яке дозволяє проникати в причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати власну діяльність, відшукувати наукове пояснення успіхів і невдач, передбачити результати роботи.

О.Г.Асмолов визначив місце і функції внутрішньої установки в структурі діяльності суб'єкта. Він розробив теорію ієрархічної природи установки як механізму стабілізації діяльності. У відповідності із об'єктивними факторами в ситуації діяльності (мотиви, ціль та умови здійснення дії) і змістом, який відкривається при вивченні діяльності у плані свідомості, виділяються чотири рівні настановлювальної регуляції діяльності людини: рівні змістової, цільової і операційної установки і рівень психофізіологічних механізмів-реалізаторів установки в діяльності. На якому б рівні і в яких би своєрідних формах не виявлялася установка, її головною функцією є те, що вона визначає стійкий, послідовний, цілеспрямований характер протікання діяльності, виступає як механізм стабілізації діяльності, який дозволяє зберегти спрямованість дій у ситуаціях, що змінюються.

Є.С.Романова розглядає готовність до професійної діяльності на двох рівнях: загальну генералізовану особистісну готовність та "спеціальну" професійну готовність і трактує це поняття як своєрідний синтез психологічних феноменів та понять на різних рівнях становлення професіонала. На її думку, говорячи про готовність в ракурсі професійної підготовки спеціаліста, необхідно врахувати і профпридатність суб'єкта до професійної діяльності, його спрямованість, професійну підготовленість, його психічні стани. Профпридатність передбачає оцінку рівня розвитку психічних функцій і професійних здібностей, доповнення їх спеціальними знаннями і особистим досвідом разом з розвитком загальної системи регуляції діяльності, формуванням систем цінностей; дозволяє говорити про підготовленість професіонала; сформованість систем мотивації і управління психічним станом, приводить до оцінки готовності професіонала до виконання конкретного професійного завдання.

М.В.Левченко дотримується думки, що готовність до навчання та трудової діяльності містять в собі дві сторони: психологічну

готовність та підготовленість. Психологічна готовність включає в себе: а) ідейно-політичну спрямованість; б) потребу у певній спеціальній діяльності і спеціальних знаннях, інтерес, любов до них; в) внутрішнє прийняття вимог діяльності; г) усвідомлення відповідності своїх особистих якостей вимогам діяльності; д) усвідомлену мотивацію особистих прагнень до даної спеціальності. Підготовленість включає в себе: а) глибоке знання наук, певний рівень розвитку; б) підготовленість у певній сфері знань; в) обізнаність у професійній діяльності, знання вимог спеціальності до особистих якостей і здібностей; г) уміння вчитися; д) морально-психологічну підготовленість.

На думку Л.В.Кондрашової, професійна готовність передбачає високий рівень виконання професійних дій, який неможливий без певного рівня сформованості морально-психологічної готовності випускників вищої школи. Без певного рівня розвитку морально-психологічної готовності не можна досягти якісних змін в професійній готовності спеціаліста, забезпечити творче виконання ним своїх професійних функцій і обов'язків. Моральний і психологічний аспекти розглядаються автором у тісному взаємозв'язку. Моральна сторона цього поняття характеризується комплексом якостей особистості, серед яких важливе місце займають: громадянськість, потреба працювати з повною віддачею сил на благо суспільства, почуття обов'язку, відповідальність, самостійність, наполегливість в досягненні поставлених завдань і мети, творче виконання професійних функцій, психологічний аспект готовності передбачає усвідомлення специфіки обраної професії і особистісної придатності до виконання її функцій, намагання як найкраще оволодіти нею.

У дослідженнях готовності до того чи іншого виду діяльності обов'язково має місце структурний аналіз самої діяльності. Стосовно навчально-творчої діяльності В.Г.Андреев виділив такі компоненти – “блоки” творчих здібностей особистості студента: 1) мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості; 2) інтелектуально-логічні здібності особистості, 3) інтелектуально-евристичні, інтуїтивні здібності; 4) моральні якості, які сприяють успішній навчально-творчій діяльності; 5) здібність до самоуправління особистості в навчально-творчій діяльності; 6) комунікативно-творчі здібності; 7) естетичні якості особистості, які сприяють навчально-творчій діяльності; 8) індивідуальні властивості, які сприяють успішній навчально-творчій діяльності.

Психологія формування готовності до професійної діяльності вивчалася багатьма українськими дослідниками, зокрема Г.О.Баллом, Г.С.Костюком, В.О. Моляко, М.Л.Смульсон та ін. Вони

прийшли до висновку, що основою професійної готовності виступає комплексна здібність до діяльності певного типу. Г.О.Балл, П.С. Перепелиця в своїх дослідженнях вказують на те, що основу формування готовності до професійної діяльності слід вбачати не в розвитку операційно-технічних умінь та навичок, а в опорі на такий визначальний параметр готовності, як “комплексна здібність”. Вона розглядається авторами як утворення, що складається з мотиваційної (схильність до певної діяльності) та інструментальної (інтелектуальні та емоційні механізми регуляції діяльності) сторін.

Значна увага дослідників зосереджена на вивченні процесу професійного становлення майбутнього правоохоронця, організації психологічної підготовки до правоохоронної праці в умовах навчального закладу. З одного боку, професіоналізм – це інтегральна якість, властивість особистості, що формується у спілкуванні і діяльності, а з другого – це процес і результат спілкування та діяльності. Можна визначити такі прояви готовності фахівця: позитивне ставлення до праці, певний рівень оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками, самостійність у розв’язанні професійних завдань, моральні риси особистості, розвиток здібностей до оперативної роботи, наявність професійної спрямованості особистості. Формування психологічної готовності має здійснюватись шляхом розвитку всіх структурних компонентів даної готовності в умовах спеціально організованого навчання, яке спрямоване не тільки на оволодіння теоретичними знаннями і практичними вміннями, а й на вдосконалення психічних процесів, формування професійно важливих якостей.

Успішність професійної підготовки курсантів правоохоронних навчальних закладів має визначатися на кількох рівнях:

- предметному – засвоєння певної суми знань;
- операційному – формування вмінь, навичок практичної правоохоронної діяльності;
- емоційному – формування особистісного ставлення до законності, правових суспільних норм, сприймання їх як власної цінності.

Важливою для виявлення і розуміння психологічних детермінант підготовки майбутніх спеціалістів до професійної діяльності є теорія самоактуалізації (за К. Роджерсом і А. Маслоу). Дослідження особливостей формування професійної готовності не можливе без аналізу структури самої діяльності, урахування визначального впливу умов протікання професійної діяльності на зміст і структуру готовності спеціаліста до даного виду роботи. В.О. Моляко зазначає, що “формування психологічної готовності

до праці повинне бути спрямоване на професійний рівень діяльності як на певний орієнтир, еталон майбутньої роботи, тобто і сам процес допрофесійної підготовки слід пов'язувати із виконанням не тільки професійних завдань, а й обов'язково таких, що є максимально наближеними до реальних виробничих умов."

Особливий інтерес викликають дослідження, що стосуються шляхів (методів, прийомів) формування готовності студентів і критеріїв (показників) її виміру (оцінювання). Як довготривалий процес психологічна готовність формується за допомогою низки заходів: моделювання відповідної діяльності, складання професіограм, узагальнення експертних характеристик, дискусій, ігрових методів, лекційних і практичних занять тощо, а також формування готовності до роботи в складних (екстремальних, нештатних) умовах діяльності.

Теоретичною засадою, що мала б забезпечити розв'язання висунутих вимог, є принцип діяльнісного підходу, оскільки, лише на базі принципу діяльності, на думку більшості психологів, з'являється можливість досліджувати активність не лише як інтелектуальний розвиток людини, але і розвиток її як особистості. У відповідності з антропоцентричним, особистісно-орієнтованим підходом до проблеми професійної підготовки майбутніх спеціалістів цей процес розглядається О.П. Федик через "призму вивчення: особистісних характеристик студента в групі, його здібностей і якостей; рівня домагань студента, системи його ціннісних орієнтацій, мотивів, соціальних установок; його міжособистісних стосунків у групі, з метою визначення впливу самооцінки особистості в її професіональному становленні; взаємозв'язку психологічної готовності студента з його професійним становленням.

Професійне становлення правоохоронця є складним і тривалим процесом. Однією з умов забезпечення його ефективності виступає формування психологічної готовності до правоохоронної праці. Оскільки процес оптимізації навчальної роботи курсантів певною мірою стимується фактом індивідуальних відмінностей за низкою здатностей, які суттєво зумовлюють перебіг і рівень досягнення курсантом належного рівня професійної готовності, виникає проблема в попередній оцінці відповідних потенцій майбутнього фахівця ще на етапі його довузівського навчання. До проблеми прогнозування професійної діяльності спеціаліста зверталися Б.М. Андрієвський, В.А. Богданов, О.О. Бодальов, І.П. Волков, Б.С. Гершунський, І.А. Жданов, Л.Л. Кондрашова, Г.В. Лазутіна, М.М. Обозов, Л.П. Овсянецька, Є.І. Пронін, С.В. Приходнюк, Л.А. Регуш, Л.Г. Семушина, Є.С. Смирнова та ін. Накопичений

досвід уможливилює, на думку окремих авторів, використання цієї метою параметрів кількісного і якісного характеру. Серед численних чинників та існуючих недоліків у системі вузівської підготовки майбутніх правоохоронців чи не найголовнішою є проблема створення такої моделі особистості, яка відповідала б реаліям сьогодення, сучасним вимогам, що ставляться до навчання і виховання майбутнього спеціаліста. Стан розробки питання психологічної підготовки в правоохоронних вузах в багатьох дослідників викликає серйозне занепокоєння. Конвеєрне навчання, з орієнтацією на середнього курсанта, сприяє відтворенню особистості правоохоронця, який неспроможний вирішувати нестандартні професійні завдання. Нові вимоги до якості підготовки правоохоронця знайшли відображення в змістові і формах організації навчально-виховного процесу курсантів правоохоронних навчальних закладів, зокрема, в активній діяльності психологічних служб ВНЗ, у побудові курсів, спрямованих на формування у студента професійної спрямованості особистості. Внаслідок зрушень, що позначилися в моделях навчання і підготовки майбутніх спеціалістів, відбуваються суттєві зміни в цінностях, формах, методах освіти, її провідними цінностями стають: гуманізм взаємовідносин, свобода самовиявлення, культивування індивідуальності, творче самовиявлення тощо. Активно розвиваються емоційно-комунікативні способи інтенсивно-ігрового навчання, що забезпечують корегувальний, психорозвивальний ефект розкриття, особистісно-творчого потенціалу студента в процесі його підготовки до правоохоронної діяльності в певному соціальному мікросередовищі, в якому доцільно врахувати такі умови: створення атмосфери поваги серед учасників взаємодії; використання досвіду і знань учасників взаємодії; формування творчого, практично орієнтованого мислення; урахування рівня готовності до навчання, активності і самостійності; забезпечення співпраці, співучасті, співрозуміння педагогів і курсантів.

Отже, аналіз психологічних досліджень дозволяє зробити висновок: більшість вчених стоять приблизно на однакових позиціях щодо формування психологічної готовності до професійної діяльності, вказуючи на важливість професійної мотивації, загальних і спеціальних знань, професійних вмінь і навичок, професійно важливих властивостей особистості. Готовність до правоохоронної діяльності передбачає утворення таких необхідних відносин, установок, професіоналізму, властивостей і якостей особистості, які забезпечують можливість майбутньому фахівцю свідомо і добросовісно, зі знанням справи виконувати свої професійні

функції. Феномен психологічної готовності, функціонуючи в руслі окремого аспекту професійної діяльності і будучи обумовленим диференціацією завдань в рамках цього аспекту, має у кожному випадку конкретний специфічний прояв та структуру. Теоретичні положення М.І.Дяченко, Л.О.Кандибович, Г.С.Костюка, М.В.Левченко, С.Д.Максименко, О.І.Мешко, В.О.Моляко, О.Г.Мороза, Д.Ф.Ніколенко трактують готовність до професійної діяльності як інтегральне утворення особистості фахівця, яке є результатом підготовки до конкретного аспекту цієї діяльності і поєднує в собі когнітивний, операційно-дійовий, мотиваційний, емоційно-вольовий компоненти, а також: знання, вміння, навички, особистісні якості, адекватні вимогам діяльності. Автори по-різному висвітлюють процес формування психологічної готовності, залежно від специфіки діяльності, до якої здійснюється підготовка спеціаліста. Спільним у всіх дослідженнях є те, що компонентна структура готовності визначається структурою конкретної діяльності. Кожен із компонентів у різних моделях має своє специфічне навантаження. 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, розвиток функціональних процесів.

Список використаних джерел

1. Активні форми навчання студентів: Методичні рекомендації. Упорядник Г.А.Цвікальська, О.В.Малін. – К.: ІРУМК, 1990.
2. Балл Г.О. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти //Психологічні аспекти гуманізації освіти. Книга для педагога /Г.О.Балл, П.С.Перепелиця; за ред. Г.О.Балла. – Київ-Рівне, 1996.
3. Костюк Г.С. Професійне самовизначення як фактор формування особистості /Г.С.Костюк. – К.: Рад. школа, 1967. – №3. – С.17-18.
4. Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П.Р.Аутова и др. – М.:Педагогика,1985. – 236 с.
5. Моляко В.А. Психологическая готовность к труду на современном производстве /В.А.Моляко, М.Л.Смульсон. – Киев, 1985. – 14 с.
6. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О.Моляко. – К.: Знання, 1989. – 48 с.
7. Побірченко Н.А. Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності/ Н.А.Побірченко. – К.: Знання, 1999. – 286 с.

8. Смольсон М.Л. Выявление психологической готовности к овладению профессией в УПК // Вопросы психологии. – 1985. – №5. – С.92-93.

Forming of students' psychological preparing to future law-enforcement activity is considered in aspects of problems of psychological science, deals with the properties of personality, its mental conditions, potential possibilities, stipulating success of professional activity.

Keywords: psychological readiness, professional activities, future law enforcement officers, personality, mental states.

Отримано: 17.01.2012 р.

УДК 159.922.32: 923.2

Ю.Я.Карпюк

Вплив християнської моралі на ціннісно-орієнтаційну сферу молодших школярів в умовах католицької та звичайної загальноосвітньої школи

У статті розкрито деякі концептуальні особливості у підході до вивчення результатів формуючого впливу засобами християнської моралі на ціннісно-орієнтаційну сферу учнів. Автором представлено різноманітні емпіричні дані, зібрані на вибірці учнів різного віку Католицької школи та звичайних загальноосвітніх шкіл. Оскільки сама атмосфера Католицької школи, її культурно-освітній і комунікативний простір пов'язаний з утвердженням основ християнської моралі, то процес цілеспрямованого впливу на ціннісно-орієнтаційну сферу учня розпочинається з перших днів його перебування у школі. Внаслідок проведеного порівняльного аналізу показників “зрізу самосвідомості”, робиться висновок про те, що умови Католицької школи є набагато сприятливіші для здійснення цілеспрямованого впливу на сферу самосвідомості учня.

Ключові слова: християнська мораль (цінності), ціннісно-орієнтаційна сфера, ціннісне ставлення.

В статье раскрыты некоторые концептуальные особенности в подходе к изучению результатов формирующего влияния средствами христианской морали на ценностно-ориентационную сферу учеников. Автором

представлены разнообразные эмпирические данные, собранные на разновозрастной выборке учеников Католической школы и обычных общеобразовательных школ. Поскольку сама атмосфера Католической школы, ее культурно-образовательное и коммуникативное пространство связано с утверждением основ христианской морали, то процесс целенаправленного влияния на ценностно-ориентационную сферу ученика начинается с первых дней его пребывания в школе. В результате проведенного сравнительного анализа показателей “среза самосознания”, делается вывод о том, что условия Католической школы более благоприятны для осуществления целенаправленного влияния на сферу самосознания ученика.

Ключевые слова: христианская мораль (ценности), ценностно-ориентационная сфера, ценностное отношение.

Постановка проблеми. Систематична та цілеспрямована дослідницька робота, яка проводилась нами у деяких сільських і міських школах Івано-Франківської обл., а також у СШ №12, 22 та Католицькій школі м. Івано-Франківська, увінчалась величезним масивом емпіричних даних, який дозволив нам виявити цілу низку особливостей при здійсненні формуючого впливу засобами утвердження християнської моралі на сферу самосвідомості школяра.

Нами доведено, що завдяки щоденному практикуванню у виконанні своїх християнських обов'язків, дитина має можливість відрефлексовувати своє “Я”, свої дії і вчинки, свою поведінку, своє місце і роль у цьому світі. Якщо зважити на той факт, що у Католицькій школі реалізуються спеціальні завдання, спрямовані на постійний аналіз своїх дій і вчинків у контексті основних християнських заповідей, то стає зрозумілим, наскільки інтенсивно відбувається процес становлення механізму рефлексії. Саме в особливостях формування і функціонування цього механізму ми вбачаємо суттєві відмінності у змістовно-динамічних характеристиках ціннісної сфери самосвідомості молодших школярів звичайної і Католицької школи.

Знайшло підтвердження припущення, що за сукупними якісними показниками комунікативної толерантності і емпатійності група досліджуваних Католицької школи значно переважає досліджуваних учнів звичайних міських і сільських шкіл. Також в учнів цієї школи простежується чітке домінування християнської моралі: їх прагнення “жити у любові до Бога і до ближнього свого”, “творити добро та подавати гарний приклад іншим”, бути “відповідальними і чесними перед Богом, людьми і самими собою”.

Результати теоретико-емпіричних досліджень проблеми. Зважаючи на той факт, що деякі результати наших емпіричних

досліджень вже викладені у наукових публікаціях, є потреба зупинитись на тих методах і процедурах, які ще нами не висвітлювались і можуть викликати зацікавлення у науковців і практиків, а також можуть послужити надійними засобами збору та інтерпретації тієї інформації, що складає для них наукову цінність. Оскільки головним завданням емпіричного етапу дослідження було виявлення зв'язків між основними постулатами християнської моралі і ціннісною сферою особистості молодшого школяра, то ми спробуємо пояснити принципи відбору методик, а також специфічні особливості збору та інтерпретації одержаних даних.

Згідно концепції нашого дослідження важливим напрямком діагностичної роботи було тестування досліджуваних на предмет виявлення у них таких особистісних характеристик, за якими обидві вибірки повинні відрізнитись між собою. Гіпотетично ми вважали, що учні Католицької школи мають вигідно відрізнитись від учнів звичайних загальноосвітніх шкіл такими рисами, як доброзичливість, взаємоповага і взаємодопомога, толерантність, ввічливість, співчутливість, емпатійність та ін. За результатами тестів “Комунікативної толерантності” і “Потреби у співчутті” група досліджуваних Католицької школи переважає вибірку учнів звичайних міських і сільських шкіл, що підтверджує нашу робочу гіпотезу.

Порівнюючи між собою емпіричні показники вияву християнських цінностей в учнів Католицької школи, які було одержано внаслідок опитування (анкетування) вчителів, батьків і дітей цієї школи, ми не лише дійшли висновку про їх щільний розподіл і кореляцію, а й про те, що вони цілковито відповідають очікуванням досліджуваних груп. Задоволення, яке вони при цьому почувають, представлено різноманітним спектром позитивних оцінок.

Попри сказане, поза нашою увагою залишились деякі результати, які нам хотілося б далі викласти. Так, одним із завдань, яке ми поставили перед вчителями звичайних шкіл і Католицької школи, полягало в тому, що вони повинні були методом семантичного диференціала Ч. Осгуда визначити профіль ідеального учня їхньої школи і профіль реального учня. За нашою гіпотезою, розподіл показників факторних ваг у вибірках вчителів обох шкіл мав бути різним. Зокрема, учні Католицької школи (за результатами оцінок вчителів) повинні були б поступатися за фактором сили учням звичайних шкіл.

Методика “семантичного диференціалу” вважається доволі популярною серед психологів-практиків, тому немає потреби в

детальному описі її особливостей. Ми використовували її як інструмент діагностики профілю “ідеальний учень” і “реальний учень” (детальніше про це у [4, с. 128-130]). Об’єктом досліджень були учні сільських і міських загальноосвітніх шкіл, а також Католицької школи, в той час, як процедуру оцінювання здійснювали вчителі цих навчальних закладів (тобто вони були експертами). Далі ми проаналізували кількісні дані (у балах), які одержали представники кожної з 3-х вибірок, оцінюючи ними ідеального і реального учня за трьома факторами методики “семантичного диференціала” (Ч. Осгуда): фактор оцінки, сили і активності. Зміст кожного з факторів складають амбівалентні конструкти з заданою 7-бальною шкалою “я” [6, с. 128-148]. Зроблені нами узагальнення було систематизовано у відповідні таблиці, на основі яких вибудовувались окремі графіки.

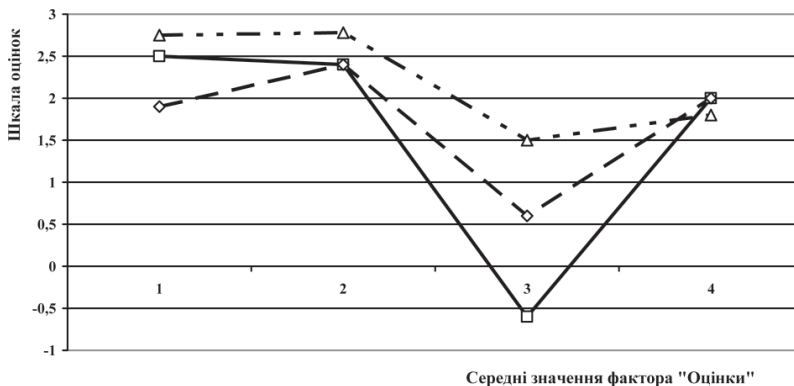
Як видно з графіка розподілу даних (рис. 1), значення показників ідеального учня в учителів-експертів і учнів усіх шкіл знаходяться в діапазоні розсіву від 1,9-2,8 балів (в межах середньостатистичного значення 2,5). Тобто спостерігається досить щільний розподіл кількісних даних, чого не можна стверджувати, аналізуючи другу частину графічного розподілу.

Тут яскраво виражена відмінність між учительськими оцінками профілю “реального учня” і результатами учнівського самотестування (самоопису). Причому відмінність надзвичайно разюча: від середньостатистичних 0,5 у вчителів усіх трьох шкіл до 2,0 в учнів. Що стосується останніх, то як видно з малюнка, усі три учнівські вибірки досліджуваних дуже щільні в реальних самооцінках своєї особистості.

Відомо, що, проводячи дослідження за такою процедурою, будь-який дослідник (та й досліджуваний) цілком свідомі того, що між ідеальним і реальним “Я” завжди існує певна дистанція, яка може розцінюватись як сфера подальшого росту та самовдосконалення індивіда. Чим критичнішими і вимогливішими є досліджувані суб’єкти, тим більший розрив може існувати між кількісними показниками обох сфер досліджуваного “Я”. Для нас цілком прогнозованим є той факт, що діапазон відмінностей в середньостатистичних вчительських оцінках як ідеального, так і реального учня є значно більшим, ніж в учнів (в останніх, мабуть, спостерігається дія захисного механізму). Зразу ж зробимо наголос на тому, що ця тенденція характерна для всіх графічних розподілів за 3 факторами.

Попри констатоване нами, дане дослідження має свої особливості, а саме: якщо на етапі оцінки ідеального профілю між кількісними показниками практично не було суттєвих відмін-

ностей, то на етапі оцінки реального профілю відмінності розючі (особливо у вибірках міських і сільських шкіл).



1 – середнє значення фактора "оцінки" вчителів "ідеального учня"; 2 – середнє значення фактора "оцінки" учнів "ідеального учня"; 3 – середнє значення фактора "оцінки" вчителів "реального учня"; 4 – середнє значення фактора "оцінки" учнів "реального учня".

Рис. 1. Графічні зображення розподілу середніх значень (у балах) за фактором "оцінки"

З огляду на графічні зображення, цілком очевидно є невдоволеність і претензії з боку вчителів до учнівських колективів їхніх шкіл. І тут варто відзначити й підкреслити позитивні тенденції, які проявились в середовищі досліджуваних обох вибірок Католицької школи: незважаючи на те, що учні тут також оцінили себе вище, ніж педагоги, однак різниця у балах дуже незначна (0,5), в той час як у перших двох досліджуваних групах вона складала 1,5–2,5.

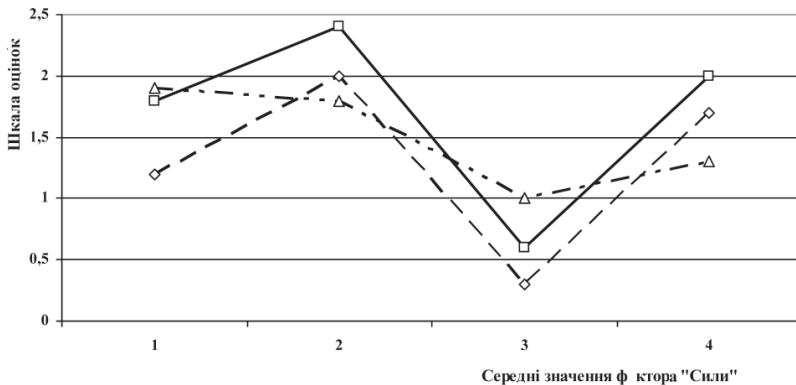
Також нами з допомогою знаходження t-Ст'юдента було перевірено значущість відмінностей у показниках [4; 5; 8], отриманих при оцінці вибірками вчителів міських і сільських шкіл, а також Католицької школи конструктивів шкали "семантичного диференціала".

Так, при порівнянні фактора "оцінки" міських і сільських вчителів виявлено статистично значущі відмінності за профілем ідеального і реального учня за такими конструктами: "безвідповідальний – добросовісний" (4), "черствий – чуйний" (10); а також відмінності за профілем реального учня: "добрий – егоїстичний" (7); показники значущості знаходились в межах $p \leq 0,003-0,02$.

Між групою досліджуваних міської і Католицької шкіл відмінності у профілі ідеального учня стосувались конструкта “справедливий – несправедливий” (13). При характеристиці реального учня відмінності було виявлено за конструктами, що входять до фактора “оцінки”: “безвідповідальний – добросовісний” (4), “добрий – егоїстичний” (7), “черствий – чуйний” (10), “чесний – нещирий” (19).

Найзначущі відмінності за даним фактором виявлено при порівнянні даних сільських шкіл і Католицької школи. Зокрема, при порівнянні профілю ідеального учня найбільше відмінностей було виявлено також за конструктами №4, 7, 10, 19, а також за конструктом “справедливий – несправедливий” (13) – в профілі реального учня.

Тепер спробуємо проаналізувати показники графічного розподілу за фактором “сили” (рис. 2). Як бачимо, вчительські і учнівські оцінки дуже щільно корелюють в контексті відображення такої тенденції: ідеальні оцінки вчителів виставляють в діапазоні розсіву показників 1,2-1,9 ($M=1,6$), в той час, як в учнів вони близькі до 2,0. Тобто вчителі не вважають, що конструкти цього фактора є такими ж важливими для ідеалу учня як фактора “оцінки”. Задля справедливості зауважимо, що і учні такої ж думки, хоча їх оцінки в цілому є вищими, ніж оцінки вчителів.



—□— Міські —◇— Сільські —△— Католицька ЗОШ
 1 – середне значення фактора “сили” вчителів “ідеального учня”; 2 – середне значення фактора “сили” учнів “ідеального учня”; 3 – середне значення фактора “сили” вчителів “реального учня”; 4 – середне значення фактора “сили” учнів “реального учня”.

Рис. 2. Графічні зображення розподілу середніх значень (у балах) за фактором “сили”

Для цього розподілу показників характерними є значно критичніші оцінки з боку вчительської аудиторії, ніж самооцінки учнів. Однак, якщо у вибірках міських і сільських шкіл відмінності в оцінках ідеального і реального учня дуже суттєві, то в Католицькій школі діапазон розсіву оцінних значень має значно позитивнішу тенденцію. Також варто вказати на те, що за результатами оцінок обох факторів вчителі сільських і міських шкіл, в цілому, висловлюють невдоволення учнівськими колективами (середні значення прямують до 0).

За фактором “сили” найбільш значущі відмінності виявлено лише при порівнянні даних вибірок сільської і Католицької шкіл. Причому це стосувалося таких конструктів: “слабкий – сильний” (2), “впевнений – невпевнений” (17), “несамостійний – самостійний” (20) – у профілі ідеального учня; і за конструктами “рішучий – нерішучий” (11), (17), (20) – профіль реального учня; $p \leq 0,002-0,01$.

І, нарешті, проаналізуємо графічний розподіл рисунка 3, на якому представлено показники за фактором “активності”. Легко можна помітити, що на етапі шкалювання ідеального учня розподіл показників і серед вчителів, і серед учнів є набагато щільніший, ніж на етапі оцінок реального учня. Варто відзначити, що за цим фактором досліджувані (як вчителі, так і учні) виставили найнижчі оцінки, що, на нашу думку, є свідченням нижчої суб’єктивної значущості конструктів у ціннісній сфері досліджуваних.

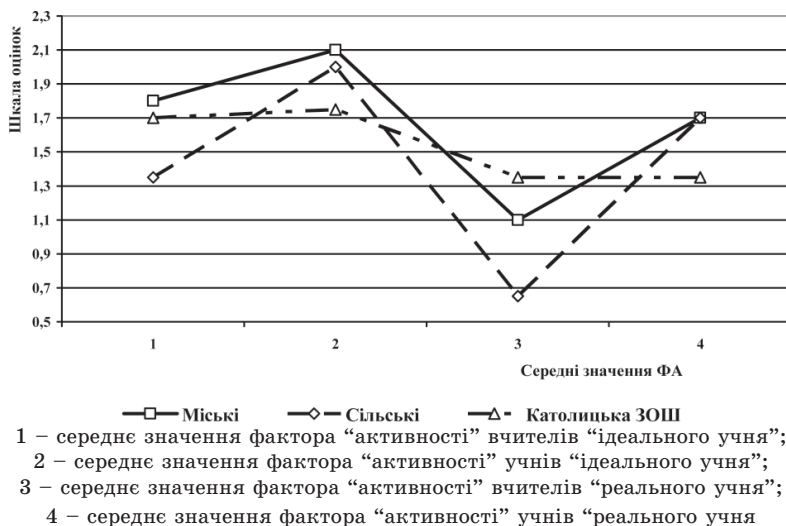


Рис. 3. Графічні зображення розподілу середніх значень (у балах) за фактором “активності”

Водночас, хотілося б наголосити на тому, що в обох групах досліджуваних Католицької школи між оцінками ідеального учня та реального учня (за всіма трьома факторами) спостерігається цільний розподіл кількісних значень. Ми вважаємо, що це є нелише індикатором адекватного пізнання і самопізнання, а й взаєморозуміння.

Також, проводячи більш скрупульозний аналіз емпіричних даних, одержаних за цим фактором, ми прийшли до констатації наступних значущих відмінностей:

- між оцінками вчителів міських шкіл і сільських шкіл відмінності пов'язані з такими конструктами: “балакучий – мовчазний” (3), “гнівливий – незворушливий” (21) – профіль “реального учня”;
- між оцінками вчителів міських і Католицької шкіл: “нелюдський – товариський” (18), “гнівливий – незворушливий” (21) – також профіль “реального учня”;
- між оцінками вчителів сільських і Католицької шкіл: “балакучий – мовчазний” (3), “замкнутий – відкритий” (6), “поспішливий – відкритий” (15), “нелюдський – товариський” (18) – профіль ідеального учня; і №3, 9 (“пасивний – діяльний”), (“в'ялий – енергійний”) – профіль реального учня; $p \leq 0,001-0,04$.

У контексті досліджуваної нами проблеми перший висновок для нас є малоінформативним. Однак з нього випливає, що міські діти є значно комунікабельніші й агресивніші, порівняно з сільськими. Враховуючи зміст досліджуваного фактора, можна припустити, що вони більш напористі та настирливі, а отже, свого шансу не упустять.

Що стосується двох наступних висновків, то вони є для нас надзвичайно важливими, оскільки підтверджують той факт, що діти Католицької школи відрізняються від дітей звичайних міських шкіл за показниками товарищескості та незворушливості, в той час як їх однолітки з ЗОШ характеризуються високими показниками у проявах гнівливості (агресивності) та нелюдності. Також в порівняно з сільськими учнями, реальний профіль учня Католицької школи більш привабливий, оскільки характеризується високими показниками енергійності і діяльності.

Цікаві результати отримано нами при використанні проективної методики “незавершені речення” [1, с. 14-15; 2, с. 54-69; 7; 9]. Для нас важливо було з'ясувати, який зміст вкладають учні початкових класів у деякі поняття ціннісного спектра, а також їхнє ставлення до цих цінностей. В дослідженні взяли участь 36 учнів 3-х класів (Католицька школа (КШ) – 18 учнів і стільки ж СШ №12) і 63 учні 4-х класів (КШ – 18, СШ №12 – 26, СШ с. Микули-

чин, Яремчанського р-ну, Івано-Франківської обл. – 19). Досліджуванним було адресовано наступні питання: “Зразковий учень – це школяр, який ...”, “Заслужити повагу у людей може лише та людина...”, “Творити добро на Землі може лише людина, яка...”, “Людині для щастя потрібно...”, “Щаслива людина – це людина в якій є...”.

Одержані в ході дослідження дані оброблено методом контент-аналізу і найбільш частотні характеристики представлено в узагальненій таблиці 1.

Таблиця 1

**Показники частотності змістовних характеристик поняття
“зразковий учень”**

№ з/п	Судження	КШ	%	СШ 12	%
1	Чемно поводить в школі і вдома, дотримується правил поведінки; ввічливий до людей, спокійний, мирний, щирий; не порушує правил школяра, не бешкетує; не поводить себе непристойно, не перебиває вчителя, нерозмовляє на уроці, не бігає на перерві; не заважає іншим; не грубить вчителям; завжди слухає; поважає вчителів (батьків); добрий до старших і батьків, слухає вчителя; приходиться вчасно до школи; не прогулює уроки; не списує, не байдкує на уроці; ходить у шкільній формі; Має гарний вигляд, охайний, прибирає за собою	37	42	34	48
2	Гарно вчиться (на відмінно); ніколи не отримує поганих оцінок; завжди готовий до уроку (піднімає руку на уроці); виконує класну і домашню роботу; читає книжки	14	16	23	33
3	З якого беруть приклад	2	2	3	4
4	Допомагає одноліткам, людям (старшим); школярам у навчанні; вчителеві	3	3	4	6
5	Культурний, цікавий, розумний, уважний, самостійний, веселий; Дружить, робить друзям добре, не залишає друга в біді; може всім, що має, поділитися, зробити щось добре	6	7	6	9
6	Не обманює; не задрить; не робить зле іншим (батькам); не вкраде ні в кого; не насміхається з інших; щедрий	7	8		
7	Молиться, слухає голос Божий, думає про Бога, Боголюбимий; вірить у Бога, виконує заповіді Божі; не пропускає Св. Літургії; християнин	10	11		
8	Сердечний, милосердний, люблячий, доброзичливий	10	11		
Всього		89	100	70	100

Як бачимо з таблиці, найбільш суттєві відмінності спостерігаються за судженнями, об’єднаними у 2,6,7,8 блоки. Так,

серед характеристик “зразкового учня” у досліджуваних СШ №12 домінують висловлювання *“Гарно вчиться (на відмінно); ніколи не отримує поганих оцінок; завжди готовий до уроку (піднімає руку на уроці); виконує класну і домашню роботу; читає книжки”* – 33% , в той час як в учнів Католицької школи таких висловлювань удвічі менше (16%). Натомість, у ціннісному змісті останніх дуже виразно представлені судження, які відповідають змісту основних християнських заповідей, а отже, образу християнина (30%). На жаль, таких оцінок ми взагалі не виявили в учнів СШ №12.

Ця ж тенденція підтвердилась і при обробці матеріалів, в яких діти характеризували тих, хто може заслужити повагу від інших людей і “людину добра.” У першому випадку християнські цінності було виявлено у 56% 4-класників Католицької школи, в другому – у 71%. Найбільш типові висловлювання для тих, хто може заслужити повагу від інших людей: *“Доброзичлива, милосердна до своїх ближніх; людина, яка вміє допомагати і любити; ділиться з усіма, усім допомагає і робить добро; не обманює і ніколи не говорить про людей погано; не хвалиться; не лихословить, не ображає, не свариться – 41%; людина, яка ходить до церкви, дотримується заповідей Божих; присвятила своє життя Богові і іншим людям”* – 15%.

Ще більш виразніше проявились християнські цінності при характеристиці “людини добра”: *“Чесна, справедлива, щедра, не гордовита, милосердна, доброзичлива, любить людей (всіх на Землі); заслужила довіру у людей, любить усіх; яка має надію; відкрите серце – 33%; творить добро; допомагає іншим, бідним; ділиться з усіма, щедра; хоче зробити добро для Бога, а він у кожній людині; чинить добро безкорисливо; любить Ісуса і Марію; християнин; не обманює; ніколи не робить погано”* – 38%.

Не менш цікавими та інформативними виявились результати обробки відповідей при завершенні учнями запитання *“Людині для щастя потрібно...Щаслива людина – це людина, в якій є... Узагальнені результати представлено у таблиці №2.*

Не вдаючись у детальний аналіз, все ж неважко помітити, що учні Католицької школи майже не називають матеріальних цінностей, в той час як в учнів школи с. Микуліччин і СШ №12 вони відповідно становлять 18% і 17%.

Натомість, в досліджуваних Католицької школи яскраво виражені цінності християнського змісту: *Бог, церква; коли людина пізнає Бога; молиться, ходить до церкви; прислухається до голосу Божого; потрібно виконувати заповіді Божі, жити за законами Божими; любов до Бога; Боже благословення* – 35% (3 клас) і 39% (4 клас). Також діти цієї школи вважають, що людина почуває себе

щасливою тоді, “коли вона має відкрите серце; милосердна любов у серці до ближнього свого, співчутливість, доброзичливість – відповідно 10% і 12% . На жаль, діти двох інших шкіл взагалі на висловлювались в такому контексті.

Таблиця 2

**Показники частотності змістовних характеристик поняття
“щаслива людина”**

№	Судження	№12	Микул.	КШ; 3 кл.	КШ; 4 кл.
1	Добре (міцне) здоров'я; коли вона задоволена своїм життям; добрий настрій і самопочуття; добрий сон, їжа; гарний відпочинок; не робити нічого поганого;	18 24%	3 8%	14 20%	5 8%
2	Хороша сім'я; мати батьків; братика і сестричку близькі люди; мати багато родичів; щоб близькі родичі були здорові; гарна родина; щасливу родину; гарну сім'ю	13 18%	2 5%	9 13%	8 14%
3	Здійснюється її мрія; злагода, мир; потрібна дитина; гарна робота	3 4%	4 11%	1 1%	
4	Мати справжнього друга, друзі; багато друзів; добрі і чесні друзі; підтримка друзів	6 8%		12 17%	3 5%
5	Повага з боку інших людей; любов рідних; мати любов і довір'я; турбота батьків; любов батька і матері	5 7%	3 8%	2 3%	2 3%
6	Турбота про старших; робити добрі діла; допомагати іншим; не робити іншим погано, бути уважним, не ображати їх; приносити радість людям; бути добрим, щедрим, лагідним до інших, піклуватися про них; любити всіх, поважати інших, допомагати людям; казати правду, бути чесним; хороший характер; не битися; не красти	14 19%	11 29%	5 7%	13 21%
7	Мати знання, бути розумним; добрі оцінки, добре вчитися	2 3%	5 13%	4 6%	2 3%
8	Бути матеріально забезпеченим; дім, машина, телевізор; поздоровлення; день народження; отримує подарунки; не відвідувати школу; свято, погуляти	12 17%	7 18%	1 1%	
9	Бог, церква; коли людина пізнає Бога; молитися, ходити до церкви; прислухатися до глосу Божого; потрібно виконувати заповіді Божі, жити за законами Божими; любов до Бога; Боже благословення			24 35%	24 39%
10	Коли має відкрите серце; милосердна любов у серці до ближнього свого, співчутливість, доброзичливість			7 10%	7 12%
Всього		73	38	69	61

Отже, одержані в процесі дослідження дані абсолютно переконливо підтверджують наше припущення: навчально-виховний процес та атмосфера Католицької школи, її культурно-освітній і комунікативний простір чітко зорієнтований на утвердження та поглиблення християнських духовно-моральних цінностей.

Висновки. Запропонована нами емпірична модель дослідження процесуальних особливостей формуючого впливу засобами християнської моралі на ціннісно-орієнтаційну сферу учнів початкових класів дала позитивні результати.

Так, внаслідок застосування методу семантичного диференціала Ч. Осгуда вдалося визначити профіль ідеального та реального учня звичайних загальноосвітніх шкіл і католицької школи. Одержаний нами розподіл шкалованих оцінок кожного з конструктивів за факторами “оцінки” “сили” і “активності” підтвердив той факт, що учні Католицької школи поступаються за фактором “сили” учням звичайних шкіл.

Також нам вдалося виявити, що діти Католицької школи позитивно характеризуються (на відміну від дітей звичайних міських шкіл) за показниками товарищескості, доброзичливості, взаємоповаги, толерантності, емпатійності та ін., в той час як їх однолітки з ЗОШ характеризуються високими оцінками у проявах гнівливості (агресивності) та нелюдності. Водночас, порівняно з сільськими учнями, профіль “реального учня” Католицької школи значно привабливіший, оскільки характеризується високими показниками енергійності та діяльності.

Порівнюючи між собою емпіричні показники, які було одержано внаслідок використання проективної методики “незавершені речення,” нами встановлено, що діти молодшого шкільного віку Католицької школи серед змістовних характеристик таких цінностей, як щастя і добро, а також при характеристиці ідеального учня і шанованої людини значно частіше вказують на цінності, що складають основу християнської моралі.

Список використаних джерел

1. Атлас для экспериментального исследования отклонений в психической деятельности человека / Под ред. И.А.Полищука, А.Е.Видренко. – К.: Здоров’я, 1980. – 156 с.
2. Белей М. Д. Основи діагностичної психології / М.Д.Белей, Л.Д.Тодорів. – Івано-Франківськ: Тіповіт, 2008. – 296 с.
3. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 416 с.

4. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л.Ф.Бурлачук, С.М.Морозов. – К.: Наукова думка, 1989. – 200 с.
5. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов. Учебник. – 2-е изд. исправленное / О.Ю.Ермолаев. – М.: Московский психолого-социальный институт: Изд-во Флинта, 2003. – 336 с.
6. Козлова И. В. Личность как система конструкторов. Некоторые вопросы психологической теории Дж. Келли /И.В.Козлова// Сист. исслед. Ежегодник. – М., 1976. – С. 128-148.
7. Проективная психология / Пер. с англ. – М.: ЗКСМО, 2000. – 528 с.
8. Психологическая диагностика / Под. ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. – СПб.: Питер, 2003.
9. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности / Е.Т.Соколова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 176 с.

In the article some conceptual features are exposed in approach to the study of results of the forming influencing of christian moral facilities on the valued-orientation sphere of students. An author is present various empiric information, collected on the selection of students of different age of Catholic school and ordinary general schools. As an atmosphere of Catholic school, its cultural and educational and communicative space is related to claim of bases of christian moral, the process of purposeful influence on the valued-orientation sphere of student is begun with the first days of his stay at school. As a result of the conducted comparative analysis of indexes of “cut of consciousness”, conclusion is drawn that the terms of Catholic school are more friendly to realization of purposeful influence on the sphere of consciousness of student.

Keywords: christian moral (values), valued-orientation sphere, valued relation.

Отримано: 23.02.2012 р.

ОСОБИСТІСНА АДАПТОВАНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкривається сутність адаптації особистості, її типи, різновиди та рівні. Експериментально встановлено відмінності в адаптації молодших школярів.

Ключові слова: особистісна адаптованість, адаптованість, неадаптованість, дезадаптованість, адаптація, соціально-психологічна адаптація.

В статье раскрывается сущность адаптации личности, ее типы, разновидности и уровни. Экспериментально установлены отличия в адаптации младших школьников.

Ключевые слова: личностная адаптированность, адаптированность, неадаптированность, дезадаптированность, адаптация, социально-психологическая адаптация.

Постановка проблеми. В умовах постійних змін, які відбуваються в сучасному суспільстві, проблема адаптації особистості виступає на перший план. Хоча питання адаптації не є новим, але за умов швидкого зростання ритму і темпу життя, що спричинює підвищення вимог до людини як члена суспільства загалом і як творчої, активної особистості зокрема, дослідження процесу адаптації набуває актуальності. Ця проблема є суттєвою і для освітніх установ, які вимушені реагувати на зміни, оскільки працюють із підростаючим поколінням, найбільш відкритим для усього нового. Освітні процеси мають бути спрямовані на забезпечення гармонійного розвитку дитини, вважати її активним суб'єктом життєдіяльності з певним соціальним досвідом комфортного існування в соціумі.

Сучасна точка зору українських учених щодо процесу адаптації така, що це процес або результат процесу, який передбачає гармонійне, з точки зору індивідуальних прагнень людини, задоволення її потреб, створення умов для її здорового, щасливого життя в суспільстві, або адаптація – взаємодія з оточуючим середовищем з приводу опанування нової життєвої ситуації.

У працях вітчизняних психологів висвітлюються загальні питання адаптації як певної форми активності особистості (Б. Анан'єв, В. Аршавський, Г. Балл, Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Матюшкін, В. Петровський, А. Реан, В. Роттенберг, Н. Сарджвеладзе та ін.). Низка психолого-педагогічних робіт присвячені

вивченню особливостей адаптації дітей різного віку: молодший шкільний (Г. Бурменська, В. Каган, Н. Лусканова, З. Нижникевич та ін.), підлітковий (С. Болтівець, І. Гоян, А. Захарова, О. Карбанова, І. Кон, А. Лідерс, В. Мухіна, А. Прихожан та ін.), юнацький (І. Бех, І. Дубровіна, В. Панок, Т. Титаренко та ін.) [7].

Серед зарубіжних науковців наявні чималі розбіжності як у поглядах на природу адаптації людини, так і у витлумаченні змісту адаптаційного процесу зокрема. Переважно вони обґрунтовують лише два рівні пристосування (адаптованість – неадаптованість) і визначають їх сутність на теоретико-методологічних засадах власного підходу до інтерпретації психологічної організації внутрішнього світу індивіда: представники психоаналітичного напрямку пов'язують її з відсутністю тривоги, гуманістичного – із оптимальною взаємодією особистості і середовища, біхевіорального – з позитивним стимулом оперантної реакції, когнітивного – із відсутністю дискомфорту.

Вітчизняні вчені, розглядають адаптацію у змістовому контексті спілкування і міжособистісної взаємодії, визначаючи адаптованість як спокій, а неадаптованість – як творчість; остання дає змогу людині самоактуалізуватися, реалізувати власні цілі та універсальні потреби, збагачувати її духовний потенціал для творення еталонів добра, краси, істини, мудрості, гармонії.

Значну цінність у дослідженні проблеми соціально-психологічної адаптації мають праці зарубіжних учених, котрі обґрунтовують її сутність, природу та рівні в контексті теоретико-методологічних засад власного підходу до інтерпретації психологічної організації внутрішнього світу індивіда (А. Адлер, А. Бандура, Г. Гартманн, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Дж. Роттер, Б. Скіннер, З. Фройд, Е. Фромм, К. Хорні та ін.) [7].

Соціально-психологічна адаптація – це процес і результат активного пристосування індивіда до видозміненого середовища за допомогою найрізноманітніших інтеріоризованих соціальних засобів (дії, вчинки, діяльності); компонент дієвого ставлення індивіда до світу, провідна функція якого полягає в оволодінні ним порівняно стабільними умовами і обставинами свого буття; складову осмислення і розв'язання типових репродуктивних задач і проблем завдяки соціально прийнятним можливим способам поведінки особистості. Це виявляється в наявності таких психологічних феноменів як оцінка, розуміння і прийняття нею навколишнього середовища і самої себе, їх будови, вимог, завдань [9, с. 9].

Особистість, вступаючи у численні соціальні взаємини, формує не тільки сукупність уявлень про світ, а й про себе, мисленнєво

виокремлює ставлення до власного внутрішнього світу та його окремих характеристик, тобто приймає себе, формує самооцінку та утверджує установки як напівусвідомлені й емоційно забарвлені процеси готовності суб'єкта сприймати світ і себе в ньому певним чином (позитивно або негативно, конструктивно або деструктивно). Всі ці психічні процеси внутрішньо зорганізуються у вигляді такого складного утворення, як Я-концепція, тобто сукупності уявлень особи про саму себе, яка щонайперше утримує: а) когнітивну складову – образ Я, б) оцінкову складову – самооцінка і в) поведінкову складову – реакція або конкретна дія [1]. При цьому Я-концепція виникає на основі взаємодії особистості із соціумом, визначає актуальну систему її самосприйняття та задає вчинкові межі реальної поведінки. Зміст самооцінки є одним з найважливіших результатів виховання та організованого навчання, завдання яких – сформувати позитивну Я-концепцію і високу самоадаптивність людини. Це означає, як на це вказують вчені, що у її внутрішньому світі переважатимуть дбайливе й захопливе ставлення до себе, самоповага, прийняття себе, відчуття власної цінності, віра в успіх, оптимізм, довіра і внутрішня свобода (Р. Бернс, А. Маслоу, Г. Олпорт, К.Роджерс, В. Франкл).

Соціально-психологічна адаптація – це певне взаємодоповнення активної (учень цілеспрямовано видозмінює навколишнє оточення) і пасивної (він змінює свою поведінку, зміст і характер дій під впливом оточення) форм, які завжди спрямовуються полярними тенденціями-процесами адаптованості-неадаптованості, тобто тими психорегуляційними механізмами, які реально функціонують у внутрішньому світі особистості [9, с. 11].

Спираючись на критерій ступеня адекватності між цілями і результатами діяльності особистості, розмежовують три різновиди адаптаційних процесів-показників:

а) адаптивність як справжня чи відносна гармонійність між суб'єктними цілями і кінцевими результатами, що супроводжується позитивним ставленням – оцінкою, розумінням, прийняттям – особистості до навколишнього світу і самої тебе;

б) неадаптивність як більшою чи меншою мірою усвідомлена невідповідність між цілями і результатами діяльності, що породжує амбівалентні почуття й оцінки, але яка не справляє психотравмуючого впливу на особистість;

в) дезадаптивність як певна дисгармонія між цілями і результатами, що є джерелом психічної напруги (стрес, психічний зрив, шок, паніка і т. ін.), внутрішнього дискомфорту і нестабільності перебігу психічних процесів (страх, депресія, фрустрація).

Висока освоєність навколишнього оточення та усталені темпи соціально-культурного збагачення внутрішнього світу особи об'єктивуються в адаптаційній взаємодії. А зазначені ускладнення шкільного середовища, які відбуваються за короткий відтинок часу, або ж стрибкоподібні якісні зміни у психічному світі учня породжують особистісну неадаптивність, а часто-густо й дезадаптивність [3].

Кожному із цих понять, які фіксують різні сторони соціально-психологічної адаптації відповідає певна ділянка понятійного поля. Зокрема, психологічному аналізу на рівні суб'єкта відповідає ділянка понятійного поля, яка описує адаптацію як процес, а на рівні особистості – адаптацію як результат. Отже, говорять про “адаптивність чи дезадаптивність” людини як суб'єкта своєї життєдіяльності тоді, коли мова йде про перебіг адаптаційних процесів, структуру і динаміку адаптаційної активності, а коли має місце оформленість психічних процесів у вигляді станів і комплексів (страх, депресія, нейротизм тощо), правильним вживанням термінів “адаптованість”, чи “дезаптованість” особистості.

Відношення і залежності між цими поняттями добре простежуються у таблиці-схемі 1:

Таблиця 1

Типологія рівнів функціонування соціально-психологічної адаптації

АДАПТАЦІЯ			
Адаптація як процес		Адаптація як результат	
Середовище	адаптивність	адаптованість	Індивід
	неадаптивність	неадаптованість	
	дезадаптивність	дезаптованість	
Аналіз на рівні суб'єкта		Аналіз на рівні особистості	

Рівні психологічного пізнання. Звичайно, рівні психологічного пізнання (по горизонталі) і рівні соціально-психологічної адаптації тісно пов'язані між собою, переплітаються і доповнюють один одного. Така структура є, як правило, динамічною. Певний, сформований базис, доповнюється, змінюється.

Водночас і адаптивна активність школяра постійно змінюється то в один, то в інший бік. Ці понятійні зв'язки і відмінності мають не лише теоретичне значення, вони сприяють більш глибокому і точному психологічному пізнанню основних характеристик адаптивної взаємодії школяра з його оточенням, від чого багато в

чому залежить правильний вибір методів і прийомів психологічної допомоги йому в розв'язанні особистісних проблем. [2].

Під особистісною адаптованістю розуміють відносно усталену тенденцію у функціонуванні внутрішнього світу школяра, яка у своєму сутнісному вияві характеризується наявністю гармонійності, відповідності або більшою чи меншою злагодженою цілей індивіда та результатів, що досягаються ним у процесі життєдіяльності. Рівень такої злагоженості може бути різним. Але у всіх випадках особистісної адаптованості психологічна ситуація є такою, що учень почуває себе комфортно, незважаючи на постійні навчальні, міжособові та іншого роду труднощі і перепони, що виникають на шляху задоволення власних потреб. Очевидно, що хороша адаптованість особистості пов'язана з відсутністю таких психологічних рис, як тривожність, нейротизм тощо.

Адаптаційний процес торкається всіх рівнів організму: від молекулярної до психічної регуляції діяльності. У цьому процесі психічна адаптація відіграє важливу роль.

Психічна адаптація – це процес взаємодії особистості із середовищем, при якому особистість повинна враховувати особливості середовища і активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб і реалізацію значимих ланцюгів.

Процес взаємодії особистості й середовища полягає в пошуку й використанні адекватних засобів і способів задоволення основних потреб. Адекватна форма поведінки при задоволенні потреби – це така форма поведінки, що не перешкоджає можливості задоволення іншої основної потреби.

Неадаптованість, поряд із незначним негативним впливом на перебіг психічних процесів особистості все ж відіграє переважно позитивну роль, виступаючи рушійною силою розвитку і передумовою вдосконалення її поведінки і діяльності. На протизагу конструктивній за спрямованістю неадаптованості, дезадаптованості діє на внутрішній світ особистості негативно, а часто і травмуючи. При особистій дезадаптованості учень почуває себе дискомфортно, пригнічено. Спостерігаються невротичні відхилення, дисгармонійні акцентуації і комплекси, які виникають в результаті реагування на елементи середовища (людей, події, ситуації тощо) чи власного внутрішнього світу (неспокій, почуття провини).

Ступінь неадаптованості може бути різним; коли особистість усвідомлює це, і зовсім інша, коли не помічає і, відповідно, не враховує під час розгортання процесів психорегуляції своєї поведінки. Виділяють два рівні диференціації неадаптованості:

неочевидна напівусвідомлена та очевидна усвідомлена. У першому випадку психологічна ситуація приймається індивідом як нормальна, хоч деякі її характеристики (наприклад, факти непорозуміння, конфліктності тощо) сигналізують про зародження неблагополуччя у його взаєминах з навколишнім світом. Особистість у даному разі не осмислює їх і внутрішньо не приймає, що, здебільшого, спричинено відсутністю вмотивованості її взаємин, або низьким рівнем інтелекту. У випадку очевидної неадаптованості ця вмотивованість є ще меншою, оскільки лише індиферентне ставлення до об'єктів зовнішнього чи внутрішнього світу не дає змоги особистості змінити протиприродну й дискомфортну, а насправді незначущу ситуацію.

Мета статті – вивчити різновиди адаптаційних процесів за допомогою шкали особистісної адаптованості.

Шкала особистісної адаптованості є надійним інструментом для вивчення рівня успішності взаємодії особистості і середовища. Тест-опитувальник особистісної адаптованості містить [9, с. 33] : 1) бланк, що заповнюється кожним учнем індивідуально, 2) ключ для вчителя, чи шкільного психолога, 3) класифікація показників особистісної адаптованості школярів.

У верхній частині бланка містяться дані про опитуваного учня та коротка інструкція, у нижній частині – висновок психолога, середня частина – це таблиця, що складається з одного запитання, п'ятнадцяти складових зовнішнього та внутрішнього світу школяра та п'ятнадцяти можливих варіантів відповідей у кожному випадку. При цьому все поле життєдіяльності школяра розділено на чотири сфери: “школа”, “сім'я”, “вулиця”, “власне Я” і в кожній із цих сфер зафіксовані найголовніші компоненти, з якими він постійно вступає у взаємодію (товариші по класу, вчителі).

Процедуру опитування можна проводити з учнями всього класу та індивідуально. В разі необхідності психолог пояснює зміст запитань. Час заповнення бланка відповідей не фіксується. Водночас психолог повинен знати, що школярі на цю роботу витрачають 10-15 хв., а за умови повторного тестування час скорочується приблизно на 5 хв.

Подані варіанти відповідей диференціюються на позитивні (дуже позитивне, позитивне) та негативні (вкрай негативне, негативне). За шкалою ставлень відповідь “дуже позитивне” оцінюється 5 балами, “позитивне” – 4, “нейтральне” і за відсутності самооцінки – 0, “негативне” – -4 і “вкрай негативне” – -5 балами.

Процедура підрахування кінцевого результату передбачає підсумування позитивних і негативних оцінок. Отримане число є

первинним результативним показником за шкалою особистісної адаптованості школяра.

У дослідженні брали участь 127 учнів 2-4-х класів Самбірської ЗШ І-ІІІ ст., Львівської обл.

Проаналізуємо отримані результати (див. табл. 2).

Таблиця 2

Класифікація показників особистісної адаптованості школярів

Вид соціально-психологічної адаптації	Рівні функціонування особистісної адаптованості	Показники адаптованості	Процент виявлення (вибірка 127 учнів)			
			2 клас	3 клас	4 клас	
I. Адаптованість	1. А) максимальний	75	-	-	-	
	Б) дуже високий		8	3,4	-	
	2. Високий		73 + 74	16	24	26,3
	3. Середній		69 + 68	16	24	21
II. Неадаптованість	4. Низький	57 + 63	22	12	42,1	
	5. Неочевидний	50 + 56	12	7	-	
	6. Очевидний	40 + 49	22	7	10,6	
	III. Деадаптованість	7. Ситуативний	30 + 39	4	22,6	-
8. Стійкий		21 + 29	-	-	-	
очевидний		0 + 20	-	-	-	
9. А) Критичний			-	-	-	
	Б) Суперкритичний	-75 + -1	-	-	-	
			100%	100%	100%	

Одержані в ході дослідження результати рівнів функціонування особистісної адаптованості (див. табл. 1.) свідчать про те, що серед учнів 2-4-х класів адаптованими є 62% досліджуваних другого класу, зокрема у 8% досліджуваних виявлено дуже високий рівень адаптованості, 16% досліджуваних мають високий рівень, середній рівень характерний для 16% досліджуваних і для 22% досліджуваних характерним є низький рівень.

Серед учнів третього класу адаптованими є 64% досліджуваних: 3,4% мають дуже високий рівень, 24% досліджуваних – високий рівень, 24% – середній рівень і 12% досліджуваних – низький рівень.

Результати, отримані в ході дослідження учнів четвертого класу показали, що адаптованими є 89% досліджуваних. Для 26,3% досліджуваних характерний високий рівень адаптованості, 21% досліджуваних мають середній рівень і 42,1% – низький рівень.

Неочевидний рівень неадаптованості виявлено у 12% досліджуваних другого класу та у 7% випробуваних третього класу. В досліджуваних четвертого класу даний рівень не виявлено. Очевидний рівень неадаптованості виявлено у 22% досліджуваних

другого класу, значно менший цей показник в учнів третього класу – 7%, і у 10,6% досліджуваних четвертого класу.

Ситуативна дезадаптивність виявлена лише у 4% досліджуваних другого класу, та децю вищий цей показник в учнів третього класу – 22,6% досліджуваних.

Отже, можна сказати, що найбільш адаптованими є учні четвертого класу, порівняно з третім та другим класами. Неадаптованість неочевидна і очевидна найбільш виражена в учнів другого класу: відповідно 12% і 22% досліджуваних. Ситуативна дезадаптованість виявлена в учнів третього класу – 22,6% досліджуваних. Представлені результати подано у вигляді діаграми (див. рис. 1).

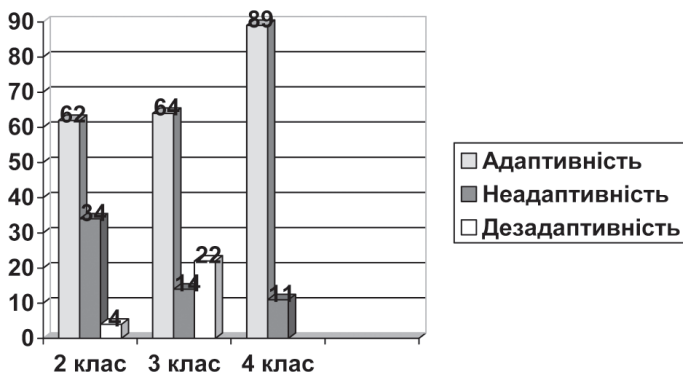


Рис. 1. Рівні адаптованості учнів 2-4-х класів (%)

Отже, найвищий середній бал пристосованості серед молодших школярів отримали учні четвертого класу (89%). Проте, ми побачили, що очевидна неадаптованість та ситуативна дезадаптованість характерні для учнів другого та третього класів, причому негативно впливають на їх внутрішній світ, часто травмуючи.

Такі діти в ході дослідження почували себе пригнічено, дискомфортно, незалежно від того, яким би чинником ця дезадаптованість не викликалась. Вони неадекватно реагували на людей, події, були неспокійними, збудливими, спостерігалось відчуття провини.

Проблема особистісної адаптованості є багатогранною і складною, та потребує детального вивчення.

Список використаних джерел

1. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Берне. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.

2. Давыдов В. В. Психологическое развитие в младшем школьном возрасте / В. В. Давыдов; под ред. А. В. Петровского // *Возрастная педагогическая психология*. – М., 1963.
3. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е.Кравцова. – М.: Педагогика, 1991.
4. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу; пер. с англ. – М: Рефлбук; К: Ваклер, 1997. – 304 с.
5. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу; пер с англ. – К.: Центр практ. психопедагогики, 1994. – 54 с.
6. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. / Л.Ф. Обухова. – М.: МГУ, 1981. – 191 с.
7. Ревасевич І. С. Психологічна структура і динаміка особистісної адаптованості учнів загальноосвітніх шкіл: автореф. дис. на здобуття канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / І. С. Ревасевич. – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.
8. Фурман А.В. Методика визначення особистісної адаптованості школярів / А.В. Фурман. – К. – Донецьк: Ровесник, 1993 – 22 с.
9. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості / А. В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 196 с.
10. Фурман А.В. Як допомогти учням долати дезадаптованість до школи// Рад. школа. – 1991 – № 5. – С.25-32.

Essence of adaptation of personality, its types, varieties and levels, opens up in the article. Differences are experimentally set in adaptation of junior schoolboys.

Keywords: personality adapted, adapted, unadapted of desadapted, adaptation, social-psychological adaptation.

Отримано: 2.03.2012 р.

Патопсихологічні симптоми у соматичних пацієнтів з ішемічною хворобою серця

Обґрунтування закономірностей динаміки формування непсихотичних психічних розладів у соматичних хворих з ішемічною хворобою серця, характер і механізми психічної дезадаптації, що супроводжують соматичне захворювання, а також необхідності застосування комплексного медико-психологічного підходу в процесі їхнього лікування.

Ключові слова: комплексний медико-психологічний підхід, соматичні хвороби, патопсихологічні розлади, ішемічна хвороба серця.

Обоснование закономерностей динамики формирования непсихотических психических расстройств у соматических больных с ишемической болезнью сердца, характер и механизмы психической дезадаптации, сопровождающие соматическое заболевание, а также необходимость применения комплексного медико-психологического подхода в процессе их лечения.

Ключевые слова: комплексный медико-психологический подход, соматические болезни, патопсихологические расстройства, ишемическая болезнь сердца.

Актуальність теми. Ішемічна хвороба серця (ІХС) – одна з найскладніших і соціально важливих проблем сучасної медицини, в зв'язку з тим, що вона є основною причиною передчасної смерті й інвалідності працездатного населення всіх економічно розвинених країн світу (І.Н. Бокарев, 1996). За даними ВООЗ, серцево-судинну патологію мають 30% осіб віком до 51 року і 50% – старших за цей вік. У пацієнтів з патологією серцево-судинної системи відзначають значне різноманіття психічних розладів, як-от: астеничні, гіпотимічні, сенестоіпохондричні, істероформні системні порушення, котрі як додаткові стресори істотно погіршують перебіг основного захворювання і призводять до зниження ефективності лікувальних та реабілітаційних заходів.

Мета дослідження полягала у вивченні клінічних закономірностей формування і перебігу психічних розладів у пацієнтів з ішемічною хворобою серця, оцінці ролі особисто-психологічних факторів у формуванні ІХС.

У сучасній медицині відбувається поступове подолання тенденції одностороннього соматизму, коли в діагностиці і лікуванні того

чи іншого соматичного захворювання зовсім ігнорується або суттєво недооцінюється роль психічних проявів або/і розладів пацієнта.

Ішемічна хвороба серця (ІХС) виникає внаслідок звуження коронарних артерій, зумовленому їх ураженням атеросклеротичним процесом.

У літературі поширене поняття “коронарної особистості” (Ф. Данбар), яка відзначається агресивно-імпульсивною поведінкою, багато зусиль докладає для досягнення успіхів у професійній діяльності та визнання. М. Фрідман і Р. Росенман виокремили особистісні типи хворих на ІХС:

– Тип А – ворожо-суперницький – до якого належать люди, які наполегливою працею намагаються досягти успіху, поставивши перед собою високі, але чіткі та досяжні цілі, водночас інтенсивно конкуруючи з колегами. Через неадекватну оцінку власних можливостей у їх професійній діяльності часто трапляються невдачі, які не лише пригнічують та засмучують їх, а й сприяють формуванню заниженої самооцінки, не лише щодо власних професійних якостей, а й загалом до власної особистості. Ці люди потребують високої моторної активності, вони рухливі, нетерплячі, при хворобі у таких пацієнтів виявляють значне підвищення в крові рівня холестерину, ліпопротеїдів, кортикостероїдів.

– Тип Б – пацієнти з ІХС, які теж прагнуть досягнення успіху в житті, але у досягненні своєї цілі не виявляють надмірної наполегливості та агресивності.

Отже, розвитку ішемічної хвороби серця сприяють такі особистісні характеристики людини: прагнення до значних професійних та статусних досягнень, тривалий період “недооцінювання” соціумом їхніх чеснот та досягнень, марнославство, занижена самооцінка, а також вираження акцентуацій характеру, що призводять до конфліктів та хронічного емоційного напруження. Оскільки тривале емоційне напруження призводить до істотної активізації фізіологічних та біохімічних процесів (гіперглікемія, гіперхолестеринемія, тромбозитоз, прокоагулянтні зміни системи зсідання крові) при гіподинамії виникають умови для виникнення розладів геодинаміки, порушень метаболізму серця та судин, розвитку атеросклерозу, – і як наслідок – артеріальної гіпертензії. Для пацієнтів з психогенною ІХС характерна дифузна тривожність, чіткий зв’язок між психоемоційним стресом та появою відчуття болю в ділянці серця, а також спонтанне різке покращення самопочуття в результаті усунення психотравмуючих факторів та задоволення основних потреб особистості.

На відміну від класичної ішемічної хвороби серця, яка характеризується гострими несподіваними короткотривалими

приступами, що виникають внаслідок надмірного фізичного навантаження і купіюються нітрогліцерином та мають тенденцію до поступового погіршення стану пацієнта, при психогенній ІХС приступи поступово наростають після психоемоційного навантаження, тривають значно довше, не реагують на нітрогліцерин та не мають тенденції до посилення з часом.

Патофізіологічною основою порушень психічної діяльності при інфаркті міокарда є розлад мозкового кровообігу, який його супроводжує, киснєве голодування, яке супроводжує порушення серцевої діяльності і розлади дихання, розпад некротичних тканин і поступання в кров токсичних продуктів. Особливе значення мають рефлекторні впливи больових імпульсів на центральну нервову систему, зумовлені порушенням функції вегетативної нервової системи. В картині порушень психічної діяльності велику роль відіграють психологічні компоненти, пов'язані з внутрішньою картиною хвороби у конкретного хворого.

Виокремлюють кілька етапів у розвитку цих порушень. Продромальний період характеризується відчуттям “неясної затуманеної голови”, нечіткістю сприйняття оточення, неможливістю зосередитися при розумовій діяльності, головним болем, запамороченням. В емоційній сфері з'являються відчуття тривоги, небезпеки, туги, іноді ейфорія. Це симптоми, які сигналізують про наближення приступу, та на які повинен звертати увагу сам пацієнт для можливості адекватно на них відреагувати та запобігти їх наростанню.

Основним виявом гострого періоду є больовий синдром, який досить часто супроводжується несвідомим страхом смерті. В такому стані хворі лежать непорушно, дещо відчужені від оточення, або тривожні, неспокійні, метушливі, розгублені. Іноді такий стан наростає і хворі підскакують з ліжка, ходять, говорять, незважаючи на те, що розуміють небезпеку такої поведінки, але не можуть заспокоїтися і лягти. Спостерігається певна кореляційна залежність між локалізацією інфаркту міокарда і характером зміни психічної діяльності. При інфаркті задньої стінки міокарда спостерігається несвідомий страх смерті, тривога, туга. Ейфорія здебільшого супроводжує інфаркти передньої стінки, а також спостерігається при комбінованих ураженнях. Ейфорія завжди є ознакою важчого ураження серцевого м'яза і глибших психічних порушень. Це ускладнюється ще й тим, що такі хворі в зв'язку з неадекватною оцінкою свого стану порушують лікувальний режим, наражаючи себе на небезпеку.

Іноді в картині психічних розладів переважають апатія, адинамія. Такі хворі лежать спокійно, не скаржаться і не

виявляють інтересу ні до чого. Всі інфарктні хворі страждають на порушення сну і часто бачать сновидіння, в яких відображуються психологічні конфлікти, що непокоять хворого. Таких хворих необхідно розпитувати на тільки про самопочуття, але й про переживання, хвилювання, настроїв, сновидіння. Це дозволяє з'ясувати внутрішню картину хвороби і вплинути на неї.

Після закінчення гострого періоду починають наростати слабкість, дратівливість та інші ознаки астенії. Хворих дратує яскраве світло, шум, галас, тактильні контакти, медичні процедури. Астенічні прояви зберігаються досить тривалий термін, можливе виникнення іпохондричної фіксації на минулих відчуттях, змінюється ставлення до больового синдрому. Після перенесеного інфаркту навіть незначні больові відчуття в ділянці серця викликають страх. У деяких хворих після інфаркту формується певний стиль поведінки: дотримання особливого щадного режиму, обов'язкове, але формальне дотримання приписів лікаря, обмеження кола своїх обов'язків, зосередження уваги на хворобі, наростає тривожність, знижується почуття товариськості та щирого ставлення до близьких, з'являється відвертий егоцентризм з акцентом інтересів на самому собі, на власному організмі та його функціях і, нарешті, підсилена з часом тенденція до пильного спостереження за своїм здоров'ям помітно збільшують ймовірність формування іпохондричного розвитку особистості.

Усі особистісні зміни, які призвели до формування у пацієнта ІХС та інфаркту міокарда, після маніфестації хвороби різко посилюються, що, в свою чергу, призводить до погіршення соматичного стану – утворюється, так звана, “психосоматична спіраль”.

Разом з психогенними реакціями особистості на серцеві захворювання у хворих цієї категорії можуть спостерігатися неврозоподібні порушення, пов'язані з хворобливим процесом і зміною кровопостачання органів. Так, при вадах серця найчастіше відзначають неврастеніоподібні стани, що супроводжуються підвищеною втомлюваністю при фізичних навантаженнях і психастенічними явищами. Першою ознакою психастенії є виснаження активної уваги, що під час бесіди з лікарем виявляється у реакціях роздратування, сльозливості, відмови від продовження розмови. При погіршенні соматичного стану хворого на зміну дратівливості і збудженню приходять млявість і байдужість. Істотне значення мають порушення сну, який стає поверхневим, з частими прокиданнями і сновидіннями неприємного змісту. В деяких випадках спостерігається виникнення істероформних розладів, які при тривалому перебігу призводять до змін особистості. Для

іпохондричних розладів при вадах серця типовим є стійкий сенестопатичний синдром.

Залежно від особливостей виникнення, перебігу та прогнозу соматичних розладів формуються і психічні порушення, може змінюватися поведінка пацієнта та його ставлення до хвороби і свого оточення. Надмірна дратівливість, плаксивість, агресивність, зниження порогу чутливості, зміни сну і апетиту, підвищена тривожність, демонстративність – далеко не повний перелік психічних змін, які виявляються у хворих з соматичною патологією.

На вираженість, тривалість і зміни психічної діяльності впливає виникнення та перебіг соматичного захворювання.

Соматичні захворювання часто спричинюють розвиток різних психічних розладів, що часто називають “соматично обумовленими психозами” (К. Шнайдер). Найчастіше при соматичних захворюваннях зміни психічної діяльності супроводжуються невротичними симптомами.

Клінічна картина соматогенних розладів залежить від характеру основного захворювання, ступеня його важкості, етапу перебігу, рівня ефективності терапевтичного впливу, а також від індивідуальних властивостей хворого: спадковості, конституції, преморбідного складу особистості, віку, статі, реактивності організму, наявності попередніх шкідливих чинників (С.Г. Жислін).

При вираженій інтоксикації і блискавичному перебігу захворювання можливий розвиток соматогенних психозів, що супроводжується станами зміненої свідомості.

Такі соматичні хвороби, як цукровий діабет, атеросклероз чи гіпертонічна хвороба можуть призводити до виникнення психо-органічних розладів.

Тривале соматичне захворювання, що обмежує соціальну активність та трудову діяльність пацієнта, часто призводить до патологічного розвитку особистості.

В терапевтичних відділеннях залізничної лікарні м. Києва проведено комплексне обстеження 123 пацієнтів з ішемічною хворобою серця віком від 34 до 65 років: 62 особи (50,6%) склали чоловіки, а 61 (49,4%) – жінки. Обстеження дало підстави виокремити дві групи пацієнтів з психічними розладами: хворі на ішемічну хворобу серця із субклінічними психічними розладами – 27 пацієнтів, хворі на ішемічну хворобу серця з психічними розладами клінічного рівня – 66 пацієнтів. Контрольну групу склали хворі на ішемічну хворобу серця без психічних розладів.

Основними діагностичними критеріями для виділення субклінічних розладів були:

- рудиментарність, фрагментарність, структурно-синдромальна незавершеність психічних розладів;
- відсутність суб'єктивного відчуття психічного захворювання (психічної змінності);
- відсутність інтерперсональної конфліктності, зумовленої хворобливим станом.

Психічний стан хворих вивчався у клінічному інтерв'ю – структурованому клініко-психіатричному обстеженні, що містить соціально-гігієнічний, соціально-психологічний та клініко-діагностичний розділи. У першому – дані про вік, стать, освіту, посаду та характер трудової діяльності, професію, сімейний стан; у другому – дані про характер досліджуваного, взаємини з оточенням, конфлікти, що передували виникненню соматичного захворювання, ступінь їх суб'єктивного значення; в третьому – дані про тривалість перебігу соматичного захворювання, про звертання в минулому до невропатологів, психіатрів, про психогенні або соматогенні фактори, дані клінічного обстеження (неврологічний, психічний та соматичний статус), лабораторних досліджень, діагностичний висновок про основне захворювання.

Окрім структурованої клінічної бесіди, проводилось клініко-патопсихологічне обстеження за допомогою комплексу методик, звернених як на уточнення структури та оцінку ступенем прояву психопатологічної симптоматики, так і на проєктивне дослідження емоційних відносин, вивчення психічної ригідності як одного з базисних факторів, що впливають на виникнення та перебіг психічних розладів, вивчення особливостей самосвідомості, що мають велике значення в ефективності психічної адаптації. Вибір методик дозволяв відтворити цілісний психологічний профіль хворого на ішемічну хворобу серця, порівняти його з моделлю “кардіальної поведінки” як типового поведінкового стереотипу хворих на ішемічну хворобу серця.

Комплекс використаних методик: опитувальник нервово-психічної дезадаптації; опитувальник неврозів Е. Александровича; тест М. Люшера; Томський опитувальник ригідності; тест СБОУ; тест РСЖ.

На другому етапі як контроль за ефективністю лікувальних заходів на початку та на 30-й день лікування використовувалась шкала депресій Гамільтона (HAM-D) (Kaplan H.I. et al., 1994).

В результаті клінічних та клініко-патопсихологічних досліджень серед хворих на ішемічну хворобу серця було виявлено, що у 93 пацієнтів (75,6%) наявні ознаки межових психічних

розладів, у чоловіків цей показник складав 80,65%, у жінок – 71,9%. Серед досліджених осіб було відзначено статистично вірогідне ($p < 0,01$) переваження розладів клінічного рівня (71,12%), порівняно з субклінічними розладами (28,88%), що було притаманним для хворих на стабільну стенокардію напруження, де число клінічно виражених розладів досягало 86,36% ($p < 0,01$). У групах хворих з порушеннями ритму і зі стабільною стенокардією напруження ця закономірність мала менш виражений характер.

Загальна кількість пацієнтів з розладами клінічного рівня склала 67 осіб (54,47% від загального числа обстежених). Наростання клінічної психопатологічної симптоматики відбувалось паралельно до погіршення перебігу ішемічної хвороби серця (понад 54,17%), у більшості випадків у пацієнтів зі стабільною стенокардією напруження, віком 51-60 років, незалежно від статі.

Субклінічні розлади було виявлено у 27 пацієнтів (22,4% від загальної кількості обстежених): у більшості випадків у пацієнтів зі стабільною стенокардією, віком 31-40 років, не залежно від статі.

При розладах клінічного рівня по мірі зростання тривалості ішемічної хвороби серця підвищувалась ймовірність формування клінічно вираженої психопатологічної симптоматики. При подальшому опитуванні у цих хворих вдалось виявити зв'язок виникнення супутньої психічної патології з встановленням соматичного захворювання. Це дає змогу говорити, що у маніфестації субклінічних розладів мають значення різноманітні психогенні впливи в зв'язку з усвідомленням хворими факту хвороби і його суб'єктивного значення для особистості пацієнта.

Отже, психічні розлади спостерігались у 75,6% пацієнтів з ішемічною хворобою серця, що не лише дає підстави вважати їх достатньо розповсюдженими розладами у даній нозологічній групі, а й вказує на істотні ускладнення перебігу основного захворювання, які додатково погіршують серйозний клінічний і соціальний прогноз – у 54,47% пацієнтів вони мали клінічно виражений характер.

Значний рівень розповсюдження психічних розладів у хворих на ішемічну хворобу серця передбачає тісну взаємодію кардіологічних і медико-психологічних служб з метою більш повного і швидкого діагностування коморбідних психічних розладів та покращення якості надання медичної допомоги пацієнтам з кардіоваскулярною патологією та зменшення витрат на їх лікування.

Список використаних джерел

1. Беялов Ф.И. Психосоматические аспекты ишемической болезни сердца /Ф.И.Беялов // Кардиология. – 2002. – № 8. – С. 63-67.

2. Березин Ф.Б. Психологические механизмы психосоматических заболеваний /Ф.Б.Березин, Е.В.Безносюк, Е.Д.Соколова // Рос. мед. журн. – 1998. – № 2. – С. 43-49.
3. Боро С.Я. Изучение психологических особенностей и стереотипов поведения как факторов риска ишемической болезни сердца в связи с ее профилактикой /С.Я.Боро, Л.А.Блажитная, Т.В.Цыганок // Журн. психиатрии и медицинской психологии. – 2004. – № 4 (14). – С. 113-117.
4. Гурылева М.Э. Критерии качества жизни в медицине и кардиологии /М.Э.Гурылева, М.В.Журавлева, Г.Н.Алеева// Здоров'я України. – 2006. – № 17. – С. 65.
5. Задионченко В.С. Психологические особенности и качество жизни больных артериальной гипертензией с метаболическими факторами риска /В.С.Задионченко, С.Б.Хруленко, О.И.Петухов // Кардиология. – 2002. – № 8. – С. 15-19.
6. Ігнатів М.Ю. До питання щодо терапії тривожно-депресивних розладів неспихотичного регістру, коморбідних із серцево-судинними захворюваннями /М.Ю.Ігнатів, М.В.Маркова, Є.М.Харченко та ін.// Новини медицини і фармації. – 2007. – № 1 (205). – С. 6-8.
7. Набибуллина Р.Р. Взаимосвязь механизмов психологической защиты с формированием пограничных психических расстройств у больных артериальной гипертензией /Р.Р.Набибуллина // Казанский мед. журн. – 2005. – Т. 86, № 5. – С. 364-367.
8. Расулов М.М. Роль психических и социальных факторов в развитии ишемической болезни сердца /М.М.Расулов, М.Т.Тохиоров, М.К.Нурбеков и др.// Рос. мед. журн. – 2003. – № 4. – С. 53-55.
9. Смулевич А.Б. Депрессии в общей медицине: Руководство для врачей /А.Б.Смулевич. – М.: Мед. информ. агентство, 2001. – 256 с.
10. Шашков О.В. Психические расстройства в кардиохирургической клинике /О.В.Шашков// Журн. психиатрии и медицинской психологии. – 2004. – № 4 (14). – С. 181-183.
11. Шмалій В.І. Клініко-інструментальні особливості у хворих на ІХС з порушенням ритму серця в поєднанні з депресивними розладами /В.І.Шмалій // Галицький лікарський вісник. – 2005. – Т. 12. – № 4. – С. 123-125.
12. Larson S.L., Owens P.L., Eaton W. Depressive disorder, dysthymia, and risk of stroke. Thirteen-year follow-up from the Baltimore Epidemiology Catchment Area Study // Stroke. – 2001. – № 32 (9). – P. 1979.

13. Ohira T., Iso H., Satoh S. et al. Prospective study of depressive symptoms and risk of stroke among Japanese // *Stroke*. – 2001. – № 32 (4). – P. 903.
14. Reeder L.G., Chapman J.M., Coulson A.H. Socioenvironmental stress, tranquilizers and cardiovascular disease. Psychotropic drugs in internal medicine. Excerpta Medica foundation. International Congress. Amsterdam 1960; 226-238.

The study of regularities of the dynamics of formation non-psychological mental disorders in somatic patients with ischemic heart disease, the nature and mechanisms of mental desadaptation accompanying physical illness and the need of complex medical and psychological approach in the process of treatment.

Keywords: complex medical and psychological approach, somatic illness, psychopathological disorders, ischemic heart disease

Отримано: 11.03.2012 р.

УДК 159.922.7

Т.Б.Кодлубовська

АНАЛІЗ НАСЛІДКІВ СТРЕСУ У СПІВРОБІТНИКІВ ОВС ДЛЯ РОЗРОБКИ І ВПРОВАДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ПРОГРАМ З ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ТА ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ

У статті подано результати визначення показників проявів деструктивних психологічних станів у працівників ОВС після роботи в екстремальних умовах. Розглянуто аналіз психологічних наслідків стресу для побудови індивідуальних програм з психологічної реабілітації і профілактики професійної деформації.

Ключові слова: стрес, небезпека, виснаження, адиктивна поведінка, аналіз, усвідомлення.

В статтє показаны результаты определения показателей проявления деструктивных психологических состояний у сотрудников ОВД после работы в экстремальных условиях. Рассмотрен анализ психологических

последствий стресса для разработки и внедрения индивидуальных программ психологической реабилитации и профессиональной деформации.

Ключевые слова: стресс, опасность, истощение, адиктивное поведение, анализ, осознание.

Щоб збудувати конструктивні індивідуальні реабілітаційні програми для співробітників ОВС, треба знати, до яких психологічних наслідків призводить діяльність в екстремальних ситуаціях.

Напруженість, невідповідність до діяльності в екстремальних ситуаціях, нестача часу для відпочинку, погане харчування та матеріально технічне постачання, відрив від сім'ї – потужні фактори, які, накопичуючись, викликають негативні психічні зміни – (невротичні реакції, агресивність, апатію, суїцидальні думки) у певної частини співробітників ОВС. Необхідно попереджати такі зміни, нехтування ними може призвести до незворотних наслідків, викликати серйозні захворювання.

Під час війни в Кореї і В'єтнамі від 30 до 45% американських військовослужбовців приймали наркотики або зловживали алкоголем. Багато з них після цього ставали залежними. На думку низки авторів, вживання психоактивних речовин дозволяло учасникам бойових дій тимчасово впоратися з психологічними проблемами і частково зменшувало частоту психічних захворювань. В першому періоді війни у В'єтнамі всі психічні розлади складали лише 5% від числа бойових втрат. Проте, в подальшому, коли війна прийняла затяжний характер, цей показник зріс до 60% [1].

Проблема зростання адиктивної поведінки серед військовослужбовців досить гостро стояла і в час воєнних дій французьких військ в Алжирі, і в британських військах в ході фолклендського конфлікту. Вивчення досвіду попередніх воєнних дій спонукало ізраїльських лікарів зосередити зусилля на підвищенні ефективності роботи психіатрів і наркологів серед військовослужбовців.

Адиктивна поведінка і наркологічна патологія, разом узяті, в структурі психічних розладів зайняли друге місце після психогеній. Адиктивні розлади стали великою і несподіваною проблемою для радянських військ в Афганістані, так і не вирішеною в повному обсязі за роки війни. В перші півроку служби 72,7% військовослужбовців починали вживати наркотики (гашиш, препарати опію, і те, і інше), причому 60,5% – в перші три місяці, переважно в цей же період їх направляли на лікування. Очевидно, в більшості випадків формуванню адиктивних розладів сприяла не лише

довготривалість стресів, скільки їхня дестабілізуюча дія на осіб з недостатністю захисних механізмів в період їх адаптації до умов служби в Афганістані. Для іншої частини військовослужбовців, навпаки, більш патогенним був пролонгований психогенний розлад [2].

Більшість військовослужбовців по-різному визначали (відчували) почуття постійної напруги, яке не залишало їх навіть в періоди, вільні від бойових дій. Частково психогенні переживання такого роду були причиною для епізодичного або систематичного прийому наркотичних засобів чи алкоголю (без формування клінічних ознак алкогольно-наркотичної залежності.)

В умовах афганської війни, що характеризувалась ситуацією хронічного емоційного стресу, потенційної загрози життю, соціальної ізоляції, впливу несприятливих природно-кліматичних факторів та виснаження компенсаторних ресурсів, формувались більш глибокі стійкі особистісно-характеріологічні зміни: стан хронічної тривоги, приховане чи явне загострення агресивності, порушення в сфері міжособистісних контактів. Переважали похмурі передбачення, направленість тривоги в майбутнє, тенденція до зосередження на власних проблемах, схильність до домінування.

Вивчення поширеності станів психічної дезадаптації серед особового складу ОВС в залежності від виїздів на завдання, пов'язані з ризиком для здоров'я та життя, свідчило про зростання кількості подібних випадків при тривалому безперервному перебуванні в такій ситуації [3].

Гострі реакції на стрес характеризувались неспсихотичними розладами, що проходили швидко, виникали у співробітників у відповідь на екстремальне психічне і фізичне навантаження, звичайно, в процесі виконання складного завдання, і спонтанно відновлювались через декілька годин. Ці реакції мали в своїй структурі емоційні порушення (страх, тривогу, пригніченість чи неадекватну збудженість).

Адаптаційні реакції були виражені в легких неспсихотичних розладах, що швидко проходили, проте тривали довше, ніж гострі реакції на стрес, до 3–5 днів. Такі розлади, як правило, мають зворотній характер і відносно обмежені в клінічних проявах та можуть повторюватись при думці про можливість знову опинитись в подібній ситуації. Зазвичай ці стани виникають в ході або безпосередньо після участі в активних діях по призупиненні масових заворушень, особливо в тих випадках, коли співробітники були вимушені застосовувати зброю.

Найбільш вразливими до емоційно-стресового впливу виявились керівники (котрі були відповідальні за прийняття рішень,

життя та здоров'я особового складу) та співробітники ОВС, які з певних причин не пройшли психологічний відбір і попередню спеціальну професійну підготовку для виконання особливо небезпечних завдань [3].

Керівний склад, порівняно з підлеглими, важче переживав ризик, що був пов'язаний з безпекою для життя. В найбільшій мірі схильними до психологічного впливу екстремальної обстановки виявились ті, хто мав високий рівень освіти, був старшим за віком, а головне, мав велику кількість соціальних зв'язків (дружина, діти, родичі на утриманні, батьки похилого віку).

Як показує аналіз діяльності співробітників ОВД в екстремальних обставинах, багато хто з них, опинившись в складній оперативно-службовій обстановці, демонструють розгубленість, особливо в небезпечних для життя і здоров'я ситуаціях. Співробітникам потрібен якийсь час для подолання страху, формування уміння розрізняти небезпечні ситуації, передбачати їх розвиток і наслідки, будувати у відповідності з цим свою поведінку. Цей час міг би бути значно коротшим в умовах систематичної і свідомої роботи по опануванню професійної діяльності в умовах, що моделюють психологічні фактори реальної небезпечної обстановки.

Психічна напруженість, яка виникає у співробітників в екстремальних ситуаціях, може бути результатом впливу будь-якого із наступних факторів або їх комплексу: небезпеки, несподіваності, невизначеності, новизни, збільшення темпу дій, дефіциту часу. Проте основним фактором, що визначає психологічну специфіку екстремальних ситуацій, залишається **фактор небезпеки**. Решта впливів наче відображаються крізь "призму небезпеки", одні при цьому підсилюються, а інші послаблюються.

Перебуваючи під дією інтенсивного психотравмуючого фактора екстремальної ситуації, співробітник ОВС може отримати розлад психіки різноманітної міри важкості. Це, зазвичай, призводить до часткової або ж повної втрати працездатності. При цьому кількість співробітників, що постраждали таким чином, є суттєвою (при довготривалій дії стрес-факторів – до 60% від усього особового складу). Ця цифра може коливатися залежно від часу перебування під впливом стрес-факторів та їхньої інтенсивності [3].

Причина психогенного розладу найчастіше лежить в конфлікті між сильною потребою в самозбереженні і неможливістю її задовольнити. Перешкодою до її задоволення можуть бути переконання людини, усвідомлена необхідність виконувати небезпечні завдання, відношення до товаришів, т.п. У співробітника, що контролює свій страх, мотиви реалізації екстре-

мальній діяльності виявляються сильнішими за прагнення до самозбереження. Але від цього внутрішньоособистісний конфлікт не вирішується і при певних обставинах неминуче призводить до психогенного розладу.

Іншими словами, діяльність в екстремальній обстановці ніколи не проходить безслідно для психічного здоров'я людини. Питання тільки в мірі важкості і часі виникнення психічних розладів. За умовами і часом появи психічні розлади, які пов'язані з виконанням небезпечних завдань, прийнято ділити на такі групи:

1. Психогенії, що виникають внаслідок отримання психічної травми у відносно короткій проміжок часу (практично в момент виникнення психотравмуючої ситуації) – несподіваний вибух, рикошет кулі, легке поранення і т.п. Така ситуація може призвести до такого психологічного впливу, при якому співробітник виявляється в стані ступору і випадає з процесу виконання небезпечних завдань.

Зовнішні симптоми психічних розладів, що отримані безпосередньо при виконанні небезпечних завдань, бувають різними. Співробітник, що отримав психічну травму, може впасти в глибоку загальмованість, мало реагувати на оточуючу обстановку. Але можлива і протилежна реакція: прояв високої рухової активності, метушня, крик і т.п. Нервові потрясіння, яке в цей момент відчуває співробітник, настільки сильне, що він тимчасово втрачає здатність критично оцінювати поточні події, тверезо мислити про що-небудь. В подальшому психічна травма може проявитись на соматичному рівні (погане самопочуття, головні болі, розлади шлунку і т.п.)

Поведінкові реакції – сильне тремтіння, метушіння в пошуках укриття, стан “паралічу”, дитяча ейфорія після виконання небезпечного завдання, апатія, загальмованість рухів, сльозливість, роздратованість і злоба, лякливість, надмірна обережність, неадекватне буркотіння, буйство.

Психічні реакції – нездатність концентрувати увагу, часткова або повна втрата пам'яті, утруднене запам'ятовування інформації та утримання її в пам'яті, чутливість до шуму, порушення логіки, швидкості мислення і критичного сприйняття оточуючої обстановки, ослаблення волі, безсоння.

Соматичні реакції – ослаблення зору та слуху, часте сечовипускання, розлади шлунку, утруднене дихання, порушення циркуляції крові (анемія кінцівок, сильна напруга м'язів, прискорене серцебиття, стискаючі болі в області серця та грудної клітки, болі в поясниці, болі від хірургічних шрамів та старих ран).

Наведений перелік симптомів далеко не вичерпаний. В кожному випадку конкретні прояви психогеній екстремальних умов

небезпечної діяльності багато в чому залежать від характеру, індивідуально-психологічної та групової особливості співробітників.

2. До другої групи відносяться психогенії, що розвиваються впродовж відносно тривалого часу під впливом слабких, але постійно діючих психотравмуючих факторів.

Накопичення психічної напруги відбувається наче поступово, іноді непомітно для співробітника. В такому випадку застосовується термін “професійне виснаження”, який означає розлади психіки, що викликані довготривалим перебуванням співробітника в екстремальних умовах службової діяльності.

Поведінка людини, яка отримала такий психогенний розлад, дуже змінюється. Вона може стати замкнутою, похмурою, грубо реагувати на звернення до себе товаришів. Часті випадки, коли співробітники без вагомих на те причин починають кричати один на одного, сваритись, виявляти признаки агресії. Звернення через крики поступово стає нормою поведінки. Раптові спалахи гніву, агресії можуть супроводжуватися соматичними реакціями (головним болем, відчуттям розбитості в усьому тілі, головокружінням, нудотою і т.п.), високою руховою активністю, за якими швидко наступають виснаження та апатія.

Іноді психічні розлади другої групи проявляються дещо інакше. Навіть ті співробітники, які мають солідний бойовий досвід, можуть раптово відчути сильні приступи страху перед виконанням нового небезпечного завдання, стають занадто обережними.

3. В окрему групу можна виділити, так звані, посттравматичні стресові реакції (ПТСР). До основних симптомів таких розладів відносяться:

– сни, що повторюються та нав’язливі згадки про психотравмуючі події, які іноді асоціюються з якими-небудь подіями або поступками;

– прагнення уникати думок, переживань, дій, ситуації, які можуть нагадувати про психотравмуючі обставини, неспроможність відтворити в пам’яті події, які супроводжували психотравмуючі ситуації, втрата інтересу до значущих раніше форм життєдіяльності, (наприклад, до спорту), відчуття “скороченого майбутнього”, нездатність до співпереживання з іншими людьми, до сімейного життя;

– труднощі засинання і порушення сну, спалахи гніву та агресії по відношенню до інших людей або предметів, ослаблення пам’яті і труднощі в конкретизації уваги, постійна підвищена настороженість [4].

Аналіз відхилень в стані здоров'я співробітників, які виконують оперативні завдання в екстремальних ситуаціях з використанням методологічних підходів теорії стресу й адаптації також показав істотне накопичення у них суміжних порушень і станів, які при відсутності сформованого клінічного діагнозу випадають з поля зору клінічної медицини і не є підставою для проведення лікувальних процедур. В більшості випадків такі співробітники після короткої відпустки продовжують виконувати службові обов'язки [5].

В зв'язку з недостатньою адресністю медично-психологічної допомоги, цілеспрямованістю та організованістю реабілітації, відсутністю системи оцінки ефективності цих заходів у співробітників накопичуються негативні психологічні наслідки після довготривалих стресових напружень.

Порушення психологічної адаптації у співробітників, які проявляються в різних формах відхилень в поведінці, створюють серйозні проблеми в їх особистому житті і на роботі [6].

Автор проводила дослідження з виявлення психологічних наслідків стресу у працівників ОВС. Дослідження були проведені в Національній академії внутрішніх справ у Центрі післядипломної освіти НАВС із співробітниками підрозділів УБОЗ, "Беркут", карного розшуку та інших. В дослідженні взяли участь 262 особи. Для визначення рівня проявів різних деструктивних станів було застосовано тест А. Басса-А. Дарки [6]. Для визначення рівня показника резервів серцево-судинної системи було застосовано методика розрахунку вегетативного індексу Руф'є [6]. Для визначення напруги механізмів адаптації – методика Р.М. Бавського [7].

Особливості перебігу психологічних станів співробітників ОВС, що виконують службові обов'язки в екстремальних умовах, показано у таблиці №1. Аналіз отриманих даних за проведеними методиками показав, що вербальна форма прояву агресії спостерігається у 82% співробітників, напруження механізмів адаптації у 78%. Крім того, звертає на себе увагу інформація, що у 50% співробітників спостерігаються завищені прояви ворожості та низькі рівні показника резервів серцево-судинної системи.

А. Басс вважає, що почуття ворожості – це неприязне відношення до того, з ким людина знаходиться у конфлікті і розуміє ворожість як звужений за напрямком стан, який зажди має певний об'єкт [8]. К. Ізард визначає ворожість як комплексну афективно-когнітивну рису, або орієнтування особистості, що відповідає розумінню почуття як емоційної настанови. Почуття ворожості виникає з

негативного досвіду спілкування і взаємодії з будь-якою людиною в ситуації конфлікту. Воно швидше виникає в образливих людей і схильних до помсти.

Таблиця 1

**Особливості перебігу психологічних станів співробітників ОВС,
що виконують службові обов'язки в екстремальних умовах**

№ з/п	Найменування тесту	Показники	% відхилення від норми при загальній к-ті 262 особи
1.	Тест А.Басса-А.Дарки	Вербальна форма агресії Ворожість	82,0 50,0
2.	Тест Р.М. Баєвського	Напруга механізмів адаптації	78,0
3.	Методика розрахунку вегетативного індексу Руф'є	Рівень показників резервів серцево-судинної системи	50,0

Почуття ворожості виявляються в “агресивному настрої”, “агресивному стані” [9], тобто в емоціях гніву, відрази і презирства з властивими їм переживаннями і експресією, які можуть призводити до агресивної поведінки. [10]. У зв'язку з цим, Ч.Стілбергер з колегами говорять про синдром ВАГ. Ворожість-Агресія-Гнів, причому ворожість вони розглядають як особистісну рису, яка уявляє собою схильності, які мотивують агресивну поведінку, є основою і передумовою гніву.

Результати аналізу отриманих показників агресивності свідчать про те, що найбільша кількість співробітників 82% схильна до вербальної відкритої форми прояву агресії (сварка, крик, погрози, прокляття). Інтенсивний гнів визначають як лють. При ній виявляються нічим не стримана агресивна поведінка. Агресія буває праведною, благородною “Пусть ярость благородная вскипает как волна. Идет война народная, священная война”, конструктивна (коли у гарячковості суперечки відстоюють власну точку зору) і деструктивна (у насильстві і жорстокості). Агресію можна спровокувати не тільки вербально (словами, висловленнями), але й невербально (мімікою, жестами).

Незважаючи на те, що багато дослідників розглядають гнів, агресію як засіб захисту [11], все ж таки довготривала і прихована агресія виснажує як особистість, так і організм в цілому. Неконструктивні її напрямки проявів призводять до деформації особистості і соціальних конфліктів у суспільстві.

Очевидно, що наведені дані диктують необхідність розробки ефективних заходів по зниженню негативних наслідків після

виконання оперативно-службових завдань в екстремальних умовах. Динаміка зростання випадків психологічного виснаження серед особового складу вказує на неспроможність багатьох учасників операції самостійно впоратись з наслідками стресу і на недостатність заходів з психологічної реабілітації, які застосовуються сьогодні.

Тому розробка і впровадження індивідуально-особистісних програм з психологічної реабілітації і профілактики професійної деформації працівників ОВС є актуальною і необхідною.

Список використаних джерел

1. Караяни А.Г. Прикладная военная психология/А.Г.Караяни, И.В.Сыромятников. – М. СПб.: Питер, 2006. – 480 с.
2. Сидоров П.И. Психическое здоровье ветеранов Афганской войны/П.И.Сидоров, Е.В.Литвинцев, М.Ф.Луксманов. – Архангельск.: Издат. Центр АТМА., 1999. – 384 с.
3. Марьин М.И. Психологическое обеспечение антитеррористической деятельности: метод. пособие для практических психологов/ М.И.Марьин, Ю.Г.Касперович. – М. Издательский центр “Академия”, 2007. – 203 с.
4. Костенев И.О. Психологическая диагностика постстрессовых состояний: метод. пособие для практических психологов. И.О.Костенев. – Пермь, 1998. – 42 с.
5. Материалы научно-практической конференции “современная боевая травма. Актуальные вопросы диагностики и лечения. – М., 2001. – 235 с.
6. Комплексна методика визначення психофізіологічного стану військовослужбовців на етапі професійного відбору для участі у міжнародних миротворчих операціях/М.Г.Маслова, В.Л.Володарський, О.А.Поляков, Ю.П.Герго, О.Г.Щекера, С.М.Івашченко, Л.М.Бєбрович. – К.: ННДЦ ОТ і ВБ України, 2005. – 123 с.
7. Баевский Р.М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии/Р.М.Баевский. – М.: Мед., 1979. – 95 с.
8. Buss A. The psychology of aggression. – N.-Y., Wiley, 1961.
9. Левитов Н.Д. Психическое состояние агрессии/Н.Д.Левитов//Вопросы психологи. – 1972. – №6. – С.168-173.
10. Spielberg Ch.D., Johnson E.Y., Russel S.F., Crane R.J., Jacobs G.A., Worden T.I. The experience and expression of anger: Construction and validation of an anger expression scale // M.A. Chesney, R.H. Rosenmngan (eds.). Anger and hostility in cardio-

vascular and behavioral disorders. N.-Y., Hemisphere/McCraw-Hill, 1985, p. 5-30.

11. Мак-Кей М. Укрощение гнева/М.Мак-Кей, П.Роджерс, Ю.Мак-Кей. – МПб., 1997. – 237 с.

In the article the results of determination of indexes of display of the destructive psychological states are rotined for the employees of OVD after work in extreme terms. The analysis of psychological consequences of stress is considered for development and introduction of the individual programs of psychological rehabilitation and professional deformation.

Keywords: stress, danger, exhaustion, adicctive conduct, analysis, awareness.

Отримано: 21.03.2012 р.

УДК 159.9

Л.В.Крюкова

Кольорово-асоціативний експеримент як показник адапційного потенціалу молодшого школяра

Стаття містить результати вивчення особливостей емоційної сфери першокласників та її вплив на рівень адаптації учнів. Вивчено позитивні та негативні тенденції даної сфери. Було прослідковано динаміку розвитку емоційної сфери дитини і особливості її впливу на адаптаційний потенціал в молодшому шкільному віці. Для дослідження емоційної сфери особистості першокласників було використано проєктивний тест особистих відношень, соціальних емоцій і ціннісних орієнтацій “Будиночки”. Зроблено висновок про рівень адаптації в залежності від якості розвитку емоційної сфери.

Ключові слова: адаптація, емоційна сфера, потенціал, розвиток.

Статья содержит результаты изучения особенностей эмоциональной сферы первоклассников и ее влияние на адаптационный уровень учащихся. Изучены позитивные и негативные тенденции данной сферы. Было отслежено динамику развития эмоциональной сферы ребенка и особенностей ее влияния на адаптационный потенциал в младшем школьном возрасте. Для исследования эмоциональной сферы перво-

классников был использован проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций “Домики”. Сделан вывод об уровне адаптации в зависимости от качества развития эмоциональной сферы.

Ключевые слова: адаптация, эмоциональная сфера, потенциал, развитие.

Необхідність спеціального психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей, які навчаються у початкових класах, гарантує нормальне прийняття ролі школяра, розвиток його пізнавальної активності, закладає потенціал для подальшого становлення особистості учня. Гарна успішність, засвоєння шкільних норм поведінки, відсутність проблем у спілкуванні, емоційне благополуччя вважаються критеріями ефективної адаптації до шкільного навчання. Під впливом певного ряду факторів може сформуватися дезадаптація. Вона характеризується негативним емоційним відношенням до школи, високим рівнем тривожності, підвищеною емоційною лабільністю, низькою працездатністю, руховим розгальмуванням, труднощами спілкування з учителями й однолітками.

Виділяють приховані форми шкільної дезадаптації: дитина відчуває постійну внутрішню тривогу й страх перед школою і вчителями, у неї відсутнє бажання ходити в школу, спостерігаються труднощі в спілкуванні, формується неадекватна самооцінка й все це на фоні гарної успішності й дисциплінованості [5; 78].

Характер перебігу адаптаційних процесів в учнів є маловивченим в умовах навчання за новими технологіями та у період впровадження нових експериментальних програм. Оцінка їх ефективності здійснюється лише за педагогічними критеріями, які є досить відносними.

Дослідження емоційної сфери дітей є предметом численних досліджень. Сучасна історія емоцій розпочинається з появи в 1884 р. статті відомого американського психолога І.Джеймса “Що таке емоція”. І.Джеймс (1842-1910) і незалежно від нього Г. Ланге сформулювали теорію, згідно з якою виникнення емоцій пов’язане зі змінами, що відбуваються в керованій руховій сфері, так і в сфері, неконтрольованій свідомістю (в серцево-судинній, видільній системах). Те, що ми відчуваємо при цих змінах, і є емоційними переживаннями [9;34]

Слід зазначити, що розробка проблеми психолого-педагогічного супроводу емоційного розвитку дітей довгий час була прерогативою психології і навіть дитячої психопатології. Саме в рамках цих наук здійснено методологічне обґрунтування корекції порушень

емоційного розвитку дітей, сформульовані принципи корекційної роботи, представлені умови та засоби її вирішення на практиці навчання, виховання і лікування (Г.М. Бреслав, Л.С. Виготський, А.В. Запорожець, А.І. Захаров, В.П. Кашенко, В.В. Лебединський, С.Л. Рубінштейн, А.С. Співаковська, Л.С. Славина, Ю.С. Шевченко). Основні принципи, методи і можливі форми організації корекційної допомоги дітям, що зазнають емоційне неблагополуччя, виділені в роботах таких вітчизняних і зарубіжних дослідників, як С.А. Беличева, Г.В. Бурменської, І.П. Воропаєва, І.В. Дубровіна, О.А. Карабанова, І.Ю. Левченко, А.К. Маркова, Є.А. Медведева, О.С. Нікольської, Г.І. Репринцева, Г.А. Лендрет та ін. У спеціальній психології особливості емоційного розвитку, вивчення його порушень та шляхи оптимізації емоційної сфери дітей знайшли своє відображення у працях В. В. Лебединського, К. С. Лебединської, І.Ю. Левченко, І. І. Мамайчук, О. А. Медведєвої, О. С. Нікольської, В. Г. Петрової, М. Ю. Рау, Л. І. Солнцевої. На жаль, в педагогіці проблеми емоційного розвитку та виховання дітей приділялося менше уваги. Отже, питання емоційного розвитку отримали відображення в дослідженнях способів оптимізації навчально-пізнавальної та суспільнокорисної діяльності таких педагогів, як Ю.К. Бабанський, А.В. Занков, А.Д. Кошелева, Н.Г. Морозова, Я.З. Неверович, З.І. Равкин, К.Д. Радіна, Г.І. Щукіна, М.І. Юр'єва. У їхніх роботах розглянута проблема емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності, закономірності процесу стимулювання емоційної сфери, сутність таких емоційних стимулів, як гра, художнє слово, змагання, етична бесіда.

Проте, перераховані підходи до подолання порушень емоційно-особистісного розвитку дітей не вичерпують корекційні можливості педагогічних впливів. Проблема впливу емоційного чинника на процес адаптації молодшого школяра до ситуації навчання в тих чи інших аспектах постає в працях різних науковців але недостатньо вивчена. Формування культурних емоцій, профілактика і корекція емоційної сфери, зв'язок емоційної сфери з особливостями перебігу процесу адаптації першокласника залишається актуальною проблемою, яка повинна по праву розглядатися як найбільш важливе, пріоритетне завдання виховання, що вимагає подальшого дослідження.

Емоції – особливий механізм відображення індивідом об'єктивної реальності, у т.ч. соціально-педагогічних процесів. У залежності від педагогічних умов один і той же чинник може викликати позитивні чи негативні емоції. Саме тому необхідні

комплексні дослідження емоційних процесів особистості учнів як вагомим чинників адаптаційного процесу першокласника.

Мета нашого дослідження полягає у вивченні особливостей емоційної сфери в процесі адаптації молодшого школяра до шкільного навчання; аналізі динаміки розвитку емоційної сфери дитини і особливостей її впливу на адаптаційний потенціал в молодшому шкільному віці.

Молодший шкільний вік – найбільш сприятливий період розвитку емоційної сфери, культури почуттів особистості. Сенсорна відкритість, емоційна чутливість, особлива сприйнятливості молодших школярів стають основою та умовою розвитку у них спостережливості, естетичних почуттів, що є необхідним для виховання емоційної культури. Емоційну сферу молодших школярів складають переживання нового, здивування, сумніву, радощів пізнання, які є базою розвитку допитливості та формування пізнавальних інтересів. Основним джерелом емоцій є навчальна та ігрова діяльність (успіхи та невдачі в учінні, взаємини в колективі, читання книг, перегляд фільмів, мультфільмів, участь в іграх, конкурсах). Загалом для молодших школярів характерний бадьорий, життєрадісний настрій.

Вступивши до школи, дитина стає школярем далеко не відразу. Це становлення, входження в шкільне життя, відбувається впродовж початкової школи, і поєднання рис дошкільного дитинства з особливостями школяра характеризувати весь період молодшого шкільного віку. Всі діти, початківці навчання в школі, стикаються з тими чи іншими труднощами.

Адаптація до школи – перебудова пізнавальної, мотиваційної та емоційно-вольової сфер дитини при переході до систематичного організованого шкільного навчання.

При вступі до школи докорінно змінюються умови життя і діяльності дитини; провідною стає навчальна діяльність. Режим шкільних занять вимагає набагато більш високого, ніж у дошкільному дитинстві, рівня довільності поведінки. Необхідність налагоджувати і підтримувати взаємини з педагогами й однолітками в ході спільної діяльності вимагає розвинених навичок спілкування. Діти, що мають достатній досвід спілкування, з розвинуеною мовою, сформованими пізнавальними мотивами і вмінням довільно-вольової регуляції поведінки, легко адаптуються до шкільних умов.

Нездатність до адекватної поведінки і невдачі в навчальній діяльності, закріплюючись, сприяють виникненню, так званих, шкільних неврозів.

До 6 – 7 років підвищується рухливість нервових процесів. Але процеси збудження все ще превалюють над процесами гальмування,

що визначає такі характерні особливості молодших школярів, як непосидючість, підвищена активність, сильна емоційна збудливість. Працездатність дитини різко падає через 25-30 хвилин після початку уроку і може різко знизитися на 2-му уроці. Діти сильно втомлюються при підвищеній емоційній насиченості уроків, заходів. Все це треба враховувати, маючи на увазі вже згадувану збудливість дітей.

Емоційний розвиток не менш важливий, ніж когнітивний чи фізичний, соціальний чи мовленнєвий, і вимагає від дорослих не меншої уваги і підтримки. Поведінка дорослих може як підтримати, так і загальмувати емоційний розвиток дитини.

Відвідування школи змінює емоційну сферу дитини в зв'язку з розширенням змісту діяльності й збільшенням кількості емоціогенних об'єктів. Ті подразники, які спричинили емоційні реакції в дошкільників, на школярів молодших класів уже не діють. Хоча молодший школяр бурхливо реагує на події, які його зачіпають, у нього виникає здатність придушувати вольовим зусиллям небажані емоційні реакції. Внаслідок цього спостерігається відрив експресії від пережитої емоції як в один, так й в інший бік. Він може як не виявляти наявну емоцію, так і зображувати емоцію, яку він не переживає.

Школярі молодших класів легше розуміють емоції, які виникають у знайомих їм життєвих ситуаціях, але не завжди можуть виразити емоційні переживання словами. Краще розрізняють позитивні емоції, ніж негативні. Їм важко відрізнити страх від подиву. Невпізнаною виявилася емоція провини.

Для дослідження емоційної сфери особистості першокласників було використано один з основних та початкових методів діагностики – проєктивний тест особистих відношень, соціальних емоцій і ціннісних орієнтацій “Будиночки”. Методичною основою тесту є кольорово-асоціативний експеримент, відомий за тестом відношень А. Еткінда. Тест розроблений О.А.Ореховою і дозволяє провести діагностику емоційної сфери дитини, а саме вищі емоції соціального генезу, особистісні переваги і діяльнісні орієнтації, що робить його особливо цінним з точки зору емоційного ставлення дитини до школи [4].

Дослідження проводилося у групі дітей віком 6-7 років (у дослідженні брало участь 74 учні перших класів шкіл м. Харкова). Процедура дослідження складалася з трьох завдань, передбачала розфарбовування, і тривала близько 20 хвилин. Учні розфарбовували будиночки, в яких нібито жили наступні емоції: щастя, горе, справедливість, образа, дружба, сварка, доброта, злість,

нудьга, захоплення. Для розфарбування було відібрано для кожної дитини шість кольорових олівців: синій, червоний, жовтий, зелений, коричневий, чорний.

За результатами дослідження встановлено, що різні емоційні стани по-різному сприймаються школярами і це потрібно враховувати при індивідуальному підході у навчально-виховному процесі.

Таблиця 1

Сприйняття кольору молодшими школярами

Кольори	%
Червоний	44
Жовтий	20
Синій	13
Зелений	13
Коричневий	5
Чорний	5

Як видно з таблиці, найбільшу перевагу (44% учнів) віддають червоному кольору, 20% – обирають жовтий колір, 13% – надають перевагу синьому і зеленому кольорам і лише по 5% – коричневому і чорному. Це свідчить про активність та збудженість більшості дітей, їх бажання працювати (навчатись).

Методика дає психотерапевтичний ефект, який досягається самим використанням кольору, можливістю реагування негативними і позитивними емоціями, крім того, емоційний ряд закінчується в мажорному тоні (захоплення, власний вибір).

Процедура обробки починалася із завдання №1. Обчислювався вегетативний коефіцієнт за формулою [7; с. 12]:

$$VK = \frac{(18 - \text{місце червоного кольору} - \text{місце синього кольору})}{(18 - \text{місце синього кольору} - \text{місце зеленого кольору})}$$

Вегетативний коефіцієнт характеризує енергетичний баланс організму: його здібність до енерговитрат або тенденцію до енергозбереження.

Енергетичний показник інтерпретується таким чином:

- 0 – 0,5 – хронічна перевтома, виснаження, низька працездатність. Навантаження непосильні для дитини.
- 0,51 – 0,91 – стан втоми, що компенсується. Самовідновлення оптимальної працездатності відбувається за рахунок періодичного зниження активності. Необхідна оптимізація робочого ритму, режиму праці і відпочинку.
- 0,92 – 1,9 – оптимальна працездатність. Дитина відрізняється бадьорістю, здоровою активністю, готовністю до

енерговитрат. Навантаження відповідають можливостям. Спосіб життя дозволяє дитині відновлювати витрачену енергію.

- Понад 2,0 – перебудження. Частіше є результатом роботи дитини на межі своїх можливостей, що приводить до швидкого виснаження. Потрібна нормалізація темпу діяльності, режиму праці і відпочинку, а інколи і зниження навантаження.

Таблиця 2

Здатність молодшого школяра до енерговитрат

Стан працездатності	%
Перевтома, виснаження	-
Стан втоми, що компенсується	26
Оптимальна працездатність	74
Перебудження	-

За таблицею спостерігаємо, що лише 26 % першокласників мали стан втоми (дослідження проводилося на 5 уроці). Отже, більшість учнів були активними, бадьорими, готовими до енерговитрат.

Також під час обробки результатів діагностування при виконанні дитиною завдання 1 ми звернули особливу увагу на сумарне відхилення від аутогенної норми. В нормі певний порядок кольорів мав виглядати так: 342167. Аутогенна норма є індикатором психологічного комфорту. Для підрахунку сумарного відхилення визначалася різниця між реально займаним місцем і нормативним розташуванням кольору. Потім різниця підсумовувалася. Значення СВ відображало стійкий емоційний фон, тобто переважаючий настрій дитини.

- Більше 20 – переважання негативних емоцій. У дитини домінують поганий настрій і неприємні переживання. Є проблеми, які дитина не може вирішити самостійно.

- 10 – 18 – емоційний стан в нормі. Дитина може радіти і засмучуватися, приводів для занепокоєння немає.

- Менше 10 – переважання позитивних емоцій. Дитина весела, щаслива, налаштована оптимістично.

Таблиця 3

Показники емоційного настрою першокласників

Емоційний стан	%
Переважання негативних емоцій	12
Нормальний емоційний стан	26
Переважання позитивних емоцій	62

За результатами завдання №3 нашого дослідження можна виділити три групи дітей:

- з позитивним відношенням до школи (26%);
- з амбівалентним відношенням (62%);
- з негативним відношенням (12%).

Отже, більшість дітей є веселими, щасливими та налаштованими оптимістично. Дані підрахунки відповідають попереднім та підкреслюють, що активність та веселі настрої першокласників допомагає їм підтримувати позитивну емоційну атмосферу в школі та емоційний комфорт власного організму.

Завдання № 2 і № 3 по суті розшифровують емоційну сферу першокласника і орієнтують дослідника у вірогідних проблемах адаптації.

Завдання № 2 характеризує сферу соціальних емоцій. Тут ми спробували оцінити рівень диференціації емоцій – в нормі позитивні почуття дитина розфарбовує основними кольорами, негативні – коричневим і чорним. Слабка чи недостатня диференціація вказує на деформацію в тих чи інших блоках особистісних відношень:

- Щастя-горе – блок базового комфорту;
- Справедливість – образа – блок особистісного росту;
- Дружба – сварка – блок міжособистісної взаємодії;
- Доброта – злість – блок потенційної агресії;
- Нудьга – захоплення – блок пізнання.

Наші першокласники розфарбували щастя у жовтий (36,5%), зелений (25%), червоний (21%) та синій (11,5%) кольори. Горе мало забарвлення чорного (75%), синього (8%), коричневого і червоного (4%) та зеленого (2%) кольорів. Якщо порівняти такі категорії, як доброта і злість, то доброта має 38% червоного кольору і 35% відповідно жовтого кольорів. Злість більшість учнів (40%) зафарбовували у чорний і коричневий кольори.

За наявності інверсії колірною градусника (основні кольори займають останні місця) в окремих дітей спостерігається недостатня диференціація соціальних емоцій – наприклад, і щастя і сварка можуть бути позначені одним і тим же червоним кольором. В цьому випадку ми звернули увагу, як розфарбовує дитина парні категорії і наскільки далеко стоять пари в колірному виборі.

У завданні № 3 відображено емоційне відношення дитини до себе, шкільної діяльності, власних інтересів. Зрозуміло, що за наявності проблем в якійсь сфері, першокласник розфарбовує саме ці будиночки коричневим або чорним кольором. Доцільно виділити ряди об'єктів, які дитина позначила однаковим кольором. Ланцюжки асоціацій досить прозорі для розуміння емоційного відношення дитини до школи.

Отже, проведена нами діагностика емоційної сфери першокласника, вивчення її особливостей в процесі адаптації молодшого школяра до шкільного навчання, ми спробували сформувати характерні риси, що сприятимуть успішній адаптації дитини. Прослідкувавши динаміку розвитку емоційної сфери дитини і особливості її впливу на адаптаційний потенціал в молодшому шкільному віці, ми приходимо до висновку, що перевага позитивних емоцій та позитивне відношення до школи є одним із чинників успішної адаптації першокласника до шкільного навчання.

Науковою новизною дослідження є розширення уявлень про чинники успішної адаптації молодшого школяра до шкільного навчання на основі кольорово-асоціативного експерименту, що дає уможливлене складення корекційної програми, спрямовану на підвищення адаптаційного потенціалу.

Корекційні програми для допомоги дітям, які мають негативне відношення до школи та відповідно низький рівень адаптації, слід будувати на діагностичній основі з урахуванням основних аспектів розвитку емоціональної сфери особистості учнів. У цілому корекційну роботу доцільно проводити у вигляді групових занять, які мають на меті розвиток механізмів функціональної саморегуляції особистості учнів, розвиток навичок спілкування, формування довіри до інших і позитивних взаємин з навколишніми, оптимізації «Я-концепції» та розвитку самоповаги. Це сприятиме подальшій адаптації школяра.

Отримані результати психологічних досліджень бажано враховувати в організації заходів щодо подолання психічної дезадаптації, психосоматичних порушень і збереження здоров'я під час навчального процесу. Головне – співпраця і координація виховних методів всіх, хто працює з дітьми.

Враховуючи кольорову інтерпретацію емоцій учнями, ми плануємо у перспективі дослідити рівень тривожності першокласників та її вплив на процес адаптації до шкільного навчання, провести діагностику адаптаційних можливостей першокласників на основі вивчення індивідуальних особливостей розвитку дитини і визначення найбільш інформативних показників функціонального стану організму.

Список використаних джерел

1. Аминникова Н.С. Адаптация первоклассников к школьным условиям: [Электронный ресурс] / Наталья Сергеевна Аминникова // Фестиваль педагогических идей "Открытый урок". – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/314289/>

2. Єльчанинова Т.М. Вивчення особливостей адаптації першокласників асоціативним методом: [Електронний ресурс] / Т.М. Єльчанинова. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu_psychol/2010_35/04.html
3. Луговых Т. А. Диагностика адаптации первоклассников к школе: [Электронный ресурс] / Т. А. Луговых // Фестиваль педагогических идей “Открытый урок”. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/511644/>
4. Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций ребенка / О.А. Орехова. – СПб. : Речь, 2002. – 112 с.
5. Сорокина В.В. Психологическое неблагополучие детей в начальной школе. Диагностика и пути преодоления. – М.: Генезис, 2005. – 191 с.
6. Степник О.І. Причини шкільної дезадаптації // Психологічна газета. – 2007. – № 14 (86).
7. Тимофеев В. Краткое руководство практическому психологу по использованию цветового теста М. Люшера / В. Тимофеев, Ю.Филимоненко. – СПб. : Иматон, 1995. – 29 с.
8. Шінтарь З.Л. Введення в шкільне життя: Навчальний метод. посібник. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 119 с.
9. Talks to Teachers on Psychology: And to Students on Some of Life's Ideals. / William James. – Manor. Rockville, Maryland, 2008.
10. The comparative development of adaptive skills: Evolutionary implications / Ed. By E. S. Gollin-Hillsdale (N. J.). – London: Lawrence Erlbaum Assoc., 1985.

This paper contains the results of studying the peculiarities of emotional sphere of the first-graders and its impact on pupils' level of adaptation. We studied the positive and negative trends in this field. The dynamics of development of the emotional sphere of a child and its impact on adaptive potential in elementary school age was traced. To investigate the emotional sphere of the first-graders we used a projective test of personal attitude, social emotions and system of values named “Houses”. The conclusion about the level of adaptation depending on the quality of the development of the emotional sphere was made.

Keywords: adaptation, emotional sphere, the potential, development.

Отримано: 21.02.2012 р.

ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗЛАГОДИ

Висвітлено теоретико-методологічні основи дослідження соціальної злагоди. Зазначено, що на рівні методологічного аналізу можна виділити принципові відмінності конфліктологічного, консенсусологічного і синтетичного підходів до дослідження соціальної злагоди. При конфліктологічному підході злагода – приватний стан конфліктуючого суспільства. При консенсусологічному підході злагода – це “закон соціальної статистики”, що прагне до рівноваги соціальних систем. Синтетичний підхід досліджує процес зародження злагоди в конфлікті; нерівномірність і нестабільність у соціальному розвитку розглядає як умову становлення стабільності. Соціальна злагода – це стан і процес взаємодії між соціальними суб’єктами, що мають схожі цінності, потреби, інтереси та цілі, при цьому соціальна група солідарна, згуртована, впорядкована, стабільна, цілісна. Охарактеризовано типи, види і функції соціальної злагоди. Доведена роль злагоди у формуванні зразків, правил і норм узгодженої поведінки та дії. У подальших розвідках можливе обґрунтування поняття “соціальна злагода” в психології; дослідженні соціальної злагоди як складової процесу соціального розвитку особистості в ранньому юнацькому віці.

Ключові слова: соціальна злагода, конфліктологічний, консенсусологічний і синтетичний підходи до дослідження соціальної злагоди; типи, види і функції соціальної злагоди.

Освещены теоретико-методологические основы исследования социального согласия. Отмечено, что на уровне методологического анализа можно выделить принципиальные отличия конфликтологического, консенсусологического и синтетического подходов к исследованию социального согласия. При конфликтологическом подходе согласие – это частное состояние конфликтующего общества. При консенсусологическом подходе согласие – это “закон социальной статистики”, который стремится к равновесию социальных систем. Синтетический подход исследует процесс зарождения согласия в конфликте; неравномерность и нестабильность в социальном развитии рассматривает как условие становления стабильности. Социальное согласие – это состояние и процесс взаимодействия между социальными субъектами, которые имеют схожие ценности, потребности, интересы и цели, при этом социальная группа солидарная, сплоченная, упорядоченная, стабильная, цельная. Охарактеризованы типы, виды и функции социального согласия. Доказана роль согласия в формировании образцов, правил и норм согласованного поведения и действия.

В дальнейших исследованиях возможно обоснование понятия “социальное согласие” в психологии; исследование социального согласия как составляющей процесса социального развития личности в раннем юношеском возрасте.

Ключевые слова: социальное согласие, конфликтологический, консенсусологический и синтетический подходы к исследованию социального согласия; типы, виды и функции социального согласия.

Постановка проблеми. Проблема соціальної злагоди є вельми актуальною для українського суспільства. Злагода є атрибутивною властивістю суспільства, соціальних організацій і груп. Будь-яке суспільство прагне впорядкувати соціальні відносини та взаємодії, спрямовує зусилля на узгодження дій окремих осіб і груп, приведення їх у відповідність із загальними цілями та інтересами. Злагода і конфлікт – неминучі атрибути соціальної реальності. В даний час соціальна злагода та соціальні конфлікти розглядаються як полярні стани суспільства, що знаходяться в безперервній взаємодії. У суспільстві ніколи не буває повної злагоди, як і повного конфлікту. Проте, дотепер часу не виявляється стійкого інтересу соціологів і психологів до теоретичного осмислення поняття “соціальної злагоди”, шляхів і механізмів її формування. Необхідність розробки теорії соціальної злагоди актуалізують наступні обставини: високий рівень соціальної напруженості і конфліктогенності стимулює вивчення цих процесів, проте злагода виступає глибинною основою підвищення соціальної інтеграції, зниження рівня напруженості і конфліктогенності; в сучасних умовах відбувається, з одного боку, становлення нової системи цінностей, з другого – пошук нової ідеології, тому потрібно теоретичне осмислення соціальної злагоди; в психологічній літературі недостатньо осмислена роль злагоди у формуванні зразків, правил і норм узгодженої поведінки та дії.

Аналіз досліджень і публікацій. Методологічно можна виділити кілька основних підходів до дослідження проблеми соціальної злагоди: перший – конфліктологічний підхід, який знайшов відображення в роботах Р.Дарендорфа, Р. Зіммеля, Л.Козера, К. Маркса, другий – консенсусний підхід, реалізований у працях М.Вебера, Е. Дюркгейма, М. Ковалевського, П.Сорокіна та ін.; третій – синтетичний підхід, представлений І.Пригожиним, Г. Хакеном та ін.. Різними аспектами проблеми соціальної злагоди займалися М. Акулич, М. Алієв, К. Авакян, А.Безвербний, А.Здравомислов, І.Караваяєва та ін. Дослідники розглядають соціальну злагоду як забезпечення стабільності суспільно-економічної системи, задоволення економічних потреб особистості;

як стан, ознаку і процес взаємодії між соціальними суб'єктами, що знаходяться в єдності, мають схожі цінності, потреби, інтереси та цілі, при цьому соціальна система володіє солідарністю, згуртованістю, інтеграцією, впорядкованістю, стабільністю і стійкістю, зберігається як цілісність. На думку вчених (І. Пригожина, Ф. Селіванова, А. Харчева), саме в соціологічному понятті злагоди відображені найбільш загальні риси, властиві даному феномену. Соціологічне дослідження соціальної злагоди дозволяє визначити основи стабільного в розвитку соціальних систем при тому, що злагода може розглядатися як спосіб самоорганізації соціальних систем.

Метою даної статті є визначення сутності поняття “соціальної злагоди”, її категоріального поля, осмислення ролі соціальної злагоди у формуванні зразків, правил і норм узгодженої поведінки.

Виклад основного матеріалу. У соціологічних теоріях отримали розвиток три основні напрямки розуміння соціальної реальності: конфліктологічний, консенсусологічний і синтетичний.

При конфліктологічному підході злагода розглядається як приватний стан конфліктуючого суспільства. Розвиток конфліктології здійснюється в рамках двох основних підходів: діалектичної теорії конфлікту (К. Маркс, Р. Дарендорф та ін.) і конфліктного функціоналізму (Г. Зіммель, Л. Козер та ін.) Аналіз даних парадигм соціальних змін приводить до висновку про те, що прихильники конфліктологічного пояснення розвитку суспільства акцентували увагу на дослідженні одного боку соціальних взаємодій, що характеризується конфліктністю, мало враховуючи іншу сторону соціальної реальності – злагоду і солідарність.

Консенсусологічний напрям розглядає соціальне життя через злагоду, солідарність, порядок. Консенсусологічний напрям складається з наступних основних течій: з ціннісно-функціональної злагоди (О. Конт, Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, М. Ковалевський, П. Сорокін та ін.); із смислової злагоди (М. Вебер) і психологічної злагоди (Г. Тард). Так, Е. Дюркгейм [7] обґрунтував ідею моральних цінностей як інтегруючої сили соціального розвитку, солідарності суспільства. Фундаментом забезпечення соціальної злагоди, за Дюркгеймом, виступає “колективна совість” або морально-ціннісна структура суспільства та функціональна залежність людей.

Розглядаючи основні форми взаємодії індивідів, П. Сорокін [9] дійшов висновку, що взаємодія буває солідарною (узгодженою) і антагоністичною (ворожою). “Солідарною буде всяка взаємодія, де прагнення обох сторін збігаються, де одна сторона не тільки не

заважає, але, навпаки, допомагає досягненню прагнень іншої. Суспільством, в якому члени взаємодіють солідарно, буде суспільством солідарним. Прикладами його можуть бути: всі групи, де люди допомагають один одному; де люди сукупними силами прагнуть до однієї мети. У солідарному суспільстві людина не принижена, не пригноблена. Тут не потрібно примусу, не потрібно деспотичної влади” [9, с.65-67]. “Люди, поставлені в необхідність жити спільно, волею-неволею повинні виробити який-небудь порядок співіснування. Поставлені в необхідність жити спільно, люди спочатку взаємодіяли без всякого порядку. Але продовжуючи своє існування, вони поступово пристосовувалися один до одного. Певні взаємини частіше повторювалися. Повторювані взаємини ставали звичними. Звичні вчинки ставали з часом звичаєм. Дотримання звичаю поступово робилося обов’язковим правилом. Від кожного члена стали вимагати, щоб він поведився “за звичаєм”, “як всі”. Хто не дотримувався звичаю, того примушували дотримуватися або карали. Звичай перетворювався в юридичне право. Так чи інакше, але всяка спільно взаємодіюча одна з одною протягом тривалого часу група людей наприкінці з неорганізованої стає організованою, взаємні відносини членів набувають точної форми, права і обов’язки їх визначаються, група стає впорядкованою, організованою” [9, с. 40-42]. П.Сорокін вивчив “труднощі встановлення порядку”. Він зазначає: “У будь-якій великій групі завжди є певна кількість членів, які не бажають або не можуть підкорятися встановленому порядку. Свідомо чи мимоволі вони його порушують або намагаються порушити. Для того, щоб зберегти встановлену організацію чи усталений порядок групи, щоб перешкодити його порушенню, група змушена цей порядок підтримувати примусово. Цей примус може виражатися в різних формах (виключення із групи, примусове підпорядкування порядку групи, покарання). І чим менше люди пристосовані до спільного життя, чим більший порядок групи для них неприйнятний, тим примус сильніший. Такі два основних способи – свідомий і несвідомий – встановлення організації групи і звичайні прийоми підтримки і збереження цієї організації” [9, с. 41-43]. В цілому в концепції П. Сорокіна соціальний порядок і солідарність базуються на соціальній і культурній інтеграції, хоча зазначається, що порядок може досягатися і через примус.

На думку М. Вебера, узагальнені дії людей можуть бути “засновані на злагоді” [6, с.529]. Під злагодою М. Вебер розуміє “дії, орієнтовані на очікування певної поведінки інших, що мають внаслідок цього шанс на те, що очікування виправдаються,

оскільки об'єктивно існує ймовірність того, що ці інші, незважаючи на відсутність будь-якої домовленості, практично поставляться до таких очікувань як до значимих для їх поведінки" [6, с.526]. М. Вебер чітко відокремлює поняття "злагода" і "солідарність". Він пише: "... дії на основі злагоди – ще не солідарність. Боротьба потенційно притаманна всім видам суспільно пов'язаних дій. Немає таких спільнот, заснованих на злагоді, в яких не могло б бути присутнім і найжорстокіше насильство над іншою людиною. Воднораз у більшості актів "боротьби" міститься якась ступінь громадського об'єднання або злагоди" [6, с.534].

Психологічну злагодю описував Г. Тард [10]. Він орієнтувався на пошук науково значимих фактів у сфері індивідуальної психіки і міжіндивідуальної взаємодії людей. Головним положенням теорії наслідування Г. Тарда була ідея, згідно з якою основною руйнівною силою людського співтовариства є непереборне психічне прагнення людей до наслідування. Наслідування у Тарда виступає як пояснювальний принцип соціального життя, це повторення, копіювання, що навіюється якимось чином. Соціальний розвиток відбувається періодичною зміною наслідування у формі звичаю на наслідування у формі моди. Згідно з ученням Тарда, механізм дії "законів наслідування" визначається віруваннями і хотіннями, що являють собою субстанцію соціальної взаємодії людей. Саме через злагодю і суперечність взаємозміцнюваних вірувань і бажань організується людське суспільство.

У синтетичних теоріях досліджуються проблеми порядку в нерівноважних системах. Сучасне українське суспільство є вкрай нерівноважною системою, тому воно повинно розглядатися з використанням методології розвитку, представлені в синергетиці. Теорія синергетики як методологія нерівноважних систем отримала розвиток у роботах О.Богатирьової, І. Добронравова, Г. Ніколіс, І. Пригожина, Г.Хакена, А.Шіллерова. Синтетичний підхід дозволяє дослідити процес зародження злагоди в конфлікті; нерівномірність і нестабільність у соціальному розвитку розглянути як умову становлення стабільності [4]. Так, В.П.Бранський [5] розглядає соціальну злагодю з позицій загальних закономірностей соціальної самоорганізації, тобто взаємин соціального порядку і соціального хаосу. На його думку, конфліктна стадія і стадія хаосу є таким же закономірним етапом розвитку суспільства, як і стадія узгодженої поведінки всіх системоутворюючих елементів соціуму. В.П. Бранський вказує, що соціальна злагодя і стабільність неможливі без наявності соціального ідеалу, що включає в себе економічний, політичний, етичний та світоглядний аспекти.

Різними аспектами проблеми соціальної злагоди займалися М. Акулич, М. Алієв, К. Авакян, А.Безвербний, А.Здравомислов, І.Караваєва та ін. І.В.Караваєва [8] розглядає соціальну злагоду у взаємозв'язку із соціальною стабільністю, розуміючи її як забезпечення стабільності суспільно-економічної системи, задоволення економічних потреб особистості, відповідності якісних параметрів середовища проживання інтересам соціуму, стабільного соціального прогресу особистості в рамках соціуму. На думку К.С.Авакян [1], соціальна злагода – це стан і процес взаємодії між соціальними суб'єктами, що мають схожі цінності, потреби, інтереси та цілі. Концептуальний підхід до дослідження соціальної злагоди здійснюється в роботах М.Акулич [2], яка навела поняття “соціальної злагоди” і консенсусної групи, визначила типи і види соціальної злагоди, проаналізувала її структуру та основні функції, розглянула можливості управління соціальною злагодою. Під соціальною злагодою М.М.Акулич розуміє стан і процес взаємодії між соціальними суб'єктами, що знаходяться в єдності, мають схожі цінності, інтереси та цілі, при цьому соціальна система володіє солідарністю, згуртованістю, інтеграцією, впорядкованістю, стабільністю і стійкістю, зберігається як цілісність. Дослідниця виділяє такі ознаки соціальної злагоди: впорядкованість поведінки і взаємодій; зростання соціальної згуртованості та солідарності; відчуття себе соціально захищеною, впевненість у завтрашньому дні.

М.Акулич розглядає типи соціальної злагоди: ціннісна і функціонально-цільова. Ціннісна злагода – ознака, характеристика стану і процесу взаємодії між соціальними суб'єктами, що перебувають у єдності, керуються близькими моральними та правовими цінностями. Під функціонально-цільовою злагодою розуміється стан і процес взаємодії між соціальними суб'єктами, що перебувають у єдності, мають загальні потреби, інтереси і цілі, а також загальні уявлення про способи їх досягнення.

Соціальна злагода має позитивні і негативні функції. Позитивні функції соціальної злагоди: інтегративна – соціальна злагода супроводжується реальним перетворенням соціального суб'єкта в єдине ціле, стійко і стабільно розвивається; адаптивна – адекватне пристосування соціальних суб'єктів до соціальної ситуації, до мінливих і кризових умов; інформаційно-комунікативна – проходження інформації від комунікатора до реципієнта відрізняється чіткістю й організованістю; діагностична – передбачає відповідність цінностей, інтересів і цілей різних соціальних суб'єктів; інноваційна – соціальна злагода сприяє появі нових

соціальних норм. Негативні функції соціальної злагоди: конформістська – соціальне порозуміння, забезпечуючи високий рівень адаптації людей, тягне за собою “уподібнення” іншому, знижує значущість індивідуальності, прагнення людини до творчості і свободи; стагнаційна функція злагоди полягає в тому, що суперечності недостатньо осмислюються, проблеми накопичуються, виникаючі конфлікти вирішуються конструктивно наскільки це можливо, тому відсутні сутнісні соціальні зміни [2].

Відповідно до суб'єктів злагоди М. Акулич виділяє такі види злагоди:

- особистісна злагода. Це злагода людини із собою, внутрішня несуперечність особистості, яка проявляється у врівноваженості, моральній стійкості, єдності слова і справи, відповідальності та свободи. У цьому випадку людина вільно самоактуалізується у своїй творчій потенції, а суспільство створює умови для її розвитку. У такій ситуації людина не ставить власні цілі та інтереси вище або нижче загальних, а прагне знайти “золоту середину” узгодження індивідуального і суспільного.

- міжособистісна злагода складається в процесі формальних і неформальних відносин між людьми. До основних факторів, що гармонізують стосунки між людьми, належать такі: віра, надія, взаємна повага, психологічна сумісність, взаємна симпатія, співпереживання, доброзичливість і справедливість. М.Акулич виділяє рівні інтеграції особистості в соціальну систему: особистісна, обумовлена особливостями людини, специфікою процесу її соціалізації; функціонально-рольова інтеграція, обумовлена станом, який займає людина в суспільстві; ціннісна інтеграція – це засвоєння цінностей і дії відповідно до них; нормативна інтеграція – засвоєння соціальних норм і правил поведінки. Інтеграція особистості в соціальні відносини буває успішною лише за умови двостороннього прагнення до злагоди: з боку групи і з боку особистості.

- групова злагода. Людина пов'язана із суспільством за допомогою її включеності в соціальні організації та групи. Злагода проявляється там, де є збіг соціально-індивідуальних і соціально-групових цінностей. Становлення соціальної злагоди розрізняється в первинних і вторинних групах. У первинних групах вона відбувається на основі тісних особистих відносин, що переважно базуються на спільних цінностях, моральних позиціях і установках, почуттях, емоціях, потребах, інтересах. Формування соціальної злагоди у вторинних соціальних групах залежить від їх структури і функцій. Для функціонування первинних соціальних груп визначальне значення має ціннісна злагода; для вторинних –

функціонально-цільова. До факторів, що визначають ступінь злагоди в групі, належать: розмір, склад, статус групи, структуру групових цінностей і норм, ступінь згуртованості і конфліктності [2].

М. Акулич розробила поняття “консенсусна група”. Під “консенсусною групою” дослідниця розуміє сукупність людей, що мають спільні узгоджені цінності, інтереси, цілі, потреби, ефективно виконують соціально значимі функції, мають ресурси для їх реалізації, відчувають приналежність до групи і сприймаються іншими людьми як її члени, а група виступає згуртованою, стійкою, стабільною. Характерними рисами “консенсусної групи” виступають: високий ступінь усвідомлення членами групи ціннісної та функціонально-цільової єдності, власних інтересів у злагоді; здатність до об'єднання для досягнення цілей; високий рівень згуртованості і солідарності; висока ступінь групової стабільності [2].

Однією з основних ознак соціальної групи виступає здатність індивідів до узгоджених дій. Ця ознака є ключовою, оскільки саме злагода забезпечує необхідну спільність, єдність дій, спрямованих на досягнення мети. М.Акулич вважає узгодженою поведінку соціального суб'єкта, спрямовану на виконання дій з урахуванням цінностей, інтересів, цілей інших соціальних суб'єктів. Ступінь узгодженості дій залежить від рівня розвитку групи, соціальної ситуації, діяльності лідера чи керівника. У той же час здатність діяти незалежно від групи та впливати на її рішення характеризує соціальну силу особистості [3]. У психологічній літературі недостатньо осмислена роль злагоди у формуванні зразків, правил і норм узгодженої поведінки. Дії і зразки поведінки стають звичними лише тому, що люди погоджуються з тим, що саме ці дії і зразки поведінки забезпечують стійке і стабільне функціонування та розвиток групи, дають людині впевненість у завтрашньому дні. Стандартизовану, типову соціальну поведінку людина починає визнавати як нормальну і правильну [2].

Соціальна злагода спочатку виникає тоді, коли залежність між соціальними суб'єктами усвідомлюється, цілі логічні і несуперечливі, способи досягнення цілей сприймаються протилежною стороною як ціннісно-прийнятні і допустимі. Така злагода веде до ефективного співробітництва і проявляється в правових нормах. Функціонально-цільова злагода формується і на основі дій соціальних суб'єктів, спрямованих на вироблення узгоджених цілей і способів їх досягнення через взаємне поєднання інтересів. Становлення такої функціональної злагоди починається з пред'яв-

лення до узгодження певних домагань сторін взаємодії. Якщо претензії сприймаються як адекватні, ціннісно-прийнятні, сторони приходять до злагоди, в протилежній ситуації – до конфлікту. Процес узгодження вимагає з'ясування суті домагань і визначення того, наскільки вірно, правильно вони відображені в свідомості суб'єктів взаємодії.

Міжособистісна взаємодія завжди вмотивована. Мотив пов'язаний з реалізацією потреб. Мотивація поведінки залежить, з одного боку, від знання норм і правил, з другого – від їх відповідності індивідуальним уявленням, що включає знання “неписаних” правил і норм. Людина, що знає правила і вимоги соціальної організації, групи, веде себе відповідно до них, забезпечуючи цим власне комфортне функціонування. Але, знаючи правила і вимоги організації, людина може свідомо порушувати їх, висловлювати незгоду з ними. Це відбувається, якщо вони не збігаються з засвоєними нею моральними і правовими нормами. В цьому випадку соціальний суб'єкт забезпечує собі дискомфортне існування, не виключає конфліктної взаємодії. Зміна знання або структури індивідуальних, групових, організаційних уявлень про норми взаємодії забезпечує розвиток мотиваційної динаміки.

Соціальні суб'єкти приймають компромісні варіанти вирішення проблем, коли усвідомлюють залежність один від одного. Перебуваючи в упорядкованих взаємодіях, вони врівноважують один одного. Злагода між соціальними суб'єктами досягається шляхом знаходження компромісу, який можна розглядати як механізм досягнення соціальної злагоди. Пошук різними соціальними суб'єктами “золотої середини” призводить до злагоди, врахування інтересів сторонами. Незлагода, конфлікт виникають у тому випадку, якщо, по-перше, одна з найбільш сильних і впливових груп при обговоренні принципів співробітництва намагаються максимально дотримати свої інтереси, по-друге, в процесі реальної діяльності на основі досягнутої злагоди прагнуть до задоволення лише власних потреб, а решта учасників взаємодії змушені миритися з цим. Зацікавленість соціальних суб'єктів один в одному тягне за собою поступки, терпимість і стриманість в оцінках і діях, визнання прав і свобод один одного. Злагода швидше досягається, якщо є відносна рівність можливостей сторін. Злагода тут проявляється як вираження загальної волі, направлена на досягнення спільної мети [2]. Формування соціальної злагоди передбачає з'ясування та усунення функціонально-рольових причин незгоди і конфліктів, а також усунення невизначеності ролі, її суперечливості, узгодження змісту ролі та вимог, що пред'яв-

ляються до виконавця, розвиток у людини здібностей формування узгоджених відносин і взаємодій, уміння вирішувати конфліктні ситуації.

Висновки. Загалом, на рівні методологічного аналізу можна виділити наступні відмінності конфліктологічного, консенсусологічного і синтетичного підходів до дослідження соціальної злагоди: при конфліктологічному підході конфлікти розглядаються як основне джерело зміцнення інтеграції соціальної системи, злагода тут – приватний стан конфліктуючого суспільства; при консенсусологічному підході злагода – це “закон соціальної статистики”, що прагне до рівноваги соціальних систем; синтетичний підхід дозволяє дослідити процес зародження злагоди в конфлікті; нерівномірність і нестабільність у соціальному розвитку розглядається як умова становлення стабільності. Соціальна злагода – це стан і процес взаємодії між соціальними суб’єктами, що мають схожі цінності, потреби, інтереси та цілі, при цьому соціальна група солідарна, згуртована, впорядкована, стабільна, цілісна. Виділяють такі типи соціальної злагоди: ціннісна і функціонально-цільова; види злагоди: особистісна, міжособистісна, групова злагода. Позитивні функції соціальної злагоди: інтегративна, адаптивна, комунікативна, діагностична; негативні функції соціальної злагоди: конформістська та стагнаційна. Доведена роль злагоди у формуванні зразків, правил і норм узгодженої поведінки та дії.

Перспективи подальших досліджень ми бачимо в обґрунтуванні поняття “соціальна злагода” у психології; дослідженні соціальної злагоди як складової процесу соціального розвитку особистості в юнацькому віці.

Список використаних джерел

1. Авакян К. С. Формирование социального согласия в современном российском обществе : Социально-философский анализ : диссертация ... кандидата философских наук : 09.00.11.– Ростов-на-Дону, 2005. – 172 с.
2. Акулич М.М. Социология согласия: Учебное пособие / М.М.Акулич. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. университета, 2002. – 240 с.
3. Андриенко Е.В. Социальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.В.Андриенко; под ред. В.А.Сластенина. – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 264 с.
4. Богатырева О.А. Синергетика социальности / О.А.Богатырева, А.Е.Шиллеров. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 1998. – 292 с.

5. Бранский В.П. Социальная синергетика как постмодернистская философия истории / В.П.Бранский // *Общественные науки и современность*. – 1999. – №6. – С. 30-33.
6. Вебер М. Избранные произведения / М.Вебер; перев. нем.; Общая редакция Ю.М. Давыдова. – М.: Прогресс, 1990. – 888 с.
7. Дюркгейм Э. Разделение общественного труда / Э. Дюркгейм. – М.: Канон, 1990. – 315 с.
8. Караваева И.В. Социальная стабильность как фактор экономического роста и финансовые механизмы ее реализации / И.В.Караваева // *Социологические исследования*. – 2002. – №1.
9. Сорокин П.А. *Общедоступный учебник социологии* / П.А.Сорокин. – М.: Наука, 1994. – 560 с.
10. Тард Г. *Социальная логика* / Г.Тард. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 548 с.

The present article is reflected the problem of theoretical and methodological foundations of studies of social consensus. It is noted that at the level of methodological analysis can distinguish fundamental differences conflictological, konsensusological and synthetic approaches to the study of social consensus. With the consent of conflictological approach – is a private state of conflicting society. With the consent of konsensusological approach – is the “law of social statics”, which seeks to balance social systems. The synthetic approach explores the process of generation social consensus in the conflict; instability in the social development reviews as a condition of stability. Social consensus – this state and the interaction between social actors who have similar values, needs, interests and goals, and the social group solidarity, orderly, stable and solid. Considered the types, forms and functions of social cohesion. We proved the role of social consensus in the formation of patterns, rules and regulations consistent behaviours. Further research is possible to study of the concept of “social cohesion”, the study of social consensus as part of social development of personality.

Keywords: social consensus, conflictological, konsensusological and synthetic approaches to the study of social consensus; types, kinds and functions of social consensus.

Отримано: 5.03.2012 р.

Когнітивна складова соціального інтелекту

У статті розглянуто основні підходи до поняття соціального інтелекту. Проведено теоретичну розвідку щодо його структури та окремих складових. Особливу увагу звернено на когнітивні елементи здібностей, що стосуються соціального інтелекту. Емпірично підтверджено, що вміння синтезувати інформацію, охоплювати широке коло стимулів, що надходять із соціального оточення, а також здатність переносити отриманий досвід на нові ситуації соціальної взаємодії супроводжують високий рівень розвитку соціального інтелекту.

Ключові слова: когнітивні стилі, когнітивна компетентність, соціальний інтелект, соціальне мислення, соціальна перцепція.

В статье рассмотрены основные подходы к понятию социального интеллекта. Проведена теоретическая разведка относительно его структуры и отдельных составляющих. Особенное внимание обращено на когнитивные элементы способностей, которые касаются социального интеллекта. Эмпирически подтверждено, что умения синтезировать информацию, охватывать широкий круг стимулов, которые поступают из социального окружения, а также способность переносить полученный опыт на новые ситуации социального взаимодействия сопровождают высокий уровень развития социального интеллекта.

Ключевые слова: когнитивные стили, когнитивная компетентность, социальный интеллект, социальное мышление, социальная перцепция.

Постановка проблеми. Вміння орієнтуватися у бурхливому морі соціальних стосунків сьогодні часто стає синонімом успішності. Досягнення життєвого успіху неможливе без соціального інтелекту. І хоча на даний момент накопичені знання про соціальний інтелект у рамках досліджень структури загального інтелекту (Г. Айзенк, Д. Векслер, Ж. Піаже, С. Л. Рубінштейн та ін.), однак залишаються відкритими питання, пов'язані з виділенням структури, факторів та умов його розвитку в професійній підготовці спеціалістів різного профілю [9].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Соціальний інтелект – це компетентність, якою людина користується для вирішення життєвих проблем, це здатність людини адаптувати свою поведінку задля максимально ефективного використання обставин, що склались, для досягнення особистісних цілей [5].

Соціальний інтелект є відносно новим поняттям у психології. У його розвиток зробили свій вклад такі зарубіжні психологи, як

Г. Айзенк, Г. Ганднер, Дж. Гілфорд, Г. Оллпорт, М. Саллівен, Р. Стенберг, Е. Торндайк, Т. Хант, Н. А. Кудрявцева, В. М. Куніцина та інші. Серед вітчизняних учених можна виділити А.К. Мудрика, Л. Малицьку, С. В. Ситніка та ін. [2; 7; 8]

Уперше проблема соціального інтелекту була порушена в дослідженнях Е. Торндайка [14]. Автор розглядав соціальний інтелект як пізнавальну здібність, яка забезпечує успішну взаємодію з людьми. Як бачимо, питання про когнітивну складову соціального інтелекту піднімалося вже досить давно. Г. Айзенк, розглядаючи природу і структуру соціального інтелекту, наголошує на тому, що соціальний інтелект виступає як результат розвитку загального інтелекту під впливом соціокультурних умов [за: 9].

Г. Олпорт пов'язував соціальний інтелект зі здібністю формувати швидкі судження про людей. Ж. Годфруа ототожнював соціальний інтелект із соціальним мисленням або соціальною перцепцією. У контексті проблеми адаптації Н. Кентор порівнював соціальний інтелект з когнітивною компетентністю, що дозволяє людям сприймати події соціального життя з мінімумом несподіванок і максимальною особистісною користю [4].

Більшість російських дослідників (В. О. Соснін, С. К. Роцін, Є. М. Резніков) під соціальним інтелектом розуміють здібність особистості, яка ґрунтується на специфіці пізнавальних процесів, емоційному й соціальному досвіді щодо вміння розуміти самого себе, інших людей і прогнозувати їхню поведінку [5].

Отже, соціальний інтелект має загальну структурну базу як з когнітивними, так і з емоційними складовими. Його можна визначити як “далекоглядність у міжособистісних стосунках” (Е.Торндайк) і “практично-психологічний розум” (Л. І. Уманський).

Серед сучасних розробок найбільш широко дослідження феноменології соціального інтелекту проводяться В. Н. Куніциною [5, с. 469]. Тут соціальний інтелект розглядається як багатомірна складна структура, до якої входять:

1. Комунікативно-особистісний потенціал: психологічна контактність і комунікативна сумісність.
2. Характеристики самосвідомості: почуття самоповаги, відкритість новим ідеям, свобода від комплексів, придушених імпульсів.
3. Соціальна перцепція, соціальне мислення; здатність розуміти і моделювати соціальні явища, розуміти людей та їх мотиви.
4. Енергетичні ознаки: психічна і фізична витривалість, активність.

Описана вище структура теж охоплює когнітивну складову, підґрунтям якої є соціальна перцепція та соціальне мислення. Наприкінці ХХ ст. російською дослідницею К. А. Абульхановою-Славською створено навіть окрему соціально-психологічну концепцію соціального мислення як форми свідомості.

Проте, когнітивна складова соціального інтелекту, на думку більшості дослідників цього феномена, якісно відрізняється від загальних мисленневих здібностей. Ще Е. Тондайк стверджував, що соціальний інтелект існує осібно від звичайного інтелекту. Чимало авторів (Д. Кітінг, Дж. Гілфорд) визначають соціальний інтелект як самостійну групу ментальних здібностей на протизвагу здібностям академічного чи формального інтелекту [11; 12]. Сферою соціального інтелекту, на думку Дж. Гілфорда, є сприймання та розуміння думок, бажань, почуттів, настроїв інших людей і самого себе. Цей аспект вимірюється тестами на соціальну перцепцію [11, с. 412].

Отже, соціальний інтелект розуміли як спроможність до раціональних, розумових операцій, об'єктом яких є процеси міжособистісної взаємодії (дослідження Н. А. Кудрявцевої) [4].

Соціальний інтелект пов'язаний зі здатністю виголошувати швидко, майже автоматичні судження про людей. Оперування інформацією визначається способами та прийомами роботи з нею. Для позначення даної особливості когнітивна психологія має у своєму понятійному апараті відповідний термін – когнітивний стиль. Когнітивні стилі – це індивідуально-своєрідні особливості сприймання, мислення та дій (Клаус) [3]. Когнітивні стилі – гіпотетичні конструкти для позначення переваги використання людиною способів сприймання, мислення та дій (Т. В. Корнілова, Т. В. Парамей) [3]. Отже, розвинений соціальний інтелект і сформовані продуктивні способи та прийоми роботи з інформацією (когнітивні стилі) визначають успішність будь-якої діяльності.

Мета дослідження. Саме тому метою нашого дослідження стало емпіричне виявлення когнітивних стилів, які пов'язані із соціальним інтелектом, та виокремлення тих когнітивних здібностей, які можна співвіднести із соціальним інтелектом.

Результати емпіричного дослідження. Для дослідження було обрано методику Дж. Гілфорда на визначення соціального інтелекту [6] та методику визначення когнітивних стилів [1]. Отримані в ході дослідження результати опрацьовувалися за допомогою наступних методів математичної статистики: порівняльного аналізу за Т-критерієм Ст'юдента, кореляційного та кластерного аналізів. Групу досліджуваних склали студенти старших курсів, вік яких становить

19-21 рік, адже саме в цьому віці кількість соціальних контактів значно зростає і часто якісно змінюється вміння ці контакти налагоджувати, що потребує розвитку соціального інтелекту. Загальна кількість досліджуваних склала 120 осіб, серед яких – 78 дівчат та 42 хлопці.

Кластерний аналіз за рівнем соціального інтелекту та його пізнавальними факторами уможливив виділення трьох кластерів, які представлені на рисунку 1. Тут ми можемо побачити рівень прояву факторів інтелекту в кожному з отриманих кластерів.

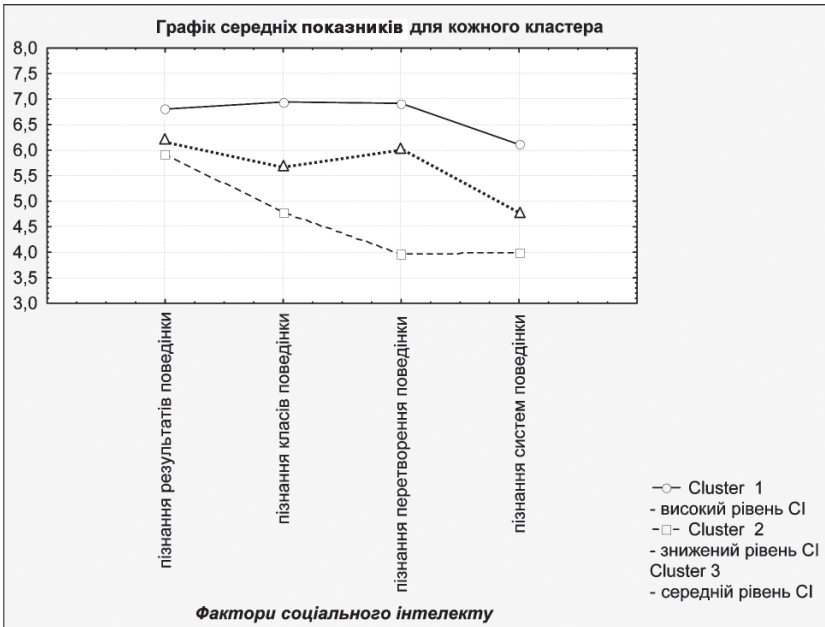


Рис. 1. Кластери, виділені за факторами соціального інтелекту

Перший кластер охопив 53% студентів різної статі та різного віку до 21 року. Більшість факторів у цьому кластері мають високі бали, що свідчить про те, що сюди увійшли особи з високим рівнем соціального інтелекту (рис. 1). Для людей з високим соціальним інтелектом, як правило, характерна успішна комунікація. Їм властива контактність, відкритість, тактовність, доброзичливість і сердечність, тенденція до психологічної близькості у спілкуванні. Ці люди здатні фіксувати максимум інформації про поведінку людей, розуміти мову невербального спілкування, давати швидкі і точні

судження про людей, успішно прогнозувати їх реакції у відповідних ситуаціях, проявляти далекоглядність у стосунках з іншими, що сприяє їх успішній соціальній адаптації.

Другий кластер включив 27% досліджуваних студентів, більшість результатів за факторами соціального інтелекту знаходиться на рівні нижче середнього. Люди із зниженим соціальним інтелектом мають труднощі в розумінні і прогнозуванні поведінки людей, що ускладнює взаємостосунки і знижує можливості соціальної адаптації.

До *третього кластера* увійшло 20% досліджуваних. Їх результати знаходяться у середніх межах прояву пізнавальних здібностей, які стосуються ситуацій соціальної взаємодії. Тому в подальшому дослідженні їх дані не будуть аналізуватися та інтерпретуватися, оскільки нас цікавлять крайні межі досліджуваних факторів.

Отже, в ході кластерного аналізу було виокремлено три групи досліджуваних за рівнем прояву пізнавальних здібностей, що стосуються соціального інтелекту. Проведемо подальше порівняння результатів двох перших кластерів, до яких увійшли студенти із високим та зі зниженим рівнем соціального інтелекту.

Аналізуючи розподіл осіб за когнітивними стилями, які мають знижений рівень соціального інтелекту, можна прослідкувати наступні особливості його когнітивної складової (рис. 2).

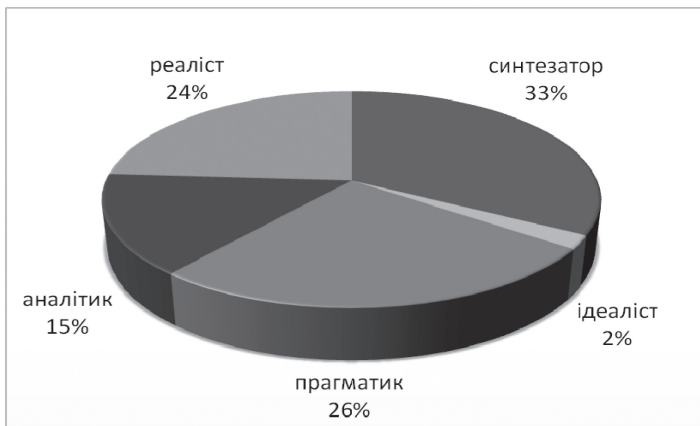


Рис. 2. Розподіл досліджуваних із низьким рівнем соціального інтелекту за когнітивними стилями

Бачимо, що у досліджуваних з низьким рівнем соціального інтелекту спостерігається приблизно рівний розподіл між ког-

нітивними стилями “Прагматик” та “Реаліст”. Проте, найбільше студентів цієї групи користується стилем “Синтезатор”, який вирізняється схильністю до інтегративного підходу, поєднанням несумісного в новій, творчій комбінації, інтересом до змін, новизни, прагненням до загострення ситуації з метою пошуку істини. Оскільки низький рівень соціального інтелекту передбачає наявність труднощів у розумінні і прогнозуванні поведінки людей, що ускладнює стосунки та знижує можливості соціальної адаптації, можемо прогнозувати, що наявність різних стилів компенсує проблеми взаємостосунків. Кожна людина використовує той когнітивний стиль, який найбільш вдало дозволяє досягнути бажаного результату.

Аналізуючи розподіл когнітивних стилів у осіб з високим рівнем соціального інтелекту, можна побачити дещо іншу картину (рис. 3).

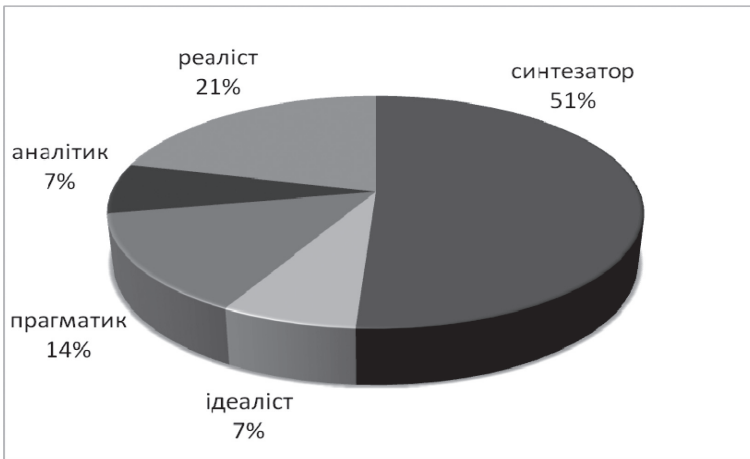


Рис. 3. Розподіл досліджуваних із високим рівнем соціального інтелекту за когнітивними стилями

Стиль мислення “Синтезатор” зустрічається у більшій половині досліджуваних цієї підгрупи. Вони здатні сприймати максимум інформації про поведінку людей, розуміти мову невербального спілкування, давати швидкі та точні судження про людей, успішно прогнозувати їх реакції у відповідних обставинах, проявляти далекоглядність у стосунках з іншими, що сприяє їх успішній соціальній адаптації. На другому місці за кількістю досліджуваних, що його застосовують, стоїть такий когнітивний стиль, як “Реаліст”. Натомість кількість “прагматиків” та “аналітиків” серед студентів з високим соціальним інтелектом значно менша, ніж серед студентів з низьким СІ.

Цікаво, що водночас зростає і кількість тих, хто надає перевагу ідеалістичному стилю у розв'язання завдань. Ідеалістичний стиль мислення характеризується підвищеним інтересом до цілей, потреб, цінностей людини, розвинутою інтуїцією, високими нормами моралі та критеріями оцінки поведінки, прагненням поєднати різні ідеї, позиції в компромісі, сконцентрованістю на процесі, взаємостосунках.

Порівняльний аналіз за Т-критерієм Ст'юдента дав змогу виявити статистично достовірні відмінності між рівнем прояву когнітивних стилів у осіб з високим та зниженим рівнем соціального інтелекту (рис. 4).

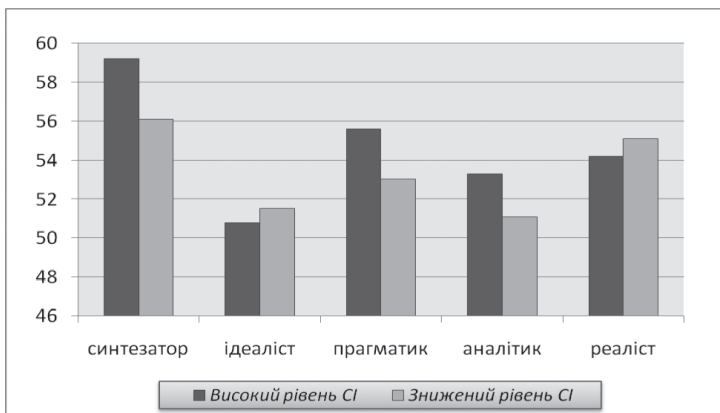


Рис. 4. Порівняння прояву когнітивних стилів у осіб з різним рівнем соціального інтелекту

При аналізі слід звернути увагу, що досліджуваним високого рівня соціального інтелекту притаманний вищий рівень синтезаторного та прагматичного мислення. Оскільки соціальна адаптація тут є якісно іншою, такі особи емоційно стабільніші, активніші у діяльності та комунікації. Слід зазначити, що з ростом соціального інтелекту в ході досягнення особистої зрілості проходить гармонізація структури особистості, що може призводити до більш якісного використання стилів мислення залежно від ситуації.

Для нижчого рівня соціального інтелекту характерне застосування реалістичного або ідеалістичного когнітивних стилів. Використання даних стилів мислення призводить до інтуїтивних, глобальних оцінок ситуації або фокусування на детальному аналізі проблем.

Взаємозв'язки соціального інтелекту та його пізнавальних складових (рис. 5). В результаті кореляційного аналізу виявлено, що фактор пізнання результатів поведінки позитивно корелює з композитарною оцінкою соціального інтелекту ($r = 0,53$; $p \leq 0,01$).

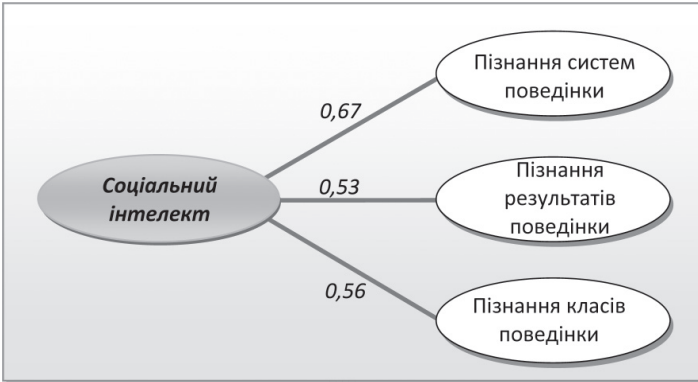


Рис. 5. Кореляції соціального інтелекту із пізнавальними факторами

Це можна пояснити тим, що зі зростанням здібності до передбачення наслідків поведінки людей у відповідній ситуації зростає і вміння швидше налагоджувати контакти, бути відкритішими. Такі особи здатні розуміти мову невербального спілкування, давати швидкі і точні судження про людей, успішно прогнозувати їх реакції у відповідних обставинах, проявляти далекоглядність у стосунках з іншими, що сприяє їх успішній соціальній адаптації.

Емпірично встановлено, що фактор пізнання класів поведінки позитивно корелює з композитарною оцінкою соціального інтелекту ($r = 0,56$; $p \leq 0,01$), перетворенням поведінки ($r = 0,37$; $p \leq 0,01$), пізнанням систем поведінки ($r = 0,36$; $p \leq 0,01$).

Підвищення здібності до логічного узагальнення, виділення загальних суттєвих ознак у різних невербальних реакціях людини призводить до швидшого і вірнішого розуміння мовної експресії у контексті визначеної ситуації, визначених взаємовідносин, підвищується вміння аналізувати складні ситуації взаємодії людей, розуміти логіку їх розвитку, збільшується чутливість до зміни смислу ситуації при включенні у комунікацію різних учасників, що сприяє їх успішній соціальній адаптації.

Також кореляційний аналіз дав змогу встановити взаємозв'язки фактора пізнанням систем поведінки, який позитивно корелює із соціальним інтелектом ($r = 0,67$; $p \leq 0,01$).

Отже, особи, що вміють аналізувати складні ситуації взаємодії людей, здатні витягувати максимум інформації про поведінку людей, розуміти мову невербального спілкування, давати швидкі і точні судження про людей, успішно прогнозувати їх реакції у відповідних обставинах.

Висновки та перспективи. Для високого рівня соціального інтелекту характерний вищий рівень синтетичного та прагматичного мислення, оскільки рівень соціальної адаптації є вищим, особи є емоційно стабільні, активніші в діяльності і комунікації. Слід відзначити, що з ростом соціального інтелекту по мірі досягнення особистої зрілості проходить гармонізація структури особистості, що може призводити до більш якісного використання стилів мислення залежно від ситуації. Для нижчого рівня соціального інтелекту характерне застосування реалістичного або ідеалістичного стилів мислення. Використання даних стилів мислення призводить до інтуїтивних, глобальних оцінок ситуації або фокусуванні на детальному аналізі проблем.

На сучасному етапі розвитку людства на когнітивну складову соціального інтелекту впливають багато різних чинників, як соціальних, так психологічних. Тому перспективи подальших пошукувань простягаються далеко за межі проведених досліджень і торкаються вирішення та врахування цих чинників соціального становлення особистості.

Список використаних джерел

1. Алексеев А. А. Поймите меня правильно, или Книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми / А. А. Алексеев, Л. А. Громова. – СПб. : Экономическая школа, 1993. – 351 с.
2. Булка Н. І. Ресурси соціального інтелекту : адаптивність, комунікативність, креативність / Н. І. Булка // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 43-53.
3. Корнилова Т. В. Подходы к изучению когнитивных стилей: двадцать лет спустя / Т. В. Корнилова, Т. В. Парамей // <http://www.voppsy.ru/issues/1989/896/896140.htm>
4. Кудрявцева Н. А. Единство интеллекта. Научный отчет (Грант РФФИ 1993-1994) / Н. А. Кудрявцева. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1995. – 160 с.
5. Куницына В. Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

6. Михайлова (Алешина) Е. С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта. Руководство пользователя / Михайлова (Алешина) Е. С. – [2-е изд.]. – СПб. : ГП “ИМАТОН”, 1999. – 56 с.
7. Мудрик А. К. Соціальний інтелект та соціальна компетентність / А. К. Мудрик // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №3. – С. 4-6.
8. Ситнік С. В. Соціальний інтелект як регулятор управлінської взаємодії (08.03.12) // Доступно з: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2010_SV/rozdil_3/Sytnik.htm
9. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
10. Шмаргун В. М. Когнітивно-стильові особливості дітей як прояви своєрідності індивідуального інтелекту / В. М. Шмаргун // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №10. – С. 10-21.
11. Guilford J. P. Higher-order structure-of-intellect abilities / J.P. Guilford // *Multivariate Behavioral Research*. – 1981. – 16. – P. 411-435.
12. Keating D. K. A search for social intelligence / D. K. Keating // *Journal of Educational Psychology*. – 1978. – 70. – P. 218-233.
13. Shade B. J. Field dependence: Cognitive style of perceptual skill? / B. J. Shade // *Perc. and Mot. Skills*. – 1984. – V. 58. – №3. – P. 991-995.
14. Thorndike E. L. Intelligence and its use / E. L. Thorndike // *Harper's Magazine*. – 1920. – 140. – P. 227-235.

In the article the basic going near the concept of social intellect is considered. The theoretical analysis of its structure and separate constituents is conducted. The cognitive elements of capabilities that touch a social intellect are considered. It is empiric confirmed, that abilities to synthesize information, embrace the wide circle of stimuli that come from social surroundings, and also ability to carry the got experience on the new situations of social co-operation accompany the high level of development of social intellect.

Key words: cognitive styles, cognitive competence, social intellect, social thinking, social perception.

Отримано: 10.03.2012 р.

Поняття сенсу життя у сучасній російській та вітчизняній психології

Статтю присвячено аналізу поняття сенсу життя з точки зору сучасної російської та вітчизняної психології. Вивчення закономірностей розвитку внутрішнього світу людини є важливим і складним завданням психологічної науки, а зміст поняття сенсу життя недостатньо чітко сформульованим. Сенс життя, ціннісні орієнтації особистості впливають на вибір життєвих стратегій в процесі здійснення самореалізації.

Ключові слова: сенс, сенсотворення, сенсожиттєві стратегії.

Статья посвящена анализу понятия смысл жизни с точки зрения современной российской и украинской психологической науки. Изучение закономерностей внутреннего мира человека является важным и сложным заданием психологической науки, а содержание понятия смысл жизни недостаточно четко сформулированным. Смысл жизни, ценностные ориентации личности имеют определяющую роль при выборе жизненных стратегий в процессе свершения самореализации.

Ключевые слова: смысл, смыслообразование, смысложизненные стратегии.

Постановка проблеми. У психологічній літературі сенс життя зазвичай, характеризують як феномен, який забезпечує нормальне і продуктивне життя людини, втрата якого може мати трагічні наслідки. Знайти сенс життя – це чи не найбільша і найвища цінність, неодмінна умова людського щастя. Але цей пошук складний, і результати його далеко не завжди успішні. Парадоксальний факт: втративши сенс існування, людина може позбавити себе життя, але, з іншого боку, іноді особистість жертвує життям заради реалізації певного життєвого задуму.

Мета статті – знайти визначення поняття сенсу життя з точки зору сучасної російської та вітчизняної психології.

Завдання – проаналізувати схожі та спірні моменти в дослідженнях сучасних російських та вітчизняних психологів.

Проаналізуємо погляди сучасних російських та українських психологів на пошук свого самовизначення, сенсу життя, зокрема, розглянемо динамічний підхід.

Як представник динамічного підходу в психології, Л.І.Анциферова вважає, що формою існування особистості не може бути структурно-агрегатне існування, відбувається безперервний процес

її формування і функціонування у контексті динамічної ієрархії різних видів діяльності. Зміни у розвитку особистості завжди залежні від діяльного ставлення до світу, “діахроніки її життєвих стосунків”. Така позиція уможлиблює аналізувати людини як суб’єкт конструювання і розпорядження власним життєвим шляхом [1].

Динамічний підхід містить положення “про початкову спрямованість особистості, її телеологічність”, які лежать в основі життєдіяльності індивіда; усвідомленість сенсу життя, яка допомагає особистості “свою невизначену тягу до майбутнього оформляти у вигляді цілей, далеких і близьких, відповідно до етапів свого життя, які створюють сенс, намічати плани і програми досягнення цілей, будувати відповідно до них свої дії, оцінювати життєві події, що вимагають зміни поведінки” [1, с.303].

Учні та співробітники Л.І.Анциферової на широкому емпіричному матеріалі прояснили і деталізували концептуальні положення динамічного підходу у вивченні суб’єкта життя. Зокрема, показано, що конструктивний спосіб життєдіяльності корелює з розумінням особою самої себе, своїх інструментальних і термінальних цінностей, серед яких є і сенс життя. З’ясовано, що найбільш продуктивно життєвий шлях вибудовується особистістю в тому випадку, коли у своїх життєвих виборах вона керується сенсом життя і ціннісними критеріями, а не критеріями соціальної бажаності, втіленням чужих рішень, вимогами ситуації і спонтанними бажаннями. Успішність професійного самовизначення і кар’єри також зростає тоді, коли людина намагається раціоналізувати сенс життя замість того, щоб наслідувати чужі поради, зразки поведінки, керуватись формальними правилами.

Узагальнюючи напрацювання динамічного підходу, можна стверджувати, що особистість як суб’єкт життя має такі особливості: телеологічну орієнтацію активності, підпорядкування життєдіяльності особливій логіці сенсу, розвинуту рефлексію власного життя, високий етично-духовний потенціал життя, високий рівень усвідомленості життя й окремих життєвих подій, активність у сфері планування та досягання життєвих цілей, збалансований розподіл сенсу життя в часі з його пріоритетною фіксацією на майбутньому. Взагалі, з погляду динамічного підходу, суб’єктність життя розглядають як здібність до “постановки людиною перед собою все більш і більш далеких завдань, що стають сенсом життя індивіда. Подібні завдання, що не зрідка виходять за межі життя людини, – найважливіша детермінанта життєвого шляху особистості і його тимчасової організації” [1, с.267].

Розглянемо структуру сенсу життя з погляду постнекласичної психології, якравним представником якої є В.Г.Немировський. Він аналізує визначення сенсу життя через поняття спрямованості та умовно виокремлює дев'ять основних концепцій сенсу життя.

1. Вищим сенсом життя є творчо-альтруїстична безкорислива турбота про загальне благо і пов'язана з нею готовність поступитися своїми інтересами.

2. Людина, як соціально-творча істота бачить сенс життя в створенні духовних і матеріальних цінностей.

3. Соціально-демографічний сенс життя полягає в народженні і вихованні дітей та онуків.

4. Група концепцій сенсу життя, які сприяють прогресивному розвитку індивіда (а тим самим і суспільства), включає різні варіанти діяльності: орієнтовану переважно на духовний розвиток особистості; на фізичний розвиток індивіда; комплексну ігрову діяльність; пасивну – таку, що не сприяє розвитку індивіда.

5. Престижна концепція сенсу життя характеризується сукупністю різних способів підвищення свого соціального статусу і своєї значущості в очах оточення.

6. Для лідерської концепції властиве тісно пов'язане з престижною спрямованістю прагнення до влади над людьми у будь-яких формах, причому популярність і слава, які приносить влада, сприймаються як основа для отримання безсмертя в пам'яті людей.

7. Гедоністичний погляд на сенс життя близький людям, які прагнуть до різного роду задоволень.

8. Для конформістського сенсу життя характерне прагнення “жити як всі”, нічим не виділятися. У цьому випадку самоототожнення себе з певним співтовариством, розчинення у людській масі дає відчуття особистого безсмертя.

9. Теологічна або релігійна концепція означає служіння Богові у тій або іншій формі [4].

Будь-яку концепцію сенсу життя можна розглядати як спрямованість особистості, яка реалізується на двох рівнях.

Вищий рівень спрямованості якнайповніше втілює уявлення особистості про сенс життя, включає уявлення про світ і своє місце у ньому, ставлення до себе й інших людей, до життя і смерті. На цій основі формуються сенсожиттєві принципи, головні життєві цілі або, іншими словами, термінальні цінності та морально-етичні засоби їхнього досягнення або інструментальні цінності. Цей рівень можна назвати світоглядною спрямованістю.

Нижчий рівень включає, перш за все, життєві орієнтації, тобто ієрархію сфер життєдіяльності у свідомості індивіда і його ставлення

до цих сфер. Це соціальна спрямованість особистості, вона показує, у якій сфері суспільної діяльності людина переважно зреалізує свої уявлення про сенс життя і що це за уявлення. На цьому рівні концепція сенсу життя конкретизується у детальних життєвих планах.

Відповідно до концепції вчинку, розробленої В.А. Роменцем (1990), феномен сенсу життя необхідно віднести до післядії вчинку. В.А.Роменець трактує вчинок як більш прийнятний пояснювальний принцип психології, ніж рефлекс або дія. Саме його можна поширити на складні феномени смислової сфери особистості без особливого спотворення змісту останніх. В.А. Роменець відстоював достоїнства механізму вчинку та довів, що вчинок є ланкою, яка опосередковує зв'язок між психікою і світом, іншими людьми, психікою і тілом, а також між структурними компонентами психічного. Вчинок є способом самодетермінації людиною своєї поведінки на основі самопізнання і самотворчості і пов'язаний з формуванням сенсу життя. Людина пізнає себе через здійснення вчинку й аналіз його наслідків, створює себе, і таким чином консолідує сенс життя. Проявами сенсу життя можна вважати конкретні установки, які втілюються у вчинках. В історико-психологічній парадигмі В.А. Роменця розкрита послідовна структура механізму вчинку, його зв'язок з історичною логікою розвитку суспільства, заснованою на акцентах певної культурної епохи.

Елементами логічної структури вчинку є ситуація, мотивація, дія і післядія. Формування сенсу життя особистості відбувається на етапі післядії, яка є наслідком рефлексії з приводу дії. А дія, зі свого боку, втілює результати мотиваційної боротьби у ситуації невизначеності.

Післядію, за В.А. Роменцем, можна охарактеризувати як актуалізацію самопізнання на основі здійснення вчинку і самотворення людиною себе через консолідацію сенсу життя. У післядії вчинку здійснюється особливий вид внутрішньої діяльності, для якого характерне пізнання і створення нових психічних підструктур, які відповідають за процес пошуку сенсу життя [6].

Певний інтерес, у зв'язку з розумінням вибору індивідом подальшого життєвого шляху, представляє погляд М.В.Савчина. Цей шлях може бути продуктивним, спрямованим на саморозвиток, творення себе, а може бути спрямований на саморуйнування й стагнацію. Названі можливі напрямки руху людини відбивають представлені автором орієнтації: орієнтація людини на задоволення, орієнтація людини на самореалізацію, орієнтація на ідеали

(М.В.Савчин, 2005) [7, с.311-313] Як бачимо, концепція М.В. Сачина дещо перегукується із концепцією В.Г. Немировського: залежно від цінностей, ідеалів, людина шукає сенс свого буття у широкому спектрі задовольень або у масштабній самореалізації.

У психологічній літературі сенс життя визначено як феномен, який забезпечує нормальне і продуктивне життя людини, втрата якого може призвести до трагічних наслідків. Так, польський психолог-клініцист К.Обуховський (1972) відзначає, що властивістю птаха є потреба літати, а властивістю дорослої людини є потреба знайти сенс власного життя [5]. Він визначає потребу сенсу життя як третю (разом із пізнавальною і потребою емоційного контакту) специфічну людську потребу. Хоча К. Обуховський позначає свій підхід до проблеми сенсу життя як природничо-науковий, а не філософський, він вважає, що сенс життя є потребою дорослої людини, тобто без нього вона не може нормально функціонувати і мобілізувати свої здібності максимальною мірою. Це пов'язано із обґрунтуванням для себе сенсу свого буття, із схваленням і практичним прийняттям людиною напряду власних дій [5]. Ігнорування цієї потреби проявляється у стані напруги і може спричинити нервові розлади. К. Обуховський, услід за С. Кратохвілом (1961), визначає цю напругу як “екзистенційну фрустрацію”. За К. Обуховським, провідним способом задоволення потреби сенсу життя є праця, яку він розуміє досить широко: як будь-яке подолання опору, що веде до досягнення запрограмованого стану. Автор надає праці суб'єктивно-соціального аспекту, що уможливіло внесення до діяльності чогоось індивідуального й ідентифікуванню з іншими людьми. Тому хобі у зазначеному підході носить особливий компенсаторний характер за неможливості задовольнити потребу сенсу життя. Вважається, що вищою формою задоволення цієї потреби є прийняття людиною якої-небудь загальної етико-філософської позиції. За К. Обуховським, потреба у сенсі життя не завжди може бути виразно усвідомленою, але усвідомлення цієї потреби має терапевтичний ефект [5].

У своїх роботах К. Обуховський також зачіпає такий аспект проблеми, як війна і сенс життя. “Кінець війни, – пише К. Обуховський, – для багатьох означав не лише особисту свободу, свободу від загрози, але й зникнення того, що складало для них сенс життя, причому не було можливості заповнити виниклу в результаті цього порожнечу чимось, що дає настільки ж інтенсивне відчуття свідомості дій, як те, яке давала боротьба з ворогом” [5, с.191]. Проте, і сповна мирні явища можуть мати високий стресовий характер, наприклад, закінчення школи, вступ до вузу, створення

сім'ї, розлучення, смерть близької людини тощо. Як бачимо, у всіх цих випадках сенсожиттєвий підхід повинен стати тим стрижнем, довкола якого розгортатиметься психологічна підтримка суб'єкта. Необхідно також відзначити і той факт, що наполеглива рекомендація виокремлення проблеми сенсу життя з компетенції філософів у компетенцію психологів робить працю К. Обуховського однією з тих, на якій будуються сучасні психологічні погляди стосовно цієї проблеми.

На нашу думку, в концепції К.Обуховського простежується спроба поєднання радянсько-марксистського підходу в науці загалом і психології, зокрема, побудованого на пріоритеті праці та колективу над особистим, індивідуальним із психотерапією західного взірця, заснованою на екзистенційних потребах окремо взятої особистості.

Зі свого боку, Б.С. Братусь (1988) пише про сенс життя як про насущну потребу, яка ґрунтується на фундаментальному протиріччі між обмеженістю, смертністю індивідуального буття й універсальністю родової сутності людини. Він також говорить про “вертикаль душі”, тісно пов'язуючи її з рівнями у структурі особистості, зумовленими “сходженням до єднання з Богом”. На думку Б.С. Братуся, “вертикаль душі” складається із чотирьох рівнів смислової сфери: егоцентричного, групоцентричного, гуманістичного, духовного, залежно від міри засвоєння їх особистістю (ситуативної, стійкої, особистісно-ціннісної) [3].

Сенс життя, на думку В.Е. Чудновського, можна визначити як такий, що “перебуває над зовнішнім і внутрішнім” світом особистості, інтегрує механізм гармонізації буття і психологічного благополуччя, узгоджує протиріччя.

В.Е.Чудновський розглядає феномен сенсу життя з погляду співвідношення “зовнішнього” і “внутрішнього”. Він говорить, що сенс життя – це особливе психологічне утворення, яке має свою специфіку виникнення, етапи становлення, психологічну структуру. Суть сенсу життя як психологічного феномена в тому, що він виникає в результаті взаємодії “зовнішнього” і “внутрішнього”, і в той же час еманіпується від того й іншого і починає діяти як “буферний механізм”, як система протипага, що не допускають одностороннього підпорядкування “зовнішньому” і водночас, перешкоджають перетворенню людини на раба власних потреб, бажань, миттєвих інтересів [9].

На думку В.Е.Чудновського, це “реалістичний” рівень, тобто відповідність сенсу життя об'єктивним умовам, необхідним для його реалізації та індивідуальним можливостям людини, та “конст-

руктивний” рівень, який відображає ступінь позитивного чи негативного впливу на процес становлення особистості й успішність діяльності людини. В.Е.Чудновський вважає, що смисложиттєві орієнтації людини не вичерпуються однією, хоча б і дуже важливою ідеєю, життєвою метою, а є структурною ієрархією “більших” і “менших” сенсів [9].

Оптимальний сенс життя дослідник охарактеризовує як гармонійну структуру смисложиттєвих орієнтації, які зумовлюють високу успішність у різних галузях діяльності, максимальне розкриття здібностей та індивідуальності людини, її емоційний комфорт, що проявляється у наповненості життя й задоволенні ним. Розглянемо деякі складові зазначеного феномена. “Ситуаційний” аспект оптимального сенсу життя, за Чудновським, – це оптимальний сенс життя, який у динамічній структурній ієрархії може істотно змінюватися під впливом ситуації, тих або інших умов. Життя складне й часом підносить сюрпризи, не завжди приємні. Серйозна хвороба, втрата близької людини, різка зміна соціального статусу істотно змінюють умови існування та впливають на ситуаційний сенс життя. Автор вважає, що під час дослідження сенсу життя необхідно враховувати вікові особливості людини і ступінь розв’язаності вікових задач. Адже підлітку і людині похилого віку потрібно реалізувати різні вікові завдання, тому і сенс життя на кожному етапі буде перебувати під значним впливом вікових особливостей. У зв’язку з цим, сензитивним періодом для осмислення життя є старість. Саме на цьому віковому етапі інтенсивно розвиваються психологічні передумови виникнення смисложиттєвих орієнтацій [8; 9].

Сенс життя залежить також і від певних фізіологічних параметрів. Для здорової людини, інваліда чи людини, яка втратила здоров’я, пошуки оптимального сенсу життя можуть відбуватися різними шляхами і призвести до різних результатів.

Професійна діяльність – одна з найбільш значущих цінностей людини, є істотним компонентом структури її смисложиттєвих орієнтації. Досить згадати про те, що закінчення професійної діяльності й вихід на пенсію в багатьох випадках переживаються як особиста трагедія, пов’язана із втратою сенсу життя, і це має негативні наслідки: є ціла низка досліджень про те, що закінчення професійної діяльності людини наближає і кінець її фізичного існування.

Сенс життя також тісно пов’язаний із проблемою моральності людини. Не потрібно доводити, що опора на “моральні інваріанти” має безпосереднє відношення до проблеми сенсу життя, зокрема

оптимального сенсу життя. При цьому варто підкреслити значення саме загальнолюдської моральності, яка кристалізує в собі конденсат багатомісячної історичної пам'яті (О.Дробницький, 1974). Саме загальнолюдська моральність, орієнтована на “найбільш віддалені фактори”, проявляється в здатності людини “вийти за межі” не тільки власної особистості, але й групи, класу тощо, до яких вона належить, чим створює “першооснову” оптимального сенсу життя. Проблема загальнолюдської моральності стала особливо гострою у зв'язку з поширенням такого явища, як тероризм, що загрожує самому існуванню людства. Як це не парадоксально на перший погляд, психологія терориста заснована також на моральних засадах: терорист послуговується певною ідеєю, і це стає для нього сенсом життя, а терористичний акт – способом його реалізації; терорист виходить “за межі” власної особистості й віддає своє життя, реалізуючи (як йому уявляється) інтереси “одновірців”; нарешті, він не сумнівається, що робить богоугодний, а отже, моральний вчинок [9].

Сучасна історія не лише нашої країни, але й усього світу загалом, має всі ознаки нестабільності. У такій ситуації людина губиться, її життя вибудовуване роками може за мить зруйнуватися, відповідно й ідеали не постійні, вони міняються, змінюється і мета, і сам сенс життя. З цього приводу хотілося б згадати доповідь М.О. Бердяєва “Доля людини в сучасному світі”, зачитану ним у 1931 році: “Усе в сучасному світі перебуває під знаком кризи, не тільки соціальної й економічної, а також і культурної, духовної кризи, все стало проблематичним. Світ знаходиться у хиткому стані, в ньому не залишилося стабільних констант, він переживає революційну епоху й зовні, й внутрішньо, епоху духовної анархії. Людина живе в страху більш ніж будь-коли, вона перебуває під вічною загрозою, висить над безоднею. Сучасна європейська людина втратила віру, якою вона намагалася в минулому столітті замінити християнську віру. Вона не вірить більше в прогрес і гуманізм, всесильність науки, рятівничість демократії, вона усвідомлює неправду капіталістичного ладу й розчарувалась в утопії соціального устрою. Але сучасна людина оптимістична й повна віри в одному: у неї є кумир, якому все приноситься в жертву. Сучасна людина вірить у могутність техніки, машини, іноді здається, що це єдине, у що ще вірять. Для такого оптимізму є дуже серйозні підстави. Запаморочливі успіхи нашої епохи є справжнім чудом гріховного природного падіння світу. Людина вражена й приголомшена могутністю техніки, яка перевернула все її життя. Людина сама її створила, це продукт людського генія, розуму,

винахідливості, дітище людського духу. Людині вдалося розкувати приховані сили природи й використати їх для своїх цілей, внести теологічний принцип у дію сил механіко-фізико-хімічних. Але опанувати результати своєї справи людині не вдалося. Техніка виявилася сильнішою свого творця, вона підкорила його собі. Техніка є єдиною сферою оптимістичної віри сучасної людини, найбільшим її захопленням. Але вона ж приносить людині багато гіркоти й розчарувань, вона поневолює людину, послабляє її духовність, загрожує загибеллю. Криза нашого часу значною мірою породжена технікою, з якою людина не має сил упоратися. І це криза насамперед духовна. Досконалий природний світ, у якому звикла жити людина минулого, уже не є вічним непорушним порядком” [2].

Ця доповідь була зачитана у 1931 році, сьогодні констатуємо, що проблеми практично ті ж. Тільки тепер вони набагато глибші й серйозніші, людина з головою занурилась у технічний світ, у вигаданий нею ж простір віртуальної реальності, куди із задоволенням ховається від власних проблем. Тоді як реальний макрокосм перебуває на порозі загибелі.

Отже, сенс життя людини не можна шукати поза самим її життям. Це відзначав ще Гегель. Правильно визначити сенс свого життя – це значить знайти самого себе.

Як бачимо, і в психологічній літературі немає одностайності щодо визначення змісту поняття сенсу життя. Воно тісно пов’язане із смисложиттєвими ціннісними орієнтаціями, самовизначенням людини, стратегією життя, подальшим життєвим шляхом тощо.

З вищенаведеного можна зробити такі **висновки**.

Умови, аспекти, виміри, проблеми людського життя можуть бути однаковими, але спосіб їх розв’язання завжди індивідуальний, тому кожен життєвий шлях завжди неповторний. Людина обирає для себе життєвий стиль, спосіб буття, що передбачає свободу вибору та широку маневровість.

Сенс життя може бути спрямований як на саморозвиток, так і на саморуйнацію, людина може розвиватись все своє життя, а може знаходитись у стані стагнації, залежно від того, на що вона орієнтована: на задоволення, на самореалізацію, на втілення ідеалів.

Надзвичайно важливий висновок можна зробити з аналізу робіт В.Е.Чудновського та В.І.Слободчикова. При дослідженні сенсу життя потрібно враховувати вікові особливості, ситуативні та вікові кризи, ступінь розв’язання специфічних вікових задач. Очевидно, що для підлітка чи особи похилого віку сенс життя буде різним. Тому вважається, що сензитивним періодом для осмислення життя і виникнення смисложиттєвих орієнтацій є старість.

Зміст сенсу життя залежить від фізіологічних параметрів особи та суспільно-історичного періоду, який вона проживає. Для інваліда чи людини, яка втратила здоров'я, і абсолютно здорової людини сенс життя буде різним. Так само, як і для людини, яка проживає життя під час війни чи інших суспільних катаклізмів, порівняно з життям у мирний час.

Сенс життя тісно пов'язаний із професійною визначеністю та реалізованістю особистості, яка входить в структуру сенсожиттєвих орієнтацій. Часто вихід на пенсію сприймається як особиста трагедія і, якщо людина не адаптується до нових умов життя, не знайде нового сенсу, це може прискорити і кінець фізичного буття.

Орієнтація на загальнолюдські цінності, альтруїзм, а головне, моральність, є основою для побудови оптимального сенсу життя і повної реалізації себе як особистості.

Питання сенсу життя невичерпне. Кожна наука трактує його по-своєму, але бачимо незаперечний вплив на формування цього поняття історичних, соціальних, економічних і політичних процесів. Кожна людина повинна визначити мету свого життя, керуючись своїми ціннісними орієнтаціями, щоб не стати побічним матеріалом в "машині" соціальних перетворень, потрібно знайти своє місце в житті й суспільстві, визначивши сенс свого життя.

Список використаних джерел

1. Анциферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л.И.Анциферова. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 512 с.
2. Бердяев Н.А. Философия свободного духа / Н.А.Бердяев. – М.: Республика, 1994. – 480 с.
3. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С.Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
4. Немировский В.Г. Базовые ценности в массовом сознании. Ценностные переживания, смысл жизни и отношение к смерти, грех как социальный феномен / В.Г.Немировский. – Красноярск: КрасГУ, 2002. – 60 с.
5. Обуховский К. Психология влечений человека / К. Обуховский. – М., 1972.
6. Роменец В.А. Предмет и принципы историко-психологического исследования / В.А.Роменец. – Киев: Университет, 1990.
7. Савчин М.В. Вікова психологія: Навчальний посібник / М.В.Савчин, Л.П.Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.

8. Смысл жизни и акме //Материалы VIII-X симпозиумов // Под ред. А.А.Бодалева, Г.А.Вайзер и др. – М.: Смысл, 2004. – 327 с. – С.7-23.
9. Чудновский В.Э. К проблеме адекватности смысла жизни / В.Э.Чудновский // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 74-80.

The article is devoted to analysis of such conception as sense, sense formation and strategies of meaning of life. The study of development rules of the inner person's life is an important and difficult task of psychology and the content of mentioned phenomena is insufficiently formulated. The sense of life, valuable orientations affect the choice of life strategies during the process of self-actualization.

Keywords: sense, sense formation, strategies of meaning of life.

Отримано: 22.03.2012 р.

УДК 159.9

Л.М.Литвинчук

Психологічні механізми дії музики

Стаття присвячена проблемі психологічного механізму дії музики. Розглядаються продуктивні способи символічного вмісту музики через аналіз музичного сприйняття з архетипами. Музика розглядається з точки зору знакової системи. Встановлено, що знакове, словесно-логічне розуміння музики засноване на метафорах, міфах і складних образних описах як відповідь на питання “На що це схоже?”. На рівні словесного опису музики особа може проявитися як носій власної культури самосвідомості, з аперцепцією, уявою, фантазійною вербальною тонкістю.

Ключові слова: аперцепція, самосвідомість, архетип, рефлекс, темп.

Статья посвящена проблеме психологического механизма воздействия музыки. Рассматриваются продуктивные способы символического содержания музыки через анализ музыкального восприятия с архетипами. Музыка рассматривается с точки зрения знаковой системы. Установлено, что знаковое, словесно-логическое понимание музыки основано на метафорах, мифах и сложных образных описаниях как ответ на вопрос “На что это похоже?”. На уровне словесного описания музыки личность может проявиться как носитель собственной культуры самосознания, с аперцепцией, воображением, фантазийной вербальной тонкостью.

Ключевые слова: апперцепция, самосознание, архетип, рефлекс, темп.

Постановка проблеми. Емоції є завжди результатом деякої взаємодії. Відчуття і емоції, які виникають як результат дії музики, мають певну розгорнуту процесуальну характеристику “спілкування” з музикою. Цей процес завжди емоційно забарвлений і має особову інтерпретацію особливостей музики як закодованого повідомлення. Ритм і темп, взяті самі по собі, передають головним чином міру активності, міру психологічної напруги даної емоції.

Мова образів є способом відкриття людиною в музиці для себе особливо значимого сенсу. Це стає можливим завдяки аналогічності, резонансності не лише семантики музичної мови і семантичних несвідомих структур людини, але й асоційованих біографічних образних репрезентацій з музичними творами.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Якщо в нашій країні музична психологія зовсім недавно (на межі 70-80-х рр. минулого століття) набула офіційного статусу як навчальний предмет, що викладається в середніх та вищих музичних закладах, то музикотерапія, яка має значно давнішу історію свого становлення і розвитку, вже з 17 століття є предметом наукового вивчення і пояснення. Широкі експериментальні дослідження терапевтичного впливу музики на людину почали проводитися вже в 19 столітті. Її практикували С.С. Корсаков, В.М. Бехтерев і інші відомі вчені на теренах колишнього Радянського Союзу. Хоча і музична психологія в загальноісторичному плані має своє глибоке коріння, яке сягає часів Піфагора, Аристотеля, а також епохи китайської натурфілософії, представленої в літературній пам’ятці “Люйші чуньцю” – III ст. до н.е., однак її визнання як самостійної галузі наукової психології можна датувати 1963 роком з часу виходу в світ книги німецького дослідника А. Веллека “Музична психологія і музична естетика”. В останні три десятиліття її розвитку значний внесок у зміст музичної психології як науки і навчальної дисципліни зробили Є.В.Назайкінський, В.В.Медушевський, Г.М.Тарасов, Л.Л.Бочкарьов і інші. Серед основних дослідницьких напрямків цієї галузі психологічних знань називають психологію музичного сприймання, психологію музичної творчості, психологію музичного навчання і т.д. Специфіка сприймання музики досліджувалась як з психофізіологічного, акустичного боку (тонпсихологія, атомізм, асоціативізм, гештальтпсихологія тощо), так і з естетико-психологічного, соціально-психологічного боку в зіставленні з виконавською, композиторською, педагогічною та іншими типами музичної діяльності.

Є.В. Назайкінський дає ґрунтовну характеристику науково-історичного аспекту дослідження категорії музичного сприймання [3].

Зокрема, сприймання музики стало об'єктом психологічного дослідження приблизно з середини ХІХ сторіччя. Саме в цей час було здійснено численні дослідження, присвячені кількісним показникам слуху, вимірюванню діапазонів і граничних характеристик його чутливості, які давали допоміжний матеріал для з'ясування зв'язку сприймання музики з біофізіологічними властивостями слухового органу. Ці дослідження стали підґрунтям для виокремлення музичної психології в специфічну наукову дисципліну, структура якої зумовлена розвитком загальної психології, проблематикою теорії музики та науково технічною експериментальною базою [2].

Людину з моменту народження оточують різноманітні періодичні процеси – коливання, поштовхи, хвилі, випромінювання, – тобто процеси, що володіють більш-менш регулярною повторюваністю окремих елементів або поєднань, – ритмів в широкому сенсі слова.

Емоції є завжди результатом деякої взаємодії. Відчуття і емоції, які виникають як результат дії музики, мають певну розгорнуту процесуальну характеристику “спілкування” з музикою. Цей процес завжди емоційно забарвлений і має особову інтерпретацію особливостей музики як закодованого повідомлення. Ритм і темп, окремо передають головним чином міру активності, міру психологічної напруги даної емоції. Функції, пов'язані з позитивними емоціями, передбачають високу міру ритмічності. Що ж до болю, боротьби, страждання, страху – взагалі негативних емоцій, то вони частіше викликають порушення ритміки організму. Музичні емоції виникають певною мірою в результаті тих же вітальних, соматичних “систем задоволення і незадоволення”. Ні здатність розрізняти музичні звуки, ні здатність їх відтворювати не мають прямого зв'язку із здатністю емоційно реагувати на музику. Для насолоди і страждання, загрози і страху, впевненості і невпевненості, заперечення і твердження – для всіх цих станів, багатовимірної шкали емоційних стосунків існують свої емоційно-акустичні музичні матриці. Музика може спонукати людину відчутти натхнення і прилив життєвих сил. Дослідження, проведені в царині евристичної психології, показують що багато хто з письменників, художників, поетів задумували та писали свої твори під час або після прослуховування музики.

Так впливає музика Бетховена, який, переживши періоди стресу, болю, відчаю, знайшов в ній не лише натхнення, але і силу,

і віру... (бурі в перших частинах його сонат закінчуються тріумфом і спокоєм). Так вплив має музика Моцарта і Вівальді, а для багатьох такою є музика сучасних груп Pink Floyd, Queen, Nazareth, а також виконавців Kitaro, Jean Michel Jarre і Richard Clayderman [1].

Мова образів є способом відкриття людиною в музиці для себе особливо значимого сенсу. Це стає можливим завдяки аналогічності, резонансності не лише семантики музичної мови і семантичних несвідомих структур людини, але й асоційованих біографічних образних репрезентацій з музичними творами. У цьому сенсі музичний твір є зручним інструментом для дослідження особистості слухача, який, вкладаючи в тлумачення твору певний зміст, тим самим говорить і про себе, про свої внутрішні пристрасті.

Тут мова йде про закономірності апперцепції, тобто вплив минулого досвіду. Кожна людина пов'язує музику з певними настроями в подіях зі свого минулого досвіду. Марш Мендельсона має не лише свій внутрішній музичний зміст, але і є музичним культурним образом, який ми до всього ще і “проживаємо” під час прослуховування як особливо значимий [6].

Несвідомі образи пам'яті, які інколи не можемо відрефлексувати до кінця, вступаючи в резонанс з музикою, посилюються і тим самим стають доступними для усвідомлення. Так діє механізм виникнення особливо значимого сенсу. Музика, будучи образною семантичною матрицею, дозволяє нам відкрити себе в собі, інколи темні і незвідані закутки нашої душі, непоправні втрати юності і ностальгію, сакральні мріяння, спогади про майбутнє.

Музика може нагадати, навіть людина живе на цій землі, наспівати мотив про смерть і безсмертне. Музика – це часто дорога до себе. Семантика музичного переживання – це ті образи, що оживають в індивідуальній свідомості. Що стосується символічної структури музики, то вона більш відбивається в архетипічному конструкті колективного несвідомого – узагальнених протосценаріях глибинних архаїчних шарів психічного.

Карл Густав Юнг вважав музику воротами, через які можна проникнути в колективне несвідоме, що нагадує “психічні осідання” незліченних переживань архетипічних образів. Всі найпотужніші ідеї людства зводяться до архетипів. Юнг говорив про те, що музика має справу з таким глибоким архетипічним матеріалом, що навіть ті, хто виконує її, не до кінця розуміють [2].

Архетипи – символічні узагальнення дуже великого і глибинного узагальнення. Але якщо проаналізувати музику з точки зору її архетипічної тематики, то можна сказати в музиці можуть бути відтворені тематичні протосценарії – настрої (немовляти, війна,

мудреця, коханого, блазня і ін.). Не менш продуктивними способами символічного вмісту музики аналіз музичного сприйняття з комунікативними архетипами. Комунікативні архетипи є не менш древніми, ніж емоції – радість, гнів або печаль – стереотипи, “вічні зразки” людської комунікації. Існують чотири головні види спілкування між людьми, чотири комунікативних архетипи (Д.І. Кирнарська). Перший – це взаємодія лідера і натовпу, начальника і підлеглого, вищого і нижчого; другий – це звернення нижчого до вищого, коли перший волає, просить, сподівається, а його співбесідник слухає і вирішує; третій тип соціальної комунікації – спілкування рівних з рівними, і тому воно найбільш природне і легке; четвертий – спілкування з самим собою, зі своєю душею. Комунікативні архетипи диктують певний емоційний тонус, інтермодальний характер, що має зорову, моторно-рухову і слухову модальності, які перебувають в нерозривній єдності.

Комунікативні архетипи вбирають в себе узагальнені конструкти, що відображають в звуці сенс спілкування, його просторові, м’язово-моторні й інтонаційні характеристики. Інтонаційний слух, перш за все, розпізнає комунікативний архетип через інтонаційний профіль, загальний характер руху, через його просторову якість. Прадавні архетипи “заклику до чогось” відносилися до заклинань жерців, до прадавніх військових і мисливських ритуалів.

Архетип “заклику до чогось” має популярний різновид, відзначає Кирнарська, де лідер спілкується з натовпом не як полководець з армією солдатів, але як тамада на весіллі говорить з гостями або соліст вар’єте мовою жестів спілкується з глядачем. Вміст такого спілкування – це підбадьорювання, спроба запалити, повести за собою. До цього різновиду архетипу “заклику до чогось” відносяться легкі жанри від побутових пісень до оперети і мюзиклу. Другий комунікативний архетип ближчий до прохання. Традиційні ритуали мають безліч подібних ситуацій. До них відносяться випрошування нареченої у батьків, оплакування померлих, яке є проханням загоєння душевних ран на землі і про упокій душі. Соціальний сенс архетипу “пробачення” – це спілкування нижчого з вищим: тепер уже не сильний лідер говорить із слухняним натовпом, а особа, підпорядкована комусь, що відчуває свою залежність, звертається до того, в кому вона бачить виконання своїх бажань. Всі ліричні види спілкування, всі любовні питання і благання належать комунікативному архетипу “прохання”.

У цьому вигляді спілкування інтонаційний контур частіше хвилястий – той, що просить – невпевнений, і його невпевненість відбивається в неминучих голосових коливаннях, і оскільки

відчуття його велике і щире ці хвилі велими великі з явними підйомами та спадами. М'язово-моторна складова архетипу “прохання” опирається на поклоніння, нахил голови і всього корпусу – інтонаційний профіль, відповідає базисній формі прохання. На комунікативний архетип “пробачення” спирається вся лірична музика, від оперно-симфонічної і камерної до джазової і поп-музики.

Третій вид соціальної взаємодії заснований на рівності учасників комунікації. Цей вигляд комунікації, як пояснює автор, – сліди дитячої невинності, осереддя простодушної веселості, прояв абсолютної свободи думки і дії, коли немає внутрішнього, зовнішнього тиску і напруги.

Цей комунікативний архетип Д.І. Кирнарська визначає як архетип гри. Вона стверджує, що її інтонаційний почерк злегка метушливий, але не настирливий, інтонація може нагадати пташине цвіркотання і м'язово-моторний архетип гри частіше колоподібний. До музичного втілення гри відноситься вкрай жвава і легка віртуозна музика.

Останній комунікативний архетип, сліди якого ведуть до традиційних культур старовини, – це архетип медитації. Він пов'язаний із станом самоти зануреної в себе, з сокровенними роздумами. Архетип медитації – це спілкування з самим собою.

Комунікативний архетип медитації сходить до прадавнього жанру колискової пісні, коли людина, що співає, якби спілкується сама з собою, зі своїм кращим “я”, втіленому в немовляті. Темп медитації спокійний і розмірний, тілесно-моторний її еквівалент – це блукання, вагання. Це замкнутий простір думки, де кожен крок хоч і веде у Всесвіт, але сполучається лише з сусіднім кроком, і вся дорога проглядається і є видимою крізь низку майбутніх кроків [4].

Комунікативному архетипу медитації належать музичні твори, що тяжіють до роздуму і відчуття. Комунікативні архетипи є фундаментальним психологічним словником слухових образів, своєрідних слухових мислеформ, на які спирається і з яких виросла вся музична культура.

Зупинимось детальніше і над тими завданнями, які психолог ставитиме при застосуванні музики з корекційною метою на особистість:

1. Завданням психолога є створення відповідних сприятливих умов для особистісних змін. Основна увага психолога зосереджується на особистості підлітка. Психолог повинен опиратися на реальні потреби, реальні сили особистості, на ті можливості та ресурси, які сьогодні вона може використовувати, оскільки не

можна очікувати багато від перших зустрічей, коли особистість ще не “прониклася” вірою в себе. Провідною ідеєю виступає не корекція, а навчання. Особистості надається можливість навчитися адекватно взаємодіяти з соціумом.

В основу психокорекційної програми необхідно покласти симптоматичний підхід. Симптоматичний підхід полягає у роботі психолога безпосередньо з симптомом, який він спостерігає на даний момент, не заглядаючи в минуле, і не намагаючись з’ясувати історію даного симптому. Свою увагу психолог зосереджує саме на роботу з даним симптомом, яка, в свою чергу, націлена на його трансформацію або ліквідацію в майбутньому.

Завданням психокорекційного етапу є зміна світогляду, зниження рівня агресивності та інші позитивні особистісні перевтілення відповідно до індивідуальності кожного. Уже це передбачається психологом різних методик впливу на особистість, серед яких є музикотерапія. Слід зазначити, що проведення сеансів психологічного впливу має бути адаптованим до даної категорії, відповідати принципам системності й екологічності.

2. Закріплення позитивних змін, сформованих соціально-корисних навичок і стереотипів поведінки.

3. Установлення позитивних соціальних зв’язків, пошук зв’язків самореалізації. Успішність реалізації даних етапів залежить від розуміння психологом копінг-стратегій поведінки засуджених, тобто таких моделей поведінки, які свідомо чи не усвідомлено використовує людина для опанування собою в психотравмуючих, стресових, складних чи кризових ситуаціях.

Особу можна розглядати як таку, що на шляху свого формування та становлення “розгубилася”. Цю розгубленість треба трактувати як відсутність інформації про власні можливості, які можна використовувати на шляху саморозвитку та становлення особистості.

Будь-які здобутки, нові чи старі, мають вирішальне значення для формування позитивних настанов щодо власних можливостей, але вони повинні спочатку пройти випробування на придатність і життєвість саме в цьому суспільстві, тобто відповідність соціальним нормам.

Методи та форми роботи психолога. Формою впливу, яку доцільно застосовувати, є релаксуюча музика. Спокійна музика позитивно впливає на емоційний стан. Вона виступає не стільки засобом відволікання людини від неспокійних думок, а й як засіб заспокоєння і навіть лікування, як засіб боротьби з перевтомою в умовах впливу стресогенних факторів.

До засобів саморегуляції відносяться впливи, що змінюють фізичний і психічний стан людини. Так, наприклад, для зниження збудженого стану використовують переключення уваги, фізичну активність і аутогенне тренування; для психологічної десенсибілізації – самонавіювання; для управління емоційним стресом – релаксацію та механізми психологічного захисту; для відновлення сил – медитацію, навіяний сон, формули, які направлені на швидке відновлення; для регуляції вегетативних процесів – дихальні вправи, тощо.

Ще в працях Піфагора зазначено, що здатність людини знаходити вірний ритм у всіх життєвих ситуаціях – не тільки у співах, танцях, грі на музичному інструменті, а й у думках, вчинках та речах. Були також встановлені мелодії і ритми, за допомогою яких на душу молодих людей можна було здійснювати відповідний вплив. Мова йде про мелодії проти непомірних страстей, проти душевних язв, проти гніву та інших душевних недуг.

Що стосується музики як знакової системи, то вона існує, з одного боку як нотна грамота і текст, з другого боку, для людей з досить розвиненою музичною і загальною культурою можливий словесний опис музичного твору. Що стосується першого аспекту – тут ми бачимо прояв всіх законів, пов'язаних з освоєнням і використанням спеціалізованої мови знаків.

Отже, підсумовуючи вищесказане, можна зробити такий висновок: корекція особистості засобами музики у своїй основі є безсловесним навіюванням певного настрою, який здатен підняти людину над своїми переживаннями, допомагає подолати емоційне напруження.

Тому основним при розробці психокорекційної програми необхідно відштовхуватися від концепції розвитку емоційно-вольової сфери психіки.

Передбачається, що принцип індивідуального підходу в роботі з дітьми і підлітками, які мають асоціальне спрямування, може бути реалізований, якщо враховувати особливості психодинамічних властивостей індивіда, які багато в чому генетично визначають формування його темпераменту й характеру.

Спеціально підбраною корекційною музичною програмою можна послабити і пом'якшити й наслідки стресу, його психопатологічну симптоматику.

Мінорні тональності викликають “депресивний” ефект, швидкі пульсуючі ритми – негативні емоції, “м’які” ритми – заспокоюють, дисонанси збуджують, консонанси заспокоюють. При роботі над моделлю психокорекційного впливу на особистість засобами музики

необхідно враховувати: звучання потрібного інструмента, ритм, висоту, темп, діапазон частот ритмічних подразників, тональність.

Слід відмітити, що при роботі з підлітками, наприклад, доцільно використовувати два варіанти музикотерапії: активну і рецептивну. Активна широко використовується з метою зміцнення групи і ефективності групової взаємодії. Рецептивну музикотерапію доцільно використовувати для вирішення конкретних завдань, наприклад, оптимізації спілкування членів групи, створення довірливої емпатійної атмосфери у групі, зниження емоційного дискомфорту.

Що стосується того рівня рефлексії, коли працює система “як я розумію музичний твір”, то він, напевно, для людей не значимий.

Висновки

1. Дія музики на психіку людини обумовлена тим, що вона як глобальний камертон, в якому музика знаходить відгомін на всіх мовах свідомості, – відчуттів, енергії, емоцій і відчуттів, образів, символів, знаків.

2. Особа не лише проектує себе як носія соціальної культури в музиці, але і є активним комунікатором в діадній взаємодії “особа-музика”. Міра когнітивної складності цієї взаємодії більшою мірою залежить від загальної інтелектуальної, емоційної і духовної культури особистості .

3. Музика є інтеграційним методом, впливає на інтелектуальну, духовну, соціальну і фізичну сфери людини.

4. Знання об’єктивних музичних параметрів (лад, темп, тембр і ін.) дозволяє ефективно моделювати стан свідомості особи і групи, понизити невизначеність в процесах музичного сприйняття (емоційно-естетичних реакціях слухачів) і поліпшити ефективність музикотерапії.

5. Корекція особистості засобами музики у своїй основі є безсловесним навіюванням певного настрою, який здатен підняти людину над своїми переживаннями, допомагає подолати емоційне напруження. Вона виступає не стільки засобом відволікання людини від неспокійних думок, а й як засіб заспокоєння і навіть лікування, як засіб боротьби з перевтомою в умовах впливу стресогенних факторів.

6. Дія музикотерапії на особу і свідомість модулюється індивідуальними і типологічними особливостями клієнтів.

7. Екстрасуб’єктивний (виявлення індивідуальних закономірностей музичної дії) і інтерсуб’єктивний (облік реакцій інших слухачів, знання їх типологічних особливостей) підходи до

прогнозування емоційно-естетичних реакцій слухачів виступають як взаємодоповнення.

Напевно, саме знакове, словесно-логічне розуміння музики засноване на метафорах, міфах і складних образних описах як відповідь на питання “на що це схоже”. Слід визнати одночасно, що лише ці описи є надзвичайно не типовими, гранично індивідуальними продуктами сприйняття музичного твору.

Лише на рівні словесного опису музики особа може проявитися як носій власної культури самосвідомості, з апперцепцією, уявою, фантазійною вербальною тонкістю.

Список використаних джерел

1. Зись А. Я. К вопросу о психологии художественного творчества / А. Я. Зись // Искусствознание и психология художественного творчества. – М. : Наука.
2. Ломов Б. М. Вербальное кодирование в познавательных процессах / Б. М. Ломов, А. В. Беляева, В. Н. Носуленко. – М. : Музыка, 1980. – 356 с.
3. Музыкальный энциклопедический словарь / Ред. Г. Келдыш. – М., 1991. – 873 с.
4. Ранк О. А. Значение психоанализа в науке о духе / О. А. Ранк, Н. К. Сакс. – СПб. : Прима, 1913. – 287 с.
5. Тарасов Г. С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия) / Г. С. Тарасов. – М. : Наука, 1979. – С. 65–78.
6. Шелупакіна Т. В. Музичне мислення як предмет культурно-історичного аналізу / Т. В. Шелупакіна. – К. : Муз-во, 1993. – С. 325–426.
7. Шкапа Е. С. Еще раз о форме и содержании в музыке / Е.С. Шкапа // Музыковедение. – 2004. – № 1. – С. 39–42.

The article deals with the psychological mechanism of action music. Considered productive ways symbolic content analysis of music through musical perception of archetypes. Music is considered in terms of the sign system. Established as a good sign, verbal-logical understanding of music is based on metaphors, myths and complex figurative descriptions in response to the question “what it’s like.” At the level of verbal description of music a person can manifest itself as the bearer of its own cultural identity, of apperception, imagination, Fantasy verbal subtlety.

Keywords: apperception, consciousness, archetyp, reflex, rate.

Отримано: 25.02.2012 р.

Концепт “моральне виховання” у сучасній парадигмі формування особистості дошкільника

У статті розглядається сутність узагальненого визначення поняття “моральне виховання” стосовно дітей дошкільного віку в контексті їх особистісного зростання. Розкрито особливості становлення особистості дошкільника у поглядах класиків зарубіжної і вітчизняної психології та сучасників. Подано основні концептуальні позиції щодо єдності процесів морального виховання і формування особистості на етапі дошкільного дитинства. Визначено вплив міжособистісних взаємин на формування морального досвіду дошкільників.

Ключові слова: моральне виховання, дошкільник, формування, становлення, особистість, міжособистісні взаємини, виховний вплив, моральний розвиток, моральний досвід.

В статье рассматривается сущность обобщенного определения понятия “нравственное воспитание” относительно детей дошкольного возраста в контексте их личностного роста. Раскрыты особенности становления личности дошкольника на основе анализа взглядов классиков зарубежной и отечественной психологии, а также современников. Представлены основные концептуальные позиции единства процессов нравственного воспитания и формирования личности в периоде дошкольного детства. Определено влияние межличностных взаимоотношений на формирование нравственного опыта детей.

Ключевые слова: нравственное воспитание, дошкольник, формирование, становление, личность, межличностные отношения, воспитательное воздействие, нравственное развитие, нравственный опыт.

Постановка проблеми. Нинішній етап реформування дошкільної освіти в Україні знаменується змінами в осмисленні процесу формування особистості дитини. Одним із стратегічних завдань сьогодення є “формування особистості дитини” (ст. 7 Закону України “Про дошкільну освіту”) [9, с. 6]. Це пов’язано з тим, що акцентуація лише на інтенсивній інтелектуалізації призводить до внутрішньої особистісної дисгармонії. Саме означена причина зумовила потребу забезпечення морального зростання, що здійснюється в ході особистісного становлення в період дошкільного дитинства. Дошкільний вік – це етап закладання основ особистісного розвитку та накопичення початкового морального

досвіду, необхідного для входження в соціальне середовище. Отже, середовище можна розглядати як джерело впливу на особистість, що безпосередньо визначає поведінку. Відповідно підґрунтям та рушійною силою розвитку особистості виступають група та діяльність і спілкування у ній, як чинники морального виховання, завдяки чому відбувається рух особистості в світі людей, прилучення її до моральних норм, цінностей, ролей, високої культури. Перетворення особистості у власних вчинках, діяльності, перетворення інших людей та оточуючого світу призводить до збагачення її життя та до самостворення себе. Із сказаного випливає, що особистість виступає базовим поняттям для нашого дослідження, а формування її в процесі морального виховання є найдієвішим на етапі становлення в період дошкільного дитинства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окреслена наукова проблема чи не найбільше знайшла відбиток у працях українських психологів І. Бега, О. Кононко та ін. Вони розглядають особистість у рамках системно-діяльнісного підходу як відносно стійку сукупність психічних властивостей та, водночас, як результат включення індивіда в простір міжособистісних зв'язків. На думку І. Бега, “основу внутрішнього світу особистості становлять розвинені особистісні цінності”. Ціннісну систему людини учений розуміє “як складний регулятор людської життєдіяльності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і власне людину, в усіх її об'єктивних характеристиках” [2, с. 128-134].

Дослідження О. Кононко базуються на дотриманні принципу дитиноцентризму. Нею встановлено, що “особистісне становлення дошкільника є цілісним за змістом і характером, перспективно спрямованим процесом змінюваності в ході його розвитку соціальної та індивідуальної зрілості, життєвої компетентності, позиції у світі. Воно фіксує неперервний перехід якості буття дошкільника як особистості з нижчого на вищий рівень” [6, с. 19]. Тобто, індивід відчуває соціально зумовлену потребу бути особистістю та за певних умов виявляє здатність стати нею шляхом самореалізації у соціально значимій діяльності. Цим, власне, й визначається розвиток дитини як особистості.

Отже, аналіз останніх наукових джерел дає підстави з'ясувати, що процес виховання (морального зокрема) є основоположним у становленні особистості дошкільника. Формування морально вихованої особистості забезпечить її повноцінну життєдіяльність.

Формулювання мети статті (постановка завдання). Здійснити теоретичний огляд особливостей становлення особистості дошкіль-

ника на основі аналізу поглядів класиків зарубіжної і вітчизняної психології та сучасників; подати основні концептуальні позиції щодо єдності процесів морального виховання і формування особистості на етапі дошкільного дитинства; з'ясувати сутність узагальненого визначення поняття “моральне виховання” стосовно дитини дошкільного віку в контексті її особистісного зростання; визначити вплив міжособистісних взаємин на формування морального досвіду дошкільника.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку наукового знання існують різні підходи персонологів щодо розуміння і трактування поняття “особистість”. Серед представників російсько-української психологічної думки концепція “людинознавства” Б. Ананьєва будується на теоретичних і експериментальних дослідженнях індивідуального розвитку людини в системі синтетичного людинознавства. Одним із її напрямів є вивчення людини як особистості. Розвиток людини він розглядав як цілісний процес, результатом якого є формування її індивідуальності. Сутність його становить єдність і взаємозв'язок властивостей людини як особистості й суб'єкта діяльності, в структурі яких функціонують природні властивості індивіда [1].

Автор філософсько-психологічної концепції С. Рубінштейн розкривав поняття “особистість” на індивідуальному рівні, через вивчення всієї системи її зв'язків із зовнішнім світом і через характеристику способу її існування. Теорію особистості він трактував як цілісну систему, яка є основою зв'язку всіх психічних процесів, що їй належать і нею скеровуються. У її змісті протиставлено “індивідуальні властивості особистості” “особистісним властивостям індивіда”, фактично виділено в людині власне особистісні властивості. До них він відносить ті, що “обумовлюють суспільно значущу поведінку і діяльність людини” (*авт.* поведінка – категорія моралі). Відповідно, людина як особистість формується вступаючи у взаємодію з навколишнім світом і людьми. Зокрема, С. Рубінштейн розглядав особистість передусім як “сукупність внутрішніх умов, через які переломлюються всі зовнішні впливи” [10, с. 512]. Тим самим С. Рубінштейн визначає особистість також як суб'єкт діяльності, провідною характеристикою буття якої виступають мотиви її дій та ставлення.

За переконаннями Г. Костюка, особистість варто розглядати як складну систему, в якій диференціюються та інтегруються психічні властивості, що розвиваються в індивіді під впливом соціальних чинників в умовах здійснення ним діяльності та спілкування з іншими людьми. Г. Костюк підкреслював, що

структура особистості як система має таку чотиривимірність: мотиваційну, чуттєву (або емоційну), пізнавальну, діяльнісну [7, с. 152]. Тому однією із складових є моральна (авт.).

На думку О. Леонтьєва, індивід у спільній діяльності з іншими індивідами змінює навколишню дійсність і через неї змінює себе, стаючи особистістю. Він увів як основоположну для аналізу особистості категорію діяльності. Теорія особистості розкривається ним через аналіз структури мотиваційно-потребової сфери, де потреби визначаються як відправна точка будь-якої діяльності, відбиваючись у мотивах. Перші ознаки особистості проявляються тоді, коли починає встановлюватись ієрархія діяльностей або ієрархія мотивів. Становлення особистості в період дитинства визначається не лише тим, як вона сприймає себе в теперішньому, а й тим, як характеризує своє минуле і бачить майбутнє, а також які життєві перспективи малює перед собою. Він вважав, що розвиток особистості дитини проявляється в зміні ієрархії мотивів діяльності [8]. Тобто особистісний розвиток дитини відбувається в процесі переходу на нову стадію.

Серед зарубіжних теорій розвитку особистості виділяються психодинамічна (психоаналіз З. Фрейда і аналітична теорія К. Юнга), психосоціальна (взаємозалежність особистості й суспільства Е. Еріксона, гуманістична Е. Фромма), соціокультурна (К. Хорні), диспозиційна (Г. Олпорт), гуманістична (теорія самоактуалізації А. Маслоу, К. Роджерса) та ін. [11].

Психоаналітичний напрям у теорії особистості розробив засновник психоаналізу З. Фрейд. У ньому представлено взаємозв'язок між особистісними структурами "Id", "ego", "superego" і рівнями свідомості. На думку З. Фрейда, особистість завжди перебуває у внутрішньому конфлікті з собою. Це відбувається в результаті "взаємовідносин" уроджених інстинктів, впливу суспільства і подолання едипового комплексу, що й спричиняє розвиток особистості [11, с. 133-151].

На думку К. Юнга, автора аналітичної теорії особистості, сутність становлення особистості полягає в доведенні здатності людини до самопізнання та саморозвитку. Процес індивідуалізації (злиття її свідомого і несвідомого) дає змогу "самості" стати центром особистості, що, в свою чергу, допомагає індивідууму досягти самореалізації [11, с. 202]. Розвиток особистості у К. Юнга розглядається як динамічний процес, у якому виділяємо деякі протиріччя з поглядами З. Фрейда, хоча вони обидва визначають як необхідність забезпечення розвитку особистості.

У поглядах американського психолога Е. Еріксона знайшла відображення теорія взаємозалежності розвитку особистості й

суспільства. Він наголошував на соціокультурній зумовленості психіки людини і зауважував, що поведінка людини має біосоціальну природу та пристосувальний характер. На думку Е. Еріксона, необхідно привертати увагу до здатності людини переборювати життєві труднощі психосоціального характеру, оскільки кожна особиста і соціальна криза є стимулом до особистісного зростання індивідуума. Ним було запроваджено і розкрито поняття психосоціальної ідентичності, а також розроблена теорія восьми-стадіального розвитку особистості, яку проходить кожен у своєму житті [11, с. 221-243]. Більшість інших постфрейдистів, за основу вчення яких було взято психодинамічну орієнтацію, як і Е. Еріксон, значну роль відводили культурним і міжособистісним чинникам у формуванні особистості. Так, гуманістична теорія психоаналізу Е. Фромма розкриває взаємодію соціокультурного впливу з унікальними людськими потребами в процесі формування особистості. Маючи “позитивну свободу”, досягнення якої здійснюються через “спонтанну активність”, діти діють відповідно до “власної внутрішньої природи” [11, с. 249]. Тобто, під особистістю він розуміє цілісність вроджених та пріоритетних психічних властивостей, що характеризують індивіда та роблять його унікальним. Саме спрямування її через відповідну діяльність, на думку Е. Фромма, сприяє формуванню особистості.

Соціокультурна теорія особистості набула розвитку в поглядах К. Хорні. Сутність її концепції полягає у важливості культурних і соціальних впливів на розвиток особистості. Характеризуючи період дитинства, вона зазначила, що для цього вікового етапу є значимими потреби в задоволенні й безпеці [11, с. 256], а отже, в дотриманні правил поведінки й комфортному перебуванні в оточенні (*авт.*).

Американський представник персонологічного напрямку психології особистості (диспозиційної теорії) Г. Олпорт, якого вважають засновником системного підходу до вивчення особистості й укладачем лексикону опису її рис, розглядав особистість як динамічну організацію особливих мотиваційних систем, звичок, установок і особистісних рис усередині індивіда, які визначають унікальність його пристосування до середовища (через узагальнення звичок, поведінки, вчинків та ін.) [11, с. 273-285].

На думку ще одного американського психолога А. Маслоу, який є одним із провідних представників так званої гуманістичної психології, особистість необхідно розглядати цілісно. Головним його досягненням є розробка концепції самоактуалізації особистості, яка, існуючи у вигляді вроджених потенційних можли-

востей, проявляється під впливом соціальних умов. Увівши поняття “самоактуалізація”, він зазначав, що її як здатність мають усі психічно здорові й повноцінно себе реалізуючі творчі особистості. За цих умов він зауважував на необхідності активної і продуктивної діяльності в розвитку особистості [11, с. 483-488]. За концепцією особистості А. Маслоу, самоактуалізація особистості є тим основним стрижнем, навколо якого будується психологічне благополуччя.

Зарубіжний представник гуманістичної психології (феноменологічного напрямку в теорії особистості) К. Роджерс у структурі особистості найголовнішим вважав Я-концепцію, яка утворюється внаслідок взаємодії суб'єкта із зовнішнім (насамперед соціальним) середовищем. За його теорією, особистість має повно реалізувати власне “Я”, збагачуючи накопичений досвід і створюючи індивідуальну унікальність [11, с. 536]. К. Роджерс, досліджуючи педагогічні умови, необхідні для здійснення процесу гармонійно поєданого морального і розумового розвитку, зазначив, що він проходить успішніше, коли дитина вільно усвідомлюватиме власний життєвий досвід. Становлення особистості має відбуватися через прагнення до свідомої діяльності й творчості. В процесі актуалізації розширюються і зростають можливості для загального становлення особистості. Йому належить авторство клієнтоцентричного (людиноцентричного) підходу, що в сучасній психології здобуло широкої популярності під назвою дитиноцентричний підхід.

Ознайомлення з основними характеристиками поняття розвитку, становлення, формування особистості у літературно-джерельній базі дозволило виявити такі спільні тенденції у його тлумаченні: кількісні та якісні зміни в цілісній системі, що має певну суму окремих рис, які проявляються у соціальному оточенні. З цього виникає наступне завдання нашого дослідження – з'ясувати зв'язок між формуванням особистості і місцем у цьому процесі морального виховання.

Значний внесок у розробку зазначеного питання здійснили психологи Л. Божович [3], Л. Виготський [4], Д. Ельконін [12] та ін. У їхніх працях здійснено спробу окреслити основні стадії процесу формування особистості дитини, охарактеризувати діалектику, рушійні сили і механізми послідовної зміни провідних мотивів її діяльності. Визначено, що в дитинстві формуються основні мотиваційні, інструментальні, стильові риси особистості (серед яких і моральні). Так, Л. Виготський, розробивши культурно-історичну теорію особистості, відзначав, що ситуація розвитку дитини сама собою є соціальною і культурною ситуацією:

всі її контакти опосередковуються відносинами з іншими людьми, насамперед – дорослими [4]. Відповідно, стосунки між дитиною і дорослими є основою морального виховання.

У дослідженнях Л. Божович розкрито природу і шляхи формування стійкості особистості. Базуючись на поняттях “провідна діяльність”, “соціальна ситуація розвитку”, які введені Л. Виготським, Л. Божович дослідила динаміку взаємодії діяльності й міжособистісного спілкування дитини, що формує її внутрішню позицію. Ця позиція є однією з головних характеристик особистості, передумовою її розвитку, що розуміється як сукупність основних мотивів діяльності. Продовжуючи вчення О. Леонтьєва [8], вона надавала пріоритет ідеї діяльнісного підходу в особистісному становленні дошкільника [3]. Відтак, через сплановану систематичну діяльність можна здійснювати на дитину моральні впливи.

Отже, процес морального виховання характеризується передусім цілеспрямованістю. Його мета – формування особистості досягається на основі врахування таких базових положень:

- рушійною силою розвитку особистості є стимулювання її самосвідомості як механізму регуляції поведінки;
- психологічні закономірності, механізми та умови становлення особистісної позиції як елементарної форми самовизначення дошкільника виступають орієнтиром для здійснення виховних впливів.

Тобто, під формуванням особистості слід розуміти процес розвитку особистості, зміну психологічної динамічної функційної структури особистості та її змісту під впливом зовнішніх чинників (у нашому дослідженні – під впливом морального виховання). На думку Л. Виготського, “виховання можна визначити як плано-мірний, доцільний, умисний вплив та втручання у процес природного зростання організму” [4, с. 91-92]. Враховуючи це, провідною метою є забезпечення систематичного і послідовного педагогічного впливу на розвиток особистості дитини дошкільного віку, оскільки формування особистості здійснюється в процесі спрямованого виховання, засвоєння нею моральних норм і правил поведінки. Відтак, виховання особистості – збагачення моральної свідомості й поведінки дошкільника, його залучення до світу вироблених людством цінностей, формування ціннісних основ ставлення до навколишнього світу та самого себе, закладання фонду його “хочу” (потреб, прагнень, намірів, мрій, інтересів, життєвих планів, мотивів, цілей) [5, с. 17]. Звідси випливає необхідність з’ясування сутності поняття “моральне виховання” у процесі становлення особистості дитини дошкільного віку.

У сучасних дослідженнях з дитячої психології визначені особливості розвитку дошкільника, зокрема прагнення діяти від імені власного “Я”, поява регуляторів поведінки, якими виступають моральні еталони, узгоджувати власні вчинки з діяльністю однолітків. Тобто, в такий спосіб відбувається накопичення власного морального досвіду, що базується передусім на встановленні міжособистісних взаємин. Як зазначає О. Кононко, “комплексною характеристикою дошкільника як суб’єкта життя є життєдіяльність. Вона відображає процес концептуалізації дитиною навколишнього світу та себе в ньому, акумулює різноманітні прояви суб’єктної активності особистості, розкриває діяльну та діалогічну сутність дошкільника. Здатність дитини зазначеного віку не лише залежати від умов своєї життєдіяльності, а й певним чином впливати на них, відбивається в її позиції щодо оточення та самої себе” [6, с. 19]. Пояснення складових особистісного зростання дитини в дошкільному віці подано в Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: “для визначення життєвої компетентності” дитини необхідно враховувати “не лише те, що вона знає, а й уміє, позитивно ставиться, адекватно діє” [5, с. 49].

Враховуючи вище зазначене, формування особистості дошкільника ми розглядаємо як процес розвитку особистості у віці до 6 років на основі здійснення на нього виховного впливу. Відповідно, спираючись на те, чим вже дитина оволоділа, дорослі організують її діяльність з оволодіння новими сторонами дійсності та опанування нових форм поведінки. Отже, визначальним у формуванні особистості виступає діяльність та система діяльнісно-опосередкованих стосунків із особою або групою осіб. Рушійною силою при цьому є система мотивів, які в кінцевому рахунку й визначають провідну діяльність, поведінку, зрештою, саму особистість.

Отже, в сучасній парадигмі формування особистості дитини-дошкільника розглядається на основі реалізації принципу дитиноцентризму. Відтак умовами особистісного зростання у дошкільному віці є знання про моральні норми, прагнення, поведінка особистості, виховний вплив, який чиниться на неї, і відповідно зміст її діяльності, під час якої дитина вступає у міжособистісні стосунки. Цей комплекс чинників є визначальним і для процесу морального виховання дитини-дошкільника.

Висновки і перспективи. В результаті аналізу окресленої наукової проблеми з’ясували, що формування особистості в період дошкільного дитинства здійснюється у тісній взаємодії з її моральним вихованням, під яким розуміють обізнаність з моральними нормами і правилами та застосування їх у власній

поведінці (проявляється у звичках та вчинках під час діяльності). Тобто, концепт “моральне виховання” виступає і як паралельний процес, і як складова у розвитку та становленні особистості дитини, що зумовлено цілим рядом вікових особливостей. Формування особистості здійснюється шляхом накопичення дитиною власного морального досвіду, який вона здобуває у ході діяльності та під час встановлення міжособистісних взаємин з дорослими та ровесниками. Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у вивченні діяльнісного підходу в моральному зростанні особистості на етапі дошкільного дитинства.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Борис Герасимович Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : [у 2 кн.] / кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / Іван Дмитрович Бех / [ред. О. І. Цибульська]. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
4. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Лев Семенович Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 224 с.
5. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : [наук. метод. посіб.] / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
6. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника : автореф. дис. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна і вікова психологія” / Олена Леонтіївна Кононко. – К., 2001. – 37 с.
7. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – [2-е изд.]. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
9. Про дошкільну освіту: Закон України. – К. : Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2001. – 56 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.
11. Хьелл Л. Теории личности / Хьелл Ларри А., Зиглер Дэниел Дж. – СПб. : Питер, 2004. – 607 с. : ил. – (Серия “Мастера психологии”).

12. Эльконин Д. Б. Детская психология (Развитие ребенка от рождения до 7 лет) / Даниил Борисович Эльконин. – М. : Учпедгиз, 1960. – 328 с.

Essence of generalized notion “moral education” concerning children preschool age in context their personality growth is considered in this article. The peculiarities of maturing preschooler’s person as a result of analysis opinion of classics foreign scholars and the psychology’s science of our country and also contemporaries are revealed. The main conceptual positions of unity of processes moral education and formation person in a period childhood are consideration. The influences of interpersonal relations over formation children’s moral experience are determined.

Keywords: moral education, preschooler, formation, maturing, person, interpersonal relations, educational influence, moral development, moral experience.

Отримано: 11.03.2012 р.

УДК 159.954.4: 316.6

Ю.О.Лукомська

Психологічні підходи до проблеми креативності

Стаття присвячена розгляду проблеми креативності. У статті аналізуються поглядів класиків психологічної науки – зарубіжних та вітчизняних – на проблему, пропонуються різні визначення поняття, наводяться сучасні розуміння проблеми.

Ключові слова: внутрішня (творча) мотивація, гра, дивергентне та конвергентне мислення, інтелект, інтелектуальна активність, креативність, креативний індивідуум, оригінальність, первинна креативність, свідоме та несвідоме, самоактуалізація, соціальне оточення, сценарій, творчі здібності, творчість, творчий потенціал.

Статья посвящена рассмотрению проблемы креативности. В статье анализируются взгляды классиков психологической науки – зарубежных и отечественных – на проблему, предлагаются различные определения понятия, приводятся современные понимания проблемы.

Ключевые слова: внутренняя (творческая) мотивация, игра, дивергентное и конвергентное мышление, интеллект, интеллектуальная

активність, креативність, креативний індивідуум, оригінальність, первинна креативність, сознательное и бессознательное, самоактуализация, соціальне оточення, сценарій, творчі способності, творчість, творчий потенціал.

З початку розвитку приватної власності, бізнесу, підприємництва та приватних підприємств, питання успіху керівництва, а точніше тих якостей керівника, що допомагають йому бути успішним, впевнено та ефективно вести свою справу – є актуальними, не втрачаючи з року в рік своїх рейтингів. Не розглядаючи професійно необхідних якостей особистості лідера, звернемося до найбільш критичного: власна справа – справа дійсно ризикова з точки зору прийняття рішень, планування подальшого розвитку. Тож керівник має прораховувати свої кроки наперед. Але особливо у рамках сучасної економіки дуже можливі незвичайні ситуації та неочікувані події, тож лідер має думати швидко, бути готовим до пошуку нових шляхів і нестандартних рішень.

Мовою психології ці необхідні для керівника вміння отримуюємо через проблематику креативності, творчого потенціалу.

З іншого боку, як зауважує Л.Я. Авер'янов, “в епоху постіндустріальної революції виробництво оперує не індиферентною масою, а спирається на людський ресурс – сукупність організованих відношень на базі певної культури” [2]. Тобто недостатньо творчих здібностей лише керівникові, адже колектив, що складається з різних спеціалістів, має йти з ним, тож підлеглим бажано розділяти його наміри. Як показала Т. Амабайл – “для продукування креативних ідей однаково важливі і креативні здібності, і спеціальні знання” [18, с. 28].

Крім того, у критичній ситуації (що, наприклад, також може бути пов'язано з умовами економічної ситуації у країні) керівник зможе розраховувати на практичну підтримку підлеглих. На думку Н. А. Ільїної при впровадженні змін, нововведень в організації саме широке залучення персоналу може стати фактором успіху [12]. В. Г. Мединський та С. В. Ільдеменов наводять свою думку відносно того, що “найбільш успішними нововведеннями є ті, що виникають у критичній ситуації, тобто чим вірогідніша реальна небезпека кризи чи банкрутства, тим більша вірогідність успіху, оскільки в останньому разі стимулюється ініціатива та активна інноваційна діяльність, створення абсолютно нових та більш ефективних бізнес-процесів” [16, с. 25]. А “інноваційна діяльність як ніяка інша ґрунтується на розкритті глибинних властивостей людської особистості, творчих, інтелектуальних можливостей кожної людини та нації в цілому” [18, с. 7].

Саме тому, проблема креативності є актуальною і в організаційному аспекті. Поняття творчості та трудової діяльності пов'язував ще А.В. Петровський, підкреслюючи, що саме в процесі останньої “накопичується життєвий досвід, необхідний комплекс вмінь та навичок, без якого ніяка творчість неможлива” [20, с. 478].

Як зауважує К. А. Торшина, “область креативності складна для досліджень і викликає безліч суперечок, оскільки емпіричне поле фактів, що відносяться до даної проблеми, дуже широке”. Тобто “не дивлячись на те, що тема є такою актуальною і важливою, сьогодні не має однозначної відповіді щодо джерел її виникнення або шляхів розвитку” [24].

Розгляд проблеми розпочато ще філософами. Античні трактування та інтерпретації креативності знаходимо “в “Теогонії” Гесіода; Сократ, Аристотель, Платон не обминають у своїх творах креативність, розуміючи її як проблему практичну, “особливий вид людського буття”, що має навіть функцію “катарсису” (“очищення душі”)[13; 19, с. 142]. Представники “олександрійської школи” – Філон, Ориген, Климент та інші – додають поняття “творчого вогню”, що є в кожній людині [26]. Цицерон у своїх творах вже звертається до ідеї важливості творчих можливостей особистості для суспільства та усєї держави. У післяантичному періоді проблема розгортається з інших боків: “Е. Доле, Д. Ваніні і М.Сервет розглядають особистість та її діяльні прояви з позицій гуманізму; Л. Бруні та П. Браччоліні – з точки зору теології, а П. Помпонаці і М. Монтень – крізь призму епікурейського вчення”[13]. Далі, аж до епохи Відродження, творчість стала можливістю лише Божественною, недоступною пересічній людині – так розглядали її християнські філософи [23]. Епоха ж Відродження – це культ людини, творця: креативність розуміється у цей час, перш за все, як творчість художня. В новий час сформувалось знову дві точки зору на креативність: з одного боку – Дж. Бруно, Б. Спіноза, що відтворюють античне ставлення до творчості як до чогось менш істотного, порівняно з пізнанням, а з другого боку – Ф. Бекон, Т. Гоббс, Дж. Локк, Д. Юма, для яких творчості, по суті, є щось споріднене до винахідництва. Пізніше Д. Дідро у своїх творах починає наголошувати на існуванні “рівних можливостей для творення”[13].

Третій напрям у роботі з проблемою розпочинає І. Кант, створюючи “завершену концепцію творчості” та роблячи висновок, що саме творчість лежить в основі пізнання. Ф.В. Шеллінг розуміє творчість як поєднання свідомого та несвідомого у роботі митця. На початку ХХ століття французький філософ А. Бергсон пов'язує креативність з поняттям волі та все життя пропонує розуміти як

“творчу еволюцію” [4]. Російський філософ Н.А. Бердяєв також наголошує на тому, що “творчість невідривна від свободи” [6].

Одже, філософський погляд на креативність дає розмаїття варіантів. У психологічній науці також, як і у зарубіжній, так і у вітчизняній багато вчених розробляли проблему. Мета нашої статті – теоретичне дослідження психологічних поглядів на креативність, завдання – аналіз наукової психологічної літератури за темою.

Ф. Баррон і Д. Харрінгтон проаналізували результати досліджень в області креативності за десятиріччя, та наступним чином узагальнили інформацію:

1. “Креативність – це здібність адаптивно реагувати на необхідність у нових підходах і нових продуктах”. Вона “дозволяє також усвідомлювати нове в бутті, хоча сам процес може носити як свідомий, так і несвідомий характер.

2. Створення нового творчого продукту багато в чому залежить від особистості творця і сили його внутрішньої мотивації.

3. Специфічними властивостями креативного процесу, продукту та особистості є їх оригінальність, спроможність, валідність, адекватність завданню і ще одна властивість, яка може бути названа придатністю естетичною, екологічною, оптимальною формою, правильною та оригінальною на даний момент.

4. Креативні продукти можуть бути дуже різні за природою: нове рішення проблеми в математиці, відкриття хімічного процесу, створення музики, картини або поеми, нової філософської або релігійної системи, інновація в юриспруденції, свіже рішення соціальних проблем та інше” [24].

Розгляд психологічних розумінь креативності можна розпочинати з класиків. Так З. Фрейд бачить джерело творчості у несвідомому, підкреслюючи, що саме воно дає можливості розуміння процесу творіння. “Справжнє розуміння значення інстинктивних потягів, яке безпосередньо впливало з досліджень неврозу, дозволило з’ясувати джерела художньої творчості і висунуло проблему про те, яким чином художник реагує на ці імпульси та якими засобами він маскує свої реакції” [27]. Він також вводить термін сублимації (зсуву) сексуального потягу на якусь іншу сферу: “творчість митця похідне від його сексуального бажання” [28]. Крім того, під час творчості “митець знімає певний невроз” [8, с. 52]. Згідно психоаналітичного підходу “витоки творчості та мистецтва полягають у принципі задоволення” [8, с. 276].

В рамках психоаналітичного напрямку цікавий підхід Дональда Вудса Віннікотта, який працював в Англії на початку ХХ ст. та

займався водночас з педіатричною роботою й дитячим аналізом – лікуванням психічних розладів у дорослих пацієнтів. В своїй теорії він вводить термін “первинна креативність”, що означає “найбільш ранні прояви та первинні джерела творчих здібностей дитини”. Первинна креативність, на його думку, “відображає принципову можливість дитини творчо сприймати світ та грати”. Цей термін, за словами автора, “скоріше відноситься до повсякденного життя, ніж до творчих процесів обдарованих людей та митців”. Поняттям “первинної креативності Д.В. Віннікотт описує початкові етапи розвитку індивіда [30].

Інший класик – Ерік Берна у своїй книзі “Люди, які грають в ігри” протиставляє “сценарії” та “ігри” “творчості”: “Сценарії – це штучні системи, які обмежують спонтанні творчі прагнення людини, в той час, як ігри – штучні структури, що обмежують спонтанну та творчу близькість” [5]. Тобто, будуючи свою долю самостійно, людина обов’язково використовує власну креативність. На думку Е. Берна в пропонованій ним структурі особистості джерелом творчості є позиція Дитини.

Абрахам Маслоу у власній книзі “Подальші рубежі розвитку людини” пише, що на його погляд “поняття креативності (творчої здібності) та поняття здорової особистості, що самоактуалізується, все ближче та ближче і, можливо, виявляться одним й тим самим” [15].

А. Маслоу бачить творчу людину “особливим типом людини, що придбала нові додаткові можливості...”, при цьому творча спрямованість, на його думку, “природжено властива всім, але розгублена під впливом середовища”. Це пояснюється тим, що він виділяє два типи креативності – первинну, що відповідає фазі натхнення, несвідома, є джерелом нових ідей, та вторинну, що є результатом роботи творця, реальним продуктом його діяльності [15].

У подальших дослідженнях, співставляючи свої параметри особистості, що самоактуалізується, з характеристиками особистостей, для яких Е. Торренс виявив кореляцію з креативністю, А. Маслоу знайшов максимальне розходження у 2-3-х пунктах.

У 1959 р. групою вчених на чолі з Дж. Гілфордом було здійснено дослідження креативності на власному науковому матеріалі за допомогою факторного аналізу. У своїй праці “Structure of Intellect” Дж. Гілфорд пропонує тривимірну модель інтелекту, розділює конвергентний та дивергентний тип мислення, підкреслюючи, що продукт дивергентного мислення – “це розмаїття можливих відповідей” [9]. Він пропонує чотири параметри креативності, які пізніше розширює до шести:

- 1) здібність до виявлення та постановки проблем;
- 2) здібність до генерування великої кількості ідей;
- 3) гнучкість – здатність продукувати різні ідеї;
- 4) оригінальність – здібність відповідати на подразники нестандартно;
- 5) здібність удосконалювати об’єкт, додаючи деталі;
- 6) здібність вирішувати проблеми, тобто вміння к аналізувати та синтезувати [11, с. 161].

Вкладом Е.П. Торренса у розробку проблеми став не лише його збір різних визначень терміна, а й створення “теорії інтелектуального порогу”, згідно якої якщо IQ нижче 115-120 - інтелект та креативність утворюють єдиний фактор; при IQ вище 120 творча здібність стає незалежною величиною. Тобто “немає креативів з низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю”, – коментує В.Н. Дружинін [11, с. 168.] До критеріїв прояву креативності, Е.П. Торренс додає підвищену чутливість до проблем та брак інформації.

Ч. Спірмен називав креативність “силою людського ума, що створює новий зміст шляхом змінення та створення нових зв’язків” [25]. Дж. Симпсон визначав її як “здібність до руйнування загальноприйнятого, звичайного порядку слідування ідей в процесі мислення”. Л. Терстоун звернув увагу, що в творчій активності важливу роль грають такі фактори, як особливості темпераменту, здатність швидко засвоювати та породжувати ідеї, а не критично до них відноситися, творчі рішення приходять в момент релаксації, розсіювання уваги, а не в момент, коли увага свідомо концентрується на вирішенні проблеми [21].

Згідно з концепцією креативності С. Медяника, здібність до творчості визначається “здібністю долати стереотипи на кінцевому етапі розумового синтезу та широтою поля асоціацій” [17, с. 332].

Згадаємо й Чезаре Ломброзо, який у книзі “Геніальність та божевільня” дотримується іншої точки зору на креативність, знаходячи подібність “між божевільним у час нападу та геніальною людиною, що обдумує та творить свій твір” [13].

Коли ми звертаємося до вітчизняної психології – у працях класиків вітчизняної науки знаходимо термінологію “творчості”. Л.С. Виготський писав, що “Творчість є долею небагатьох обраних людей, геніїв, талантів, які створили великі художні твори, зробили велике наукове відкриття або винахід якого-небудь удосконалення в області технології” [7, с. 11].

Д.Б. Богоявленська пропонує поняття інтелектуальної активності та визначає її як “не стимульоване ззовні продовження

мислення”. Такий підхід “дозволяє розглядати творчість як дериват інтелекту, що заломлений через структуру особистості, яка або гальмує (і тоді розумові здібності можуть “дрімати”), або стимулює їх прояв” [3]. Розуміє творчість як одну з форм розвитку і Я.А. Пономарьов. На його думку: “Творчість – в самому широкому смислі – є взаємодія, що веде до розвитку” [22, с. 18]

А.В. Петровський підкреслює значення для творчої діяльності “моментів особливого підйому сил, психічного стану натхнення” [20, с. 478]. Експериментальні дослідження Д. Б. Богоявленської, В. А. Петровського та інших доводять, що творчість має ціленаправлений характер. Так, в дослідженні В.Н. Дружиніна і Н.В. Хазратової “фіксували прояви творчої поведінки дітей при спонтанній ситуативній грі” [11, с. 207]. В. Н. Дружинін вказує, що часто в розумінні “оригінальності” за С. Медником, Е. Торренсом, Дж. Гілфордом виникає проблема: “креативність ототожнюється з нестандартністю, нестандартність – з оригінальністю, а остання – з відповіддю, яка рідко зустрічається в даній групі досліджуваних” [11, с. 199]. Однак виникає питання рамок – поперше, в іншій виборці даних прояв може бути не оригінальним, а по-друге, при даній умові будь-яка девіація може бути признана креативом. Тому дослідники запропонували трактувати результати експерименту за допомогою моделі “інтелектуального порога”. На їх думку, “базовою умовою формування креативності та її проявів у повсякденному житті є формування в індивіда творчої мотивації” [11, с. 208]. В ігровій експериментальній ситуації це означало “особистісну значимість для дитини проблемної ситуації, яка виникає в грі, включеність самої гри в систему особистісних смислів дитини. ..Креатив не той, хто перший породив ідею, а той, хто провів смислові зв’язки, здійснив роботу по осмисленню ідеї...” [11, с. 205].

Отже, В.Н. Дружинін підсумовує, що “творча активність детермінується творчою (внутрішньою) мотивацією, проявляється в особливих (нерегламентованих) умовах життєдіяльності, але “верхнім” обмежувачем рівня її прояву служить рівень загального (“флюїдного”, по Кеттелу) інтелекту. Також існує і “нижній” обмежувач: мінімальний рівень інтелекту, до досягнення якого креативність не проявляється” [11, с. 207]. Крім того, він погоджується з думкою Ф. Беррона, який вважає, що “креативний індивідуум має “інше” бачення світу, багато в чому за рахунок певних емоційних порушень, тому креатив завжди має подібні порушення” [11, с. 208].

На думку Р.М. Грановської, “процес інтелектуальної творчості сприяє самовираженню та підвищує стійкість людини до

внутрішніх конфліктів, виступаючи і як профілактика, і як компенсація” [10, с. 290]. В.Н.Дружинін та Р.М.Грановська показують, що мотивація досягнень, мотивація змагання, мотивація соціального схвалення блокують самоактуалізацію особистості та ускладнюють прояв її творчих можливостей [21].

Цікаве питання взаємозв'язку креативності та соціального оточення. Розглядаючи це питання, слід звернути увагу на сучасні зарубіжні дослідження. Так, згідно компонентній теорії креативності Терези Амабайл, передбачається, що “всі люди з нормальними можливостями можуть виробляти певний середній рівень творчості в деякій області, а соціальне середовище може впливати на цей рівень творчої поведінки” [29].

Підводячи підсумок розгляду різних поглядів на походження та розуміння феномена в психологічній науці, потрібно відзначити важливу відмінність в розумінні креативності в зарубіжній та вітчизняній психології. В рамках вітчизняної – частіше за все ми стикаємося з терміном творчість, та лише недавні розробки пов'язані з термінологією креативності. Аналізуючи ж зарубіжну літературу зустрічаємо лише термін “creativity”.

Список використаних джерел

1. Маслоу Абрахам Дальнейшие рубежи развития человека: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/masla03/index.htm>. – К.: PSYLIB, 2003
2. Аверьянов Л.Я. Организационная культура управления современных предпринимательских структур: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.i-u.ru/biblio
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б.Богоявленская. – М.: “Академия”, 2002. – 320 с.
4. Бергсон А. Творческая эволюция: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://philosophy.ru/library/berg/0.html>
5. Берн Э. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/berne03/index.htm>.
6. Бердяев Н.А. Смысл творчества: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vehi.net/berdyaev/tvorch/index.html>
7. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. 3-е изд. /Л.С.Выготский. – М., Просвещение, 1991. – 96 с.
8. Гарифуллин Р.Р. Психология креативности и искусства / Р.Р.Гарифуллин. – М., 2004. – 276 с.

9. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.intelligence.su/>. – М.: Прогресс, 1965.
10. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. – 2-е изд. / Р.М.Грановская. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1988. – 560 с.
11. Дружинин В. Н. Психология общих способностей /В. Н.Дружинин. – СПб.: Издательство “Питер”, 1999. – 368 с.
12. Ильина Н.А. Социально-психологические проблемы внедрения нововведений: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.asu.ru/crppkr/index.files/ucheb.files/innov/.../chapter1.doc //Проблемы управленческих нововведений и хозяйственного экспериментирования. – Таллин, 1978.
13. Ларин Г. Г. Анализ социальной сущности творчества. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.proza.ru/2010/09/30/811>;
14. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/lombr01/>
15. Маслоу А. Дальнейшие рубежи развития человека: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylib.ukrweb.net/books/masla03/index.htm>
16. Медынский В.Г. Реинженеринг инновационного предпринимательства: учеб. пособие для вузов/ В.Г.Медынский, С.В.Ильдеменов; ред. В.А. Ирикова. – М.: Юнити, 1999. – 414 с.
17. Меерович М.И. Теории решения изобретательских задач / М.И. Меерович, Л.И. Шрагина. – Минск: Харвест, 2003. – 428 с.
18. Модели и методы управления персоналом / ред. Е.Б. Моргунова. – М.: ЗАО “Бизнес-школа “Интел-Синтез”, 2001. – 464 с.
19. Платон. Собр. соч. в 3 т. Т. 2. – М.: Мысль, 1970. – 429 с.
20. Петровский А. В Введение в психологию /А.Петровский. – Москва: Издательский центр “Академия”, 1996. – 496 с.
21. Полунина С.Ю. Подходы к определению креативности как профессионально важному качеству менеджера: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cprsob.ru/load/17-1-0-90>
22. Пономарев Я. А. Психология творчества. –Москва: “Наука”, 1976. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – koob.ru
23. Сорокин Б. Ф. Философия и психология творчества. Ч. 1: – М., 1999. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.superidea.ru/tm/book/fpt1.htm>
24. Торшина К. А. Современные исследование проблемы креативности в зарубежной психологии: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hr-portal.ru/article/sovremennye-issledovaniya-problemy-kreativnosti-v-zarubezhnoi-psikhologii>].

25. Тунік Е. Опросник креативности Рензулли // Школьный психолог. – 2004. – №4.
26. Фещенко В. В. Семиотика творчества и лингвистика креативности//Общественные науки и современность. – 2008. – №6. – с. 143-150.
27. Фрейд З. Очерк истории психоанализа: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/freyd/och_ist.php
28. Фрейд З. Художник и фантазирование [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.koob.ru/freud_zigmind/hudojnik_i_fantazirovanie
29. Amabile, T. M. The Social Psychology of Creativity. New York: Springer-Verlag, 1983
30. Winnicott's theory: [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.niv.ru/doc/psychology/terms-concepts/234.htm>

This article is devoted to the problem of creativity. The paper analyzes the views of classics of psychology – foreign and domestic – to the problem, various definitions of the concept are offered, different understanding of the problem are advanced.

Keywords: internal (creative) motivation, game, divergent and convergent thinking, intelligence, intellectual activity, creativity, creative individual, original, primary creativity, conscious and unconscious, self-actualization, social environment, the script, creativity, creation, creativity.

Отримано: 1.03.2012 р.

УДК: 159.943

К.С.Максименко

Проблема прототипу психологічної допомоги особистості в ситуації соматичного захворювання

У статті визначено прототипи психологічної допомоги особистості в ситуації соматичного захворювання, проаналізовано вплив креативності на архетип “ставлення подолання”, розглянуто феномен і поняття креативності стосовно психотерапевтичної допомоги соматично хворим.

Ключові слова: особистість, креативність, соматична хвороба.

В статтю були определено прототи́пы психологіческой допомоги личности в ситуації соматического захворювання, проанализировано влияние креативности на архетип “отношения преодоления”, рассмотрены феномен и понятие креативности относительно психотерапевтической помощи соматически больным.

Ключевые слова: личность, креативность, соматическая болезнь.

Актуальність. В ситуації ХСЗ постає надзвичайно принципово важливе питання – проблема прототипу психологічної допомоги особистості. Принциповість і складність питання полягає в тому, що, на відміну від суто психологічних чи навіть психосоматично детермінованих станів, психічні стани соматичних хворих відрізняються тим, що тут йдеться не про порушення мозкових функцій, функцій ЦНС чи, скажімо, ціннісно-сміслових аспектів психічної сфери. Йдеться, перш за все, про необхідність витримати стрес, пережити певні власні фізичні відчуття й обмеження, але, перш за все, так налаштувати свій життєвий світ, щоб хвороба не поглинула його цілком.

В сучасній консультативній психології переважають моделі психологічної та психотерапевтичної допомоги, що є похідними від основних психотерапевтичних парадигм: класичного та посткласичного психоаналізу, біхевіоризму, гуманістичної психотерапії [10; 40; 57; 85; 101; 113; 198 та ін.]. Ні в якому разі не ставлячи під сумнів правомірність та адекватність вказаних моделей і напрямків психотерапії, ми, однак, в нашій ідеї виходимо з того, що в сучасних моделях психологічної допомоги належної реалізації не отримала ідея креативності як одна з унікальних особливостей особистості, яка дозволяє, за словами С. Д. Максименка, “моделювати подальше існування людини” [157, с. 65].

Мета. Розглянути проблему прототипу психологічної допомоги особистості в ситуації соматичного захворювання.

Справа в тому, що майже у всіх, без винятку, психотерапевтичних підходах йдеться про відновлення та пошуки сенсу життя засобами різних психотехнік (усвідомлення неусвідомлюваного, підкріплення бажаного, відстоювання цінного і т. ін.). Навіть у психотерапії творчим самовираженням М. Є. Бурно наголос робить на використанні будь-яких притаманних даному індивіду способів відображення та фіксування дійсності (від фотографій та малюнків до написання коротких начерків чи віршів, чи ведення щоденника) для самоаналізу як відправної точки, позиції для пошуку та усвідомлення власних смислів буття.

До того ж, досі недостатньо задіяною, на нашу думку, є традиція психотерапії, яка в своїх основних рисах належить до бібліотерапії, але далеко виходить за її межі.

Мова йде про поезію як найдавнішу, поруч з релігією, форму осягнення дійсності та виразу найглибших людських переживань. Мабуть, не дарма найвитонченіша поезія “Пісня пісень” становить одну з центральних складових “Книги книг”, а поети у всіх народів і у всі часи цінувалися і сприймалися людьми саме як пророки. Недаремно в сучасній психології і філософії, не кажучи вже про таку спеціальну дисципліну, як літературознавство, вияв авторської особистості через поетичний текст є предметом аналізу в численних роботах – від психоаналізу до екзистенціалістів (В.П. Белянін, М.О. Бердяєв, Л.С. Виготський, М.Гайдеггер, П. Ганнушкін, Г. Гачев, Е. Гуссерль, С. К’еркегор, Ж. Лакан, Ф. Ніцше, Ж.-П. Сартр, А. Ухтомський, З. Фрейд, Г. Шпет, К.-Г. Юнг та ін.). Справа в тому, що поетичне висловлювання на рівні архетипів оформлює, кристалізує “схематизми свідомості”, якими користується носій даної культури, переживаючи ті чи інші психічні стани. На нашу думку, саме семантичний простір поезії, і не просто друкованого, а озвученого слова несе в собі той загальнокультурний, загальнонаціональний ідеал і, водночас, так званий, паттерн проживання переживання, який виконує функцію не просто презентації переживання свідомості і, таким чином, утвердження, ствердження його, а функцію ідентифікації власного “Я” з “Я” автора-поета. Останній механізм забезпечує, на нашу думку, своєрідне підсилення “Я” пацієнта, позбавляючи його самоізоляції в межах власних страждань і надаючи його переживанням достоїнства всезагальності. Особливого значення тут набуває саме озвучне слово, оскільки воно діє не тільки на зоровий, а й, перш за все, на слуховий рецептор, додаючи до сприймання обертона голосу, інші паралінгвістичні чинники. Досить згадати хоча б виняткову популярність В.С. Висоцького, саме голос та експресивність виконання власних віршів якого у пісенному жанрі призвели до того, що цілі покоління наших співвітчизників досі мислять та переживають життєві колізії і власні стани, спіраючись на його поетичні висловлювання, як-от: “Эх, ребята, всё не так! Всё не так, ребята”, чи “Удивительное рядом, но оно – запрещено!”, або ж “Если я чего решил – выпью обязательно” і т. ін. Не можна не згадати тут і про те, що за допомогою поетичної мови прискорюється скидання шор інфантильності з людської свідомості [див. М. Шошанні, 2004]. Саме катарсичний потенціал поетичного твору, його безпосередня емоційність, спрямованість, минаючи усякі манівці, до внутрішнього світу, до особистісного “Я” кожного. І цей потенціал креативності, що спрямований на зміну внутрішнього світу людини, відкриває справжній простір для спонтанного

самоцілення, оскільки непередбачувано поєднує в собі соціокультурні, ситуативні й особистісно-неповторні аспекти існування й самоствердження власного “Я”.

Для пацієнта, хворого ХСЗ, сам факт залучення до поетичних рядків близького чи навіть рідного за світосприйманням поета, особливо поета, чиї слова звучать під музику живим голосом, авторським чи акторським, відтвореним сучасною технікою, служить ніби соціокультурним інструментом, що забезпечує протікання власних переживань у певному життєстверджувальному напрямку.

Адже сам факт розуміння, що ти не один, що “і не такі люди” переживали подібні ситуації і захворювання, вселяє надію, надихає, надає сил для подолання, насамперед своїх власних негативних станів а, відтак, ситуації.

Отже, прототипом психологічної допомоги ми вважаємо ствердження креативності і, зокрема, опору на поетичне висловлювання як на глибинний архетип “ставлення подолання”, що впливає з фундаментальної ролі слова як основи слов’янської культури.

Але спочатку розглянемо феномен і поняття креативності стосовно психотерапевтичної допомоги соматичних хворим.

Соматичне захворювання належить до тих факторів, які впливають на зміну психічного стану людини, її ставлення до навколишнього середовища, на зміну структури її самооцінки. У новій для хворого життєвій ситуації на основі сукупності відчуттів, уявлень та переживань, пов’язаних із фізичним станом, людина формує своє власне ставлення до нових обставин життя і до самої себе в цих обставинах, тобто внутрішню картину хвороби. При цьому мають велике значення як об’єктивні умови життя хворого (соціальні умови, об’єктивна тяжкість захворювання, його об’єктивний прогноз, ступінь життєвої загрози тощо), суб’єктивні умови, а також і сукупність ситуаційних особливостей. Внутрішня картина хвороби “усе те, що зазнає і переживає хворий, усю масу його відчуттів, не тільки хворобливих, але його загальне самопочуття, самоспостереження, його уявлення про свою хворобу, її причини, усе те, що пов’язано з його приходом до лікаря, – весь той величезний внутрішній світ хворого, що складається з дуже важких поєднань сприйняття і відчуття, емоцій, афектів, конфліктів, психічних переживань і тривоги” [143].

У психологічному плані внутрішня картина хвороби може розглядатися як елемент самосвідомості, сформований внаслідок самопізнання. Її можна розглядати як складний комплекс уявлень, переживань та ідей, що своєрідно відбиваються у психіці хворого паталогічні зміни процесів життєдіяльності організму, а також

умови існування особистості, що пов'язані з ними і які визначаються патологією. Велике значення мають при цьому соціальний статус особистості хворого, його роль у сімейних та службових стосунках, ступінь його працездатності, суспільне становище, ціннісні орієнтації, зниження інтерперсональних зв'язків, зниження життєвої перспективи, що можуть створювати додаткові, окрім самої хвороби, стресові ситуації, й накладають свій відбиток на структури психологічних перебудов особистості хворого. Внутрішня картина хвороби в даних випадках відіграє роль оптимізатора, який визначає поведінку, скеровану на подолання хвороби, в інших випадках – формує песимістичні прогнози, які супроводжуються негативними емоційними станами. Наявність неадекватно сформованої внутрішньої картини хвороби може опосередковано негативно впливати на перебіг та результат захворювання, створювати серйозні труднощі у взаємовідносинах у сімейному та суспільному житті, сприяти зміні самої особистості, розвитку внутрішніх конфліктів різного плану.

Разом із загальними закономірностями суб'єктивного відображення хвороби, треба враховувати механізми індивідуального сприйняття хвороби. Хворий оцінює своє захворювання не лише в цілому, але й аналізує окремі його симптоми. Він має власний “діагноз” хвороби, свої судження про причини, виникнення, перебіг та лікування захворювання. Психологічна картина соматичного страждання, таким чином, відбивається в кожному конкретному випадку по-своєму, набуваючи відповідного індивідуального забарвлення. Вона зумовлена сукупністю як індивідуальних особливостей особистості, так і своєрідністю хвороби, а також ситуацією, в якій опиняється хворий.

Почнемо з того, що невід'ємним компонентом, який супроводжує соматичну хворобу, є біль. Біль – дуже важливе відчуття, він забезпечує безпеку організму. Проте біль – відчуття неприємне, люди прагнуть його позбутися. Для цієї мети випускається величезна кількість усляких анальгетиків, які допомагають зняти больові відчуття, але зовсім не лікують початкову причину, яка його викликала. Інколи це навіть небезпечно, оскільки зникнення болю може обдурити хворого, він заспокоїться, коли йому потрібна термінова медична допомога. І все-таки більшість людей розуміють, коли можна позбутися від болю, а коли потрібно звернутися до лікаря.

Часто після закінчення часу дії препарату біль поновлюється, навіть коли для цього немає соматичних причин. Ліки можуть допомогти зняти больові відчуття й усунути їх фізіологічну причину, наприклад, спазм. Проте психологічну причину спазму

вони не можуть зняти, тому біль виникає знову, як тільки дія ліків припиняється, а психологічна причина продовжує діяти.

При цьому слід взяти до уваги, що соматичне страждання, не порушуючи безпосередньо діяльності мозку, може парадоксальним чином притупляти або ж, навпаки, підсилювати розумову продуктивність. Чи не найяскравішим прикладом може слугувати творчість видатного російського психолога радянського періоду Л. С. Виготського. Хворіючи на тяжку форму туберкульозу легенів в останні роки свого життя, Л.С.Виготський написав видатні роботи з психології та методології психології. Хворий на тяжку форму серцевої недостатності талановитий актор сімдесятих років Владислав Дворжецький створив незабутні образи романтичних та трагічних героїв (фільми “Червоний намет”, “Біг” та ін.). У знаменитому романі М.М. Амосова “Серце на долоні” зображено тридцятирічного талановитого математика, доктора наук, який, страждаючи від невиліковної хвороби серця, натхненно працює над вирішенням складних математичних проблем. Зайвим було б продовжувати низку прикладів. Головне полягає в тому, що особистість і соматична хвороба знаходяться, як правило, не у безпосередніх, а в опосередкованих стосунках. І головним посередником тут виступає саме креативність як здатність особистості до створення й утвердження нових ціннісних смислів.

Креативність як система творчих здібностей може розглядатися в психології з декількох позицій: як характеристика інтелектуальної сфери; як самостійна властивість мислення, яка не зводиться до інтелекту в його традиційному розумінні; або ж як система особистісних якостей. Крім того, деякі дослідники стоять на позиції, що творчі здібності як такі не існують, а поведінкові прояви, які розглядаються як творча активність (поведінка, яка не визначається зовнішніми стимулами, а є для особистості самоцінністю), диктується іншими факторами: цінностями, мотивацією.

Не дивлячись на різницю в поглядах авторів на те, що саме є головною психологічною складовою креативності, у всіх підходах цей феномен пов’язаний із створенням чогось нового для особистості і для суспільства. Це потенційна схильність до різностороннього мислення, яке дозволяє вибудовувати продуктивну поведінку в ситуаціях новизни і невизначеності.

Існують різні визначення креативності, в яких акцент може робитися на: продукти, які створюються завдяки їй: креативність як здатність породжувати щось нове, незвичайне, оригінальне; процеси: креативність – особливий різновид творчого мислення, високо розвинена уява, естетичне світосприйняття і т.д.;

особистісні якості: креативність як відкритість до нового життєвого досвіду, незалежність, гнучкість, динамічність, оригінальність самобутності особистості; зовнішні умови: креативність як здатність продуктивно діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності, де відсутні раніш відомі алгоритми, які гарантовано ведуть до успіху.

Так чи інакше, креативність розглядається як деяка протилежність буденності, стандартності, конформності (піддатливості зовнішньому впливу).

Креативність – це засіб особистісного росту, саморозуміння та відновлення. Створення художніх продуктів не лише допомагає розкрити творчий потенціал особистості, але й покращити здоров'я, самопочуття та вплинути на внутрішню картину хвороби.

Отже, креативність включає в себе:

- інтелектуальні передумови творчої діяльності, які дозволяють створювати дещо нове, раніше невідоме, а також попередній набір знань і вмій, необхідних для того, щоб це нове створити;
- особистісні якості, які дозволяють продуктивно діяти в ситуаціях невизначеності, виходити за межі передбаченого, проявляти спонтанність;
- “метатворчість – життєва позиція людини, яка передбачає відмову від шаблонності, стереотипності у судженнях і діях, бажання сприймати і створювати дещо нове, змінюватися самій і змінювати світ навколо себе, високу цінність свободи, активності та розвитку”.

В цілому креативність можна визначити як комплекс інтелектуальних та особистісних характеристик, які дозволяють людині продуктивно діяти в ситуаціях новизни, невизначеності й при відсутності чіткого алгоритму вирішення проблем. Отже, креативність являє собою ансамбль характеристик, які має кожна людська особистість, характеристик, здатних розвиватися і давати можливість їх власнику думати незалежно, гнучко, з уявою. Якби не були відмінності, які можна встановити, креативність властива всім індивідам.

Згідно з концепцією Дж. Гілфорда і Е. Торренса, креативність розглядається як самобутня різновидність мислення – так зване дивергентне мислення, яке допускає варіювання шляхів вирішення проблеми, призводить до неочікуваних висновків і результатів. Дивергентне мислення орієнтується не на відомі підходи вирішення проблеми, а проявляється тоді, коли проблема ще не розкрита і невідомий шлях її вирішення.

Дж. Гілфорд виділив такі компоненти креативності: здатність до виявлення і постановки проблеми; вільність – здатність продукувати різноманітні ідеї, які відносяться до різних смислових категорій; оригінальність – здатність висувати нестандартні, рідкісні ідеї; здатність удосконалювати об'єкти та ідеї, додаючи деталі; здатність до вирішення проблем на основі аналізу і синтезу інформації.

Креативність виступає потужним фактором розвитку особистості, який визначає її готовність до змін, до відмови від стереотипів.

На основі узагальнення великої кількості ознак, які характеризують творчу особистість, були виділені наступні:

- усвідомленість – сприймання самого себе як людину творчу, здатну створювати щось нове;
- оригінальність – гнучкість в ідеях і думках, винахідливість, готовність заперечувати пропозиції, діяти виходячи із принципу “А що якщо?”;
- незалежність – впевненість у собі, управління своєю поведінкою на основі внутрішніх цінностей, вміння протистояти зовнішнім вимогам;
- асертивність – готовність людини робити все по-своєму, навіть якщо це суперечить думці та прикладу оточуючих, впевненість в собі, схильність до вільного самовираження;
- схильність до ризику – готовність пробувати щось нове, навіть якщо це може призвести до несприятливих наслідків, стійкість до невдач, оптимістичність;
- енергійність – захоплення діями, заповзятість, безпосередність, “легкість на підйом”;
- артистичність – виразність, розвинені естетичні інтереси, прагнення до краси, почуття гумору;
- зацікавленість – широта інтересів, цікавість, допитливість, схильність до експериментів;
- потяг до труднощів – цікавість до незрозумілого і таємничого, терпимість до незрозумілості, безладу;
- потреба в самотності – самоспостережливість, рефлексивність, здатність працювати самому, наявність внутрішніх потреб, які, зазвичай, не розкриваються перед оточуючими;
- інтуїтивність – проникливість, можливість бачити невидимі зв'язки і відношення, спостережливість;
- висока толерантність до невизначених і невіршених ситуацій, конструктивна активність в цих випадках.

В останні десятиліття було накопичена багато протилежних даних про підвищення чи пониження різноманітних показників креативності під впливом позитивних і негативних емоційних станів.

Для пояснення цих протиріч необхідно звернутися до розгляду механізмів, які лежать в основі впливу креативності на емоції. Аналіз літератури дозволяє виділити дві групи таких механізмів:

Когнітивні механізми, наприклад, сприяють підвищенню розподілу уваги при позитивному настрої.

Метакогнітивні механізми, під якими в даному випадку маються на увазі стратегії вирішення мисленневих задач і виконання завдань на кретивність. Стратегії можуть різнитися мотиваційним фактором чи цілю, яку ставить собі людина, і різноманітними параметрами завдань, на які робиться акцент. Викладені дані дозволяють з високою долею вірогідності припустити, що існує зворотній механізм – впливу креативності на психічні стани людини. Причому нам здається, що вплив є безумовно позитивним, таким, що оптимізує переживання станів хворою людиною.

Останнім часом креативність стала визначатися як особистісний потенціал, як здатність, яку ми можемо розвивати в собі, якщо захочемо цього. К.Роджерс надавав максимального значення розвитку креативної гри, спонтанної самоактуалізації особистості, розкриттю особистісного потенціалу.

Творчий процес, який включає і художню творчість, є цілющим і здатним покращити людське життя, оскільки творчий процес пов'язаний з вирішенням проблем – знаходженням нових рішень звичних способів існування, мислення, почуттів, емоцій та взаємодії. Творчий процес, як і терапевтичний процес, дає можливість досліджувати нові ідеї та способи існування. В творчому процесі такі характеристики важливі для створення нового розуміння, інсайту й усвідомлення, які передували змінам особистості, її сприймання, її життя. В даній діяльності відбувається зустріч самого з собою саме через художні матеріали, досвід мистецтва. Художня діяльність пропонує творчі шляхи досягнення інсайту через конструювання нових форм, знаходження нових рішень і роботу з новими, не розробленими ще ідеями.

Креативність здійснює дуже сильний вплив на особистість, надаючи можливість для експерименту, дослідження, відкриття, знаходження внутрішніх ресурсів та їх реалізація в самозміні та внутрішньому рості. Творчий процес створення художніх образів сприяє розвитку адекватної самооцінки, впевненості в собі, розвиває чутливість і саморозуміння, покращує якість життя в цілому.

В психотерапевтичній діяльності велике значення має можливість усвідомлення і вираження людиною власних почуттів та емоцій. Звичайно, людині можна просто задати питання про те, що її турбує в емоційному плані, для того, щоб розкрити джерело

внутрішнього конфлікту і почати роботу по внутрішній інтеграції особистості. Проте іноді буває складно чи зовсім неможливо виразити почуття за допомогою слів. Емоції, особливо ті, які стали результатом психологічної травми, кризи (в даному випадку – соматичного захворювання), завжди складно вербалізувати, і дуже часто словесне відображення цих емоцій не відображає їх справжній зміст. Оскільки слова часто не здатні описати ці травматичні емоційні переживання, люди витісняють їх в сферу неусвідомлюваного, і останнє, в свою чергу, породжує стан депресії, тривоги, безнадійності, фрустрації. Отож, напрошується висновок, що зображувальна діяльність є найбільш ефективною в тих випадках, коли травмуючі свідомість почуття та емоції з трудом піддаються перетворенню в слова. Процес створення художніх образів може допомогти людям протистояти емоціям, долати депресію, інтегрувати травматичний досвід і знайти спосіб пережити, вирішити психологічну проблему. Вся історія мистецтва свідчить про те, що мистецтво слугувало засобом вираження, відображення переживань митця (внутрішньої кризи, болю, психологічної трансформації).

Творча діяльність є потужним засобом втілення травмуючих почуттів в реальні візуальні об'єкти, і тим самим, засобом відділення їх від нас самих, від нашого внутрішнього світу.

Не дивлячись на те, що існує терапевтична користь вираження індивідуальних почуттів і думок за допомогою художніх образів, одним з найбільш вражаючих аспектів творчої діяльності є її величезний потенціал у відновленні, досягненні психологічної рівноваги. Творчість виникла з ідей, що мистецтво може бути використано не лише для вираження травматичних почуттів, але і для відновлення та зцілення. К. Юнг одним з перших в своїй роботі відкрив, що образи сновидінь можуть допомагати в подоланні травматичного досвіду і дисстресу. Крім того, на своєму власному досвіді Юнг в процесі заняття зображувальним мистецтвом в період емоційних переживань помітив, що образи, які він створював, – не лише спосіб емоційного відновлення, але і шлях до інсайту. В своїй роботі “Воспоминання, сны, отражения” він писав проте, як йому вдалося пережити стрес (згадуючи себе в десятирічному віці): “У мене був у ті роки жовтий пенал для олівців, один із тих, що часто використовувалися в початковій школі, з маленьким замком і лінійкою. На кінці лінійки я вирізав маленький манекен, приблизно двох дюймів в довжину, у фраку, циліндрі та блискучих чорних черевиках. Я розфарбував його чорними чорнилами, а потім відпиляв його від лінійки і поклав всередину пеналу, де я для нього зробив маленьке ліжечко... Все це було великою таємницею. Таємно

я взяв пенал на заборонене горіще і заховав його з почуттям особливого задоволення за однією із балок під стріхою... Я відчув себе в безпеці, зворобливе відчуття непогодження з самим собою зникло” [276].

Одним із перших застосувань творчості стало використання цієї діяльності як допоміжного засобу в лікуванні соматичних хвороб. Адріан Хілл використовував термін “творчість” в своїх ранніх роботах для того, щоб описати той ефект, який здійснювали заняття живописом на процес його лікування від туберкульозу. Ним були написані дві книги: “Художня версія хвороби” і “Живопис поза хворобою”. На основі свого успішного досвіду зцілення від туберкульозу А. Хілл вирішує активно використовувати художню діяльність в лікуванні інших пацієнтів з різноманітними соматичними хворобами та обмеженими можливостями [288].

Використання засобів творчості та креативності в подоланні як психологічних, так і соматичних аспектів фізичних хвороб зростає з цілого ряду причин. І перш за все, тому що люди шукають нові додаткові способи одужання. Ми вважаємо, що художні образи несуть інформацію як усвідомлену, так і неусвідомлену, як про наше тіло, так і про наші емоції та думки. Творчий процес створення художніх образів є ефективною терапією для тих, хто протистоїть серйозній хворобі. Він допомагає хворим боротися з болем, іншими симптомами, усвідомлювати свої почуття і фізичні симптоми, а також стати активним учасником в своєму процесі одужання.

Процес створення художніх образів є цілющим для соматичних хвороб, незалежно від того, яким чином він впливає – в формі реабілітації і одужання, навчання вживатися з хворобою і її симптомами, чи знаходження смислу досвіду серйозної, загрозливої життю хвороби.

Багато митців використовували мистецтво для вираження власної боротьби з хворобою, обмеженими можливостями і болем. Так Пол Клеє, відомий своїм грайливим та живим живописом і графікою, відобразив в більш пізніх роботах свої фізичні страждання (він хворів на склеродермію). Згодом йому було дуже складно зображувати деталі на своїх картинах, що і свідчило про його боротьбу з хворобою. Клеє відмітив в той період, що він ніколи не працював настільки інтенсивно, працював, щоб не плакати.

Дарсі Лінн також використовувала своє образотворче мистецтво для боротьби з тяжкою хворобою (лімфома). Художниця змогла віднайти сили і надію завдяки своєму живопису. Вона говорила: “Живопис пропонував мені світ моєї власної продуктивності – як засобу втечі від почуття безнадії, страху і в той же час як спосіб показати самій собі, що трапилося і наскільки я здатна протистояти

цьому. Я багато дізналася, пройшовши через свою хворобу. Особливо важливою виявилася потреба бути правдивою з самою собою”.

Аналіз літератури та проведений діагностичний етап дослідження, дозволяє усвідомити складність структури креативності, яка включає як соціальні, так і природні чинники. При розгляді даної проблеми у психологічній літературі значне місце виділяється умінням креативно вирішувати життєві проблеми, боротися з негативними емоційними переживаннями, проте йдеться не стільки про їх наявність, скільки про здатність до вирішення тих чи інших завдань. Отже, креативність формується і виявляється безпосередньо в самому процесі вирішення завдань, розвивається і вдосконалюється у міжособистісних стосунках і є умовою розвитку самої особистості.

Висновки. Необхідними умовами для прояву креативності є наявність творчих цінностей, творчої особистості, творчого процесу, творчих умінь та творчого мислення, пізнавальні інтереси, відхилення від шаблону в поведінці, швидкість реагування, в тому числі і в умовах ризику, гнучкість мислення, передбачення вирішення ситуацій, високий ступінь активності у розумовій діяльності, творчий підхід до своєї проблеми. Отже, креативність виступає чинником розвитку особистості, який визначає її готовність змінюватися, відмовлятися від усталених стереотипів.

Отже, творча, креативна (само) діяльність виступає і умовою, і засобом, і завданням у подоланні обмежень, що накладаються на особистість хронічним соматичним захворюванням.

Список використаних джерел

1. Антропов Ю. Ф. Лечение детей с психосоматическими расстройствами / Ю. Ф. Антропов, Ю. С. Шевченко. – СПб.: Речь, 2002. – 560 с.
2. Бурно М. Е. Психотерапия творческим самовыражением / М. Е. Бурно. – М.: Медицина, 1988. – 257 с.
3. Максименко С. Д. Психологічна допомога тяжким соматично хворим: Навчальний посібник / С. Д. Максименко, Н. Ф. Шевченко. – Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України; Ніжин: Міланік, 2007. – 115 с.
4. Волкова Е. В. Психологическая помощь в преодолении психологического кризиса вызванного тяжелой болезнью / Е. В. Волкова // Журнал прикладной психологии. – 2007. – №7. – С. 55–70.
5. Карвасарский Б. Д. Медицинская психология / Б. Д. Карвасарский. – Л.: Медицина, 1982. – 272 с.

6. Копьев А. Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации / А. Ф. Копьев // Психологическое консультирование и психотерапия: сборник статей / Сост. А.Б.Орлов. – М.: ООО “Вопросы психологии”, 2004. – С. 5–14.
7. Простомолотов В. Ф. Комплексная психотерапия соматоформных расстройств / В. Ф. Простомолотов. – Кишинев, 2000. – 304 с.
8. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько – психологічні студії / За заг. ред. В. О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – 360 с.
9. Эткин А. М. Опыт теоретической интерпретации семантического дифференциала / А. М. Эткин // Вопросы психологии. – 1979. – № 3. – С. 17–27.
10. Юнг К-Г. Психологические типы / К.-Г. Юнг. – Цюрих: Мусагет, 1929. – 475 с.
11. Warren B. Using the creative arts in therapy: a practical introduction / B. Warren. – L.: Routledge, 2000. – 189 p.

In the article there were certain prototypes of psychological help of personality in the situation of somatopathy, analysed influence of kreativnosti on arketip of “relation overcoming”, considered the phenomenon and concept of kreativnosti in relation to a psychotherapy help somatically by a patient.

Keywords: personality, kreativnist', somatic illness.

Отримано: 12.02.2012 р.

УДК 19.00.04

М.М.Макуха

Дослідження гендерної специфіки ефективних механізмів подолання екзистенційної тривоги

Досліджувався характер асоціацій, пов'язаних з поняттям смерті. Визначено типові захисні механізми, пов'язані з екзистенційною тривогою. Проведено їх порівняльний аналіз з точки зору психологічного здоров'я та гендерної специфіки.

Ключові слова: психологічне здоров'я, ставлення до смерті, екзистенційна тривога, захисні механізми психіки, гендерні відмінності.

Исследовался характер ассоциаций, связанных с понятием смерти. Определены типичные защитные механизмы, связанные с экзистенциальной тревогой. Произведен их сравнительный анализ с точки зрения психологического здоровья и гендерной специфики.

Ключевые слова: психологическое здоровье, отношение к смерти, экзистенциальная тревога, защитные механизмы психики, гендерные различия.

Постановка проблеми. Смерть – одне з тих нечисленних переживань, через які рано чи пізно проходить кожен живий. Тема смерті відіграє провідну роль у релігії, міфології і мистецтві багатьох культур. Сучасна танатологія є однією з “гарячих” точок природничого і гуманітарного знання. Інтерес до проблеми смерті зумовлений кількома причинами. По-перше, це ситуація глобальної цивілізаційної кризи, що в принципі може призвести до самознищення людства. По-друге, впродовж останнього століття суттєво змінилося ціннісне відношення до життя і смерті людини в зв’язку із загальною ситуацією на Землі. Спостерігається значний інтерес до ролі, що смерть відіграє у людській підсвідомості. Багато в чому це було пов’язано з клінічними і лабораторними дослідженнями різноманітних змінених станів свідомості.

Все більше дослідників приходять до висновку (Р.Моуді, С.Гроф [8], Л. Уотсон [17], К. Рінг, Э. Кюблер-Росс [13], В. Баскаков [2]), що розуміння психологічного змісту смерті не повинне супроводжуватися негативними асоціаціями. Серйозне символічне зіткнення з нею в добре організованих умовах, що забезпечують підтримку, може привести до дуже корисних результатів і слугувати засобом подолання як негативних уявлень про смерть, так і страх, пов’язаний з нею. Таке зіткнення уможливорює краще емоційного та фізичне функціонування, більшої міри самореалізації, а також задовільність та гармонійність пристосування до процесу життя.

Смерть і життя, які часто розглядаються як несумісні протилежності, насправді виявляються взаємозалежними. Повноцінне існування, наповнене усвідомленням кожної миті життя, веде до прийняття смерті і примирення з нею. Дане положення виступає суттю давніх містерій, різних видів духовної практики та ритуалів переходу.

Можна стверджувати, що сприйняття власної кінечності займає осьове місце у структурі особистості. Всім відомі приклади, коли зміна ставлення до смерті докорінно змінювала особистість в цілому. Навряд чи можна назвати ще щось, що мало б такий могутній ефект [4].

Головним завданням описаного дослідження було відстежити взаємозв'язок уявлень про смерть із психологічним здоров'ям особистості. У ході творчого пошуку, наш інтерес викликало ще одне питання, зокрема гендерна відмінність у ставленні до смерті.

Об'єктом дослідження було уявлення про смерть.

Предметом дослідження був взаємозв'язок уявлень про смерть із рівнем невротизації та самоактуалізації особистості.

Завдання дослідження – дослідити характер асоціацій, пов'язаних зі смертю та визначити його зв'язок із психологічним здоров'ям; дослідити різницю в уявленнях про смерть в осіб чоловічої та жіночої статі; визначити притаманні досліджуваним захисні механізми, пов'язані зі страхом смерті та порівняти їхню ефективність, з точки зору психологічного здоров'я.

До вибірки увійшли 31 особа віком 18-30 років, більшість із них студенти. Серед них 14 чоловіків та 17 жінок.

Методи дослідження. Досліджуваним пропонувалося намалювати малюнок на тему “Смерть”. Ніяких інших пояснень, уточнень та установок не давалося [16]. Досліджувані отримували білий аркуш паперу, набір кольорових олівців (25 кольорів), простий олівець, гумку та декілька кулькових ручок. Час на виконання малюнка не обмежувався. Після закінчення досліджуваним пропонувалося розповісти про те, що зображено на малюнку. Потім задавалося питання, чи змінився емоційний стан у зв'язку з виконанням завдання, і якщо змінився, то як [5]. Також пропонувалося дати довільний асоціативний ряд зі словом “смерть” [20].

Висловлювання досліджуваних дослівно записувались, відмічались усі висловлювання та поведінкові прояви під час виконання малюнка.

На другому етапі досліджуваним видавався список питань опитувальника “САМОАЛ” та “Клінічного опитувальника для виявлення і оцінки невротичних станів” Яхіної-Менделевич [3].

Аналіз результатів. В ході аналізу малюнків та асоціацій виявилось доцільним групувати їх за критерієм *креативності* та *трансцендентності/ тупиковості* (наскільки досліджуваній пов'язує смерть із будь-якою позитивною перспективою). При аналізі малюнків було умовно виділено три рівні креативності – високий (3), середній (2) та низький (1). Було також виділено три рівні критерію трансцендентності/тупиковості: помітна тенденція до трансцендентного сприйняття смерті (3), помітна тенденція до тупикового сприйняття смерті (1) та невизначений результат (2).

На *трансцендентність* у сприйнятті смерті вказували: апеляції до природного циклу, реінкарнації, асоціації з повним розчиненням,

океаном, вічністю і т.п. На *тупиковість* вказували: регрес у дитячі страхи смерті (темнота, пекельне полум'я і т.п.), надмірний акцент на поховальних атрибутах; відсутність будь-яких ознак, властивих для трансцендентності; негативне ставлення до завдання, намагання уникнути виконання малюнка, посилаючись на відсутність художніх здібностей і т.п.

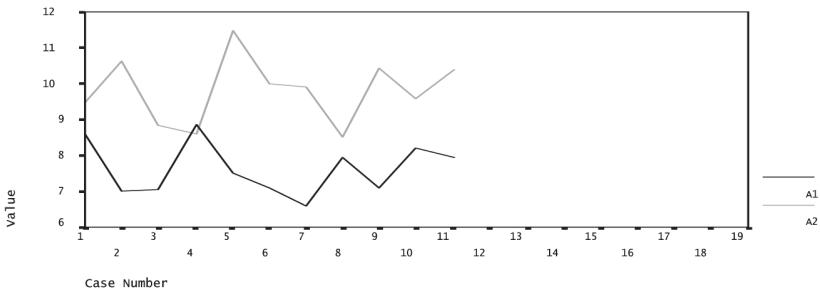
Серед досліджуваних, що виявили у малюнках низький рівень креативності, усі, без винятку, були схильні сприймати смерть як тупиковий момент. Відповідно майже всі (91%), хто показав високий рівень креативності, розглядають смерть як трансцендентне явище. Отже, стає очевидним, що креативність і трансцендентність у сприйнятті смерті надзвичайно тісно пов'язані між собою.

Далі вибірку було розбито на дві групи за критерієм *трансцендентності/тупиковості* та співставлено за факторами опитувальників "САМОАЛ" та "Клінічного опитувальника для виявлення та оцінки невротичних станів".

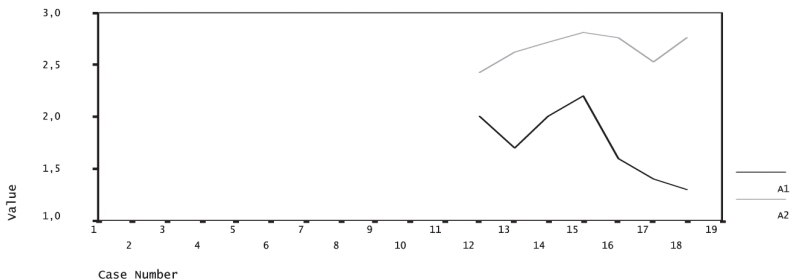
Мал.1:

Груповий профіль за характеристиками трансцендентність/тупиковість

фактори опитувальника САМОАЛ:



фактори "Клінічного опитувальника для виявлення тривожних станів":



В цілому група із трансцендентним сприйняттям смерті продемонструвала більш високі результати за шкалами опитувальника “САМОАЛ” та вищий рівень психологічного здоров’я за опитувальником Яхіної та Менделевич (див. Мал 1).

При порівнянні середніх значень найбільш суттєва різниця була помічена за наступними шкалами:

– “САМОАЛ”:

Шкала цінностей (А2), креативності (А5), автономності (А6), спонтанності (А7), аутосимпатії (А9) та гнучкості у спілкуванні (А11).

– “Клінічного опитувальника для виявлення та оцінки невротичних станів”

Значну різницю між групами було вивлено за всіма шкалами. Однак, найсуттєвішою вона була за шкалами невротичної депресії (із тупиковим сприйняттям – 57%, із трансцендентним – 6,6%), obsesивно-фобічних порушень (із тупиковим сприйняттям – 57%, із трансцендентним – 0%), та вегетативних розладів (із трансцендентним – 71,4%, із трансцендентним – 15,4%). Не дивлячись на незначний обсяг вибірки, така велика різниця у показниках не може бути випадковою.

У групі із “тупиковим” уявленням про смерть, більшість відмічали погіршення настрою у зв’язку із завданням на тему смерті, емоційного підйому не відмітив жоден. У групі ж з “трансцендентним” уявленням шістнадцять (із вісімнадцяти) були раді можливості ще раз задуматись над цією темою, навіть висловлювали за це подяку досліднику та відмічали емоційний підйом. Погіршення емоційного стану не виявив жоден.

Група, якій властиве “трансцендентне” сприйняття смерті виявилася значно “здоровішою” та більшою мірою самоактуалізованою. Можна вважати, що подібний погляд на смерть є значно сприятливішим для психологічного здоров’я.

В ході аналізу отриманого матеріалу стали помітними чіткі розбіжності між жінками та чоловіками у характері малюнків та асоціацій на тему смерті. Так для жінок було типовим асоціювати смерть із природними процесами, розмірковувати над циклічністю природних явищ, акцентувати увагу на власних відчуттях, пов’язаних із розчиненням та переходом в інші форми існування [7], [20]. При цьому відмічався медитативний, споглядальний стан. Це також може інтерпретуватися як схильність до інтелектуалізації, як засіб зниження напруги, пов’язаної з темою смерті [14]. Подібну реакцію продемонструвало 58% жіночої частини вибірки.

При порівнянні середніх значень за двома опитувальниками та виявлених у малюнках креативності та трансцендентності у групах жінок, які виявили подібну реакцію, і тих, що її не виявили, особливо кидається у вічі відмінність за шкалами цінностей, креативності та автономності опитувальника “САМОАЛ” та шкалами невротичної депресії, астенії, obsесивно-фобічних реакцій, та вегетативних розладів “Клінічного опитувальника”. Дуже суттєвою була і різниця у показниках виявлених у малюнках креативності та трансцендентності.

Серед десяти жінок, які продемонстрували “природний” характер асоціацій, шестеро виявили високий рівень креативності, одна – середній. Усі вони без винятку сприймали смерть як трансцендентне явище. Серед тих, хто подібних асоціацій не виявив, мало місце застосування таких захисних механізмів стосовно смерті, як регресія, витіснення, заперечення. Три з них сприймали смерть як тупиковий момент. Оцінки, отримані ними за двома опитувальниками, виявилися значно нижчими.

Таблиця 1

Кростабуляція креативності та трансцендентності, виявлених у малюнках із наявністю (II) та відсутністю (I) природних асоціацій

креативність				всього
	1	2	3	
I	3	3	1	7
II		2	8	10
Всього	3	5	9	17
Трансцендентність				всього
	1	2	3	
I	4	2	1	7
II		2	8	10
Всього	4	4	9	17

Для чоловіків типовою реакцією виявився “чорний” гумор. Її продемонстрували шестеро із чотирнадцяти чоловіків, й лише одна жінка. Чоловічу вибірку було також порівняно за наявністю та відсутністю даної ознаки. Картина була аналогічною тій, що ми отримали у результаті порівняння жіночих груп за виявленням “природних” асоціацій.

Серед восьми чоловіків, що не виявили гумору у сприйнятті смерті семеро сприймають її як тупиковий момент. А з тих, що виявили, усі – як трансцендентний. Як і слід було очікувати, чоловіки із почуттям гумору виявилися значно креативнішими, зокрема, у своєму ставленні до смерті (Табл. 2).

Таблиця 2

Кростабуляція креативності та трансцендентності, виявлених у малюнках із наявністю (II) та відсутністю (I) “чорного” гумору

креативність				всього
	1	2	3	
I	5	2	1	8
II	0	2	4	6
Всього	5	4	5	14
Трансцендентність				всього
	1	2	3	
I	6	0	2	8
II	0	0	6	6
Всього	6	0	8	14

За результатами “Клінічного опитувальника”, у групі I у кожного з чоловіків було виявлено хворобливий характер розладів за однією чи кількома шкалами. Щодо групи II, тут не було виявлено хворобливого характеру порушень за жодною зі шкал. Однак, різниця може бути зумовлена й тим, що жінки більш схильні визнавати у себе наявність будь-яких проблем. Серед малюнків чоловіків, які ставляться до смерті без гумору, було виявлено тенденції, які, на нашу думку, можуть інтерпретуватися в таких захисних механізмах, як заперечення, витіснення та регрес [14].

Продуктивні та непродуктивні захисні механізми. З огляду на результати минулої роботи ми прийшли до висновку, що жінки та чоловіки використовують дещо різні захисні механізми по відношенню до, так званої, екзистенційної тривоги. Однак, суттєва різниця була помічена лише в обранні продуктивних стратегій її подолання, тобто таких, що співвідносяться з високими показниками психологічного здоров’я. Схильність жінок вдаватися до споглядання природних процесів можна розцінити як *інтелектуалізацію* та, певною мірою, *ідентифікацію*, тобто злиття з ними, проживання їх у собі. Жінки взагалі виявили значно більшу тенденцію до спроб відобразити у малюнках свої уявлені відчуття процесу вмирання, неначе “приміряючи” їх на себе. Щодо чоловічої схильності до “чорного” гумору, її можна інтерпретувати як *формування реакції* [9], хоча, згідно з деякими класифікаціями захисних механізмів, гумор можна виділити як окремий спосіб захисту [11].

Серед продуктивних, у даному випадку, захисних механізмів, можна виділити *сублімацію* як властиву і жінкам, і чоловікам, які

виявили достатньо творчий підхід до завдання. Про наявність цього механізму свідчив також емоційний підйом у зв'язку з виконанням завдання.

У непродуктивних механізмах захисту не було виявлено суттєвої різниці між жінками та чоловіками. Серед досліджуваних, які схильні сприймати смерть як тупикове явище, та виявили низьку креативність часто зустрічався *регрес* у дитячі страхи смерті, що виявлялося як акцентування уваги на таких темах як чорнота, порожнеча (“мене немає”), смерть у вигляді кровожерливого монстра, кістяка з косою (у вибірці було двоє молодих людей із схильністю до зловживання наркотиками, обидва з них зобразили смерть подібним чином, і обидва відмітили погіршення настрою), а також у деталізованому перерахуванні поховальної атрибутики (хрест, дорога, труна, вінки, стрічки і т.п.). Неодноразово зустрічалися прояви *витіснення*, про що свідчили такі моменти, як заповнення малюнком незначної площини аркуша, незаштирхованість внутрішніх площин зображення (уникання контакту з об'єктом), вислови, на зразок “мене це зараз не стосується”, “зараз для мене це не актуально”, “намагаюся про це не думати”, також інколи довга пауза перед початком малювання, зізнання досліджуваних, що вони довго не знали, що намалювати. Зустрічалися і такі прояви, що можуть бути інтерпретовані як *заперечення*, наприклад, припис під малюнком: “жизнь продолжается”. Глибинний аналіз малюнків на тему “смерть” дозволив припустити, що існує взаємозв'язок між застосуванням непродуктивних захисних механізмів (і тим самим “застряванням на певній віковій фазі”) та художньо-зображувальним віком досліджуваного. Схоже, що наявність сильного страху смерті блокує творчі та когнітивні здібності особистості.

Часто зустрічалися спроби *раціоналізації*, про що свідчили малюнки перелічувального характеру, наявність рамки, було, навіть зображення відрізка “0-65”, що означав час, який досліджувана планує прожити. Сюди ж можна віднести і схильність до переліку факторів, що можуть спричинити смерть: хвороби, війна і т.д. Подібні прояви зустрічалися разом з ознаками витіснення або реактивного утворення, тому важко однозначно сказати про ефективність раціоналізації. Скоріш за все, вона є нижчою, порівняно з інтелектуалізацією, сублімацією, гумором та реактивним утворенням, однак вищою, порівняно з регресом, витісненням та запереченням.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті дослідження можна було констатувати наступне:

1. Ставлення до смерті має тісний зв'язок із психологічним здоров'ям. Найсуттєвішим аспектом у цьому відношенні виступає те, чи здатна людина вбачати у смерті будь-яку позитивну перспективу, чи сприймає кінець як тупиковий момент [8]. Можна припустити, що, сприймаючи смерть як абсурд, небуття, зло, поразку, людина тим самим блокує власне саморозкриття, перешкоджає виявленню креативності та потягу до пізнання.

І навпаки, сприймаючи смерть як необхідну сторону буття, сприймаючи її крізь містичну призму, будучи відкритою для контакту зі смертю, людина отримує доступ до могутнього джерела енергії, яке, надихає людину до творчого осмислення дійсності, розкриває нові перспективи для особистісного розвитку [2], [19].

2. Існує певна відмінність між чоловіками та жінками у сприйнятті смерті. Можна сказати, що для жінок найбільш "здоровим" способом подолання страху смерті є споглядання природних явищ, для чоловіків же – гумор. Хоча жінка, що продемонструвала у дослідженні подібну реакцію, також виявила високу креативність та досить високі показники за шкалами опитувальників. Цікаво те, що вона – єдиний у вибірці медик, а подібне ставлення до смерті вважається загалом типовим для медпрацівників. Даний факт навів на ідею провести подібне дослідження серед медиків та психологів і співставити результати.

З огляду на отримані результати, дуже доречним виглядає те, що у суспільній свідомості природа найчастіше асоціюється з жіночим образом. Адже жінки і справді виявляються ближчими до природи. Їм більш ніж чоловікам властиво звертати увагу на природні явища, проживати їх у собі, ідентифікувати себе з ними. Тому, жіноче сприйняття смерті можна назвати більш органічним. Жінки можуть входити у більш тісний контакт із переживанням смерті. Водночас саме жінка є природно пов'язаною із такою таємницею людського буття, як народження [7]. Можливо, це і зумовлює більшу витривалість та кращу пристосованість жінок до різноманітних життєвих труднощів, зокрема довшу тривалість життя.

Що ж до чоловіків, дослідження проливає світло на те, чому почуття гумору вважається радше чоловічою, ніж жіночою рисою. Суспільство більшою мірою очікує гумору від представників чоловічої статі, адже для них воно є суттєвим індикатором психологічного здоров'я. І в усі часи хлопчикам ставили у приклад героїв, здатних сміятися в обличчя смерті. Можна припустити, що, на відміну від жіночої "природної" реакції на смерть, чоловіча реакція гумору є більшою мірою набутою, тобто результатом виховання, або самовиховання.

3. Продовжуючи вище сказане, зазначимо, що жінки та чоловіки використовують дещо різні захисні механізми по відношенню, до, так званої, екзистенційної тривоги. Однак, суттєва різниця була помічена лише в обранні продуктивних стратегій її подолання, тобто таких, що співвідносяться з високими показниками психологічного здоров'я. Схильність жінок удаватися до споглядання природних процесів можна розцінити як *інтелектуалізацію* та, певною мірою, *ідентифікацію*, тобто злиття з ними, проживання їх у собі. Жінки взагалі виявили значно більшу тенденцію до спроб відобразити у малюнках свої уявлювані відчуття процесу вмирання, неначе “приміряючи” їх на себе. Щодо чоловічої схильності до “чорного” гумору, її можна інтерпретувати як *формування реакції*, хоча, згідно з деякими класифікаціями захисних механізмів, гумор можна виділити як окремий спосіб захисту. Серед продуктивних, у даному випадку захисних механізмів, можна виділити *сублімацію* як властиву і жінкам і чоловікам, що виявили достатньою мірою творчий підхід до завдання.

Серед досліджуваних, які схильні сприймати смерть як тупикове явище, та виявили низьку креативність часто зустрічався *регрес* у дитячі страхи смерті. Неодноразово зустрічалися прояви *витіснення*, зустрічалися прояви, що можуть бути інтерпретовані як *заперечення*. Глибинний аналіз малюнків на тему “смерть” дозволив припустити, що існує взаємозв'язок між застосуванням непродуктивних захисних механізмів (і тим самим “застряганням на певній віковій фазі”) та художньо-зображувальним віком досліджуваного.

Прояви *раціоналізації* зустрічалися разом з ознаками витіснення або реактивного утворення, тому важко однозначно сказати про ефективність раціоналізації. Скоріш за все, вона є вищою, порівняно з інтелектуалізацією, сублімацією, гумором та реактивним утворенням, однак вищою, порівняно з регресом, витісненням та запереченням.

Треба визнати, що дана спроба аналізу притаманних досліджуваним захисних механізмів носить доволі умоглядний характер, по-перше, через необхідність розробляти власні критерії оцінки, по-друге – через розмір вибірки, недостатній для того, щоб належним чином узагальнити ці критерії. Однак, було виявлено деякі відчутні тенденції, і є підстави вважати їх достовірними.

Список використаних джерел

1. Арьес Ф. Человек перед лицом смерти / Ф.Арьес. – М.: Прогресс, 1992.

2. Баскаков В.Ю. Танатотерапия: теоретические основы и практическое применение / В.Ю.Баскаков. – М.: Институт танатотерапии, 2002.
3. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф.Бурлачук, С.М.Морозов. – СПб., 1999.
4. Буякас Т.М. Инициальный путь развития личности: возможности психологической работы / Т.М.Буякас // Вопросы психологии. – №5, 2003 (68-79).
5. Гаврилова Т.А. Экзистенциальный страх смерти и танатическая тревога: методы исследования и диагностики/ Т.А.Гаврилова // Прикладная психология. – №6, 2001 (1-8).
6. Голышко-Вольфсон Д. Идиотизация смерти в современном искусстве ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ЖУРНАЛ №26-27 1999.
7. Григорьева Т. Женская ипостась мира /Т. Григорьева// Фемминизм: Восток. Запад. Россия.–М: Наука, 1993.
8. Горф С. Человек перед лицом смерти / С.Горф, Дж.Хэлифакс. – М. 2002 (52, 104-107).
9. Демина Л.Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности / Л.Д.Демина, И.А.Ральникова. – Изд-во Алтайского государственного университета 2000 <http://irbis.asu.ru/mmс/demina/>
10. Демичев А.В. Ориентация к смерти/ А.В. Демичев// Стратегии ориентации в постсовременности. СПб.,1996. С.157–167
11. Иванова Т.В. Остроумие и креативность / Т.В.Иванова // Вопросы психологии №1, 2002.
12. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности / Л.М.Костина. – СПб., Речь, 2002.
13. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании / Э.Кюблер-Росс. – К.: София, 2000
14. Романова Е.С. Механизмы психологической защиты / Е.С.Романова, Л.Р.Гребенников. – М., 1996.
15. Романова Е.С. Графические методы в психологической диагностике / Е.С.Романова, О.Ф. Потемкина. – М.: Дидакт, 1992.
16. Чудновский В.Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни /В.Э.Чудновский// Вопросы психологии. – №3. – 2003. (9-13).
17. Ardelt, Monika. “Effects of Religion and Purpose in Life on Elders’ Subjective Well
18. Being and Attitudes toward Death.” Journal of Religious Gerontology. 2002
19. Becker, Ernest. The Denial of Death. New York: The Free Press, 1973.

20. McLennan J. The revised death fantasy scale: a measure of reaction to anticipatory contemplation of personal death // The Australian Counseling Psychology. – 1994. – V.2. – p. 36-44.

We investigated the nature of the associations connected with the concept of death. Defined the typical defense mechanisms associated with existential anxiety. Produced a comparative analysis, in terms of psychological health, and gender.

Key words: psychological health, attitudes towards death, existential anxiety, psychic defense mechanisms, gender differences.

Отримано: 9.03.2012 р.

УДК 159.923.5

О.В.Матласевич

Роль християнської церкви у формуванні особистості: психологічний ракурс

Аналізуючи дослідження класичних та сучасних вітчизняних вчених, автор піднімає питання розвитку та формування особистості, досліджує роль християнської церкви у цьому процесі з погляду психології. Великою небезпекою для розвитку сучасної науки є те, що вона розділяє людину на дві сфери: соціальну та духовну. Церква інтегрує ці сфери і цим самим сприяє формуванню здорової, цілісної, повноцінної особистості. Необхідною умовою реалізації християнською церквою цієї задачі є її повернення до внутрішнього, особистісного світу людини.

Ключові слова: особистість, формування, автотрансформація особистості, християнська церква, релігійна свідомість, християнські цінності, етичний персоналізм.

Анализируя исследования классических и современных отечественных ученых, автор затрагивает вопрос развития и формирования личности, рассматривает роль христианской церкви в этом процессе с точки зрения психологии. Большой опасностью для развития современной науки является то, что она разделяет человека на две сферы: социальную и духовную. Церковь интегрирует эти сферы и этим способствует формированию здоровой, целостной, полноценной личности. Необходимым условием реализации христианской церковью этой задачи является ее возвращение к внутреннему, личностному миру человека.

Ключевые слова: личность, формирование, автотрансформация личности, христианская церковь, религиозное сознание, христианские ценности, этический персонализм.

Проблема формування особистості була і залишається актуальною як в науці, так і в суспільній практиці. Особливо ця проблема загострюється на перехідних етапах історичного розвитку нації. Соціально-економічна ситуація, яка склалася в сучасній Україні в цілому (її настрої, думки, ідеали, ставлення до цінностей і орієнтація на них тощо) не може не відобразитися у свідомості особистості, яка формується.

Питання формування особистості, її зростання та розвитку найбільш повно розглядалися представниками гуманістичної психології (К. Роджерс, Дж. Джендлін, А. Маслоу), структурно-генетичного підходу до життєвого світу особистості (С. Максименко, Т. Титаренко), у концепціях розвитку суб'єктності (К. Абульханова-Славська, В. Татенко).

Поняття “формування особистості” часто у вітчизняній психології використовується як синонім понять “становлення особистості”, “розвиток особистості”. При цьому підкреслюється несформованість структури особистості, її психологічна, соціально-психологічна або соціальна незрілість тощо. З іншого боку, відзначається взаємовключеність змісту цих понять. Так, на думку Б.Ф. Ломова, формування особистості є “стержнем” процесу психічного розвитку [5]. Л. І. Божович розглядає його як початковий етап становлення особистості [2]. Що стосується формування особистості дорослих, то цей процес описується явищами ресоціалізаційного характеру. Мова йде про вторинну соціалізацію індивіда, яку А. Л. Журавльов та Т.В. Дробішева розглядають як процес “формування особистості” поза віковим контекстом. І молода, і зріла, і навіть людина похилого віку може повторно включитися в цей процес в силу якихось об'єктивних історичних або життєвих обставин [4].

При всій різноманітності підходів, говорячи про формування особистості, слід підкреслити цілеспрямований характер цього процесу, який здійснюється в ході виховання, навчання і соціалізації в цілому. І тут виникає ключове питання: на яку ціль ми орієнтуємося, формуючи особистість, хто задає цю ціль?

Вчені, та й історія українського народу загалом, вказують на той факт, що одним із провідних чинників формування особистості в Україні з давніх-давен була християнська церква [1, с. 49]. Найактивніше це здійснювалося через її освітню діяльність. Саме при церквах створювалася найбільша кількість освітніх закладів

(шкіл граматики, церковнопарафіяльних шкіл, бурс, духовних семінарій), в яких формувалася християнська особистість. Крім того, Церква впливає на особистість через обряди та служіння, які у ній здійснюються. Однак сьогодні ставлення до церкви загалом змінюється і виникає питання: яку роль вона виконує сьогодні у формуванні особистості? Чи стимулює Церква всебічний розвиток особистості? Чи, можливо, навпаки, обмежує його?

Тому **метою статті** є теоретично дослідити та обґрунтувати роль християнської церкви у формуванні особистості з погляду психології.

Сьогодні все частіше вчені, психологи звертаються до релігії, релігійних цінностей як найбільш стійких та універсальних. Віра, релігія, на думку Н. Пезешкіана, є загальними орієнтирами системи стосунків для життєвих установок і способів поведінки і здійснюють великий вплив на формування особистості [7, с. 47]. Так, наприклад, релігійні погляди і світогляд можуть бути основоположними установками, на фоні яких формується ставлення до партнера, сексуальності, виховання і професії. Релігія та релігійний досвід розглядаються як значущі, важливі явища для повноцінного існування особистості в концепції “здобуття самості” К.-Г.Юнга, через поняття “медичного священництва” В.Франкла та поняття “трансперсональних переживань” А.Маслоу. А.І. Яроцький, відомий руський терапевт ХІХ століття, обґрунтовував позицію про надзвичайно важливу роль морального боку духовного життя людини у розвитку та перебігу її хвороби [9]. У його підході постулюється, що етичні (ідеалістичні) сторони особистості обумовлюють не лише поведінку людини та її життєвий шлях, але й особливості перебігу фізіологічних процесів в організмі.

Справді, жодна культура не розвивалася без релігії. Досліджуючи навіть найпримітивніші культури, археологи і антропологи виявляють елементи релігійного культу. Оскільки релігія існувала з давніх-давен, при всіх змінах епох і перипетіях історії людства, то можна зробити висновок, що вона слідує певній цілі, відповідаючи потребам людини, і, відповідно, виконує не одну, а можливо, навіть багато функцій. Так, В. Франкл писав про специфічну релігійну потребу людини в пошуку сенсу, Секорд, Бакманн – про потребу в спільному спогляданні, щоб зменшити ступінь невпевненості. Це приводило до того, що в усі часи люди ставали прихильниками тих чи інших релігій, навіть тоді, коли вони вважали себе нерелігійними, вони шукали задоволення в “замінниках релігії” [7, с. 51]. Щоб досягнути масштаби формуючого впливу релігії на особистість, на розвиток людських цивілізацій,

досить звернутися до тверджень видатних людей про роль релігії у розвитку людства: “Наймудріші і найсильніші народи є водночас найбільш релігійними” (Сократ); “Невизнання Бога є для держави найбільшим лихом, хто підриває релігію, той підриває, водночас, і основи суспільства” (Платон); “Релігія є найважливішою рушійною силою розвитку суспільства” (М. Вебер); “Віра, релігія і моральність – необхідні підпори усякого добробуту і ладу” (Дж. Вашингтон).

Отже, всі непорозуміння, пов’язані з релігією сьогодні (масовий відхід від церкви, інтелектуальний протест по відношенню до релігійних догм і цінностей тощо), можна пояснити, “не її слабкістю або нездатністю сучасної людини вірити, а швидше її невмінням розрізняти віру, релігію і церкву” (Н. Пезешкіан) [7, с. 51]. Нам імпонує зазначений підхід до диференціації даних понять. Зокрема, віра, враховуючи величезну кількість дефініцій цього поняття, розглядається нами як одна із здатностей, притаманних людині; релігія – як феномен культури, який тісно пов’язаний із історичним розвитком суспільства; церква – релігійний інститут, форма організації і управління релігією. Церква є символічним уособленням відповідної релігійної течії. Вона діє, як правило, у спеціальних спорудах, де проходять богослужіння і обряди (у православ’ї – церква з вівтарем, католицька церква – костел, лютеранська – кірха). Водночас, церква є тією колективною інстанцією, що ставить за мету формування особистості та вдосконалення людського життя.

Важко переоцінити тисячолітній внесок християнської церкви у формування ментальності нашого народу, його ідентичності тощо. Досвід показав, що ніяка радянська громадська обрядовість на змогла замінити Богом дані таїнства та обряди. Про те, що Церква здатна бути серйозною націотворчою силою свідчать чеський і східнонімецький приклади, де саме Церква надала політиці надійного морального підґрунтя, збагативши її фундаментальними цінностями свободи, відповідальності і справедливості. Цей досвід доводить, що національний характер Церкви реалізується не тільки і не стільки через здійснення богослужіння національною мовою (хоча це, поза сумнівом, важливо), а, головне, через усвідомлення її особливої відповідальності за долю нації [11].

Цікавими в цьому контексті є дослідження, проведені Дан Дунгаціу з Бухарестського університету в 2003 році. Він досліджував румунську (валахську) меншину, яка живе у Східній Сербії, в долині Дунаю та Морави. Їх не визнають національною меншиною, відповідно вони не мають права на навчання рідною мовою, розвиток своєї культури тощо. Сербська Православна Церква сприймається

валахами як державний механізм асиміляції. Однак, аби зберегти власну ідентичність, реакцією на це стало поширення дехристиянізації і відродження дохристиянських язичницьких вірувань [11]. Цікавими також є результати досліджень професора Будапештського університету М.Томка, який встановив, що чим менший рівень соціальної диференціації того чи іншого суспільства, тим більш “релігійним” видається воно зовні. Проте вплив релігії на щоденне життя тут виявляється меншим. Річ у тім, що у більш “диференційованих” суспільствах релігія є для особи свідомим вибором і життєвою орієнтацією, тоді як у недиференційованих – це дуже часто культурний анклав [11].

Отже, вищенаведене свідчить про неабияку роль церкви у формуванні та збереженні ідентичності того чи іншого народу, яка є складовою самоідентичності особистості.

Великою небезпекою для розвитку сучасної науки є те, що вона продовжує розділяти людину на дві сфери: соціальну та духовну. Відповідно, вважається, що церква повинна займатися духовною сферою людини і не втручатися у соціальну. Це прописується і законодавством. Згідно зі ст. 35 Конституції України, “церква і релігійні організації в Україні відокремлені від держави, а школа – від церкви”, що визначає світський характер держави, а також світське навчання і виховання в закладах освіти усіх типів. У Декларації Генеральної Асамблеї ООН від 25 листопада 1981 р. також сказано, що релігійне виховання дітей здійснюють батьки в “рамках родини” відповідно до своїх релігійних переконань. При цьому зазначено, що церква може проводити навчання і виховання “в місцях для цієї мети пристосованих”.

Однак, слід зважати і на той факт, що сьогодні все більше вчених доводять, що жоден інститут світу не може розвинути здорову, цілісну і повноцінну особистість так, як християнська Церква. В сучасному суспільстві людину не розглядають як особистість, а лише як предмет бізнесу, як засіб для досягнення певних цілей, тобто з погляду того, яку користь вона може принести конкретній людині, громаді, суспільству. Натомість, християнська церква вчить дивитися на людину, як на творіння Боже, тобто як на унікальну і неповторну особистість. Особистість у християнській церкві розглядається як даність і заданість буття людини. Кожна людина – особистість. Це означає, що психічне, на відміну від біологічно і соціально культурологічно зумовленого, завжди є неповторне й індивідуально особистісне. Пізнання психічного – це поринання в конкретно-особистісне, а не поринання в загально-людське, номінативне. За Фрейдом, у психології психічне завжди

існує в особистісному. Лише в особистісному ми пізнаємо психічне. Нема відчуттів і сприймань як таких, а є відчуття і сприймання Л. Толстого або Василя Суразького.

Цей психологічний аспект християнська церква підкреслює особливо. Людина, її психічне життя, в широкому сенсі слова, включаючи душевне життя, власне психіку, духовний і особистісний рівні ставлять принципово нову задачу – метаонтологічну. На думку багатьох отців церкви, людину можна осягнути тільки в онтологічній методології. Чи можливо це? Чи можна одночасно описати людину як образ Божий і як психічну особистість?

У Святому Писанні неодноразово говориться, що Господь прийшов на землю для того, щоб відтворити людину такою, якою вона була до свого падіння, відтворити в людині і людстві Свій образ. Стати богоподібною особистістю – це головна екзистенційна задача і призначення людини. Усвідомлюючи в собі самостійну особистість, свободу волі і свободу дій, кожна доросла людина добре розуміє, що ця самостійність і свобода полягає лише у спрямуванні сил і властивостей її загальнолюдської природи у їх спеціалізації, у розвиток одних природних нахилів і руйнуванні інших. Але всі ми добре розуміємо, що жодна людина не може мислити інакше, як за 4 законами мислення, не може ходити по повітря, припинити дихання тощо. Тобто, ми відчуваємо себе вже наділеними певною фізичною і психічною природою, певним психічним змістом, змінити який надто важко (наприклад, чи легко матері не любити своїх дітей?). Людина не обмежується психічним життям. Психічна особистість, яка розуміється нами як одна із форм буття людини, є лише одним із онтологічних рівнів, на якому можуть проявитися особливі якості людини, як особистості. Людина в психології – це душа, а також психіка у всій її різноманітності, але це ще й особистість, якій присутня духовна сторона. Церква допомагає це визнати, прийняти і в такий спосіб сприяє всебічному, цілісному розвитку особистості.

Значний вплив церкви на формування особистості пояснюється тим, що вона опікується кожною людиною від її народження до смерті. Молитви, відвідування храму, читання духовних книг, поступова самотрансформація себе, сповідь – все це має глибокий формуючий вплив, поступово перетворює людину і наближає її у своїх якостях до ідеалу людини – Ісуса Христа.

Отже, християнська церква сприяє самопізнанню і формує духовно сильну, цілісну і завершену особистість, яка чітко бачить і розуміє себе, своє оточення і весь світ, знає для чого живе, не піддається невпевненості і “шуканню себе”. Вона – оптиміст,

оскільки завжди надіється на Бога і водночас реаліст. Тяжкі життєві обставини переносять набагато легше, ніж людина, вихована поза Церквою. У часи тоталітарного атеїстичного режиму була нагода переконатися в тому, яких збитків у вихованні дітей і молоді, особливо в духовно-моральній сфері, було завдано.

У сучасній психології тема розвитку, формування, зростання особистості є однією з головних. З найбільшою виразністю вона постає в психотерапії, тому що сама сутність психотерапевтичної практики полягає в трансформації особистості, а звернення до психотерапевта є запитом на трансформацію, спробою задовольнити свою потребу, щось суттєво змінити в своєму життєвому світі, в собі, в своїх стосунках із оточенням, в розумінні сутності свого існування. Аналогія в методах психотерапії і методах, які використовує християнська церква, прослідковувалася ще К. Роджерсом. Серед сучасних вітчизняних вчених цю проблему піднімають і розробляють Б.М. Братусь, Ф.Є. Василюк, О.Ф. Бондаренко [3], О.О. Любченко [6].

Так, О.Ф. Бондаренко, обґрунтовуючи вітчизняну традицію психологічної допомоги, говорить про етичний персоналізм. Він провів психосемантичне дослідження текстів (обсягом близько мільйона слів) православних богословів та представників класичної російської філософії для виявлення основних понять руської (не російської, а саме руської) психотерапевтичної традиції. З допомогою контент-аналізу було виділено основні поняття цих текстів, об'єднані між собою семантичними зв'язками у єдиний понятійний тезаурус традиції, яку автор називає етичним персоналізмом. Результати цього дослідження такі. Базисними категоріями нашого східнослов'янського "ґрунту" є розум, мораль, життя, любов, душа і дух, синтезовані у базисних словосполученнях "розумна душа" та "моральна цінність". Вони у єдності й приводять людину до спасіння, а людство – до розвитку. А найважливішими факторами нашої ментальності є логічна послідовність, цінність пізнання як діяльності, влади й незалежності, безумовна моральна цінність любові та обов'язок як божественна сутність людини [3].

Персоналізм – це вчення про особистісне буття людини. Це певна світоглядна позиція, а не наукове уявлення про людину. У контексті християнського персоналізму людина у цілому, а не як частина чогось іншого (природи, суспільства тощо) завжди є особистістю. Як таке неподільне ціле, особистість не підкоряється ніяким законам: ні законам природи (їм підкоряється індивід), ні законам соціуму (їм підкоряється "соціальний індивід" – соціальні ролі та правила). Людина як особистість, вільна від всіх законів, і

залежить лише від себе самої. У християнському персоналізмі абсолютна основа (духовний центр) – це безсмертна особистісна основа. Одночасно вона є індивідуальним втіленням Абсолютної Особистості, яка ніколи не може бути досягнута повністю, хоча й мислиться й переживається людиною [3]. Отже, вітчизняна традиція психологічної допомоги, на думку О.Ф. Бондаренка, повинна бути пов'язана із християнськими релігійними позиціями.

О.О. Любченко запропонувала психологічну інтерпретацію таких феноменів релігійного життя особистості, як покаєння, сповідь, молитва, ісіхія, боротьба з пристрастями, провела якісний аналіз природи особистісних змін, духовного зростання православної людини під впливом методів, які використовує християнська (православна, зокрема) церква [6]. Звідси ми можемо зробити висновок, що різниця між психотерапевтичним впливом та впливом християнської церкви на особистість існує лише в інтерпретації та місці усвідомлених елементів в структурі особистості, але не самої феноменології переживань.

У традиціях християнської церкви, наприклад, активно використовується сповідь і покаєння. За психологічною суттю це – процедури формування критичної самосвідомості, рефлексії і вміння перебудовувати свої погляди і позиції в умовах, які змінюються. Протягом поколінь ці релігійні процедури формували у людей звичку до критичного бачення власної психології. Все це є необхідним для розвитку особистості демократичного типу, здатної перебудуватися в ході реформ.

Отже, підсумовуючи, можна зробити висновок про те, які функції може виконувати християнська церква у розвитку та формуванні особистості:

1) по-перше, християнська церква пропонує ідеальний зразок для формування особистості і цим самим робить цей процес спрямованим та усвідомленим;

2) використовуючи у своїй діяльності досягнення сучасної науки та культури, християнська церква пропонує програму цілісної системи самовдосконалення, самотрансформації людини, “науку життя”, яка дасть можливість формувати здорову, цілісну, повноцінну особистість, здатну до побудови здорових, повноцінних стосунків, моральних вчинків і справ, здатну до переживання глибоких почуттів і роздумів;

3) християнська церква сприяє формуванню і розвитку релігійної культури як глибокого розуміння і знання людини, як особистості, що включає в себе повагу до неї, бажання допомогти тощо;

4) у ситуації гострого дефіциту ціннісних установок і орієнтацій християнські моральні цінності, які проголошуються християнською церквою, можуть визначати основні засади, цілі, напрями, зміст, форми і методи формування духовності, яка сьогодні все частіше стає предметом досліджень психології. До того ж, християнські моральні цінності, установки та аксіоми є продуктом нашої історії та культури;

5) християнська церква, завдяки образу Бога, виконує функцію психотерапії, а отже, сприяє зростанню особистості. Будь-яка людина може отримати в церкві підтримку через образ Христа.

На жаль, сьогодні християнська церква має свої труднощі та проблеми, які великою мірою зумовлені тим, що вироблені в попередні періоди “церковні” ідеали мали узагальнений, регламентований, державницько-класовий характер, а не зверталися до внутрішнього, особистісного світу кожної людини. В історії “Церкву як єдність згори підмінили Церквою як єдністю знизу” [8, с. 169]. Погоджуючись із думкою М.В. Савчина, слід зазначити, що поза дарованою нам Христом єдність згори будь-яка єдність знизу не тільки внутрішньо стає безглуздою і знецінюється, але і неминуче стає ідолом. При цьому традиційні християнські церкви подекуди забувають про своє головне завдання: допомагати людині вирішувати її духовні проблеми. Ще один недолік сучасної церковної психології полягає у тому, що все життя Церкви мислиться з погляду стосунків духовенства і мирян. Церква зрівнялася з духовенством, а миряни зі світом [8, с. 170]. Вирішення цієї кризи вимагає від Церкви зусиль, спрямованих на те, щоб зробити Традицію релевантною сучасному світові, а значить – і дійовою [10].

Список використаних джерел

1. Бабій М. Інкорпорація релігійного компонента в систему державної освіти України: стан, проблеми / М. Бабій // Релігійна панорама. – К., 2003. – № 12 (40). – С. 49–53.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб. – Изд-во: ПИТЕР, 2008. – 400 с.
3. Бондаренко А.Ф. Понятийный тезаурус этического персонализма как русской традиции в психотерапии / А.Ф. Бондаренко // Журнал практикующего психолога. – 2005. – С. 39–48.
4. Журовлев А.Л. Ценностные ориентации формирующейся личности в разные периоды развития российского общества / Т.В. Дробیشهва, А.Л. Журовлев // Психологический журнал. – 2010. – Том 31. – № 5. – С. 5–6.

5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Изд-во “Наука”, 1984. – 444 с.
6. Любченко О.О. Вплив методів православної автотрансформації на особистісне зростання: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / О.О. Любченко; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2004. – 20 с.
7. Пезешкиан Н. 33 и 1 форма партнерства / П. Пезешкиан; пер. с нем. – М.: Институт позитивной психотерапии. – 2005. – 288 с.
8. Савчин М.В. Духовний потенціал людини Навчальне видання: [монографія] / М.В. Савчин. – Вид. 2-ге, пер., доп. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2010. – 508 с.
9. Яроцкий А.И. Идеализм, как физиологический фактор/ А.И. Яроцкий. – Юрьев, 1908. – 302 с.
10. Agadjanian A. The Social Vision of Russian Orthodoxy: Balancing between Identity and Relevance // Orthodox Christianity and Contemporary Europe. Ed. by Jonathan Sutton and Wil van den Bercken. Eastern Christian Studies Vol. 3, Peeters, Leuven 2003. – P. 163–164.
11. http://risu.org.ua/ua/index/studios/materials_conferences/44141/

While analyzing classic and modern national scientists, the author raises a question of the personality development and formation and looks into the role of Christian church from the point of view of psychology. A considerable danger for the development of modern science is in dividing a person into two spheres: social and spiritual. A church integrates these spheres and therefore favors the formation of a healthy, integral and mature personality. The necessary condition for the task realization by Christian church is its returning to the inner personality world of a man.

Key words: personality, formation, automatic transformation of personality, Christian church, religious consciousness, Christian values, ethical personalism.

Отримано: 4.03.2012 р.

Зародження самосвідомості особистості в ранньому дитинстві

У статті розкрито підходи до проблеми самосвідомості в психолого-педагогічній літературі. Проаналізовано стан розробки проблеми становлення самосвідомості особистості в ранньому дитинстві, чинники та основні критерії. Здійснено аналіз різних підходів до проблеми становлення самосвідомості в цілому.

Ключові слова: самосвідомість, особистість, дитина, людина, індивід, раннє дитинство, дошкільний вік.

В статье раскрыты подходы к проблеме самосознания в психолого-педагогической литературе. Проанализировано состояние разработки проблемы становления самосознания личности в раннем детстве, факторы и основные критерии. Осуществлен анализ разных подходов к проблеме становления самосознания в целом.

Ключевые слова: самосознание, личность, ребенок, человек, индивид, раннее детство, дошкольный возраст.

Сучасне життя вимагає постійного аналізу власних вчинків, глибокого розуміння іншої людини. У більшості випадків ми приходимо до висновку, що власне "Я", його структура, зміни, розвиток і є детермінантою поведінки людини. У розвитку і функціонуванні особистості постійно спрацьовує механізм самосвідомості.

У кожної людини самосвідомість формується особливо, відповідно до загальних закономірностей психічного розвитку індивіда. Самосвідомість дитини формується залежно від багатьох чинників, головним із яких є вплив соціального середовища. Спочатку для дитини його представниками є батьки. Вони організують різні типи стосунків у родині, які детерміновані різними стилями виховання.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та вивчення сформованості самосвідомості і особливостей її зародження у ранньому дитинстві.

Безпосереднє ставлення до даного питання, на наш погляд, мають роботи, присвячені проблемі формування самосвідомості людини Г.М. Андреевої, Б.Г. Ананьева, Р. Бернса, Л.І. Божович, М.І. Боришевського, Т.В. Драгунової, А.В. Захарової, І.С. Кона, В.А. Крутецького, О.М. Лактіонова, А.І. Ліпкіна, Ф.Т. Михай-

лова, А.А. Налчаджяна, К.К. Платонова, К. Роджерса, Є.І. Савонько, О.Т. Соколова, О.Г. Спіркіна, В.В. Століна, П.Р. Чамати, І.І. Чеснокової та інших. Дослідження цих учених дають підстави розглядати самосвідомість як важливий структурний компонент особистості, завдяки якому людина здатна не тільки свідомо сприймати вплив навколишнього середовища, але й самостійно, усвідомлюючи свої можливості, визначати міру та характер власної активності, спрямованої на оволодіння соціальним досвідом і поведінкою в суспільстві. Самосвідомість, на думку авторів, також є тією внутрішньою умовою безперервності розвитку особистості, яка встановлює рівновагу між зовнішніми впливами, внутрішнім станом особистості і формами її поведінки.

Самосвідомість виникає в ході розвитку свідомості особистості в міру того, як вона реально стає самостійним суб'єктом, як слушно зазначила М.С.Неймарк [4]. Розвиток самосвідомості, за В.С.Мерліном, проходить кілька фаз. Перша фаза – це свідомість тотожності, яка відбувається в перший рік життя, коли немовля починає відрізняти відчуття, які виходять з його власного тіла, від відчуттів, викликаних зовнішніми предметами. Друга фаза – це свідомість “Я” як активного початку, як суб'єкта діяльності, який з'являється у 2-3 роки, коли дитина опановує особисті займенники, і виникає перша фаза дитячого негативізму, яка висловлюється формулою “Я – сам”. Третя фаза розвитку самосвідомості – усвідомлення своїх психічних властивостей, яке приходить у результаті узагальнення даних самоспостереження і тому передбачає розвинуте абстрактне мислення. Четверта фаза – це соціально-моральна самооцінка, здатність до якої формується в підлітковому та юнацькому віці на підставі накопиченого досвіду спілкування та діяльності [3].

Е.Еріксон запропонував рівневу концепцію розвитку не тільки самосвідомості, а й особистості в цілому. Кожна фаза розвитку відрізняється від іншої викликанням новоутворень, визначених умовами спілкування індивіда з його соціальним оточенням. Це новоутворення виникає як розв'язання потенційного протиріччя, дилеми розвитку, як вибір двох можливостей, одна з яких веде до прогресу, а друга – до регресу особистості.

Перша стадія “базальна довіра – базальна недовіра” характеризується інтенсивним розвитком сенсорних систем і тотальною залежністю від дорослих, формується почуттєва уява про світ як місце довіри. Це почуття довіри пізніше стає підґрунтям самосвідомості – почуття довіри до самого себе. Зрозуміти, чому не треба довіряти, так само важливо, як і зрозуміти, чому довіряти необхідно. У випадку позитивного вирішення конфлікту “довіра –

недовіра” формується психологічне новоутворення, яке Е.Еріксон назвав надією.

Друга стадія “автономія-сором і сумнів” пов’язана з розвитком психомоторних реакцій, мови та з поширенням вимог з боку дорослих. Дитина 3-4 річного віку отримує можливість більше турбуватися про себе і формувати самоконтроль. Завдання батьків – знайти правильний баланс між контролем, обмеженнями та наданням можливостей для автономії.

Третя стадія – стадія розв’язання дилеми “ініціатива – почуття провини”. У дитини 4-7 річного віку відбувається розвиток інтелекту та розширення меж зовнішнього світу. Рівень інтелекту, як зазначає Т.А. Устименко, відбиває ступінь інтеріоризації дій, застосовуючи знаряддя, які надає людині дана культура [6]. Це виявляється в багатьох питаннях “чому?”. Дитина швидко забуває невдачі та прагне досягнути своєї мети. Завдання батьків – підтримка ініціативи дитини та формування в неї почуття відповідальності. Це період статевої ідентичності.

На четвертій стадії відбувається вибір між “працелюбністю і почуттям неповноцінності”. У молодшому шкільному віці виникає підключення дитини до технологічного боку культури. Цей вік використовується для того, щоб передати дитині систематичні знання та вміння.

П’ята стадія характеризується дилемою “ідентичність – сплутаність ролі”. Опанування фізичними та інтелектуальними навичками, нові соціальні вимоги створюють базу для нової фази розвитку, яка демонструє ріст самосвідомості та світогляду підлітка. Він повинен розв’язати три завдання: отримати впевненість, що він зберігає власне “Я” в часі і в різних інтерперсональних ситуаціях; отримати впевненість, що інші люди сприймають його як тотожного самому собі в часі і в різних ситуаціях; отримати впевненість, що інші сприймають його так само, як він сприймає себе. Ці три завдання ведуть до вирішення головного – відповіді на запитання: “Хто я є?”.

Отже, концепція рівневої будови самосвідомості Е.Еріксона заснована на характері активності людини, в рамках якої формується і діє самосвідомість. Результати подано у таблиці 1.

Л.І.Анциферова зазначила, що кожна з цих стадій повинна плавно переходити одна в другу, закріплюючи при цьому переході всі новоутворення попередньої стадії. “Сформована особистість повинна бути поєднанням немовлячої довіри до світу з якістю саморегуляції і свавільності, властивих трирічній дитині, та сполученням з компетентністю підлітка” [1].

Рівневі концепція самосвідомості Е.Еріксона

Рівень	Процеси, що відображають активність	Підсумкові інтегральні утворення	Самоставлення
Організму	Потреба у самозахисті, нормальному функціонуванні організму	Самопочуття – біологічний аналог самоставлення	Самоставлення засноване на самооцінці функціонування організму
Соціального індивіда	Потреба у належності людини до спільноти, визнання цієї спільнотою. Регулюється соціальними нормами, правилами тощо, які засвоюються індивідом	Формування приєднуючої складової “Я-образа” – системи соціальної самоідентичності: статевої, вікової, етнічної, цивільної, соціально-рольової	Самоставлення є перенесення в середину відносин з іншими: прийняття чи відштовхування ними
Особистості	Потреба у самореалізації – в праці, любові, спорті тощо. Реалізується за допомогою орієнтації на власні здібності, можливості, мотиви	Диференційна утворююча “Я-концепція”, що забезпечує не випадковість самовизначення особистості	Основа самоставлення – потреба в самоактуалізації

Як зазначила О.В. Шорохова, “усвідомлення бажання, віднесення його до самої себе, усвідомлення дії як способу здійснення цього бажання пов’язане з формуванням дитиною мети свого вчинку, зі здатністю зберігати цю мету і практично реалізувати її. Усвідомлення ж своїх дій, мети своєї діяльності та мотивів своєї поведінки означає початок формування духовного “Я” дитини. Р.Штайнер наполягає: “Найбільше, що можна зробити для дитини, – це підготувати її до того, щоб у певний період життя, завдяки пізнанню самої себе, вона була в змозі досягти переживання власної свободи. Підвести до цього виховання можливо лише при такому погляді на людину, який визначає право на самовизначення” [7].

Використовуючи різні концепції щодо змісту фаз розвитку самосвідомості, ми досліджували становлення самосвідомості у дітей старшого дошкільного віку в процесі “відкриття” світу дорослих. Послідовно розглядаючи далі особливості кожної фази розвитку самосвідомості, ми побачимо відмінності, що виникали в досліджуваних групах дітей. Л.Кольб стверджує, що виникнення самосвідомості пов’язане вже з внутрішньоутробним розвитком.

Важливу роль у цьому відіграють тактильні контакти, які готують почуття обмеженості власного тіла.

Розвиток сенсорної сфери дитини на першому році життя вивчено у працях М.Л.Фігуріної та М.П.Денисової. Перший період (від народження до кінця 1-го місяця) характеризується наявністю ряду захисних та орієнтувальних зорових реакцій – зіничний рефлекс, рефлекторний поворот голови у відповідь на дотик предметів до куточка рота. Немовля сильно стискає долоні при торканні їх поверхні, здійснює загальні некоординовані рухи руками, ногами та головою, слідкує за рухливими предметами, мружиться при яскравому світлі.

Другий період (від 1-го до 3-х місяців) відокремлює активне сприймання. Як зазначила Г.Л. Розенгардт-Пупко, “дитина починає дивитися, щоб побачити дорослого, а потім – рухому іграшку в руках дорослого і, нарешті, нерухому іграшку, на якій дорослий фіксує увагу дитини”.

Третій період (від 3-х до 6-ти місяців) характеризується активним розвитком руки як органу дії та пізнання. Діти 5-ти – 6-ти місяців упізнають ситуацію годування, укладання спати, відрізняють близьких людей, і передусім матір, мають більшу імпульсивну активність рук. Діти своєю поведінкою показують, що вони потребують спілкування із дорослими, при цьому усвідомлено виявляючи своє “Я”. Причому це також виявляється в особливій увазі до людської мови, яка має назву слухового зосередження. Дитина сама вже подає різні звуки голосу, які свідчать про особливості свого внутрішнього стану – задоволення та незадоволення.

Четвертий період (від 6-ти до 12-ти місяців) підводить межу формування в дитини перших ознак наявності мислення у формі сенсомоторного інтелекту. Впродовж другого півріччя життя вона демонструє можливість відновлення образу предмета по пам’яті. Основне новоутворення цього періоду полягає у зв’язуванні рухів у послідовному порядку під контролем сприймаючого органу, в формуванні рухових систем.

Й.Лангемейер та З.Матейчик стверджували, що мати забезпечує регуляцію в перші місяці життя на афективному рівні і представляє в подальшому афективну сферу життя, батько забезпечує когнітивну регуляцію поведінки, засвоєння соціальних норм. Для дитини віком до одного року провідною є афективна регуляція. Стосунки з батьком актуалізуються пізніше.

Н.Н. Авдєєва висунула гіпотези, які стосуються становлення образу “Я” в дітей перших трьох років життя. Перша гіпотеза

полягає в тому, що в першому півріччі життя дитини розвивається переважно афективна частина образу себе, ставлення до себе, яка виявляється в позитивному емоційному самовідчутті дитини, особистої значущості для оточуючих людей. Зміст другої гіпотези полягає в тому, що, починаючи з другого півріччя життя і впродовж усього раннього дитинства, формується переважно когнітивна частина образу “Я”. Третя гіпотеза – якісні особливості розвитку “Я” в різних соціальних умовах визначаються досвідом спілкування дітей з дорослими.

З виникненням мови дитина отримує особливий внутрішній механізм керування своєю поведінкою. Мовне спілкування дозволяє дитині застосовувати знання, формувати необхідні уміння та навички, швидше прилучитися до людської культури. Орієнтувальний рефлекс, за І.П. Павловим – “що таке?”, у цей період може бути сформульований як “що з цим можна зробити?”. Це виникає завдяки розвитку логічного мислення. Завдяки мнестичній функції мови дитина запам’ятовує епізоди та події зі свого життя, накопичує пізнавальний досвід у ставленні до себе. Мовне спілкування з дорослими та іншими дітьми розширює сферу її взаємин. У парній взаємодії діти швидше починають розмовляти. Це стає необхідною умовою пізнання дитиною самої себе.

На третьому році життя дитина володіє певною кількістю умінь. Це період інтенсивного формування мови. Дитина вступає в контакт з людьми, але особистість дитини залишається включеною в звичні умови, і вона не уявляє себе окремо від них. Себе дитина називає ім’ям та говорить про себе в третій особі: “Євген хоче їсти”. При цьому ім’я для неї існує як особливе позначення власної особистості. Своє ім’я вона може віднести до когось іншого – однолітка, іграшки, частини свого тіла. У той же час дитина може називати себе ім’ям інших дітей, до яких виявляє симпатію, або іменем персонажів дитячих казок, книжок і вимагає, щоб дорослі називали її також.

При цьому показником зростаючого почуття власної індивідуальності служить уживання дитиною займенників “я”, “мені”, “мене”, “ти”, “він”, “вони”. Розуміння цих слів відбувається значно складніше, ніж розуміння простих предметів. Насправді, слухне вживання особових займенників передбачає здатність дивитись нібито чужими очима в чужу, запозичену перспективу – тут потрібні постійні інверсії.

Дитина, яка плутає “я” і “ти”, часто не розуміє також “моє” і “твоє”. Е.Кларк говорив, що розуміння “я” і “ти” пов’язане з процедурою зміни відношення. Він вважає, що дитина повинна сформувати для себе правило користування цими займенниками.

“Я” завжди стосується особи мовця. На думку Е. Кларка, дитина, яка хоче вирішити проблему вживання “я” і “ти”, приходить до одного з двох припущень: “я” позначає дорослого, який звертається до дитини, або “я” позначає мовця, “ти” – слухача, незалежно від віку. Приймаючи першу гіпотезу, дитина буде мову неправильно, без урахування норм зміни стосунків.

Наприкінці третього року життя вживання займенників уже не важке для дитини. Як зазначила М. Кечкі, дитина в гучній мові висловлює відмінність або тотожність між собою та іншими особами, які разом з нею присутні в актуальній соціальній ситуації. Унаслідок цього процесу дитина стає здатною не тільки сприймати себе як самостійну істоту, але й відзначити себе займенником “я”.

Наприкінці раннього віку мова дитини набуває характеру функції, яка регулює розпад старої соціальної ситуації розвитку. Дитина вступає в нову фазу розвитку – фазу активного утвердження себе та відстоювання своєї самостійності. У цей час про себе дитина каже “я сама”. У розвитку особистості це перша генетична та психологічна криза, в основі якої лежить суперечність між прагненням дитини до самостійності та рівнем її можливостей [5]. Усі симптоми кризи трьох років свідчать про те, що в дитини з’явилося бажання виявити своє “Я”. Дитина сама шукає приводів, де вона може протиставити себе дорослим.

А. Валон зазначав: “У трирічному віці це злиття дитини з оточуючими несподівано зникає, і особистість вступає в той період, коли потреба стверджувати та здобувати свою самостійність приводить дитину до цілої низки конфліктів. Перш за все, це протиставлення себе оточуючим часто негативне. Унаслідок цього дитина мимоволі ображає оточуючих людей тільки тому, що хоче випробувати власну незалежність, відчути власне існування. У цих випадках єдиною формою самоствердження є сама перемога”. У розвитку дитини цей період важливий тим, що він закладає психологічний фундамент особистості. Від того, як складуться взаємини дитини з оточуючими, та яким буде її ставлення до себе в цей час, залежить подальше становлення її самосвідомості, формування її особистості.

Д.Б. Ельконін вважав, що у трирічної дитини виникають та набувають власної динаміки розвитку якісь бажання. Криза трьох років – це криза соціальних стосунків, а будь-яка криза стосунків – це криза виокремлення власного “Я”. Так, часте наполягання на своєму може перерости в упертість і в подальшому стати стійкою формою поведінки, виявлятися як з позитивного, так і з негативного боку. У той же час абсолютне сприймання дитячого негативізму

може призвести до розвитку властивостей, пов'язаних з відчуттям своєї слабкості, приниження [2].

Інша особливість дітей цього періоду – центрованість їх мислення. Вона виявляється в тому, що все, що відбувається навкруги, діти сприймають як ситуацію, яка спрямована, власне, тільки на них. Г.Т. Хоментausкас зазначив: “Намагаючись зрозуміти причини поведінки інших людей, діти найчастіше спираються на власний досвід і надають поведінці інших такий самий сенс, як і власній поведінці”.

Як стверджував Л.С. Виготський, у ранній період проходить накопичення уявлень про самих себе. Потім в міру узагальнень цих уявлень відбувається їх інтеріоризація. Подальша інтеграція самосвідомості виявляється у здатності до самостійних думок, у ставленні до себе та самооцінці своєї особистості.

Самосвідомість у своєму розвиненому вигляді виявляється лише у дітей старшого дошкільного віку та дорослих людей. Але початок її формування припадає на ранні дитячі роки. І.М. Сеченов відносить його на той час, коли дитина навчається розрізняти відчуття, що йдуть від власного тіла, відчуттів, що виникають внаслідок дії на її органи чуття предметів і явищ зовнішнього світу, виділяти себе з оточення. Здатність виділити себе з оточення у дитини виробляється під впливом її взаємовідносин із зовнішнім світом та іншими людьми, внаслідок утворення великої кількості асоціацій між відчуттями, що викликаються предметами зовнішнього світу, з одного боку, і відчуттями від власного організму – з другого. Необхідною умовою створення цих асоціацій, за І.М. Сеченовим, є власна діяльність дитини.

Важливу роль у формуванні самосвідомості дитини відіграє мова. Оволодіння мовою дає змогу дитині осмислювати не тільки ті враження, які вона одержує з зовнішнього світу, а й ті, які одержує зі свого власного організму. Лише виявлені в словах, ці враження по-справжньому усвідомлюються дитиною, стають для неї “її” враженнями. Вступаючи в активні стосунки зі своїм оточенням, оперуючи з предметами, впливаючи на інших людей і зазнаючи на собі їх вплив, оволодіваючи мовою, діти в 3-4 роки навчаються уже виділяти себе з свого оточення, мають початкове, елементарне уявлення про самих себе. Доказом цього є те, що вже в цьому віці вони відрізняють своє тіло від інших предметів і тіл, розрізняють окремі органи свого тіла, називають їх, знають про їх призначення, впізнають у дзеркалі як своє зображення, так і зображення інших людей. Про це свідчить також і те, що саме в цьому віці діти починають свідомо користуватися займенником першої особи (“я хочу”, “я візьму”, “я бігаю”, “я гуляю” і т. д.).

Уявлення про себе розвиваються далі у дітей старшого дошкільного віку в зв'язку з подальшим розвитком їх життєвих взаємовідносин. Важливу роль в цьому процесі відіграє ігрова діяльність дітей дошкільного віку. В процесі цієї діяльності діти пізнають не лише ті предмети, з якими вони мають справу, ті людські дії, які вони відображають у грі, а й самих себе. Вони пізнають свої сили і можливості, оволодівають своїми рухами і діями, починають усвідомлювати себе суб'єктами діяльності. Усвідомлення дітьми цього віку своїх сил і можливостей виявляється в їх більшій самостійності у взаєминах із зовнішнім світом та іншими людьми. Яскравим виявом самостійності дітей, глибокого усвідомлення самих себе є прагнення дітей обходитися при розв'язуванні певних завдань без сторонньої допомоги, яке часто супроводжується висловами: "Я сам", "Я сама". Відстоюючи свою самостійність у цих діях, дитина хоче випробувати себе, перевірити свої сили і можливості, дати їм певну оцінку. В ігровій діяльності дошкільників виявляється і формується їх здатність до самоспостереження, самоаналізу, самооцінки і самоконтролю. В складній ігровій діяльності дошкільників формуються і такі прояви їх самосвідомості, як стриманість, самовладання, самодисципліна, почуття відповідальності, власної гідності та інші.

Важливу роль у формуванні самосвідомості дітей дошкільного віку відіграє подальше оволодіння ними мовою. Інтенсивний розвиток мови в цьому віці, задовольняючи потребу дітей в спілкуванні з іншими людьми, водночас задовольняє й іншу їх потребу – потребу в пізнанні зовнішнього світу і самих себе. Спостереження показують, що в мові дітей цього віку є вже чимало слів для виразу своїх фізичних і психічних станів, мотивів і цілей своєї діяльності, оцінок своїх дій і вчинків і т.д. В цих словах діти систематизують і узагальнюють свої знання про себе, від чого їх уявлення про себе стають глибшими, змістовнішими.

Важливою умовою формування самосвідомості у дітей дошкільного віку є перебування їх у дитячому колективі. Граючись або працюючи спільно, діти порівнюють себе з іншими і в цьому порівнянні глибше, повніше пізнають свої фізичні сили та розумові здібності, виявляють свої позитивні й негативні якості, оцінюють свої дії і вчинки, навчаються перевіряти і контролювати себе, регулювати свою поведінку і свою діяльність. Тому, дбаючи про розвиток самосвідомості дітей дошкільного віку, треба багато уваги приділяти організації колективу дітей цього віку і постійно керувати його діяльністю.

Отже, самосвідомість певним чином фіксує результат психічного розвитку особистості на конкретному етапі, а також,

виступаючи регулятором поведінки, має властивість впливати на подальший розвиток особистості.

Список використаних джерел

1. Анцыферова Л.И. Эпигенетическая концепция личности Эрика Эриксона / Л.И.Анцыферова // Принцип развития в психологии. – М.: Знание, 1978. – 368с.
2. Эльконин Д.Б. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.Б.Эльконин. – М.: Международная пед. академия, 1995. – 224 с.
3. Мерлин В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности / В.С.Мерлин. – Пермь: Изд-во Пермского педагогического института, 1970. – С.56.
4. Неймарк М.С. О соотношении осознаваемых и неосознаваемых мотивов в поведении /М.С.Неймарк // Вопросы психологии. – 1968. – №5. – С.32.
5. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навчальний посібник / П.А.М'ясоїд. – К.: Вища школа, 2000. – 479 с.
6. Устименко Т.А. Этнокультурные факторы одаренности / Т.А.Устименко, И.В.Фастовец, А.П. Копылова // Обдаровані діти: виявлення, діагностика і розвиток: Матеріали міжнародного семінару. – Полтава: Вид-во ПДП імені В.Г.Короленка, 1995. – С.41.
7. Штайнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания / Р.Штайнер. – М.: Парисфаль, 1994. – 250 с.

In the article approaches are exposed to the problem of consciousness in психолого-педагогічній literature. The state of development of problem of becoming of consciousness of personality is analysed in babyhood, factors and basic criteria. The analysis of different approaches is carried out to the problem of becoming of consciousness on the whole.

Keywords: consciousness, personality, child, man, individual, babyhood, preschool age.

Отримано: 11.03.2012 р.

Емоційний аспект агресивної поведінки неповнолітніх

У статті наведено аналіз особливостей емоційної сфери неповнолітніх як основної детермінанти формування агресивної поведінки у даному віці. Агресивну поведінку на всіх рівнях її прояву не можна розглядати без емоційної основи, враховуючи при цьому, що соціокультурні впливи та індивідуальний досвід відіграють важливу роль у визначенні чинників, що збуджують емоцію та визначають особливості поведінки людини в такому емоційному стані.

Ключові слова: агресивна поведінка, захисна афективна реакція, афективні стереотипи поведінки, афект неадекватності, емоційне відчуження.

В статье приведен анализ особенностей эмоциональной сферы несовершеннолетних как основной детерминанты формирования агрессивного поведения в данном возрасте. Агрессивное поведение на всех уровнях его проявления нельзя рассматривать без эмоциональной основы, учитывая при этом, что социокультурные влияния и индивидуальный опыт играют важную роль в определении факторов, возбуждающих эмоцию и определяющих особенности поведения человека в таком эмоциональном состоянии.

Ключевые слова: агрессивное поведение, защитная аффективная реакция, аффективные стереотипы поведения, афект неадекватности, эмоциональное отчуждение.

У вітчизняній психології агресія як самостійна форма відхилень у поведінці дітей та підлітків не розглядається, а переважно вивчається у зв'язку із розв'язанням конфліктних ситуацій [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Агресивна поведінка у таких випадках розглядається як захисна афективна реакція нормальної дитини і вважається природним наслідком певного негаразду в соціальному житті.

Несприятливі фактори, що взаємодіють між собою та беруть участь у формуванні механізму агресивних дій, можна розділити на дві умовні групи: зовнішні та внутрішні. З зовнішніх деструктивних факторів з тією чи іншою точністю складається певний перелік. Зокрема до нього можна віднести, так звані особливі обставини, тобто неправомірні дії партнера по конфліктній взаємодії, особливо у складних зовнішніх умовах, які задають емоційну напруженість та пред'являють підвищені вимоги до психофізіологічних й особистісних ресурсів індивіда; деструктивні соціальні і пси-

хологічні причини, спільною ознакою яких є наявність певного неблагополуччя в соціальному житті суб'єкта виявленої агресії. Наприклад, як це часто буває у підлітків і юнаків, педагогічна занедбаність, мікросоціальна занедбаність, бездоглядність, позбавлення емоційного тепла та уваги, труднощі у контактах із однолітками та дорослими, наявність соматичних і психоневрологічних ускладнень тощо [1; 2; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14]. Щодо внутрішніх факторів, до них належать індивідуальні особливості, які визначають ймовірність та силу прояву агресії. Наразі до таких особливостей можна віднести: тривожність (особливо таку, що пов'язана зі страхом перед соціальним несхваленням або покаранням), наявність установок (зокрема атрибуції ворожості), особливості ціннісно-мотиваційної сфери, локус контролю (інтернальний), неадекватна самооцінка, дратівливість, емоційна чутливість тощо.

Аналіз внутрішнього, суб'єктивного змісту агресивної поведінки показав, що вона полягає в особистісному самозахисті й особистісному самоствердженні.

Зв'язок агресивної поведінки із самозахистом зафіксований у філогенетично давньому механізмі афекту, що являє собою сильний і відносно короткочасний емоційний стан. Поява афекту, як правило, свідчить про недостатню здатність механізмів регуляції, що сформувалися в онтогенезі, розв'язати сформовану ситуацію [15; 16; 17].

Стосовно дитячо-підліткового і юнацького віку говорити про повну досконалість механізмів регуляції поведінки не уявляється можливим у силу триваючого процесу дозрівання і розвитку як психофізіологічних структур і формування особистості, так і недостатнього життєвого досвіду. Тому в основі захисно-поведінкових механізмів даного вікового періоду, що поєднуються терміном "загальні афективні реакції", лежить комплекс афективно заряджених переживань, які нерідко знаходять своє вираження в агресивній поведінці [18].

Про істотну включеність в основу агресивної поведінки афективного компонента свідчать афективні реакції неповнолітніх. Багато в чому цьому сприяє підвищена емоційність, властива даному віку [11; 19; 20]. Вона також чітко виражена у поведінкових стереотипах підлітків і юнаків [21; 22; 23]. Інтенсивність і стійкість афективного компонента взагалі є відмітною ознакою стереотипу. Генетично він належить до тих форм регуляції поведінки людини, у яких рівень розвитку мислення і діяльності свідомості є недостатньо диференційованими, щоб не знайти виражену залежність від

почуттів, емоцій, пристрастей [12; 24]. Дана особливість буде справедливою і для типових форм поведінкової активності дітей і підлітків, заснованих на реакціях імітації (позитивної і негативної) та наслідування, оскільки вони також являють собою генетично більш ранній рівень механізмів регуляції, що характеризується відсутністю цінностей чи недостатньою їх сформованістю, як регуляторів поведінки [25]. Дослідженнями, наприклад, установлено, що наслідування, так званих, асоціальних “героїв” виражене у підлітків з ознаками інфантилізму і рисами емоційно-вольової нестійкості [26]. Імітація, наслідування, зараження не тільки можуть бути залучені до процесу утворення механізму агресивної поведінки, але й прямим чином пояснювати його, як це буває в деяких групових правопорушеннях неповнолітніх [27].

Загальноновизнано, що примітивні, “інфантильні” поведінкові механізми виявляються тоді, коли ступінь психологічної загрози для суб’єкта є дуже високим [8; 28]. У таких випадках навіть поведінка дорослої людини може нагадувати поведінку маленької дитини і визначатися як інфантильна, оскільки супроводжується вибухами плачу, фізичною і вербальною агресією, імпульсивністю з частковим відключенням контролюючих механізмів [29; 30; 31]. Дослідження взаємозв’язку соціального статусу в міжособистісних стосунках і агресивної поведінки у дошкільнят, що вибірково її виявляють стосовно різних груп людей, показало, що соціальна агресія як стан виникає в загрозовій ситуації з однолітками, дорослими, малюками. Крайнього ступеня вираження спрощена поведінка набуває у стані афекту [32; 33].

Наслідування, імітація у підлітків уже вибіркові, цілеспрямовані й характеризуються свідомим пошуком і свідомим засвоєнням форм та особистісних норм поведінки. Предметом особливої уваги для підлітків можуть бути всі способи, засоби і прийоми впливу на людей, починаючи від манери триматися і закінчуючи жестами, якими супроводжується експресивна мова, її тоном [34]. У такому пошуку для підлітка особливу роль відіграє так званий “значущий інший”, чий норми і форми поведінки (на основі власної, що має певний ступінь диференційованості та вираження особистісного ставлення) засвоюються чи ігноруються неповнолітніми. Як правило, в основі вибіркового ставлення до чого-небудь шкідливого (корисного) лежить асоціація цього шкідливого (корисного) з яскравим емоційно негативним (позитивним) образом [10]. Наприклад, підліток, перебуваючи в асоціальній групі однолітків (що має потенціал прояву агресивності), може не поділяти і не підтримувати шкідливої звички

своїх “товаришів” до вживання алкоголю, тому що в дитинстві зазнав приниження і сорому через батьків, яким була притаманна ця згубна пристрасть [35; 36].

Поняття “значущий інший” відображає ніщо інше, як певне значення для підлітка, той особистісний зміст, який мають для нього особливості, властиві контактуючому з ним суб’єкту (дорослому, однолітку), або досить безпосередньо бере участь у психологічній логіці становлення характеру неповнолітнього [37]. Добре відомо, що суб’єктивно значимі особистості незрівнянно сильніше, ніж суб’єктивно нейтральні впливають на формування оцінних еталонів людини, на те ставлення до дійсності, у якому знаходять вираження її потреби, що задовольняються у спілкуванні з суб’єктивно значимою особистістю [37].

Категорії “значущий інший”, “особистісний зміст”, “ставлення” не потребують обґрунтування характерного для них емоційного компонента, оскільки “психологічно виражаються у формі прагнень і почуттів” [38], відображуючи ціннісні орієнтації індивіда і певним чином спрямовуючи його поведінку, у тому числі й агресивну.

Аналіз актів агресії у людей, морально розвинутих і здатних до самоконтролю, показав, що агресивні форми поведінки можуть самі себе підсилювати, тобто мають тенденцію до самостимуляції [39]¹. Пояснюється це посиленням ступеня збудження і виникненням позитивних емоцій у суб’єкта агресивних дій. Дана особливість стає зрозумілою виходячи з даних досліджень, згідно з якими позитивні емоції мають властивість автономності², у силу чого при збудженні є самостійним процесом, що активно конкурує з існуючими мотиваціями і забезпечує собі перевагу в боротьбі за загальний кінцевий результат. Це поєднується з наявністю в людини неусвідомлених потягів до одержання позитивних і негативних емоцій [6].

У цих даних висвітлюються деякі аспекти механізму не тільки грубо деструктивної поведінки, актів вандалізму, але й окремих форм антисоціальної поведінки неповнолітніх. Зокрема те, чому ситуація ризику, небезпеки настільки захоплює підлітків і є

¹ Прикладом можуть бути певні види спорту, де допускається безпосередній фізичний контакт (боротьба, бокс та ін.). Однак різні форми фізичної агресії, як правило, контрольовані (особливо у спортсменів високого класу). Відтворюваність таких форм поведінки поза заданими умовами змагальної обстановки залежить від якостей особистості спортсмена і характеру виховної роботи, проведеної з ним тренером [29].

² Можливість говорити про автономність позитивних емоцій дає установленний факт гетерохронної появи негативних і позитивних емоцій у онтогенезі [40].

джерелом гострих відчуттів, які приносять їм важко пояснювану насолоду, отриману в процесі, наприклад, крадіжки [41]. При цьому варто враховувати той факт, що деяким людям для нормалізації фізіологічного і психологічного гомеостазу необхідно регулярне переживання почуття “радості подолання небезпеки” [26]. Навіть пізнавальний інтерес, що виявляється в захопленнях підлітків, обумовлюючи афективну зараженість поведінки, може призвести до явищ соціальної дезадаптації: підлітки закидають навчання, зближаються з асоціальними особами, починають займатися дрібними крадіжками, спекуляцією з метою задоволення свого захоплення [15; 42].

Афективні процеси можуть визначати не тільки поведінку особистості, але й формувати низку особливостей її характеру [2; 11; 13; 24; 37]. Між ними й емоційними проявами існує своєрідний зворотний зв’язок: з одного боку, емоційні явища можуть бути прийняті у зв’язку з мотиваційною сферою особистості як такі, що опосередковують її формування і функціонування, з іншого боку – у пошуках механізмів, пов’язаних зі стійкими переживаннями певних емоцій, варто звертатися до особистості [9; 43].

Часто повторювані агресивні прояви, що мають афективну природу (емоції, почуття, емоційні стани), виявляють тенденцію до фіксації у поведінці людини. Спочатку це відбувається у вигляді своєрідних афективних стереотипів поведінки, а пізніше, в якості його особистісних рис і особливостей, що набувають певного ступеня автономії [44].

Формування понятійного мислення, логічне осмислення дійсності, моральні норми міжособистісних відносин виявляють залежність від заданих зовні афективно-ціннісних орієнтацій. А.В.Запорожець, наприклад, відзначає, що “ті перші емоційні відносини, що складаються у дитини з матір’ю й іншими близькими людьми, а потім з більш широким колом однолітків і дорослих (почуття синівської любові, співчуття до іншої людини, дружня прихильність і т. д.), потім збагачуються і стають необхідною основою для виникнення згодом складніших соціальних почуттів. Відбувається свого роду перенесення цих рано виникаючих людських емоцій із близького на далеке, з більш вузької на більш широку сферу соціальних відносин, що набувають у процесі розвитку дитини такого ж глибокого особистісного змісту, як і її взаємини з рідними і близькими” [45].

Механізм переключення емоцій на новий зміст і фіксація на ньому є однією з основ розвитку власне людських мотиваційних відносин, змістовний бік яких відображає їх соціальне походження.

Дане положення наочно ілюструється досить показовим прикладом поведінки з відхиленнями, що отримав умовну назву “нестримної активності” [33], яка проявилася у вираженому протиріччі між моральними принципами та реальною поведінкою учнів. У ній, зокрема, проявилися приклади конкуренції, заздрості й ворожнечі. В умовах організованого між шкільними класами змагання прагнення посісти перше місце, завоювати бажану нагороду перетворилося в дії аморального порядку, коли успіх досягається за будь-яку ціну, будь-що. Аналіз ситуації показав, що в організаційних принципах змагання був чітко виділений момент “хто-кого”, який спровокував появу ворожнечі, заздрості, моральної “неохайності”. Ці дані подібні до результатів, отриманих закордонними дослідниками, які змушені були припинити експеримент, оскільки виявилися не в змозі контролювати агресію деяких дітей. Змагальні відносини змінилися на конфронтацію між учасниками груп, а четверо осіб проявили дуже високий ступінь агресивності стосовно як групи-переможця, так і окремих представників своєї групи [46].

У наведених прикладах особливо заслуговує на увагу той факт, що у ситуації, психологічний зміст якої полягає у наявності змагально-конкурентної боротьби за типом “хто-кого”, в актуалізації принципу “виграй у грі”, а не “виграй за правилами гри”, це звичайно стає умовою виникнення відхилень у поведінці, оскільки поєднується з досягненням мети неправомірним шляхом – агресією, виявлена до “чужих”, поєднується з бажанням досягти позитивних результатів “для своїх”. Тобто поєднуються два протилежних за своїм знаком ставлення до людей, що мають відповідне емоційне забарвлення.

Неважко зрозуміти, до чого призводить такий спосіб організації індивідуальних почуттів. У підлітків, наприклад, абсолютна орієнтація на самоствердження в сполученні з афектом неадекватності є умовою агресивної поведінки [5; 11]. Ця ж особливість (тобто домінування мотивації самоствердження і негативні емоції) пов’язана зі скоєнням корисливо-насильницьких злочинів неповнолітніми [14; 47; 48].

Дії, особистісний зміст яких полягає в самостверженні і самозахисті, що проявляється в агресивній поведінці дитячо-підліткового і юнацького віку у дев’ятих широкого діапазону, небезпідставно можна віднести до захисту самоставлення, що являє собою досить стійке переживання, яке пронизує самосприйняття і “я-образ”. Загальна закономірність полягає в тому, що самоставлення активно захищається особистістю. При цьому “агре-

сивний захист” виявляється в екстремій, вибуховій мобілізації захисту проти загрози “Я”, і агресії стосовно кривдника [49].

Отже, від афекту, що за В.К.Вілюнасом [50], може бути представлений як повернення до інстинктивних форм поведінки, до діяльності самосвідомості, пов’язаної з особливостями самосприйняття суб’єкта, агресивна поведінка, відображаючи психологічний зміст самоствердження і самозахисту своєї особистості, поєднана зі складними якісно-динамічними особливостями емоційних проявів у людини.

Розвиток лінії поведінки неповнолітніх “за замкненим колом” емоційної логіки забезпечував формування механізму емоційного відчуження, який виявився важливою детермінантою проявленої агресії та об’єднував у єдиний засіб цільової дії емоційну агресію як мету й інструментальну агресію як засіб досягнення саме цієї, емоційної мети. Загальна суть механізму емоційного відчуження полягає у підсиленні емоції суб’єктивного змісту і певної емоційної деконцентрації зовнішніх умов, що супутні діям (конкретного партнера за взаємодією та наслідків своїх дій для нього і себе, а також для інших оточуючих).

Діапазон прояву механізму емоційного відчуження досить широкий [51]. У нього можуть входити внутрішні, погано диференційовані переживання (“тошно”, “муторно”, “якось неприємно”), дратівливість, втрата почуття реальності, що спостерігається у ситуаціях вираженого зовнішнього афективно-значимого стимулу, що ускладнює оцінку внутрішнього стану [41].

Він також може характеризуватися зниженням емоційної чутливості суб’єкта, збільшенням емоційної дистанції з оточуючими, ворожістю й агресивністю у поведінці у зв’язку із сильним зануренням суб’єкта у внутрішні переживання [51].

Стресове самовідчуження вказує на певні зміни діяльності когнітивно-афективних структур індивіда та може зумовити агресивні захисні дії, які можуть мати діапазон інтенсивності від когнітивного нівелювання партнера аж до реального, тобто до вбивства [52].

Емоційне знецінення небезпечної ситуації, своєрідне беземоційне напруження уваги й активізація мислення можуть спостерігатися у випадках особливої суб’єктивної значущості мотивів підтримки високого соціального статусу, запобігання виникнення почуття власної неповноцінності, неуспішності, сором перед оточенням, приховування припущених помилок і промахів [27; 41].

Мотивація такого змісту часто зумовлює емоційне відчуження від іншого, якщо ціннісні орієнтації суб’єкта дії дозволяють

самореалізацію на основі приниження іншої людини, самоцінність якої заперечується. Відсутність співчуття й ідентифікації з іншими має вже не ситуативний характер [27], а розкриває стійкі ознаки моральної свідомості суб'єкта.

Зниження емоційної чутливості до морального аспекту і, відповідно, до наслідків своїх дій для оточення пов'язане з місцем суб'єкта дії як анонімного і залежного від чужої волі виконавця. У цьому випадку віддаленість чужого болю не робить ситуацію трагічною в особистісному плані. Суцільний психологічний комплекс, у якому поєднуються деіндивідуалізація, безособовість, нереклексивність, байдужість, страх, залежність від інстинкту самозбереження, робить суб'єкта відстороненим від себе й інших. Поведінка дифузної, психологічно одномірної суб'єкта однозначно визначається ситуацією, що потенційно може потягти за собою прояв жорстокості аж до вчинення вбивства у своєму крайньому прояві [53].

Отже, за емоціями визнаються функції детермінант поведінки в найширшому діапазоні: від насильства і низинного убивства, з одного боку, і самопожертви – з іншого [54]. В цьому розумінні агресивну поведінку на всіх рівнях її прояву не можна розглядати без емоційної основи, враховуючи при цьому, що соціокультурні впливи та індивідуальний досвід відіграють важливу роль у визначенні того, що саме буде збуджувати емоцію і як буде поводитись людина в цьому емоційному стані.

У зв'язку з цим, розуміючи агресивність як вторинне (соціальне) новоутворення індивіда, природною основою якого є первинні, генетично задані емоції, конкретним завданням дослідження може бути визначення тих структур якісно динамічних систем афективного реагування, які є модусом емоційного опосередкування психічної діяльності індивіда на кожному з етапів його розвитку і певним чином впливають на формування змістовних сторін його особистості (самоцінка, саморозуміння, самосвідомість, світогляд, самовизначення), обумовлюючи агресивні прояви.

Результати орієнтованого таким чином дослідження можуть, на наш погляд, сприяти поглибленому пізнанню психологічних основ механізму агресивної поведінки і тим самим визначати шляхи розвитку й збагачення емоційного світу суб'єкта та його здатності до психічної саморегуляції й ефективного самовизначення.

Список використаних джерел

1. Агрессия у детей и подростков / под ред. Н. М. Платоновой. – СПб. : Речь, 2004. – 336 с.

2. Айхорн А. Трудный подросток / А. Айхорн. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 377 с.
3. Анцупов А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М. : Академия, 1999. – 546 с.
4. Грановская Р. М. Конфликт и творчество в зеркале психологии / Р. М. Грановская. – М. : Генезис, 2002. – 573 с.
5. Копченова Е. Е. Детская агрессивность как качество личности : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 “психология развития, акмеология” / Е. Е. Копченова. – М., 2000. – 20 с.
6. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология / Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Питер, 2001. – 224 с.
7. Байярд Р. Т. Ваш беспокойный подросток / Р. Г. Байярд, Дж. Байярд // Семья и школа. – М., 1995. – 302 с.
8. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура. – М. : Наука, 1999. – 186 с.
9. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. – М., 1967. – 360 с.
10. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці / С. Д. Максименко. – К. : Наукова думка, 1999. – 188 с.
11. Можгинский Ю. Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм / Ю. Б. Можгинский. – СПб., 1999. – 199 с.
12. Психология аномальных детей и подростков – патопсихология. – М. : Изд-во “Институт практической психологии”. – Воронеж : НВО “МОДЕК”, 1996. – 128 с.
13. Психотерапия детей и подростков / под ред. Х. Решмидта. – М. : Алетейя, 2000. – 433 с.
14. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л. М. Семенюк. – М., 1996. – 96 с.
15. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М., 1972. – 573 с.
16. Личко А. Е. Подростковая психиатрия / А. Е. Личко. – М. : Медицина, 1985. – 416 с.
17. Ситковская О. Д. Судебно-психологическая экспертиза аффекта : метод. пособ. – М., 1983. – 70 с.
18. Гурьева В. А. Психопатология подросткового возраста (теоретический, клинический и судебно-психиатрический аспекты) /

- В. А. Гурьева, В. Я. Семке, В. Я. Гиндикин. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1994. – 310 с.
19. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве / Г. М. Бреслав. – М., 1991. – 144 с.
 20. Нейхард Дж. Властелин эмоций / Дж. Нейхард. – СПб. : Питер, 1997. – 199 с.
 21. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
 22. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. 1994. – №3. – С. 17–26.
 23. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий / под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. – Л. : Лениздат, 1987. – 143 с.
 24. Решмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Решмидт. – М. : Прогресс, 1994. – 233 с.
 25. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
 26. Асмолов А. Г. Психология личности : Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М., 1990. – 367 с.
 27. Платонов К. К. Психология коллективной деятельности: теоретико-методологический аспект / К. К. Платонов. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1990. – 181 с.
 28. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб : Прайм-Еврознак, Нева ; М. : Олма-Пресс, 2002. – 510 с.
 29. Ковалев П. Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения / П.Ковалев. – СПб., 1996. –358 с.
 30. Лоренц К. Агрессия (так называемое “зло”) / К. Лоренц ; пер. с нем. – М. : Издательская группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 272 с.
 31. Ратинов А.Р. Насилие, агрессия, жестокость как объекты криминально-психологического исследования / А.Р. Ратинов, О.Д.Ситковская // Насилие, агрессия, жестокость. Криминально-психологическое исследование: сб. науч. трудов. – М., 1990. – С. 4-15.
 32. Кернберг О. Тяжелые личностные расстройства / О. Кернберг. – М. : Класс, 2000. – 464 с.

33. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М. : Просвещение, 1983. – 458 с.
34. Кричевский Р. Л. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М. : Просвещение, 1991. – 206 с.
35. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения : автореф. дис. на соиск. учен. степен. канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологии”/ А. Я. Варга . – М., 1987. – 21 с.
36. Волкова Е. И. Трудные дети или трудные родители? / Е. И. Волкова – М., 1992. – 94 с.
37. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – Л. : Наука, 1983. – 321 с.
38. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
39. Хекхаузен Х. Агрессия / Х. Хекхаузен // Мотивация и деятельность. – М., 1986. – Т. 1. – 56 с.
40. Папуча М. В. Особистість: розвиток, соціалізація, виховання / М.В. Папуча, Т. Д. Кричковська. – Ніжин : НДПУ, 2001. – 147 с.
41. Тузов А. П. Мотивация противоправного поведения несовершеннолетних / А. П. Тузов. – К. : Высшая школа, 1982. – 181 с.
42. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская . – М. : Академия, 2003. – 288 с.
43. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 451 с.
44. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2001. – 992 с.
45. Запорожец А. В. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец // Избранные психологические труды : в 2 т. – М. : Прогресс, 1986. – Т. 1. – 255 с.
46. Донцов А. И. Проблема объективных детерминант межличностного конфликта в группе / А. И. Донцов, Т. А. Полозова // Вестник МГУ. – 1982. – № 4. – С. 23–32 (Сер. 14. Психология).
47. Паренс Г. Агрессия наших детей / Г. Паренс. – М., 1997. – 182 с.
48. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан // Психологический журнал. – 1996. – № 5. – С. 3–18.
49. Кондратьев Н. Ю. Психолого-педагогическая работа со школьниками-девиантами / Н. Ю. Кондратьев // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 3–4. – С. 46–65.

50. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 142 с.
51. Ениколопов С. Н. Понятие агрессии в современной психологии / С. Н. Емельянов // Прикладная психология. – 2001. – № 2. – С. 56-72.
52. Криминальная мотивация / под ред. В. Н. Кудрявцева. – М. : Наука, 1986. – 304 с.
53. Антонян Ю. М. Криминальная патопсихология / Ю. М. Антонян, В. В. Гульдан. – М. : Наука, 1991. – 246 с.
54. Дубинко Н. А. Влияние когнитивных процессов на проявление агрессивности в детском возрасте / Н. А. Дубинко // Вопросы психологии. – 2000. – №1. – С. 75-79.

The paper analyzes the characteristics of the emotional sphere of minors, as the main determinants of the formation of aggressive behavior in this age. Aggressive behavior at all levels of its manifestation can not be seen without an emotional basis, taking into account that the socio-cultural influences and personal experiences play an important role in determining the facts that excite emotion and defining features of human behavior in such an emotional state.

Keywords. Aggressive behavior, affective defensive reaction, affective patterns of behavior, affect inadequacy, emotional alienation.

Отримано: 2.03.2012 р.

УДК159.938.363.3

І.Л.Моначин

Закономірності переживань особистості в ситуації безробіття

У статті подано теоретичний аналіз та узагальнення поглядів щодо психологічної природи процесу переживання. Описано закономірності переживань в ситуації безробіття.

Ключові слова: переживання, криза, стрес, безробіття.

В статтє представлєны теоретический анализ и обобщение взглядов относительно психологической природы процесса переживания. Описаны закономерности переживаний в ситуации безработицы.

Ключевые слова: переживание, кризис, стресс, безработица.

Аналіз досліджень і публікацій Зарубіжні та вітчизняні автори виділяють щонайменше три взаємозв'язані аспекти розуміння переживання людини як психологічного феномена. По-перше – переживання як певний рівень функціонування свідомості – системи, що існує і діє поряд з рефлексією, усвідомленим і несвідомим; по-друге – як емоційно забарвлений стан і явище дійсності, що безпосередньо представлені в свідомості особи та виступають для неї як подія власного життя; по третє – переживання як особливий вид активності, який допомагає людині долати різні критичні ситуації, результатом чого є зміни у внутрішньому світі людини [1; 2; 4; 5; 8]. Логіка нашого дослідження вимагає насамперед виявлення типових закономірностей процесу переживання та здійснення порівняльного аналізу вже існуючих типологій переживань. Вагомий внесок в розуміння психологічної природи, механізмів, динаміки процесу переживання зробив Ф.Ю.Васильюк[1]. У своїх роботах він застосував діяльнісний підхід в дослідженні проблеми переживання і розглядав цей феномен як один з режимів функціонування свідомості та як процес діяльності з продукування сенсу в критичних ситуаціях. Оригінальною, на наш погляд, є точка зору Є.П.Ільїна, котрий переживання розуміє як процес відображення в свідомості людини відчуттів і вражень [3]. К.К.Платонов переживання визначає як атрибут акту свідомості, який проявляється у формі задоволення чи незадоволення (страждання), напруги чи вирішення, збудження чи заспокоєння. С.Л.Рубінштейн відводив переживанню роль першоелемента. На його думку, свідомість людини складається з двох аспектів: знання та переживання. Причому “переживання є первинним, перш за все як психічний факт і частина власного життя індивіда в плоті і крові його, специфічний прояв індивідуального життя” [7, с.238].

Виклад основного матеріалу Найбільш вдалими, на наш погляд, є підхід Ф.Ю.Васильюка щодо типологізації переживань. В основу своєї праці автор поклав психологічні закономірності життя. На його переконання, життя особистості умовно можна поділити на дві категоріальні опозиції: простий – складний, що характеризує внутрішній світ, та легкий – важкий, що визначає специфіку зовнішнього світу. Кожен із цих життєвих світів характеризується з точки зору просторово-часової організації, тобто описується в термінах хронотопу (часу-простору) життя особистості.

Відповідно автор виокремлює та подає детальну психологічну характеристику чотирьом типам “життєвого світу”, які є результатом гедоністичних, реалістичних, ціннісних та творчих переживань [2, с.87-89].

Аналіз теоретичних підходів, упорядкованих у табл. 1, дозволяє констатувати, що зовнішньолегкий і внутрішньопростий світ – це гедоністичні переживання, які супроводжуються процесами, спрямованими на досягнення позитивних і уникання негативних емоційних станів. Феноменологічною структурою гедоністичного переживання є “тут і тепер” задоволення, отже, основним в гедоністичному переживанні є принцип задоволення.

Таблиця 1

Описова характеристика процесу переживання

Вид переживання	Феноменологія переживання	Тип переживання	Прототипи переживання	Задача, яку вирішує переживання	Принципи переживання
Гедоністичне	«Тут і тепер»	Зовнішньо-легкий, внутрішньопростий	Інфантильність (умови існування немовляти)	Задоволення потреб без зусиль і очікувань	Задоволення
Реалістичне	«Там і тоді»	Зовнішньоважкий, внутрішньопростий	Стани особистості (стремління, потяги тощо)	Задоволення відкладається, включається механізм терпіння	Реальності
Ціннісне	«Те і це»	Зовнішньо-легкий, внутрішньоскладний	Морально-етична поведінка особистості	Знаходження смислу, ціннісно-мотиваційні перебудови	Цінності
Творче	«Тепер» або «замисли життя»	Зовнішньоважкий, внутрішньоскладний	В ситуації дії створюється можливість подвигу	Забезпечення можливості діяти, реалізуючись і утверджуючись	Творчості

Зовнішньоважкий і внутрішньопростий життєвий світ у науковому описі є “живим рухом”, який вимагає в кожній новій ситуації нової організованості. Феноменологічно це відображено у дотриманні правила “тут і тепер”, внаслідок чого відбуваються нові зміни в період “там і тоді”. Тобто принцип реальності змінює принцип задоволення. Сам принцип реальності має дві сторони: зовнішню, яка забезпечує адекватність поведінки в умовах ситуації, та внутрішню – механізм терпіння. Феноменологічною основою є твердження “це завжди” у внутрішньому аспекті та “тут і там” у зовнішньому аспекті. Реалістичне переживання можна поділити

на два варіанти: а) вихід з критичної ситуації, яка суб'єктивно здавалась невіршуваною; б) компенсації невдалої діяльності за рахунок розгортання іншої.

Внутрішньоскладний і зовнішньолегкий життєвий світ веде до радикального перетворення життєвих подій особистості. В таких умовах можливою стає здатність утримувати в полі внутрішнього зору одночасно два і більше взаємовідношення. Феноменологічно їх можна виразити як “це” і “те”, що означає наявність зв'язків послідовності “спочатку-потім”. Основним в цьому вимірі є набутий “психологічний орган”, за допомогою якого можна вміло скріплювати життєві взаємовідносини в цілісне індивідуальне життя. За умов критичної ситуації відбувається руйнування психологічного майбутнього, втрата смислу і цілісності. Подолання такого розладу життя є переживанням за рахунок ціннісно-мотиваційних перебудов. Задача, яку вирішує ціннісне переживання, – вибрати таке життєставлення, яке за своїм змістом здатне стати новим центром життя і здійснити особливі перетворення ураженого життєставлення. Цікавою є думка про взаємозв'язок ціннісного переживання з мудрістю. Німецький вчений-психолог Н.Бальтес у своїй концепції мудрості писав, що це експертна система знань, орієнтована на практичну сторону життя, яка дозволяє виносити зважені судження і давати корисні поради з життєвоважливих та незрозумілих питань. Мудрість дає можливість ціннісному переживанню вирішити основну задачу – зберегти вірність цінності всупереч очевидному абсурду і безнадії, всупереч реальності.

Специфічною для внутрішньоскладної і зовнішньоважкої ситуації є криза, яка характеризується втіленням проєктів в умовах важкого і складного існування. Мова йде про життєву творчість. Творчість і є вищим принципом даного типу життєвого світу. Феноменологічно виражається як “тепер”. Інтенсивне негативне переживання переключає психічну діяльність на емоційний реєстр, що супроводжується різноманітним колоритом емоцій. Вихід на переживання кризи може бути двояким: 1) відновлення перерваного кризою життя, або відродження; 2) переродження в інше за своєю суттю життя. Творче переживання спрямоване на породження нового, не руйнуючи старого. Нове не замість старого, а його продовження, де зберігається колишній зміст життя, зберігається силою творчого переживання не у формі бездіяльного минулого, а у формі нової історії життя особистості.

Опираючись на роботи Л.С.Виготського, вітчизняні автори визнають наявність у розвитку періодів, які визначаються як “кризи” і є “фазовими переходами” між стадіями. Змістовими

характеристиками криз розвитку особистості виступають: зміни деяких структур особистості; взаємозв'язок актуальних переживань з ширшими контекстними (когнітивними, соціальними, екзистенціальними) складовими кризового стану; результатом кризи є прояв новоутворень. Вітчизняна традиція розглядає будь-який розвиток особистості як процес, який включає певні стадії. Б.Ф.Ломов писав: “Усі існуючі концепції збігаються в одному пункті: розвиток завжди включає певні стадії, які по-різному іменуються: “стадія”, “фаза”, “період”, “ступінь”, “аспект” тощо”.

Автори, які створили та описували концепції професійного розвитку (Є.Ф.Зеєр, Є.О.Клімов, Л.М.Мітіна та інші), підтримують думку про те, що професійний розвиток здійснюється завдяки кризам: нормативній, тобто закономірно обумовленій логікою самого розвитку, і ненормативній, що є наслідком випадкових непередбачуваних подій. Автори, в основному, більшу увагу звертають на нормативні кризи як необхідну складову в розвитку професіонала. Однак, на нашу думку, на ринку праці детальнішого аналізу потребує вивчення ненормативних криз, зокрема – з'ясування особистісних особливостей, специфіка їх співвідношення у безробітних з різним типом переживання в ситуації втрати роботи.

Французький психолог Лав'є, виходячи з положень про те, що емоційні переживання здійснюють вплив на поведінку безробітного, стверджує, що людина, ставши бездіяльною, неминуче і закономірно проходить певні стадії емоційного переживання втрати роботи. Типологія переживання безробітних, запропонована автором, виглядає наступним чином.

Перша стадія – шок, емоційне потрясіння. Інколи людина переживає цю стадію ще не звільнившись з підприємства, а тільки дізнавшись про можливе звільнення. В багатьох випадках – це короткочасний період, що супроводжується станом полегшення: подія, яка очікувалась, нарешті здійснилась, а відповідно – закінчилась тривала невизначеність.

Друга стадія – неприйняття дійсності. Безробітний відмовляється вірити в те, що з ним сталося. Відмова прийняти травмуючу дійсність тим важча, чим несподіваніша й малоімовірна втрата роботи.

Третя стадія – гнів, обурення з приводу того, що відбулося. Відкрите невдоволення безробітний може адресувати будь-кому: рідним, колишнім друзям, усім, хто його оточує чи хоч якось дотичний до того, що сталося.

Четверта стадія – депресія, понурість, сум, апатія, стан, близький до відчаю. Різко знижується волюва регуляція і пошукова

активність. Це стадія “замикання в собі”, коли безробітний змирився з думкою про відсутність перспектив, безуспішність спроб змінити щось у житті, власну неспроможність.

П’ята стадія – переоцінка цінностей. Тут, як правило, спостерігається два варіанти розвитку: переоцінка цінностей відбувається або не відбувається. На цьому етапі безробітному пропонується переглянути ставлення до себе і ситуації. Це стадія формування намірів діяти, бажання в будь-який спосіб змінювати ситуацію, вирватись з неї. Якщо переоцінки цінностей не відбувається, то ситуація принципово не змінюється. Зберігається відчуття безперспективності і власної непотрібності.

Помилково вважати, що ми можемо уникнути критичних ситуацій. Навіть зріла, творча особистість, яку А. Маслоу називає самоактуалізованою, навряд чи може уникнути критичних ситуацій, які змінюють спосіб детермінації процесів подальшого розвитку, задаючи наступну траєкторію саморозвитку та самозростання.

Значна частина психологічних досліджень, присвячених проблемі втрати роботи, зосереджується на так званих “стадійних моделях” індивідуальних реакцій на безробіття. Це пояснюється широким розповсюдженням у сфері психології того часу типології адаптаційних процесів, в основі якої лежить модель стадій. В книзі “Громадяни без роботи” Є. Бекк зазначав, що моделі стадій допомагають пояснити, як люди, які стали безробітними, можуть впродовж певного часу втратити здатність до відновлення зайнятості. На думку науковців, спостерігаються однакові позиції в описі процесу переживання безробіття особистостями. Вчені виділили три фази: 1. Оптимізму і надії (активні пошуки роботи). 2. Тривоги і песимізму (невдачі в пошуках роботи можуть спричинити сильний дистрес, такий стан розцінюється як критичний). 3. Покірність долі (на цій стадії людина повністю мириться із ситуацією, адаптується до стану обмеженого вибору).

Безсумнівно, деякі з цих психологічних реакцій знижують здатність успішного вирішення проблем, пов’язаних із безробіттям, і стають перепоною до знаходження виходу з ситуації, яка склалася. Отже, в літературі, присвяченій проблемам переживання стресових подій, безумовно сильними є традиції типології адаптаційних процесів, в основі яких лежить модель стадій, оскільки адаптаційний синдром Г.Сельє передбачає, що організм адаптується до стресу в процесі зміни трьох послідовних стадій. Згідно існуючих теоретичних концепцій, стресогенні подразники викликають в людини систему адаптаційних реакцій. Можна

виділити три фази розвитку адаптаційного синдрому: а) виникнення тривоги; б) розвиток протистояння організму; в) зниження адаптаційних можливостей.

Кожна з даних фаз має певну характеристику. Перша фаза характеризується мобілізацією сил для протистояння стресогенному чиннику. В другій фазі розвиваються поведінкові реакції, спрямовані на те, щоб опанувати ситуацію. Третя фаза – це або вихід зі стану стресу, або втрата сил та відмова від боротьби.

Можемо простежити, що ця динаміка, дійсно збігається з тими специфічними реакціями, які спостерігали в безробітних. Однак, не всі дослідники дотримуються єдиної думки з питань універсальності моделей стадій і доволі скептично відносяться до можливості їх застосування та використання в ході вивчення проблем втрати роботи і складання консультаційних програм для безробітних.

Заслужують на увагу результати дослідження стресових станів у людей, які втратили роботу, австрійського психолога Л. Пельцмана. Він виділив кілька фаз розвитку специфічних стресових станів.

Першу фазу названо станом невизначеності та шоку. Це важке суб'єктивне переживання, до того ж страх та емоції виступають як фактори ризику, за яких людина піддається іншим неприємностям: хворобам, нещасним випадкам. При цьому патогенним фактором є не тільки сама втрата роботи, але й тривала загроза того, що це наступить.

Другою фазою є полегшення і конструктивне пристосування до ситуації. Ця фаза триває 3–4 місяці після втрати роботи. Уже в перші тижні дехто з людей відчуває полегшення і навіть радість, бо є достатньо вільного часу. З'являється задоволення життям, у декого покращується здоров'я, починається активний пошук нового місця роботи. Однак в деяких випадках стресові стани є стійкими і важко усуваються. Тоді людина починає перебільшувати небезпеку свого стану і вже не сприймає його як відпочинок.

Фаза третя – посилення стресового стану. Переважно наступає після шести місяців відсутності роботи. Помітними стають деструктивні зміни, коли питання стосується здоров'я, психіки, фінансів, соціального статусу. Спостерігається дефіцит активної поведінки, втрата життєвих звичок, інтересів, мети. Зникають сили протистояння неприємностям. Особливо значні деструктивні зміни у разі тривалого безробіття, коли людина не має хоч би невеликого заробітку на тимчасовій, сезонній роботі. Не менш неприємні коливання, пов'язані з надією знайти роботу, а потім ця надія втрачається. Це може призвести до припинення пошуків.

Четверта фаза – безпорадність та примирення з ситуацією, що склалася. Це важкий психологічний стан спостерігається навіть за відсутності матеріальних труднощів і у випадку, коли людина задоволена виплатою соціального забезпечення. Стан апатії зростає з кожним місяцем. Відсутність навіть мінімальних успіхів в пошуках роботи призводить до втрати надії. Людина припиняє спроби змінити статус і зникає до стану бездіяльності. Інколи люди навіть бояться знайти роботу.

Аналіз існуючих типологій, класифікацій та закономірностей безробітних свідчить про різноманіття засад, за якими здійснюється типологія: емоційні переживання ситуації втрати роботи; рівень активності у вирішенні проблеми працевлаштування; соціальна приналежність; особистісні особливості тощо. Подібна різноманітність визначає дослідницький інтерес до проблеми, однак не дозволяє вирішувати конкретні задачі, пов'язані з визначенням рівня впливу ситуації втрати роботи на людину.

Закономірними і послідовними є чотири ключові поняття, якими в сучасній психології описують критичні життєві ситуації і за допомогою яких супроводжується процес переживання. Це поняття стресу, фрустрації, кризи і конфлікту [2; 90]. Не дивлячись на велику кількість літератури з даної проблеми, теоретичні уявлення про критичні ситуації розвинені недостатньо.

Сьогодні стрес розглядають як невід'ємний елемент в життєдіяльності людини, що супроводжує особистість в неповторному і єдиному для всіх напрямку: від народження до смерті. На думку Г. Сельє, “стрес – це неспецифічна відповідь організму на будь-яку висунуту йому вимогу”.

Без сумнівів можемо погодитись, що втрата роботи супроводжується стресом, але подальші події розвитку цієї проблеми складаються з багатьох чинників, серед яких: тривалість стресової ситуації, властивості нервової системи (відображають здатність людини протидіяти небезпеці), гендерна система особистості (статеві особливості поведінки та всі види комунікативної інтеракції), досвід особистості, тобто вміння приймати рішення, щоб подолати критичну ситуацію. І всі ці чинники дають початок процесу переживання.

Наступним ключовим поняттям є фрустрація. Необхідними ознаками фрустрованої ситуації, згідно із більшістю визначень, є наявність сильної мотивації для досягнення мети (тобто задоволення потреб) і перепон, які заважають її досягти.

Однак в літературі про стан фрустрації ми не знаходимо відкриття специфіки відповідного психологічного змісту, більшість

авторів обмежується описом станів людини: відчуття байдужості, апатії, втрати інтересів, провину, тривоги, ворожості, заздрості, ревності тощо. Самі ці характеристики не пояснюють поняття фрустрації, отож єдиним джерелом залишається дослідження поведінки в стані фрустрації. Монографія Н.Майєра дає відповідь на це питання лише своєю назвою – “Фрустрація: поведінка без мети”. В своїй праці Майєр пояснив, що базове ствердження його теорії полягає не в тому, що фруструйована особистість не має мети, а “що сама поведінка людини в стані фрустрації не має мети, тобто втрачається орієнтація на мету”.

Порушення поведінки в стані фрустрації проявляється на двох рівнях: втрата вольового контролю (дезорганізація поведінки) та зниження ступеня обумовленості свідомості адекватною мотивацією (втрата терпіння і надії).

Отже, чи є ситуація втрати роботи фрустрацією? Однозначної відповіді ми дати не можемо, але умови, в яких опиняється людина, що втратила роботу, і подальший розвиток подій, що переживаються, можуть призвести особистість до агресивної поведінки, яку нерідко називають фрустрацією.

Конфлікти в сучасному трактуванні – це багатогранне та багатостороннє явище, одночасно позитивне і негативне, яке може розвивати і знищувати та відображає усе різноманіття життя. Конфлікт є рушійною силою змін й одночасно причинами, предметом, і врешті, наслідком (як позитивних так і негативних) різноманітних критичних ситуацій в житті людини. Г.В.Ложкін вказує, що найчастіше конфлікт існує сам по собі, не стаючи справжньою кризою, але провокуючи численні зовнішні й внутрішні мікрокризи. Залежно від того, як конфлікт вирішується, таку назву він і отримує, а саме: позитивний, негативний, конструктивний чи деструктивний [4].

Крім цього, суттєве місце в проявах багатогранності конфлікту займає встановлення його психологічних причин, закономірностей та, відповідно, позитивності чи негативності прогнозу.

Кризову ситуацію провокують внутрішні проблеми, несприятливі зовнішні обставини, які накопичуються та можуть призводити до несподіваних ефектів. Саме криза характеризує стан проблеми, якої не можна усунути, вирішити чи уникнути (смерть близької людини, хвороба, зміна зовнішності, зміна статусу, тощо). І кожен з цих моментів супроводжується внутрішньою роботою – переживанням.

Відомо, що існує два види кризових ситуацій: перший – серйозне потрясіння, але зберігається шанс виходу на попередній рівень

життя. Другий вид – власне криза, яка безповоротно перекреслює життєві цілі, плани, залишаючи єдиний вихід з положення: модифікацію особистості та її смислу життя. Як підкреслює Ф. Ю. Василюк, “психологічним “органом”, який проводить задум крізь неминучі труднощі і складнощі світу, є воля” [2; 47].

З творчою активністю, з одного боку, і вольовою – з іншого, слухно пов’язує Ф.Ю. Василюк подолання особою критичної ситуації, з якою вона стикається у складному зсередини і важкому ззовні життєвому світі.

Саме кризовий стан допомагає людині зрозуміти свій життєвий задум, дає можливість пережити власне минуле, теперішнє і майбутнє, водночас усвідомити їхній нерозривний зв’язок, обумовленість одне одним.

Висновок. Переживання людиною кризи тісно пов’язане зі ступенем усвідомлення кризового стану. Це усвідомлення збільшується зі зростанням рівня особистісної зрілості, із здатністю до рефлексування, яка у кожної людини особлива, специфічна. Дані можливості можна розвинути, вони залежать деякою мірою від індивідуального досвіду попереднього розв’язання складних життєвих колізій. До найнеприємніших кризових переживань традиційно відносять ситуації з непрогнозованим майбутнім. Саме до них і належить ситуація втрати роботи, оскільки тоді губиться перспектива, зростає тривога з приводу завтрашнього дня, з’являються переживання, які готують особистість до життєвих змін. У сучасній психології немає єдиної думки з приводу кризових періодів. Окремі психологи вважають, що криза – це ненормальне, болюче явище, результат неправильного виховання; інші, навпаки, вбачають у кризах конструктивну функцію і вважають її закономірним, неминучим явищем, яке є руховою силою змін та розвитку.

У другій половині ХХ століття виникла проблема співіснування особистості з критичними ситуаціями, якій в даний час присвячена велика кількість емпіричних та теоретичних досліджень. Ведеться робота над виявленням конструктивних та неконструктивних стратегій в різних життєвих умовах. Виділяються особистісні характеристики, що сприяють або перешкоджають індивідуі контролювати ситуації, які ставлять під загрозу людські цінності: життя, здоров’я, самоповагу, сенс життя, здоровий глузд.

Отже, критичні ситуації, якщо йти від порівняно легких до складніших їх форм (від стресу через фрустрацію і конфлікт до кризи), вимагають від індивіда різної внутрішньої роботи, а отже – переживання. Життєві події, залежно від психологічної переробки різних обставин життя, викликають в особистості різні реакції та

переживання, структурують дійсність відповідно до глибини страждань. Саме переживання є тією внутрішньою діяльністю, завдяки якій людина справляється з психологічними труднощами, перебуваючи у критичній життєвій ситуації, до якої ми відносимо і втрату роботи.

Список використаних джерел

1. Василюк Ф.Е. Переживание и молитва:опыт общепсихологического исследования / Федор Василюк. – М. : Смысл, 2005. – 191 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Федор Василюк. – М. : Изд.-во МГУ, 1984. – 200 с.
3. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Евгений Ильин – СПб. : Питер, 2006. – 544 с. (серия “Мастера психологии”)
4. Ложкин Г. В. Качество жизни как психологическая проблема / Г.В.Ложкин, Н.Ю.Волянюк // Коломінські читання: Матеріали перш. міжнар. наук. форуму. – К. : МАУП, 2007. – 372 с.
5. Максименко С. Д. Переживання як психологічний механізм саморозвитку особистості / С. Д. Максименко // Педагогічний процес: теорія і практика. Зб. наук. праць. Вип. № 3. – К. : П/П “ЕКМО”, 2005. – С. 343 – 360.
6. Моначин І. Л. Психологічні особливості переживань педагогічними працівниками ситуації втрати роботи: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Інна Леонідівна Моначин. – К., 2009. – 214 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2004.– 713 с.
8. Рудюк О. В. Особистісно-сміслові детермінанти переживання безробітними професійних криз: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Олег Володимирович Рудюк. – К., 2011. – 202 с.

The article presents theoretical analysis and synthesis of views on the psychological nature of the process experiences. We describe the patterns of emotions in a situation of unemployment.

Keywords: emotions, crisis, stress, unemployment.

Отримано: 14.02.2012 р.

Казка як засіб розвитку особистісних цінностей молодших школярів

У статті проаналізовано психологічний метод казкотерапії як засіб розвитку внутрішнього світу особистості, спосіб самопізнання особистістю власних психічних потенціалів та осмислення особистісних цінностей.

Ключові слова: особистісні цінності, казкотерапія, самосвідомість, самопізнання.

В статье проанализирован психологический метод сказкотерапии как способ самопознания личностью собственных психических потенциалов и осмысления личностных ценностей.

Ключевые слова: личностные ценности, сказкотерапия, самосознание, самопознание.

Розвиток психічних властивостей учнів відбувається у процесі навчання. Як правило, він відбувається у вигляді однонаправленої спрямовуючої дії вчителя на учня. У цьому випадку одним із важливих завдань є організація процесу спільної діяльності учня з учителем, що спрямована на вивільнення власних психічних ресурсів учнів засобами психології. Спільна діяльність учня та вчителя може ґрунтуватись на будь-якому матеріалі, але найбільш близьким для учнів молодшого шкільного віку виступає форма казки. І тому в цьому випадку важливим є метод казкотерапії, як засіб представлення матеріалу у вигляді зрозумілих понять та близьких образів для молодших школярів.

“Казкотерапія – це учіння і мова одночасно. Учіння – тому, що казки, притчі, легенди, міфи зберігають інформацію про те, як люди шукають, переживають присутність чи відсутність загальнолюдських цінностей: Любові, Віри, Істини, Співпраці, Самодисципліни, Гідності. Мова – тому, що захоплюючий сюжет легко сприймається, засвоюється, запам’ятовується. А це означає, що легко засвоюються та запам’ятовуються основні цінності, і душа людини наповнюється добром.

За визначенням Т.Д.Зінкевич-Євстігнеєвої, предметом казкотерапії є процес виховання, розвиток душі, підвищення рівня усвідомлення подій, набуття знань про закони життя та способи соціального прояву творчої сили.

Отже, всі дії, які спрямовані на допомогу людині мають одну мету – досягнення внутрішньої гармонії, тому що тільки гармонійна людина є ТВОРЦЕМ [4, с.15].

“Казкотерапія – за словами відомого сучасного психолога казкотерапевта Т.Д.Зінкевич-Євстїгнеєвої – це, перш за все, **МОВА**, якою можна вести бесіди з душею людини. Казкотерапевт завжди пам’ятає, що психологія – це наука про душу. Тому казкотерапія – це виховальна система. При цьому виховання розуміється як живлення життєвого стержня людини; розвиток її самосвідомості і духу на основі загальнолюдських цінностей. У цьому контексті казкотерапію можна назвати “учінням про загальнолюдські цінності”” [3, с.10-11].

За визначенням І.В.Вачкова, казкотерапія – це такий напрямок практичної психології, який використовуючи метафоричні ресурси казки, дозволяє людям розвинути самосвідомість та побудувати особливі рівні взаємодії один з одним, що створює умови для розвитку їх суб’єктності.

Головним засобом психологічного впливу в казкотерапії, – продовжує І.В.Вачков, – є метафора, як ядро будь-якої казки. Саме глибина та точність метафори визначають ефективність казкотерапевтичних прийомів у роботі з дітьми та дорослими. При цьому, він розглядає казкотерапію, перш за все, як психологічний метод, оскільки цілі, які досягаються завдяки цьому методу, мають психологічний характер, зокрема: розвиток самосвідомості та побудова високих рівней взаємодії між суб’єктами [1, с.2-3].

Розвиток психіки дитини в загальноосвітніх закладах – це одна з найважливіших сфер діяльності психолога. Часто ця робота охоплює і психокорекційний напрямок, а іноді стає невід’ємним взаємопов’язаним цілим. За своїм змістом розвиваюча робота передбачає особистісні зміни, а також корекцію пізнавальної сфери дитини, афективно-вольової, міжособистісних відносин (дитячобатьківських, відношень у групі), поведінкових аспектів та ін.

Ставлячи перед собою окреслене вище завдання, у роботі з дітьми психолог не може оминати такий метод, як казка та казкотерапія. В психологічній науці цей напрямок відносно молодий, проте казка – це стародавній спосіб підтримати людину за допомогою слова. Про це свідчить усна народна творчість: легенди, міфи, притчі, приказки, казки, що передавались від покоління до покоління. Люди переказували один одному побачене, почуте, те, що їх вразило, передавали свій досвід, знання про життя за допомогою яких можна вивчати те, що відбувається в душі людини, зокрема прояви психічної природи. Казкотерапія – це і лікування, і корекція, і засіб передачі основних знань про життя.

І.В.Вачков вважає казкотерапію одним із найважливіших інструментів роботи дитячого психолога.

По-перше, казка завжди, у всіх поколіннях була засобом зустрічі її слухача та читача з самим собою, тому що метафора, що лежала в основі казки, виступала не тільки “чарівним зеркалом” реального світу, але, в першу чергу, його власного, прихованого, ще не усвідомленого внутрішнього світу.

По-друге, всі окремі функції казкотерапії спрямовані до однієї мети – допомогти особистості розвиватися найбільш оптимальним і природним для неї чином, реалізуючи свої можливості. Базовою умовою такого розвитку є підвищення рівня самосвідомості.

По-третє, спрямованість казкотерапії на розвиток самосвідомості людини визначається сутністю казок, що забезпечують як контакт з самим собою, так і контакт з іншими. Соціальну природу людини складає система його взаємодій з іншими людьми. Метафора казки в силу особливих її властивостей є способом побудови взаєморозуміння між людьми.

Четверте, оскільки однією з найважливіших задач практичної психології в освіті прийнято вважати створення оптимальних умов для природного психічного розвитку дітей, то слід пам’ятати про значення соціальних взаємодій дитини [4, с.3].

У науковому світі першим про психологічне призначення казки, міфу, легенди, їх прихований сенс, символізм, відображення психічної реальності людини, її протиріч та сценаріїв духовних пошуків висловився Карл Густав Юнг [9].

У сучасній психологічній науці казкотерапія поступово набуває обрисів окремої галузі та вимальовує концепцію комплексної казкотерапії, що вбирає в себе гуманістичні ідеї розвитку психологів, педагогів та філософів сучасності та давнини. Значне місце в цій галузі займають такі науковці як Т.Д.Зінкевич-Євстігнеєва [3;4], А.В.Гнезділов [2], В.Я. Пропп [5; 6], М.Л. Франц фон [8] та ін.

Основна перевага казкотерапії над іншими методами полягає в тому, що психологічний вплив відбувається на ціннісному рівні. Про що б не йшлося у казці – це завжди стосується базових життєвих цінностей: співпраці, істини, кохання, віри, гідності, доброти та ін. Якщо розмовляти з дитиною про ці важливі категорії не в казковому контексті, це буде виглядати надмірно дидактично. Казкові історії, легенди, міфи ілюструють духовну інформацію про цінності цікавими сюжетами. Тому ці поняття без перешкод доходять до душі.

Казки попереджають про наслідки руйнівних вчинків та доносять до свідомості дитини інформацію про базові життєві цінності. Дитина слухає казки і накопичує в підсвідомості

символічну “базу життєвих ситуацій”. Ця база знань є певним ресурсом у випадку необхідності, в кризових ситуаціях.

Казка може дати символічне попередження про те, як будуть розгортатися події. Але найважливіше – допомогти дитині усвідомити прихований зміст казки та пояснити взаємозв’язок з ситуаціями у реальному житті. Важливо також за допомогою казки показати дитині неоднозначність ситуації. Іноді зовні неприємна ситуація може через деякий час обернутися благом. Казка навчає, що ті події чи персонажі, які створюють нам неприємності, насправді допомагають нам замислитись над тим, що ми робимо не так, що ми не вміємо чи робимо погано.

Отже, працюючи з казками, потрібно враховувати основні принципи:

– Усвідомлення причинно-наслідкових зв’язків у розвитку сюжету; розуміння ролі кожного персонажа в подіях, які розгортаються. Загальні питання: що відбувається? чому це відбувається? Хто хотів, щоб це відбулося? Навіщо йому це було потрібно?

– Необхідно показати дітям, що одна подія плавно витікає з іншої. Важливо пояснити місце, закономірність появи та призначення кожного персонажа казки. Роз’яснити, що одна і та ж подія, чи ситуація можуть мати декілька значень чи смислів. Необхідно показати одну і ту ж казкову ситуацію з декількох сторін.

– Усвідомлення того, що кожна життєва ситуація розгортає перед нами певний життєвий урок. З дітьми необхідно опрацювати казкові ситуації з позиції того, як казковий урок буде нами використаний у реальному житті, в яких конкретно ситуаціях [4, с.15].

У молодшому шкільному віці складаються найсприятливіші можливості для формування моральних якостей, позитивних рис особистості. Великий авторитет вчителя, керованість та певна навіюваність, схильність до наслідування, зміна способів пізнавальної діяльності на основі образів та вербалізації предметів, вміння виділяти головне, вміння вирішити та поставити завдання, розвиток операційного та образного мислення, оволодіння поняттями, довольність психічних процесів створюють сприятливі передумови формування підґрунтя для нового етапу розвитку психіки дитини. Від глибини та міри особистісних перетворень та усвідомлення власних особистісних цінностей залежить те, наскільки важко чи легко школяр подолає труднощі підліткового періоду [1, с.13].

Як приклад роботи з казкою пропонуємо фрагмент психологічного заняття з молодшими школярами засобом казкотерапії.

ТЕМА ЗАНЯТТЯ: "Що означає бути добрим?"

ЗАВДАННЯ:

- допомогти дитині усвідомити свій внутрішній світ та особистісні цінності;
- розвинути самосвідомість дітей;
- підтримати мотивацію дітей у вивченні та усвідомленні самих себе.

Обладнання: альбоми, кольорові олівці, фломастери, індійська народна казка "Чи пам'ятають на світі добро?" (скорочений та адаптований автором варіант).

Хід заняття

Всі діти люблять казки. У кожного з вас є улюблена казка. А чи знаєте ви, друзі, що казка це не просто цікава історія, а важливе послання від наших далеких предків. Це свого роду зашифровані інструкції, життєві уроки, які попередні покоління накопичували, зберігали і передавали наступним поколінням як найцінніший скарб – щоб нащадки знали, як зробити своє життя щасливим. Давайте спробуємо з вами розшифрувати ці послання.

– Як ви думаєте, що означає бути добрим? Чи можна протистояти злу і залишатися добрим?

– Послухайте індійську народну казку "Чи пам'ятають на світі добро?" Може ви знайдете в ній відповіді на свої питання.

Чи пам'ятають на світі добро?

Дуже-дуже давно у темних густих джунглях жили тигр і тигриця, і було у них троє малюків. Став тигр старіти і слабіти, відчув що скоро помре. Покликав до себе своїх дітей і оголосив їм прощальний заповіт:

– Діти мої, – сказав тигр, – пам'ятайте, що тигр – цар лісів, полює за всіма звірами, і не сміють вони йому заперечувати. Є тільки один звір, від якого я хочу вас застерегти, один він сильніший та хитріший від тигра. Звати його Людина, і перед смертю застерігаю вас: бережіться, не полюйте на нього і не убивайте його. – З цими словами старий тигр ліг на бік і помер.

Із трьох малюків двоє старших були розумні і дотримуватися поради батька: ганялися тільки за сарнами, кабанам та різними іншими звірами в лісі, а людей уникали як вогню. Але молодший був норовливим і мав свої наміри:

Що це за істота така ця Людина? Чув я, що сили у неї не багато, та не має вона ні іклів, ні кігтів. Я одним ударом долаю і оленя і кабана, подолаю і Людину.

Не зупинили молодого тигра ні благання матері, ні братів, що застерігали його і нагадували заповіт тигра-батька. Прокинувся він на світанку і пішов шукати Людину.

Зустрівся йому на дорозі старий буйвол. Спина його була вся у смугах від старих ударів батою. Тигр ніколи не бачив людини і запитав буйвола:

– Хто ти? Може Людина?

– Ні, я тільки старий, бідний буйвол.

– Ось як, – сказав тигр. – Тоді, може ти розкажеш мені, що це за істота така Людина, бо я хочу знайти її та вбити.

– Стережись, молодий тигр, – сказав буйвол, – це небезпечна та підступна істота. Багато років я був слугою Людини: носив важкі ноші на своїй спині і стер ними свої боки. Поки я був молодим і сильним, чоловік цинив і годував мене, а тепер, коли я став старим та слабким і не можу більше працювати на нього, він вигнав мене в ліс. Стережись, стережись Людини, не шукай її і не намагайся вбити, вона хитра і небезпечна.

Тільки розсміявся молодий тигр і пішов своєю дорогою.

Через якийсь час зустрів він старого слона, який пасся на галявині. Шкіра його була вся в зморшках та складках, очі мутними від старості, за вухами виднілись великі рубці там, де його били по голові палицею.

– Що ти за звір? – запитав тигр. – Може людина?

– Ні, я тільки старий слон.

– Ось як? Ну, якщо ти такий старий, то може ти знаєш, що це за звір такий, Людина? Хочу знайти її, вбити та з'їсти.

– Стережись, молодий тигре, не полюй на Людину, це підступний і небезпечний звір. Поглянь на мене, я – великий і сильний, і що ж? Людина підкорила мене, навчила і зробила своїм слугою на багато років. Поки я був молодим, чоловік годував мене та доглядав. Але коли я став старим та не можу більше працювати, мене вигнали в ліс і перестали про мене піклуватися. Послухай мене, не чіпай Людину, бо потрапиш у біду.

Молодий тигр тільки розсміявся у відповідь і пішов своєю дорогою. Через якийсь час почув він, що хтось рубає дрова, підкрався ближче і побачив лісоруба. Подивився, подивився на нього і запитав його, що він за звір. Лісоруб відповів:

– Ну і невіглас же ти, тигр. Невже ти не знаєш, що я людина?

– Так, – сказав тигр, – от мені пощастило; я шукав людину, щоб вбити її і з'їсти, ти мені якраз і знадобився.

Почув це лісоруб і розсміявся:

– Вбити і з'їсти мене? Та що ти, ти напевно не знаєш, що людина дуже хитра, щоб її міг з'їсти тигр? Пішли до мене і я тобі покажу таке, що тільки людина знає і тобі корисно буде це знати.

Тигру це сподобалось, і пішли вони разом, поки не прийшли до міцного будинку, де жив чоловік.

– Що це? – запитав тигр.

– А це називається дім, – сказав чоловік. – Я покажу тобі, як ним користуватись.

Зайшов до будинку і зачинив за собою двері.

– Ось бачиш, – сказав він тигру, – які дурні тигри, порівняно з людьми. Живете ви собі в ямі у лісі, на холоді, дощі та спеці, і всієї вашої сили не вистачить, щоб збудувати дім. А я ось слабший від тебе, а вибудував собі чудовий дім, де живу собі в своє задоволення.

– Ні, – розлютився тигр, – ти, жалюгідне, беззахисне створіння, живеш в такому будинку, а я, такий сильний, красивий, з кігтями та іклами стою зовні? Я повинен бути у будинку, а не ти. Виходь негайно і поступись мені місцем.

– Добре, – сказав чоловік, впустив тигра, а сам вийшов. Міцно зачинив будинок, взяв сокиру на плечі і пішов, залишивши тигра помирати від голоду та спраги.

Скоро тигру набридло сидіти у будинку і захотів він вийти з нього.

Як він не намагався, але нічого не виходило. Почали його мучити спрага і голод.

Пройшов деякий час, стало йому зовсім погано. Дивиться тигр у щілинку і бачить: прийшла сарна напиться до річки, що текла поблизу дому.

– Сестричко сарна, відчини двері, випусти мене, гину я.

Злякалась сарна, почувши тигра, але побачила, що він міцно закритий – заспокоїлась.

– Прикро мені чути про твою біду. Тільки я боюсь, що коли я випущу тебе, ти мене вб'єш та з'їсиш.

– Що ти, ні, обіцяю. Випусти мене!

Пожаліла сарна тигра, відчинила двері. Тільки тигр вискочив із дому, так і схопив сарну.

– Шкода мені тебе, сестричко, тільки я так зголоднів, що повинен тебе з'їсти.

– Але ти обіцяв, що не будеш мене їсти. А тепер, коли я врятувала тебе, ти добра не пам'ятаєш.

– Добро? Що таке добро? – сказав тигр. – Я не вірю, щоб добро пам'ятали.

– Ні? – здивувалася сарна. – Давай запитаємо трьох живих істот, яких зустрінемо, чи пам'ятають на світі добро. Якщо вони скажуть, що не пам'ятають, ти можеш вбити мене та з'їсти. Але якщо скажуть, що добро пам'ятають, ти повинен мене відпустити.

– Згода, – сказав тигр.

Пішли вони разом. Дивляться, біля дороги росте велике дерево.

– Доброго дня, дерево, – сказала сарна, – розсуди нас, будь ласка.

– У чому справа, сестро-сарно? Охоче допоможу, як зможу.

– Ось яка справа, – почала сарна. Знайшла я цього тигра закритим у будинку лісоруба. Покликав він мене і попросив випустити та пообіцяв, що не з'їсть мене. Але як тільки я його випустила, він схопив мене і хотів убити та з'їсти. А коли я стала дорікати йому тим, що він добра не пам'ятає, так він сказав, що добра ніхто не пам'ятає. Ось ми і домовились з ним, що у перших трьох живих істот, які зустрінемо, ми запитаємо, чи пам'ятають на світі добро. Якщо скажуть, що не пам'ятають, то тигр може з'їсти мене, а якщо скажуть, що пам'ятають, то він повинен відпустити мене. Будь ласка, брате дерево, скажи ти нам, чи пам'ятають добро на світі?

Сумно зашелестіло гілками дерево і каже:

– Радий би допомогти тобі, сестро, але мушу відповідати по совісті, так, як сам бачив. Росту я тут при дорозі і в затінку моїх густих гілок ховаються від спеки і люди і звірі. Відпочивають, насолоджуються прохолодою... А потім що? А потім йдуть собі далі не тільки не дякують за гостинність, але ще й ламають мое гілля, щоб підганяти ним змучену худобу... І що ви на це? Чи це означає пам'ятати добро? Ні, добра на світі не пам'ятають.

Бідна сарна зовсім занепала духом, і пішли вони далі. Бачать, пасеться буйволиця і її телятко. Буйволиця їсть суху і низьку траву, а телятку залишає високу та соковиту. Підійшли вони до буйволиці, лань і каже:

– Доброго дня, тітонько буйволице. Ось ми з тигром хочемо з тобою порадитись в одній справі. І розповіла сарна про свою сумну пригоду.

Подивилась буйволиця своїми великими очима на тигра, потім на сарну і каже:

– З радістю допомогла б тобі, сестро лань, але треба казати так як я дійсно бачила на світі. Розсуди сама: ось є у мене телятко. Поки воно маленьке, роблю все, що можу, щоб воно було ситим та щасливим. А коли воно підросте і стане міцним та сильним, чи буде пам'ятати про свою стареньку маму? Чи пригадає те, що вона робила заради нього? Чи буде воно берегти мою старість? Ні, живу я давно і скажу: добро на світі не пам'ятають.

Зовсім знітилась сарна, почувши таку відповідь. А тигр тільки їй радіє.

Залишилось запитати ще кого-небудь, щоб закінчити суперечку. Рушили вони далі. Дивляться скаче по дорозі заєць. Зупинили вони його та й питають:

– Доброго дня, зайчику, – каже лань, – можеш розсудити нас з тигром, справа не довга.

– Охоче, – каже заєць, – розповідайте у чому справа.

– Ось як було діло... – і розповіла сарна зайцю, як все сталося.

– Ой, сестро, дивна це справа. Щоб розв'язати таку складну задачу, треба мені все добре взнати та зрозуміти. Подивимось, як все було: ти, сарна, була зачинена у будинку лісоруба?

– Та ні, – загарчав тигр – це я був зачинений!

– Так, так, – каже заєць, – тебе зачинила сарна?

– Завсім ні, – заперечила сарна, – ти, здається нічого не розумієш. Давай я тобі все добре поясню.

– Так, так, справа я бачу дуже складна, – відповів заєць, – відразу і не зрозумієш. Треба піти на те місце, де все сталося. Там ви мені все покажите і поясните.

Погодились на це тигр і сарна і пішли до будинку лісоруба.

– Ну ось тепер, – каже заєць, – ви мені все покажите і зрозуміло поясните, як було насправді. Ти де була, сестричко-сарно, коли тебе тигр помітив?

– А ось тут, – і сарна побігла до води, – я пила воду.

– А ти, дядечко тигр?

– А я був тут, всередині будинку, – сказав тигр і ввійшов до будинку.

– А двері були зачинені, так?

І заєць зачинив двері на засув. Потім він пішов з сарною, а тигр залишився в будинку і загинув.

• Ось така казка, діти. Чи сподобалась вона вам?

• Як ви вважаєте, про що ця казка? Чи пам'ятають на світі добро?

• Чому старий тигр застерігав своїх тигренят не полювати на людину?

• Що можна сказати про головного героя казки?

• Чому молодий тигр не послухав свого батька?

• Які наслідки мав цей вчинок?

• Які стосунки у тигра з іншими героями казки?

• Яку стратегію стосунків він вибрав?

• Чи допомогло йому це?

• У чому полягають головні труднощі героя?

• Від кого отримує допомогу сарна?

• Чому заєць вчинив з тигром саме так?

- Чи можете ви навести приклад доброго вчинку, зробленого вами?
- Чи пам'ятаєте ви добро, яке вам роблять інші?
- На кого з персонажів цієї казки ви хотіли б бути схожими? Чому?
- Пам'ятайте, кожна казка несе в собі прихований сенс. Вона попереджає нас про наслідки руйнівних вчинків. У житті кожна подія може мати декілька варіантів розвитку, і тільки від вас залежить, який шлях ви оберете.
- Подумайте, як би міг змінитись сюжет казки, якби її герої (тигр, людина, сарна та заєць) змінили свою поведінку.
- Спробуйте намалювати ілюстрацію до фрагмента казки, який вразив вас найбільше.

Послухайте приказки про добро та зло різних народів. Як ви їх розумієте?

Гніву не лякайся, на ласку не кидайся (російська).

Не будь солодким – розлижуть, не будь гірким, розплюють (українська).

Обговорення

Кожна дитина ділиться враженнями від казки, висловлює свою думку відносно поведінки головних героїв, відповідає на питання психолога. Обговорення проходить у спокійній атмосфері, без поспіху. Дуже важливо, щоб кожна дитина самостійно зробила висновки, пояснила та обґрунтувала їх. Психологу важливо відмітити чи проводять діти аналогії з собою, які саме ситуації з казки “приміряють” на себе.

Казкотерапія виступає системним методом, за допомогою якого відбувається занурення особистості у власний психічний світ. Він ґрунтується на побудові яскравих символічних та міфічних образів, які спонукають дитину до розвитку її уявлень та фантазій, що збагачує її внутрішній світ. Символічні образи казки знайомлять школярів із основними прикладами поведінки у типових та складних колізійних ситуаціях що носять соціальний та моральний характер. Діти вчать, що таке “Добро” та “Зло”, відрізнити хороших людей від поганих, порядних від непорядних, хитрих від щирих. Окрім прикладів соціальної і моральної поведінки, казкотерапія знайомить учнів з психологічними поняттями та виконує психокорекційну роботу на основі розгляду та аналізу складного сюжету казки та висвітленні її основної лінії, що закладена в самій моралі казки. Казкотерапія виступає одним із основних методів розвитку самосвідомості молодших школярів на основі уявного рольового включення дітей в сюжет казки.

Список використаних джерел

1. Вачков И.В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку/ И.В.Вачков. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.; Ось-89, 2007. – 144 с.
2. Гнездилов А.В. Лабиринты волшебного замка /А.В.Гнездилов. – СПб.: “Речь”, 2001 – 146 с.
3. Зінкевич-Євстігнеєва Т.Д. Основи казкотерапії / Т.Д.Зінкевич-Т.Д.Євстігнеєва. – СПб.: Речь, 2007. – 176 с.
4. Зінкевич-Євстігнеєва Т.Д. Практикум по казкотерапії/ Т.Д.Зінкевич-Євстігнеєва. – СПб.: Речь, 2008. – 320 с.
5. Пропп В.Я. Морфология сказки / В.Я.Пропп. – Л.,1969.
6. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки/ В.Я.Пропп. – Л.; ЛГУ, 1986.
7. Сказки народов мира/Сост. Н. Будур. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. – Т.3. – 800 с.
8. Франц фон М.Л. Психология сказки / М.Л.фон Франц. – СПб, 1998.
9. Юнг К.Г. Психология бессознательного / К.Г.Юнг. – М., 1994.

The paper explores the psychological method of fairy therapy as a way of the inner world of an individual, as a way of self personality of their own mental capacities and understanding of personal values.

Keywords: personal values, fairy therapy, self-awareness, self-knowledge.

Отримано: 5.03.2012 р.

УДК 159.9:37.015.3

Н.М.Надюк

Розвиток рефлексії як суб'єктної здатності до професійної діяльності викладача вищої школи

Професійне становлення викладача вищої школи розглядається як різноплановий, складнодетермінований феномен із специфічною структурою і динамікою розвитку, який можна визначити як процес “перетворення” людини на суб'єкта професійної педагогічної діяльності і життя в цілому. Провідним чинником в цьому процесі виступає

внутрішня активність особистості викладача вищої школи, що виявляється в різних видах педагогічної рефлексії. Суб'єктність визначається як провідна засада успішності професійної діяльності, як рефлексивний феномен особистості, який дозволяє людині визначати ціннісну позицію по відношенню до самої себе і, виходячи із такої позиції, формувати власну професійну стратегію.

Ключові слова: суб'єктність, рефлексія, професійна рефлексія, особистісна здатність.

Профессиональное становление преподавателя высшей школы рассматривается как разноплановый, сложодетерминированный феномен со специфической структурой и динамикой развития, которое можно определить как процесс “превращения” человека в субъекта профессиональной педагогической деятельности и жизни в целом. Ведущим фактором в этом процессе выступает внутренняя активность личности преподавателя высшей школы, которая оказывается в разных видах педагогической рефлексии. Субъектность определяется как ведущий принцип успеваемости профессиональной деятельности, как рефлексивный феномен личности, который позволяет человеку определять ценностную позицию по отношению к себе и, выходя из такой позиции, формировать собственную профессиональную стратегию.

Ключевые слова: субъектность, рефлексия, профессиональная рефлексия, личностная способность.

Постановка проблеми. У наш час все більше з'являється психологічних досліджень, в яких професійний розвиток людини розуміється як одна з форм особистісного розвитку та її суб'єктності. Суб'єктність визначається як провідна засада успішності професійної діяльності, як рефлексивний феномен особистості, який дозволяє людині визначати ціннісну позицію по відношенню до самої себе і, виходячи із такої позиції, формувати власну професійну стратегію. В психології суб'єктність визначають як прояви внутрішньої активності, яка дозволяє людині самостійно планувати і реалізовувати власні професійні цілі. І такий процес здійснюється тільки в результаті формування системи внутрішніх рефлексивних ситуацій, що супроводжує професійну діяльність. Рефлексія, в такому випадку, виступає як особистісна властивість індивіда оновлювати та використовувати всі свої особистісні можливості для професійного розвитку. У процесі рефлексії виникає певна неузгодженість між суб'єктом і середовищем, певне співставлення суб'єктом своїх індивідуальних цілей, цінностей з суспільними інститутами, нормами власної поведінки. Рефлексивною реакцією особистості, у такому разі, стає формування різноманітних моделей професійної поведінки, реалізація суб'єктності у професійно-педагогічній діяльності викладача вищої школи.

Аналіз останніх досліджень. Як показав теоретичний аналіз, на думку більшості дослідників, рефлексія є одним з найважливіших проявів самосвідомості, що забезпечує особі не тільки глибоке усвідомлення свого внутрішнього світу, але і передбачення поведінки інших осіб. Одночасно рефлексія створює можливість, підлаштовуючись під інших осіб, позитивно впливати на них. Можливість співвідношення знань про себе в різних системах координат (“власне Я та інші” і “власне Я та власне Я”), що забезпечується механізмами рефлексії, значно розширює суб’єктні властивості особистості. Отже, важливою передумовою розвитку суб’єктності є рефлексія. Л.Виготський вважав рефлексію інструментом руху від конкретного до абстрактного як певним рівням свідомості, як процес усвідомлення власної свідомості. Результати рефлексії – “сліди” на поверхні свідомості – “фігури мислення”, одиниці складності сенсу [1]. Важливою передумовою розвитку суб’єктності є рефлексія. Під рефлексією розуміється розумовий (раціональний) процес, спрямований на самоаналіз, саморозуміння і самоусвідомлення людиною себе самої. Психологія рефлексії, як наукова проблема, зосереджена на вивченні особистісної рефлексії – процесу усвідомлення себе як особистості взагалі. Розуміння себе як працівника і професіонала (професійна рефлексія), зазвичай, не аналізувалося. Водночас, комплексна оцінка фахівця як суб’єкта професійної діяльності можлива лише з урахуванням характеру проявів саме цього процесу. Професійна рефлексія, з на нашу думку, – це усвідомлення себе у професійній сфері, внутрішня робота, яка визначає професійний самоаналіз, внутрішню репрезентацію зовнішніх подій, пов’язаних з процесом праці та оцінку себе всередині цих подій.

Рефлексія визначається високим рівнем мислення. Отже необхідним компонентом рефлексії є мислення, і, в свою чергу, воно стає об’єктом цієї рефлексії. Мислення людини особистісно зумовлене так само, як воно зумовлене і її суб’єктивними особливостями. В дослідженнях Ю. Кулюткіна, Л. Мітіної, Л. Фрідмана, О. Матюшкіна [4; 7] було доведено, що рефлексією розумові процеси є вже в процесі постановки розумового завдання, яке виникає в результаті усвідомлення й аналізу проблемної ситуації, що складається в результаті неузгодження потреб суб’єкта і його можливостей. Ю. Кулюткін зазначає, що найбільш загальний феномен, в якому знаходить своє вираження рефлексивність розумової діяльності, полягає в тому, що людина в процесі пошуку активно будує ті засоби, за допомогою яких можлива регуляція розумових дій, тобто свої гіпотези, схеми, моделі [4, с. 25].

Результати дослідження розвитку суб'єктності в онтогенезі багатьма вченими доводять, що з віком розвиток людини відбувається шляхом посилення суб'єктності та подолання "об'єктності", тобто повної залежності людини від зовнішніх умов [1; 2; 5; 8; 10]. Але, безперечно, вони є наслідком процесів усвідомлення людиною самої себе і самоуправління на основі цього усвідомлення. Розвиток особистості здійснюється у процесі організації та інтегрування людиною свого внутрішнього світу. Це є шлях до себе, шлях до самопізнання й самоусвідомлення. З цього приводу С. Максименко стверджує, що психічний розвиток тільки тоді стає розвитком особистості, коли він починає являти собою рефлексію людиною власного досвіду. З цього моменту людина сама визначає напрями власного розвитку, контролює його і несе за нього відповідальність. Це є те, що в сучасній психології називають саморозвитком [5, с. 96]. Саме через саморозвиток і здійснюється формування суб'єктності людини.

Метою дослідження стало вивчення суб'єктної здатності до професійної діяльності викладача вищої школи та розвитку рефлексії в цьому процесі.

Постановка завдання. Предметом наукового вивчення є процес професійної рефлексії, що здійснюється у результаті вирішення проблемних професійних ситуацій, пошуках нового сенсу власної педагогічної діяльності, формуванні та осмисленні власної професійної позиції. Отже, розробка проблеми рефлексії як суб'єктної здатності професійної діяльності потребує спеціального аналізу.

Виклад основного матеріалу. Рефлексія як розумова діяльність покладається на виділення сутнісних підстав власної розумової діяльності. Вона є однією із засад теоретичного мислення. Мислення за зразками не володіє рефлексією. І викладачеві це має бути відомо в першу чергу. Професійна рефлексія викладача досить точно відображає професійну діяльність в умовах вищої школи. Поняття педагогічної рефлексії широко використовується в науковій літературі і краще відображає власний глобальний професійний вміст викладача. Професійна рефлексія викладача вищої школи в широкому сенсі включає такі процеси, як саморозуміння і розуміння інших (колег, студентів, їх батьків), професійна самооцінка і професійна оцінка колег, самоінтерпретація і інтерпретація інших і таке подібне. Такий підхід підтверджується роздумами В. Петровського про розвиток суб'єктності і особистості. Вчений вважає, що розвиток особистості здійснюється в силу того, що людина включена в іншу людину і через це включення розвивається як особистість [8, с. 232]. Проміжок між "вже і ще ні", "вже став і ще

не став” забезпечує рефлексивне осмислення минулого і передбачення майбутнього. А. Маслоу зазначав, що людство знаходиться у тій точці часу, що несхожа на щось, що відбувалося раніше. Життя рухається суттєво швидше, ніж будь-коли. Величезне накопичення фактів, знання, методик, винаходів, досягнень в технологіях вимагає змін у підходах до людини, її стосунків зі світом. Потрібен інший тип людини, яка здатна жити в неперервно мінливому світі [6, с. 68]. А для цього необхідно, щоб людина адекватно усвідомлювала такі зміни у власній життєдіяльності, а також у процесі професійної діяльності.

Психологічно рефлексивність розпочинається там, де виникає відхилення від зразка, де усвідомлюється незадоволення вже відомим і досягнутим. В такому разі рефлексія в професійній діяльності зумовлює суб'єктну здатність до впровадження зрушень у зразках, до зміни схем професійної діяльності і професійної думки. Але це лише початок рефлексивного руху. Насправді, рефлексивна діяльність, як внутрішній процес мислення (мислення про себе), здійснюється впродовж усього життя людини, саме завдяки їй і забезпечує розвиток суб'єктності, зокрема викладача. Професіоналізм викладача – якісна його характеристика як суб'єкта професійної педагогічної діяльності, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок і вмінь, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних завдань, що дозволяє здійснювати професійну діяльність з високою продуктивністю. Такі результати можуть стати тільки завдяки інтенсивному функціонуванню рефлексивної активності. Формування і розвиток суб'єкта професійно-педагогічної діяльності в умовах навчально-виховного процесу актуалізує предметно-практичну діяльність викладача, оскільки в нього формується почуття власної суб'єктної професійної цінності.

Ю. Кулюткін неодноразово наголошував на важливості регуляції рефлексії суб'єктом діяльності власних внутрішніх процесів. Такого роду механізм саморегуляції заснований на “ієрархічному” розподілі функцій, що управляють і контролюють усередині однієї і тієї ж особистості, коли людина виступає для самої себе як об'єкт управління, як “Я-виконавець”, дії якого необхідно відображувати, контролювати і організовувати, і коли людина одночасно є для самої себе як об'єкт управління, як “Я-контролер”, тобто виступає суб'єктом управління – такий механізм саморегуляції має сенс назвати рефлексією за своєю природою [4, с. 27]. У процесі рефлексії суб'єкт намагається зберегти зовнішню позицію

по відношенню до неї. Усвідомлення результатів рефлексії означає усвідомлення відмінності себе від прийнятих результатів. Як відзначають В. Слободчиков та Є. Ісаєв, саме рефлексія є “центральним феноменом людської суб’єктивності”. При цьому сама рефлексія визначається як специфічна людська здатність, яка дозволяє їй перетворити свої думки, емоційні стани, дії і стосунки, взагалі всю себе предметом спеціального розгляду (аналізу і оцінки) і практичного перетворення [5, с. 78].

Зауважимо, що з рівнем рефлексії безпосередньо пов’язана адекватність, реалістичність Я-концепції особистості. Як відомо, поняття “рефлексія” має два значення: процес самопізнання і механізм взаєморозуміння – усвідомлення суб’єктом того, якими засобами і чому він справив те або інше враження на партнера по спілкуванню. Рефлексія припускає віддзеркалення власного внутрішнього світу, що забезпечує виникнення системи уявлень і понять про себе, про свої особистісні властивості, про відчуття, переживання, мотиви поведінки, досягнення і невдачі тощо. Рефлексуючи власні вчинки, думки, бажання, викладач як суб’єкт професійної діяльності, дістає унікальну можливість створювати нові форми професійної активності, засоби особистісної саморегуляції, які необхідні у процесі професійної діяльності.

У становленні рефлексивної свідомості першим необхідним етапом є самосвідомість як усвідомлення себе, як свідомість своєї самості. Спрямованість людини на усвідомлення і пізнання професійних можливостей, свого місця в процесі професійної діяльності становить сутність професійної Я-концепції. Вона надає людині можливість ставитися до результатів власної професійної діяльності критично, тобто обмежувати своє внутрішнє від усього, що відбувається зовні, аналізувати його і зіставляти із зовнішнім. Особливість ідеального відображення життєдіяльності в Я-концепції особистості через свідомість і рефлексію веде до перетворення об’єктивного змісту предмета в суб’єктивний зміст соціальної реадaptaції особи [2, с.119].

Основна адаптивна функція рефлексії полягає в створенні уявлень про чіткість меж власного “Я” в навколишньому світі, про свою унікальність і самооцінку, про неможливість ототожнення власного “Я” ні з яким іншим “Я”, ні з якою подією, що відбувається. Отже, особистість набуває додаткової міри свободи від оточуючих людей і умов середовища. Крайні точки континууму чіткості меж власного “Я” утворюють дві форми адаптаційної поведінки: конформну і самостійну [2, с.110].

Розвиток особистості – це становлення цілісності в чотирьох основних формах суб'єктності: суб'єкт вітального відношення до світу (Природа); суб'єкт предметного відношення до світу (Предметний світ); суб'єкт спілкування (Світ людей); суб'єкт самосвідомості (Я-сам). Людина входить у всі ці “світи”, але їх значущість для людини міняється на кожному етапі її розвитку. Сутність освітнього процесу згідно з особистісно-орієнтованим підходом полягає у породженні людини як суб'єкта активності у поєднанні чотирьох середовищ (природи, предметного світу, інших людей і самого себе): навчати – це означає породжувати засоби освоєння універсуму в чотирьох іпостасях; виховувати – залучати до цінностей осягнення і дієвості (цінності Істини, Творчості і Любові – є дотичними з чотирма іпостасями) [3, с. 257].

Професійне становлення викладача вищої школи розглядається як різноплановий, складнодетермінований феномен із специфічною структурою і динамікою розвитку, який можна визначити як процес “перетворення” людини на суб'єкта професійної педагогічної діяльності і життя в цілому [6]. Провідним чинником в цьому процесі виступає внутрішня активність особистості викладача вищої школи, що виявляється в різних видах педагогічної рефлексії. Постійна повторна перевірка власних якостей, позицій, самооцінок, адекватна оцінка своїх дій, уміння помічати позитивні і негативні реакції тих, що оточують на свою поведінку і визначати їх причини дозволяють викладачу вищої школи долати зіткнення, що переживаються, “Я-реального” і “Я-рефлексії”, якісно змінювати професійну діяльність, оптимізувати свої стосунки зі студентами. А.Маслоу зазначає, що деякі професори Массачусетського технологічного інституту відмовилися від навчання хорошими і вже випробуваними, але застарілими методами, і намагаються замість цього сформувані новий тип людини, яка відчуває себе комфортно в умовах змін, якій зміни подобаються, яка здатна до імпровізацій, на те, щоб впевнено і сміло зустріти зовсім непередбачену ситуацію. Це люди, які не потребують нерухомого і сталого, “замороженого” світу, того, в якому жили їх батьки. Суспільство, яке зможе виховати таких людей, виживе, а те суспільство, яке з цим не справиться, загине. Вчений головним чином наголошує на здатності до імпровізацій і натхнення, а не на творчості через отримання великих творчих досягнень. Між натхненням і кінцевим продуктом лежить, з одного боку, достатньо жажливі тривала важка праця, дисципліна, тренування, вправи, практики, повторення, а з іншого, впертість і терпіння [6, с. 69].

Професійну педагогічну рефлексію ми розглядаємо як феномен, що характеризується наступними особливостями: 1) рефлексія

викладача є складним системним новоутворенням, яке може виступати і як психічна властивість, і як психічний процес, і як психічний стан, і як суб'єктна здатність одночасно, але не зводиться ні до одного з них [3, с. 48]. Рефлексія, у свою чергу, є компонентом структури професійно важливих якостей викладача. 2) Відповідно до спрямованості в педагогічній рефлексії, виділяють два її різновиди, які умовно позначаються як особистісна і комунікативна. Перша пов'язана з самопізнанням і саморозвитком та включає в себе ретроспективний, актуальний, перспективний компоненти за, так званим “тепморальним” принципом. Комунікативна рефлексія передбачає усвідомлення викладачем вищої школи того, як його сприймають, оцінюють, ставляться інші.

Отже, результати теоретичного аналізу дозволяють визначати рефлексію одним із чинників суб'єктної здатності викладача вищої школи у процесі професійної діяльності, що передбачає переосмислення особистісного і професійного досвіду, і є механізмом творчого процесу проектування власної професійної стратегії. Професійна педагогічна рефлексія викладача, що характеризується обсягом і глибиною знань, досвідом професійної діяльності, не обмежується лише поглядом усередину себе. Педагогічна рефлексія, як і будь-яка інша, дотична до світу явищ і вчинків, фактів і розумових дій, своїх і чужих слів та відчуттів.

На жаль, далеко не кожен викладач вищої школи здатний до рефлексії у процесі професійної діяльності. Не опанувавши її способами, такими необхідними для професії викладача, він не зможе повною мірою об'єктивно скористатися результатами психологічної науки такими необхідними у професійній діяльності педагога. З цього приводу А.Маслоу стверджує, що ми маємо навчати студентів бути творчими людьми, щонайменше стосовно здатності справлятися з новизною, імпровізувати. Вони не повинні боятися змін, навпаки, мають відчувати себе комфортно в ситуаціях зустрічі зі змінами і новаціями, і, наскільки це можливо, навіть здатними насолоджуватися ними. Вони повинні вміти пристосовуватися до того, що будь-який новий продукт, будь-яка технологія невідворотно і швидко відстає від життя. Воно мають не боротися із змінами, а передбачувати їх і насолоджуватися ними. Нам потрібно виховати плем'я імпровізаторів, здатних творити “*тут і зараз*”. Ми маємо визначити вмілу, підготовлену, чи освічену людину зовсім інакше, ніж зазвичай (не ту, яка володіє багатим минулим досвідом і може при необхідності ним скористатися у майбутньому). Будь-яке навчання, яке зводиться до простого застосування минулого до сьогодення чи застосування колишніх прийомів у нинішній ситуації,

застаріло в багатьох сферах життя. Освіту вже не можна розглядати просто як процес навчання; тепер це також процес виховання характеру, формування особистості. Звичайно, це не завжди так, але це так більшою мірою, і все більше рік від року. Люди, які дуже залежать від минулого, виявилися практично безпорадними у багатьох професіях. Нам потрібна людина нового типу, яка здатна зрестися минулого, яка відчуває себе достатньо сильною і мужньою, щоб довіряти собі у різних ситуаціях, і, якщо треба, вирішувати проблеми без попередньої підготовки, імпровізуючи. Все це доповнює наш акцент на психологічному здоров'ї і силі. Це означає і більш високу значимість здатності як можна повніше концентруватися на ситуації "*тут і зараз*", добре слухати і бачити те, що відбувається перед нами у цей конкретний момент. Це означає, що ми потребуємо людей, які відрізняються від середньої людини, які сприймають сьогоднішнє як повторення минулого і як період підготовки до майбутніх загроз і викликів, які вони бояться зустріти не-підготовленими [6, с. 113].

Ось чому викладачеві вищої школи необхідно навчатися рефлексивному мисленню, а також підтримувати і розвивати у студентів таку найважливішу для творчої особистості здатність. Рефлексія лежить в основі творчої уяви. Вся діяльність, всі акти інтелектуальної творчості (креативності) належать до процесів рефлексивної абстракції.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, рефлексію професійної діяльності викладача вищої школи ми розглядаємо в межах його здатності контролювати професійні ситуації, тобто як особистісну структуру, здатну "виходити за межі власного "Я", осмислювати, вивчати, аналізувати власну професійну діяльність за допомогою переживань в результаті порівняння образу професійного "Я" з певними подіями у професії, з колегами, з іншими, хто поряд. Важливим при цьому є вміння проектувати власний образ професійного "Я" в контексті професійних подій, як установку по відношенню до самого себе в плані реалізації своїх можливостей, здібностей, професійної значущості, самоповаги, самоствердження, прагнення підвищити самооцінку і професійний статус.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – В 6-ти т. – Т. 6. Научное наследие / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1984. – 400 с.
2. Завацька Н.Є. Теоретичні підходи та основні методи психотерапії у залежності від поведінки: соціально-психологічний

- аспект : монографія / Н.Є. Завацька. – К.: Український видавничий консорціум, 2008. – 260 с.
3. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В.Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 45-57 .
 4. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии, 1986. – № 2. – С. 21-30.
 5. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К.: Видавництво ТОВ “КММ”, 2006. – 240 с.
 6. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А.Маслоу; Пер. с англ., испр. – М.: Смысл; Альпина нон-фикшн, 2011. – 496 с.
 7. Митина Л.М. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л.М. Митина, О.В. Кузьменкова // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 3–16.
 8. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
 9. Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – 240 с.
 10. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

Professional formation of the teacher of the higher school is considered as the versatile, difficult determined phenomenon with specific structure and dynamics of development which it is possible to define as process of “transformation” of the person on the subject of professional pedagogical activity and life as a whole. As a leading factor in this process internal activity of the identity of the teacher of the higher school which appears in different types of a pedagogical reflection acts. The Subjektnost is defined as a leading principle of progress of professional activity as a reflective phenomenon of the personality which allows the person to define a valuable position in relation to itself and, leaving such position, to form own professional strategy.

Key words: subjectivity, reflection, professional reflection, personality ability.

Отримано: 21.02.2012 р.

Особливості соціалізації у юнацькому віці

Стаття присвячена аналізу особливостей юнацького віку з позицій розвитку в сучасному суспільстві. Ставиться проблема необхідності забезпечення адекватних умов для соціалізації юнаків, зокрема при здобутті вищої освіти.

Ключові слова: юнацький вік, соціалізація, новоутворення, особливості розвитку.

Статья посвящена анализу особенностей юношеского возраста с позиций развития в современном обществе. Поднимается вопрос о необходимости обеспечения адекватных условий для социализации юношей, в частности при получении высшего образования.

Ключевые слова: юношеский возраст, социализация, новообразования, особенности развития.

Зміна суспільно-політичного та економічного устрою, реформування системи освіти в нашій країні супроводжується необхідністю постановки нових завдань соціалізації юнаків. Успішна вторинна соціалізація, зокрема навчання у ВУЗі, можлива лише за умови випереджаючого становлення особистості юнаків, яка формується в процесі дорослішання. Сьогодні юнацтво опинилось в умовах нестабільної суспільної свідомості, – коли немає затребуваних ідеалів в минулому, але і в теперішньому ще не віднайдені нові орієнтири, які були б адекватні змінам, що відбуваються в країні та світі. Такі ідеали необхідні для майбутнього професійного, особистісного розвитку та національного самовизначення, тому, сьогодні, юнацтву дуже важко виділити і засвоїти норми дорослого життя, що супроводжується відчуттям невпевненості у завтрашньому дні. Воднораз, сучасний етап соціального розвитку суспільства “зсунув” у психологічному і “діяльнісному” планах межі всіх вікових етапів в сторону більш ранньої зрілості (у тому числі – соціальної). На відміну від порівняно недавнього минулого, до осіб молодого віку (21 рік та старше), які “щойно” закінчили ВНЗ, суспільством застосовується термін “вже дорослі люди”. У зв’язку з цим зростає значущість юнацького віку як для успішного формування особистості, так і для продуктивного соціального розвитку суспільства.

Метою статті є висвітлення ролі вторинної соціалізації у юнацькому віці, зважаючи на психологічні аспекти розвитку даного вікового періоду.

Характеристика процесу соціалізації як системи, розробка основ її теорії, дослідження соціально-педагогічної природи системи соціалізації розглядається в працях Б. Г. Ананьєва, О. І. Власової, М. Ф. Головатого, В. С. Ільїна, В. В. Касьянова, В. В. Москаленко, Б. Д. Паригіна та ін. Соціалізація розглядається як двосторонній процес, який, з однієї сторони, полягає у засвоєнні індивідом соціального досвіду, шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з другої сторони, як процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності та включення в соціальне середовище.

Серед критеріїв етапів соціалізації, варто виділити наступні: період фізичного та соціального дозрівання, характер домінуючих форм діяльності та основні агенти соціалізації. Етап соціалізації, який співпадає з юнацьким віком можна змістовно охарактеризувати, як закінчення навчання у школі та перехід до професійно-трудової діяльності. Основною формою діяльності продовжує залишатися освітня, хоча серйозну конкуренцію їй складають дозвільна діяльність та спілкування. На цьому етапі соціалізації відбувається вибір професії, способу досягнення кар'єри, шляхів побудови подальшого життя, що має вирішальне значення в процесі соціалізації. Створюються всі умови для світоглядної рефлексії, адекватного усвідомлення себе, своїх здібностей та призначення. Розглядаючи роль інститутів соціалізації на цьому етапі, необхідно зауважити послаблення ролі сім'ї, сталою залишається роль учбових закладів і різко зростає значення соціального мікросередовища, оточення друзів. Тому, далі ми докладніше розглянемо особливості розвитку у юнацькому віці.

Юність як один із онтогенетичних періодів розвитку людської особистості є переходом від підліткового віку до ранньої дорослості, який триває приблизно з 15 до 21 року, хоча його точні часові межі залежать від таких різнотипних факторів, як оточуюча культура та біологічний розвиток. Цей період виступає як посередник між дитинством і дорослим життям: ознаки першого – ще досить активно й яскраво проявляються у підлітка, а другий – починає виявлятися у суб'єктності та відповідальному ставленні юнаків до обставин власної життєдіяльності, є початком самостійного, дорослого життя. Згідно періодизації вітчизняних вчених (Д. Б. Ельконіна, А. В. Петровського, В. Ф. Моргуна, Д. Й. Фельдштейна) юність поділяють на два вікових періоди: ранню юність (15-17 років), що співпадає зі старшими класами шкільного навчання, та старшу юність (17-21 років), що відповідає здобуттю молодого людиною вищої освіти або початку її трудового життя, та пов'язана

з якісно іншими, відмінними завданнями та соціальними умовами, необхідними для їхнього розв'язання. За цим поділом, виділені вікові періоди мають свою специфіку, але, при цьому, мають багато спільних характеристик.

Кожен період розвитку особистості супроводжується такими соціально-психологічними та віковими характеристиками, як соціальна ситуація розвитку, провідний вид діяльності, сфера спілкування, психічні новоутворення, які характеризують когнітивний, афективний та соціально-особистісний розвиток особистості.

Соціальна ситуація розвитку в юності характеризується, в першу чергу, тим, що юнакам і дівчатам необхідно вийти на шлях навчання у ВШ чи трудової діяльності, і визначити своє місце в суспільстві. У зв'язку з цим до них змінюються соціальні вимоги і умови, в яких відбувається їх особистісне формування: вони повинні бути підготовані до праці, саморозвитку та професійного навчання, сімейного життя, виконання громадянських обов'язків. Юність, зокрема для студентської молоді, – це час вибору життєвого шляху, навчання у ВУЗі, робота з обраної спеціальності, створення сім'ї.

У цьому віці відбувається не лише кількісне розширення діапазону соціальних ролей та інтересів, але й якісна їх зміна, що проявляється у збільшенні самостійності і відповідальності. В 16 років юнаки та дівчата отримують паспорт, у 18 років – активне виборче право, можливість вступати у шлюб та настає кримінальна відповідальність у повному обсязі. В юності у багатьох вже починається трудова діяльність – майже всі думають про вибір професії і обирають її – включаючи навчання за обраною спеціальністю та ін. Всі означені вище параметри представляють собою елементи, так званого, соціального статусу особи юнацького віку.

Провідна діяльність у юнацькому віці в цілому учбово-професійна. Соціальні мотиви, пов'язані з майбутнім, починають активно спонукати до учбової діяльності, проявляється велика вибірковість до учбових предметів, а основним мотивом пізнавальної діяльності є прагнення здобути соціально значущу професію (Е. О. Клімов, Л. С. Пряжніков та ін.).

Психологічну базу для професійного самовизначення в юності складає, перш за все, соціальна потреба зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити себе як члена суспільства, визначити себе в світі, тобто зрозуміти себе і свої можливості, свого місця і призначення в житті.

Іншим важливим фактором, який складає психологічну базу професійного самовизначення і забезпечує готовність юнацтва до

вступу в нове, “доросле” життя, є наявність здібностей і потреб, які дозволяють з можливою повнотою реалізувати себе на громадському поприщі, в праці, майбутньому сімейному житті. Це, по-перше, потреба в спілкуванні і оволодінні способами його побудови. По-друге – теоретичне мислення і вміння орієнтуватися в різноманітних формах теоретичного пізнання (науковому, художньому, етичному, правовому), що виступає у вигляді основ наукового і громадянського світогляду, а також в розвиненій рефлексії, за допомогою якої забезпечується свідоме і критичне відношення до себе. По-третє – потреба у праці і здатність оволодівати трудовими навичками, які дозволяють включитись у виробничу діяльність, здійснюючи її на творчих засадах [2; 4].

Загальні світоглядні пошуки конкретизуються юнацтвом у життєвих планах. Чим старшими стають юнаки, тим важливішою стає необхідність життєвих виборів розвитку. З різноманіття абстрактних можливостей поступово “проступає” декілька найбільш реальних і прийнятних варіантів, між якими і необхідно обирати. Найважливішою, невідкладною і важкою справою для юнацтва стає вибір професії. Психологічно спрямований у майбутнє і схильний навіть на ментальному рівні “перестрибувати” через незавершені етапи, юнак розуміє, що зміст його майбутнього життя, перш за все, залежить від того, чи зуміє він правильно обрати професію [2; 4].

Сфера спілкування в юнацькому віці має велике значення для розвитку особистості, що виражено у високій значущості для юнаків і дівчат саме якісних характеристик процесу комунікації. Наприклад, з точки зору В.С.Мухіної у юності молода людина продовжує розпочатий у підлітковому віці шлях зі створення своєї особистості, свідомої побудови способів спілкування та вдосконалення значущих для себе якостей в юності. Юнак, прагнучи до самоідентифікації, продовжує відкривати через механізм рефлексії свою сутність. Міжособистісна комунікація на цьому віковому етапі потребує взаєморозуміння, внутрішньої близькості та відвертості. Вона базується на ставленні до іншого, як до самого себе, в ній розкривається власне реальне “Я” юнака. Спілкування дієво сприяє розвитку його соціального потенціалу, підтримує самоповагу, забезпечує більш повне самоприйняття.

Серйозний, глибокий вплив на сприйняття світу в цей період виявляє той соціальний простір (мікро- і макросоціум), в якому живуть юнаки. Сім’я залишається тим мікросоціумом, де вони почувають себе найбільш спокійно і впевнено. Життєві перспективи, головним чином професійні, обговорюються з батьками,

викладачами, дорослими знайомими, чия думка є важливою, і, звичайно, один з одним. Спілкування з однолітками в юнацькому віці – це специфічний канал інформації, особливий тип міжособистісних стосунків, а також один із видів емоційного контакту. В цьому віці майже зовсім долається властива попереднім етапам психоонтогенезу психологічна залежність від дорослих, відбувається утвердження соціально-психологічної самостійності особистості, чому сприяє насичена комунікація з однолітками. У стосунках з ними, поряд зі збереженням колективно-групових форм спілкування, зростає значення індивідуальних контактів і прив'язаностей [3].

Саме в юнацькому віці актуалізується пошук супутників життя та однодумців, зростає потреба у співпраці з людьми, укріплюються зв'язки зі своєю соціальною групою, з'являється почуття інтимності у взаємодії з деякими людьми. Юнацьке кохання передбачає більшу міру інтимності за дружбу, і ніби включає в себе останню. Юнацька дружба унікальна, вона займає виключне місце серед інших прив'язаностей. Так, підвищуються вимоги до вибору друзів, ускладнюються критерії дружби. Юність вважається “привілейованим віком” дружби, але самі юнаки вважають, так звану, справжню дружбу рідшим явищем. Емоційна напруженість дружби в юнацькому віці знижується при появі кохання.

Наприкінці вікового періоду юності завершуються процеси фізичного дозрівання людини, відбувається, так звана, “завершальна” гормональна перебудова, яка супроводжується повним статевим дозріванням, що приводить до посилення сексуальних переживань. Велике значення юнаками та дівчатами надається вираженню їхньої приналежності до певної статі. Розвиток статевої ідентифікації в юності представляє собою психосоціальний процес засвоєння індивідом своєї статевої ролі і визнання цієї ролі суспільством.

Поряд із зазначеним вище, в юнацькому віці відмічаються дві децю протилежні тенденції у сфері спілкування і взаємодії з іншими людьми: розширення сфери спілкування – з однієї сторони, і зростаюча індивідуалізація, відокремлення від соціуму – з іншої сторони. Перша тенденція проявляється у прагненні до ідентифікації з іншими людьми, зокрема у збільшенні часу, який витрачається на спілкування, в суттєвому розширенні соціального простору спілкування і в особливому феномені, який отримав назву “очікування спілкування”, – який виступає у пошуку останнього, в постійній готовності до контактів. Високий рівень потреби у спілкуванні, який проявляється у розширенні його сфери і

загальних інтересів, пояснюється активним фізичним, розумовим і соціальним розвитком юнаків та дівчат, у зв'язку з чим розширюється коло їхніх пізнавальних інтересів по відношенню до оточуючих людей і світу в цілому.

Важливу залишається і потреба в спільній діяльності, яка зростає в юнацькому віці і знаходить своє втілення у спілкуванні. В юності особливо зростає необхідність, з однієї сторони, у новому досвіді, а з другої – у визнанні, в захищеності, в емоційній інтимності. Це також визначає зростання потреби юнацтва у спілкуванні з оточуючими людьми, зростання потреби бути ними прийнятими суспільством. Друга закономірність, яка проявляє себе у спілкуванні в юності – це психологічна тенденція до індивідуалізації і до соціального відокремлення. Про цю тенденцію свідчить чітке розмежування юнацтвом природи (характеру) взаєностосунків з оточуючими, висока вибірковість у дружніх прив'язаностях, інколи максимальна вимогливість до спілкування в діаді. Прагнення до відмежування – це прагнення відгородити свій унікальний світ від вторгнення сторонніх і, навіть, від близьких людей, щоб закріпити своє почуття особистості, зберегти свою індивідуальність, реалізувати свої домагання на визнання. Відмежування як засіб утримання психологічної дистанції при взаємодії з іншими людьми дозволяє юнацтву “зберігати своє обличчя” на емоційному і раціональному рівні спілкування [5].

Торкаючись соціально-психологічних потреб в уподібненні і відмежуванні, потрібно також пам'ятати, що розвиток особистості можна розглядати як подвійний процес. З однієї сторони, це уподібнення себе до інших людей в процесі спілкування (соціально-психологічна ідентифікація), а з другої – “відділення” себе від інших у чомусь – в результаті процесу відмежування. При цьому, у спілкуванні процеси уподібнення і відмежування проходять в юності у тісній єдності між собою [5].

Психічні новоутворення у юнацькому віці мають яскраво виражену вікову психофілогенетичну специфіку і знаходяться під впливом індивідуальних особливостей. Юність, на думку В. І. Слободчикова, – фінальна стадія психологічного етапу “персоналізації”, періоду здобуття самоідентичності. Головними психічними новоутвореннями юнацького віку є глибока рефлексія, розвинене усвідомлення власної індивідуальності, формування конкретних життєвих планів, готовність до самовизначення в професії, установка на свідому побудову власного життя, поступове входження у різні сфери життя і діяльності, розвиток само-свідомості, активне формування світогляду.

В юнацькому віковому періоді досить напружено відбувається формування моральної свідомості, здійснюється вироблення і формування ціннісних орієнтацій та ідеалів, стійкого світогляду, громадянських якостей особистості. Юність – вирішальний етап формування світогляду особистості, який є не лише системою знань і досвіду, але й становить систему переконань, переживання яких в юності супроводжується почуттям їх істинності (“юнацький максималізм”), “правильності”. Тому, у цей період формування світогляду пов’язане з вирішенням, так званих, смисложиттєвих проблем. Явища дійсності цікавлять юнаків не самі по собі, а у зв’язку з їхнім власним ставленням до них. Світоглядний пошук у юності включає в себе соціальну орієнтацію особистості, усвідомлення себе в якості частини соціальної спільноти (соціальної і/або професійної, культурної групи, нації і/чи етносу та ін.). Юнацтвом здійснюється усвідомлена орієнтація на своє майбутнє соціальне становище (вибір соціально-професійного статусу), обдумуються способи його досягнення [4].

Психологічний зміст юнацького етапу розвитку особистості здебільшого пов’язаний саме з розвитком самосвідомості як психічного утворення, – з вирішенням задач професійного самовизначення і зі вступом у доросле життя. У віці 16-17 років (рання юність) вже виникає особливий психічний вимір в структурі самосвідомості, який в психологічній літературі визначається терміном “самовизначення”. З точки зору розвитку самосвідомості суб’єкта, в юнацькому віці “самовизначення” характеризується усвідомленням себе як членом суспільства і конкретизується у новій, суспільно значущій позиції. З 17-20 років самосвідомість особистості все більше розвивається, ускладнюється, структурується, набуваючи системно “завершеного вигляду” до, так званої, пізньої юності, – у 20-21 рік. В юності активно формуються пізнавальні та професійні інтереси, потреба в праці, здатність будувати життєві плани, суспільна спрямованість особистості. Становлення стійкої самосвідомості та стабільного “образу Я” – можливо, центральне психологічне новоутворення юнацького віку. У цей період майже повністю оформлюється система уявлень людини про саму себе, формується деяке узагальнене уявлення про себе, яке, незалежно від того, істинне воно чи ні, представляє собою психологічну реальність, що впливає на поведінку, яка породжує ті чи інші переживання. При цьому, в самосвідомість активно входить психологічний фактор часу, – юнак починає “жити майбутнім”.

Центральним фокусом значущості всіх світоглядних проблем в юності стає проблема сенсу життя. Юнацтво шукає глобальне та

універсальне “формулювання” свого самовираження: “служити людям”, “пізнавати людей”, “пізнавати себе”, тим самим виказуючи прояви, так званої, психологічної смислової орієнтації. Цьому віку специфічно властиві складна рефлексія і глибокий самоаналіз. Самовизначення, як особистісне, так і професійне, – характерна риса юності. Вибір професії упорядковує і приводить в систему співвідпорядкування всі різноманітні мотиваційні тенденції в юності, що йдуть як від безпосередніх інтересів особистості, так і від інших багатоманітних мотивів, що породжуються умовами соціально-професійного вибору.

Інтелектуальний розвиток в юності також має свою специфіку, зокрема проявляються підвищена схильність до самоаналізу і потреба систематизувати, узагальнити свої знання про себе (розбиратися в своєму характері, своїх почуттях, діях, вчинках). Відбувається “порівняння” себе з деяким ідеалом, активізується можливість самовиховання. Мислення в юності набуває особистісного емоційного характеру, з’являється пізнавальна пристрасність до теоретичних і світоглядних проблем (активно розвиваються інтелектуальні почуття).

Емоційність проявляється в особливостях переживань щодо власних можливостей, здібностей і особистісних якостей (інтелектуальний “вимір” самооцінки). Інтелектуальний розвиток виражається в тяжінні до узагальнень, пошуку закономірностей і принципів, які стоять за окремими фактами. В юності зростають концентрація уваги, об’єм пам’яті, відбувається так звана “логізація” учбового матеріалу. У цьому віці значно змінюються способи запам’ятовування, активізується мимовільне запам’ятовування, починають широко застосовуватись раціональні прийоми довільного запам’ятовування матеріалу. В юності активно формується абстрактно-логічне мислення, проявляється пізнавальне вміння самостійно розбиратися в складних питаннях. Як вказує П.М.Якобсон, в осіб юнацького віку мислення стає більш системним і критичним, проте когнітивні процеси значною мірою залежать від емоцій та почуттів [1].

В емоційній сфері особистості відбувається суттєва перебудова: проявляється самостійність, рішучість, критичність і самокритичність, неприйняття нещирості. Юнацький вік характеризується підвищеною емоційною збудливістю (неврівноваженістю, різка зміна настрою, тривожність та ін.). Водночас, чим старшими стають юнаки та дівчата, тим сильніше в них відбувається покращення загального емоційного стану, оскільки закінчилась криза ранньої юності. Розвиток емоційності в юності пов’язаний з індивідуально-особистісними

властивостями людини, з її самосвідомістю, самооцінкою. Все це детерміновано посиленням особистісного контролю, самоуправління, “новою стадією” розвитку інтелекту, “відкриттям” свого внутрішнього світу. Останнє може виступати як емансипація від дорослих, як головний здобуток юності. Внутрішній світ починає сприйматися “через себе”. Зростає вольова регуляція (відбувається розвиток внутрішнього локус-контролю). Яскраво проявляється прагнення до самоствердження [1].

Резюмуючи вищеподане, можна сказати, що в цілому основними новоутвореннями в юнацькому віці є особистісне і професійне самовизначення. Повноцінний розвиток особистості передбачає активне формування даного новоутворення саме у цей час. Важливими є і емоційні та поведінкові зміни, які визначаються частково особистісними психологічними особливостями. В юнацькому віці, поруч із подальшим розвитком загального інтелекту, сфери цінностей та саморегуляції людини розвивається і її спроможність до адекватної оцінки і прогнозу соціальних ситуацій, їхнього об’єктивного проектування та реалізації через активне використання власних соціально-регулятивних властивостей. Усе це відбувається завдяки подальшому становленню специфічних соціальних здібностей, які, з огляду на рівень їх практично розвитку, дозволяють молодій людині успішно адаптуватися до реалій соціуму, реалізувати важливі для особистості потреби у спілкуванні та взаємодії з іншими людьми, здійснити власне прагнення до суспільної самореалізації.

Отже, одним із головних завдань ВНЗ має бути створення умов для розвитку та становлення особистості в різних обставинах життєдіяльності юнацтва шляхом запровадження спеціальних програм, спрямованих на актуалізацію соціальних здібностей студентів.

Список використаних джерел

1. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: Монографія / О. І. Власова. – К. : Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2005. – 308 с.
2. Крайг Г. Психологія розвитку / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
3. Климов Е. А. Психологія професійного самоопределення / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2007. – 302 с.
4. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Развитие человека от рождения до поздней зрелости / И. Ю. Кулагина. – М., 2002. – 464 с.

5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон – М.: Прогресс, 1996. – С. 80-85.

This article analyzes characteristics of adolescence in terms of development in modern society. The main question is the necessity to ensure adequate conditions for the socialization of young people, particularly, in higher education.

Keywords: adolescence, socialization, neoplasms, characteristics of the development.

Отримано: 16.02.2012 р.

УДК 159.9.016.2

Г.В.Ожубко

Сутність та структура соціального інтелекту

Аналізуються головні підходи до тлумачення сутності соціального інтелекту в історії психології. Подано підходи до виокремлення структури соціального інтелекту залежно від виду діяльності.

Ключові слова: соціальний інтелект, історія психології, поведінка, діяльність, управлінські кадри.

Анализируются главные подходы к трактовке сущности социального интеллекта в истории психологии. Представлены подходы к выделению структуры социального интеллекта в зависимости от вида деятельности.

Ключевые слова: социальный интеллект, история психологии, поведение, деятельность, управленческие кадры.

У час інформаційних технологій не знижується значущість спілкування та взаємодії між людьми, здатності розуміти інших людей та самого себе. Більш того, успішність певних видів діяльності залежить саме від здатності фахівця розуміти інших людей, здійснювати передачу інформації та успішну взаємодію. До таких видів діяльності належить управлінська діяльність.

Проблемі підготовки управлінських кадрів присвячена значна кількість досліджень (А.А.Деркач, В.М.Дьячков, А.Л.Журавльов, В.Г.Зазикін, Л.М.Карамушка, А.І.Кітов, Н.Л.Коломінський, Р.Л.Кричевський, Н.В.Кузьміна, Б.Ф.Ломов, А.К.Маркова, В.Ф.Рубахін, А.Л.Свенцицький, Г.В.Суходольський, А.В.Фі-

ліппов та ін.). Значна частина існуючих досліджень присвячена проблемі розвитку в управлінців необхідних особистісних якостей, а також формуванню професійних знань та вмінь, які дозволяють зробити їх цілеспрямовану діяльність найефективнішою.

Роль соціального інтелекту в діяльності менеджера важко переоцінити, оскільки для кожного менеджера важливою є здатність правильно розуміти свою поведінку та поведінку інших людей, а також на підставі цього налагоджувати спілкування. Разом з тим, психологічні механізми соціального інтелекту, особливості його прояву і розвитку в процесі підготовки майбутніх менеджерів та у професійній діяльності вивчені недостатньо.

Мета статті – розглянути головні підходи до тлумачення сутності соціального інтелекту та його структури.

Термін “соціальний інтелект” введений у психологію Е.Торндайком у 1920 році для позначення далекоглядності в міжособистісних стосунках. Згідно з Е.Торндайком, існують три види інтелекту:

- абстрактний інтелект як здатність розуміти абстрактні вербальні й математичні символи і здійснювати з ними певні дії;
- конкретний інтелект як здатність розуміти речі та предмети матеріального світу і здійснювати з ними певні дії;
- соціальний інтелект як здатність розуміти людей і взаємодіяти з ними [30].

Таким чином, Е.Торндайк розглядав соціальний інтелект як специфічну пізнавальну здібність, яка забезпечує успішну взаємодію з людьми. Тут соціальний інтелект є видом загального інтелекту, і відношення між ним та іншими видами інтелекту поки що не визначені. Головна функція соціального інтелекту полягає в прогнозуванні поведінки.

У 1937 році Г.Оллпорт, вивчаючи здатність “добре розбиратися в людях”, описав вісім “особистісних якостей” [26].

1. Досвід. Для того, щоб добре розбиратися в людях насамперед необхідна зрілість.

2. Подібність. Це вимога того, щоб людина, яка намагається судити про людей, за своєю природою подібна до тієї людини, яку вона хоче зрозуміти.

3. Інтелект. Розуміння людей – це значною мірою завдання зв’язування зв’язків між минулими та теперішніми вчинками, між експресивною поведінкою та внутрішніми властивостями, між причиною і наслідком.

4. Глибоке розуміння себе. Сліпота і помилковість у розумінні нашої власної природи буде автоматично перенесена на наші судження про інших.

5. Як правило, люди не можуть глибоко розуміти тих, хто складніший і чутливіший за них.

6. Відстороненість. Людина, яка залишається осторонь від подій і спостерігає їх, зможе зробити цінніші судження.

7. Естетичні схильності. При високому своєму розвитку естетичний склад розуму може певною мірою компенсувати відсутність “досвіду”, “інтелекту”, “глибокого розуміння себе”, “подібності” і “складності”.

8. Соціальний інтелект. “Соціальний дар, необхідний для тонкої рівноваги в поведінці, що забезпечує гладкість у стосунках з людьми. Для того, щоб тактовно говорити і чинити, необхідно прогнозувати найбільш вірогідні реакції іншої людини. Тому соціальний інтелект пов’язаний зі здатністю висловлювати швидко, майже автоматичні судження про людей. Разом з тим, соціальний інтелект має відношення радше до поведінки, ніж до оперування поняттями: його продукт – соціальне пристосування, а не глибина розуміння” [26].

Тут соціальний інтелект розглядається як властивість, необхідна для успішної взаємодії з людьми, яка проявляється у прогнозуванні поведінки людей. Однак автор пов’язує його більше з поведінковим умінням, ніж з пізнавальною здатністю.

Іноді в літературі, зокрема у Ж.Годфруа [4], соціальний інтелект ототожнюється з одним з процесів, частіше за все з соціальною перцепцією або з соціальним мисленням. Це пов’язано з традицією роздільного, не співвіднесеного вивчення цих феноменів у рамках загальної та соціальної психології.

Д.Майерс, даючи визначення соціальної психології, описує її як науку, яка вивчає те, що люди думають один про одного, як впливають один на одного і як ставляться один до одного [14]. Соціальне мислення розглядається ним як здатність оцінювати себе та інших, здібність, яка зумовлює соціальні установки, пояснення та переконання. Виявляється, від чого залежить точність вражень про себе та інших, наскільки соціальне мислення схильне до упереджень та помилок і як можна наблизити його до дійсності. Розкриваються зв’язки між установками і поведінкою: чи визначають установки поведінку або ж навпаки, поведінка визначає соціальні установки.

Питання соціального інтелекту обговорюються при аналізі проблеми інтелектуальної обдарованості [11, 18].

З соціальним інтелектом часто ототожнюється мудрість як форма інтелектуальної обдарованості. Психологічні дослідження мудрості ще тільки намічаються, тим не менш уже зараз зрозуміло,

що мудрість – сторона (складова) природного інтелекту, оскільки вона має пряме відношення як до переробки інформації про те, що відбувається, так і до адаптаційних процесів. Водночас мудрість є специфічним станом інтелектуальної зрілості, що виявляється в контексті повсякденного способу життя і є результатом тривалого та унікального процесу накопичення життєвого досвіду [23]. Тут у проявах соціального інтелекту переважають життєві вміння та досвід, які пов'язуються зі здатністю передбачати поведінку людей.

Проблема соціального інтелекту знайшла своє відображення в дослідженнях Г.Ю.Айзенка [29]. На його думку, можна говорити про різні типи концепції інтелекту: біологічний, психометричний та соціальний, які відповідають різним структурним рівням інтелекту.

До змісту поняття “біологічний інтелект” включаються особливості функціонування структур головного мозку, які відповідають на пізнавальну активність. Вони визначають індивідуальні відмінності інтелекту і пов'язують їх зі спадковістю.

Психометричний інтелект визначається Г.Ю.Айзенком як здатність індивіда використовувати психометричний інтелект з метою адаптації до вимог суспільства.

В.Штерн [25] дав визначення інтелекту як “деякої загальної здатності людини до нових життєвих умов”. Пристосувальний акт – вирішення життєвого завдання, використовуючи інтелект, – здійснюється за допомогою дій з мисленнєвим еквівалентом об'єкта (або у “внутрішньому плані дій”) при домінуючій ролі свідомості над неусвідомлюваним. Завдяки цьому розв'язання проблеми може здійснюватися тут і тепер без зовнішніх поведінкових спроб, правильно і одноразово: спроби, перевірка гіпотез здійснення у “внутрішньому плані дій”. Тут ми бачимо інтелект як поведінкове вміння, яке ґрунтується на здатності виконувати внутрішні дії.

Проблема використання інтелекту з метою адаптації до середовища розглядається в концепції Н.Кентор [27]. Автор привносить соціальний інтелект до когнітивної компетентності, яка дозволяє людям сприймати події соціального життя з мінімумом несподіванок і максимальною особистісною користю. Когнітивна структура особистості (уявлення, особистісні спогади і правила інтерпретації) складає досвід і певний підхід індивіда до проблем соціального життя. Цей репертуар знань Н.Кентор називає соціальним інтелектом. Саме репертуар соціального інтелекту, динаміка його використання і процеси, в яких соціальний інтелект набувається, дозволяють індивіду пристосуватися до життєвого оточення. Основними змістовими компонентами соціального

інтелекту є здатність до розв'язання практичних завдань, вербальні здібності та соціальна компетентність.

У 60-ті роки Дж.Гілфорд, творець першого тесту для вимірювання соціального інтелекту, розглядав його як систему інтелектуальних здібностей, незалежних від фактора загального інтелекту і пов'язаних, насамперед, з пізнанням поведінкової інформації. Згідно з концепцією Дж.Гілфорда соціальний інтелект – це інтегральна інтелектуальна здібність, яка визначає успішність спілкування і соціальної адаптації [28]. Соціальний інтелект об'єднує і регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів (людини як партнера по спілкуванню, групи людей). До процесів, які його утворюють, належать соціальна сенситивність, соціальна перцепція, соціальна пам'ять і соціальне мислення.

У вітчизняній психології поняття “соціальний інтелект” було введене Ю.М.Ємельяновим. “Сферу можливостей суб'єкт-суб'єктного пізнання індивіда можна назвати його соціальним інтелектом, розуміючи під цим стійку здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх стосунки і прогнозувати міжособистісні події, що ґрунтуються на специфіці мисленневих процесів, афективного реагування і соціального досвіду [5]. Значення цієї сторони психіки з особливою наочністю виявляється на численних прикладах, коли люди, які відрізняються високими досягненнями у вивченні явищ матеріального світу (які мають високий загальний предметно-орієнтувальний інтелект), виявляються безпомічними в сфері міжособистісних стосунків. За Ю.М.Ємельяновим, формуванню соціального інтелекту сприяє наявність сенситивності – особливої чутливості до психічних станів інших, їх прагнень, цінностей та цілей, яка має емоційну природу. Сенситивність, у свою чергу, передбачає наявність емпатії – здатності до відчуження, емоційного резонансу на переживання інших.

М.К.Тутушкіна та її співробітники, досліджуючи феномен сенситивності, визначає її як здатність сприймати оточуючий і внутрішній світ, що дозволяє професіоналам різних рівнів легко орієнтуватися в людських взаєминах, гармонізувати свою поведінку та емоції [21].

Але далеко не завжди висока сенситивність дається від природи. У такій ситуації її необхідно розвивати через тренування складових компонентів. До базових основ сенситивності поряд з емпатією М.К.Тутушкіна відносить знання себе, самопізнання. Звертаючись до минулого, людина досліджує себе: свої можливості, варіанти дій, почуття, думки, стани. Таке вивчення автор називає рефлексією,

розуміючи під цим поняттям процес пошуку і встановлення розумових зв'язків між існуючою ситуацією і світоглядом особистості в даній сфері (або загалом) з метою визначення смислів, відношень і способів дій [21].

Таким чином, соціальний інтелект розглядається з позицій базових характеристик, які сприяють його формуванню. До провідних чинників соціального інтелекту шерг авторів відносять сенситивність, рефлексію і емпатію [5; 21].

Іноді в літературі соціальний інтелект ототожнюється з практичним мисленням. Л.І.Уманський [22] визначив соціальний інтелект як відносно незалежне праксеологічне утворення – те, що нестрого можна визначити як “практично-психологічний розум”. Б.М.Теплов також використовує поняття “практичний розум” [20] як такий, що спрямовує свою дію від абстрактного мислення до практики, від загальних принципів – до конкретних обставин; на відміну від теоретичного розуму, спрямованого від “живого споглядання до абстрактного мислення”.

Досліджуючи критерії обдарованості, М.О.Холодна [23] виокремлює шість типів інтелектуальної поведінки:

1) особи з високим рівнем розвитку “загального інтелекту” у вигляді показників $IQ > 135-140$ одиниць; виявляються за допомогою психометричних тестів інтелекту (“дотепні”);

2) особи з високим рівнем академічної успішності у вигляді показників навчальних досягнень; виявляються з використанням критеріально-орієнтованих тестів (“блискучі учні”);

3) особи з високим рівнем творчих інтелектуальних здібностей у вигляді показників біглості та оригінальності породжуваних ідей; виявляються на основі тестів креативності (“креативні”);

4) особи з високою успішністю виконання у здійсненні тих чи інших реальних видів діяльності, що мають великий обсяг предметно-специфічних знань, а також значний практичний досвід роботи у відповідній галузі (“компетентні”);

5) особи з високими інтелектуальними досягненнями, які знайшли своє втілення в об'єктивно значущих, тією чи іншою мірою загальноновизнаних формах (“талановиті”);

6) особи з високими інтелектуальними можливостями, пов'язаними з аналізом, оцінкою та передбаченням подій повсякденного життя людей (“мудрі”).

У працях Н.А.Амінова і М.В.Молоканова [1] соціальний інтелект розглядається як умова вибору профілю діяльності у майбутніх практичних психологів. У результаті досліджень виявлено зв'язок соціального інтелекту зі схильністю до дослід-

ницької діяльності. Ті досліджувані, в яких було виявлено високий рівень розвитку соціального інтелекту, виявили вищі схильності до практичної психологічної діяльності та конструктивного впливу на аудиторію у процесі здійснення міжособистісних ділових форм комунікації.

Н.А.Кудрявцева [8] запропонувала свою концептуальну розробку проблеми соціального інтелекту. Істотним у цьому проекті було прагнення співвіднести загальний і соціальний інтелект. Автором на основі уявлень про структуру інтелектуального потенціалу розроблено комплекс дослідницьких підходів і конкретних методик, які призвели до виокремлення інтегративного показника інтелектуального потенціалу людини.

Соціальний інтелект розуміється Н.А.Кудрявцевою як здатність до раціональних, мисленневих операцій, об'єктом яких є процеси міжособистісної взаємодії. Була встановлена неоднозначна картина взаємозв'язку загального і соціального інтелекту: соціальний інтелект відносно незалежний від загального інтелекту.

У дослідженні М.Л.Кубишкіної [7] було виявлено зв'язок соціального інтелекту з діяльністю, спрямованою на досягнення високих результатів у соціально значущій діяльності. Дослідження М.Л.Кубишкіної показало, що провідними особливостями людей з вираженим мотивом соціального успіху є велика активність і впевненість у собі, висока самооцінка з твердою впевненістю в своїй привабливості, високорозвинений соціальний інтелект.

М.Г.Некрасов [16] звертається до поняття “соціальне мислення”, близького за змістом до поняття “соціальний інтелект”. Соціальне мислення визначається ним як здатність до розуміння і оперування інформацією про взаємостосунки людей і груп. Розвинене соціальне мислення дозволяє його носію ефективно розв'язувати задачі використання особливостей соціальних груп у процесі їх взаємодії. Оперативність соціального мислення відрізняє учасників цих процесів за рівнем постановки і досягнення ними своїх цілей і передбачає гнучкість, точність в оперуванні фактами соціальної дійсності.

Значний внесок у розробку уявлень про соціальний інтелект внесла В.Н.Куніцина, яка запропонувала свою концепцію соціального інтелекту [9; 10]. Автор визначає соціальний інтелект як глобальну здібність, що виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, включаючи рівень енергетичної забезпеченості процесів саморегуляції; ці риси зумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації і поведінки, готовність до соціальної взаємодії і прийняття рішень.

Ця здібність дозволяє досягти гармонії з собою і навколишнім середовищем. Соціальний інтелект багатомірний, складна структура, яка має такі елементи:

1. Комунікативно-особистісний потенціал – комплекс властивостей, які полегшують або ускладнюють спілкування, на основі якого формуються такі інтегральні комунікативні властивості, як психологічна компетентність і комунікативна сумісність; це – основний стрижень соціального інтелекту.

2. Характеристики самосвідомості – почуття самоповаги, свобода від комплексів, пригнічених імпульсів, відкритість новим ідеям.

3. Соціальна перцепція, соціальне мислення, соціальна уява, соціальні уявлення, здатність до розуміння і моделювання соціальних явищ, розуміння людей та мотивів їхньої поведінки.

4. Енергетичні характеристики: психічна та фізична витривалість, активність, слабка виснажуваність.

Основні функції соціального інтелекту, на думку автора, полягають в наступному:

- забезпечення адекватності, адаптивності в умовах, що змінюються;
- формування програми і планів успішної взаємодії в тактичному і стратегічному напрямках, розв'язання поточних задач;
- планування міжособистісних подій і прогнозування їх розвитку;
- мотиваційна функція;
- розширення соціальної компетентності;
- саморозвиток, самопізнання, самонавчання.

Таким чином, соціальний інтелект в концепції В.Н.Куніциної – це індивідуальні задатки, здібності, властивості, які полегшують вироблення в особистому досвіді вмій і навичок соціальних дій та контактів. Соціальний інтелект допомагає людині прогнозувати розвиток міжособистісних подій, загострює інтуїцію, передбачливість та забезпечує психологічну витривалість. Вищий рівень розвитку соціального інтелекту відрізняє гуманістична спрямованість: її носієм є соціально зріла особистість, що має адекватну самооцінку, самодостатня, добре адаптована, з розвиненим почуттям власної гідності, високим соціальним потенціалом, який виявляється в здатності позитивно впливати на інших. Крім цього, В.Н.Куніцина виокремила 4 рівні соціального інтелекту – низький, середній, високий та дуже високий.

Чим вищий рівень соціального інтелекту, тим більш розвинені саморегуляція, впевненість у собі, здатність впливати. Кожному

вищому рівню соціального інтелекту відповідає вищий рівень розвитку таких властивостей, як креативність (оригінальність за методикою Торренса), моральні установки і самоповага. Чим нижчий рівень соціального інтелекту, тим більше в ньому представлені сором'язливість, агресивність, рефлексивність, особисті проблеми (внутрішня конфліктність), виснажливність, некомунікабельність (аутистичність, відчуженість, самотність).

Кожен наступний рівень характеризується більшим комунікативно-особистісним потенціалом, наявністю добре сформованих властивостей, які забезпечують успішність спілкування, і зниженням вираженості таких властивостей як виснажливність, сором'язливість, потенційна конфліктність, агресивність, рефлексивність. Таким чином, на думку В.Н.Куніциної, сильно виражена рефлексивність не сприяє розвитку соціального інтелекту.

Це твердження суперечить висновкам М.К.Тутушкіної [21] про те, що розвиток соціального інтелекту залежить від рефлексії. Це протиріччя можна пояснити неоднозначністю в тлумаченні самого терміна "рефлексія", в першу чергу, універсальністю механізму її дії, в основі якого лежить принцип зворотного зв'язку. Цей принцип виявляється на різних рівнях саморегуляції індивіда: від нейрофізіологічного до особистісного.

В.Н.Куніциною використовується термін "рефлексивність", який, радше за все, вказує на природно-наукову трактовку феномену рефлексії. Рефлексія розуміється як природна властивість психіки, тобто рефлексивність, яка виявляється в інертності мислення як протилежність його імпульсивності. У цьому варіанті натуралістичного розуміння втрачається якісна специфіка рефлексії як відмінної властивості власне людської, соціально зумовленої психіки.

Визначення поняття рефлексії М.К.Тутушкіною близьке за розумінням рефлексії шерогом авторів [2; 6; 13; 17]: рефлексія – це процес, який дає уявлення суб'єкту про те, як він сприймається партнером по спілкуванню, а на підставі цього уявлення дозволяє йому коригувати свою поведінку. І в цьому значенні розвинена рефлексія повинна сприяти розвитку соціального інтелекту.

Проблеми соціального інтелекту знайшли своє відображення у працях О.С.Михайлової в річці досліджень комунікативних та рефлексивних здібностей особистості та їх реалізації в професійній сфері [15]. Автор вважає, що соціальний інтелект забезпечує розуміння вчинків та дій людей, розуміння мовної продукції людини, а також його невербальних реакцій (міміки, жестів, візуального контакту, поз тощо). Перевіряючи тест Дж.Гілфорда та М.Сал-

лівена на надійність, О.С.Михайлова провела дослідження комунікативної компетентності та професійної успішності педагогів та встановлено низку кореляцій. Зокрема, встановлено кореляцію між тестом соціального інтелекту та шкалою контактності методики Меграбіяна-Епштейна, яка вимірює відкритість, товариськість, тенденцію до психологічної близькості.

При дослідженні педагогів було показано, що викладачі з високим рівнем успішності педагогічної діяльності виявили вищий рівень соціального інтелекту, ніж менш успішні педагоги. Вчителі з високим рівнем комунікативної компетентності, що виявляли тактичність і доброзичливість у спілкуванні, мали організаторські здібності, також демонстрували вищий рівень соціального інтелекту.

Дослідження О.С.Михайлової показали, що представники професій типу “людина-людина” (психологи-тренери, педагоги, психотерапевти, іміджмейкери, менеджери) мають вищі оцінки за тестом, ніж представники професій типу “людина-техніка”.

Даючи інтерпретацію композитної оцінки соціального інтелекту, О.С.Михайлова характеризує індивіда з високим соціальним інтелектом: “Особи з високим соціальним інтелектом здатні витягати максимум інформації про поведінку людей, розуміти мову невербального спілкування, висловлювати швидко та точні судження про людей, успішно прогнозувати їхні реакції у визначених обставинах, проявляти далекоглядність у стосунках з іншими, що сприяє їх успішній соціальній адаптації.

Люди з високим соціальним інтелектом, як правило, бувають успішними комунікаторами. Їм властиві контактність, відкритість, тактовність, доброзичливість і сердечність. Високий соціальний інтелект пов’язаний з інтересом до соціальних проблем, наявністю потреби впливати на інших і часто поєднується з розвиненими організаторськими здібностями.

Люди з розвиненим соціальним інтелектом зазвичай мають виражений інтерес до пізнання себе і розвинену здатність до рефлексії. Люди з високим соціальним інтелектом зазвичай легко уживаються в колективі, сприяють підтримці оптимального психологічного клімату, проявляють більше інтересу, кмітливості та винахідливості в роботі” [15].

Проблема соціального інтелекту висвітлюється в рамках досліджень здібностей до творчості [12; 18; 19; 24]. Шерер дослідників стверджує, що здатність до творчості і соціальна активність особистості мають зворотну кореляцію. Інші вчені вважають, що креативність підвищує успішність у спілкуванні та адаптивність особистості в суспільстві. Зокрема, в експерименті

І.М.Киштимової [12] з розвитку креативності школярів відзначається значуще підвищення всіх показників соціального інтелекту при позитивній динаміці рівня креативності. Автор доходить висновку про те, що творча особистість більшою мірою, ніж особистість рекреативна, здатна до розуміння і прийняття інших і, таким чином, до успішності в спілкуванні і адаптивності в соціальному середовищі.

Отже, соціальний інтелект – відносно нове поняття; аналогом соціального інтелекту є соціальні здібності, соціальна обдарованість. О.І.Власова розглядає соціально обдаровану людину як особистість, що має стійку потребу та значний дієвий потенціал здійснення активних перетворень у соціальному середовищі поняття психології, яке знаходиться у процесі розвитку і уточнення. Останнім часом сформувалася думка, що соціальний інтелект являє собою чітку і узгоджену групу ментальних здібностей, пов'язаних з обробкою соціальної інформації, групу здібностей, які фундаментально відрізняються від тих, які лежать в основі більш “формального” мислення, що перевіряється тестами “академічного” інтелекту. Соціальний інтелект визначає рівень адекватності та успішності соціальної взаємодії.

Перспективи подальших досліджень полягають в проведенні емпіричного вивчення соціального інтелекту в майбутніх менеджерів та порівняння рівня його розвитку в успішних менеджерів.

Список використаних джерел

1. Аминов Н.А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н.А.Аминов, М.В.Молоканов // Психологический журнал. – 1992. – № 5. – С. 104.
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1988. – 429 с.
3. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку / О.І.Власова – К.: КНУ, 2005. – 308 с.
4. Годфруа Ж. Что такое психология? / Ж. Годфруа: в 2-х т. – М.: Прогресс, 1996.
5. Емельянов Ю.А. Активное социально-психологическое обучение / Ю.А. Емельянов. – Л.: ЛГУ, 1985. – 167 с.
6. Коваленко А.Б. Соціальна психологія / А.Б.Коваленко, М.Н.Корнєв – К.: Геопринт, 2006. – 400 с.
7. Кубышкина М.Л. Психологические особенности мотивации социального успеха: автореф.дис. ...канд.психол.н.: 19.00.01 / М.Л. Кубышкина. – СПб., 1997. – 19 с.

8. Кудрявцева Н.А. Единство интеллекта [Научный отчет] / Н.А.Кудрявцева. – СПб.: ЛГУ, 1995. – 125 с.
9. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / В.Н. Куницына // Теоретические и прикладные вопросы психологии – Вып. 1. – Ч. 1. – 1995. – С. 32-41.
10. Куницына В.Н. Межличностное общение : [уч. пособ. для студ] / В.Н.Куницына, Н.В.Казаринова, В.М.Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
11. Кунц Г. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций / Г.Кунц, С.Д.О’Доннел. – М., 1981. Т. 1. – 496 с. – Т. 2 – 512 с.
12. Кыштымова И.М. Развитие креативности школьников в условиях экспериментальной модели учебного процесса: дис. ...канд. психол.н.: 19.00.07 / И.М.Кыштымова. – Иркутск, 2000. – 167 с.
13. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1989. – 449 с.
14. Майерс Д. Социальная психология / Д.Майерс. – СПб.: Питер, 1998. – 682 с.
15. Михайлова Е.С. Методика исследования социального интеллекта (адаптация теста Дж.Гилфорда и М.Салливена): [Руководство по использованию] / Е.С. Михайлова. – СПб., 1996. – 53 с.
16. Некрасов М.Г. Человек в социальных играх / М.Г. Некрасов. – Тула: АРЕКС, 1996. – 78 с.
17. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А.Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 168 с.
18. Прутченков А.С. Специализированный тренинг “Предприниматель” [Методические разработки социально-психологического тренинга] / А.С.Прутченков. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1993. – 79 с.
19. Психология одаренных детей и подростков / Под ред.. Н.С.Лейтеса. – М.: Педагогика, 1996. – 368 с.
20. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. / Б.М.Теплов. – М.: АПН СССР, 1985. – Т. 1. – С. 62-89.
21. Тутушкина М.К. Практическая психология для менеджеров / М.К.Тутушкина. – М., 1996. – 366 с.
22. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников / Л.И.Уманский. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.

23. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А.Холодная. – М. – Томск, 1997. – 478 с.
24. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности / В.Э. Чудновский // Педагогика и психология. – 1986. – № 8. – С. 19-26.
25. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы / В.Штерн. – М.: Просвещение, 1998. – 335 с.
26. Allport G. Personality: A psychological interpretation / G.Allport. – N.Y., 1937. – 516 p.
27. Cantor N.G. Perspnality social intelligence / N.G.Cantor, J.F. Kihlstorm. – N.Y., 1987. – 218 p.
28. Guilforf J.P. The nature of human intelligence / J.P.Guilforf. – N.Y., 1967. – 261 p.
29. Eysenck H.J. Personality and individual differences / H.J.Eysenck, M.W.Eysenck. – N.Y., 1985. – 178 p.
30. Thorndike R.L. Intelligence and its uses Harper s Magasine / R.L.Thorndike, 1920. – 626 p.

The main going is analysed near interpretation of essence of social intellect in history of psychology. Going is presented near the selection of structure of social intellect depending on the type of activity.

Keywords: social intelligence and history of psychology, behavior, activity, administrative staff.

Отримано: 11.03.2012 р.

УДК.159.9

Н.В.Онiщенко

Екстрена психологічна допомога дітям в умовах надзвичайної ситуації

У статті розглядаються особливості надання екстреної (невідкладної) психологічної допомоги дітям, які постраждали внаслідок надзвичайних ситуацій. Аналізуються питання організації психологічної роботи з дітьми різного віку, висвітлюються методи та прийоми корекції у них негативних психічних станів.

Ключові слова: надзвичайна ситуація, екстрена психологічна допомога.

В статье рассматриваются особенности оказания экстренной (неотложной) психологической помощи детям, пострадавшим в

результате чрезвычайных ситуаций. Анализируются вопросы организации психологической работы с детьми разного возраста, освещаются методы и приемы коррекции у них негативных психических состояний.

Ключевые слова: чрезвычайная ситуация, экстренная психологическая помощь.

Постановка проблеми. В сучасному світі, коли все частіше виникають надзвичайні ситуації, все актуальнішим стає вивчення проблеми впливу травматичних подій на психічний стан дітей. В залежності від інтенсивності та масштабів надзвичайної ситуації наслідки для дітей – жертв трагедії можуть бути різноманітними. У випадку, коли постраждалим дітям не було надано екстреної психологічної допомоги, такі негативні прояви можуть мати пролонгований характер та потребуватимуть більш довготривалого втручання.

Наш досвід надання екстреної психологічної допомоги всім постраждалим при надзвичайних ситуаціях, дозволяє говорити про те, що робота з дітьми, які постраждали при трагедіях, сьогодні є особливо актуальною. Будь-який екстремальний психолог, який хоч раз працював в осередку трагедії, скаже, що діти є найбільш складною категорією постраждалих, і робота з ними потребує високого рівня відповідальності та професійної компетентності.

Зауважимо, що загальноприйняті психологічні підходи, які використовуються при наданні допомоги постраждалим, потребують уточнення та переробки з урахуванням особливостей вікової психології. Крім того, звичні для психологів прийоми корекції та психологічного впливу при роботі з постраждалими дітьми не завжди спрацьовують. Таким чином, зазначена проблема потребує вирішення в межах екстремальної та кризової психології як в теоретико-методологічному, так і в практичному аспектах.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Відзначимо, що на сьогодні в психологічній науці та в психіатрії накопичено велику кількість робіт відносно досліджень психічних розладів, які були викликані надзвичайними ситуаціями та катастрофами [1; 5]. Переважна більшість з них присвячена вивченню відстрочених, пізніх реакцій на стресову ситуацію, розладам адаптації тощо [4].

При цьому питання психологічної допомоги дітям в період психічної травматизації є практично недослідженими. Незважаючи на велику кількість надзвичайних ситуацій як на Україні, так і за її межами, на сьогодні ще не розроблено класифікацію психічних порушень у дітей, які пережили трагічну подію. Тільки-но розпочинає проводитись вивчення динаміки протікання психічних розладів у дітей, які виникли внаслідок психічної травматизації.

Підходи щодо психологічної роботи з постраждалою малечею також потребують більш глибокого дослідження.

Мета статті полягає у розгляді особливостей надання дитині, яка опинилась в осередку надзвичайної ситуації, екстреної (невідкладної) психологічної допомоги.

Виклад основного матеріалу. Дитяча психіка є найбільш уразливою до дії психотравмуючих факторів надзвичайної ситуації (НС) [3]. Тому перенесений дитиною стрес у подальшому може проявитись у виникненні гострих, а згодом – і хронічних психічних порушень. Досвід нашої роботи при катастрофах та надзвичайних ситуаціях дозволив виокремити *основні психотравмуючі фактори, які справляють найпотужніший негативний вплив на психічний стан дитини*. Отже, найбільш стресогенними є ситуації, коли дитина:

- втратила батьків (обох або одного) під час надзвичайної ситуації;
- втратила іншого члена родини (сестра, брат, бабуся, дідусь);
- стала свідком смерті людини (навіть незнайомої);
- бачила трупи та останки тіл постраждалих;
- спостерігала руйнування власної оселі;
- опинилась в осередку максимальної концентрації горя інших людей, де мали місце психічні реактивні розлади та явно виражені негативні психічні стани.

Перелічені ситуації можуть стати чинниками виникнення та розвитку у дитини страхів, психомоторних порушень, порушень в поведінці, розлади сну та порушення сприйняття. Сьогодні виділяють дві основні форми психічних порушень, які викликаються стресовим впливом екстремальних ситуацій: гостра реакція на стрес та посттравматичний стресовий розлад (як похідна від першої форми порушення та наслідок не наданої своєчасно психологічної допомоги). ПТСР у дітей, як правило, починає розвиватись вже через кілька місяців [3; 4]. Саме тому психологічна допомога при особливо потужній травматизації повинна бути надана дитині в перші часи після трагедії. При цьому слід пам'ятати, що специфіка психологічної допомоги в даному випадку буде визначатися декількома факторами: умовами роботи в осередках трагедій (масштаб лиха, кількість постраждалих тощо); можливістю провести первинну діагностику стану постраждалих дітей; віком дитини та ступенем її травматизації.

Діти переживають горе майже так само, як і дорослі, але вони не завжди можуть виразити свої почуття. Як правило, перші дитячі враження про смерть часто виявляються максимально чіткими,

деталізованими й залишаються такими на все життя. Для одних це може бути знайдена мертва пташка, для інших – смерть улюбленої тварини. Багато хто з дітей знайомляться з поняттям “смерть” лише тоді, коли вмирають їхні рідні.

Зазвичай у дитини смерть близької людини може викликати такі почуття:

- *почуття провини*. Дитина може думати, що хтось із членів сім’ї вмер саме тому, що вона (дитина) погано поводитись, що вона (дитина) зробила щось не так або, навпаки, чогось не зробила. Іноді дитину буває досить важко переконати в тому, що вона ні в якому разі не відповідальна за смерть і що в тому, що трапилось, немає її провини;
- *гнів* через те, що її (дитину) раптово й, як вона думає, навмисно кинули. Часто діти схильні сприймати смерть близьких (особливо батьків) як зрадництво, як те, що їх покинули, хоча обіцяли завжди бути поруч;
- *почуття страху*. Дитина починає боятися за життя інших своїх близьких. У неї виникають думки про те, що всі дорослі, які її оточують, також можуть померти;
- *заперечення*. Дитина переконує себе в тому, що “тато поїхав, але він повернеться”, або “мама повернеться, якщо я буду добре поводитися”.

Як реакція на таку подію у поведінці дитини може з’явитися схильність до ізоляції, замкнутість, неуважність, агресивність, загальна дезорганізованість. При цьому, дитяче сприйняття смерті близької людини залежить від віку й психологічної зрілості. Маленькі діти іноді можуть взагалі не розуміти зміст ситуації, що відбулась. Чим менша дитина, тим легше в неї протікає горе. Чим дитина стає старшою, тим більше вона розуміє й тим більше починає боятися смерті.

Наші спостереження свідчать про те, що дівчатка легше можуть говорити про свої думки, враження й реакції, аніж хлопчики, що значною мірою сприяє їх більш швидкому зціленню.

Існує думка, що з дітьми краще взагалі не розмовляти на тему смерті, щоб відгородити їх від переживань. Насправді мовчання, а також спроби сховати від дитини смерть близької людини, тільки ускладнюють процес нормального переживання горя дитиною. Таким чином, при роботі з малечою кризовому психологу слід пам’ятати, що дитині потрібно допомогти пережити горе. Для цього досить важливим є: створення атмосфери відкритості й чесності, у якій дітям неважко виражати власні думки й почуття; надання простої та точної інформації про подію, що трапилась. Розмовляючи

з дітьми на тему смерті, потрібно пам'ятати про те, що діти сприймають інформацію буквально.

Варто також враховувати, що діти мислять емоційно. Вони покладаються на емоційний тон людини, що розповідає їм про смерть. Смерть у їхньому сприйнятті може бути сумною, страшною, може викликати розпач або полегшення – все залежить від тону оповідача. Дітей заспокоює бажання дорослих поговорити з ними про те, що трапилося.

Досить важливою є необхідність вислуховувати дітей, визнавати їхні почуття й допомагати дітям їх виражати. Вислухати дитину – значить приділити більше уваги невербальним способам самовираження. Діти виражають свої почуття у грі. Якщо звернути увагу на те, в яку гру грає дитина, які почуття вона виражає і які теми зачіпає, можна отримати натяк на те, що дитина переживає та хоче сказати. Корисно також звертати увагу на власні почуття, які виникають у психолога під час спілкування з дитиною.

Особливу увагу слід приділити питанню особливостей реагування дитини на смерть близької людини. До двох або трьох років діти, які втратили важливу фігуру у своєму житті, просто відчувають, що щось втрачено. У дитини в цьому віці ще не сформована сталість об'єкта (здатність формувати і підтримувати психічного двійника іншого), і тому її горе не схоже на горе дорослого. У неї буде формуватися досвід розвитку з одним із батьків – з батьком, пригніченим горем. І дитина збудує фантазійний образ втраченої людини і намагатиметься зберігати його.

У віці двох-трьох років дитина може бути здатною дещо зрозуміти про смерть за допомогою дорослого просто тому, що вона, напевно, бачила щось мертве – жука, квітку або домашню тварину.

Від п'яти до десяти років смерть бачиться як оборотна і тимчасова, що веде до особливого бажання або уявлення, яке містить в собі таємну віру дитини, що інший не помер. Між п'ятьма і дев'ятьма роками дитина знає, що смерть є, але не думає, що це може статися з нею. Після десяти років у дітей формується більш реалістичне уявлення про смерть і її незворотність.

Реакції дітей передпідліткового віку на втрату часто виглядають дивними для дорослого – це іноді зовсім не те, що ми очікуємо від вбитої горем людини. Зіткнення зі смертю важливого дорослого може бути дуже загрозливим, тому несвідомо дитина заперече її і не виявляє ознак печалі.

Підлітковий вік виступає своєрідною психобіологічною репетицією горювання. Підлітки несвідомо послаблюють свої зв'язки з батьками, переносять свою відданість на ровесників.

Доросла модель переживання горя встановлюється після успішного завершення підліткового віку.

Важливо пам'ятати про те, що в умовах надзвичайної ситуації у дитини, як і у дорослого, відбувається розрив цілісності особистості на всіх рівнях прояву: когнітивному, рольовому, особистісному й соціальному.

Когнітивний розрив проявляється в нерозумінні того, що відбулося.

Рольовий розрив – це нездатність постраждалої дитини виконувати свої функції в сім'ї, у школі.

Соціальний розрив можна розглядати як віддалення від сім'ї та друзів.

Розрив на особистісному рівні характеризується як нездатність усвідомлювати те, що відбулось емоційно або фізично.

Для подолання розривів необхідні:

- пояснення, інформування, структурування, осмислення (ці засоби вживаються, щоб подолати когнітивний розрив);
- знаходження будь-якої ролі з метою мобілізації активності (ліквідація рольового розриву);
- допомога в знаходженні контакту й підтримки (усунення соціального розриву);
- визначення того, що не змінилося (особистісний розрив).

Фахівці-психологи можуть допомогти дітям упоратися зі своїми реакціями на надзвичайну ситуацію, використовувати різноманітні форми діяльності залежно від віку постраждалих.

Для молодших школярів рекомендується гра, що є невід'ємним засобом вираження почуттів і переживань дитини; використання ляльок (діти більш вільно відгукуються на “запитання” ляльок, більш відкрито розповідають про те, що вони перенесли, про свої власні почуття); елементи арт-терапії; читання вголос; активні ігри; групова дискусія. У більш старшому віці може застосовуватися рольове моделювання, арт-терапія, тілесно-орієнтовна терапія, танцювальна терапія.

Окрему увагу хотілося б приділити вимогам фахівців-психологів, які надають невідкладну психологічну допомогу дітям в умовах надзвичайної ситуації. Формування групи для надання екстреної психологічної допомоги дітям, що пережили травматичні події, повинно вестися з урахуванням певних особливостей. Всі фахівці повинні бути професіоналами не тільки в галузі екстремальної та кризової психології, але й у галузі вікової психології.

У ситуації, коли дитина пережила події, що травмують, робота психолога повинна вестися зі знанням психічних здібностей і

можливостей віку. Знання закономірностей розвитку психіки, її вікових особливостей і потенціалу – перша підстава для початку роботи з надання психологічної допомоги. Досвід робіт з дітьми й підлітками різного віку принципово значущий в цій ситуації.

Фахівці обов'язково повинні бути емпатійними людьми. Робота з дитиною, яка пережила трагедію, перебуває у шоковому стані та переживає горе втрати, вимагає, крім інших професійних якостей, простого людського співпереживання. Емпатія – як відчуття стану іншого, розуміння іншого – основна умова для контакту з дитиною.

Психологи обов'язково повинні бути як фізично, так і психологічно витривалі. Здатність до саморегуляції своїх власних фізичних і психічних станів для них надзвичайно значима, інакше вони не зможуть надавати допомогу іншим.

Важливо пам'ятати, що при наданні екстреної психологічної допомоги спрацьовує принцип: не ситуація для психолога, а він для ситуації. Всі думки та почуття повинні бути зосереджені на людях, яким надається допомога, на їхніх проблемах, на їхніх станах. Власних амбіцій як професійних, так і особистих під час роботи бути не повинно.

Психолог, що працює з дітьми, які пережили наслідки катастрофи, повинен мати при собі предмети, що сприяють швидкому встановленню стосунків і взаєморозумінню (іграшки, матеріали для включення у звичну діяльність – значимі для кожного віку предмети, що спонукають продуктивну діяльність, і т. ін.). Робота психолога полягає не тільки у спілкуванні, у використанні певних психологічних прийомів, але й у грамотному підборі стимульного матеріалу, що чинив би вплив на дитину, яка потребує допомоги.

Треба пам'ятати, що при підборі стимульного матеріалу й підготовці психолога до роботи з дитиною необхідно враховувати контекст трагедії. Стимульний матеріал – це в першу чергу різні іграшки: “емпатійні” – із природних матеріалів, що дають пестливий дотик, який викликає теплі переживання (м'які іграшки з наповненням із бісеру), іграшки, що стимулюють турботу (з дитячими пропорціями й обличчями – сигнальними ознаками, що викликають емпатію).

Продуктивними для психологічної роботи є м'які ляльки-рукавички, за допомогою яких можна будувати діалоги, грати в ляльковий театр. Необхідні іграшки, що виводять зі ступорозних станів, – це рухові іграшки, взаємодія з якими викликає активність. Іграшки для інсценування дитячо-батьківських взаємозки – різні тварини з дитинками. Також важливо дібрати іграшки для зняття агресії.

Іншу групу стимульного матеріалу можна умовно назвати “матеріали для праці” – альбоми, фломастери, кольорові олівці, фарби, пензлики. Дуже важливо мати яскраві, барвисті кольори. У дітей, які пережили трагедію, зберігається глибинна потреба в яскравих, позитивних тонах. Варто проковувати дітей малювати радісними фарбами. Сам процес малювання чинить різнобічний позитивний вплив на вихід психіки з постратравматичного стану.

“Матеріали для праці” – це також книжки для розфарбовування; матеріали, з яких потрібно щось вирізати, склеювати, збирати; пластилін і т.п. Всі ці матеріали використовуються при роботі з дитиною як для розвитку мікромоторики, координації рухів, уваги, так і для опосередкованого пророблення проблемних моментів.

Варто виділити також різні матеріали для взаємодії дітей одне з одним. Це конструктори з кубиків, мозаїка й багато чого іншого, що може бути використано для спільної діяльності в парах або мікрогрупах.

На думку І.В.Вачкова та Р.М. Ткач, з метою ефективного подолання страхів та тривожності у дітей слід використовувати казкотерапію [2; 6]. На основі казок “проробляються” проблемні ситуації, діти опосередковано вчаться керувати своїм станом та виражати почуття.

Використовувати всі матеріали необхідно суто індивідуально, залежно від конкретної дитини та від індивідуальних особливостей і здібностей психолога. Робота з дітьми, що пережили важкі травмуючі обставини, будується на знанні й сподіванні на те, що дитяча психіка має унікальний потенціал до розвитку та відновлення після стресів.

Зауважимо, що методи роботи з малечею, досить різноманітні. Головною позицією екстремального психолога є ненасильство при наданні допомоги. У момент знайомства з дитиною й пропонування психологічної допомоги необхідно намагатися підтвердити її почуття. При першій зустрічі важливо сформуванати у дитини готовність до продуктивної співпраці, створити позитивні очікування від зустрічі з психологом.

Особливого значення набуває ім’я дитини. Важливо про нього відразу довідатися й використовувати в розмові якнайчастіше. За допомогою його частого вживання в позитивних контекстах дитина починає “збиратися” з розколотого, розірваного стану. Налягодженню взаємодії сприяють і спеціально підібрані для цього іграшки. Якщо дитина або підліток не йде на контакт, то не потрібно завершувати з ними спілкування, а показати, що психолог

поважає їх особистий простір і їхнє рішення закритися від спілкування, дати відчуття, що в будь-який момент ви відкриті спілкуванню.

При першій зустрічі за допомогою діагностичної бесіди й шляхом спостереження уточнити психологічний стан дитини. По можливості, поспілкуватися з родичами, довідатися про ситуацію – чи всі вижили у надзвичайній ситуації, чи когось не стало.

Особливо важливий індивідуальний підхід до кожного конкретного випадку. Робота завжди повинна вестися виключно тет-а-тет. Пізніше, коли діти стануть більш рухливими і контактними, поступово вийдуть зі ступорозного стану, починати працювати в мікрогрупах. Намагаючись сприяти виходу психіки зі стресу, допомагаючи дітям об'єднати свій внутрішній світ, що розколовся на “до” та “після”, на “життя” та “смерть”, необхідно намагатися знайти опору в потенціалі віку та індивідуальних особливостях, довідатися у самих дітей і підлітків, якими вони були, коли світ був ще “цілим” для них.

Робота психолога повинна вестися за допомогою емпатійності, співпереживання. Щоб допомагати виходити зі стресового стану, потрібно не просто співчувати й співпереживати. Важливо, розуміючи почуття дитини, не заражатися її станом, а крок за кроком виводити з нього, випереджаючи його.

Обов'язково, паралельно роботі з дитиною, повинна вестися робота і з її близькими та рідними. Потрібно нагадати, що наша психіка має величезний ефект зараження. Особливо явно цей ефект проявляється при стресі. Діти надзвичайно швидко поринають у психічний стан оточуючих. При цьому вони найчастіше більш готові до виходу зі стресового стану, аніж дорослі. Але якщо всі навколо перебувають у сильно подавленому стані, то це буде штучно продовжувати психологічну пригніченість і у дітей.

Якщо навколо дитини рідні постійно обговорюють трагедію, нагнітаючи нервозність ситуації, то необхідно звернути увагу таких батьків на дитину, на підтримку її внутрішньої потреби в позитивному. Якщо поруч із дитиною перебуває мама, яка пережила все те ж, що і дитина, потрібно підштовхнути її до активних дій для виведення дитини зі ступору. Це зробить позитивний вплив і на саму маму. Якщо батьки намагаються завалити дитину іграшками, щоб вона хоча б на деякий час не відчувала наслідків надзвичайної ситуації, то психологу необхідно переконати їх, що потрібна не тільки така турбота, але й тактильна близькість і довірча розмова.

Якщо діти починають самотійно малювати, то психологу необхідно попросити їх: “Намалюй те, що б ти хотів сам”...

Найчастіше діти починають малювати яскравими фарбами радісні й добрі картинки. Це і є початок виходу дитячої психіки за рамки трагедії.

Зауважимо, що найбільш типовими порушеннями у дітей при постратравматичному стресі можуть бути такі:

1. *Багаторазове переживання травмуючої події.* Найбільш часто зустрічаються такі варіанти переживань: кошмарні сни про подію, а також спогади, які повторюються та прориваються мимо волі в свідомість. Порушення сну проявляється у всіх дітей; відмінність лише в тому, що підлітки ці сни можуть проговорити, а діти, менші за віком, – ні. Нічні кошмари у багатьох дітей не проходять і через місяць після трагедії. Це особливо яскраво виявляється у дітей, які пережили шокуючи тактильні, нюхові, зорові відчуття. Подібні відчуття і негативні переживання особливо інтенсифікуються при зіткненні з чимось, що нагадує травматичну подію.

2. *Завзяте уникання всього, що може бути пов'язане із травмою, – думок, розмов, дій, місця, людей.* Багато дітей не можуть згадати важливі епізоди травми, того, що з ними відбувалося, що було навколо. Це наслідок посттравматичного шоку та неймовірного фізичного виснаження.

3. *Значне зниження інтересу до всього того, що цікавило раніше.* Діти стають байдужими до всього, їх нічого не захоплює. Для старших дітей і дорослих наслідком посттравматичних порушень може стати віддаленість і відчуженість від інших, відчуття самотності, нездатність переживати сильні почуття.

4. *У підлітків з'являється почуття “укороченого” майбутнього – відсутність життєвої перспективи, небажання планувати своє життя.* Відбувається психологічна зосередженість на трагедії. Усе, що було в житті до трагедії, і все, що буде після, для дитини не має такого значення, як сама трагедія. Психологічний час замикається на ній. Дитина починає жити винятково в переживанні трагедії.

5. *Втрачається довіра до життя, руйнується ілюзія безсмертя, з'являється гнітюче почуття повної беззахисності й уразливості, безвладдя над власною долею, беспорядність у захисті близьких та рідних.* У багатьох формується почуття провини: “Я не змогла витягти молодшу сестру”; “Я не зміг захистити своїх батьків”.

При відсутності факту надання невідкладної психологічної допомоги, посттравматичний стрес проявляється у кожній дитини (особливо підліткового віку) індивідуально. Психологічний діагноз виражається в ступорозному стані, фобії, астенізації, постійній м'язовій напрузі, аутизації, занепокоєнні, що не проходить, стиску

психологічного часу на події, втраті життєвих перспектив, сенсу життя, почутті провини за те, що жили. Іноді трапляються прояви агресивності та озлобленості.

Психологам МНС необхідно працювати за допомогою прямого й непрямого впливу, підключати як родичів, так і самих дітей і підлітків, їхніх друзів і приятелів, пробуджуючи в них глибинне бажання піклуватися про ближніх, про молодших, про інших взагалі. Продуктивна взаємодія між дітьми допоможе останнім вийти з посттравматичного стресу більш ґрунтовно, ніж прямий вплив психолога при безпосередньому спілкуванні з ними.

Висновки. Питання надання екстреної психологічної допомоги дітям, які постраждали від надзвичайних ситуацій, сьогодні є вкрай актуальними. Психологічні наслідки травматизації дитини можуть виявитись досить важкими, що, в свою чергу, потребуватиме вже глибинної психологічної корекції та реабілітації. Крім того, несвоєчасне надання психологічної допомоги дітям, які пережили психологічну травму, може обернутися виникненням та розвитком у них гострих і хронічних психічних і психосоматичних розладів.

Список використаних джерел

1. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства/ Ю.А. Александровский // Руководство для врачей. – М.: Медицина, 1993. – 400 с.
2. Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку / И.В. Вачков. – М.: Ось – 89, 2007. – 144 с.
3. Кризова психологія: [Навчальний посібник; За заг. ред. проф. О.В. Тімченка]. – Х.: НУЦЗУ; КП “Міська друкарня”, 2010. – 383 с.
4. Посттравматическое стрессовое расстройство/ Пол ред. Т.Е. Дмитриевой. – М.: ГНЦСП им. В. Л. Сербского, 2005. – 204 с.
5. Психиатрия чрезвычайных ситуаций. Руководство: в 2т. / Под ред. Т.Б. Дмитриевой. – Т. 1;2. – М.: 2004. – 361 с.
6. Ткач Р.М. Сказкотерапия детских проблем. / Р.М. Ткач. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. – 118 с.

This article discusses features of emergency (emergency) psychological assistance to children affected by emergencies. Analyzed the organization of psychological work with children of different ages, highlights the methods and techniques of correcting their negative mental states.

Keywords: emergency, urgent psychological help.

Отримано: 21.02.2012 р.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ УЧИЛИЩ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ МІЛІЦІЇ

У статті розкрито теоретичні питання психологічного супроводу навчально-виховного процесу в училищах професійної підготовки працівників міліції та проведено аналіз вже існуючих систем психологічного супроводження навчального процесу загалом.

Ключові слова: психологічний супровід, навчально-виховний процес, училище професійної підготовки працівників міліції, курсанти (слухачі).

В статье раскрыты теоретические вопросы психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса в училищах профессиональной подготовки работников милиции и проведен анализ уже существующих систем психологического сопровождения учебного процесса вообще.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, учебно-воспитательный процесс, училище профессиональной подготовки работников милиции, курсанты (слушатели).

На сучасному етапі завдання розбудови в Україні демократичної правової держави зумовило пошук та впровадження якісно нових підходів до організації діяльності органів внутрішніх справ, які є невід'ємним елементом будь-якої країни. За останні роки значно зріс інтерес до таких питань, як зміцнення дисципліни і законності, впровадження нових форм і методів кадрової роботи, формування й закріплення професійного ядра. В рамках розгляду вище зазначених аспектів пріоритетним напрямом є здійснення психологічного супроводу навчально-виховного процесу в навчальних закладах МВС, у тому числі й в училищах професійної підготовки працівників міліції.

Варто зазначити, що певні аспекти оптимізації професійного становлення особистості правоохоронця розглядалися у наукових працях Д.О. Александрова, В.Г. Андросюка, В.І. Барка, С.М. Ірхіної, Ю.Б. Ірхіна, Л.І. Казміренко, В.П. Казміренка, С.Д. Максименка, В.С. Медведєва, В.В. Рибалки, О.В. Тімченка, О.П. Хохліної, О.В. Шаповалова, Ю.М. Швалба, Г.О. Юхновця, С.І. Яковенка та ін.

Розробкою питань кадрового управління персоналом в ОВС України займалися такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як П. Айнсворт, О.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Є.Г. Запорожцева, О.В. Землянська, Я.Ю. Кондратьєв, М.В. Костицький, Є.Д. Лук'янчиков, О.М. Морозов, А.П. Москаленко, В.М. Синьов, О.М. Столяренко та ін. У дослідженнях цих авторів розглядаються різні аспекти, чинники й критерії професійної орієнтації та професійно-психологічного відбору, але питання, яке безпосередньо стосується психологічного супроводу навчально-виховного процесу в училищах професійної підготовки працівників міліції, не вивчалось.

Дослідженням проблеми психологічного супроводження та підвищення ефективності навчально-виховного процесу у вищій школі займалися Ф.П. Березін, А.І. Василевський, Т.С. Воропаєва, Г.С. Костюк, К.Г. Марквардт, В.А. Моляк, А.Г. Мороз, О.М. Пехота, З.І. Слєпкань тощо.

Звертаємо увагу на те, що питання психологічного супроводження навчально-виховного процесу в училищах професійної підготовки працівників міліції (далі – УПППМ) із подальшим проходженням служби в ОВС України, до останнього часу майже не вивчалось. А тому ця проблема є актуальною сьогодні і потребує більш глибокого дослідження, а також розгляду як теоретичних, так і практичних аспектів для ефективного функціонування системи ОВС. Крім того, в системі кадрового забезпечення оперативно-службової діяльності ОВС України наразі не існує нормативно закріплених критеріїв психологічного супроводження навчально-виховного процесу в УПППМ.

Відтак, можемо говорити про те, що одним із відкритих та недосліджених є питання щодо організації та проведення психологічного супроводження працівників ОВС. У свою чергу, вирішення даної проблеми сприяло б психологічній готовності курсантів (слухачів) ефективно та якісно виконувати поставлені перед ними завдання.

Мета нашої статті полягає у розкритті теоретичних аспектів психологічного супроводження навчально-виховного процесу в училищах професійної підготовки працівників міліції та аналізі вже існуючих систем психологічного супроводження навчального процесу загалом.

Як ми вже зазначали, вивчення стану даної проблеми показало, що на практиці дослідженню психологічного супроводження навчально-виховного процесу приділяється недостатньо уваги. А тому, особливої важливості набувають питання визначення

індивідуально-психологічних характеристик, добору та підготовки працівників міліції, вдосконаленню організації роботи, створенню обстановки для адаптації молодих співробітників як у навчальних закладах, так і в практичних підрозділах.

Перш ніж перейти до розгляду окресленої нами проблеми, спочатку визначимо основні сутнісні характеристики навчально-виховного процесу, які безпосередньо потрібно враховувати при реалізації ефективного психологічного супроводження [2, с. 36-40].

Перш за все, вища школа передбачає оволодінням науковими знаннями і методами самої науки, що дає можливість поєднувати навчальну роботу курсантів (слухачів) із науковою. Разом із тим, це дозволяє формувати творчий підхід до вирішення поставлених завдань; засвоювати не просто суму знань, а й навички наукового пошуку, креативного мислення; прогнозувати розвиток науки, знати технологію впровадження її результатів у практику. Крім того, навчально-виховний процес потребує самостійної роботи курсантів (слухачів) та професійної спрямованості, що сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу та забезпечує високу ефективність їх майбутньої професійної діяльності.

Звідси витікає необхідність єдності та оптимального співвідношення теоретичної і практичної підготовки курсантів (слухачів), що, у свою чергу, забезпечить всебічний розвиток майбутнього спеціаліста.

Поряд із цим, сутнісною характеристикою навчально-виховного процесу є його гуманістична спрямованість, впровадження особистісного підходу як базової цінності, що визначає характер взаємодії між викладачем і курсантами (слухачами). Утвердження особистісного підходу передбачає створення оптимальних умов для розвитку та становлення всіх суб'єктів освітнього процесу. З огляду на зазначене, ефективність навчально-виховного процесу буде визначатися і врахуванням вікових та індивідуальних особливостей курсантів (слухачів).

Навчально-виховний процес забезпечує можливість здобуття особою знань, умінь і навичок у гуманітарній, соціальній, науково-природничій і технічній сферах; інтелектуального, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку особи, що сприяє формуванню знаючої, вмілої та вихованої особистості [3]. Зрозуміло, що для здійснення відмічених завдань, необхідне врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості, що дозволить визначити відповідність наявних особистісних характеристик обраній професії, полегшити процес адаптації до нових умов та нового навчального колективу.

З урахуванням проаналізованих положень, можемо стверджувати, що навчально-виховний процес для реалізації поставлених завдань неможливий без психологічного супроводу. На нашу думку, суть психологічного супроводу навчально-виховного процесу можна визначити як комплекс заходів, що проводяться фахівцями-психологами з метою профвідбору, психологічної діагностики, виявлення та вивчення індивідуально-психологічних особливостей осіб, що зазнають труднощів у навчанні та адаптації, а також корекції їх функціонального стану і працездатності.

Структурним підрозділом, який забезпечує підготовку та проведення основних заходів психологічного супроводу навчального процесу, є служба психологічного забезпечення. Головним завданням служби при здійсненні психологічного супроводу навчально-виховного процесу є сприяння оптимізації діяльності окремих підрозділів та надання окремим курсантам (слухачам) та співробітникам допомоги у вирішенні особистісних проблем у навчальній та професійній діяльності.

З огляду на предмет нашого дослідження, розглянемо теоретичні аспекти навчально-виховного процесу училищ професійної підготовки працівників міліції. Перш за все хотілося б звернути увагу на те, що основним нормативним документом, який регулює цей процес, є Наказ МВС України від 28.07.2004 р. № 842 “Про подальший розвиток служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України”. Згідно з положеннями даного наказу психологи училищ професійної підготовки працівників міліції з питань організації психологічного забезпечення підпорядковуються начальникам центрів практичної психології при ГУМВС, УМВС або підрозділам психологічного забезпечення вищих навчальних закладів МВС України відповідно до затвердженої штатної структури. У своїй діяльності користуються даним Положенням. А контроль за роботою, координацією та оцінками діяльності підрозділу психологічного забезпечення навчального закладу МВС України здійснює ЦПП при МВС України [5].

У цьому законі [5] зазначено, що заходи психологічного супроводу навчально-виховного процесу сприяють цілеспрямованому розкриттю і розвитку здібностей людини, зростанню її професіоналізму, працездатності, збереженню здоров'я та життя. Разом із тим, саме психологічне супроводу навчально-виховного процесу визначається як комплекс організаційних, психологічних і педагогічних заходів, спрямованих на формування і розвиток у курсантів, слухачів вищих навчальних закладів МВС України

професійно важливих особистісних якостей і психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності.

Зрозуміло, що першим та основним питанням, вирішення якого дає можливість планувати подальшу роботу, є визначення мети та завдань діяльності, аналіз застосованості результатів у навчально-виховному процесі. Але при цьому потрібно враховувати той факт, що жодна мета у навчально-виховному процесі не може бути досягнута силами тільки психолога. Більше того, щоб психологічне супроводження було ефективним, воно повинно здійснюватися підрозділами психологічного забезпечення навчальних закладів МВС України в тісній взаємодії з командним та професорсько-викладацьким складом навчального закладу МВС України.

Метою психологічного супроводження навчально-виховного процесу є адаптація курсантів (слухачів) до умов навчальної і службової діяльності, сприяння їх професійному та особистісному становленню як висококваліфікованих фахівців, спроможних ефективно вирішувати покладені на них завдання та обов'язки [5].

Психологічний супровід навчально-виховного процесу перемінного складу в УППІМ здійснюється на підставі принципів системності та плановості, науковості, комплексності, об'єктивності, професіоналізму у діяльності та наукового обґрунтування практичних заходів, своєчасності та доступності, гуманізму та прогресивності розвитку психологічного забезпечення з урахуванням передового вітчизняного та зарубіжного досвіду [5].

Відповідно до Наказу № 842 "Про подальший розвиток служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України" визначимо основні завдання психологічного супроводу навчально-виховного процесу саме в училищах професійної підготовки працівників міліції. Сюди відносимо:

- психологічний супровід роботи з курсантами (слухачами) училищ професійної підготовки працівників міліції;
- вибір стратегії і тактики психологічного впливу в ході навчально-виховного процесу, визначення психологічних завдань та відповідних методів, прийомів і засобів щодо формування професійно важливих якостей у курсантів (слухачів);
- впровадження в діяльність командного та професорсько-викладацького складу училищ професійної підготовки працівників міліції новітніх психолого-педагогічних технологій навчально-виховного процесу, формування у них умінь і навичок управління та кадрового менеджменту;

– визначення психологічних передумов успішності, забезпечення диференційованого підходу до курсантів (слухачів) із різними рівнями навчальних досягнень у навчально-виховному процесі та корегування зусиль професорсько-викладацького складу училищ професійної підготовки працівників міліції у напрямку поєднання навчання та виховання;

– сприяння професійній самоідентифікації та соціально-психологічній адаптованості курсантів (слухачів) до умов навчання в училищах професійної підготовки працівників міліції;

– забезпечення психологічної підготовленості курсантів (слухачів) до майбутньої професійної діяльності, формування у них психоемоційної стійкості до можливих фізичних та психологічних перевантажень у критичних, екстремальних ситуаціях та в складних умовах оперативно-службової діяльності;

– впровадження сучасних тренінгових технологій у навчально-виховний процес [5].

Відповідно до завдань, визначимо основні напрями роботи психологічного супроводження навчально-виховного процесу в училищах професійної підготовки працівників міліції. По-перше, на нашу думку, першим напрямом є професійно-психологічний відбір на навчання до УПППМ. Адже специфіка правоохоронної діяльності вимагає від кандидатів на службу спеціальної підготовки та наявності певних особистісних характеристик, які повинні відповідати професіограмі працівника міліції.

По-друге, ми вважаємо, що основою успішної навчальної діяльності є психологічна підтримка адаптації курсантів (слухачів) до умов служби відповідно до їх фаху та особистісних якостей. А тому одним із важливих завдань, яке стоїть перед психологом УПППМ є адаптація курсантів (слухачів) до умов навчання, що обумовлено, з одного боку, бурхливим розвитком науково-технічного прогресу, збільшенням навчального навантаження, а з іншого – зростанням вимог до комунікативних здібностей, можливостей психічної саморегуляції, рівня емоційної стійкості працівників міліції.

До основних труднощів в адаптації, на нашу думку, можна віднести високе навчальне навантаження, умови проживання та побуту, дисципліну, особливості взаємин у колективі. В умовах невідповідності навчального навантаження та функціональних резервів організму можливий розвиток дезадаптивних форм поведінки, що виявляються у зниженні мотивації до навчання та низькій успішності, відсутності або зниженні професійної спрямованості, підвищеній конфліктності, низькій дисциплінованості,

численних скаргах на стан здоров'я і погане самопочуття, курінні та алкоголізації. У такому разі із зазначеною категорією осіб необхідно проводити відповідну профілактичну та коригувальну роботу.

Наведені дані демонструють необхідність використання системи заходів психологічного супроводження навчальної діяльності курсантів УПППМ, яка враховує не тільки актуальні порушення професійної адаптації в "групі ризику", але й загальні закономірності розвитку професійно-важливих якостей у процесі навчання. То ж, як бачимо, крім первинної психопрофілактичної роботи, може набувати актуальності й психокорекційна робота.

По-друге, психологічний супровід навчально-виховного процесу на основі визначення особистісних характеристик кожного курсанта передбачає формування серед них резерву на висунення, а саме призначення на посади молодших командирів, що, в свою чергу, сприяє просуванню по службі та формує і підтримує мотивацію до навчання та професійної діяльності. Виходячи з цих положень, можна стверджувати, що одним із напрямів психологічного супроводу навчально-виховного процесу УПППМ є вивчення морально-психологічного клімату в структурних підрозділах, виявлення соціальних проблем об'єктивного чи суб'єктивного характеру, розробка за результатами цієї роботи відповідних рекомендацій. Звичайно, специфіка діяльності колективів працівників ОВС не схожа на інші і впливає на формування міжособистісних стосунків, що, у свою чергу, визначає специфічність соціально-психологічного клімату. Адже курсантський колектив УПППМ є одним із перших на шляху формування особистості працівника міліції та відповідного ставлення до професійної діяльності.

По-третє, виконання курсантами (слухачами) своїх службових обов'язків пов'язане із зростанням стресових дій, що, у свою чергу, призводить до формування різних станів психічної дезадаптації. Ці стани можуть бути потужними і багаторазовими, наприклад, застосування зброї, несення служби в екстремальних, психологічно напружених умовах. Зокрема, найбільш потужними, екстремальними стресорами є загроза власному життю, життю товаришів по службі, цивільних осіб, необхідність застосовувати зброю проти людей та інше. Тому можемо стверджувати, що важливим напрямом психологічного супроводу навчально-виховного процесу курсантів УПППМ є формування у співробітників та курсантів психологічної готовності до діяльності в екстремальних ситуаціях, позитивної мотивації до вибору безпечних технологій виконання

службових завдань, відповідального ставлення до дотримання правил безпеки у службовій діяльності.

По-четверте, психологічне супроводження навчально-виховного процесу УПППМ передбачає формування соціально-психологічної культури, розуміння значення психологічних знань в оптимізації процесу навчання й виховання, саморозвитку та самовдосконалення. Робота також спрямована на формування у курсантів загальнолюдських, національних, духовних цінностей в умовах особистісно зорієнтованої навчально-виховної системи, забезпечення різнобічного розвитку особистості. При цьому вирішуються завдання професійної адаптації курсантів УПППМ, розвитку індивідуальної творчої особистості, формування патріотичних почуттів, утвердження національної гідності; виховання та розвитку потреб у здоровому способі життя, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я, поєднання індивідуального і колективного виховання, забезпечення системи правової освіти.

І останнє, ХХІ століття – період інформатизації та комп'ютеризації, а тому вимагає більш новітніх форм та методів подачі та отримання навчальної інформації. У зв'язку із цим актуальності набирають тренінгові форми навчання, які орієнтовані не лише на засвоєння готових знань, а й забезпечують якісне формування здібностей людини, справляються з наростаючим потоком інформації, і на сьогодні визнаються найбільш ефективними інтерактивними методами навчання.

Хотілося б зазначити, що навчальний процес в УПППМ певним чином відрізняється від будь-якого навчально-виховного процесу інших відомчих навчальних закладів системи МВС, оскільки термін навчання значно скорочується і складає 3-6 місяців. А це, в свою чергу, веде до зменшення часу на адаптацію як до умов служби, так і до навчальної діяльності; до підвищення вимог та збільшення навантаження на курсантів (слухачів) УПППМ. Разом із цим підвищуються й вимоги при професійному відборі на навчання до УПППМ. Більше того, як зазначає С.М. Ірхіна [4], основні поняття, зміст і структура психології оперативно-службової діяльності працівників міліції з числа осіб рядового та молодшого начальницького складу обумовлюються приналежністю її до системи професійних стосунків “людина-людина”, яка, в свою чергу, формує відповідні вимоги оперативно-службової діяльності до професійно важливих індивідуально-психологічних особистісних якостей працівників міліції.

У зв'язку із цим навчально-виховному процесу в УПППМ потрібно приділяти більше уваги з боку психологічної служби. Але,

як ми вже зазначали єдиним нормативним документом, який регулює психологічний супровід навчально-виховного процесу в УПППМ, є наказ № 842 “Про подальший розвиток служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України”, згідно з яким психологічне супроводження повинно здійснюватися на загальних засадах, не враховуючи при цьому визначені нами особливості навчально-виховного процесу в УПППМ. Відтак, ми вважаємо, що психологічне супроводження навчально-виховного процесу в УПППМ потребує реформації.

Отже, можемо зробити висновок, що психологічне супроводження навчально-виховного процесу УПППМ направлено на підвищення адаптаційного потенціалу та ефективності навчальної діяльності, формування і розвиток особистісних професійно важливих якостей, підвищення якості підготовки фахівців у цілому.

Для розробки комплексу заходів щодо оптимізації психологічного супроводу навчально-виховного процесу курсантів (слухачів) УПППМ з урахуванням особливостей їх адаптації до служби та індивідуальних психологічних якостей необхідно вирішити системну дидактичну задачу їх взаємозв'язку з цілями і змістом навчання. Основна ж роль у вирішенні даного питання відводиться психологічній службі. Вона, у свою чергу, покликана здійснювати психологічний супровід навчально-виховного процесу в УПППМ та забезпечувати надання різноманітної психологічної допомоги (психодіагностичної, консультаційної, корекційної, просвітницької та ін.) всім учасникам навчально-виховного процесу, забезпечуючи умови, які сприяють розвитку індивідуальності кожного курсанта (слухача), збереженню здоров'я, формуванню готовності до самостійного життя в суспільстві після завершення навчання та до ефективного виконання своїх професійних обов'язків.

Беручи до уваги той факт, що головне завдання училищ професійної підготовки працівників міліції – це якісна підготовка кваліфікованих робітників, то можемо стверджувати, що без знання психологічних закономірностей навчання і виховання неможливо здійснювати ефективну професійну підготовку курсантів (слухачів) училищ професійної підготовки працівників міліції.

Список використаних джерел

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы : [учебн. пособие] / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.

2. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : [навч. посібник] / О.І. Гура. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
3. Закон України від 17 січня 2002 р. “Про вищу освіту” // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2002. – № 20. – ст.134.
4. Ірхіна С.М. Психологічні засади відбору до училищ професійної підготовки працівників міліції : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.06 “Юридична психологія” / С.М. Ірхіна. – Київ, 2009. – 16 с.
5. Наказ МВС України від 28.07.2004 р. “Про подальший розвиток служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України”, 2004. – № 842.
6. Професіографічна характеристика основних видів діяльності в органах внутрішніх справ України : [довідковий посібник] / М.І.Ануфрієв, Ю.Б.Ірхін, М.Н.Курко, Т.В.Нещерет, С.В.Омельченко, В.В.Синявський, О.В.Шаповалов. – Київ : НАВС, 2003. – 76 с.

In given article theoretical questions of psychological support of teaching and educational process of schools of vocational training of workers of militia are opened and the analysis of already existing systems of psychological support of educational process in general is carried out.

Key words: psychological support, educational process, school training police cadets (students).

Отримано: 25.02.2012 р.

УДК 159.947.5: 796.853.26-053.67

К.С.Осика

ДИНАМІКА МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ЮНАКІВ-КАРАТИСТІВ

У статті розглянуто динаміку мотивації досягнення юнаків-каратистів. Представлено рівні прояву мотивації досягнення спортсменів в змагальному процесі контрольних і експериментальних груп, співвідношення рівнів мотивації досягнення на початку і після закінчення формувального експерименту.

Ключові слова: динаміка, рівень мотивації досягнення, мотивацій досягнення, контрольна група, експериментальна група, формувальний експеримент, юнак-каратист.

В статті розглянуто динаміку мотивації досягнення юнаків-каратистів. Представлено рівні проявлення мотивації досягнення спортсменів в змагальному процесі контрольних і експериментальних груп, співвідношення рівнів мотивації досягнення в початку і після закінчення формуючого експерименту.

Ключевые слова: динамика, уровень мотивации достижения, мотивация достижения, контрольная группа, экспериментальная группа, формирующий эксперимент, юноша-каратист.

Постановка проблеми. В процесі дослідження життєдіяльності спортсменів необхідно розглянути психологічні особливості динаміки мотивації досягнення юнаків-каратистів у змагальному процесі, на відповідальних виступах.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Сучасна спортивна психологія широко вивчає когнітивну, ціннісну та мотиваційно-потребову сфери особистості спортсмена, сутність мотивації вищих спортивних досягнень: В.М.Ботов, С.С.Занюк, Є.П.Ільїн, В.В.Клименко, Т.В.Корнілова, Д.Мак-Клелланд, І.М.Палей, Г.Мюррей, Х.Хекхаузен.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є вивчення динаміки мотивації досягнення спортсменів на відповідальних змаганнях, психологічних особливостей рівнів прояву мотивації досягнення в змагальному процесі юнаків-каратистів.

Виклад основного матеріалу дослідження. В дослідженні зміни, що сталися у рівнях прояву мотивації досягнення [1; 2] в змагальному процесі каратистів, наочно у табл.1.

Таблиця 1
Рівні прояву мотивації досягнення юнаків-каратистів відображенні змагальному процесі контрольних і експериментальних груп, у %

Рівні мотивації досягнення	Кількість спортсменів, у %			
	Контрольна група		Експериментальна група	
	17 – 18 років	19 – 20 років	17 – 18 років	19 – 20 років
Високий	17,4	20,1	32,1	40,5
Середній	58,9	58,3	51,7	47,4
Низький	23,7	21,6	16,2	12,1

Дані таблиці 1 свідчать, що в контрольній групі спортсменів 17 – 18 років у змагальному процесі в порівнянні:

– з групою каратистів 17 – 18 років констатувального експерименту опитування високий рівень мотивації досягнення в спортивній діяльності підвищується на 2,3% (17,4%); знижуються: середній рівень – на 0,9% (58,9%), низький рівень – на 1,4% (23,7%);

– з групою спортсменів 19 – 20 років констатувального експерименту опитування високий і низький рівні мотивації досягнення зростають відповідно на 0,2%; середній рівень зменшується на 0,4%;

– з контрольною групою опитування каратистів 17 – 18 років високий рівень мотивації зростає на 0,7%; знижуються: середній рівень – на 0,2%, низький рівень – на 0,5%;

– з контрольною групою опитування спортсменів 19 – 20 років високий рівень мотивації зменшується на 1,7%; середній і низький рівні мотивації зростають відповідно на 0,4% і 1,3%;

– з експериментальною групою опитування каратистів 17 – 18 років високий рівень мотивації знижується на 10,1%; зростають: середній рівень – на 5,2%, низький рівень – на 4,9%;

– з експериментальною групою опитування спортсменів 19 – 20 років високий рівень мотивації досягнення зменшується більш ніж в 2 рази (35,1% – 17,4%); середній і низький рівні підвищуються відповідно на 9,2% і 8,5%;

– з групою каратистів 17 – 18 років констатувального експерименту тренування високий рівень мотивації досягнення зростає на 2,1%; знижуються: середній рівень – на 0,8%, низький рівень – на 1,3%;

– з групою спортсменів 19 – 20 років констатувального експерименту тренування високий і середній рівні мотивації досягнення знижуються відповідно на 0,1% і 0,3%; низький рівень зростає на 0,4%;

– з контрольною групою тренування каратистів 17 – 18 років високий рівень мотивації досягнення підвищується на 0,4%; середній і низький рівні мотивації зменшуються відповідно на 0,1% і 0,3%;

– з контрольною групою тренування спортсменів 19 – 20 років високий рівень мотивації зменшується на 2,1%; зростають: середній рівень мотивації – на 0,5%, низький рівень – на 1,6%;

– з експериментальною групою тренування каратистів 17 – 18 років високий рівень мотивації досягнення зменшується на 10,9%; середній і низький рівні мотивації підвищуються відповідно на 5,3% і 5,6%;

– з експериментальною групою тренування спортсменів 19 – 20 років високий рівень мотивації досягнення зменшується більш ніж

в 2 рази (36,1% – 17,4%); підвищуються: середній рівень мотивації – на 9,3%, низький рівень – на 9,4%;

– з групою каратистів 17 – 18 років констатувального експерименту змагання високий рівень мотивації досягнення зростає на 1,7%; середній і низький рівні мотивації зменшуються відповідно на 0,6% і 1,1%;

– з групою спортсменів 19 – 20 років констатувального експерименту змагання високий і середній рівні мотивації досягнення зменшуються відповідно на 0,6% і 0,1%; низький рівень мотивації підвищується на 0,7%.

В контрольній групі каратистів 19 – 20 років в змагальному процесі в порівнянні:

– з групою спортсменів 17 – 18 років констатувального експерименту опитування високий рівень мотивації досягнення в спортивній діяльності зростає на 5,0% (20,0%); середній і низький рівні мотивації зменшуються відповідно на 1,5% (28,3%) і 3,5% (21,6%);

– з групою каратистів 19 – 20 років констатувального експерименту опитування високий рівень мотивації досягнення зростає на 2,9%; знижуються: середній рівень мотивації – на 1,0%, низький рівень – на 1,9%;

– з контрольною групою опитування спортсменів 17 – 18 років високий рівень мотивації досягнення підвищується на 3,4%; середній і низький рівні мотивації знижуються відповідно на 0,8% і 2,6%;

– з контрольною групою опитування каратистів 19 – 20 років високий рівень мотивації досягнення підвищується на 1,0%; зменшуються: середній рівень мотивації – на 0,2%, низький рівень – на 0,8%;

– з експериментальною групою опитування спортсменів 17 – 18 років високий рівень мотивації досягнення зменшується на 7,4%; середній і низький рівні мотивації підвищуються відповідно на 4,6% і 2,8%;

– з експериментальною групою опитування каратистів 19 – 20 років високий рівень мотивації досягнення знижується на 15,0% (35,1% – 20,1%); підвищуються: середній рівень мотивації – на 8,6%, низький рівень – на 6,4%;

– з групою спортсменів 17 – 18 років констатувального експерименту тренування високий рівень мотивації досягнення зростає на 4,8%; середній і низький рівні мотивації знижуються відповідно на 1,4% і 3,4%;

– з групою каратистів 19 – 20 років констатувального експерименту тренування високий рівень мотивації досягнення

підвищується на 2,6%; знижуються: середній рівень мотивації – на 0,9%, низький рівень – на 1,7%;

– з контрольною групою тренування спортсменів 17 – 18 років високий рівень мотивації досягнення зростає на 3,1%; середній і низький рівні мотивації знижуються відповідно на 0,7% і 2,4%;

– з контрольною групою тренування каратистів 19 – 20 років високий рівень мотивації досягнення підвищується на 0,6%; середній і низький рівні мотивації зменшуються відповідно на 0,1% і 0,5%;

– з експериментальною групою тренування спортсменів 17 – 18 років високий рівень мотивації досягнення знижується на 8,2%; підвищуються: середній рівень мотивації – на 4,7%, низький рівень – на 3,5%;

– з експериментальною групою тренування каратистів 19 – 20 років високий рівень мотивації досягнення зменшується на 16,0% (36,1% – 20,1%); середній і низький рівні мотивації зростають відповідно на 8,7% і 7,3%;

– з групою спортсменів 17 – 18 років констатувального експерименту змагання високий рівень мотивації досягнення підвищується на 4,4%; знижуються: середній рівень мотивації – на 1,2%, низький рівень – на 3,2%;

– з групою каратистів 19 – 20 років констатувального експерименту змагання високий рівень мотивації досягнення підвищується на 2,1%; середній і низький рівні мотивації зменшуються відповідно на 0,7% і 1,4%;

– з контрольною групою змагання спортсменів 17 – 18 років високий рівень мотивації досягнення зростає на 2,7%; знижуються: середній рівень мотивації – на 0,6%, низький рівень – на 2,1%.

В експериментальній групі спортсменів 17 – 18 років у змагальному процесі в порівнянні:

– з групою каратистів 17 – 18 років констатувального експерименту опитування високий рівень мотивації досягнення в спортивній діяльності підвищується більш ніж в 2,1 рази (15,1% – 32,1%); знижуються: середній рівень мотивації – на 8,1% (51,7%), низький рівень – на 8,9% (16,2%);

– з групою спортсменів 19 – 20 років констатувального експерименту опитування високий рівень мотивації досягнення зростає більш ніж в 1,8 рази (17,2% – 32,1%); середній і низький рівні мотивації зменшуються відповідно на 7,6% і 7,3%;

– з контрольною групою опитування каратистів 17 – 18 років високий рівень мотивації досягнення підвищується більш ніж в 1,9 рази (16,7% – 32,1%); середній і низький рівні мотивації знижуються відповідно на 7,4% і 8,0%;

– з контрольною групою опитування спортсменів 19 – 20 років високий рівень мотивації досягнення зростає на 13,0% ; зменшуються: середній рівень мотивації – на 6,8% , низький рівень – на 6,2% ;

– з експериментальною групою опитування каратистів 17 – 18 років високий рівень мотивації досягнення підвищується на 4,6% ; середній і низький рівні мотивації знижуються відповідно на 2,0% і 2,6% ;

– з експериментальною групою опитування спортсменів 19 – 20 років високий рівень мотивації досягнення знижується на 3,0% ; підвищуються: середній рівень мотивації – на 2,0% , низький рівень – на 1,0% ;

– з групою каратистів 17 – 18 років констатувального експерименту тренування високий рівень мотивації досягнення зростає майже в 2,1 рази (15,3% – 32,1%) ; середній і низький рівні мотивації зменшуються відповідно на 8,0% і 8,8% ;

– з групою спортсменів 19 – 20 років констатувального експерименту тренування високий рівень мотивації досягнення підвищується більш ніж в 1,8 рази (17,5% – 32,1%) ; знижуються: середній рівень мотивації – на 7,5% , низький рівень – на 7,1% ;

– з контрольною групою тренування каратистів 17 – 18 років високий рівень мотивації досягнення зростає більш ніж в 1,8 рази (17,0% – 32,1%) ; середній і низький рівні мотивації знижуються відповідно на 7,3% і 7,8% ;

– з контрольною групою тренування спортсменів 19 – 20 років високий рівень мотивації досягнення підвищується більш ніж в 1,6 рази (19,5% – 32,1%) ; зменшуються: середній рівень мотивації – на 6,7% , низький рівень – на 5,9% ;

– з експериментальною групою тренування каратистів 17 – 18 років високий рівень мотивації досягнення зростає на 3,8% ; середній і низький рівні мотивації знижуються відповідно на 1,9% ;

– з експериментальною групою тренування спортсменів 19 – 20 років високий рівень мотивації досягнення зменшується на 4,0% ; підвищуються: середній рівень мотивації – на 2,1% , низький рівень – на 1,9% ;

– з групою каратистів 17 – 18 років констатувального експерименту змагання високий рівень мотивації досягнення зростає більш ніж в 2 рази (15,7% – 32,1%) ; середній і низький рівні мотивації зменшуються відповідно на 7,8% і 8,6% ;

– з групою спортсменів 19 – 20 років констатувального експерименту змагання високий рівень мотивації досягнення підвищується більш ніж в 1,7 рази (18,0% – 32,1%) ; знижуються: середній рівень мотивації – на 7,3% , низький рівень – на 6,8% ;

– з контрольною групою змагання каратистів 17 – 18 років високий рівень мотивації досягнення зростає більш ніж в 1,8 раза (17,4% – 32,1%); середній і низький рівні мотивації зменшуються відповідно на 7,2% і 7,5%;

– з контрольною групою змагання спортсменів 19 – 20 років високий рівень мотивації досягнення підвищується на 12,0%; знижуються: середній рівень мотивації – на 6,6%, низький рівень – на 5,4%.

Векспериментальній групі каратистів 19 – 20 років змагального процесу в порівнянні:

– з групою спортсменів 17 – 18 років констатувального експерименту опитування високий рівень мотивації досягнення в спортивній діяльності підвищується більш ніж в 2,6 раза (15,1% – 40,5%); знижуються: середній рівень мотивації – на 12,4%, низький рівень більш ніж в 2 рази (25,1% – 12,1%);

– з групою каратистів 19 – 20 років констатувального експерименту опитування високий рівень мотивації досягнення зростає більш ніж у 2,3 раза (17,2% – 40,5%); середній і низький рівні мотивації зменшуються відповідно на 11,9% і 11,4%;

– з контрольною групою опитування спортсменів 17 – 18 років високий рівень мотивації досягнення підвищується більш ніж в 2,4 раза (16,7% – 40,5%); знижуються: середній рівень мотивації – на 11,7%, низький рівень – в 2 рази (24,2% – 12,1%);

– з контрольною групою опитування каратистів 19 – 20 років високий рівень мотивації досягнення зростає більш ніж в 2 рази (19,1% – 40,5%); зменшуються: середній рівень мотивації – на 11,1%, низький рівень – більш ніж в 1,8 раза (22,4% – 12,1%);

– з експериментальною групою опитування спортсменів 17 – 18 років високий рівень мотивації досягнення зростає на 13,0%; середній і низький рівні мотивації знижуються відповідно на 6,3% і 6,7%;

– з експериментальною групою опитування каратистів 19 – 20 років високий рівень мотивації досягнення підвищується на 5,4%; знижуються: середній рівень мотивації – на 2,3%, низький рівень – на 3,1%;

– з групою спортсменів 17 – 18 років констатувального експерименту тренування високий рівень мотивації досягнення в спортивній діяльності зростає більш ніж в 2,6 раза (15,3% – 40,5%); зменшуються: середній рівень мотивації – на 12,3%, низький рівень – більш ніж в 2 рази (25,0% – 12,1%);

– з групою каратистів 19 – 20 років констатувального експерименту тренування високий рівень мотивації досягнення

підвищується більш ніж в 2,3 рази (17,5% – 40,5%); знижуються: середній рівень мотивації – на 11,8%, низький рівень – на 11,2%;

– з контрольною групою тренування спортсменів 17 – 18 років високий рівень мотивації досягнення зростає більш ніж в 2,4 рази (17,0% – 40,5%); зменшуються: середній рівень мотивації – на 11,6%, низький рівень більш ніж в 1,9 рази (24,0% – 12,1%);

– з контрольною групою тренування каратистів 19 – 20 років високий рівень мотивації досягнення підвищується більш ніж в 2 рази (19,5% – 40,5%); зменшуються: середній рівень мотивації – на 11,0%, низький рівень більш ніж в 1,8 рази (22,1% – 12,1%);

– з експериментальною групою тренування спортсменів 17 – 18 років високий рівень мотивації досягнення зростає на 12,2%; середній і низький рівні мотивації знижуються відповідно на 6,2% і 6,0%;

– з експериментальною групою тренування каратистів 19 – 20 років високий рівень мотивації досягнення підвищується на 4,4%; середній і низький рівні мотивації знижуються відповідно на 2,2%;

– з групою спортсменів 17 – 18 років констатувального експерименту змагання високий рівень мотивації досягнення в спортивній діяльності зростає більш ніж в 2,5 рази (15,7% – 40,5%); зменшуються: середній рівень мотивації – на 12,1%, низький рівень більш ніж в 2 рази (24,8% – 12,1%);

– з групою каратистів 19 – 20 років констатувального експерименту змагання високий рівень мотивації досягнення підвищується більш ніж в 2,2 рази (18,0% – 40,5%); знижуються: середній рівень мотивації – на 11,6%, низький рівень в 1,9 рази (23,0% – 12,1%);

– з контрольною групою змагання каратистів 17 – 18 років високий рівень мотивації досягнення зростає більш ніж в 2,3 рази (17,4% – 40,5%); зменшуються: середній рівень мотивації – на 11,5%, низький рівень більш ніж в 1,9 рази (23,7% – 12,1%);

– з контрольною групою змагання спортсменів 19 – 20 років високий рівень мотивації досягнення підвищується більш ніж в 2 рази (20,1% – 40,5%); знижуються: середній рівень мотивації – на 10,9%, низький рівень більш ніж в 1,7 рази (21,6% – 12,1%);

– з експериментальною групою змагання каратистів 17 – 18 років високий рівень мотивації досягнення зростає на 8,4%; середній і низький рівні знижуються відповідно на 4,3% і 4,1%.

Стійка тенденція підвищення високого рівня мотивації досягнення в експериментальній групі тісно пов'язана з якістю формувального експерименту, зміцненням тактико-технічного арсеналу бійця, майстерністю проведення двобоїв та успішністю виступів на татамі.

Розподіл у каратистів контрольних і експериментальних груп рівнів прояву мотивації досягнення в змагальному процесі відображено у наведеній діаграмі (див. рис.1).

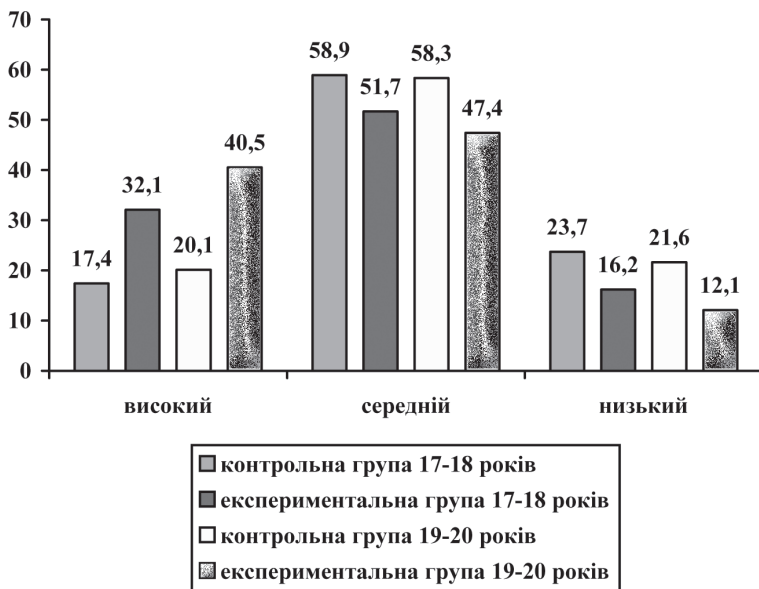


Рис.1. Співвідношення рівнів прояву мотивації досягнення в змагальному процесі юнаків-каратистів на початку і після закінчення формульованого експерименту, у %

Наведемо вправу, використану у формульованому експерименті й спрямовану на розвиток мотивації досягнення в юнаків-каратистів.

Вправа “Путівник за маршрутами успіху”

Мета: ознайомити з технікою досягнення мети. Зміст маршруту в тому, щоб забезпечити системний підхід для прояснення ідей і задумок; скласти план для досягнення бажаного. Зробіть маршрути успіху стилем життя. Найважливіший момент – звикнути ставити мету, працювати над її здійсненням. І святкувати успіх. Не забувайте вітати себе. Завдяки цьому помітно полегшується вибір і досягнення нових завдань.

Крок перший. Перелік бажань. Зараз, зовсім не задумуючись про виконання ваших бажань, складіть їх перелік, надайте собі повну творчу свободу, нічим себе не обмежуйте. Пізніше, коли почнете планувати стратегію досягнення успіху, ви вирішите для кожного з завдань, чи варто за ними гнатися, чи краще залишити

їх мрією. На чистому аркуші накресліть колонки за маршрутами успіху:

Завдання – мрії	На місяць	На півроку	На рік	На 5 років

Перелічіть у колонці “Завдання – мрії” ваші мрії: все, що ви хочете отримати; до чого хочете прийти; ким стати. Перелічіть все: від божевільних фантазій до дрібниць. У вас вийде довгий перелік, який містить мрії, надії, бажання. Якщо ви готові присвятити все своє життя здійсненню всього написаного, ви, мабуть, зможете виконати майже все, що вказано в переліку. Багато пунктів можуть здатися нездійсненними або будуть протистояти іншим вашим завданням і загальмують просування шляхом успіху.

Крок другий. Проставте позначки. Зупинимось на чотирьох важливих позначках: 1) нездійснено – поставте символ X; 2) конфлікт інтересів – символ O; 3) поза часовою і просторовою досяжністю – символ “*”; 4) потребує набуття кваліфікаційних умінь або освіти – символ “+”.

Нездійснено. Перегляньте перелік, ставлячи в лівому стовпчику X біля кожної мети, яку вважаєте недосяжною. Мета – викреслити маршрути, що не стоять на порядку денному.

Конфлікт інтересів. Пройдіться за переліком і поставте символ O біля кожного маршруту, який викликає конфлікт інтересів. Мета – викреслити завдання, що суперечать іншим завданням і породжують конфліктні ситуації.

Поза часовою і просторовою досяжністю. Мета – викреслити маршрути (символ “*”), що лежать поза вашою зоною в часі і просторі.

Потребує набуття кваліфікаційних умінь або освіти. Мета – викреслити завдання, що потребуватимуть набуття більш кваліфікованих умінь і навичок (символ “+”).

Крок третій. Розстановка пріоритетів. Розгляньте перелік і встановіть пріоритет для кожної мети. У колонці праворуч від списку бажань пронумеруйте завдання залежно від їхньої важливості для вас. Розміщення пріоритетів важливе для визначення, яка мета для вас має зараз найбільше значення і заслуговує зусиль, а який з маршрутів може почекати до кращих часів. Важливе не тільки саме розміщення пріоритетів.

Крок четвертий. Визначте терміни. Тепер згрупуйте завдання, які залишилися (вони не мають застережливої позначки) за трьома категоріями: довгострокові, проміжні і найближчі. Зверніть увагу на те, що проміжні і найближчі завдання протягають день за днем

ланцюжок до вашої довгострокової, можливо, життєвої мети. Вони визначають справи на кожний день і дії, що ви можете виконати на цьому тижні. Найближчою метою може бути все, що потребує для досягнення від одного дня до одного місяця. Вашою проміжною метою може бути все, що потребує для досягнення від місяця до півроку. Довгостроковою метою може бути все, що потребує для досягнення від півроку до року... чи навіть всього життя.

Крок п'ятий. Встановіть послідовність. У колонку праворуч від кожного розділу термінів пронумеруйте свої завдання. Відшукайте можливі містки – який успіх стане сходинкою для наступного? Який з них може прийти першим? Другим? Побудуйте з ваших завдань сходинки успіху.

Крок шостий. Складіть план дій. Тепер, перелічивши ваші завдання й установивши їхню послідовність, ви починаєте складати ефективний план дій. *Опис мети.* Опишіть свою мету в позитивних термінах, будьте гранично конкретні.

Висновки. Дослідження психологічних особливостей динаміки мотивації досягнення спортсменів та рівнів прояву мотивації досягнення в змагальному процесі відіграє важливу роль в процесі становлення особистості юнака-каратиста.

Список використаних джерел

1. Ояма М. Классическое каратэ /М.Ояма. – М.: Эксмо, 2008. – 256 с.
2. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность [2-е изд.]/ Хайнц Хекхаузен. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

The dynamics of the motivation in achievements of the young karatists is considered in the article. The levels of displaying the motivation of achievement of the sportsmen of the control groups and experimental ones in the competitive process, the correlation of the levels of motivation of achievement at the beginning and after finishing the formation experiment are represented in the article.

Key words: dynamics, level of the motivation of achievement, control group, experimental group, formation experiment, young karatist.

Отримано: 5.03.2012 р.

СИСТЕМА моральних вчинків у життєвому просторі особистості

У статті розглянуто систему моральних вчинків у життєвому просторі особистості. Наведено різноманітні класифікації моральних вчинків. Охарактеризовано психологічну природу, сутність та характерні особливості моральних вчинків, їх онтологічну та гносеологічну глибину й зануреність у людське буття, ключове місце в життєдіяльності особистості.

Ключові слова: вчинок, моральний вчинок, система, класифікація, тип, модифікація, альтруїзм, життєвий простір, особистість.

В статье рассмотрена система моральных поступков в жизненном пространстве личности. Представлены разнообразные классификации моральных поступков. Охарактеризованы психологическая природа, сущность и характерные особенности моральных поступков, их онтологическая и гносеологическая глубина и углубленность в человеческое бытие, ключевое место в жизнедеятельности личности.

Ключевые слова: поступок, моральный поступок, система, классификация, тип, модификация, альтруизм, жизненное пространство, личность.

Постановка проблеми. У процесі дослідження морального розвитку особистості необхідно вивчити розуміння вчинку у вітчизняній психологічній науці, класифікацію вчинків, психологічні особливості вчинкового світу людини, життєвого простору особистості.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблеми вчинкового світу людини, класифікацій і модифікацій різноманітних вчинків, життєвого простору особистості й онтологічні глибини людського буття ґрунтовно досліджує психологія ХХ століття: М.М.Бахтін, Л.С.Виготський, А.В.Зосимовський, Т.С.Кириленко, О.М.Леонтьєв, В.А.Роменець, С.Л.Рубінштейн, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є вивчення психологічних особливостей класифікації вчинків та життєвого простору особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. С.Л.Рубінштейн вважає, що вчинком в достеменному розумінні слова є не всяка дія людини, а лише така, в якій провідне значення має свідоме

ставлення людини до інших людей, до суспільства, до норм суспільної моралі [6, с. 438].

Кожна людина, на його думку, повинна бути справжньою особистістю, котра постійно творить себе, свій унікальний психічний, душевний, духовний світ. Своєю активністю і наполегливістю, сміливістю і стійкістю вона буде вчинкове середовище для інших людей, знайомих і незнайомих. Вчинкове коло гідності і небуденності, добра й краси повинно надійно підтримувати і зігрівати людину на нелегких земних шляхах. Вчений правомірно наполягав на тому, що вчинок потрібно виховувати тільки вчинком і, бажано, моральним вчинком, котрий один спроможний створити ланцюжок моральних вчинків, добрих, по-справжньому красивих та привабливих, що призведуть до постання цілісного психічного світу людини, моральної поведінки особистості. Процес самотворення індивідом як суб'єктом яскравого світу власної психіки захоплює уяву людини.

На думку М.М. Бахтіна, людина несе велику відповідальність за власні вчинки, повинна зробити вибір і зайняти своє єдине місце у бутті, стояти в центрі життя, де суб'єкт владно впливає на світ, а світ – на нього. Неповторне людське життя – моральний вчинок вищого гатунку з боку природи і Творця.

Дослідник правомірно зауважує: “Кожна думка моя з її змістом є мій індивідуально відповідальний вчинок, один з учинків, з яких складається все моє одиничне життя, як суцільне вчинення, бо все життя в цілому може бути розглянуте як деякий складний вчинок: я вчиняю всім своїм життям, кожний окремий акт і переживання є моментом мого життя-вчинення” [1, с. 83].

В.А. Роменець доводить, що “вчинок у його психологічній структурі виступає безпосереднім “механізмом” моральної творчості” [5, с. 193].

В “Основах психології” читаємо: “Отже, саме вчинок є найсуттєвішим, найглибіннішим осередком психічного в широкому розумінні цього слова, що знімає в собі і суб'єктне, і суб'єктивне в їх різноманітних формах прояву людського в людині” [4, с. 164].

Вчинок, на думку О.М.Ткаченка, становить унікальне явище серед інших психічних феноменів, тому що являє собою єдність мотиваційної, регулятивної, пізнавальної сторони психіки особистості, де цілісність та “елементарність” є центральними категоріями психічного життя особистості.

В.О.Татенко слушно зауважує, що онтологічне узагальнення феноменів вчинковості наближає нас до розуміння людського життя як вчинку, як процесу свідомого, відповідального творення

індивідом свого життєвого світу і себе в ньому за законами істини, добра, любові й краси. Життя як учинок може відбутися лише за умови, що кожний його прояв, кожний вольовий акт, кожне переживання, кожна думка кінець кінцем будуть формою реалізації вчинкового принципу. В онтогенетичному світі постають: вчинок зачаття і вчинок народження, вчинок самоствердження, вчинок самовизначення, вчинок самовивільнення, вчинок самоздійснення, вчинок самозвітування, вчинок умирання [4].

Т.М.Титаренко, Т.С.Кириленко [4] запропонували таку класифікацію моральних вчинків: вчинок буденності, вчинок істини, вчинок краси, вчинок добра, вчинок екзистенції, вчинок самопізнання, вчинок повернення до буденності.

Спираючись на логічну структуру вчинку, В.А.Роменець виділяє такі його модифікації: вчинки розгорнуті та редуковані; ті, що зароджуються, і ті, що відмирають. І при цьому він зауважує, що вчинок можна визначити таким чином: це процес, який залежить від ситуативних та мотиваційних метаморфоз [5, с.196].

А.В.Зосимовський пропонує свою класифікацію різних вчинків, з точки зору оцінки їх моральної цінності [3]. Всі вчинки дітей він умовно поділяє на три групи: моральні, аморальні і морально неоднорідні. До групи моральних вчинків входять власне моральні і так звані репродуктивно-моральні дії. До першої групи належать вчинки, позитивний соціальний зміст яких повністю співпадає з настановами дітей, які спираються на такі високоморальні спонуки, як моральний обов'язок і честь, особиста відповідальність. Це ті дії, які людина здійснює цілком свідомо і вільно, згідно зі своїми внутрішніми переконаннями і потребами. До другої групи моральних дій (репродуктивно-моральних) входять ті суспільно правильні вчинки, які, хоч і здійснюються свідомо і добровільно, згідно з особистим вибором людини, але не визначаються достатньо глибокою усвідомленістю і твердою позицією дитини щодо неї. При цьому їх спонукають і регулюють не особисті її переконання, а репродуктивно засвоєні нею моральні погляди і зразки поведінки оточуючих. Основними різновидами репродуктивних моральних дій є наслідувально-конформні, навіювальні (сугестивні) і бездумно-звичні. Перший різновид вчинків – це “копіюючі” моральні дії за наочним зразком. Другий – дії, які викликані силою впливу окремих людей, що навіюється, на дитину; третій характеризується механічним дотриманням раніше засвоєним поведінковим зразком.

Розглянутій групі моральних вчинків протистає група аморальних дій, які поділяються на власне аморальні і репродуктивно-

аморальні. Перші є антиподом власне моральних вчинків, їх негативний соціальний смисл відповідає змісту внутрішніх настанов дитини. Підгрупу репродуктивно-аморальних вчинків укладають необдумані, малосамостійні та несамостійні вчинки, які здійснюються під впливом незадовільних умов середовища. Вони також поділяються на наслідувально-конформні, сугестивні та бездумно-звичні. Перші є результатом прямого запозичення дітьми різноманітних негативних прикладів і, перш за все, недобрих вчинків людей, що спілкуються з ними, персонажів літературних творів, героїв кіно. Другі виникають внаслідок зовнішнього підбурювання та спонуки до будь-якої непривабливої дії і спираються при цьому на піддатливість дитини впливу морально непорядних людей.

Треті – це бездумно звичне відтворення вихованцем раніше засвоєних ним непривабливих звичаїв та манер.

Групу морально неоднорідних вчинків складають дії, об'єктивний і особистісний смисл яких знаходяться в конфлікті і дисгармонії. Дана група вчинків складається з двох підгруп. До першої, що має назву зовнішніх моральних вчинків, належать загалом позитивні дії, але за глибинним внутрішнім, мотиваційним змістом вони не виявляються такими. Це дії морально невірні, які поділяються за своїм суб'єктивним змістом на дії двоякого роду: захисно-оберігаючі та корисні. Захисно-оберігаючі дії дитина чинить із побоювання отримати певну неприємність та заборону. Корисні – це дії, що можуть допомогти дітям здійснити деякі суто індивідуальні бажання, наміри, інтереси, потреби, мрії. При цьому оцінка цих дій не повинна бути беззастережно негативною, бо для деяких педагогічно занедбаних школярів зовнішні моральні дії є необхідним ланцюгом від морально неповноцінної, негативною до морально повноцінної, позитивної поведінки у суспільстві.

Другою підгрупою морально неоднорідних вчинків є підгрупа зовнішні аморальних вчинків, негативних за їх зовнішнім проявом, але позбавлених недобрих намірів. До цієї підгрупи традиційно відносять аморальні вчинки за незнанням, ненавмисні та афективні вчинки. Такі вчинки не мають навмисного негативного змісту, що здійснюються в процесі складного морального розвитку особистості у пізнанні навколишнього середовища. Діти здійснюють дані вчинки, коли приховують погані вчинки своїх ближніх, дорослих і однолітків.

Афективні вчинки породжуються сильним нервово-психічним збудженням дитини. Вони виникають внаслідок несподіваних, психогенних травм: страх, уражене самолюбство, образа, ненависть. Ненавмисні дії – це немотивовані вчинки, які породжені поза

волею дитини різними випадковими неприємними вадами і збігом обставин. Це трапляється, коли дитина ненавмисно розбиває вікно, травмує однолітка, хоча за це вона повинна нести відповідальність.

Моральна оцінка вчинку завжди повинна виходити з точного знання факту вчинку, точно відображати його морально-об'єктивний і особистісний (суб'єктивно-психологічний) зміст. На нашу думку, лише в цьому випадку може бути забезпечена всебічна і об'єктивна моральна оцінка вчинку. Правильна оцінка вчинку неодмінно викликає позитивні емоції учнів, в той час, як неправильна оцінка – негативні емоції.

В.Василенко [2] у межах розгалуженого і потужного світу атомарних учинків виділяє чотири основних типи, поклавши в основу своєї класифікації розходження цінності вчинку щодо інших членів даного суспільства, його альтероцентричної цінності, і для самого морально-діяльного суб'єкта, його егоцентричної цінності.

До першого типу належать вчинки, що мають позитивну, альтероцентричну і егоцентричну цінності. На жаль, у психологічній літературі ще недостатньо часто зустрічаються спроби глибокого аналізу моральних дій такого роду, вивчення об'єктивних передумов їх здійснення, значення наслідків моральних або аморальних учинків в поведінці окремих (як звичайних, так і видатних) особистостей, різноманітних соціальних груп, класів і прошарків в умовах різних суспільно-економічних формацій. Виправданням і поясненням цьому може служити їхня відносна рідкість. Як правило, далеко не у всіх життєвих випадках і ситуаціях виявляється можливим поряд з іншими альтернативами такий спосіб дії, що неодмінно був би позитивно прийнятним і для адресата і для самого діючого суб'єкта. Але найчастіше буває так, що в більшості життєвих ситуацій він і цілком можливий, і вкрай необхідний. В області міжособистісних відносин ближче усього до нього підходить безкорислива дружба – моральне відношення, у межах якої сам по собі акт спілкування, з якого б боку він не виходив і не планувався, неодмінно доставляє благо, радість і задоволення всім його учасникам. При цьому не потрібно нової дії, що окремо винагороджувала б тих, хто залишається на початку в програші. Безкорисливість і альтруїзм дружби об'єднує в собі всю глибину – онтологічну і гносеологічну – цього великого поняття. В усіх інших відносинах немає у світі нічого більш корисного, привабливого і коштовного, ніж безкорислива дружба.

Другий тип учинків – клас альтруїстичних дій, ціннісна структура яких характеризується тим, що альтероцентрична

цінність у них позитивна, егоцентрична – негативна. Часто буває так, що іншим людям морально-діяльний суб'єкт робить добро і благо, собі ж часто безпосередньо заподіює визначене, і досить відчутне, зло. Робить деякий збиток собі внаслідок неминучої в даних життєвих обставинах втрати часу, марної витрати значних фізичних і духовних ресурсів і зусиль. Здійснює вчинки відчуження конче потрібного і цінного в даний момент предмета, з ризиком для свого здоров'я, а іноді і життя, можливого погіршення перспектив просування по службових сходах. Найбільш яскравими і повчальними прикладами альтруїстичних за своєю природою, позбавлених якої-небудь безпосередньої вигоди для самого суб'єкта, вчинків є численні і різноманітні види одноразових безкоштовних послуг, надання необхідної допомоги випадково потрапившим у біду людям, щира турбота про старих, немічних, дітей-сиріт і безневинно потерпілих.

Учинки третього типу найбільш відомі як егоїстичні. Вони мають позитивну егоцентричну цінність і негативну – альтероцентричну. В даній життєвій ситуації суб'єкт для себе безпосередньо найчастіше має користь, іншим постійно і наполегливо прагне заподіяти неприємності і зло.

Четвертий тип учинків, як і попередні, логічно ідеалізований, можна назвати безрозсудними діями. Вони мають негативну альтероцентричну і негативну егоцентричну цінності. У повсякденних життєвих обставинах найчастіше нічим не спровоковані з протилежного боку і не приносять ніякої відчутної користі самому суб'єкту дії. Жорстокість, підлість і насильство – найбільш характерний і виразний приклад безрозсудних учинків, що спостерігаються часто у виді немотивованої злочинності в підлітковому віці та рецидивної злочинності в зрілому віці. Варто помітити, що, крім безрозсудних у буквальному значенні слова вчинків, сюди необхідно віднести і всі різновиди так званих нещасливих випадків, тому що в більшості випадків їхні наслідки в принципі були доступні свідомості і контролю діючого в цих обставинах суб'єкта і повинні бути поставлені йому в провину, навіть у тому випадку, якщо він виявився сам серед потерпілих. Варто зауважити, що в даній класифікації жоден з виділених типів учинків не може бути беззастережно і категорично віднесений до морально цінного чи морально неповноцінного. Слід зазначити, що сам по собі розподіл на позитивне і негативне без конкретного і глибинного аналізу моральної діяльності їхніх адресатів, без детального аналізу якісних і кількісних параметрів ціннісної структури даного вчинку, ще недостатній для визначення со-

ціальної значимості конкретного вчинку і його морально-гуманістичного змісту. Дана суто формальна класифікація вчинків стає значимою і науково вірогідною лише тоді, коли вона наповнюється змістом у міру того, коли суспільство бере до уваги соціальну природу адресатів (коли, кому саме, яким соціальним групам, стратам і класам учинок приносить цілеспрямовану і значну користь і в якому розмірі, кому він заподіює неприємності і шкоду, з якою метою й інтенсивністю). При цьому необхідно зазначити, що дана класифікація вчинків дозволяє значною мірою уникнути досить спрощеного і поверхневого дихотомічного розподілу моральних учинків на егоцентричні й альтруїстичні, з яких перші завжди беззастережно і твердо ототожнюються з дурними вчинками, а другі – з добрими.

Одноактні альтруїстичні дії: героїчне поводження при порятунку інших людей чи їхнього майна, безкорисна допомога і підтримка ближніх є морально добрими, у силу гармонійного сполучення і високого ступеня інтеграції інтересів більшості членів суспільства. Сама людина, що здійснює добрі дії, має значний збиток, але він не йде ні в яке порівняння з тим добром, що отримують як окремі люди, так і суспільство в цілому. Але іноді зустрічаються деякі випадки, коли людина, що здійснює добрі вчинки, приносить чималий збиток собі і суспільству, а принесена нею користь порівняно незначна. В даному випадку, зроблену альтруїстичну дію, необхідно визначити як соціально недоцільну і морально збиткову (безрозсудний батьківський альтруїзм).

Надзвичайно важлива у згаданому сенсі ціннісна структура взаємного обміну вчинками, звичайно, глибоко моральними, що відбуваються в безупинному потоці життя. Вони створюють складний і цілісний часово-просторовий континуум, і складають багатоактний моральний учинок, який невинно і наполегливо здійснює людство на протязі своєї тисячолітньої та багатостраждальної історії. Складна і розгалужена моральна дія складається з двох і більше взаємоадресованих учинків. Дані відношення завдяки наявності у сторін стійких критеріїв вибору, твердого прагнення до задоволення властивих їм потреб, незмінно породжують визначену логіку моральних відносин і саму структуру морального вчинку, внутрішній закон моральної взаємодії і взаємозбагачення. При цьому, вчинок визначеного типу, однієї ціннісної структури найчастіше не просто викликає відповідну дію іншого суб'єкта, але й накладає визначені характерні риси на його ціннісну структуру, багато в чому визначає інтенсивність, особливості і характер складових його компонентів. Аналіз ціннісної

структури моральних учинків вимагає спеціального дослідження, і воно повинно проводитися з різним ступенем деталізації, на різному рівні абстракції. Найпростішим і доступнішим буде той рівень, при якому в першу чергу аналізуються альтероцентричні цінності взаємоадресованих учинків, і в даному випадку кількість вчинків строго обмежується двома – ініціативним і відповідним. На цьому рівні виділяються чотири типи вчинків: на добро відповідають добром; на зло відповідають злом; на зло відповідають добром; на добро відповідають злом.

Перший тип учинків характерний для міцної дружби і співробітництва; другий – непримиренної ворожнечі; третій найчастіше називають непротивленням злу насильством; четвертий визначають як підлість і невдячність. Такий схематичний аналіз моральних вчинків і відносин як чисто практичної об'єктивно-реальної сторони моралі дозволяє по новому проаналізувати функції моральної свідомості. Діяльність моральної свідомості безпосередньо пов'язана з виявленням і перетворенням ціннісної структури моральних відносин, що складаються з взаємних учинків, ціннісної структури відносин людини з іншими людьми і навколишнім світом. Загальним типом ціннісної структури реальних вчинків у сфері моральної свідомості відповідають загальні принципи морального вибору. Принципи егоїзму: тверда настанова на власну вигоду всіма доступними засобами при ігноруванні інтересів інших людей. Принцип альтруїзму: непохитна настанова на здійснення блага іншим людям при ігноруванні власного. Принцип гармонійного сполучення: спостерігається рівновага, ціннісна еквівалентність взаємних послуг, тверде прагнення робити іншим теж у ціннісному відношенні, що вони зробили тобі. Принцип загального блага: свідомо орієнтація людини на досягнення сукупного суспільного блага з обов'язковим входженням у це благо як її невід'ємної частини, блага даної людини у визначеній життєвій ситуації.

Нами було проведено дослідження, в якому взяли участь 553 учня 7 – 10 років: 1 клас – 181, 2 клас – 185, 3 клас – 187 учнів. На початку констатуючого експерименту визначено місце морального вчинку в життєвому просторі молодшого школяра.

В дослідженні ми поставили за мету вивчення генези морального вчинку та його ролі в життєвому просторі молодшого школяра. Нами було запропоновано низку питань:

1. Чи здійснюєте Ви добрі вчинки? (необхідно підкреслити):
а) часто; б) не дуже часто; в) рідко; г) зовсім не здійснюю.
2. Які моральні вчинки Ви здійснюєте? (підкреслити):

а) завжди говорите правду; б) виявляєте доброзичливість до оточуючих; в) виявляєте повагу до старших; г) виявляєте прихильність до оточуючих; д) буваєте щирими; е) буваєте дисциплінованими; ж) ніколи не було спроб фізичного пресінгу щодо оточуючих людей; з) інші моральні вчинки (перерахувати).

3. Що спонукає Вас:

а) бути правдивими; б) бути уважними до вчителів; в) бути доброзичливими до однолітків; г) бути прихильними до батьків; д) виявляти повагу до старших; е) бути щирим; ж) бути дисциплінованими; з) захищати молодших; і) не робити спроб фізичного пресінгу у відношенні до дорослих та однолітків.

4. Після здійснення добрих учинків Ви відчуваєте (підкреслити):

а) гордість; б) почуття поваги; в) сумління; г) нічого не відчуваєте.

5. Здійснюючи добрі вчинки, Ви (підкреслити):

а) знаєте , що робите добре; б) не знаєте , що робите добре; в) вважаєте, що вчиняєте правильно; г) вважаєте, що дієте неправильно.

6. Чи хвалять Вас за добрі вчинки? (підкреслити):

а) так; б) ні.

7. З боку кого Ви частіше всього одержуєте вдячність і повагу, як часто це буває у Вашому житті? (назвати)

Далі ми з'ясували, яке місце займає моральний вчинок в життєвому просторі молодших школярів.

Серед мотивів моральних вчинків, учні виділили ті, що домінують у навчальній діяльності та в їхньому повсякденному житті: 1 клас – щоб мене не лаяли та не ображали дорослі; 2 клас – щоб мої дії схвалили однолітки, дорослі; 3 клас – щоб мої дії принесли користь учням нашого класу.

Після здійснення морального вчинку виділився цілий спектр почуттів, де домінували: 1 клас – почуття поваги; 2 клас – гордість; 3 клас – сумління.

Опитувані учні продемонстрували різний рівень розуміння виконаних ними моральних вчинків: 1 клас – не знаю, що роблю добре; 2 клас – знаю, що роблю добре; 3 клас – вважаю, що роблю правильно.

Учні відповіли, що за виконання моральних вчинків: у 1 класі – їм нерідко дякують батьки, вчителі, дорослі; у 2 класі – їх часто хвалять дорослі, однолітки, друзі; у 3 класі – їм дуже часто дякують дорослі, однолітки і всі оточуючі, навіть незнайомі, особливо літні жінки. Дослідження показало, що на здійснення морального вчинку молодшими школярами впливає емоційний стан учня,

рівень осмислення своїх дій, реакція на це оточуючих: близьких, батьків, вчителів, однолітків, друзів, малознайомих та незнайомих людей.

Висновки. Життєвий простір молодшого школяра, його непересічний вчинковий світ відіграють ключову роль в духовному становленні особистості. Перспектива дослідження – вивчення онтологічного простору морального вчинку старшокласника.

Список використаних джерел

1. Бахтин М.М. К философии поступка / М.М.Бахтин // Философия и социология науки и техники: [Ежегодник, 1984 – 1985]. – М.: Наука, 1986. – С. 80 – 160.
2. Василенко В. Диалектика нравственной практики и нравственного сознания /В.Василенко // Проблемы нравственного воспитания. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1977. – С.52 – 90.
3. Зосимовский А.В. Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте /А.В.Зосимовский. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 198 с.
4. Основи психології: [Підручник; за заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – 4-те вид., стереотип.]. – К.: Либідь, 1999. – 632 с.
5. Роменець В.А. Психологія творчості: [Навч.посібник. – 2 – ге вид., доп.] / В.А.Роменець. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.

The system of moral actions in the life-space of a personality was considered in the article. Different classifications of the moral deeds were represented. Psychological nature, essence and characteristic peculiarities of the moral actions, their ontological and gnosiological depth and their immersion into human existence, key place in the life activity of a personality are also characterized.

Key words: action, deed, moral action, system, classification, type, modification, altruism, life space, personality.

Отримано: 14.03.2012 р.

Влияние психологических особенностей руководителя на стиль управления организацией

Якості керівника – це узагальнені, найбільш стійкі характеристики, які роблять вирішальний вплив на управлінську діяльність. Це дуже складні у психологічному плані утворення, залежні від безлічі чинників: особливостей характеру, структури особистості, її спрямованості, досвіду, здатності, умов діяльності. Найяскравіше психологічні особливості виявляються в міжособистісному спілкуванні, що впливає на вибір керівником того або іншого стилю управління організацією.

Ключові слова: управління, психологічні особливості, керівник, стиль управління.

Качества руководителя – это обобщенные, наиболее устойчивые характеристики, которые оказывают решающее влияние на управленческую деятельность. Это весьма сложные в психологическом плане образования, зависящие от множества факторов: особенностей характера, структуры личности, ее направленности, опыта, способности, условий деятельности. Наиболее ярко психологические особенности проявляются в межличностном общении, что оказывает влияние на выбор руководителем того или иного стиля управления организацией.

Ключевые слова: управление, психологические особенности, руководитель, стиль управления.

Актуальность. Организации, добивающиеся успеха, отличаются от противоположных им, главным образом, тем, что имеют более динамичное и эффективное руководство. Вопросы эффективного руководства вызвали интерес людей с давних времен, однако систематическое, целенаправленное их изучение началось только со времен Ф. Тейлора. За это время было проведено много исследований. Тем не менее до сих пор не существует полного согласия по поводу того, какой стиль руководства считать наиболее эффективным. На выбор стиля руководства оказывают влияние объективные и субъективные причины. К числу последних относятся и индивидуальные психологические особенности руководителя.

Цель статьи – представить результаты исследования влияния психологических особенностей руководителей на стиль управления организацией.

Анализ исследований по проблеме. Качества руководителя – это обобщенные, наиболее устойчивые характеристики, которые оказывают решающее влияние на управленческую деятельность. Это весьма сложные в психологическом плане образования, зависящие от множества факторов: особенностей характера, структуры личности, ее направленности, опыта, способности, условий деятельности.

В свою очередь, талант руководителя определяется многими психологическими качествами, которые являются профессионально важными. Многогранный характер управленческой деятельности накладывает своеобразный отпечаток и на личностные характеристики руководителя [2, с. 408].

На основе управленческой деятельности руководителя можно выделить следующие профессионально важные качества.

Организаторские качества, характеризующиеся умением подбирать, расставлять кадры, планировать работу, обеспечивать четкий контроль. Организаторские качества – это следствия проявления ряда психологических свойств личности.

Наиболее важными являются:

1. Психологическая избирательность – способность адекватно, без искажения отражать психологию организации.
2. Критичность и самокритичность – способность видеть недостатки в поступках и действиях других людей и в своих поступках.
3. Психологический контакт – способность устанавливать меру воздействия, влияния на других людей.
4. Требовательность – способность предъявлять адекватные требования в зависимости от особенностей ситуации.
5. Склонность к организаторской деятельности, т. е. потребность в ее выполнении.
6. Способность заряжать своей энергией других людей, активизировать их.

Среди других организаторских качеств следует отметить такие, как:

– *целеустремленность* – умение поставить четкую и ясную цель и стремиться к ее достижению;

– *гибкость* – способность реально оценивать обстоятельства, адаптироваться к ним, не меняя при этом принципиальных позиций;

– *работоспособность* – способность продолжительное время выполнять работу с высокой эффективностью;

– *настойчивость* – волевое свойство личности, проявляющееся в упорном стремлении достичь сознательно поставленной цели;

– *самостоятельность* – способность осуществлять деятельность, опираясь на собственные возможности без чужой помощи;

– *дисциплинированность* – подчинение установленному порядку, умение налаживать и поддерживать дисциплину в коллективе;

– *инициативность* – умение действовать энергично, способность выдвигать идеи и намечать пути их воплощения.

Общей основой развития руководителя как специалиста и как компетентного управленца являются *интеллектуальные качества*. Интеллект может выступать или не выступать в качестве фактора успешности руководителя в зависимости от того, какие ресурсы руководителя – интеллектуальные или коммуникативные – включены в его деятельность.

Существенное значение имеют для деятельности руководителя *коммуникативные качества*:

– способность к кооперации и групповой работе;

– поведенческие ориентации при разрешении конфликтных ситуаций;

– социальная компетентность при реализации своих целей.

Руководитель в своей деятельности постоянно осуществляет три вида общения:

а) субординационное, или общение при взаимодействии руководителя и подчиненных.

б) служебно-товарищеское – это общение между руководителями-коллегами.

в) дружеское – это общение на основе морально-психологических норм взаимоотношений [1, с. 268].

В зависимости от конкретной ситуации и целей важно точно применить тот или иной стиль общения. Если руководитель обладает навыками общения, то ему легко устанавливать деловые контакты.

Умение устанавливать деловые контакты, располагать к себе людей зависит от манеры поведения. Хорошие манеры помогают быстро адаптироваться в любой обстановке, упрощают налаживание контактов, расширяют возможности оказывать влияние на людей.

Неотъемлемым компонентом культуры речи является требование информационной насыщенности сообщения. Объем высказывания должен соответствовать количеству информации, включенной в него. Перекос в сторону объема высказывания порождает многословие и, вследствие этого, негативную реакцию со стороны собеседника. Перекос в сторону объема информации приводит к недостаточно полному ее пониманию и также снижает

эфективность коммуникаций. Эффективные коммуникации требуют лаконичности и структурной простоты построения фраз.

Любое высказывание осуществляется на том или ином *эмоциональном фоне*. Отсутствие эмоциональной окраски так же, как и ее гипертрофирование, – ошибка речи. Поэтому одним из правил культуры речи является соразмерность, гармония содержания высказывания и степени его эмоциональной насыщенности.

Результативность делового общения связана с невербальными (несловесными) компонентами. К невербальным характеристикам общения относятся интонация, мимика, жесты, поза. Их характер, а также интенсивность должны быть адекватны содержанию самого высказывания, должны помогать понять его, быть иллюстративными. По мнению специалистов, более половины межличностного общения это общение невербальное.

Еще одним важнейшим требованием культуры речи выступает ее адекватность особенностям адресата – того, к кому она обращена. “Истина лежит не на устах говорящего, в ушах слушающего”. Реализация данного требования предполагает учёт говорящим культурно-образовательного уровня адресата, его профессиональных знаний и компетентности, ценности ориентаций и интересов, насущных для него потребностей, а также его личностных качеств и опыта. Следует говорить на том “языке”, который характерен для адресата. Способность говорить “на разных языках” – важное умение руководителя, позволяющее ему “быть своим” в очень разных социальных и профессиональных группах.

Сочетание указанных требований является одним из условий коммуникативной компетентности руководителя.

Мотивационно-волевые качества:

- стремление к успеху (ориентация на достижение, стремление обладать, решительность, доверие к себе);
- осторожность (добросовестность, внимание, порядочность, честность, точность, признание со стороны окружающих);
- самоопределение (свобода, самоопределение, открытость);
- социальная компетентность (компетентность, разговорчивость, общительность, готовность к обсуждению, сила убеждения, обаяние, дружественное отношение к организации, уверенная манера держать себя) [3, с. 133].

В литературе по психологии менеджмента можно встретить ряд работ ученых, изучающих руководителя (менеджера) и предпринимательские качества, потенциал которых зависит от умения предвидеть и быстро оценивать ситуацию, рассчитывать возможные результаты, от умения разумно рисковать.

Некоторые эмоционально-волевые качества.

Наиболее важным качеством руководителя является устойчивость к стрессу.

Стрессоустойчивость – это способность противостоять сильным отрицательным эмоциональным воздействиям, вызывающим высокую психическую напряженность, поскольку деятельность руководителя осуществляет в условиях значительных психологических нагрузок. Стрессы в деятельности любого руководителя являются неизбежными. Чем выше должностной уровень руководителя, тем они сильнее. Они могут быть вызваны разнообразными факторами: нестабильностью рынка, давлением бюрократической системы, различными конфликтами в коллективе и т.д., поэтому руководитель должен быть устойчивым к стрессу.

Со стрессовыми состояниями тесно связаны, а часто являются их причинами, состояния иного типа – *фрустрационные*. Они возникают в случае блокады – невозможности достижения тех или иных значимых для личности целей. Фрустрации наиболее специфичны именно для управленческой деятельности. Она сочетает в себе множество значимых целей и потребностей, планов и устремлений и ещё большее количество разного рода “барьеров” – невозможных преград и ограничений на пути их реализации.

Устойчивость к фрустрациям, равно как и стрессоустойчивость в целом, следует рассматривать как одно из профессионально-важных качеств руководителя. Их повышению содействуют две группы средств. Во-первых, это формирование деятельностных способов преодоления фрустраций – накопление фрустрационного опыта. Во-вторых, это средства психологической защиты личности в состояниях фрустрации.

Фрустрационная устойчивость руководителя и его стрессоустойчивость тесно взаимосвязаны и представлены в деятельности в их интегративном проявлении. В результате такого синтеза формируется качество руководителя, которое обозначается в “обыденной психологии” как “умение держать удар”.

Значимым для характеристики эмоционально-волевой регуляции негативных состояний в деятельности руководителя является и общее понятие *эмоциональной резистентности* (устойчивости) личности. В целом это сложное психическое образование характеризует субъективную тенденцию, склонность воспринимать и оценивать ситуации как потенциально опасные и, следовательно, эмоциогенные. Величиной резонанса определяется общая картина поведения личности в той или иной ситуации. Одни люди склонны преувеличивать эмоциогенность ситуаций –

гіперемоціональна оцінка, інші її занижують – гіпоемоціональна оцінка. Безумовно, в загальному плані найбільш адекватним виявиться деякий середній – зрівноважений тип реактивування на ситуації – *адекватноемоціональний*.

Висока емоціональна напруженість управленчеської діяльності, часті і по суті хронічеські стреси в ній, несподівано виникаючі і непередбачувано чергуючіські складні, критичеські ситуації – все це виступає потужним джерелом розвитку ще однієї категорії негативних психічеських станів, об'єднуючіські поняттям *втомилення*.

І емоції, і волевий зусилля, і стани, забезпечуючі регуляцію діяльності керівника, в той же час виявляються вовне – в його поведінці, мові, міміці і т.д. Ці прояви можуть і повинні контролюватись – посилюватись або придуватись. Вони можуть використовуватись керівником як додатковий і достатньо потужний канал міжособистісного взаємодіяння, як джерело і засіб інформації (або дезінформації) інших про свої думки, наміри, позиції. Владіння експресивними засобами особливо важливо для керівника. Він «завжди на виду», і те, як він емоціонально реагує, в якому стані знаходиться, наскільки виражені у нього прояви «волевої натурі», наскільки він в очах інших «владає собою», суттєвішим чином впливає і на сприйняття його підлеглими, на його прийняття або неприйняття ними. Це визначає і загальну ефективність його діяльності.

В зв'язі з цим необхідно виділити три основні аспекти.

1. Суб'єктивний контроль за експресивними проявами своїх емоціональних і волевих станів, за своїм поведінням в цілому.

2. Умінь володіти засобами експресивного впливу на підлеглих (в частині, створювати імідж «волевого», «обаятельного», т.е. емоціонально-привлекательного, керівника, а також твердого, уміючого володіти собою людиною).

3. Умінь використовувати експресивні засоби як канал інформації про інших – підлеглих. Це свого роду діагностичеське умінь керівника, коли він по зовнішнім і частіше за все емоціонально-експресивним проявам отримує важливу інформацію про підлеглих і передає інформацію їм. Діагностичеські умінь складаються з точності міжособистісного сприйняття, експресивної чутливості і психологічеської проникливості [4, с. 186].

Морально-етичеські (нравственеські) якості. Вони є заставою авторитету керівника. Чесність, порядковість,

принципиальность – вот главные морально-нравственные качества, которые отмечаются в первую очередь и служат основой для любой личной оценки. Они важнейшие, но не единственные. Согласно проведенным опросам для коллектива значимы и такие качества, как справедливость, уважение к другим людям, умение держать своё слово, обязательность, доброжелательность. Все эти качества непосредственно коррелируют с психологическим климатом в коллективе.

В ходе многочисленных психологических исследований установлено, что в управленческой деятельности руководителей разных рангов есть ряд совпадающих характеристик, позволяющих смоделировать основные качества руководителя. Различные авторы наиболее часто выделяют следующие:

- высокий профессионализм;
- ответственность и надежность;
- уверенность в себе, умение влиять на своих подчиненных;
- самостоятельность;
- способность к творческому решению задач;
- эмоциональная уравновешенность и стрессоустойчивость;
- коммуникабельность, общительность, близость к подчиненным.

Изложение результатов собственного исследования. Влияние психологических особенностей руководителя на его стиль управления организацией заключается в том, что каждый из руководителей выбирает стиль управления, наиболее отражающий его психологические особенности, наиболее ярко проявляющиеся в межличностном общении.

Это подтверждается результатами исследования, проведенного на выборке руководителей среднего звена в количестве 65 человек, работающих на различных предприятиях г. Одессы.

Известно, что наиболее ярко психологические особенности проявляются в межличностном общении. Поэтому при выборе психодиагностической методики для изучения психологических особенностей руководителя, мы остановились на методиках, позволяющих выявить те черты руководителя, которые проявляются в межличностном общении.

Для проведения исследования были отобраны следующие методики:

- методика Т. Лири для изучения стиля межличностных отношений;
- методика “Оценка стиля управления” для выявления стиля управления руководителей.

Исследование проводилось с руководителями в рабочее время. Результаты, полученные при исследовании, представлены в табл. 1, табл. 2.

Таблица 1

**Результаты исследования, полученные при помощи методики
“Оценка стиля управления”**

Стиль управления			
авторитарно- единоличный	пассивно- попустительский	единолично- демократический	невыраженный (комбинаторный)
31 %	14 %	46 %	9 %

Таблица 2

Результаты исследования руководителей по методике Т. Лири

	Типы межличностного взаимодействия (номера октантов)							
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й	8-й
Количество руководителей	11%	17%	3%	6%	11%	3%	40%	9%

При анализе полученных результатов было выявлено, что руководители, которые склонны применять авторитарный стиль управления, по методике Т. Лири показали следующие результаты. Они относятся к 1-му, 2-му и 3-му октанту и характеризуются уверенностью в себе, упорством, настойчивостью, организаторскими способностями.

Руководители, предпочитающие пассивно-попустительский стиль, показали по методике Т. Лири отношения по 5-му и 6-му октанту.

К единолично-демократическому стилю управления стремятся руководители, которые согласно результатам методики Т. Лири показали склонность к сотрудничающему типу (7-й октант).

К комбинаторному стилю управления были отнесены те руководители, которые согласно методике Т. Лири относятся к ответственно-великодушному типу (8-й октант).

Таким образом, руководители, которые склонны применять авторитарный стиль управления, характеризуются уверенностью в себе, упорством, настойчивостью, организаторскими способностями. Они доминантны, энергичны, успешны в делах, любят давать советы, требуют к себе уважения, могут быть нетерпимы к критике, им свойственна некоторая переоценка собственных возможностей, из-за чего они без особой охоты соглашаются на делегирование полномочий.

Руководители, предпочитающие пассивно-попустительский стиль, послушно и четко выполняют обязанности, возложенные на них руководителями высшего звена, у которых находятся в непосредственном подчинении, но не пользуются авторитетом у собственных подчиненных. Склонны к самообвинению, интровертированы, пессимистически оценивают свои перспективы, преобладающая мотивация – избегание неудач.

К единолично-демократическому стилю управления стремятся руководители, которые склонны к сотрудничеству, кооперации, гибки и компромиссны при решении проблем и в конфликтных ситуациях. Они следуют условностям, правилам и принципам корпоративной этики, стремятся чувствовать себя в центре внимания. Инициативны, стремятся к достижению целей группы, при этом учитывая свои собственные интересы. Свободно делегируют полномочия, при этом ответственность распределяется между ними и выполняющими поручение.

К комбинаторному стилю управления относятся руководители, которые гибки и компромиссны при решении проблем и в конфликтных ситуациях. Они следуют условностям, правилам и принципам корпоративной этики, стремятся чувствовать себя в центре внимания. Инициативны, стремятся к достижению целей группы, при этом учитывая свои собственные интересы. Свободно делегируют полномочия, при этом ответственность распределяется между ними и выполняющими поручение. Они ответственны по отношению к людям.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Проведенное исследование показало, что психологические особенности руководителя оказывают значительное влияние на стиль его управления организацией, а следовательно и на ее эффективность. Данное исследование выступало как пилотажное, очерчивающее затронутую проблему. Перспективы дальнейших исследований связаны с коррекцией профессиограммы руководителей в соответствии с современными условиями ведения бизнеса и требованиями к личности управленца.

Список использованных источников

1. Журавлев А.А. Стиль в современной психологии управления / А.А. Журавлев. – М.: Экономика, 2004. – 408 с.
2. Кнорринг В.И. Искусство управления / В.И. Кнорринг. – М.: БЕК, 2007. – 501 с.
3. Кричевский Р.Л. Если Вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе / Р.Л. Кричевский. – М., 2008. – 297 с.

4. Павлюченко В.И. Управление эффективностью экономических процессов / В.И. Павлюченко. – М.: Мысль, 2006. – 239 с.

Internalss of leader are the generalized, most steady descriptions which are rendered by decision influence on administrative activity. It is very difficult in a psychological plan educations, depending on the great number of factors: character features, structure of personality, its orientation, experience, ability, terms of activity. Most brightly psychological features show up in interpersonality intercourse, that has influence at choice by the leader of one or another style of management by organization.

Keywords: management, psychological features, leader, management style.

Отримано: 15.03.2012 р.

УДК 316.628:35.08-057.34

Т.М.Павлюк

Структурні характеристики мотивації професійної діяльності працівників органів виконавчої влади

У статті розглядається міра вираженості змістових та адаптивних мотивів у структурі професійної мотивації працівників державної служби. Показано, що провідними мотивами професійної діяльності державних службовців є мотиви творчої активності та соціальної корисності. Виявлено дефіцитарність мотивів підтримки життєзабезпечення і творчої активності, перенасичення мотиву спілкування.

Ключові слова: державний службовець, професійна мотивація, структура мотивації професійної діяльності, змістові та адаптивні мотиви професійної діяльності.

В статье рассматривается степень выраженности содержательных и адаптивных мотивов в структуре профессиональной мотивации государственных служащих. Показано, что ведущими мотивами профессиональной деятельности государственных служащих является мотивы творческой активности и социальной полезности. Обнаружено дефицитарность мотивов поддержки жизнедеятельности и творческой активности, перенасыщение мотива общения.

Ключевые слова: государственный служащий, профессиональная мотивация, структура мотивации профессиональной деятельности, содержательные и адаптивные мотивы профессиональной деятельности.

Постановка наукової проблеми та її значення. У зв'язку з активізацією діяльності всіх ланок органів державної влади, формуванням нових принципів роботи держслужби, переглядом ставлення державних службовців до виконання своїх обов'язків постає питання про створення необхідних умов для ефективної професійної діяльності в системі державної служби. Для вирішення цієї проблеми важливо вивчити мотиваційні аспекти професійної діяльності працівників державної служби, оскільки саме професійна мотивація є ключовим фактором змін, які відбуваються в системі організації державної влади.

Однак практика державного управління засвідчує, що питання професійної мотивації працівників державної служби лишається поза увагою як під час вступу особистості на державну службу, так і під час виконання нею своїх професійних обов'язків. З огляду на це, у системі державної служби має здійснюватись якісна мотиваційна політика, яка б ґрунтувалася на вивченні мотивації, потреб кожного працівника й через упровадження організаційних, виховних і соціально-психологічних технологій сприяла б всебічному розвитку особистості спеціаліста та його успішній самореалізації в соціальному та професійному середовищі, а отже, й ефективній діяльності державної служби.

Мета статті – аналіз теоретичних аспектів мотивації професійної діяльності працівників органів виконавчої влади та виявлення й обґрунтування міри вираженості змістових та адаптивних мотивів у структурі професійної мотивації держслужбовців.

Аналіз досліджень показав, що вивчення мотивації у психології пов'язано з іменами В. Г. Асєєва, В. К. Вилюнаса, Є. П. Ільїна, О. Н. Леонтьєва, Д. М. Узнадзе, П. М. Якобсона та ін. У західній психології дослідженням мотивації присвячено роботи Дж. Аткинсона, А. Маслоу, Г. Холла, Х. Хекхаузена та ін. Основи мотиваційної детермінації професійної діяльності розкриваються в концепціях Л. С. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва, Д. О. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова, В. М. Мясичева, Д. М. Узнадзе. Вивченню методологічних проблем мотивації трудової діяльності присвячені дослідження А. К. Гастєва, В. І. Герчикова, О. А. Єрманського, О. Г. Здравомислова, П. Н. Керженцова, А. В. Попова та ін. Проблему структури мотивів праці та їх впливу на міру задоволеності працівників роботою висвітлюють у своїх дослідженнях Т. Є. Василевська, М. М. Логунова, М. В. Мельник, Н. Р. Нижник, Л. А. Пашко та ін.

Процес розвитку особистості професіонала забезпечують внутрішні фактори у вигляді поєднання змістових (інтерес до

професії, потреба в самореалізації тощо) і адаптивних (престиж професії, заробітна плата тощо) мотивів діяльності, спрямованих на усвідомлення суб'єктом соціальної значущості своєї професії і свого місця в ній. Інтеграція цих мотивів на основі певного рівня розвитку психічних і предметних компонентів структури особистості дає змогу сформуванню суб'єктивних уявлень особи професіонала, які виступають регуляторами розвитку особистості. Розвиток суб'єкта праці – це насамперед розвиток його здатності самостійно осмислювати свою діяльність, самостійно знаходити смисли цієї діяльності та шукати способи удосконалення себе в цій діяльності. Активізація смислів професійної діяльності ґрунтується на мотиваційних механізмах професійної реалізації особистості.

Теоретико-методологічним фундаментом дослідження психологічних проблем професійної мотивації особистості є базові психологічні положення щодо регульовальної ролі свідомості в діяльності людини, за якими самосвідомість слугує інтегрувальною основою психічної активності людини. Діяльність виступає як головна умова самореалізації особистості [8; 12].

За Є. П. Ільїним, мотив – це інтегральне психічне утворення, яке є основою для дії, діяльності та вчинків людини [5; 6]. У мотиві відбувається свідоме відображення майбутнього з використанням досвіду минулого [7]. Мотив здійснює спонукальну, спрямувальну, смислоутворювальну і стимулювальну функції.

С. Л. Рубінштейн розглядав мотив як серцевину суб'єкта через його тісний зв'язок зі спрямованістю особистості, поведінкою і діяльністю загалом: “Включення свідомості в детермінацію людської діяльності породжує специфічний тип детермінації. Детермінація через мотив – це детермінація через значущість явища для людини” [12, с. 288]. На основі мотивів, якими керується людина, можна робити висновок про соціальну зрілість особистості, ступінь її самореалізації.

Узагальнюючи вітчизняні та зарубіжні концепції мотивації та результати конкретних досліджень, В. Г. Асеев виокремлює змістовий і динамічний типи мотиваційної детермінації поведінки [1]. Автор бере за основу бажаність і потребу задоволення спонукання. У своїх дослідженнях психолог вводить поняття затрат.

Змістова мотиваційна детермінація поведінки передбачає порядок із тенденцією до досягнення бажаного стану дійсності (сприятливих умов життєдіяльності) уникнення негативного, небажаного стану (низької задоволеності). У результаті досягається бажаність і потреба задоволення спонукання на певному рівні реалізації ціннісно-цільової установки.

Д. О. Леонтьєв [9] розрізняє потреби та цінності, відмічаючи особисту значущість перших і загальнолюдський характер других. Він розглядає їх феноменологію і мотивоутворення, ілюструючи словами В. Франкла те, що потреби штовхають нас, а цінності притягують. При цьому регульованому впливу потреб відводиться характер бажаного індивідуального, якому надається перевага, а впливу цінностей – характер бажаного ідеального. Якщо спонукальна сила потреб ситуативно мінлива, залежить від зовнішніх обставин, то стабільні цінності не пов'язані лише з актуальним напруженням чи тимчасовою ситуацією [7].

Здійснюючи можливість розвитку Я через особисті зусилля, спільну діяльність, співтворчість з оточуючими, людина має потребу зіставляти свої ресурси з бажаним і небажаним, відстежувати динаміку потенціалу й затрат. Аспект, який розглядається, близький до динамічного типу мотиваційної детермінації поведінки [1]. Як загальні структурні компоненти мотивації, окрім згаданих вище модальностей значущості, таких, як бажаність і необхідність, виступають модальності потенціалу і затрат. Указані модальності відображають функціональні можливості й необхідні динамічні затрати. Передусім оцінюється ступінь бажаності й необхідності задоволення потреб в обраному виді діяльності на рівні функціонального навантаження. Переважно з'ясовується виправданість необхідних змістовних затрат на фоні наявності потрібних змістовно-смыслових ресурсів.

Мотиваційні утворення суттєво впливають на поведінку, діяльність, самореалізацію особистості: або стимулюють ірраціональні тенденції і неадекватні форми активності, заважаючи самореалізації в професійній та інших видах діяльності, або формують нові мотиваційні утворення пристосувального характеру, допомагаючи самоздійсненню.

Базовим положенням діяльнісного підходу в мотивації професійної діяльності є її вивчення у контексті спрямованості суб'єкта на досягнення конкретного результату діяльності. М.І. Магура, взявши за основу запропонований В. І. Ковальовим підхід до мотивації праці (мотиви діяльності визначаються як усвідомлені спонукання поведінки особистості, що виникають при вищій формі відображення потреб), запропонувала такі групи мотивів праці: соціальна мотивація як орієнтація на інтереси суспільства, розуміння значущості, важливості своєї праці; колективна мотивація як прагнення зробити внесок у досягнення загальноколективних цілей; мотивація афіліації як бажання належати до конкретної професійної групи; процесуальна мотивація

як інтерес до процесу праці за спеціальністю; мотивація самоактуалізації як прагнення максимально виразити свої можливості і здібності; грошова мотивація як потреба підвищення рівня свого статусу, прагнення мати вищу заробітну плату [10].

Ж. П. Вірна підкреслює, що в процесі професійної діяльності відбувається розвиток і трансформація мотиваційної структури суб'єкта діяльності. Цей розвиток іде у двох напрямках: по-перше, відбувається трансформація загальних мотивів особистості в мотиви трудової діяльності, а по-друге, спостерігається динаміка мотивів професійної діяльності, яка виражається у появі нових та інволюції низки старих мотивів, у зміні абсолютної та відносної значущості окремих мотивів, у зміні структури мотивів [2].

У процесі професіоналізації відбувається формування структури професійних мотивів та їх усвідомлення. У результаті цього процесу встановлюється особистісний смисл діяльності (за О. М. Леонтьєвим) та окремих її аспектів.

Отже, ефективність будь-якої професійної діяльності та можливість самореалізації в ній визначається передусім особливостями структури мотиваційної сфери фахівця. Аналіз сучасних вітчизняних досліджень з проблеми мотивації професійної діяльності державних службовців дає змогу констатувати, що хоча окремі питання мотивації праці державних службовців й висвітлюються в публікаціях українських психологів Л. М. Карамушки, О. В. Креденцер, С. С. Занюка, О. Ю. Оболенського, В. Д. Бондаря, В. Я. Малиновського, В. Я. Олуйко та ін. [3], проте в них більша увага приділена питанням стимулювання працівників, що не вичерпує всіх аспектів мотиваційної детермінації професійної діяльності у цій сфері. Саме тому структурні характеристики професійної мотивації працівників в системі державного управління потребують подальшого вивчення.

Виклад основного матеріалу та обґрунтування його результатів. Емпіричне вивчення особливостей професійної мотивації державних службовців здійснювалося для визначення міри вираження у структурі професійної мотивації працівників державної служби змістових та адаптивних мотивів. За для цього послуговувалися методиками “*Діагностика мотиваційної структури особистості*” В. Е. Мільмана та “*Визначення професійної мотивації*”, заснованої на теорії Ф. Герцберга.

Дослідження проводилося на базі Волинського обласного центру перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій. Вибірка дослідження

складає 60 працівників державної служби Волинської області, з них – 20 % осіб чоловічої статі та 80 % – жіночої. Вік досліджуваних – від 23 до 54 років, із них 40 % віком до 30 років, 45 % віком від 30 до 50 років та 5 % – 50 років і більше. Стаж роботи на державній службі – від п'яти місяців до 33 років. Серед них 45 % – особи, що працюють до 3 років.

Визначення сили продуктивних та споживацьких мотиваційних прагнень і задоволеності їх реалізацією у структурі особистості працівника державної служби здійснювалось за допомогою методики *“Діагностика мотиваційної структури особистості” В. Е. Мільмана* [11]. Продуктивна мотивація (цінності), на думку автора, детермінує творчий розвиток особистості й сприяє залученню людини до соціуму. Цей вид цінностей орієнтує людину на майбутнє, у ньому передумови предметного, змістового розвитку й окремого індивіда, і суспільства загалом. Суттю продуктивної мотивації є утворення суспільно значущих матеріальних і духових цінностей. Споживацька мотивація спрямована на підтримку життєдіяльності суб'єкта й обумовлена його природними потребами. Відповідно, мотиви автор поділяє на “мотиви підтримки”, до яких відносить життєзабезпечення, комфорт, соціальний статус, спілкування, та “розвивальні мотиви” – загальна активність, творча активність, суспільна корисність. Мотиваційні профілі аналізуються з точки зору “ідеального” стану мотиву (рівня спонукання, прагнення) та “реального” його стану (рівень задоволеності мотиву на цей час та міри зусиль, які на це витрачаються).

Особливості “ідеального” та “реального” профілів робочої мотивації державних службовців показано на рисунку 1.

Особливості “ідеального” профілю досліджуваних свідчать, що найвищі показники мають мотиви творча активність (8,95) та суспільна корисність (7,95). Трохи нижчі показники мотивів підтримки життєзабезпечення, соціального статусу (7,3) та комфорту (7,2). Найнижчі показники мотивів спілкування (6,3) та загальної активності (6,55). Загалом в “ідеальному” профілі “розвивальні мотиви” є дещо вищими за “мотиви підтримки” (7,82 – 7,02).

У “реальному” профілі досліджуваних найвищий показник мотиву спілкування (7,55). Високими є показники мотивів творчої активності (6,85), соціального статусу (6,65) та суспільної корисності (6,5). Дещо нижчі показники мотивів комфорту (5,8) та загальної активності (5,3). Найнижчий показник реалізованості мотиву підтримки життєзабезпечення (4,1). У цілому “реальний”

профіль відображає відсутність різниці задоволення від реалізації продуктивних та споживацьких мотивів.

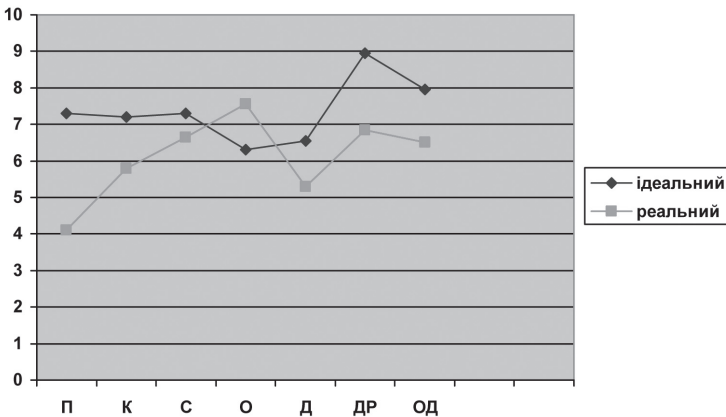


Рис. 1. Порівняння “ідеального” та “реального” профілів робочої мотивації державних службовців.

Примітка: П – підтримка життєзабезпечення; К – комфорт; С – соціальний статус; О – спілкування; Д – загальна активність; ДР – творча активність; ОД – суспільна корисність.

Порівняння “ідеального” та “реального” профілів мотивації професійної діяльності засвідчує, що у працівників державної служби найвищі показники розбіжності між “ідеальним” та “реальним” мотивами підтримки життєзабезпечення (3,06). Такий показник розбіжності свідчить про дефіцитарність цього мотиву. Потрібно звернути увагу на вагомий розбіжність за мотивом творчої активності (2,1). Виявлено також помірну розбіжність “ідеального” та “реального” стану мотивів суспільної корисності (1,45), комфорту (1,4), загальної активності (1,25). За цим параметром найнижчий показник мотиву соціального статусу (0,65). Показник розбіжності мотиву (-1,25) свідчить про його надлишкову задоволеність, перенасиченість спілкуванням працівниками держслужб.

Провести аналіз співвідношення мотивувальних та гігієнічних факторів у структурі мотивації професійної діяльності держслужбовців допомогли дані, що їх отримали за методикою визначення професійної мотивації Ф. Герцберга. Усі шкали в цій методиці за двофакторною теорією мотивації Ф. Герцберга поділялися на дві групи: перша група – гігієнічні чинники, серед яких фінансові мотиви, взаємини з керівництвом, співробітництво; друга група – мотиваційні чинники, а саме визнання та винагорода, відпо-

відальність, кар'єра, досягнення, зміст роботи. Перша група факторів пов'язана з характером і умовами роботи, а друга – із самовираженням особистості, її внутрішніми потребами. Ф. Герцберг переконував, що основний акцент в управлінні потрібно робити на мотиваторах, а не на факторах гігієни, причому мотиватори слід використовувати після задоволення гігієнічних потреб працівників. Тобто найсильнішим стимулом для працівника є інтерес до виконуваних ним обов'язків та залученість його до трудового процесу. Сама ж діяльність стимулюватиме працівника краще працювати тоді, коли буде кидати йому виклик, даватиме можливість досягнути успіху, що, у свою чергу, дозволить працівнику професійно зростати. Ф. Герцберг наголошував, що мотиваційні фактори ефективно використовуватимуться за умов, якщо працівник нестиме відповідальність за виконання діяльності та матиме можливість самостійно приймати рішення щодо професійних завдань, які виконує [4].

Статистична обробка отриманих даних на підставі відповідей досліджуваних дала змогу виявити певну картину структури професійної мотивації державних службовців, яку показано на рисунку 2.

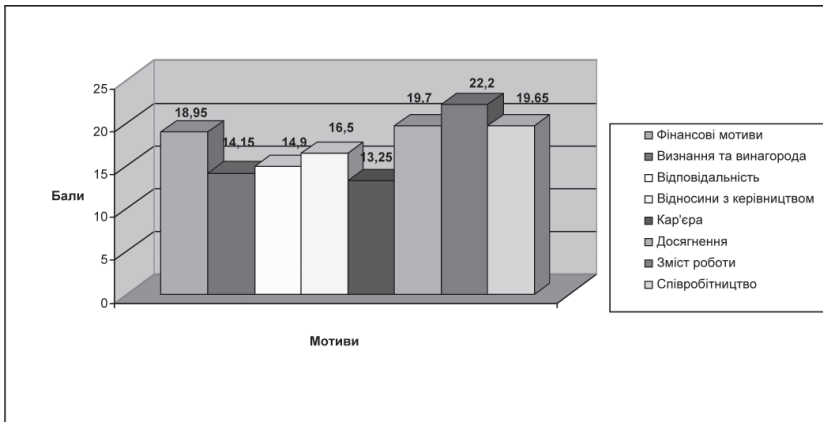


Рис. 2. Середньогрупові показники структури мотивації державних службовців за методикою визначення професійної мотивації Ф. Герцберга

За рівнем вираження виокремлюється група домінуючих мотивів професійної діяльності держслужбовців, серед яких провідним є мотив змісту роботи (22,2). Цей мотив передбачає потребу в зацікавленості працею, її змістовності та важливості.

Друге місце посідає мотив досягнення (19,7). Цей мотив містить потребу в можливості успішного виконання професійної діяльності, досягнення успіху у виконанні її конкретних завдань, особистого розвитку та самореалізації у праці. Тому аналіз змісту професійної діяльності держслужбовців, спостереження за особливостями її виконання дає змогу рекомендувати керівникам індивідуальний підхід до кожного працівника, підбираючи професійні завдання з урахуванням інтересів кожного. Незалучення мотивів змісту праці та досягнення може призвести до незадоволеності держслужбовців своєю працею.

Не менш важливим виявився мотив співробітництва (19,65). Добрі взаємини з колегами, які передбачають співпрацю, взаємодопомогу, взаємовиручку, підтримку з боку колег також є важливою потребою працівників державної служби, оскільки їм дуже потрібно знати про те, що їх цінують і колеги і керівництво. Важливість цього мотиву свідчить про те, що працівники усвідомлюють: ефективність діяльності як кожного із них окремо, так і організації загалом залежить від налагодженої конструктивної співпраці між колегами та доброзичливих взаємин.

Завершують групу фінансові мотиви (18,95). Як бачимо, працівники державних служб вважають, що матеріальна винагорода, фінансове забезпечення є неодмінною умовою життєдіяльності людини. Саме тому фінансовий мотив є вагомим складником мотивації професійної діяльності державних службовців.

У групу із середнім рівнем вираження показників увійшов насамперед мотив хороших стосунків із керівництвом (16,5). Сюди також можна віднести мотив відповідальності та можливості приймати самостійні рішення (14,9).

Третю групу склали мотиви праці з низькими показниками, серед яких найменш значущим виявився мотив кар'єри (13,25). Неважливим є мотив визнання та винагороди (14,15). Можливість отримати підвищення на посаді та отримання винагороди за сумлінну працю державні службовці розглядають як найменш важливий стимул професійної діяльності.

Аналіз співвідношення мотивувальних та гігієнічних факторів у структурі мотивації професійної діяльності держслужбовців не виявив вагомих відмінностей. Проте варто звернути увагу на певну перевагу мотивів, пов'язаних з умовами праці. Насамперед це стосується доброзичливої та конструктивної міжособистісної взаємодії та фінансового забезпечення, без яких, на думку працівників органів державної влади, неможливі нормальне життя та ефективна професійна діяльність.

Отже, провідними мотивами професійної діяльності держслужбовців є мотиви творчої активності та соціальної корисності. Такі показники свідчать про силу прагнення до професійного росту та самовдосконалення, захоплення своєю працею, потребу в творчих досягненнях і задоволенні від роботи. Працівникам державної служби важливо відчувати, що вони приносять користь суспільству, реалізуючи одну з основних функцій держави – задоволення потреб громадян. Проте турбота про насущні умови існування, матеріальне забезпечення себе та своїх близьких, комфортні та зручні умови життя і праці, гідний відпочинок хоча й не визнаються першочерговими, та все ж лишаються важливими потребами працівників органів державної служби. Реалізація цих потреб пов'язана з потребою визнання високого рівня професіоналізму та досягнень серед колег і керівництва, авторитету та поваги оточення, а відтак – відповідної посади та просування по службі.

Водночас держслужбовці переживають незадоволення від реалізованості цих мотивів. Найбільшою мірою це стосується мотиву підтримки життєзабезпечення, в основі якого лежить уявлення про те, що робота має давати достатні матеріальні засоби для відновлення витрачених сил, утримування родин, захищеності від різного роду життєвих ризиків, гідного відпочинку. Варто зауважити, що зарплата – це ще й символ соціального визнання досягнень у праці фахівця. Тому незадоволення реалізованістю цього мотиву не може не викликати незадоволеність працівників своєю професійною діяльністю.

Спрямованість прагнень творчої самореалізації у праці, суспільної корисності професійної справи є неодмінною умовою професійного розвитку фахівця. Незадоволеність реалізованістю цих прагнень у професійній сфері унеможливорює професійне зростання працівників органів державної служби, що, у свою чергу, викликає розчарування загальним станом справ у професійній сфері, спустошеність, а згодом – виникнення професійних деформацій, стагнацій, криз або й бажання компенсувати свої зтрати асоціальними, а можливо, і протиправними діями. Така ситуація у сфері професійної мотивації працівника негативно позначається на самоставленні, самооцінці, душевному комфорті і може бути джерелом особистісного професійного конфлікту.

Висновки. Отже, результати нашого дослідження показують, що провідними мотивами професійної діяльності державних службовців є мотиви змісту праці, досягнення та визнання успіху в її виконанні, особистого розвитку та професійної самореалізації, творчої активності та соціальної корисності, доброзичливої та

конструктивної взаємодії з колегами, фінансового забезпечення. виявлено дефіцитарність мотивів підтримки життєзабезпечення й творчої активності, надлишкова задоволеність мотиву спілкування. Означені особливості мотивації професійної діяльності держслужбовців мають бути об'єктом уваги керівництва та психологічної служби задля створення ефективної системи розвитку професійної мотивації працівників органів державної служби.

Список використаних джерел

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1975. – 158 с.
2. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : [монографія] / Ж. П. Вірна. – Луцьк : РВВ “Вежа” Волин. держ. ун – ту ім. Лесі Українки, 2003. – 320 с.
3. Глова І. В. Мотиваційні особливості професійної діяльності в системі державної служби / І. В. Глова, Л. Я Малімон // Психологічні перспективи. – Луцьк, 2011. – Вип. 17. – С. 48 – 57.
4. Занковський А. Н. Организационная психология : [учеб. пособие для вузов по специальности “Организационная психология”]. – М. : Флинта: МПСИ, 2000. – 648 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. [и др.] : Питер, 2000. – 508 с. : ил. (Сер. “Мастера психологии”).
6. Ильин Е. П. Мотивы человека: теория и методы изучения / Е. П. Ильин. – К. : Вища шк., 1998. – 292 с.
7. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. – СПб. : Речь, 2005. – 222 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во полит. лит, 1975. – 304 с.
9. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностей регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Весник МГУ. Сер.14. Психология. – 1996. – № 4. – С. 625.
10. Магура М. И. Мотивация труда и эффективность профессиональной деятельности / М. И. Магура // Мотивация и поведение человека в сфере труда: [сб. науч. тр.]. – М. : НИИ труда, 1980. – С. 7784.
11. Мильман В. Э. Метод изучения мотивационной сферы личности: [практикум по психодиагностике] / В. Э. Мильман // Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М. : [Б. и.], 1990. – С. 23–43.

12. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.

The measure of intensity of substantial and adaptive motives in a structure of employees' professional motivation is examined in the article. The leading motives of professional activity of government employees are shown to be the motives of creative activity and social utility. Deficiency of human activity support and social utility, satiety of communication motives are revealed.

Key words: government employee, professional motivation, structure of professional activity, substantial and adaptive motives.

Отримано: 12.03.2012 р.

УДК 159.928

Т.О.Пивоварчук

Структура комунікативних здібностей

У статті зроблено теоретичний аналіз питання структуризації комунікативних здібностей особистості та визначення їх ролі у здійсненні різних видів діяльності.

Ключові слова: комунікативні здібності, структура комунікативних здібностей.

В статье проведен теоретический анализ структуризации коммуникативных способностей личности, а также определена их роль в осуществлении разных видов деятельности.

Ключевые слова: коммуникативные способности, структура коммуникативных способностей.

Постановка проблеми. Проблема комунікативних здібностей, як і питання їх структуризації, не є новою для психологічної науки. Проте аналіз наукової літератури засвідчує, що існує досить багато класифікацій здібностей, які базуються на різних критеріях. **Метою** даної статті є аналіз теоретичних здобутків вітчизняних та зарубіжних науковців щодо питання структуризації комунікативних здібностей особистості. Визначення психологічної структури комунікативних здібностей як основи (передумови) комунікації пов'язане з визначенням можливих варіантів і напрямів удосконалення процесу спілкування і його корекції в різних галузях діяльності.

Виклад основного матеріалу. На складність структуризації здібностей вказує В.М.Мясищев: “Здібність можна розкласти на складові елементи, але ні зрозуміти, ні охарактеризувати її цими елементарними властивостями не можна. Здібність – це особлива категорія психічних понять, яка виражає таку відповідність зовнішніх вимог і внутрішніх можливостей, що забезпечує більш продуктивне розв’язання задач певної діяльності” [1, с.302].

Комунікативні здібності особистості поділяють за:

- видами (Т.І.Артем’єва, О.О.Бодальов, Л.С.Виготський, Ф.Н.Гоноболін, С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов, В.Е.Чудновський та ін.);
- сферою діяльності (А.В.Батаршев, Е.О.Голубєва, А.В.Дранков, В.Л.Дранков, В.А.Кан-Калік, О.О.Леонт’єв, С.Д.Максименко, Р.С.Немов, Л.Е.Орбан-Лембрик, В.Д.Шадриков та ін.);
- змістом (А.А.Кідрон, О.Ф.Волобуєва, В.М.Панф’єров та ін.);
- характером видів діяльності (О.О.Бодальов, В.В.Гаркуша, Е.О.Голубєва, І.О.Зимня, Г.О.Ключникова, М.Л.Кнепп, С.Д.Максименко та ін.);
- умовами використання засобів комунікації (Р.С.Немов, М.І.Пірогов, Т.О.Піроженко, І.А.Сікорський та ін.);
- функціями у процесі спілкування (Т.І.Артем’єва, Е.О.Голубєва, Л.Тайер, Б.М.Теплов, Ю.В.Якимчук та ін.).

Отже, проаналізуємо комунікативні здібності за видами. У цьому плані існує кілька точок зору. Зокрема, Т.І.Артем’єва пропонує виокремлювати актуальні комунікативні здібності (реально існуючі) та потенційні (ті, яких людина ще не набула) [2]. Згідно з іншою точкою зору, здібності поділяють на природні та людські. Ця позиція є загально визнаною та фактично не викликає суперечок, її дотримуються більшість дослідників, які займаються вивченням цього феномену (О.О.Бодальов, Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов, К.К.Платонов, В.Е.Чудновський). При цьому природні здібності у своїй основі є біологічно зумовленими, пов’язаними із вродженими задатками, формуються на їх основі за умов наявності елементарного особистісного досвіду через механізми навчання (за типом умовно-рефлекторних зв’язків). Специфічні людські здібності мають суспільно-історичне походження та забезпечують життя й розвиток особистості у соціальному середовищі.

Але якщо розглядати поділ здібностей за видами, то в психології комунікативні здібності найчастіше вважаються підструктурою педагогічних, в деяких дослідженнях – організа-

торських здібностей тощо. Зокрема, Н.В.Кузьміна виділяє педагогічні здібності, структуру яких вважає відображенням специфіки педагогічної діяльності, розглядаючи у ній три підструктури:

- конструктивні здібності – проектування особистості учня;
- організаторські здібності – залучення учнів до різних видів діяльності;
- комунікативні здібності – встановлення конструктивних відносин з учнями і перебудування їх відповідно до формування вимог, які висуваються стосовно педагога [3, с.90].

Також вчена виділяє один з найважливіших елементів структури комунікативних здібностей – уміння встановлювати контакти з людьми, уміння коректувати їх під час спілкування тощо.

Також Л.І.Уманський у структурі організаторських здібностей виділяє такі компоненти: комунікабельність, психологічну вибірковість, практично-психологічну спрямованість розуму, психологічний такт, суспільну енергійність, вимогливість, критичність, спостережливість, здатність до виконання організаторської діяльності [4, с. 92]. Висновки Л.І.Уманського свідчать про те, що організаторські здібності за своєю структурою та змістом нагадують, з одного боку, комунікативні здібності, а, з іншого – педагогічні. Але, разом з тим, вчений не заперечує існування організаторських чи педагогічних здібностей як самостійних структур. Проведений Л.І.Уманським аналіз показав наявність видової цілісності здібностей. Вчений визнає факт входження і в педагогічні, і в організаторські здібності комунікативних здібностей. Зворотне ж входження, наприклад, педагогічних або організаторських у комунікативні здібності не є обов'язковим.

За сферою діяльності комунікативні здібності поділяються на загальні та спеціальні. При цьому під загальними здібностями розуміється система індивідуально-психологічних властивостей особистості, що забезпечує продуктивність в оволодінні знаннями, вміннями та навичками за умов здійснення різних видів діяльності, а також стимулює життєдіяльність людини в цілому. Спеціальні здібності визначаються як система властивостей особистості, що допомагає їй досягти високих результатів у певній спеціальній області діяльності, наприклад, музичній, літературній, образотворчій, сценічній, математичній, спортивній тощо.

Такі дослідники, як А.В.Батаршев, Е.О.Голубєва поділяють здібності на загальні й спеціальні, при цьому наголошують на

їхньому взаємозв'язку, оскільки загальні здібності часто є умовою розвитку спеціальних. Наприклад, не завжди достатньо володіти музичними здібностями (спеціальні здібності), їх потрібно вміти презентувати публіці, використовуючи комунікативні здібності (загальні здібності). За таким поділом загальні здібності пов'язуються із загальними формами людської діяльності, а спеціальні – зі спеціальними формами діяльності. Критерієм поділу форм діяльності автори називають наявність знань, вмінь та навичок. Так, людина лише тоді може стати музикантом, якщо вона має спеціальні музичні здібності та спеціальні знання, вміння й навички, а не лише загальні комунікативні здібності.

Такий поділ здібностей на загальні й спеціальні містить у собі дві традиційні та найбільш суперечливі проблеми психології здібностей. Насамперед, положення про взаємозалежність загальних і спеціальних здібностей порушує питання про роль індивідуально-психологічних особливостей людей в їхньому розвитку. Наголошення ж на ролі загальних здібностей у забезпеченні ефективності життєдіяльності особистості в цілому порушує питання щодо умов, в яких повинна перебувати особистість для того, щоб ці здібності розвивалися.

В.Д.Шадриков дотримується думки, що існують лише загальні здібності, а вони, в свою чергу, поділяються на підвиди відповідно до різних видів діяльності людини, зокрема професійної (мнемічні, перцептивні, пізнавальні та ін.). Розвиваючи положення С.Л.Рубінштейна про здібності як систему узагальнених психічних діяльностей, В.Д.Шадриков трактує здібності як функціональну систему, до складу якої входять окремі психічні процеси, що, у свою чергу, мають індивідуальний ступінь вираженості, який виявляється в успішності та якісній своєрідності опанування й реалізації суб'єктом певної діяльності [5, с.177]. Якщо здібності – це властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, то дихотомія загальні-спеціальні здібності, на думку автора, є зайвою. Людина від природи наділена загальними здібностями, які є основою для оперування нею різними видами діяльностей. Спеціальні здібності – це загальні здібності, які набули рис оперативності під впливом вимог певної діяльності [5, с.232].

В.Л.Дранков та А.В.Дранков зазначають, що існують загальні здібності, необхідні для всіх сфер спілкування (наприклад, порядність, толерантність, доброзичливість, ввічливість, товариськість, відвертість, уважність та ін.). Спеціальними, на думку вчених, є комунікативні здібності, розвиток яких має забезпечити суб'єкту потребу спілкуватися в різних сферах життєдіяльності [6].

Вчені, які займалися проблемою комунікативних здібностей особистості (Н.В.Кузьміна, О.О.Леонтьєв, С.Д.Максименко, Р.С.Немов, Л.Е.Орбан-Лембрик, С.Л.Рубінштейн та ін.), визнають поділ комунікативних здібностей на загальні й спеціальні.

Ми також вважаємо, що більш доцільним є поділ комунікативних здібностей на загальні та спеціальні, адже саме він висвітлює специфіку певного виду професійної діяльності, яким займається дана особистість; разом з тим, такий поділ найбільшою мірою характеризує здібності як індивідуально-психологічні особливості суб'єкта.

Комунікативні здібності поділяються за змістом. О.Ф.Волобуєва у структурі комунікативних здібностей виділяє знання, вміння та навички. Але акцент вчена робить не просто на знаннях, а на їхньому поступовому перетворенні в уміння, а потім у навички встановлення соціальних контактів з іншими людьми, при цьому має місце їх збереження протягом взаємного впливу у контексті внутрішньої автономії суб'єкта, що призводить до загальної спрямованості комунікативної діяльності людини та формування стилю спілкування суб'єкта. Саме навичка є виявом комунікативних здібностей людини. Структуру комунікативних здібностей О.Ф.Волобуєва представляє таким чином: комунікативні знання – комунікативні вміння – комунікативні навички – загальна спрямованість поведінки – стиль спілкування.

Комунікативні здібності поділяються також за характером видів діяльності. Як правило, автори виокремлюють предметно-пізнавальні (або когнітивні) комунікативні здібності (вміння слухати та розуміти партнерів по спілкуванню, спостерігати за іншими та робити висновки на основі цих спостережень, здатність до ідентифікації та ін.) та міжособистісні комунікативні здібності (здатність адекватно впливати на інших людей, взаємодіяти з ними. Серед останніх виокремлюють вміння обґрунтовувати власну точку зору, переконувати, тактовно висловлюватися, бути дисциплінованим, рішучим, ввічливим, толерантним, вимогливим до себе та інших, активним та ініціативним тощо).

Аналізуючи комунікативні здібності у сфері міжособистісної взаємодії, Н.Деллі, М.Л.Кнепп, Я.Р.Міллер та ін. розглядають їх відповідно до рівнів системи внутрішньо особистісного контролю, а саме:

– контролю поведінкової концепції, якому відповідають такі комунікативні здібності: досягнення суб'єктом взаємодії певної заздалегідь запланованої мети в конкретній ситуації, не завдаючи при цьому шкоди іншим; використання когнітивних стратегій з

метою збереження образу сприймання власних вчинків у випадку невдачі;

– нормативному контролю, якому відповідають такі здібності: імпровізувати у випадку виникнення труднощів у міжособистісній взаємодії, видозмінювати програму власних дій у разі потреби; контролювати власні бажання та адаптувати останні до змінних ситуацій;

– програмному контролю, якому відповідають комунікативні здібності: переводити різні конструкти та атрибути у послідовний план дії; передбачати та пояснювати поведінку інших людей; здатність до співпереживання;

– контролю взаємостосунків, якому відповідають здібності: тлумачити свої дії та дії інших, виходячи з комплексного аналізу різних варіантів поведінки; переглядати інтерпретації подій та поведінки людей відповідно до цілей особистості у змінних ситуаціях соціальної взаємодії; розпізнавати загальні атрибутивні упередження тощо [7].

О.О.Леонт'єв, враховуючи результати досліджень Л.Тайєра, пропонує такий склад комунікативних здібностей:

- комплекс вмій швидко й адекватно орієнтуватися в ситуації в умовах спілкування;
- вміння планувати мовленнєвий та змістовий аспекти комунікації;
- здатність знаходити відповідні засоби передачі змісту спілкування;
- вміння забезпечити зворотний зв'язок у спілкуванні [8].

Враховуючи різні види іншомовної мовленнєвої діяльності, І.О.Зимня, О.О.Леонт'єв, О.М.Леонт'єв, Є.І.Пассов у структурі комунікативних здібностей виокремлюють частково-мовленнєві вміння, пов'язані з засвоєнням індивідом мови (лексичний запас, вміння будувати висловлювання тощо), мовленнєві вміння, що мають безпосередній зв'язок з видами іншомовної мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), а також комунікативні вміння, що передбачають відповідність мотивів спілкування соціальним нормам мовленнєвої поведінки, характерним для певної соціальної групи чи народу в цілому.

Комунікативні здібності, за С.Р.Немовим, – здібності до спілкування, взаємодії з людьми [9]. Як елементи цих здібностей психолог виділяє такі: мовлення людини як засіб спілкування (мовлення з огляду на комунікативну функцію), здібності до міжособистісного сприйняття та оцінки інших людей, здатність до соціально-психологічної адаптації у різних ситуаціях, здатність

входить у контакт з різними людьми, переконувати їх, впливати на них та ін.

Учений вказував, що, як правило, у психології переважну увагу науковці звертали на предметно-діяльнісні здібності, хоча здібності міжособистісного характеру мають не менше значення для психологічного розвитку людини, її соціалізації та надбання нею необхідних форм суспільної поведінки. Відсутність у людини такого роду здібностей була б нездоланною перешкодою на шляху перетворення її з біологічної істоти у соціальну.

З психологічної точки зору соціальна норма поведінки не є чимось іншим, як ідеально втіленою у відповідних знаннях та вимогах здібністю спілкуватися з людьми, поводити себе так, щоб бути прийнятним та зрозумілим ними. Опанувавши соціальними нормами, індивід здобуває здібність ефективно взаємодіяти з іншими людьми.

Також до комунікативних здібностей мають бути віднесені уміння переконувати інших, прагнення до взаєморозуміння, здатність впливати на людей. Що стосується вміння сприймати людей і давати їм адекватні оцінки, то воно, зокрема, у соціальній психології традиційно вважається однією з найважливіших здібностей.

За умовами використання засобів комунікації здібності поділяються на вербальні та невербальні. Спеціально досліджуючи ці здібності, Т.О.Піроженко зазначає, що комунікативно-мовленнєві (вербальні) здібності, в свою чергу, вміщують когнітивно-лінгвістичні, афективно-вольові та творчі вияви мовлення і полягають у розгорнутості, логічності, зв'язності висловлювань, в умінні довільно будувати своє мовлення залежно від завдань та умов спілкування тощо [10].

Невербальні комунікативні здібності мають неабиякий вплив на формування взаємодії з іншими людьми. Ці здібності найбільшою мірою є соціально зумовленими.

Щодо виокремлення комунікативних здібностей за функціями у процесі спілкування, слід зазначити, що не існує одностайної думки науковців стосовно розподілу та класифікації здібностей за даним параметром. Наприклад, Я.І.Шкурко акцентує увагу, передусім, на функціях у спілкуванні як виду діяльності. Так, під комунікативними здібностями він розуміє “готовність ефективно діяти в майбутніх імовірних життєвих обставинах, проблематичних ситуаціях”, “прогнозування умов, змісту й характеру майбутньої діяльності”, “формування поведінкових програм адаптивного характеру” тощо [11].

Однак Я.І.Шкурко додає, що у наведеній характеристиці комунікативними такі здібності можна назвати лише умовно, оскільки вони швидше пов'язані з життєдіяльністю особистості взагалі, аніж суто з процесом спілкування [11].

Згідно з даним параметром комунікативні здібності поділяють на стратегічні й тактичні. Зокрема, стратегічні комунікативні здібності пов'язані з можливостями особистості зрозуміти комунікативну ситуацію, адекватно в ній зорієнтуватися та відповідно до останньої сформулювати певну стратегію поведінки; тактичні здібності забезпечують безпосередню можливість особистості розпочати успішну комунікацію, опосередковану різними вербальними і невербальними засобами.

Висновки. Вивчення питання структуризації комунікативних здібностей сприяє удосконаленню процесу спілкування та його корекції в різних галузях діяльності, починаючи від продуктивного розв'язання індивідом педагогічних задач і закінчуючи поясненням індивідуального стилю комунікативної діяльності в цілому.

Список використаних джерел

1. Мясичев В.Н. Психология отношений / Владимир Николаевич Мясичев; [под ред. А.А.Бодалева; вступительная статья А.А.Бодалева]. – М. : Изд-во “Институт практической психологии”: Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1995. – 356 с.
2. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей / Тамара Ивановна Артемьева. – М. : Наука, 1977. – 184 с.
3. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Нина Васильевна Кузьмина. – Л., 1985. – 286 с.
4. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников : [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов] / Лев Ильич Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.
5. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / Владимир Дмитриевич Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.
6. Дранков В.Л., Дранков А.В. О природе коммуникативных способностей / В.Л.Дранков, А.В.Дранков // Психология – производству и воспитанию; Ред. кол. Е.С. Кузьмин и др. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. – С. 232–239.
7. Handbook of Interpersonal communication / [Ed. M.L.Knepp, Y.R.Miller]. – N.Delhi, 1985. – P. 171–175.
8. Леонтьев А.А. Психология общения / Алексей Алексеевич Леонтьев. – Тарту : Изд-во Тарт. ун-та, 1974. – 220 с.

9. Немов Р.С. Психология : [учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3-х кн.]; кн. 1 : Общие основы психологии / Роберт Семенович Немов. – 3-е изд. – М. : Гуманит. изд.центр ВЛАДОС, 1997. – 688 с.
10. Піроженко Т.О. Психологічна характеристика комунікативно-мовленнєвої здібності дошкільника / Тамара Олександрівна Піроженко // Українська психологія : сучасний потенціал. Матеріали Четвертих Костюківських читань (25 вересня 1996 року): в 3-х томах. – К. : Вид-во ДОК, 1996. – Т.2. – С. 332–338.
11. Шкурко Я.І. Вплив комунікативних особливостей жінки-керівника закладу освіти на ефективність її управлінської діяльності : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ярослава Іванівна Шкурко. – К., 2000. – 178 с.

The theoretical analysis of issue of communicative abilities structure is done in the article.

Key words. Communicative abilities, the component of communicative abilities, communicative activity.

Отримано: 25.03.2012 р.

УДК 37.015,31:17.022.1

Ю.В.Подкопаєва

Психологічні механізми формування уявлень про духовний ідеал молодших школярів

У статті розкриваються психологічні механізми формування уявлень про духовний ідеал в учнів молодших класів. Вказується актуальність та важливість даної проблематики; здійснюється опрацювання психолого-педагогічної літератури, спрямованої на дослідження уявлень про духовний ідеал у дітей молодшого шкільного віку.

Для плідного вивчення школярів розглядається загальна психологія дітей молодшого шкільного віку, визначення духовного ідеалу та ідеали дітей. Розкривається зміст і спрямованість сформованого уявлення про

духовний ідеал у процесі спілкування з батьками; значення матеріалів українського фольклору, засобів масової інформації та шкільного життя для формування уявлень про духовний ідеал дитини. А також розглядаються основні соціально-психологічні умови формування уявлень про духовний ідеал особистості дитини молодшого шкільного віку.

Ключові слова: формування, механізми, особистість, ідеал, духовність, усвідомлення, уявлення, вплив виховання, спілкування, батьки, сім'я, школяр.

В статті розкриваються психологічні механізми формування представлень о духовном идеале учащихся младших классов. Указується актуальность и важность данной проблематики, анализируется психолого-педагогическая литература, изучающая представления о духовном идеале детей младшего школьного возраста.

Для плодотворного изучения школьников, рассматривается общая психология детей младшего школьного возраста, определение духовного идеала и идеалы детей. Раскрывается содержание и направленность сложившегося представления о духовном идеале в процессе общения с родителями; значение материалов украинского фольклора, средств массовой информации и школьной жизни для формирования представлений о духовном идеале ребенка. А также рассматриваются основные социально-психологические условия формирования представлений о духовном идеале личности ребенка младшего школьного возраста.

Ключевые слова: формирование, механизмы, личность, идеал, духовность, осознание, представление, влияние воспитания, общения, родители, семья, школьник.

Формування загальнолюдських ідеалів починається з раннього дитинства – важливого етапу становлення людини, коли формується вміння мислити, свідомо сприймати навколишній світ і самого себе, спілкуватися з іншим людьми.

Формування уявлень про духовний ідеал і розвиток особистості відбувається в єдності основних компонентів: соціального середовища, виховання і самовиховання. Функції етично-духовного виховання направлені на внесення до свідомості дитини знань про моральні принципи і норми, на організацію життя школярів і залучення їх в різноманітну діяльність, що формує етично-духовні відносини, в яких відбиваються моральні вимоги суспільства [4, с. 171].

Головна рушійна сила розвитку та формування – взаємодія дитини з середовищем, соціальним оточенням, системою відносин. Спочатку провідними є зовнішні дії, потім визначаючими стають внутрішні умови, опосередковане зовнішнє.

Попередній досвід життя, звички поведінки, що сформувалися раніше, характер етичних відносин, духовність, якості особистості

впливають на рівень психічного розвитку дитини, її погляди, вчинки і діяльність [10, с. 20].

Дослідження показують, що суттєві відмінності між людьми виражаються в рівні соціального розвитку, інтелектуальної діяльності, структурі свідомості, потребах, інтересах, мотивах, поведінці.

Залежно від потреб, інтересів формуються: духовні ідеали – як бажаний досконалий зразок, еталон; мета – як практичне завдання; ціннісні орієнтації, що спрямовують діяльні акти; мотиви – як внутрішні збуджувальні до дій сили; вибір варіантів, засоби виконання дій. Завершується це вольовою дією, яка дає бажаний чи протилежний результат, а потім громадська думка або сама особистість оцінюють і мотиви, і результат, а якщо бувають наслідки, спричинені такими діями, результатами, то дається оцінка й наслідків.

Хоча без потреб формування духовного ідеалу неможливе, самі вони, безпосередньо, ідеал не створюють. Потреби лише зумовлюють виникнення духовного ідеалу через інтерес. Важливо, щоб вихованець правильно усвідомлював свої інтереси. В іншому випадку його діяльність може бути спрямована протилежно власним потребам.

Однак зводити духовний ідеал лише до інтересів вихованця не можна. Крім інтересів, у духовному ідеалі відбивається також навколишнє соціальне середовище. Навіть не просто дійсність, а її тенденції, можливості, цінності.

Духовний ідеал – один із центральних, принципово важливих компонентів світогляду особистості. В ідеалі світогляд ніби концентрується, він є стрижнем, навколо якого об'єднуються в єдине ціле всі інші компоненти самосвідомості вихованця. Світогляд – це світосприймання і світорозуміння перш за все з позицій певних духовних ідеалів, які має вихованець. Духовні ідеали є ядром світогляду, що визначає ставлення вихованця до минулого, теперішнього і майбутнього [16].

Практично в усіх дослідженнях, присвячених дитячій психології, підкреслюється вирішальний вплив сім'ї на загальний розвиток та формування уявлень про духовний ідеал особистості дитини.

У роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників М.Й.Борішевського, Г.Я.Варги, В.І.Гарбузова, Т.В.Говорун, Е.Г.Ейдемілера, О.І.Захарова, А.Є.Лічко, В.В.Століна, Т.С.Яценко та інших переконливо показана залежність формування особистості дитини від стилю виховання в родині, батьківського ставлення до дитини, способів родинного спілкування.

Дослідники проблеми морально-духовного становлення дитини (Л.І.Божович, І.С.Булах, М.Г.Іванчук, В.У.Кузьменко, О.О.Лосський, О.В.Скрипченко, Є.В.Суботський та ін.) виявили, що у молодшому шкільному віці відбувається лібералізація ціннісних уявлень, зміна моральних ідеалів, перенесення морального зразка з батьків, вчителів на референтну групу, усвідомлення своїх дій, тобто правильне розуміння змісту власної поведінки, мотивів своїх дій, передбачення результатів, наслідків, адекватна оцінка своєї поведінки відповідно до моральних норм та духовних цінностей суспільства.

На думку авторів (Л.І.Божович, А.А.Бодальова, В.С.Мухіна, Т.А.Репіна та інших), дитина як найбільш чутлива частина соціуму виявляється незахищеною від негативних впливів.

Життя переконливо свідчить, що духовні орієнтації, ідеали дітей суттєво відрізняються, наприклад, від орієнтацій та ідеалів людей старшого віку. Не можна, також забувати, що ідеали дітей базуються, як правило, не стільки на знаннях, скільки на емоціях, почуттях.

Але, незважаючи на зростання інтересу до даної проблеми, для чіткого висвітлення психологічних механізмів формування уявлень про духовний ідеал молодших школярів, з'являється потреба у загальному розгляді психології молодшого школяра.

Молодшими школярами вважають дітей віком від 6/7 до 10/11 років, які навчаються у 1-4 класах сучасної школи. Цей віковий період завершує етап дитинства. Опановуючи новий для себе вид діяльності – навчання, молодші школярі ще багато часу й енергії віддають грі. У цих видах діяльності розгортаються їхні стосунки з ровесниками і дорослими, особистісне психічне життя і психічний розвиток, формуються психічні новоутворення, завдяки чому діти виходять на новий рівень пізнання світу і самопізнання, відкривають нові власні можливості і перспективи.

Головною особистісною характеристикою молодшого школяра є прийняття і усвідомлення своєї внутрішньої позиції, що дає підстави вважати цей вік зрілим дитинством [15, с. 165].

У молодшому шкільному віці формується все точніше і повніше уявлення про свої фізичні і психологічні якості та якості оточуючих людей, що призводить до уточнення і ускладнення Я-образу та образів інших людей (М.Й.Боришевський, П.Р.Чамата та ін.).

Молодші школярі здатні оцінювати моральні якості оточуючих людей при визначенні ідеалів та людей несимпатичних їм. Проте ця здатність більш-менш чітко проявляється в учнів переважно третіх класів. Змістовна спрямованість оцінних ставлень третьокласників, що визначають зміст їхнього ідеалу, неоднозначна [2, с. 172-173].

У дітей шкільного віку змінюються життєві ідеали. Якщо у дітей-дошкільників ідеалом найчастіше виступає хто-небудь з рідних, то у школярів ідеалами починають виступати інші люди, літературні герої, історичні особи. Так, у молодшому шкільному віці розвивається наслідування ідеалів. В учня початкової школи вони конкретні. Ідеалами стають переважно героїчні особистості, про яких він чув по радіо, дивився фільм, читав у книгах. Вони ще нестійкі, швидко змінюються під впливом нових, яскравих вражень. Не є вони й сформованими, оскільки не відповідають критеріям усвідомленості, дієвості. Молодший школяр наслідує, як правило, лише зовнішній вияв вчинків героїв, яких вважає для себе ідеалом. Навіть правильно проаналізувавши зміст вчинку, він не завжди зіставляє його зі своєю поведінкою [15, с. 181].

Отже, здійснений теоретичний аналіз загальної характеристики молодшого шкільного віку є підґрунтям для подальшого вивчення психологічних механізмів формування уявлень про духовний ідеал молодших школярів.

Розкриття психологічних механізмів формування уявлень про духовний ідеал та етичних переконань, навичок і звичок особистості, розробка змісту, форм і методів етичного виховання з урахуванням вікових особливостей – завдання педагогічної науки. Психологія і педагогічна теорія морального і духовного виховання забезпечують наукове розкриття реального процесу морально-духовного виховання і розвитку сучасних школярів.

Психологія найбільшу увагу приділяє вивченню особливостей і шляхів формування духовного ідеалу як одного з важливих компонентів у становленні особистості. Духовний ідеал – це досконалий образ людини, яка гідна наслідування (за її особисті якості, особливості поведінки, стосунки з іншими людьми тощо). Його формування залежить від особливостей виховання, обставин життя і діяльності та вікових особливостей людини. У молодших школярів ідеалами є конкретні люди, яких вони бажають наслідувати в одязі, зачісці, манері поведінки та ін. Такі ідеали нестійкі і швидко змінюються. Під впливом виховання духовні ідеали переростають у систему стійких моральних поглядів, якими молода людина керується у своїй повсякденній поведінці і діяльності [11, с. 149].

Основний напрям формування дитячої особистості, її взаємин з ровесниками, психологічне самопочуття визначається задоволенням у сім'ї найголовніших потреб: любові та довіри, самостійності, самоствердження і визнання. Відбувається це насамперед у взаєминах з батьками, їх сумісністю, оскільки

характер батьків та їх взаємини з дитиною є основною умовою її психічного, фізичного та духовного розвитку [9, с. 117].

Сім'я впливає на людину протягом усього її життя. Але особливо велика її роль на початку життєвого шляху. Адже від того, як у сім'ї буде здійснюватися процес формування в дитини тих чи інших особистісних якостей, залежить і весь подальший її розвиток [14, с. 113].

Проте тут виникає ще одна проблема. Оскільки діти є свідками всього, що діється в родині, вельми важливим у даному контексті видається сформувані та закріплені в їх свідомості правильне уявлення про почуття любові. Мова йде про здатність батьків розкрити дитині сутність глибини любові, власним прикладом пропагуючи її як установку (Е.Фромм), душевно-духовну орієнтацію, яка визначає ставлення до світу в цілому, а не лише до одного об'єкта любові [5, с. 135-145].

Існує кілька автономних психологічних механізмів, за допомогою яких батьки впливають на своїх дітей [7, с. 16-19]. Це, насамперед, ідентифікація і наслідування, у процесі яких діти засвоюють соціальні норми поведінки, ціннісні орієнтації, беручи приклад з батьків, прагнучи стати такими, як вони. При цьому наслідування супроводжується певними очевидними діями, тоді як ідентифікація передбачає ототожнення дитини з батьками на основі сильного емоційного зв'язку з ними.

Крім того, батьки впливають на своїх дітей через механізм підкріплення: заохочуючи поведінку, що вважається правильною, і караючи дитину за порушення правил, батьки поступово вкорінюють у її свідомість систему норм.

Важливою умовою дії механізмів впливу є авторитет батьків.

Розрізняють такі види авторитету:

- формальний, що визначається особливостями соціальної ролі;
- функціональний, що спирається на компетентність, ерудицію, досвід;
- особистий, що залежить від особистісних якостей.

Авторитет батьків залежить від частоти і якості контактів з дитиною; інформованості про справи дитини; ступеня розуміння і рівня вирішення питань, що турбують дитину; активності в самовдосконаленні оточення.

Аналізуючи досвід сімейного виховання, А.С.Макаренко дійшов висновку: багато хто з батьків не розуміє значення свого авторитету для дітей. Іноді поведінка батьків призводить до формування помилкового авторитету [8].

Важливим є також механізм психологічної протидії, коли дитина, волю якої жорстко обмежували, може виявляти підвищений потяг до самостійності, а дитина, якій усе дозволяли, може вирости несамостійною.

І хоча неможливо однозначно виявити залежність конкретних властивостей особистості дитини від властивостей її батьків або ж від методів їхнього виховання, проте така залежність існує. При цьому різні сфери розвитку дитини пов'язані з різними проявами сімейних взаємин.

Так, дослідники Ф.Кован та К.Кован виявили, що дитина, яка позбавлена любові, має менше можливостей для досягнення високої самоповаги, створення стійкого, позитивного Я-образу, побудови теплих стосунків з іншими людьми. Недоброзичливість або неуважність, мало того, жорстоке поводження батьків із дітьми викликає в останніх неусвідомлювану ворожість, що спрямовується зовні (наприклад, трансформується в агресивні дії не тільки проти батьків, а й проти сторонніх людей) або всередину і виявляється в почутті провини, тривоги, низькій самоповазі тощо [6, с. 110-118].

У свою чергу, О.І.Захаров, характеризуючи риси батьків, зазначає, що негативно впливають на процес виховання дитини не тільки такі індивідуальні особливості батьків, як тривожність і ефективність, а й домінантність, владність, бажання підкорити дітей і домогтися від них беззастережної слухняності (особливо це стосується ставлення матері до сина); марнославство батьків, що призводить до підвищеного рівня домагань щодо можливостей дитини [3].

Нездатність батьків виробити сприятливу для розвитку дитини виховну позицію може призвести до глибоких порушень у стосунках з дітьми. Як наслідок, у дитини формуються негативні якості: агресія, жорстокість, переживання безцільності існування, бажання неусвідомленої помсти чи, навпаки, загострене прагнення пошуку психологічного захисту, опіки з боку інших людей.

Батьки переносять особистісні проблеми і проблеми у стосунках з іншими членами сім'ї на дітей переважно підсвідомо, найчастіше з глибоким переконанням, що саме так дитині роблять добро. Проте в результаті неадекватне ставлення батьків призводить до деформації особистості дитини та утрудняє можливості її самореалізації [1, с. 45-46].

Однак та обставина, що сім'я відіграє вирішальну роль у формуванні уявлень про духовний ідеал її членів, не виключає можливості впливу самого індивіда на власний розвиток і поведінку [12, с. 274-276].

Отже, зміст і спрямованість сформованого у процесі спілкування з батьками духовного досвіду дітей створює той внутрішній світ, через який віддзеркалюються всі впливи, які сім'я так чи інакше вносить у свідомість підростаючого покоління.

У процесі виховання дитина набуває етичного та духовного досвіду безпосередньо з тієї дійсності, в якій вона знаходиться. У освоєнні нею етичного та духовного досвіду немає тієї послідовності і дозування знань, як в процесі навчання. Життєві ситуації у кожного складаються по-різному, і кожен із них набувають різного. У зв'язку з цим очевидна необхідність етичних та духовних бесід, що мають на меті повідомляти дітям початкових класів морально-духовні знання в певній системі.

Проведене теоретичне дослідження утверджує нас в тому, що одним з головних завдань педагога є свідоме і цілеспрямоване формування взаємин дітей в процесі діяльності. Їх духовний розвиток багато в чому залежить від того, як складаються ці взаємини саме в школі.

Сім'я може компенсувати можливу дефектність цих відносин, але вже для молодшого школяра центром, навколо якого формуються відносини, є шкільне життя, товариші, вчитель, вихователь. Якщо ці відносини складаються відповідно до норм моралі, то процес розвитку проходить успішно. У іншому випадку, коли в сім'ї та у шкільному вихованні відношення складаються на основі різних норм, формування дитини ускладнюється, відбуваються "помилки", які утрудняють розвиток і створюють об'єктивні умови для можливих відхилень. Вони вже в молодшому шкільному віці можуть бути істотними [10, с. 174-175].

Перші відомості про навколишній світ, міжособистісні стосунки у ньому потрібно молодшим школярам подати цікаво, особливостями мови формувати кращі риси характеру, чому підпорядковані засоби виразності народного фольклору.

Саме з творів народної поезії розпочинається залучення дітей до словесного мистецтва, разом з тим здійснюються перші кроки розуміння найістотніших зв'язків та закономірностей людського буття, уявлення про красу. Тому з метою формування уявлень про духовний ідеал школярів у процесі роботи доцільно використовувати матеріал українського фольклору.

Атмосфера родинного затишку переносить тепло із світлиці у дитячі душі, наповнюючи їх спокоем, щастям. До того ж теплі слова і прості звуки пісні ніжністю огортають дитяче серце, допомагають гостріше відчувати силу материнської любові.

Виходячи з вищесказаного, очевидно, що фольклор завдяки усному побутуванню володіє багатою палітрою зображальних засобів. Матеріал для занять художнім словом важливо підбирати із скарбниць народних, а особливо у період молодшого шкільного віку (1-2 класи), коли не всі твори дитячої літератури є для учнів зрозумілими і доступними у плані повного сприйняття і відтворення через призму мистецтва живого слова [13, с. 18-19].

Не менш важливим у формуванні уявлень про духовний ідеал молодших школярів, слід відмітити, є той факт, що діти дивляться усе, що виходить на телеекрани та у мережу Інтернет: різноманітні програми, хороші та погані фільми, ідейні та невдалі, розраховані на маленького глядача та із попередженням “Дітям до 16 років заборонено”. Дивляться усе, але не все бачать і далеко не все правильно сприймають.

Практика та спеціально проведені дослідження показують, що відбір кінофільмів, радіо- та телепередач батьками для перегляду і прослуховування дітьми існує лише формально, без необхідної уваги. Більшість дітей дивляться та слухають все, а от обговорюють батьки з дітьми лише дитячі фільми, радіопередачі. Все решта вони сприймають за власним розумінням.

Отже, телебачення може надати дієвий вплив на формування системи духовних цінностей, на формування уявлень про духовний ідеал, а також на поведінку дітей. Насилля на телебаченні не лише підвищує дитячу агресивність, але й впливає на їхню систему морально-духовних цінностей та поведінку [14, с. 411].

Атмосфера в сім'ї може або сприяти, або перешкоджати залученню дітей до життєвих цінностей батьків. Авторитетне виховання, при якому одночасно наявні і підтримка, і контроль батьків – веде до того, що діти охоче переймають цінності своїх батьків. Батьківська підтримка на фоні відсутності суворого контролю (ліберальне виховання) і низький рівень підтримки, та високий ступінь контролю (владне, або авторитарне, виховання) обумовлюють формування у дітей цінностей, відмінних від батьківських.

Результати науково-дослідницької роботи дали змогу виявити, що особливого значення для формування уявлень про духовний ідеал особистості дитини молодшого шкільного віку мають такі соціально-психологічні умови:

- сім'я та стосунки батьків;
- засоби масової інформації;
- школа та шкільне життя;

- фольклор;
- усвідомлення моральних норм і цінностей.

Психологічними механізмами формування уявлень про духовний ідеал молодшого школяра є:

- ідентифікація та наслідування;
- механізм підкріплення;
- авторитет батьків;
- психологічна протидія.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О.І. Психологія сім'ї: [Курс лекцій]. – К.: МАУП, 2001. – 96 с.: іл.. – Бібліогр. наприкінці тем.
2. Вікова та педагогічна психологія: [Навч. посіб.] / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
3. Гарбузов В.И. Неврозы и их лечение /В.И.Гарбузов, А.И.Захаров, Д.Н.Исаев. – Л.: Медицина, 1977.
4. Каиров И.А. Нравственное развитие детей в процессе воспитания: Проблемы развивающего воспитания /И.А.Каиров// Проблемы социалистической педагогики. – М.: Педагогика, 1973, С. 292-299.
5. Кальба Я.Є. Душевне і духовне в сімейному житті /Я.Є.Кальба // Проблеми загальної та педагогічної психології. – Т. XI, част. 5. – К., 2009. С. 135-145.
6. Кован Ф.А. Взаимоотношения в супружеской паре, стиль родительского поведения и развитие трехлетнего ребенка /Ф.А.Кован, К.П.Кован // Вопр. психологии. – 1988. – № 4. – С. 110-118.
7. Кон И.С. Родители и дети /И.С.Кон // Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – С. 16-19.
8. Макаренко А.С. Книга для родителей /А.С.Макаренко. – М.: Педагогика, 1988.
9. Мельник Л.П. Вплив подружньої сумісності на взаємини дошкільника в дитячому колективі Л.П.Мельник, Л.М.Співак, Н.С.Славіна // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету. Серія: психологічні науки. – Вип. 1. – 2007. – С. 113-117.
10. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания / Под ред. И.А. Каирова, О.С. Богдановой. – М.: Педагогика, 1979. – 192 с.
11. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.

12. Пенькова О.І. Сім'я як чинник розвитку духовних цінностей старшокласників /О.І.Пенькова // Проблеми загальної та педагогічної психології. – Т. XI, част. 5. – К., 2009. С. 270-276.
13. Петрович Жанна. До духовності стежками традиційності і мистецтва слова /Жанна Петрович // Рідна школа. Щомісячний науково-педагогічний журнал. – № 4 (844) квітень. – 2000. – С. 17-19.
14. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф.Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 656 с.: ил. – (Серия “Мастера психологии”).
15. Савчин М.В. Вікова психологія: [Навчальний посібник] / М.В.Савчин, Л.П.Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с. (Альма-матер).
16. Ягупов В.В. Педагогіка: [Навч. посібник] /В.В.Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

This article reveals the psychological mechanisms of forming ideas about the spiritual ideal in primary school students. Indicate the urgency and importance of this issue, is working on psychological and educational literature designed to study representations of the spiritual ideal in primary school children.

For fruitful study of students is considered a general psychology of elementary school children, the definition of spiritual ideals and the ideals of children. The content and direction of prevailing ideas about the spiritual ideal in the process of communicating with parents, the value of materials of Ukrainian folklore, mass media and school life for the formation of ideas about the spiritual ideal of the child. Also outlines the main socio-psychological determinants of understanding of the spiritual ideal of a child of primary school age.

Keywords: formation mechanisms, personality, ideal spirituality, awareness, understanding, influence, education, communication, parents, family, student.

Отримано: 23.02.2012 р.

Ціннісні детермінанти в структурі екологічної культури особистості

У статті розглядаються теоретичні аспекти та результати експериментального дослідження розвитку екологічної культури особистості в сучасних умовах. Показано, що цінності є ключовими детермінантами структури екологічної культури, що виражаються в комплексі психологічних властивостей особистості.

Ключові слова: культура, екологічна культура, цінності, особистість.

В статье рассматриваются теоретические аспекты, а также представлены результаты экспериментального исследования проблемы развития экологической культуры личности в современных условиях. Показано, что ценности являются ключевыми детерминантами структуры экологической культуры, которые выражаются в комплексе психологических свойств личности.

Ключевые слова: культура, экологическая культура, ценности, личность.

Постановка наукової проблеми та її значення. Проблема дослідження екологічної культури є важливою в наш час через зміни в соціальній, екологічній та духовній сферах нашого життя, що призводить до зміни людських цінностей, які безпосередньо залежать від особливостей прояву екологічної культури.

Формування особистості як суб'єкта культури починається з моменту фіксації ним певних цінностей. Зокрема, категорія цінності є необхідною передумовою розуміння сутності природи, її духовних вимірів, а також перетворюються на чинник осмислення власної поведінки в межах загальнолюдських ціннісних орієнтацій щодо довкілля. Ґрунтуючись на цінностях, особистість визначає свою життєву позицію, що впливає на рівень екологічної культури, визначає тип світогляду, стиль її взаємовідносин з довкіллям. Отже, ключовим у становленні екологічної культури стає система цінностей, що визначає **актуальність**, науково-прикладну та соціальну значущість проведеного дослідження.

Мета статті – аналіз теоретичних аспектів екологічної культури й вивчення ціннісних детермінант в структурі екологічної культури особистості.

Завдання дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні проблеми визначення екологічної культури як мотиваційного

показника становлення особистості; розробці та проведенні експериментально-діагностичного дослідження ціннісних детермінантів екологічної культури.

Аналіз наукових досліджень. Теоретичний аналіз опрацьованих наукових джерел засвідчує, що вивчення екологічної культури в психології пов'язане з іменами С. Дерябо, А. Львовичкиної, А. Калмикова, А. Кравченка, В. Крисаченка, О. Рудоміно-Дусятської, В. Скребця, Ю. Швалба, О. Шпенглера, М. Хилько та ін.

Концептуальні основи взаємин у системі “людина – природа” з теоретичних, філософських психологічних позицій розкриваються в концепціях Г. Бачинського, М. Бобневої, В. Вернадського, та ін.

Теоріям ціннісних орієнтацій присвячені дослідження А. Бодальова, Б. Додонова, О. Зотової, Д. Леонтьєва, А. Москаленка.

Класифікацію цінностей висвітлюють у своїх працях Н. Бердяєв, О. Варламова, Ф. Наумова, Г. Олпорт, М. Рокіч, С. Рубінштейн, В. Франкл, Ш.Шварц, В. Ядов. Водночас, як зазначають дослідники, проблема вивчення ціннісних детермінантів екологічної культури досліджена недостатньо і потребує окремого вивчення.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Місце і роль культури в якісному оновленні суспільства обумовлені її сутністю, своєрідністю як соціального явища, тими функціями, що вона покликана виконувати у суспільстві. Культура є не тільки показником цивілізованості конкретного суспільства, але й найважливішим чинником удосконалення його способу життя, екологічного мислення, добробуту людей, перспектив розвитку. Екологічний же контекст означених понять супроводить їх сутністю із середини, оскільки людина і способом життя, і культурою своєю орієнтована в довкілля. Тому екологічну культуру можна визначити як своєрідний спосіб життя, в якому органічно поєднуються потреби, цінності та навички поведінки відповідно до екологічної дійсності. Це спосіб та міра взаємодії з довкіллям на основі інтеграції загальнолюдського досвіду зі збереження природного, соціального й штучного оточення, синтез високого розуміння та дії у відповідальному ставленні до довкілля, що ґрунтується на духовності та гуманізмі.

Культура – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством у процесі суспільно-історичної діяльності, що охоплює, з одного боку, технічні засоби виробництва, матеріальні цінності, а з другого – духовні надбання в галузі науки, мистецтва, літератури, моралі, освіти. На перший погляд, вона немов має відношення лише до сфери суспільної діяльності, але, як слушно

пише М. М. Кисельов [1, с. 33], що культура є продуктом взаємодії суспільства і природи, і що вона, зі свого боку, визначає способи та форми взаємодіючості і взаємодії людства з довкіллям.

Сучасна екологічна ситуація зумовлює необхідність перебудови людської психіки, екологізації мислення і моралі, усвідомлення сучасної об'єктивної реальності – визначення ролі людського розуму не лише в суспільно-політичних та економічних, а й екологічних процесах.

Серед різноманітних форм культури одне з вагомих місць у наш час посідає екологічна культура. Перефразовуючи Освальда Шпенглера, можна сказати, що екологічна культура – це здатність людини відчувати живе буття світу, приміряти і пристосовувати його до себе, взаємно узгоджувати власні потреби й устрій природного довкілля. Інакше кажучи, екологічна культура є цілепокладаючою діяльністю людини, спрямованою на організацію та трансформацію природного світу відповідно до власних потреб та намірів.

Екологічна культура звернена до двох світів – природного довкілля і внутрішнього світу людини. Своїми цілями вона спрямована на створення бажаного устрою чи ладу в природі, й на виховання високих гуманістичних смисложиттєвих цінностей та орієнтирів у людському житті.

Екологічна культура спрямована на подолання власної обмеженості людини як природної істоти щодо природокористування в біосфері в умовах постійної конкуренції з боку тієї чи іншої речовини. Вона є сукупністю адаптивних ознак виду принципово нового ґатунку. Людина, позбавлена звичних способів впливу на довкілля, має малі шанси вижити й утвердитись в природних екосистемах. Маючи ж їх, вона, по суті, виходить за межі конкуренції, оскільки володіє адаптивними набутками, що не порівнюються з виробленими іншими видами в процесі біологічної еволюції. Тому екологічна культура не є чимось несуттєвим чи вторинним для існування людини: вона становить саму його функціональну основу, примножуючи доцільне й ефективне природокористування [2].

Основа екологічної культури – екологічна життєдіяльність, яка може виявлятися в різних формах і втіленнях. Як відомо, життєдіяльність загалом – це процес існування та самореалізації індивіда в єдності всіх його життєвих потреб і можливостей. Тому екологічна життєдіяльність становить таку діяльність людей, такі форми її поведінки, які спрямовані на той чи інший екологічний об'єкт, і за цим показником вона диференційована на декілька

форм: аутонарна, спрямована на власний організм; предметна, спрямована на такі об'єкти довкілля, які не відповідають доцільною реакцією на цей вплив; соціетарна, що здійснює вплив на такі біосистеми, які реагують на нього доцільною зміною власної поведінки.

Носієм екологічної культури є людина у різних її даностях – родовій, окремішній, індивідуально-унікальній. Ставлення до довкілля з боку окремої людини є своєрідним і визначається реальним місцем конкретного суб'єкта у світі, його можливостями та потребами. Без людини екологічна культура – лише семантично зафіксована низка предметів матеріальної чи духовної даності, але аж ніяк вона не регулюється основою людського буття.

Цінності представлені в культурі, і людина засвоює їх у процесі виховання, входження у певне суспільство, соціальну групу. Дослідники зазначають, що для розвитку екологічної культури особливо значущим є прийняття загальнолюдських цінностей.

Існують різні підходи щодо тлумачення категорії “цінність”. Складність визначення цього поняття обумовлена тим, що воно є одночасно і мотиваційним, і когнітивним утворенням. Яке здійснює психічну регуляцію поведінки людини в соціальному середовищі та детермінує процес пізнання людиною навколишнього світу. Таке трактування цінностей пояснюється її смисловою природою [3]. Тому цінності особистості є складним психологічним феноменом, що характеризує спрямованість і зміст активності особистості, це ті явища природи і суспільства, які корисні, потрібні людям як дійсність, ціль, ідеал, це сфера духовної діяльності людини, її моральної свідомості, її уподобань, це креативні компоненти людської культури, які визначають сенс та спосіб життя.

Сьогодні актуальним підходом щодо вивчення цінностей у психології є концепція Ш. Шварца, де цінності трактуються як певні категорії вибору й оцінки людиною власних учинків, інших людей і подій.

Зростає інтерес науковців до проблеми цінностей природи, формування екологічних цінностей особистості. На думку дослідників (О.М'ягченко, Г.Тарасенко, О.Гречешкіна та ін.), саме екологічні цінності визначають спосіб існування індивіда у природному, біологічному, фізіологічному значенні, стиль взаємодії людини з світом природи. Проте, як зазначає О.Сухомлинська, цінності природи займають у системі цінностей людини мало не останнє місце: “Дотепер ми взагалі не звертали на них увагу, щедро розкидаючи навколо себе руйнівні продукти своєї діяльності – і в особистісному плані, і в соціальному” [5, с. 24].

Науковці (Б.Каллікотт, П.Тейлор) ділять цінності природи на два основні типи: інструментальні, або утилітарні, в протилежність внутрішнім, або власним. Інструментальна цінність – це цінність, якою щось володіє як засобом досягнення цілей. Внутрішня цінність – це цінність, якою щось володіє як самоціллю. Точка зору стосовного того, що природа володіє цінністю тільки як засіб досягнення цілей, називається антропоцентричною (скерованою на людину). З іншого боку, думка про те, що природа є цінною просто тому, що вона існує незалежно від її використання, називається екоцентричною.

Відповідно до того, які цінності знаходяться на вершині піраміди цінностей, у людини формується певний тип екологічної свідомості, світогляду.

Отже, екологічні цінності є важливою складовою екологічної культури особистості, рушієм розвитку екологічної свідомості, мислення, активної природоохоронної позиції розвитку особистості.

Проведений теоретичний аналіз представленої проблеми потребує чіткої програми емпіричного вивчення ціннісних детермінантів екологічної культури особистості.

Вибірку дослідження склали 65 студентів перших курсів математичного факультету та інституту філології та журналістики Волинського національного університету імені Лесі Українки. Програма емпіричного вивчення включає такі діагностичні методики: модифікований варіант методики М.Рокіча “Ціннісні орієнтації”, Тест екоціннісних диспозицій (ТЕД), розроблений В.А.Скребцем [4], як додаткові методичні прийоми – спостереження, бесіда.

Отже, для виявлення особливостей ціннісних орієнтацій та місця екологічних цінностей в цій системі був використаний модифікований варіант методики “Ціннісні орієнтації” М.Рокіча.

У нашому випадку дані, отримані за допомогою опитувальника, дають можливість охарактеризувати загальну картину побудови системи цінностей та місця екологічних цінностей в ній.

Нами були проаналізовані значущі для досліджуваних життєві сфери. Результати статистичної обробки даних показали, що 52,6% наших досліджуваних на перше місце як привабливу сферу поставили “Суспільне визнання”, на другому місці у рейтингу “Активне діяльне життя”(49,1%), “Впевненість у собі” займає третє місце, їй надали перевагу 45,8% досліджуваних. На четвертому місці у рейтингу знаходиться “Цікава робота” (44,1%), “Свобода” займає п’яту позицію (39,5%). Надалі цінності у рейтингу

розмістилися так: “Матеріальне забезпечення” (38,5% досліджуваних), “Наявність друзів” (32,7%), “Щасливе сімейне життя” (28,20%), “Розваги” (24,1%), “Здоров’я” (20,0%), “Любов до природи” (18,4%), “Пізнання природи” (14,5%). “Краса природи” (10,0%), “Ставлення до природи” (8,9%), “Охорона природи” (7,9%).

Думаємо, що такий розподіл цінностей зумовлений віковими особливостями психосоціального розвитку. Основними характеристиками психосоціального розвитку в юнацький період є особисте “Я” як активного члена суспільства, сім’ї, працівника.

Кожна молода людина раніше чи пізніше вирішує проблему власної оцінки свого існування. В цей період відбувається рефлексія власного життєвого шляху, з’являється потреба реалізувати себе, зайняти певне місце в соціумі. Тому, на нашу думку, для більшості наших досліджуваних важливою сферою є “Суспільне визнання”. Ця цінність визначає сенс існування, спрямована на майбутнє, а тому високо ними оцінюється.

Великий інтерес викликає рейтинг життєвих сфер, які оцінені досліджуваними як такі, що не є привабливими (табл. 1).

Таблиця 1

Рейтинг низькозначущих життєвих сфер

№	Назва сфери	Кількість досліджуваних	% кількість
1	Здоров’я	18	30,0
2	Любов до природи	15	25,0
3	Пізнання природи	10	16,6
4	Ставлення до природи	8	13,4
5	Краса природи	6	10,0
6	Охорона природи	3	5,0

Як бачимо, до низько значущих увійшли сфери “Здоров’я” (21%), “Любов до природи” (20,6%), “Пізнання природи” (19,0%), “Краса природи” (9,0%), “Ставлення до природи” (18,0), “Охорона природи” (2,0%) наших досліджуваних. Це можна пояснити тим, що наші досліджувані недостатньо цінують власне здоров’я, і не задумуються про його збереження в майбутньому. Можливо, це пояснюється тим, що вони не помічають гостроти соціального життя і виживання людини в складних екологічних умовах.

Низьке значення сфер, що стосується пізнання природи, ставлення до неї пояснюється прагматичністю свідомості сучасної молоді. Природа в переважній більшості розглядається як об’єкт використання. У молоді спостерігається низький рівень інтенсив-

ності ставлення до природи, а також значний зріст установок прагматичного характеру. Отже, наші досліджувані оцінюють ці цінності як доступні, але не переважаючі порівняно з іншими.

З метою визначення місця екологічних цінностей в системі інших цінностей та індексу виявлення екопсихологічних диспозицій спрямованості дій і вчинків щодо довкілля нами був використаний “Тест екоціннісних диспозицій”. Дана методика дала можливість з’ясувати характер розподілу особистісних цінностей, зокрема, соціальних, екологічних, моральних і Я-цінностей (табл.2).

Таблиця 2

Розподіл цінностей (у %)

Стать	Соціальні цінності	Моральні цінності	Екологічні цінності	Я-цінності
юнаки	35,3	28,6	12,2	22,7
дівчата	35,5	29,0	12,9	22,6

З таблиці видно, що 35,5 % дівчат надають перевагу соціальним цінностям, 29,0 % – моральним цінностям, 22,6 % – Я-цінностям і 12,9 % – екологічним цінностям.

У юнаків розподіл виявився таким: 35,3 % надали перевагу соціальним цінностям, 28,6% вважають найважливішими моральні цінності, 22,7% вважають важливими “Я-цінності” і 12,2% надали перевагу екологічним цінностям.

Як бачимо, особливої різниці у виборі цінностей у юнаків і дівчат не спостерігається. Це пояснюється тим, що у цьому віковому періоді пріоритетними є соціальні сфери життя, де переважають свобода у діях і вчинках, визнання, впевненість у собі, активна життєва позиція, тому переважаючими для них є соціальні, моральні, Я-цінності.

За даними тестових розрахунків наших досліджуваних (тест “Екоціннісних диспозицій”) одержані процентні показники результатів.

У 43% наших досліджуваних (10% юнаків і 13% дівчат) переважає колборативна екодиспозиція (СІb), яка проявляється як еконормативна поведінка у взаємодії з природними об’єктами, в основі її лежить доцільність і розумна взаємодія з природним, соціальним та штучним оточенням.

У 57% досліджуваних спостерігаються риси, що зашкоджують природному середовищу, іншим людям, довкіллю. З них за нашими даними:

у 21% у юнаків і дівчат виражена несесітивна екодиспозиція (Nes). Це така стратегія поведінки в природному середовищі, яка

виявляється у споживацькому ставленні до неї. У молодих людей такого типу поведінки переважає потреба привласнення, тобто брати від природи все, що їй потрібно, не турбуючись про шкоду, яку вона може нанести;

11% досліджуваних виявили індиферентну екодиспозицію (Ind). Вона проявляється у байдужості, відстороненні, халатності у ставленні до навколишнього середовища. В їх свідомості індиферентна екодиспозиція чи не найпоширеніша річ, яка дозволяє не помічати, нехтувати тим, що відбувається навкруги;

8% випробовуваних вважають, що ефективне використання природних ресурсів призводить до покращення життя людини. Це явний прояв совметральної екодиспозиції (Smt). Однак, на жаль, у них відсутня світоглядна позиція щодо підкорення природи для задоволення свого життя, інтересів, тому що, коли природа нагадує про себе певними проявами, людина шукає у ній же захисту.

І лише 5% досліджуваних вважають, що людина залежна від природи, її законів і особливостей – це совмесійна екодиспозиція (Sms).

У 2% юнаків і дівчат гашетарна екодиспозиція (Gach) частіше проявляється як напівсвідома або підсвідома схильність наносити шкоду тим чи іншим об'єктам. Різниці між показниками екопсихологічних диспозицій у юнаків і дівчат не виявлено (рис.1).

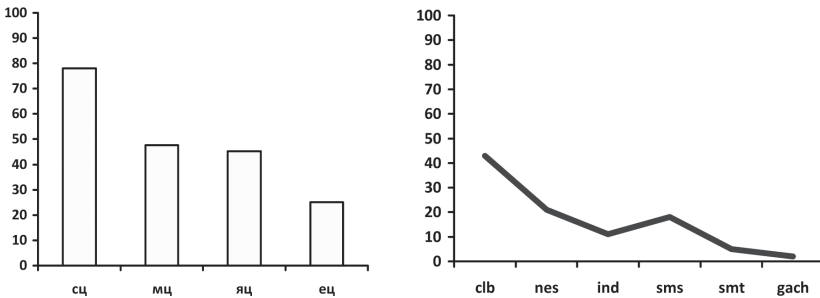


Рис.1. Співвідношення ціннісних орієнтацій та екопсихологічних диспозицій у свідомості студентів

Кореляційний аналіз показав, що екологічні цінності позитивно корелюють з такими параметрами, як “Суспільне визнання” ($r = 0.47$), “Активне діяльне життя” ($r = 0.43$), “Впевненість у собі” ($r = 0.56$) і “Цікава робота” ($r = 0.34$); негативно, з параметрами “Любов до природи” ($r = -0.55$), “Пізнання” ($r = -0.74$), “Краса природи” ($r = -0.65$), колаборативною екодиспозицією ($r = -0.50$) і “Охорона природи” ($r = -0.52$).

Результати кореляційного аналізу дають підставу стверджувати, що рівень екологічної культури характеризується рівнем екологічних цінностей досліджуваних. У нашому випадку виявлений середній і низький рівень екологічної культури.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз наукової літератури показав, що досить актуальною є проблема становлення екологічної культури.

Розвиток екологічної культури зумовлюється, в першу чергу, їх ціннісними орієнтаціями молоді. Отримані нами дані свідчать, що екологічні цінності як важливий компонент екологічної культури юнаків і дівчат належать до низько значущих життєвих сфер.

Нами встановлено, що переважна більшість наших досліджуваних мають знання про екологічні цінності, однак пріоритетними у них на даний час є соціальні цінності та Я-цінності.

Крім означених цінностей, нами отримані індекси кількісного вияву екопсихологічних екодиспозицій, які визначають спрямованість дій та вчинків на взаємодію з довкіллям. Виявилось, що у 43% студентів першого курсу переважає колборативна екодиспозиція, яка в цілому відтворює еконормативну поведінку в довкіллі, в основі якої лежить розумна взаємодія з природним, штучним і соціальним оточенням. Однак у 57% досліджуваних спостерігаються риси, що зашкоджують природному середовищу, іншим людям, довкіллю. Зокрема, споживацьке ставлення до довкілля (несеситивна екодиспозиція) у 23%, байдуже ставлення (індиферентна екодиспозиція) у 19%, підсвідома схильність наносити шкоду, руйнувати задля забави (гешенарна екодиспозиція) у 15% досліджуваних.

Представлене дослідження не вичерпує дану проблему, а лише порушує коло проблемних питань вивчення й інших чинників структури екологічної культури – екологічної свідомості, екологічної поведінки, що й буде здійснюватися в подальших дослідженнях.

Список використаних джерел

1. Киселев Н. Н. Экологические проблемы в контексте культурологического анализа / Н. Н. Киселев. – М.: Политиздат, 1989. – С. 33.
2. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
3. Потапчук Л. В. Екологічна культура в теорії й практиці пізнання довкілля / Л. В. Потапчук // Психологічні пер-

- спективи: [Зб. наук. пр. Волинського національного університету імені Лесі Українки. Інституту соціальної та політичної психології АПН України]. – Луцьк: Видав-во ВНУ імені Лесі Українки, 2011. – Вип. 17. – С. 212 – 220.
4. Скребець В. О. Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи: [Монографія] / Скребець В. О. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2004. – С. 39 – 84.
 5. Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи / О. В. Сухомлинська // Шляхи освіти. – 1996. – №1. – С. 24 – 27.

The article examines the theoretical approaches and results of experimental studies of ecological culture of the individual in modern conditions. It is shown that values are key determinants of the structure of ecological culture, manifested in a complex psychological personality traits.

Key words: culture, ecological culture, values, individual.

Отримано: 9.03.2012 р.

УДК. 159.923.2 – 057.87

Е.А.Резникова

Формирование стратегий адапционного поведения в процессе трансформации психологической защиты личности студента

У статті обґрунтовується правомірність розгляду студентського періоду як такого, що висуває підвищені вимоги до психологічного захисту особистості; представлений теоретичний аналіз проблеми психологічного захисту та особливостей його функціонування, позначені уявлення про стратегії адаптаційної поведінки; наводяться дані емпіричного дослідження особливостей формування стратегій адаптаційної поведінки в процесі трансформації психологічного захисту особистості студента; показана якісна своєрідність адаптаційної поведінки особистості студента на різних курсах навчання у вузі, виділені стратегії адаптаційної поведінки студентів.

Ключові слова: особистісна регуляція, трансформація психологічного захисту, стратегії адаптаційної поведінки.

В статье обосновывается правомерность рассмотрения студенческого периода как периода предъявляющего повышенные требования к психологической защите личности; представлен теоретический анализ проблемы психологической защиты и особенностей ее функционирования; обозначены представления о стратегиях адаптационного поведения; приводятся данные эмпирического исследования особенностей формирования стратегий адаптационного поведения в процессе трансформации психологической защиты личности студента; показано качественное своеобразие адаптационного поведения личности студента на различных курсах обучения в вузе, выделены стратегии адаптационного поведения студентов.

Ключевые слова: личностная регуляция, трансформация психологической защиты, стратегии адаптационного поведения.

Особенности адаптационной ситуации личности в период студенчества определяются совпадением или наложением двух типов кризисных воздействий. Во-первых, это актуализация социально-психологических противоречий, разрешение которых инициирует личностное развитие в ранней юности (Б.Г.Ананьев, И.С.Кон, В.С.Мухина, А.В.Петровский, В.А.Петровский, В.И.Слободчиков, В.В.Столин и др.). Во-вторых, это специфические условия жизни и труда студента, которые могут оцениваться как критические (Г.О.Балл, Ю.О.Бохонкова, В.Д.Цуркан, О.К.Душавицкий, Е.И.Машбиц, О.Г.Мороз, О.Г.Солодухова, П.О.Просяцкий). Переход к вузовской форме обучения является сложным адаптационным процессом, нарушение которого отражается на психологическом комфорте и нервно-психическом здоровье студентов, на их развитии и эффективности обучения (Р.Р.Блажис, А.Л.Ройсман, В.И.Крутов и Н.А.Агаджанян, С.М.Мадорская и др.).

На этапе отказа личности от старых форм отношений со средой как несоответствующих, неприемлемых, а также при отсутствии новых программ, необходимых в измененных условиях жизни, остро ощущается потребность в защитной роли адаптационного поведения. Следовательно, студенческий период можно рассматривать как предъявляющий повышенные требования к психологической защите личности, а проблему психологической защиты студенчества к наиболее актуальным проблемам высшей школы.

В современной зарубежной и отечественной науке накоплен богатый теоретический и эмпирический материал, отражающий различные концепции психологической защиты и иллюстрирующий противоречивость данного феномена (Ф.В.Бассин, Ф.Е.Василюк, Р.М.Грановская, Л.Р.Гребенников и Е.С.Романова, В.И.Журбин, Р.А.Зачепацкий, Б.В.Зейгарник, А.А.Налчаджян, В.С.Ротенберг, И.Д.Стоиков, Н.Ф.Калина, А.М.Штыпель, Т.С.Яценко и др.).

Традиційно розділяються загальне і частинне трактування терміна психологічна захиста. Психологічну захисту в вузькому сенсі прийнято розглядати як систему взаємопов'язаних специфічних способів і засобів інтропсихічної адаптації, протікаючих на несвідомі рівнях регуляції, об'єднаних загальною адаптаційною метою і пов'язаних з індивідуально-особистісними характеристиками суб'єкта. В самому широкому сенсі поняття психологічної захисту використовується для позначення поведінки, здійснюваної на всіх рівнях психологічної регуляції, з використанням всіх доступних способів і механізмів, маючого метою усунення психологічного дискомфорту і збереження цілісності особистості. В цьому випадку передбачається наявність у особистості не тільки несвідомі механізмів, але і свідомі адаптивні стратегії справляння зі стресом і негативними переживаннями.

Психологічній науці ще недостатньо глибоко відомі закономірності узгодження різних за ступенем свідомості адаптаційних засобів. Питання комплексної організації власне захисних автоматизмів і справляючої поведінки (використовуються різні терміни для його позначення: копінг-стратегії, справляння, подолаття і др.), їх динамічного співвідношення поки не представлені широко в науковій літературі. Розбіжності між дослідниками виникають з-за відсутності чітких критеріїв диференціації адаптаційних механізмів, стратегій і поведінки. Інтерпретація різноманітних ефектів в межах однієї і тієї ж категорії, як і пояснення однорідних проявів різними категоріями вказують на відсутність загального описателного орієнтира. Таким описателним і пояснителним орієнтиром може бути адаптаційна трансформація психічної організації особистості в процесі взаємодії з змінюючою середою.

Дана стаття присвячена особливостям формування стратегій адаптаційного поведінки в процесі трансформації психологічної захисту особистості студента.

Ми розглядаємо психологічну захисту в широкому сенсі слова, визначаючи її як поведінку (свідому і несвідому), актуалізація якої в адаптаційній ситуації підвищує резистентність особистості до деструктивних факторів її життя-здійснення. Таке розуміння психологічної захисту дозволяє представити її як регулятивну систему, діючу в ситуації внутрішнього або зовнішнього конфлікту і включаючої в себе дві підсистеми. Перша з них – система

стабілізації личности. Выполняя гомеостатические функции, она включает в себя неосознаваемые механизмы психологической защиты и направлена на устранение или сведение до минимума чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта путем ограждения сферы сознания от травмирующих личность переживаний. Другая подсистема – преодоления, рассматривается как активность личности, направленная на устранение или уменьшение воздействия источника тревоги (стрессора).

Система стабилизации в своем содержательном плане совпадает с системой адаптивных реакций личности, направленных на защитное изменение значимости дезадаптивных компонентов отношений – когнитивных, эмоциональных, поведенческих – с целью ослабления их психотравмирующего воздействия на Я-концепцию или, иначе говоря, с системой защитных механизмов в их традиционном понимании. Система преодоления рассматривается в нашем исследовании как комплекс проявлений активности личности, направленной на овладение ситуацией. В содержательном плане она совпадает с копинг-поведением личности.

Функционирование психологической защиты личности, включающей систему стабилизации и систему преодоления, отражает взаимодействие и взаимодополнение гомеостатических и гетеростатических тенденций личности. Их объединяет общая направленность на устранение психологического дискомфорта связанного с влиянием деструктивного фактора жизнеосуществления. Несмотря на это, они существенно различаются по целому ряду параметров, среди которых исследователи выделяют следующие: активность, характер протекания, функции, степень осознанности и произвольности, отношение к реальности, дифференцированность, следствия и результаты (Ф.Е. Василюк, Б.Д. Карвасарский, В.А. Ташлыков и др.).

Функционирование психологической защиты осуществляется благодаря присущей личности регуляторной способности.

Трансформация психологической защиты демонстрирует овладение личностью ранее неизвестными аспектами взаимодействия с окружающей средой и проявляется в формировании новых стратегий адаптационного поведения.

Индивидуальные стратегии поведения относятся к интегральным формам личностной адаптации. Понятие “стратегия” занимает все более прочную позицию в современной психологической науке, хотя его содержание остается во многом неопределенным. Так, копинг-поведение рассматривается как результирующая копинг-стратегии и копинг-ресурсов. В этом случае

стратегия занимает подчиненное положение по отношению к поведению. Нередко можно встретить объединение стратегий и поведения, и тогда возникает категория “поведенческая стратегия”. Если исходить из психологического содержания, стратегию следует признать более широким понятием, чем поведение или стиль, служащим для упорядочения взаимодействия с изменяющейся реальностью.

Стратегия характеризует вектор действий и поступков, вовлеченность личности в переживание происходящего, придает поведению своеобразные оттенки. В ней закрепляется зависимость жизни от прошлого опыта и индивидуального смысла будущего. Понятие “стратегия” применяется по отношению к адаптации к социальным, культурным, природным факторам, к изменениям внутренней среды организма, к изменяющемуся образу Я. Оно используется и по отношению к какой-либо конкретной ситуации, например, освоение профессии, и по отношению вообще к жизни, к миру (К.А.Абульханова-Славская). Анализ научных работ позволяет отметить многообразие видов стратегий: “уверенная, социальная, гибкая, нормативная” (Е.В.Витенберг), “эмоциональная, когнитивная, коммуникативная” (А.А.Алдашева), “субъективно ориентированная, объективно ориентированная” (В.П.Коваленко, В.П.Наталенко, С.Т.Посохова), “активная, пассивная” (Е.К.Завьялова) и т.п.

В качестве принципов классификаций адаптационных стратегий выделяются, например, скорость перестройки физиологических реакций (Р.М.Баевский), конституционально-генетическая обусловленность адаптационного реагирования (В.П.Казначеев) и даже такие обобщенные психологические критерии, как характер человека (Э.Фромм).

Т.И. Ронгинская выделяет эмоциональную и когнитивную стратегии адаптации. Эмоциональная стратегия обозначена как реактивно-пассивное сопротивление, сохраняющее достигнутый уровень адаптированности. Наличие сопротивления приводит к снижению адаптационных возможностей при возникновении новой ситуации. Требуется длительное время для овладения этой ситуацией. Трудности стимулируют избегание, что в итоге может провоцировать глубокий внутриличностный конфликт, вплоть до развития невроза. Когнитивная стратегия может быть расценена как признак активного сопротивления, направленного на сознательное нарушение имеющегося равновесия. Активная сущность этого вида сопротивления позволяет отнести его к факторам творческого построения жизни [1].

Т.М. Титаренко, обобщая характерные для жизненного кризиса симптомы (негибкость, малоадаптивность поведения, примитивизация саморегуляции, эмоциональная дезорганизация деятельности, усиление ее иррациональной детерминации, падение уровня самопринятия, острое переживание необходимости личностной модификации), утверждает, что возможности выхода из кризиса определены типом отношения к нему: игнорирующим, преувеличительным, демонстративным, волюнтаристским, продуктивным. Представленные автором типы отношения к кризису могут рассматриваться как стратегии адаптивного поведения [2].

С.Т. Посоховой принадлежит идея объединения стратегий адаптации в два больших класса: стратегии самосохранения личности и стратегии самораскрытия личности. В общем виде суть стратегии самосохранения заключается в использовании такого способа взаимодействия с изменяющейся окружающей реальностью, который обеспечивает личности, прежде всего, сохранение себя как биологической единицы. Эта стратегия предоставляет возможность соблюдения в неизменном виде ранее эффективных стереотипов отношений с общественными и хозяйственными институтами, с окружающими людьми и с собой. Стратегия самораскрытия – это стратегия преобразования себя, условий, прежнего стиля жизни. Ее ядро составляют совершаемые самой личностью внутренние и внешние трансформации, преодоление трудностей. Направленность стратегии самораскрытия задается совокупностью устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности. Доминирующий мотив успеха обеспечивает высокую целенаправленность, организованность и структурированность жизненной деятельности личности. Стратегия реализуется преимущественно на высоком уровне нервно-психической устойчивости. Проектируя свою активность, личность соотносит значимость совершаемого действия для себя и его общественную полезность [3].

Резюмировать вышеизложенное можно следующим образом. Индивидуальная стратегия необходима для сохранения уникальности личности, постоянно взаимодействующей с изменяющейся окружающей реальностью, для создания собственной модели мира и своего Я. Ее отсутствие может привести к хаосу существования, к остановке развития личности. Индивидуальная стратегия – личностно регулируемый способ упорядочения поведения. Личность выступает в роли основного регулятора реализации стратегии, обеспечивая ее качественное своеобразие и определяя ее динамические особенности. Это структурирует общий

адаптационный эффект, выделяет из беспорядочных поведенческих выявлений те, которые необходимы личности, вовлеченной в преобразующую среду.

Результаты теоретического исследования проблемы позволили спланировать эмпирическое исследование особенностей формирования стратегий адаптационного поведения в процессе трансформации психологической защиты личности студента.

В исследовании приняли участие студенты 1, 2, 3, 4, 5 курсов психологического факультета и факультета дошкольной педагогики и психологии Славянского государственного педагогического университета в возрасте от 18 до 25 лет. Всего в исследовании приняло участие 400 человек.

Выбор конкретных психодиагностических методик определялся необходимостью исследования особенностей психологической защиты личности, собственно защитных автоматизмов и осознанных стратегий совладания; диагностики широкого спектра психологических характеристик личности, гипотетически связанных с регуляцией защитных адаптационных трансформаций (личностный адаптационный потенциал, стиль саморегуляции поведения, смысло-жизненные ориентации, мотивационные образования личности). Соответственно, были отобраны две группы психодиагностических методик, предназначенных для изучения указанных параметров: тест-опросник механизмов психологической защиты Р. Плутчика и методика диагностики стратегий преодоления стресса Д.Амирхана, а также многофакторный личностный опросник "Адаптивность" А.Г.Маклакова, методика диагностики стилевых особенностей саморегуляции поведения В.И. Моросановой и Е.М. Коноз, тест смысло-жизненных ориентаций Д.А.Леонтьева, методика диагностики мотивационных образований личности Ю.М.Орлова.

Анализ особенностей адаптационной трансформации психологической защиты личности студента проводился на основе метода вычисления матрицы интеркорреляции всех показателей с первого по пятый курс (методика "индекс когерентности систем" А.В. Карпова). На основе полученных матриц построены целостные структуры системы психологической защиты, включая показатели личностной регуляции. Для каждой структуры были выделены базовые характеристики системы психологической защиты. Для определения базовых характеристик системы психологической защиты были определены структурные веса каждого качества как функции числа связей данного качества с другими и их значимости. Каждая интеркорреляционная значимость на уровне 0,99

($r \geq 0,76 < 1,00$) оцінювалась в чотири бали, на рівні в $0,95$ ($r \geq 0,61 < 0,76$) – в три бали, на рівні $0,90$ ($r \geq 0,49 < 0,61$) – в два бали і на рівні $0,80$ ($r \geq 0,38 < 0,49$) – в один балл.

Якості, набір яких більше число ваг, позначаються базовими якостями системи психологічної захисти. Превышение числа ваг отрицательной связи над положительной в базовой характеристике определяет антибазовые качества системы защиты. Базовые качества системы психологической защиты с большим числом значимых связей и с наличием высокой суммарной оценки ваг должны рассматриваться как существенные факторы адаптационного поведения, которые оказывают сильное влияние на успешность психологической защиты личности. Антибазовые качества дестабилизируют психологическую защиту и отрицательно влияют на успешность адаптационного поведения.

На основе полученных матриц были построены целостные структуры системы психологической защиты, включая показатели личностной регуляции (табл. 1).

Таблиця 1

Структурний ваг факторів системи психологічної захисти

курс	Базовые характеристики (количество связей)	Антибазовые характеристики (количество связей)
1	ЛАП (16); ОЖ (10); отрицание (8); НПУ (7); П (7)	замещение (7)
2	ОЖ (21); Ц (13); П (12); Р (9); отрицание (8); ЛАП (7)	регрессия (10); проекция (10); ИНЗ (8); реактивные образования (7); избегание (7)
3	ОЖ (22); Ц (14); П (14); Р (14); интеллектуализация (12); отрицание (8); ЛАП (7)	проекция (16); замещение (7); ИНЗ (7);
4	Ц (9); МП (8); РП (6); ОЖ (6); П (6); НПУ (6); Мд (6)	–
5	ОЖ (17); П (17); Ц (14); МА (14); отрицание (12); компенсация (10); Р (9); ЛК-Я (9); МП (9); МДУ (9)	–

Примечание: ЛАП-личностный адаптационный потенциал; ОЖ-осознанность жизни; НПУ-нервно-психическая устойчивость; Ц-цель; П-процесс; Р-результат; МП-мотивация познания; РП-решение проблем; Мд-моделирование; МА-мотивация аффилиации; ЛК-Я-локус контроля "Я"; МДУ-мотивация достижения успеха. ИНЗ-интенсивность напряжения защит; ИП-избегание проблем.

Наибольшее количество базовых характеристик психологической защиты личности студента обнаружено на втором, третьем, пятом курсах. Высокий уровень интегрированности системы

психологической защиты свидетельствует о напряжении адаптационных процессов. При этом на втором и третьем курсах среди базовых характеристик количество антибазовых качеств составляет 5 и 3 качества соответственно, на пятом курсе антибазовые качества отсутствуют. Следовательно, к пятому курсу система психологической защиты личности студента становится более когерентной. Чем меньшее число негативных качеств структура психологической защиты насчитывает, тем эффективнее она обеспечивает защитное адаптационное поведение.

На первом курсе обнаружено 6 базовых качеств и в том числе 1 антибазовое, на четвертом курсе – 7 базовых качеств. Низкий уровень интеграции системы может рассматриваться либо как показатель ее несформированности, либо как показатель ее относительной стабильности. Очевидно, что на первом курсе система психологической защиты студентов еще не сформирована, поэтому слабо интегрирована, на четвертом курсе – она находится в состоянии “функционального покоя”.

Особо следует указать на то, что рассмотрение целостных структур психологической защиты личности студента невозможно без учета ее системной детерминации, играющей решающую роль в развертывании этого процесса и определяющей его своеобразие на каждом конкретном этапе. Системообразующий фактор позволяет объединить в целостную функционально динамическую систему различные психологические особенности личности, механизмы и подсистемы. Таким системообразующим фактором, влияющим на систему психологической защиты, на наш взгляд, является осмысленность жизни. В качестве базовых смысло-жизненные ориентации имеют наибольший вес среди всех других качеств с первого по пятый курс. Именно смысло-жизненные ориентации приводят к внутренне непротиворечивому для личности преобразованию различных аспектов ситуации в единое целое.

Качественный анализ системы психологической защиты с первого по пятый курс позволил нам выделить две стратегии адаптационного поведения личности студента: стратегию самосохранения и стратегию самоосуществления. Стратегия самоосуществления определяется нами как активность человека, направленная на воплощение своей жизни в действительность, на детерминированный личностными смыслами выбор собственной жизненной линии вопреки влиянию деструктивных факторов.

Оформленность механизмов адаптации в стратегию фиксируется со второго курса, на первом курсе нами не установлен сколько-нибудь оформленный тип адаптационного поведения.

Форма адаптації студентів другого і третього курсів може бути определена як стратегія самосохранения. В структурі психологічної захисти на другому і третьому курсах обнаружено большое количество антибазовых характеристик, представляющих собой неконструктивные защитные механизмы: регрессия, проекция, реактивное образование, замещение, а также высокий уровень интенсивности напряжения всех защитных механизмов. Наличие таких адаптивных механизмов, как отрицание, на втором и третьем курсе, интеллектуализации на третьем курсе не в состоянии изменить направленность данной стратегии. Мотивационные регуляторные механизмы в структуре психологической защиты студентов второго и третьего курсов отсутствуют. Показатели личностного адаптационного потенциала значительно снижены по сравнению с первым курсом. Среди копинг-стратегий на втором курсе присутствует неконструктивная стратегия избегание.

Форма адаптації студентів четвертого і п'ятого курсів може бути определена як стратегія самоосуществления. Так структура психологічної захисти студентів четвертого курсу включає среди базових характеристик осмысленность жизни и такие качества, как стратегия решение проблем, нервно-психическая устойчивость, мотивация познания, регуляторный процесс моделирование.

В структурі психологічної захисти на пятом курсе не обнаружено антибазовых характеристик, среди базовых характеристик представлены такие адаптационные механизмы, как отрицание и компенсация, а также мотивационные регуляторы поведения: мотивация аффилиации, мотивация познания и мотивация достижение успеха. Очевидно, что, мотивационное ядро в соединении указанных потребностей представляет мощный ресурс обеспечения процессов самоосуществления личности. Также на пятом курсе в качестве базовой характеристики выступает локус контроля Я, определяемой как наличие достаточной свободы выбора личности, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

Все эти характеристики психологической защиты как единая структурная организация демонстрируют качественное своеобразие системы психологической защиты личности на пятом курсе. Напряжение адаптационного процесса на пятом курсе, зафиксированное на основании повышения интенсивности механизмов защиты, не стало причиной перехода на стратегию самосохранения благодаря личностной регуляции. Это является, с нашей точки

зрения, показателем адаптационной трансформации психологической защиты, выработки личностью новых форм взаимодействия с окружающей действительностью на новом более высоком уровне. В систему психологической защиты на пятом курсе включается высший уровень личностной регуляции – смысловой, представленный такими мотивационными образованиями, как мотивация аффилиации, мотивация достижения успеха и мотивация познания

Выводы. Результаты исследования адаптационной трансформации психологической защиты студентов позволили выделить осмысленность жизни в качестве системообразующего фактора адаптационного поведения личности студента и определить качественное своеобразие стратегий адаптационного поведения личности студента на различных курсах обучения в вузе. Адаптационная трансформация проявляется в переструктурировании параметров защитных механизмов (осознанных и неосознанных) и компонентов личностной регуляции (личностный адаптационный потенциал, стиль саморегуляции поведения, смысло-жизненные ориентации, мотивационные образования личности), что находит свое выражение в образовании специфических межфункциональных связей в системе психологической защиты студентов на разных курсах обучения. Новые формы адаптационного поведения личности являются результатом преобразования и усложнения посредством личностной регуляции ее психологической защиты. Форма адаптации студентов второго и третьего курсов может быть определена как стратегия самосохранения. Форма адаптации студентов четвертого и пятого курсов может быть определена как стратегия самоосуществления. Развивающий потенциал стратегии самоосуществления определяют: копинг-стратегия решения проблем, нервно-психическая устойчивость, регуляторный процесс моделирование, мотивация познания, мотивация аффилиации, мотивация достижения успеха, локус контроля “Я”.

Исследование показало также актуальность дальнейшей разработки поставленной проблемы в различных аспектах. Задачи современной образовательной практики в вузе повышают значимость лонгитюдных исследований, нацеленных на выявление механизмов противостояния личности студентов деструктивному внешнему влиянию и на изучение возможностей развития этих механизмов. Такая постановка вопроса порождает, в свою очередь, необходимость выработки критериев для оценивания конструктивности поведенческих стратегий личности. Это связано с тем, что, как показывает практика, преуспевание в жизни не всегда ведет

к личностному развитию, а высокий уровень развития личности не тождествен жизненному успеху.

Список использованной источников

1. Ронгинская Т. И. Феномен сопротивления адаптирующим воздействиям: автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра психол. наук: спец. 19.00.01 “Общая психология, история психологии” / Т. И. Ронгинская. – СПб., 1995. – 33 с.
2. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с. – Библиогр. : с. 366–375.
3. Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности: субъективный подход: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Посохова Светлана Тимофеевна. – СПб., 2001. – 340 с.

In the article legitimacy of consideration of student period is grounded as a period producing enhanceable requirements to psychological defence of personality; the theoretical analysis of problem of psychological defence and features of its functioning is presented, a picture of strategies of adaptation conduct; is marked empiric research data of forming features of strategies of adaptation conduct in the process of psychological defence transformation of a student's personality are cited ; high-quality originality of adaptation conduct of a student's personality is shown in different years a of higher school, strategies of adaptation conduct of students are selected .

Key words: personality adjusting, transformation of psychological defence, strategies of adaptation conduct.

Отримано: 22.03.2012 р.

До проблеми аналізу навчально-професійної діяльності як провідної в юнацькому віці

У статті розглядається структурний аналіз навчально-професійної діяльності як провідної на певному віковому етапі, а також розглядаються основні фактори впливу на діяльність учня на різних вікових етапах для порівняння. Виділено низку емпіричних критеріїв для характеристики цієї діяльності як провідної.

Ключові слова: діяльність, особистість, розвиток, поняття, властивості, вид, психіка, процес, аналіз, віковий період, фактор, стадії, психологічні ознаки, вікові кризи, критерії особистості, фактори розвитку.

В статье рассматривается структурный анализ учебно-профессиональной деятельности как ведущей на определенном возрастном этапе, а также рассматриваются основные факторы влияния на деятельность ученика на разных возрастных этапах для сравнения. Выделен ряд эмпирических критериев для характеристики данной деятельности как ведущей.

Ключевые слова: деятельность, личность, развитие, понятие, свойства, вид, психика, процесс, анализ, возрастной период, фактор, стадии, психологические признаки, возрастные кризисы, критерии личности, факторы развития.

Навчально-професійна діяльність як провідна була вперше виділена Д.Б. Ельконіним. Він виділяє юнацький період, для якого і визначає провідним навчально-професійний тип діяльності. Однак, у його подальших дослідженнях, проблема учбово-професійної діяльності не розробляється глибше.

Дослідження навчально-професійної діяльності як провідної нами не виявлено. Так, В. Я. Ляудіс [21], А. К. Маркова [11], Є.О. Фарапонова [20], Т. О. Іванова, О. Я. Левін [8], говорячи про діяльність студентів в умовах ВНЗ (у даних дослідженнях вона йменується навчальною), розглядають її як об'єкт для педагогічного впливу, а не як фактор розвитку психіки.

Поняття провідної діяльності було запропоновано О.М. Леонтьєвим, який визначає її як діяльність, що характеризується такими ознаками:

- у ній виникають й усередині неї диференціюються інші, нові види діяльності;

- у ній формуються або перебудовуються приватні психічні процеси;
- від неї залежать спостережувані у певний період розвитку основні психологічні зміни особистості дитини [9].

Тобто провідна діяльність – це така діяльність, розвиток якої обумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії його розвитку.

Поняття провідної діяльності не тільки широко обговорюється, але й часто критикується.

Представлені в дослідженнях Д.Б. Ельконіна [22], В.В. Давидова [6], О.М. Леонтьєва [9, 10] описи різних провідних типів діяльності, містять лише опис того, якою ця діяльність повинна бути, що робить концепцію діяльності об'єктом для критичних зауважень.

Б.Г. Мящеряков, критикуючи концепцію провідної діяльності, вказує на те, що вона багато в чому носить нормативний характер [12].

М.М. Вересов, міркуючи про принцип і поняття провідної діяльності, відзначає, що “провідна діяльність” у психології розвитку є в деякому змісті предметна інтерпретація сильно ідеалізованого й спрощеного, і тому абстрактного поняття діяльності, у заданій ним самим специфічній дійсності в її специфічних межах [3].

Воднораз, В.В. Давидов звертає увагу на те, що поняття провідної діяльності є еквівалентом введеним Л.С. Виготським уявлення про соціальну ситуацію розвитку в даному віці [6]. Однак, така підміна понять є неправомірною, на що вказує О.В. Петровський [14].

Більш детальний розгляд понять “соціальна ситуація розвитку” й “провідна діяльність” показує їхнє принципове розходження.

Л.С. Виготський говорить про “зовсім своєрідне, специфічне для даного віку, виняткове, єдине і неповторне відношення між дитиною й навколишньою його дійсністю, насамперед соціальною” [4, с.903]. Це відношення і є соціальна ситуація розвитку, що визначає “цілком і повністю ті форми й той шлях, по якому дитина здобуває нові й нові властивості особистості, черпаючи із соціальної дійсності як з основного джерела розвитку, той шлях, по якому соціальне стає індивідуальним” [4].

Соціальна ситуація розвитку, за Л.С. Виготським, є вихідним моментом для всіх динамічних перетворень віку, основу психічного розвитку дитини, оскільки соціальне визначає розвиток свідомості дитини [4, с.695].

Найбільш близьким до поняття соціальної ситуації розвитку, є поняття типу відносин, запропоноване Д.Б. Ельконіним. У цьому абстрагованому понятті максимальному відбито віковий контекст розвитку психіки й зведений до мінімуму соціальний контекст відносин.

При цьому поняття провідної діяльності являє собою ще більш високий рівень абстрагування, тому що є найбільш кращим варіантом вікового розвитку. В даній інтерпретації в такому співвідношенні понять стає очевидним, що провідна діяльність є специфічною закономірністю розвитку.

Поняття провідної діяльності виявилось одним з тих приводів, які нашоувували В.П. Зінченко на висловлення про те, що вітчизняна психологія довго вивчала те, чого немає [7].

Дане протиріччя між нормативними очікуваннями й дійсністю відсутнє у роботах психологів гуманістичної орієнтації, заснованих не на нормативних очікуваннях (В.І. Слободчиков, Г.О. Бал) [18], а на реальній феноменології віку.

Так, в епігенетичній концепції Е. Еріксона представлено опис різних варіантів (позитивного й негативного) розвитку особистості на кожній із психосоціальних стадій [23].

Відповідно до його твердження, кожна стадія наступає в певний для неї час (“критичний період”). Кожна з восьми фаз життєвого циклу людини характеризується специфічним саме для даної фази еволюційним завданням – проблемою в соціальному розвитку, що у свій час “пред’являється” індивідові, але не обов’язково знаходить своє рішення. Характерні для індивідуума моделі поведінки обумовлені тим, яким чином вирішується кожне із цих завдань або як переборюється криза.

Кожна психосоціальна криза містить і позитивний, і негативний компоненти. Якщо конфлікт вирішено задовільно, то тепер “Я” убирає в себе новий позитивний компонент (наприклад, базальна довіра й самостійність), і це гарантує здоровий розвиток особистості надалі. І навпаки, якщо конфлікт залишається невирішеним або незадовільно вирішений, що “Я” розвивається тим самим наноситься шкода, і в нього вбудовується негативний компонент.

Інтерпретація умов і результативної сторони позитивного розвитку дозволяє припустити, що фактором такого рішення протиріч виступає провідна діяльність.

Аналіз концепції Дж. Марсія, що розглядає юнацький період в умовах організованого навчання у ВНЗ, підтверджує цю гіпотезу. Зокрема, описані ним статуси ідентичності, погоджуються з інтерпретацією позитивного розвитку як реалізацією провідної діяльності.

Як основу виділення статусів ідентичності Дж.Марсія використав наявність або відсутність кризи (стану пошуку ідентичності) і наявність або відсутність одиниць ідентичності (особистісно значимих цілей, цінностей, переконань, ухвалених рішень).

Так, зріла ідентичність, на думку Дж. Марсія, характеризує тих людей, які активно здійснюють пошук своєї ідентичності, знайшли й реалізували свої потреби, зробили усвідомлений вибір. У термінах провідної діяльності можна це інтерпретувати як відсутність протиріччя в мотивах і цілях релевантних зі структурою навчально-професійної мотивації.

Мораторій вважається періодом нормативної кризи, коли людина досліджує варіанти розвитку, перед тим як зробити остаточний вибір. У цьому випадку мотиви навчально-професійної діяльності пов'язані з пошуком предмета, зразка.

Передчасна або дострокова ідентичність характерна для людей, які не приймають самостійного рішення й стають такими, якими їх змушують стати інші. Цей статус ідентичності виявляє відсутність мотиву діяльності, що компенсується наявністю цілей заданих ззовні, що, в свою чергу, руйнує структуру навчально-професійної діяльності як провідної.

Дифузія ідентичності характеризується тим, що молоді люди не пережили кризи, не вибрали чітких переконань. При відсутності ясного почуття ідентичності виявляються такі негативні стани, як песимізм, апатія, ненаправлена злість, відчуження, тривога, почуття безпорадності й безнадійності. У термінах провідної діяльності дифузія ідентичності інтерпретується як відсутність і мотивів, і цілей навчально-професійної діяльності. Такий стан компенсується захисними механізмами.

Отже, така інтерпретація виявляє, що провідна діяльність є специфічною закономірністю, що втрачає статистичні підстави. Негативний сценарій розвитку припускає, що суб'єктом здобуваються певні негативні риси, а провідна діяльність відсутня (не формується мотив і, отже, її специфічна структура).

З іншого боку, закономірний статус такого феномена обумовлений її значенням у позитивному розвитку. Інакше кажучи, роль провідної діяльності як закономірності – це роль фактора, що позитивно впливає на розвиток.

Зі сказаного випливає, що реалізація ролі провідної діяльності як фактора, можлива тільки при збереженні її специфічної структури.

Зауваження Ю.В. Кірпи́ченкової [12] про відсутність розроблених емпіричних критеріїв визначення провідної діяльності,

підтверджує необхідність проаналізувати її специфічну структуру. Ще більшою мірою це відноситься до навчально-професійної діяльності як провідної.

Специфічна дійсність, що задається рамками навчально-професійної діяльності як провідної, може бути описана через соціальну ситуацію розвитку, характерну для юнацького віку й зв'язану із прагненням до самовизначення, пошуку свого місця в житті. Реалізація цих прагнень у сучасному суспільстві пов'язана, насамперед, із системою професійного становлення. Саме умови ВНЗ визначають трансформацію соціальної ситуації розвитку юнаків (їхні найголовніші ставлення, обумовлені потребами) у фактор розвитку. Таким фактором розвитку навчально-професійна діяльність. Визначальну соціальну ситуацію розвитку юнаків становить тип відносин “людина – предмет”.

Д.Б. Ельконін до діяльності в системі “дитина – суспільний предмет” відносить діяльність із засвоєння суспільно вироблених способів дій із предметами й еталонів (що виділяють у предметах ті або інші їхні сторони) [22]. У цій системі відносин відбувається переважний розвиток операційно-технічної сфери. Необхідно ставити процес засвоєння цих суспільних способів дій із предметами, при цьому властивості предметів виступають орієнтирами навчання. Даний процес засвоєння був вивчений П.Я. Гальперінім [5]. “Феноменологічний статус людино-предметних відносин”, що визначає специфіку навчально-професійної діяльності, може бути виявлений у розповіді “Рушник з півнем”, що відкриває цикл розповідей М.А. Булгакова “Записки юного лікаря” [2]. У ньому виявляються “відносини людини зі світом”, актуалізуючі цінність його власної вмілості (недотепності), що можуть виявити (не виявити) оточуючі люди. Інші люди, у тому числі пацієнти, і їхні потреби виявляються не значимими.

Для опису навчально-професійної діяльності як провідної необхідно визначити ті емпіричні критерії, які виявляли б її реальне функціонування (наявність або відсутність) в умовах вітчизняного ВНЗ.

Є.П. Белозерцев, визначаючи навчально-професійну діяльність як “специфічний вид діяльності, спрямований на самого учня (як її суб'єкта) з метою розвитку, формування його особистості як професіонала”, виділяє наступні її компоненти: мотиваційно-змістовний (професійна мотивація розуміння призначення професії, освоєння професійної діяльності, професійного спілкування, мотиви прояву особистості в професії); діяльнісний (рішення навчальних завдань у ході самостійної роботи й виконання навчальних дій у рамках формування професійно значимих якостей фахівця);

оціночно-контрольний (формування й удосконалювання навичок самооцінки й самоконтролю) [13, с. 57].

Недоліком цієї структури, на наш погляд, є характеристика її компонентів, що не зачіпає специфіки навчально-професійної діяльності як провідної в юнацькому віці.

Уточнюючи специфічну структуру навчально-професійної діяльності як провідної, відзначимо провідну роль такого компонента, як мотив. Особливо підкреслимо його роль, тому що нівелювання його в аналізі приводить до формалізації поняття провідної діяльності. Наприклад, у критичних зауваженнях О.В. Петровського про періодизації психічного розвитку Д.Б. Ельконіна, в основу якої покладений принцип провідної діяльності, розкрита відсутність внутрішньо значенневих підстав виділення видів діяльності. “Л.С. Виготський сформулював фундаментальну ідею, вказавши, що навчання “забігає вперед розвитку”, випереджає й веде його. Щодо цього, навчання, взяте в самому широкому змісті цього слова, завжди залишається провідним: чи здійснюється розвиток людини ... у грі, навчанні або праці. І не можна уявити собі, що на якомусь віковому етапі ця закономірність діє, а на якомусь втрачає свою силу. Зрозуміло, навчальна діяльність є чільною для молодшого школяра – саме вона детермінує розвиток його мислення, пам’яті, уваги й т.д. Однак, будучи обумовлена вимогами суспільства, вона залишається .., що веде до його розвитку ... аж до закінчення школи. Тим часом, якщо вірити схемі періодизації, для 12-літнього віку вона свідомо втрачає свою провідну роль і поступається місцем інтимно-особистісному спілкуванню” [15, с. 43]. В такому контексті виявляється, що автор ігнорує внутрішні підстави навчальної діяльності (мотив), змінюючи зміст поняття “провідна діяльність”, що визначає внутрішні причини розвитку її суб’єкта.

Мотивом навчально-професійної діяльності виступає потреба в суб’єктному перетворенні (самоперетворенні) відповідно до образу професії, у рамках якої суб’єкт хотів би бути компетентним. Цей мотив дозволяє людині певним чином структурувати ситуацію, виявляючи зразки для самозміни.

Суб’єкт навчально-професійної діяльності володіє не тільки системою мотивів і потреб, але й системою знань, умінь і навичок, через призму яких переломлюються його уявлення про майбутню професійну діяльність. Засвоєння цих знань, умінь, навичок відбувається у формі навчальної діяльності. І в цьому розумінні компонентом навчально-професійної діяльності можуть виступати навчально-професійні дії, а саме вичленовування зразка професійної відповідності, самоконтроль і самооцінка оволодіння професійними

навичками. Використання навчально-професійних дій характеризує навчально-професійну діяльність як цілеспрямовану. Конкретизація суб'єктно-орієнтованих мотивів і цілей у навчальній й навчально-професійній діяльності представлена в навчальному завданні, реалізація якого виявляє сенс й особливості суб'єктно-орієнтованої активності людини.

“Існують... *два види навчання* або, точніше, *два способи навчання* й два види діяльності, у результаті яких людина опановує новими знаннями й уміннями. Один з них спеціально спрямований на оволодіння цими знаннями й уміннями як на свою пряму ціль. Інший приводить до оволодіння цими знаннями й уміннями, здійснюючи інші цілі. Навчання в останньому випадку – не самостійна діяльність, а процес, що здійснюється як компонент і результат іншої діяльності” [16, с. 496]. Причому автор вважає, що практична діяльність більш ефективно формує навички й уміння. Інша думка в Д.Б. Ельконіна [22], Т.В. Берцфаї [1], В.В. Рубцова [17].

Диференціюючи навчальне й конкретно-практичне завдання, Л.В. Берцфаї показує принципи розходження конкретно-практичного завдання й навчальної, з погляду їхньої ролі в перетворенні суб'єкта й, відповідно, навчіння [1]. Відповідно до введеного нею визначення, навчальне завдання має місце там, де способи дії є прямим об'єктом засвоєння, а виявлення й аналіз істотних умов дії виступають як основна й головна мета рішення, причому наступне виконання конкретних дій відбуваються в плані цієї раніше виділеної загальної орієнтовної основи. При вирішенні конкретно-практичного завдання оволодіння орієнтовною основою не є прямою метою. Автор підкреслює певну умовність терміна “конкретно-практичне завдання”, оскільки рішення й цей тип завдань містить у собі момент навчання. Однак навчання протікає тут інакше, ніж навчання шляхом освоєння узагальнених способів дії, і за низкою показників подібне засвоєнню знань у повсякденних ситуаціях. Саме рішення навчального завдання, на думку Д.Б. Ельконіна, Л.В. Берцфаї, В.В. Рубцова, приводить до зміни самого суб'єкта, тобто до зміни вже наявних у нього способів організації й регуляції своїх дій або ж до оволодіння новими способами орієнтації в ситуації. Регулятивна роль навчального завдання, її експлікація або формування у свідомості, відділення від конкретно-практичної реалізується за допомогою інтелектуальної рефлексії [19].

Рефлексія є новотвором психіки попередніх вікових стадій. Експлікація у власній свідомості ознак навчально-професійної діяльності (виявлення суб'єктно-перетворюючого мотиву й

навчально-професійних дій) є підставою для осмислення свого функціонування в умовах ВНЗ.

Отже, підводячи підсумки аналізу навчально-професійної діяльності як провідної в юнацькому віці, відзначимо наступне.

Поняття провідної діяльності являє собою певним рівнем абстрагування від різних можливих трансформацій типу відносин людини зі світом, тому що є найкращим варіантом вікового розвитку. В такій інтерпретації стає очевидним, що провідна діяльність є специфічною закономірністю розвитку. З одного боку, вона втрачає статистичні підстави, а з іншого боку, зберігає статус закономірного *фактора розвитку*. При цьому специфіка провідної діяльності як *фактора розвитку* зберігається лише при інваріантності її специфічної структури.

Навчально-професійна діяльність як провідна виступає фактором позитивного розвитку в юнацькому віці. Вона задається типом відносин людина – предмет і має свою специфічну структуру, аналогічну структурі навчальної діяльності в межах значимої для особистості професійної ситуації.

Для опису навчально-професійної діяльності як провідної необхідно визначити ті емпіричні критерії, які виявляли б її реальне функціонування (наявність або відсутність) в умовах вітчизняного ВНЗ.

Положення про те, що критерієм діяльності є її мотив, що має свій специфічний зміст для кожної діяльності, дозволило говорити про те, що наявність суб'єктно-перетворюючого мотиву, який дозволяє людині структурувати ситуацію, виявляючи зразки для зміни себе, є одним з емпіричних критеріїв навчально-професійної діяльності як провідної.

Використання навчально-професійних дій (вичленовування зразка професійної відповідності, самооцінка й самоконтроль оволодіння професійними навичками) у ході освітнього процесу може також виступати емпіричним критерієм навчально-професійної діяльності як провідної, тому що є відбиттям у свідомості цільового наповнення діяльності. Конкретизація суб'єктно-орієнтованих мотивів і цілей в навчально-професійній діяльності представлена в навчально-професійному завданні, реалізація якого виявляє зміст й особливості суб'єктно-орієнтованої активності людини в рамках конкретної професії.

Наступний виділений критерій навчально-професійної діяльності пов'язаний з наявністю в студентів такого пізнавального засобу, як рефлексія, що є новоутворенням психіки попередніх вікових стадій. Експлікація у власній свідомості ознак навчально-професійної діяльності (виявлення суб'єктно-перетворюючого мотиву й навчально-професійних дій) є підставою для осмислення свого функціонування в умовах ВНЗ.

Дані критерії покладені в основу дослідницької моделі навчально- професійної діяльності студентів у ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Берцфай Л.В. Оценка учащимися процесса и результатов решения различных задач /Л.В.Берцфай//Вопросы психологии. — 1975. — №6. — С. 15-23.
2. Булгаков М. А. Белая гвардия. Жизнь господина де Мольера. Рассказы /Сост. и вступ, ст. И.Ф. Бэлзы; Ил. О.И. Гроссе. — М.: Правда, 1989. — 576 с.
3. Вересов Н. Ведущая деятельность в психологии развития: понятие и принцип: [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://nveresov.narod.ru>
4. Выготский Л.С. Проблема возраста /Л.С.Выготский // Психология. — М, 2000. — 960 с.
5. Гальперин П.Я. Теория поэтапного формирования умственных действий /П.Я. Гальперин. — М.: Педагогика, 1986. — 265 с.
6. Давыдов В.В. Проблема развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования /В.В. Давыдов. — М.: Педагогика, 1986. — 240 с.
7. Зинченко В.П. Человек развивающийся: очерки российской психологии /В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. — М.: Триволта, 1994. — 333 с.
8. Иванова Т.А. Мотивация учебной деятельности студентов // Психологические механизмы регуляции поведения и оптимизации трудовой и учебной деятельности: Межвуз. сб. /под ред Г.С. Шляхтина. — Горький: Горьк. гос. ун-т, 1987. — С. 77 — 84.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность /А.Н. Леонтьев //Избранные психологические произведения: в 2-х т., Том 2 /под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. — М.: Педагогика, 1983. — С. 94 — 232.
10. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // Избранные психологические произведения: в 2-х т. — Том 1 / под ред. В.В. Давыдова, В.Л. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. — М.: Педагогика, 1983. — С. 281 — 302.
11. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя /А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.
12. Мещеряков Б.Г. Проблема операционализации понятия ведущей деятельности /Б.Г.Мещеряков, Ю.В.Кириченко: [Электронный ресурс] http://www.ipras.ru/ponomarev/abstracts_rus/session/mesheryakov.html (21.09.2008)

13. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений /Е. П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр “Академия”, 2004. – 368 с.
14. Петровский А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности //Вопросы психологии.- 1987. – №1. – С. 15 – 26.
15. Психология развивающейся личности /Под ред. А.В.Петровского. – Науч.- исслед. ин-т общей и педагогической психологии акад. пед. наук СССР. -М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
16. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир /С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
17. Рубцов, В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения /В.В. Рубцов; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад.пед.наук СССР. -М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
18. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии /Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО “Речь”, 2004. – 350 с.
19. Степанов С.Ю. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач /С.Ю.Степанов, И.Н.Семенов// Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 99 – 104.
20. Фарапонова Э.А. Роль совместной учебно-трудовой деятельности в формировании психологической готовности школьников к труду / Э.А.Фарапонова, С.В.Ушнев//Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С. 75 – 82.
21. Формирование учебной деятельности студентов /Под редакцией В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с.
22. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды /Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
23. Эриксон Э. Детство и общество /Э. Эриксон. – Изд. 2-е переработанное и дополненное /пер. с англ. – СПб.: ООО “Речь”, 2002. – 416 с.

In the article a structural analysis is examined educational-professional to activity, as lead on the certain age-old stage, and also the basic factors of influence on activity of student are examined on the different age-old stages for comparison. The row of empiric criteria is also selected for characterizing of this activity, as lead.

Keywords: activity, personality, development, concept, properties, kind, psyche, process, analysis, age-old period, factor, stages, psychological signs, age-old crises, criteria of personality, factors of development.

Отримано: 2.03.2012 р.

Професійна ідентичність та життєві стратегії студентів-психологів

У статті представлено результати експериментального вивчення соціальної, професійної ідентичності і життєвих стратегій студентів-майбутніх психологів. З'ясовано, що розвиток системи уявлень студентів про себе як суб'єкта своєї професійної діяльності та життя, вміння проектувати майбутнє, образ "Я-професіонал" потребують цілеспрямованого розвитку. Встановлено, що на стадії професійного навчання спостерігається незначна, та все ж відмінність у презентації себе як майбутнього фахівця.

Ключові слова: соціальна ідентичність, професійна ідентичність, життєві стратегії, професійна підготовка.

В статтю представлені результати експериментального дослідження соціальної, професійної ідентичності і життєвих стратегій студентів – майбутніх психологів. Виявлено, що розвиток системи представлений студентів о себе як суб'єкте своєї професійної діяльності та життя, вміння проектувати майбутнє, образ "Я-професіонал" потребують цілеспрямованого розвитку. Встановлено, що на стадії професійного навчання спостерігається незначна, та все ж різниця, в презентації себе як майбутнього фахівця.

Ключевые слова: социальная идентичность, профессиональная идентичность, жизненные стратегии, профессиональная подготовка.

Сучасна вища освіта потребує організаційно-змістових змін навчально-виховного процесу, які б сприяли світоглядному, професійному та особистісному становленню психолога. Як засвідчує український досвід підготовки психологів, традиційна система навчання не повною мірою забезпечує формування професіонала, який здатний на високому рівні виконувати різні професійні обов'язки (Н.В. Чепелева, Н.І. Пов'якель, Т.С. Яценко, О.Ф. Бондаренко, В.Г. Панок та ін.). Сьогодні ми можемо констатувати, що спостерігається парадокс: ми хочемо підготувати висококваліфікованого, здатного до саморозвитку і самореалізації фахівця, але не здійснюємо психологічний професійний відбір абітурієнтів, не забезпечуємо на стадії професійної підготовки цілеспрямований розвиток навичок самовдосконалення та саморозвитку. Основним результатом, якого ми очікуємо є формування професійної ідентичності та професійної самосвідомості. Як зазначає Е.К.Гулянец, професійна самосвідомість включає:

- а) усвідомлення своєї належності до певної професійної спільноти;
- б) знання, думка про свою відповідність професійним еталонам;
- в) знання про ступінь визнання в професійній групі;
- г) знання своїх слабких і сильних сторін, про шляхи самодосконалення, ймовірні зони успіху та невдачі;
- д) уявлення про себе та свою роботу в майбутньому;
- е) відповідність професійної діяльності й Я-образу [2].

Саме Я-образ репрезентує професійну ідентичність, елементи якої складають професійну самосвідомість, саме він зазнає найбільших змін під впливом вищої освіти [4].

Зважаючи на те, що психологічною наукою недостатньо розроблена проблема становлення професійної ідентичності та її трансформації у студентів-психологів, нам видається необхідним з'ясувати її специфіку та виявити вплив професійного навчання на формування цього особистісного утворення.

Мета нашого дослідження полягала у вивченні професійної ідентичності та життєвих стратегій студентів-майбутніх психологів.

Вітчизняними та зарубіжними психологами і філософами впродовж ХХ століття здійснена низка теоретико-експериментальних досліджень самосвідомості й ідентичності (В.В. Столін, І.С. Кон, А.А. Налчаджян, Л.Б. Шнейдер, П.І. Гнатенко, М.Й. Боришевський, Ю.В. Бромлей, В.С. Соловійов, Ж. Піаже, М. Мід, Е. Еріксон, Т. Шибутані та ін.). Вони дозволили сформулювати основні теоретичні підходи до розгляду ідентичності, розмежувати поняття самосвідомості, Я-концепції, "образу Я", встановити залежності між феноменом ідентичності та психологічного захисту, смислу життя, процесом самоорганізації тощо, а також визначити типологію, структуру, зміст, механізми, стадіальність процесу становлення ідентичності.

Поняття ідентичності є одним з центральних у сучасній психологічній науці. Під ідентичністю розуміють складний феномен, складну психічну реальність, яка включає різні рівні свідомості, індивідуальні і колективні [4].

Найпоширенішим є підхід, згідно з яким ідентичність є результатом активного рефлексивного процесу (процесу ідентифікації), що відображає уявлення суб'єкта про себе і супроводжується відчуттям особистісної визначеності.

Л.Б. Шнейдер аналізуючи різноманітні підходи до змісту та структури ідентичності, прийшла до висновку, що ідентичність має структурну будову [4].

Звертаючись до типології ідентичності, найчастіше виділяють і аналізують соціальну ідентичність, складовими якої, на думку А.А. Налчаджяна, є рольова, етнічна, професійна ідентичність [3].

Для з'ясування можливих шляхів та механізмів формування професійної ідентичності доречним було б виявлення основних її характеристик у студентської молоді. З цією метою нами було сплановано та реалізовано експериментальне дослідження соціальної та професійної ідентичності. При розробці програми дослідження ми виходили з того, що студенти успішно подолали професійне самовизначення, здійснили вибір професії і в цілому успішно освоюють обрану професійну діяльність.

У нашому дослідженні взяло участь 37 студентів-психологів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка 21-22 років, всі навчалися на випускному курсі. Дослідження проводилося впродовж 2009-2011 років.

Розробляючи програму дослідження і добираючи його методи, ми виходили з того, що, по-перше, самосвідомість людини, як цілісне утворення, складається з системи підструктур "Я-образів", які взаємодіють між собою і внаслідок цього змінюються [3, с. 278-279]. Крім того, презентуючи себе у самохарактеристиках, особистість, як правило, пред'являє у формі висловлювань ті складові самосвідомості, які з тих або інших причин є предметом аналізу, рефлексії особистості в конкретний момент часу [3, с. 280-281].

По-друге, ідентифікація особистості з певною професійною групою означає прийняття людиною певних норм, засвоєння ролі, формування моделей поведінки, пропонованих групою, що й дозволяє зберігати професійну культуру та створює умови для саморозвитку особистості [4]. Тому нами були обрані дві методики: тест "Хто Я? 20 речень" М.Куна і Т.Мак-Партланда [1], метод рефлексивного життєопису "Як я став тим, ким я є", запропонований Ю.Л. Качановим та Н.А. Шматко.

Для вивчення соціальної і професійної ідентичності та життєвих стратегій майбутніх психологів ми використовували метод рефлексивного життєопису. Відповідно до підходу авторів методу до аналізу тексту, основним елементом, що фіксує життєопис і який дозволяє розкрити соціальну ідентичність є "базова метафора" – спосіб бачення і виразу соціальних позицій. Базова метафора є складовою мислительного арсеналу людини, соціокультурно зумовлена матриця сприймання соціального і життєвого світу [4].

Підставою для виділення груп респондентів, як зазначає Л.Б. Шнейдер, повинна бути активність, яка присутня по-різному

та в різних формах у базових метафорах рефлексивного життєопису [4, с.251]. Це дозволяє згрупувати респондентів у чотири групи:

1 група – високоактивні респонденти, які планують свою кар’єру;

2 група – респонденти, які виділяють вплив подій або зустріч зі значущими людьми, що визначили їх вибір і те, ким вони стали;

3 група – респонденти, які здійснили автобіографічний опис;

4 група – респонденти, які використовували кризові висловлювання у життєописах.

З-поміж 37 респондентів жоден не використовував кризові висловлювання стосовно проектування майбутнього та опису минулого. Досить значними за обсягом виявилися 2 та 3 групи (відповідно 37,8% та 35,2%), нечислою виявилася перша група (лише 27%). Очевидно, це пов’язано з віковими особливостями та специфікою соціальної ролі студента.

Здатність чітко виконувати інструкції, відсутність до-визначення завдання у студентів 4 курсу зумовили чітку структуру життєописів: вступ, аналіз дошкільного та шкільного дитинства, опис чинників, які вплинули на вибір професії, навчального закладу, роздуми про сьогодення, навчання та невизначені й обережні висловлювання з приводу майбутньої професійної діяльності тощо.

Варто зазначити, що у 43,2% життєописів містяться нечіткі і невизначені образи майбутнього, щоправда їх опис та опис майбутньої професійної діяльності радше є логічним завершенням життєопису, аніж дійсно спробою побудувати кар’єрні плани.

Зважаючи на специфіку вибірки – студенти, що завершують навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр” та пройшли успішно навчальну та виробничу практику, ми зосередилися на аналізі основних етапів професіогенезу, відображених у життєописах: професійного самовизначення, вибору професії, професійної освіти та побудові кар’єрних планів. Зокрема, нами розглядалися рефлексивні висловлювання, які стосувалися вибору професії, визначення життєвих орієнтирів та кар’єрного зростання респондентів.

У кожній з названих категорій рефлексивних висловлювань нами виокремлені елементи, які дозволяють виявити ступінь та глибину рефлексії професійного самовизначення, вибору професії, кар’єрного зростання, специфіку життєвих орієнтирів. Так, у категорії вибору професії виділені елементи: усвідомлення вибору професії як процесу, усвідомлення власної активності при виборі професії (особиста роль у виборі професії; усвідомлення власної

активності при виборі професії), усвідомлення впливу різноманітних чинників на вибір професії (знайомство з професійною діяльністю практичного психолога; думка батьків, вчителів, друзів; рівень розвитку професійно важливих якостей психолога), усвідомлення вибору професії як однієї з альтернатив, фіксація часового відрізка вибору професії.

У категорії кар'єрного зростання нами визначені такі два основні напрямки: кар'єрні плани та професійна освіта. У напрямку професійної освіти виокремлено такі елементи: визначення мети професійної освіти (особистісний розвиток; розв'язання особистих проблем; удосконалення психологічних знань та вмій для здійснення інших видів діяльності; отримання фаху психолога для здійснення відповідної професійної діяльності); ступінь усвідомлення завдань, специфіки професійної діяльності; усвідомлення ролі навчання та самоосвіти у становленні професіонала; другий напрямок – кар'єрні плани – складався з таких елементів: визначення способу самореалізації та досягнення вершин кар'єри (необхідність особистісного змінювання, необхідність розширення та вдосконалення соціальних контактів, визначення напрямку та засобів розширення системи знань, умінь та навичок тощо), покрокова модель професійної кар'єри, констатація основних етапів професійної кар'єри.

Третя категорія рефлексивних висловлювань – визначення життєвих орієнтирів – містила елементи: життєві принципи, життєві цінності, загальну стратегію поведінки в професійному житті, опис ідеального професіонала.

Отже, як засвідчив здійснений нами аналіз, категорія вибору професії виявилася представленою найповніше. Зокрема, респондентами у 22 життєописах відзначено вплив на вибір професії думки батьків, вчителів, друзів та ін. осіб; слід відзначити, що троє респондентів здійснили вибір професії після взаємодії з психологом, знайомства з його діяльністю в ролі клієнтів, 12 студентів вважають, що вибір професії психолога зумовлений розвитком у них професійно важливих якостей особистості і, водночас, здійснений під впливом батьків. Наполягають на самостійності вибору професії, усвідомлюють важливість власної активності у виборі професії відповідно 4 та 6 респондентів і, при цьому, зазначають, з одного боку, відсутність впливу батьків, вчителів та друзів, а з другого – описують систему рис характеру та якостей особистості, які створили передумови для вибору професії психолога, вказуючи на важливість їх подальшого розвитку для опанування професії та її здійснення. Усвідомлення вибору професії як процесу та опис його

як вибору альтернативи з кількох можливих однаково привабливих варіантів поєднується у 10 респондентів з фіксацією моменту початку процесу самовизначення. Цікаво, що лише 6 студентів у життєописах відзначили роль навчання в університеті та роль викладачів і психологічної практики у становленні майбутнього професіонала.

Категорія кар'єрного зростання у життєописах представлена незначно, це стосується обох напрямків: кар'єрних планів та професійної освіти. Обмежилися констатацією бажання стати хорошим психологом лише семеро респондентів, п'ятеро прагнули б отримувати знання з психології для задоволення інших потреб (розв'язання власних особистісних проблем, здійснення інших видів діяльності), ще п'ятеро визначилися зі стратегією досягнення поставленої мети: стати хорошим психологом – наполеглива праця та зміна себе. Варто зазначити, що ці три елементи зазначеної категорії зафіксовані у різних життєописах, жоден не містить, принаймні двох з них. Життєописи не містять описів основних етапів кар'єрного зростання, кар'єрних планів тощо.

Категорія життєвих орієнтирів представлена лише у чотирьох життєописах, в яких сформульовані життєві принципи (2 життєописи), ціннісні орієнтації (1 життєопис), описані ідеали, які повинні стати орієнтирами в подальшому житті (не обов'язково професійному) (2 життєописи).

Варто зазначити, що 22 життєописи (59,5%) містили від 3 до 14 автобіографічних суджень, загальна їх кількість склала 104 судження, а 13 (35,2%) – виявилися суто автобіографічними.

Усе викладене дозволяє зазначити:

- по-перше, всіма студентами виокремлюється вибір професії як одна з важливих подій їх минулого, яка визначила їх сьогодення, і була підсумком їх особистісного та інтелектуального розвитку;
- по-друге, теперішнє не аналізується студентами як етап професіогенезу, не розглядається його визначальна роль у професійному становленні та професійній кар'єрі;
- по-третє, здійснюючи рефлексію власного розвитку студенти не вдаються до планування майбутнього на основі аналізу минулого та сьогодення, не складають кар'єрні плани, не визначають мети професійної діяльності, не добирають методів їх реалізації;
- по-четверте, життєописи засвідчили нечіткість образу психолога та професії психолог у студентів, орієнтацію на сімейне життя.

Для виявлення особливостей професійної самосвідомості майбутніх психологів використовувався тест М. Куна-Макпартланда “Хто Я?” [1]. Він дозволяв визначити суб’єктивну значимість професійної ідентичності. Нас цікавило, як часто респонденти використовують в актуальному самовизначенні категорії, які стосуються професійної діяльності, тобто у відповіді на запитання тесту респонденти вказують тип та складові професійної діяльності, професійну роль, професійно важливі якості особистості.

При аналізі результатів, отриманих за допомогою тесту “Хто Я?”, нами застосовувалася класифікація самохарактеристик, запропонована Л.Б. Шнейдер [4].

Всі написані респондентами самохарактеристики були класифіковані на три групи: функціональні, емоційні та об’єктивні. До першої групи (об’єктивні самохарактеристики) віднесені всі самоописи себе як суб’єкта діяльності: загальні категорії (наприклад, суб’єкт діяльності, працівник, фахівець, спеціаліст, майбутній фахівець тощо), назви професій (наприклад, психолог, водій, менеджер, педагог тощо), види діяльності, які, скоріше, пов’язані з хобі (наприклад, читач, художник, вишивання тощо).

Другу групу склали емоційні самоописи, тобто відповіді, що містили риси характеру, описували ставлення респондентів до себе як суб’єкта діяльності і спілкування, до своєї зовнішності тощо. В цю групу також увійшли всі самоописи-образи (наприклад, весна, літній дощ, чарівна казка, пекучий біль тощо), які характеризують певне ставлення респондентів до себе.

До третьої групи (об’єктивні компоненти самоопису) увійшли статеві, індивідні, національні, релігійні, рольові характеристики (наприклад, людина, особистість, хлопець/дівчина, християнка, батько/мати тощо).

Всього в ході дослідження отримано 687 компонентів самоописів за 210 категоріями, що свідчить про досить високу частоту співпадань окремих самохарактеристик студентів. Респондентами було названо 17,76% функціональних, 54,73% – об’єктивних та 27,51% емоційних компонентів самоопису. Найбільшою різноманітністю категорій самоопису вирізняється група емоційних компонентів (106 категорій). Функціональних та об’єктивних компонентів виділено респондентами практично вдвічі менше (відповідно 48 та 56 категорій). Найбільша частота повторів категорій у самоописах респондентів припадає на об’єктивні компоненти. Так, з-поміж 376 об’єктивних самохарактеристик, розподілених за 56 категоріями, більше десяти разів у самоописах

зустрічаються 11 категорій, а 22 категорії лише один раз, тоді ж як зі 106 категорій емоційних компонентів самоопису один раз зустрічається 70 категорій і жодна не використана респондентами більше, ніж 8 разів. Пояснити це можна особливістю стереотипних реакцій на питання-стимул “Хто Я?” – людина, особистість, дівчина і т. ін., що характерне для функціональних компонентів, а також унікальністю системи уявлень та ставлень до себе кожного респондента, що простежується в емоційних компонентах самоописів студентів.

Аналіз результатів, отриманих за допомогою тесту “Хто Я?” свідчить про високу частоту співпадань самохарактеристик студентів окремих категорій і функціональних компонентів самоопису. Зокрема, це стосується категорій: психолог, майбутній психолог, студент. Хоча частота перших двох удвічі менша, ніж останньої категорії, що може свідчити про значно більшу актуалізацію ролі студента та, водночас, про незначне місце професійної ролі у структурі соціальної ідентичності.

Видається цікавою структура функціональних компонентів самоописів студентів. Всі категорії названого компонента були класифіковані на п’ять підгруп. Дві з них містили категорії, що стосуються майбутньої професійної діяльності (32,8%) та інших видів професій (12,3%), що паралельно здобуваються або були освоєні студентами до навчання на факультеті. Решта (54,9%) категорій – це самоописи, які зумовлені навчанням у ВНЗ та хобі, а також супутніми названим видам діяльності або їх складовими.

Окрім того, серед емоційних компонентів самоопису відношення до професійної діяльності має 14,8% самохарактеристик. Всі вони є рисами характеру, що виявляють ставлення респондента до праці, трудової діяльності взагалі, а не до конкретної професії.

Аналіз отриманих результатів за нашою вибіркою виявив таке: по-перше, 21,62% респондентів не вдаються до використання категорій, що стосуються професійної діяльності, професійної ролі або професійно важливих якостей особистості. У самописах 24,32% студентів міститься, принаймні, одна професійна категорія, що позначає певний вид професійної діяльності. За вибіркою професійні категорії (психолог, майбутній психолог) займають 7-18 місця. Пропустивши вперед індивідні, рольові, сімейні характеристики, статеву та національну належність. У 40,54% самоописів містяться не лише такі професійні категорії, як “психолог” та “майбутній психолог”, але й зазначені інші здобуті професії, хобі та загальні категорії, що стосуються професійної діяльності: перспективний працівник, хороший спеціаліст,

фахівець тощо та вказана 1-2 риси характеру, що описують ставлення до праці. Слід також зазначити, що самоописів, які б містили лише емоційні компоненти, що пов'язані з професійною діяльністю, немає.

Отже, аналіз отриманих результатів дозволяє зробити наступні висновки:

По-перше, професійна ідентичність не займає провідного місця в структурі соціальної ідентичності опитаних студентів. У 37,13% респондентів вона взагалі відсутня, натомість основною є сімейно-рольова ідентичність.

По-друге, у значній частини студентів (40,54%) спостерігається професійна ідентичність з двома і більше професійними ролями, саме ці респонденти виділяють емоційні компоненти, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю.

При аналізі 37 протоколів дослідження, кожен з яких містив результати тесту “Хто Я?” та результати аналізу рефлексивних життєописів нами було з'ясовано, що лише 14 з них містили одночасно професійну категорію “психолог”, “майбутній психолог” та опис вибору професію психолога із зазначенням всіх чинників, що вплинули на цей процес; а у двох – у поєднанні з зазначеною категорією висловлено бажання бути хорошим психологом та надію, що навчання забезпечить реалізацію цього бажання. Лише в одному випадку з 37 у відповіді тесту “Хто Я?” на першій позиції й у рефлексивному життєописі зазначене однакове висловлювання “Я вже психолог”. У 37,5% (6 протоколів) бажання бути хорошим психологом висловлюється в кінці життєопису, який містить опис вибору професії психолога та (або) впливу професійного навчання на професійне становлення.

Отримані нами результати дослідження особливостей соціальної та професійної ідентичності та життєвих стратегій студентів-психологів виявили недостатній розвиток системи уявлень студентів про себе як суб'єкта своєї професійної діяльності та життя, невміння проектувати майбутнє, недостатньо розвинутий образ “Я-професіонал”. Крім того, було з'ясовано взаємозв'язок категорії “Вибір професії та кар'єрні плани” з функціональним, Я-образом. Уже на стадії професійного навчання спостерігається незначна, та все ж відмінність у презентації себе як майбутнього фахівця.

Результати наших досліджень нашою думкою про необхідність цілеспрямованого формування професійної самосвідомості та образу “Я-професіонал” шляхом запровадження спеціальних тренінгових і корекційних занять, введення обо-

в'язкового професійного відбору при вступі на психологічні спеціальності та обов'язкового психологічного супроводу входження в професію.

Отже, подальші наші дослідження будуть спрямовані на розробку системи психологічного супроводу професійної освіти психолога та його входження в професію.

Список використаних джерел

1. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – 2-е изд-е, перераб. и доп. – СПб: Питер, 2004. – 520 с.
2. Гулянц Э.К. Развитие профессионального самосознания студентов факультета дошкольного воспитания / Э.К. Гулянц // Формирование личности учителя в педагогическом вузе. – Казань: Изд-во КГПИ, 1989. – 286 с.
3. Налчаджян А.А. Этнопсихология: учебное пособие / А.А. Налчаджян. – СПб.: Питер, 2004. – 381 с.
4. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учебное пособие / Л.Б. Шнейдер – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2004. – 600 с.

The paper presents the resultants of an experimental study of social, professional identity and life strategies of students for future psychologists. It was found that the development of students' views of themselves as the subject of his career and life, the ability to design a future image of the "I'm a professional" require focused development. It was established that at the stage of vocational training there is small, but still a difference in the presentation of himself as a future professional.

Key words: social identity, professional identity, life strategies, professional training.

Отримано: 21.02.2012 р.

Особливості сприйняття ситуацій, що пов'язані з навчальною діяльністю студентів

У статті розглядаються основні характеристики та структурні компоненти ситуацій міжособистісної взаємодії, визначаються основні принципи дослідження образу ситуації в межах психосемантичного підходу. Наведені результати порівняння структур семантичних просторів оцінки певного класу ситуацій та суб'єктів як активних учасників взаємодій.

Ключові слова: ситуація, структура ситуації, семантичний простір, когнітивна складність.

В статье проанализированы основные характеристики и структурные компоненты ситуаций межличностного взаимодействия, выделены основные принципы исследования образов ситуаций в рамках психосемантического подхода. В работе дан сравнительный анализ структур двух семантических пространств, полученных при оценивании студентами определенного класса ситуаций и субъектов-участников этих взаимодействий.

Ключевые слова: ситуация, структура ситуации, семантическое пространство, когнитивная сложность.

Існують різні визначення поняття ситуація. Серед них можна визначити два відмінних підходи. Перший визначає ситуацію через об'єктивні характеристики середовища, дослідники ставлять акцент на зовнішніх для суб'єкта елементах. Такого підходу дотримувалися Д. Магнуссон, А. Фернхем та М. Аргайл, Л. Фергюссон, В Мішель, Г. В. Балл та ін.

Другий підхід розглядає ситуацію як сукупність "суб'єктивних та об'єктивних елементів, що поєднані в діяльності суб'єкта" [1, с. 24]. Тобто образ ситуації формується в процесі активної взаємодії суб'єкта з елементами середовища. На характер поведінки в певній ситуації впливають і суто суб'єктивні фактори, а саме: характер міжособистісних відносин, групові та соціальні норми, стереотипи, цінності суб'єкта, атмосфера взаємодії тощо. Ми погоджуємось з думкою тих авторів, що вважають, що не самі аспекти зовнішнього середовища обумовлюють поведінку людини в ситуації, а те особистісне значення, що надає суб'єкт цим аспектам реальності. Елементи середовища організуються в цілісне утворення в зв'язку

з “актуальною позицією суб’єкта в оточуючому світі... В такому контексті ситуація є способом організації суб’єктом явищ зовнішнього світу” [7, с. 125]. Д. Магнуссон вважав, що вплив ситуації опосередковується так званими “сприймаюче-когнітивними системами індивіда” [7, с. 137], тобто процесами сприйняття, аналізу та інтерпретування інформації.

Отже, ми вважаємо проблему сприйняття суб’єктом ситуації як цілісності першочерговою в поясненні поведінки суб’єкта в певних ситуаціях. **Метою** нашої роботи є визначення основних узагальнених характеристик-факторів, що обумовлюють сприйняття певного класу ситуацій. В роботі вирішувалися такі **задачі**:

1. Визначення основних характеристик ситуації та її структурних компонентів, які обумовлюють формування цілісного образу ситуації.
2. Виокремлення принципів дослідження класів ситуацій в межах психосемантичного підходу.
3. Визначення узагальнених характеристик-факторів, що використовують суб’єкти під час оцінювання ситуацій певної сфери життєдіяльності (навчальної діяльності студентів).
4. Порівняння структур когнітивних конструктів, що описують ситуації та суб’єктів як активних учасників даних ситуацій.

Об’єктом дослідження виступають фактори оцінки ситуацій, що пов’язані з навчальною діяльністю студентів.

Предметом дослідження є розбіжності в кількісних показниках факторних структур, які обумовлюють характер оцінювання ситуації та суб’єктів як активних учасників даних ситуацій.

Проблема сприйняття суб’єктом ситуації може вивчатися лише опосередковано. Ми отримуємо інформацію стосовно того, як учасник чи спостерігач бачить ситуацію, на основі усних чи письмових описів, схематичних зображень, на основі віднесення актуальної ситуації до певного класу (класифікування), на основі оцінювання за певними критеріями тощо. Тому ми вважаємо, що наблизитись до розуміння процесів сприйняття ситуації ми можемо через вирішення питань відносно визначення критеріїв опису та класифікування суб’єктом ситуацій.

Проблеми опису та класифікування ситуацій пов’язані, на думку Д. Магнуссона, з такими аспектами: “(а) одиницями аналізу, (б) часовими та просторовими межами та (в) характеристиками, які можуть бути використані для опису та класифікації” [7, с. 153]. Ми вважаємо доречним додати до даного списку структурні характеристики, які також певною мірою обумовлюють особливості сприйняття ситуації.

Дж. Форгас визначив такі параметри оцінки ситуацій: “приємне – неприємне, вільне – формальне, така, що втягує – така, що відсторонює” [7, с. 228], вони дозволяють відобразити цілісні характеристики ситуації. Оскільки, на думку М. Аргайла, ситуації можуть бути проаналізовані в термінах вимірювання, дослідники можуть застосовувати процедури багатомірного шкалування для визначення подібностей та відмінностей певних типів ситуацій. У роботі М. Аргайла є посилання на роботи Віша та Каплана, які, дослідивши вісім різних типів соціальних подій та рольових стосунків, визначили такі критерії оцінки ситуацій: “1) дружелюбна – ворожа; 2) кооперативна – змагальна; 3) глибока – поверхнева; 4) рівноправна – нерівноправна; 5) формальна – неформальна; 6) орієнтована на задачу – не орієнтована на задачу” [7, с. 178].

Отже, в психології сформувалися дві установки на аналіз ситуацій. Перша, яка представлена в роботах М. Аргайма, М. Шерифа та ін., спрямована на визначення загальних властивостей соціальних ситуацій, а інша установка, що представлена в роботах Д. Магнуссона, Т. А. ван Дейка, відображена в тезі, яка наголошує, що не існує універсального набору характеристик, які можна використовувати в усіх ситуаціях, аналізуючи їх з різними цілями. “В залежності від проблеми якості, що досліджуються, можуть варіювати” [7, с. 157].

Основний метод, який ми використовуємо в наших дослідженнях, є метод часткового семантичного диференціалу [5], який дозволяє не лише виокремити структуру узагальнених факторів, що обумовлюють оцінювання об’єктів певного класу, але й будувати моделі семантичних просторів, в яких знаходять своє місце-положення усі ці об’єкти. Для впровадження даного методу в дослідження нам необхідно було розробити низку шкал, придатних для кількісного оцінювання того класу об’єктів, що вивчається. Об’єктами нашого дослідження виступали ситуації, пов’язані з навчальною діяльністю студентів. Ми визначили такі ситуації: 1) запізнення студента на заняття; 2) неочікувана контрольна робота; 3) конфлікт студента з викладачем на занятті; 4) отримання інформації від викладача на лекції; 5) виклик студент в деканат; 6) відвідування буфету на перерві; 7) відпрацьовування академічних заборгованостей; 8) відповідь на екзамені; 9) відповідь підготовленого студента на занятті; 10) відповідь на занятті студента, який є непідготовленим.

В методиці семантичного диференціала шкали представляють собою пару прикметників-антонімів. Слід було підібрати такі пари

прикметників, які дозволяли би досліджуваним оцінювати визначені об'єкти-ситуації. Ми вважали, що обирання прикметників повинно регулюватися певною моделлю ситуації, що забезпечить повноту розгляду об'єктів за рахунок представленості кожної структурної групи ознак.

На думку Д. Магнуссона, для опису та класифікування ситуацій представляють інтерес такі характеристики: складність, ясність, сила, сприяння-обмеження, завдання, правила, ролі, фізичні умови, інша людина. Дані характеристики він позначив як "актуальні ситуаційні властивості" [7, с. 157]. Потенціальну ж цінність представляють властивості, що пов'язані з суб'єктом взаємодії, а саме: цілі, контроль, що сприймає суб'єкт, очікування, потреби та мотивація, афективний стан та емоції. Серед перерахованих властивостей, як ми бачимо, є і когнітивні якості сприймається ситуації, що, і емоційні аспекти стану суб'єкта, і мотиваційні складові (потреби, мотиви, цілі), і навіть структурні компоненти самої ситуації (учасники, правила, ролі, умови).

М. Аргайл та ін. визначили категорії, які можна розглядати як компоненти соціальної взаємодії, а саме: "1) особистості та їх властивості; 2) соціальні структури, такі, як статус та роль; 3) елементи взаємодії, такі, як дружелюбність; 4) об'єкти, що релевантні для уваги; 5) оточуюча обстановка, що задана певними межами, реквізитом та просторовим розташуванням; 6) правила та звичаї..." [7, с. 228].

М. Шериф, розробляючи схему аналізу ситуацій, визначив чотири групи факторів, що входять в структуру соціальної ситуації. Він виокремив конфігурації факторів, що: 1) належать до індивідів, які беруть участь у ситуації; 2) належать до проблеми, задач, діяльності; 3) відображають умови та обставини, в яких відбувається взаємодія; 4) пов'язані зі ставленням учасників ситуації до партнера, проблеми, умов [7].

Нам вважається доречним використовувати таку структурну модель аналізу властивостей ситуації, що сприймає суб'єкт.

1. Характеристики ситуації як системи: 1) загальні властивості ситуації як цілісності (наприклад, складність, ясність, сила та ін.); 2) часові та просторові межі ситуацій (миттєвість, наявність та відсутність чітких меж, відкритість та ін.); 3) властивості окремих структурних елементів ситуації (дійові особи, їх позиції, установки щодо взаємодії та ін.).

Позиція – це положення, яке займає учасник взаємодії щодо іншого учасника. Даний структурний компонент соціальної взаємодії відображає статусне співвідношення учасників (на-

чальник – підлеглий, батько – дитина та ін.), їх рольові характеристики (лідер, експерт, спостерігач та ін.), особистісні властивості (позиції “батька”, “дитини” та “дорослого” в транзакційному підході Е. Берна), а також певне ставлення до самої ситуації, до її учасників (відкритість, включеність, відвертість та ін.).

Важливість урахування позицій учасників та їх співвіднесеності обумовлена тим, що усвідомлене чи неусвідомлене обирання позиції призводить до вибору певної стратегії взаємодії, яка може бути визначена за такими ознаками: “директивність – недирективність”, “авторитарність – партнерство”, “конкурентність – співпраця” та ін.

Саме позиції учасників взаємодії визначаються нормами та правилами, які усвідомлено чи ні враховують партнери. Позиція, на думку розробників методики ТАТ [2], відображає рівень усвідомленості своїх дій та ступінь активності під час взаємодії. Виокремлюють 4 основні позиції учасників соціальної взаємодії: дійову, імпульсивну, споглядальну, страждальну.

Б. Ф. Ломов висловив припущення, що індивідуальні та особистісні характеристики учасників взаємодії є і елементами, і умовами, що формують певну ситуацію, а отже, їх слід також враховувати під час аналізу процесу сприйняття ситуації. Суб’єкт, на думку Б. Ф. Ломова, “представлений в умовах ситуації: 1) системою своїх внутрішніх спонукань; 2) своїми індивідуально-психологічними та особистісними якостями; 3) діяльністними характеристиками” [7, с. 131]. Тому другим аспектом аналізу ми вважаємо властивості суб’єкта, учасника взаємодії.

2. Властивості суб’єкта як учасника взаємодії: 1) система намірів, цілей, мотивів, потреб, що спонукають суб’єкта до активності (мотиваційний аспект); 2) рефлексія власного афективного стану, емоцій, що виникають в певній ситуації (емоційний аспект); 3) відображення тих своїх особистісних якостей, які можуть бути задіяні в ситуативній взаємодії, обумовлюючи її ефективність (особистісний аспект); 4) інструментальний потенціал взаємодії: стратегії, засоби реагування (поведінковий аспект).

3. Властивості партнера, які сприймає та прогнозує суб’єкт: 1) відображення мотивів та намірів іншого учасника взаємодії (мотиваційний аспект); 2) відображення емоційного стану партнера (емоційний аспект); 3) прогнозування особистісних властивостей іншого учасника (особистісний аспект); 4) уявлення про стратегії та тактики поведінки партнера в певних умовах (поведінковий аспект).

Важливими аспектами другого та третього факторів є наявність не лише актуальних дій, емоцій, особистісних якостей, що

сприймаються учасниками взаємодії, але й їх потенційних форм: тих дій, які ще знаходяться в свідомості учасників, але які прогнозуються ними в формі уявлень і які також впливають на розвиток ситуації.

4. Особливості взаємодії учасників: 1) рівень узгодженості мотивів та цілей (мотиваційний аспект); 2) рівень напруженості відносин (емоційний аспект); 3) значущість відносин (особистісний аспект); 4) характер взаємозв'язку учасників: сприяння-обмеження, протидія-кооперація та ін. (поведінковий аспект).

Варіанти співвіднесення цілей представлені в роботі М. Аргайла, А. Фернхема, Дж. Грахама [7]. Автори розглянули декілька варіантів взаємозв'язків цілей учасників взаємодії: незалежність, сприяння, подвійне сприяння (кооперація), одностороння перешкода (фрустрація), двостороння перешкода (конфлікт, конкуренція). Також автори зазначили, що соціальні ситуації можуть містити більше однієї цілі кожного учасника, тому в них можуть бути присутніми "і міжособистісні, і внутрішньоособистісні конфлікти" [7, с. 192]. Вони вважають саме цей факт однією з причин уникнення ситуацій взаємодії, підвищення рівня тривожності учасників.

З поняттями "значущість" та "цінність" ситуацій Х. Томе пов'язав такі важливі для психології ситуацій поняття, як "тема буття", "тематичне структурування життя" [7, с. 294]. Нагадаймо, що поняття "тема" було введене в психологію Г. А. Мюрреєм. "Тема" відображає співвідношення потреб учасника та тиску з боку елементів ситуації. Тема, на думку Г. А. Мюррея, і є "справжньою одиницею аналізу потоку активності" [8, с. 127], що відображає клас еквівалентних для конкретного індивіда ситуацій. Поняття "тема" певною мірою пов'язане з поняттям "проблема", що активно використовувалось в радянській психології у зв'язку з описом та класифікацією ситуацій. В проблемну ситуацію, на думку О. М. Матюшкіна, включеними є не лише умови завдань, дані, але і сам суб'єкт. "... основною умовою виникнення проблемної ситуації є потреба людини в розкритті нового відношення, властивості або способу дії" [4, с. 275]. Співвіднесення умов та потреб суб'єкта відповідає поняттю "тема", оскільки відображає не лише задачу, але й її значущість для людини, важливість її розв'язання.

Розглядати ситуацію як систему подій запропонував Б.Ф. Ломов, він також вказував, що ситуація організується не одним типом взаємозв'язку, а певною групою відношень. Як мінімум слід розглядати два типи відносин, що формують силове поле, відносин взаємодії та протидії. В певний час, за певних умов один з типів зв'язків може виступати домінуючим.

Перед тим як перейти до викладу емпіричного матеріалу, слід виокремити принципи дослідження ситуацій міжособистісної взаємодії. Ми вважаємо доречним враховувати такі положення:

1. Не існує єдиної класифікації ситуацій. Одна взаємодія може бути віднесена різними людьми до різних класів еквівалентних ситуацій.
2. Розбіжності у визначенні класів еквівалентності відповідають розбіжностям в оцінках ситуацій. Для реконструкції категоріальних структур слід використовувати часткові семантичні диференціали, які відображають будову певного поняттєвого класу.
3. Для визначення категоріальної структури слід використовувати вузький діапазон ситуацій певної сфери життєдіяльності, що підвищує імовірність подібності класів еквівалентних ситуацій досліджуваних.
4. Дослідження слід проводити на однорідній вибірці досліджуваних для підвищення імовірності подібності їх класів еквівалентності.
5. Шкали, що використовуються в процедурі багатомірного шкалування, повинні відображати різні аспекти аналізу ситуації (структурні ознаки, характер взаємодії, емоційні, поведінкові та мотиваційні аспекти активності суб'єкта та ін.), тобто відповідати робочій моделі дослідника.

Ми сформувавши припущення, що когнітивна складність семантичного простору оцінки ситуацій нижче, ніж когнітивна складність простору, що описує особистісні властивості людей. Тобто у досліджуваних більш розвинена структура факторів оцінки людей, ніж ситуацій взаємодії.

Використовуючи вищезначені положення та гіпотезу, ми спланували своє дослідження. Були розроблені 55 біполярних шкал оцінки ситуацій, що відображали різні структурні аспекти ситуації міжособистісної взаємодії, а також 55 біполярних шкал оцінки суб'єкта, як учасника певної ситуації. В дослідженні взяли участь 24 студенти 4 курсу ХДУ, спеціальності психологія. Досліджувані оцінювали 10 ситуацій, пов'язаних з навчальним процесом в університеті, а також 10 відповідних персонажів. Наприклад, 1) студент, що запізнився на заняття; 2) студент, що пише неочікувану контрольну роботу; 3) студент, що конфліктує з викладачем на занятті; 4) студент, який отримує інформацію від викладача на лекції і т.п.

Для опрацювання загальногрупових результатів був використаний факторний аналіз даних (STATISTICA 5.0). В результаті

були отримані матриці факторних навантажень, аналіз яких дозволив визначити структуру значущих факторів оцінки для ситуацій та суб'єктів, учасників взаємодії. Структури значущих факторів наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Структура факторів оцінки ситуацій, пов'язаних з навчальною діяльністю, та студентів як активних учасників даних ситуацій

№	Назва фактора	Відсоток сумарної дисперсії	Наявність полюсів, рівень їх значущості	Кількість показників, що увійшли до складу
Фактори оцінки ситуацій навчальної діяльності				
1.	Екстремальність	48,4%	Екстремально-травмуючий (0,96)	23
			Безпечно-розслаблюючий (0,85)	7
2.	Структурованість	20,7%	Відсутність структури та меж (0,9)	7
			Наявність структури та меж (0,65)	2
3.	Активність	6,75%	-	1
4.	Активна взаємодія	6,67%	-	2
5.	Стереотипність	5,17%	-	1
Фактори оцінки студента як учасника міжособистісних ситуацій				
1.	Стиль реагування на обставини	29,5%	Реактивний (0,76)	4
			Активно-впливаючий на обставини (0,81)	2
2.	Емоційний стан	26,8%	Дружелюбність (0,83)	8
			Роздратованість (0,81)	4
3.	Характер взаємодії	18,4%	Має чіткий план взаємодії (0,72)	7
			Спонтанний (0,89)	6
4.	Пасивність	8,3%	-	2
5.	Харизматичність	3,2%	-	2

Ми отримали п'ять значущих незалежних факторів оцінки ситуацій, пов'язаних з навчальною діяльністю студентів. Поведінка в даному типі ситуацій обумовлена оцінкою її рівня екстремальності для суб'єкта, характером її визначеності, структурності, рівнем активності, яку вона стимулює в учасниках, необхідністю вступати в активні форми взаємодії з партнерами, ступенем її стереотипності (наявність відпрацьованих засобів та схем поведінки, досвіду взаємодії в даному класі ситуацій).

Порівнюємо когнітивну складність організації двох визначених семантичних просторів. Когнітивна складність відображає ступінь категоріальної розчленованості певної змістовної галузі в свідомості суб'єкта. Вона залежить від міри активності людини в даній галузі, від її досвіду. Під досвідом Дж. Келлі розумів не лише накопичення інформації, але й певний рівень її усвідомлення. Когнітивна система вважається відносно складною за структурою, коли вона має достатньо велику кількість елементів (конструктів, факторів) та дані компоненти мають високий ступінь інтеграції. Тобто когнітивна складність простору певної змістовної галузі повинна відображати і рівень когнітивної диференційованості репрезентацій, і міру їх інтегрованості. Показник загальної кількості значущих конструктів відображає ступінь когнітивної диференційованості, а характер відношень між конструктами (факторами) – міру інтеграції.

Калинкіна Є. М. [3] в своєму дослідженні, що проводилось за методикою особистісних конструктів Дж. Келлі, запропонувала використовувати такі діагностичні індекси когнітивної складності: кількість незалежних значущих факторів (основний показник міри диференційованості); відсоток сумарної дисперсії, яку пояснює головний фактор; кількість змінних, що увійшли до складу першого фактора; коефіцієнт Банністера (основний показник міри інтегрованості структури).

Похилько В. І. [6] запропонував використовувати міру артикульованості семантичного простору, розроблену в роботах П. Норіса, що дозволяє як кількісно визначити міру інтегрованості простору, так і надати якісний аналіз характеру співвіднесення конструктів (аналіз кореляційних плеяд).

В нашому дослідженні ми використовуємо такі показники когнітивної складності семантичного простору: 1) кількість незалежних значущих факторів, визначених за критерієм Хамфрі; 2) кількість незалежних полюсів факторів, визначених за критерієм Хамфрі [5]; 3) відсоток сумарної дисперсії головного фактора; 4) кількість змінних, що увійшли до складу головного фактора; 5) коефіцієнт Банністера, розрахований для головного фактора [6].

Кількісні показники, що відображають рівень складності двох семантичних просторів, наведені в таблиці 2.

За показником розмірності когнітивного простору, який враховує лише кількість незалежних значущих факторів, ми не отримали розбіжностей. Але, враховуючи біполярність визначених факторів, ми маємо більш високий рівень когнітивної диференційованості семантичного простору, що відображає суб'єкта як учасника міжособистісної взаємодії.

Кількісні показники когнітивної складності двох семантичних просторів

Семантичний простір	Кількість факторів	Кількість полюсів	% сумарної дисперсії головного фактора	Кількість змінних в складі головного фактора	Коефіцієнт Ванністера головного фактора
Ситуації, пов'язані з навчальною діяльністю	5	4	48,4	30	287,9
Суб'єкти як активні учасники ситуацій	5	6	29,5	6	267,2

Про більш високу монолітність (низьку артикульованість, диференційованість) простору оцінки ситуацій свідчить і більший відсоток сумарної дисперсії (даний фактор пояснює приблизно половину індивідуальних розбіжностей), і більша кількість змінних, що увійшли до його складу, і, відповідно, більше значення коефіцієнта Ванністера. Отримані результати свідчать про те, що студенти мають більш розвинені здібності в оцінюванні людей як учасників взаємодії, ніж самих ситуацій. Це може бути слідством більшої орієнтації на діагностику та аналіз особистісних якостей людей в процесі професійної підготовки психологів, ніж на аналіз та інтерпретацію взаємодій, ситуацій, подій. Це також підтверджує думку Н. Кантора [7], що людина має знання і про ситуації, і про особистостей, але прототипи людей є більш доступними, тому вони використовуються більш часто, ніж структури знань стосовно ситуацій. Люди структурують світ, надаючи перевагу термінам особистостей, вони описують ситуацію “дуже особистісно-орієнтовною мовою” [7, с. 214].

Отже, ми можемо констатувати, що семантичний простір, який відображає основні фактори оцінки та сприйняття ситуацій, пов'язаних з навчальною діяльністю студентів, є меш розгалужений ніж семантичний простір оцінки особистості. Він характеризується більшою монолітністю, оскільки був визначений один фактор оцінки, який згрупував більшу половину змінних-ознак, пояснюючи приблизно половину індивідуальних розбіжностей досліджуваних. При сприйнятті ситуацій студенти в першу чергу оцінюють рівень її небезпеки та ступінь її визначеності, тобто наскільки окресленими є межі ситуації, зрозумілими є відносини між учасниками, усвідомленими є її можливі наслідки.

Список використаних джерел

1. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций: [Учебное пособие] / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
2. Леонтьев Д. А. Тематический апперцептивный тест / Д.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл, 2004. – 254 с.
3. Калинкина Е. М. Динамика когнитивной сложности познавательной сферы у подростков : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 / Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского / Е. М. Калинкина. – Ярославль, 2008. – 23 с.
4. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 392 с.
5. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 208 с.
6. Похилько В. И. Когнитивная дифференцированность / В.И.Похилько // Общая психодиагностика; под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – С. 238-240.
7. Психология социальных ситуаций / Сост. и общая редакция Н. В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.: ил. – (Серия “Хрестоматия по психологии”).
8. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с.: ил. – (Серия “Мастера психологии”).

The article analyzes the main characteristics and structural components of interpersonal situations, highlights the main principles of the study of images of situations within psychosemantic approach. The paper presents a comparative analysis of the structures of the two semantic spaces, obtained by evaluating the students a certain class of situations and subjects, participants in these interactions.

Key words: situation, the structure of the situation, the semantic space, cognitive complexity.

Отримано: 11.03.2012 р.

Емпіричний пошук психологічного змісту сценічних бар'єрів за допомогою щоденникової методики

У статті презентуються результати емпіричного дослідження психологічного змісту тих психологічних явищ, які порушують творчу діяльність виконавців, зокрема вивчаються особливості актуальних переживань сценічних бар'єрів особами із різною мірою вираженості схильності до них.

Ключові слова: сценічні бар'єри, емоції, щоденникова методика.

В статтю представлені результати емпіричного дослідження психологічного содержания цих психологічних явищ, які порушують творчу діяльність виконавців, зокрема вивчаються особливості актуальних переживань сценічних бар'єрів особами із різною мірою вираженості схильності до них.

Ключевые слова: сценические барьеры, эмоции, дневниковая методика.

Відомо, що сцена – це основний простір актуалізації творчого потенціалу особистості виконавця. У сценічній діяльності виконавець виявляє свої знання, навички, вміння, які свідчать про рівень його професійної підготовки. Навіть існує думка, що хвилювання на сцені, його ступінь і частота залежить саме від підготовленості виконавця до виступу [14].

Проте, не завжди рівень психологічної спроможності виконавця визначається тільки його підготовленістю до виступу. Як показує практика, навіть у добре підготовлених виконавців при наявності високих результатів на репетиціях у процесі відповідального виступу можуть бути зриви, збої, які охоплюють емоційну, когнітивну, поведінкову, вольову сфери особистості. Такі збої виникають при випробуванні психологічних бар'єрів, що виникають у процесі сценічної діяльності.

В літературі психологічні бар'єри (франц. *barriere*) розглядаються як “перешкода для чого-небудь” [7]; стійкі настанови, психологічний настрій, процеси, властивості, стани особистості, які консервують скритий емоційно-інтелектуальний потенціал його активності [8]; стійкі особистісні утворення, які за певних обставин призводять до збою процесу взаємодії з іншими людьми [5]; мотив, що перешкоджає виконанню певної діяльності або дій..., певні

труднощі, а саме, переживання, іноді і розуміння невідповідності, що виникає між вимогами діяльності та можливостями особистості [1]; незриме зміцнення, яке споруджує кожна людина з метою захисту свого внутрішнього світу, комплекси буферних зон, які заважають іншим наблизитися до неї [3]; своєрідний соціально-психологічний феномен, що проявляється як певний результат переживання особистістю труднощів спілкування [10] і таке інше.

Феномен “психологічний бар’єр” розглядається як складне утворення, що включається в простір споріднених понять, що містить ряд різних семантичних відтінків: бар’єр, блок, труднощі, перепони, буферні зони, стійкі особистісні утворення, психологічний настрій особистості, процеси, властивості, стани і таке інше. Це свідчить, про складність і міждисциплінарність означеного феномену, про широке і неоднозначне його трактування, результатом чого є відсутність на сьогоднішній день чіткого визначення поняття “психологічний бар’єр”.

Психологічний бар’єр – це “психічний стан, що проявляється у неадекватній пасивності суб’єкта, що перешкоджає виконанню ним тих або інших дій. Емоційний механізм психологічного бар’єру полягає в посиленні негативних переживань і настанов – сорому, відчуття провини, страху, тривоги, низької самооцінки, асоційованих із завданням (наприклад, “страх сцени”)” [4, с. 30]. Нам імпонує таке визначення психологічного бар’єру тому, що в ньому вказується і на психологічну сутність бар’єру, і на існування саме сценічних страхів, які є одним із чинників, джерел сценічних бар’єрів.

При вивченні сценічних бар’єрів ми спиралися на такі міркування дослідників про означений феномен. По-перше, існує думка про існування двох видів бар’єрів: зовнішніх, це таких, які не надають можливість суб’єкту вийти із ситуації або, змінити її, і внутрішніх, тобто особистісних, психологічних перепонів, що заважають досягненню мети [2]. По-друге, важливо те, що визнається існування труднощів, психологічних бар’єрів, які протікають як *короткочасний* психічний процес, або *стан*, що із часом може перетворитися у *властивість* особистості, що виявляється у зміні самооцінки, невпевненості у своїх можливостях [1].

У нашому дослідженні вивчаються саме *внутрішні* перепони, тобто, сценічні бар’єри, які розглядаються і як *властивість* особистості (стійке утворення – схильність до переживань сценічних бар’єрів, що виявляються в емоційній, когнітивній, мотиваційній, контрольно-регулятивній, поведінковій та інших сферах особистості), і як *короткочасний стан* (актуальні, ситуативні переживання, думки, дії), що виникає в ситуації виступу.

На вивчення сценічних бар'єрів як стійкої властивості особистості спрямована наша методика "Диференціальна діагностика схильності до переживань сценічних бар'єрів" [11]. Для дослідження актуальних сценічних бар'єрів (станів) був використаний пролонгований підхід, у межах якого розроблена дана щоденникова методика.

Щоденникова методика дозволяє щодня фіксувати стани досліджуваних, що виникають перед відповідальним сценічним виступом (безпосередньо), в його процесі (ретроспективно) і після нього (безпосередньо). Цей метод інакше називається методом хронологічної реєстрації даних. Він спирається на систематичну і тривалу фіксацію досліджуваними певних параметрів і тому є найбільш надійним.

Отже, у даному дослідженні було застосовано адаптований нами варіант щоденникової методики, що спрямована на виявлення того спектра актуальних (ситуативних) емоцій, який проявляється тільки у такому важливому виді діяльності, як сценічна діяльність. Використання методу хронологічної реєстрації даних дало нам можливість зіставити у одній і тій же людині індивідуально-стійкі особливості сценічних бар'єрів (схильності до їх випробування), що діагностуються за допомогою тест-опитувальника (і які виявляються у різних, навіть не емоціогенних ситуаціях виконавської діяльності), із тими актуальними емоціями, бар'єрами, які виникають безпосередньо до виступу і у його процесі.

Цей метод був започаткований Дж. Л. Флюгелем задля отримання якнайповнішої, точнішої і неупередженої характеристики повсякденного емоційного життя людини [16]. В.К. Вілюнас використовував щоденник для того, що б отримати інформацію про тривалість емоційного фону різних видів діяльності; І.В. Пацявічюс розробив варіант щоденника для доказу гіпотези про те, що саме емоційність є індивідуально-психологічною властивістю, що детермінує ефективність засвоєння інформації, що стосується процесу саморегуляції діяльності; О.І. Палей за допомогою щоденникової методики вивчав емоційну сферу особистості в залежності від меж кульової асиметрії головного мозку; О.П. Саннікова використовувала цей похід для дослідження актуальних емоцій, що виявляються безпосередньо у спілкуванні; О.А. Орищенко щоденниковою методикою вивчала емпатичні тенденції особистості та емпатичну спрямованість; І. Мазоха застосувала пролонгований підхід при вивченні індивідуально-психологічних особливостей осіб із різним типом агресивності, їх актуальних переживань, думок, спонук, проявів і контролю над ними [12].

Ми обрали пролонгований підхід тому, що щоденникова методика дозволяє:

а) вивчити психологічні особливості переживання сценічного бар'єру не як стійкої схильності, тобто не як властивості особистості (це здійснюється за допомогою тест-опитувальника), а як стану, який відображує переживання сценічного бар'єра безпосередньо у самій сценічній ситуації, що виявляється в емоціях, когніціях, поведінці, проявах певних рис особистості тощо;

б) вивчити динаміку сценічного бар'єра у певному континуумі часу, пов'язаному із виступом, що дозволяє описати ряд якісних ознак останнього як психічного феномену, етапи його перебігу, емоції, прояви тощо;

в) безпосередньо вивчити переживання сценічного бар'єра "тут і зараз", а не ретроспективно, що засновано на спогадах і на їх аналізі (за виключенням опису станів, в яких перебувають виконавці під час виступу – їх фіксація здійснювалася хоча і ретроспективно, але відразу після виступу);

г) крім того, "щоденник" дозволяє *відокремити* ту частку переживань, що пов'язані саме із бар'єром, від усіх емоційних переживань, що випробовує виконавець на сцені.

В цілому дослідження сценічних бар'єрів і як станів, і як властивостей особистості дозволяє розглядати предмет, що вивчається, з системних позицій. Саме тому щоденникова методика, незважаючи на її найбільший недолік – величезну трудомісткість, напругу для випробовуваного і складність обробки для дослідника (можливо, тому вона рідко використовується), деякою мірою може дати додаткову інформацію про детермінацію сценічної діяльності індивідуальними особливостями виконавця. Варіант щоденникової методики, який ми використовували в даній роботі, був створений нами на основі пролонгованої методики, що вивчає особливості актуальних емоцій в процесі спілкування [13].

Отже, за допомогою щоденника ми досліджували індивідуальну міру вираженості бар'єра у процесі сценічної діяльності та спектр емоційних переживань, що його супроводжують. Щоденникова методика складається з інструкції, в якій містяться вимоги і роз'яснення до роботи із нею, протоколу, що містить певні графи, в яких досліджуваний виконавець робить відповідні відмітки. Записи виконавцям пропонується робити щодня по заданій схемі і, по можливості, якомога частіше, бажано відразу після кожного спілкування або власних спогадів, хвилювань з приводу майбутнього виступу.

Задля роботи за щоденниковою методикою було залучено 25 виконавців (викладачі, аспіранти, студенти старших курсів Одеської державної Музикальної академії імені А.В. Нежданової), які різною мірою схильні до сценічних бар'єрів. Ми сподівалися, що саме вивчення психологічних станів та властивостей особистості виконавців, що переживають сценічні бар'єри в порівнянні з тими особами, які навпаки, переживають творчий підйом, може розкрити специфічні грані проявів феномену психологічних труднощів та бар'єрів самопрезентації особистості в процесі виконавчої сценічної діяльності.

Як вже було зазначено, стійкий сценічний бар'єр як рису особистості було діагностовано за допомогою авторської методики [11]. Таких осіб виявилось 18 із 25, що брали участь у пролонгованому дослідженні. Причому, цю групу створили виконавці із домінуванням таких негативних емоційних модальностей, як гнів (3 особи), страх (12 осіб) і печаль (4 особи).

Це встановлено попередньо за допомогою “Чотиримодального тест-опитувальника емоційності” [13]. І, нарешті, шість осіб із двадцяти п'яти відчувають сценічні бар'єри дуже рідко, причому, у трьох із цих осіб діагностовано перевагу модальності “радість” і три виконавці не виявили домінуючих емоцій. Отже, аналіз результатів щоденникової методики будемо проводити за графами (шкалами), що представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати аналізу щоденникової методики

Група	Кількість записів	Термін		Характер думок			Хто Вам ця людина?				Ініціатор теми		Прояв експресії		
		Переживань	Бесід про виступ	Позитивний	Нейтральний	Негативний	Родич	Колега	Знайомий	Незнайомий	Ви	Інший	Надмірний	Звичайний	Менше за звичайний
1	2	3а	3б	4а	4б	4в	5а	5б	5в	5г	6а	6б	7а	7б	7в
Гр. 1 СВ-Р	12	3 год.	2,5 год.	58	24	18	3	3	4	2	50	50	43	40	17
Гр. 2 СВ+Г	27	19 год.	3 год.	48	30	22	3	10	12	2	45	55	30	48	22
Гр. 3 СВ+С	57	28 год.	8 год.	12	25	63	6	31	20	-	68	32	24	30	46
Гр. 4 СВ+П	22	16 год.	5 год.	25	30	45	5	14	3	-	44	56	22	36	42

Продовження таблиці 1

Емоції, що пов'язані із учасниками спілкування			Емоції, що пов'язані із виступом			Потреба у контр. емоц. (у процентах)	Контроль за своїми емоціями			Контроль за ситуацією майбутнього виступу			Впевненість у собі		Сейльки днів вівся щоденник
Із собою	Із партнером	Із інформанц.	На початку	В середині	У кінці бесіди		Легко	Важко	Повна втрага контролю	Повністю контролю	Частково контролю	Втрага контролю	Упевненість	Безпорадність	
8а	8б	8в	9а	9б	9в	10	11а	11б	11в	12а	12б	12в	13а	13б	14
38	30	32	33	37	30	34	68	24	8	63	22	15	65	35	2
26	45	29	25	30	45	88	26	52	22	24	64	12	68	32	4
34	18	48	38	30	32	62	32	42	26	21	28	51	33	67	9
35	10	55	36	33	31	65	28	41	31	25	35	40	41	59	7

Примітка. Позначення груп: СБ-Р – відсутність схильності до сценічного бар'єра у та домінування емоції модальності Р (радість); СБ+Г – наявність схильності до сценічного бар'єра та домінування емоції модальності Г (гнів); СБ+С – наявність схильності до сценічного бар'єра та домінування емоції модальності С (страх); СБ+П – наявність схильності до сценічного бар'єра та домінування емоції модальності П (печаль); результати за графами 4, 6-9, 11-13 подані в умовних одиницях – у долях від 100 одиниць кожної шкали окремо.

Аналіз таблиці 1 виявляє такі факти:

– найбільша кількість записів здійснена представниками групи С (страх), до того ж, вони довше за всіх переживають за свій майбутній виступ (див. графи 2, 3а і 3б і 14). Менше за всіх подібні переживання бентежать осіб групи Р (радість), які також не мають схильності до сценічних бар'єрів;

– аналіз графи 4 (а, б, в) свідчить про те, що позитивні думки стосовно виступу характеризують осіб групи Р (радість) і Г (гнів), а особи групи С (страх) і П (печаль) представляють цю ситуацію песимістично. Причому, якщо представники групи Р і Г обговорюють ситуацію майбутнього виступу із знайомими людьми, які не мають відношення до даної професії, то особи із домінуванням страху і печалі спілкують переважно із своїми колегами (викладачами, концертмейстерами, однокурсниками). Вочевидь, саме у такому колі спілкування ці особи почувають себе більш комфортно, більш захищено і можуть розраховувати на підтримку;

– це припущення підтверджують результати аналізу графи 6 (а, б). Виявляється цікавий факт – ініціаторами контактів, у яких

обговорюється ситуація виступу, власне ставлення до цієї ситуації, переживання тощо, – є особи із емоційною диспозицією “страх”;

– аналіз графи 7 (а, б, в) виявляє надмірні прояви експресії у представників групи Р і дещо “загальмовані” у представників груп С та П;

– графи 8 (а, б, в) і 9 (а, б, в) демонструють у осіб групи Р перевагу актуальних емоцій, що пов’язані із собою; у осіб групи Г – із партнером спілкування; у осіб груп С і П – із інформацією, що стосується сценічного виступу (аналіз якості емоцій буде наданий нижче, після обговорення усіх даних, що представлені у табл. 1);

– графа 10 свідчить про те, що особи із схильністю до від’ємних емоцій (Г, С, П) і до переживань сценічних бар’єрів намагаються контролювати свої емоції, проте не завжди успішно (див. графу 11б). Так само ці особи часто втрачають контроль за ситуацією майбутнього виступу (див. графи 12б і 12в);

– і, нарешті, якщо особи із стійким домінуванням емоцій Р і Г почувають себе упевненими (графа 13а), то представники груп С і П почувають себе безпорадними (графа 13б).

А тепер повернемося до аналізу табл. 1, зокрема до аналізу граф 8 (а,б,в) і 9 (а,б,в). Як і у більшості граф, там наведені кількісні характеристики емоцій, що представлені долями переживань (від 100). Фактично, у графах відображено факт лише появи будь якої емоції. Саме тому, задля емпіричного дослідження якості актуальних сценічних переживань, які випробовують представники творчих виконавських професій (музиканти і співаки) в ситуації сценічних виступів, досліджуванним був запропонований *відкритий список емоцій* (спектр їх модальностей) [9; 13], що представлений у табл. 2.

Таблиця 2

Спектр актуальних емоцій

1	захоплення	13	задоволення	25	огида
2	гнів	14	злість	26	сором
3	тривога	15	побоювання	27	неприятність
4	смуток	16	печаль	28	байдужість
5	торжество	17	веселість	29	збентеження
6	ненависть	18	обурення	30	жалість
7	жах	19	страх	31	байдужість
8	туга	20	пригніченість	32	подив
9	радість	21	досада	33	розчарування
10	обурення	22	лють	34	роздратування
11	переляк	23	боязнь	35	...
12	засмучення	24	спокій	N	І таке інше

Виконавці у щоденнику відмічали код (певне число) емоції, якими переживається щодо свого виступу. Розглянемо зміст емоційних переживань, що пов'язані із сценою, у кожній групі виконавців окремо.

У табл. 3 представлені емоції, частота появи яких подана за рангом (від більшого до меншого).

Таблиця 3

Емоції, що відчувають досліджувані перед виступом

Група	Показники якості емоцій, що переживаються у зв'язку із виступом
Гр. 1 СБ- Тип – Р	Спокій (11); радість (10); задоволення (9); страх (4); обурення (3); подив, засмучення, пригніченість (2); збентеження, байдужість, боязнь, смуток (1)
Гр. 2 СБ+ Тип – Г	Злість (11); побоювання, спокій, задоволення (9); страх (8); тривога (7); боязнь (6); обурення, байдужість, радість (5); туга, пригніченість, подив, захоплення, веселість, тривога, збентеження, роздратування, сором (2); гнів, торжество, лють, відчай, жах, засмучення, досада (1)
Гр. 3 СБ+ Тип – С	Страх (33); тривога (29); жах (18); боязнь (14); відчай, засмучення (12); туга, досада, пригніченість, збентеження (10); жалість, розчарування, сором (8); обурення, печаль (5), гнів, лють, роздратування, розчарування (3), спокій, смуток, переляк, неприязнь, байдужість (2); байдужість, подив, веселість, захоплення (1)
Гр. 4 СБ+ Тип – П	Туга, печаль, спокій (9); страх, смуток, тривога, засмучення, задоволення (7); неприязнь, байдужість, подив, досада, огида (5); жалість, розчарування (4); збентеження, пригніченість (2); радість, ненависть, роздратування, обурення, злість (1)

Ми розуміємо, що у зв'язку з тим, що виконавці заповнювали щоденник із різною активністю (різна кількість контактів і відповідних їм переживань) і частота появи певної емоції у цих групах досліджуваних у такому вигляді не порівнюється, все ж можна виявити емоційні переваги, до яких у кожній групі досліджуваних є, так би мовити, певний хист. Аналіз табл. 3 свідчить про таке:

по-перше, абсолютно усім досліджуваним, незалежно від виявлених у них типів емоційності і певної схильності до сценічного бар'єра, властива підвищена тривога та страх різного ступеня;

по-друге, виявлені переваги у виборі “найулюбленіших” емоцій, що відповідають кожному типу емоційності: представникам групи із домінуванням модальності “радість” властиві емоції саме цього паттерну, так саме, як особам із домінуванням від'ємних емоцій властиві емоції відповідних паттернів “гніву”, “страху” і “печалі”;

по-третє, аналіз щоденникових записів та бесіди із досліджуваними свідчать про наростання *спокою* у досліджуваних із

схильністю до типу емоційності Р (радість) і Г (гнів), і наростання тривоги і, навіть, відчаю, у представників груп із емоційною диспозицією С (страх) і П (печаль), що підтверджує їх схильність до переживання сценічних бар'єрів. Ці внутрішні, психологічні характеристики можуть носити як стійкий, так і тимчасовий характер, що необхідно враховувати при подоланні страхів і сценічних бар'єрів.

Дані, що отримані нами, деякою мірою підтверджують результати досліджень, що здійснені Е.К. Економовою, яка виявила типи естрадних хвилювань виконавців перед концертом і після нього [15, с. 177].

Слід зазначити, що нашу увагу привернула також нерівномірність отриманої інформації на початку і у кінці ведення щоденника. Ми вважаємо, що в процесі ведення щоденника зростає досвід самоаналізу і хронологічної реєстрації даних. Проте відмінності між даними, що отримані на початку і в кінці експериментального періоду, помітні не лише в кількості, але і в якості інформації:

1) у кінці пролонгованого дослідження стали спостерігатися загальні тенденції у суб'єктивних станах, що пов'язані із виступом: в усіх досліджуваних значно збільшилася кількість емоційних переживань і змістовного, і формального характеру;

2) аналіз емоційних переживань, що пов'язані із виступом, показав не лише збільшення долі негативних переживань в усіх без виключення досліджуваних, але й розширення їх палітри.

Крім того, в бесідах з досліджуваними відзначалося, що участь в експерименті дозволила багатьом виконавцям уперше замислитися над своїми проблемами, що пов'язані із сценою, усвідомити труднощі, які вони переживають на сцені, свої суб'єктивні переживання, власні реакції, поведінку, дії і спроби їх здолати. Це надає проведеному дослідженню не лише констатуючий, але якоюсь мірою і психокорекційний характер.

На перший погляд, перевага негативних емоцій у даній вибірці досліджуваних свідчить про загрозу успішності їхньої сценічної діяльності. У той же час, майже усі учасники дослідження у завершенні виступили успішно, і взагалі, досягли високих результатів своєї творчої діяльності. Тому про деструктивність переважаючих емоційних паттернів (з чотирьох виділених груп тільки одна характеризується емоціями, що традиційно наділені позитивним знаком, тобто емоціями паттерну "радість") судити неправомірно. Відомо, що усі емоції мають регулюючу функцію, і в першу чергу – це негативні емоції [2; 9; 13].

Загалом, можна стверджувати, що не лише ситуативні емоції, а і здатність особистості враховувати їх в підготовці до виступу, здатність використовувати їх і управляти ними, здатність до їх опанування і опанування власною поведінкою, впливає на успішність сценічної діяльності виконавців. Сцена – це той простір, який акумулює чинники успішності професійної діяльності: здібності, знання; силу і стійкість професійної мотивації і, в той же час, надає можливість виявити індивідуально-психологічні особливості суб'єкта виконавської діяльності.

Наприкінці слід зазначити, що у даному дослідженні ми спиралися на якісний аналіз даних, застосовуючи лише первинну математичну обробку – підрахування частоти проявів певних фактів, що нас цікавили. Задля підтримки такої позиції приведемо слова В.С. Мерліна, який, при розкритті основних принципів розуміння інтегральної індивідуальності людини як великої системи, написав, що “через свою загальність математичні принципи теорії систем не забезпечують пізнання індивідуальності людини. Якщо психолог “вичавив” із людини 100 графіків, це зовсім не означає, що він пізнав його індивідуальність. Математичні стосунки розкривають лише найбільш загальні типи детермінації, але не детермінацію кожної окремої індивідуальності” [6, с. 21].

Висновки

1. Пролонгований підхід (щоденникова методика), незважаючи на його найбільший недолік – величезну трудомісткість, напругу для випробовуваного і складність обробки для дослідника (це основні причини його рідкого використання), дає інформацію про актуальні сценічні бар'єри, їх прояви, динаміку та емоції, що їх супроводжують.

2. Встановлено, що особи зі схильністю до переживань сценічних бар'єрів і в яких діагностовано емоційну диспозицію за типом відемних емоцій (домінування емоцій паттерну “гнів”, або “страх”, або “печаль”), на відміну від несхильних до сценічного бар'єра та із домінуванням емоції паттерну “радість”, створюють внутрішньо особистісну когнітивно-емоційну напругу.

Для них характерне спотворення розуміння себе, відмова від рефлексії з приводу свого стану і поведінки, зсув ціннісних орієнтацій у напрямі знецінення себе як виконавця, демонстрація неадекватних емоційних реакцій, страхів, які блокують виконавчу діяльність, і що є дуже важливим – відсутність або слабка саморегуляція власних станів, невпевненість у собі, безпорадність. Об'єктивними наслідками такої спрямованості особистості і є виникнення реальних збоїв в процесі сценічної діяльності, поява

бар'єрів, що супроводжуються недосягненням мети, неотриманням бажаного результату, порушення розвитку особистості виконавця і навіть зривів, що можуть призвести до відмови від професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бродовська В.Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів: Словник / В.Й. Бродовська, В.О. Грушевський, І.П. Патрик. – К.: ВД “Професіонал”, 2007. – 512 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М: Изд-во МГУ, 1984.
3. Зимбардо Ф. Застенчивость: [Пер. с англ.] / Ф. Зимбардо. – М.: Педагогика, 1991. – 208 с.
4. Краткий психологический словарь/ Сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
5. Лабунская В.А. и др. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. завед.] / Вера Александровна Лабунская, К.А. Менджеричкая, Е.Д. Бреус. — М.: Изд. Центр “Академия”, 2001. — 288 с.
6. Мерлин В.С. Об интегральном исследовании индивидуальности / Вольф Соломонович Мерлин// Проблемы интегрального исследования индивидуальности. – Пермь, 1977. – С.7-23.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Сергей Иванович Ожегов; под ред. докт. филолог. наук, проф. Шведовой Н.Ю. – М.: Рус. яз., 1984. – 816 с.
8. Парыгин Д.Б. Социально-психологический барьер и его функции / Д.Б. Парыгин// Философия и социальная психология; под ред. Б.Д. Парыгина. – Л., 1974. – Вып. 3.
9. Пацявичюс Й.В. Эмоциональность и самооценка организации деятельности // Йонас Викторович Пацявичюс Вопросы психологии, 1985. – №4. – С. 134-139.
10. Рояк А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка / А.А. Рояк. – М.: Педагогика, 1988. – 120 с.
11. Саннікова А.О. Результати апробації оригінальної методики діагностики схильності особистості до переживань сценічних бар'єрів / Анастасія Олександрівна Саннікова// Вісник Харківського університету. Серія психологія № 902, випуск 43. – Харків, 2010. С. 262-267.

12. Санникова О.П. Индивидуально-психологические детерминанты общения / Ольга Павлівна Санникова // Вісник Харківського університету. – Харків, 2006. – С. 203-209.
13. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности / Ольга Павловна Санникова. – Одесса: Хорс, 1995. – 334 с.
14. Экономова Э.К. Сценическое волнение исполнителя на эстраде как одно из проявлений стрессовых состояний и его коррекция / Элина Константиновна Экономова: [2000: матеріали Міжнародного конгресу “Стреси в повсякденному житті дітей” (Одеса, 25-29 квітня 2000 року)] // Наука і освіта. Спецвипуск. – № 1-2. – С. 148–150.
15. Экономова Е.К. Організація співтворчості концертмейстера і співака: [навчальний посібник для студентів, викладачів музичних дисциплін] / Еліна Костянтинівна Экономова. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2003. – 208 с.
16. Flugel J.C. Studies in feeling and desire. London, 1955.

The results of empiric research of psychological maintenance of those psychological phenomena which violate creative activity of performers are presented in this report, in particular, the features of the actual experiencing of stage barriers were studied by persons with the different degree of propensity to them.

Keywords: stage barriers, emotions, diary methods.

Отримано: 4.03.2012 р.

УДК: 159.923

І.І.Семків

Ресурсний підхід до розуміння соціального капіталу у психології

У статті висвітлюються сучасні теорії дослідження такого нового явища у психології як соціальний капітал. Здійснюється аналіз феномену соціального капіталу у контексті ресурсного підходу. В рамках даного напрямку соціальний капітал розглядається як доступ особистості до ресурсів, що містяться у соціальній мережі знайомств. Розглядаються основні проблеми емпіричного дослідження соціального капіталу. Проаналізовано три основних емпіричних методи дослідження

соціального капіталу як ресурсу: генератор імен, генератор посад та генератор ресурсів.

Ключові слова: соціальний капітал, ресурс, соціальна мережа, доступність до ресурсів соціальної мережі

В статті описуються сучасні теорії дослідження такого нового явища в психології, як соціальний капітал. Здійснюється аналіз феномена соціального капіталу в контексті ресурсного підходу. В межах даного напрямку соціальний капітал розглядається як доступ особистості до ресурсів, які містяться в соціальній мережі знайомих. Розглядаються основні проблеми емпіричного дослідження соціального капіталу. Проаналізовані три основні емпіричні методи дослідження соціального капіталу як ресурсу: генератор імен, генератор ролей та генератор ресурсів.

Ключевые слова: социальный капитал, ресурс, социальная сеть, доступность к ресурсам социальной сети.

Постановка проблеми. Соціальний капітал є одним із нових понять, яке не так давно з'явилося у науковому обігу психології. У науці існує дві наукові течії розуміння природи соціального капіталу. Одна з них розуміє соціальний капітал як наслідок функціонування груп та спільнот, інша – індивідів. Саме тому деякі дослідники спрямовують свої сили на дослідження соціального капіталу групи, вивчаючи довіру, норми взаємності, громадську активність, а інші – індивіда, досліджуючи міру доступу особистості до ресурсів, що містить соціальна мережа контактів.

У рамках психології найбільш логічним, на наш погляд, є розгляд соціального капіталу як індивідуального ресурсу особистості, що виявляється у доступ до ресурсів, якими володіє її соціальне оточення. Важливим також є психологічний аналіз ресурсних теорій соціального капіталу. Кожен з існуючих підходів має свої недоліки, які, на нашу думку, не дозволяють досліднику проникнути у суть феномену соціального капіталу та проаналізувати його психологічну природу.

Стан дослідження проблеми. Соціальний капітал у сучасній науці досліджується з позиції двох основних підходів: як ресурс певної соціальної групи чи суспільства загалом (Р. Патнам, Дж. Колман, Ф. Фукаяма); як ресурс окремої особистості (П. Бурд'є, Н. Лін, Т.А. Снайдерс, Р. Барт, У. Бейкер). Актуальним у цьому контексті залишається психологізація поняття соціального капіталу та аналіз методів його дослідження.

Метою статті є логіко-смісловий аналіз основних ресурсних теорій соціального капіталу з метою експлікації цього поняття у рамках психологічної науки.

Виклад основного матеріалу. Соціальний капітал розглядається багатьма суміжними гуманітарними науками, такими, як соціологія, психологія, політологія, економіка та ін. Спільним у науковому розумінні соціального капіталу є його інтерпретація як ресурсу. Соціологи, політологи та економісти розглядають це явище як ресурс соціальної групи, суспільства чи людства загалом (у цьому разі наявність групових норм, довіри та спільних цінностей сприяє досягненню спільних групових цілей та задоволенню спільних потреб).

Натомість психологічний підхід розглядає соціальний капітал як особистий ресурс, який людина отримує, користуючись привілеями власних знайомств (у цьому разі соціальний капітал досліджується на особистісному рівні) [13].

Так, Ф.Фукуяма визначає соціальний капітал як набір неофіційних цінностей чи норм, які є спільними для членів групи і дозволяють їм взаємодіяти [3]. У цьому ж контексті Р. Патнам визначає соціальний капітал як ступінь залученості особи до соціальної мережі, рівень довіри, цінності та норми взаємності, які властиві членам цієї мережі [2]. Як і Ф. Фукуяма, Р. Патнам наголошує на груповій користі соціального капіталу, для нього важливими виявляються норми та цінності, які сприяють покращенню групових результатів та передбачають певну безпеку членів групи, що у майбутньому сприяє довірі між людьми.

Поряд зі згаданими дослідниками сучасна наука продукує нові точки зору щодо природи соціального капіталу. Найбільшого інтересу в рамках психології сьогодні заслуговують *ресурсні теорії соціального капіталу*. Зокрема, психологи, представники ресурсного підходу, переконані, що соціальний капітал функціонує не лише на рівні групи, але й на рівні окремої особистості, а тому, приносить користь не лише групі, але й окремому індивіду.

Український соціолог О.Демків зазначає, що індивідуальний та колективний соціальні капітали є зовсім різними, оскільки індивідуальний соціальний капітал функціонує незалежно від норм, цінностей та довіри [1], тому, можливо, йдеться про два різні феномени. Дійсно, для того, щоб користуватись ресурсами близьких людей, не обов'язково довіряти людям, можна бути, як зазначає М. Пелдем, “соціальним паразитом” [13].

П. Бурд'є одним із перших почав розглядати соціальний капітал на особистісному рівні функціонування, визначаючи його як сукупність реальних чи потенційних ресурсів, що пов'язані з наявністю міцних мереж зв'язків, які передбачають існування більш-менш інституціоналізованих відносин взаємного знайомства та визнання [3].

До ресурсних психологічних трактувань соціального капіталу можна віднести теорію У. Бейкера. З позиції його наукових міркувань соціальний капітал – це ресурс, який людина отримує із соціальної мережі та використовує у своїх цілях [4]. Така позиція з точки зору моралі є досить егоцентричною, тому постає питання щодо соціальної корисності соціального капіталу. Подібним чином соціальний капітал визначає Р. Барт, для нього це ресурс, що знаходиться у контактах з друзями, колегами та іншими людьми через яких особистість може реалізувати свій культурний та фінансовий капітал [6]. Проте тут, на нашу думку, постає інше питання: “Чи є потенційна можливість реалізації певних ресурсів капіталом?”. Деякі люди, які близько товаришують з іншими, ніколи так і не використовують їхні вміння у своїх цілях. Це і є основним недоліком ресурсних теорій, які спрямовані на дослідження доступності до ресурсів інших, а не їх втілення. Н.Лін розглядає соціальний капітал як доступність до ресурсів через соціальну мережу. Н.Лін вважає, що соціальний капітал є надзвичайно важливим конструктом у досягненні індивідуальних та групових цілей [11].

Вже згаданий П.Бурдье [5] розрізняє 3 види капіталів: економічний, соціальний та культурний. Найголовніший, на думку П.Бурдье, є культурний капітал, який виявляється у знаннях, вміннях чи предметах виробництва певної людини. Культурний капітал є найважливішим ресурсом, який людина набуває протягом життя, він є невід’ємним атрибутом її тіла, оскільки із згасанням можливостей тіла (старіння для спортсмена, пам’ять для науковця, абстрактність мислення для математика та ін.) культурний капітал теж згасає. Культурний, як і соціальний та економічний капітали, є наслідком активності людини, чим більше часу та зусиль людина інвестує, щоб розвивати свій капітал, тим більшим він буде [5].

Прихильники ресурсних теорій соціального капіталу зазначають, що внаслідок часової обмеженості людина не може здобути всі вміння, необхідні для оптимального функціонування у суспільстві. Тому, крім інтелектуального ресурсу, людина залучає соціальний ресурс. Це діє за принципом: “...якщо я не вмію виконати якусь роботу, то буду близько товаришувати з тією людиною, яка вміє робити це краще за мене”. Отже, шляхом знайомства з особою, яка володіє тими ресурсами, якими не володіє сама людина, збільшується доступ до певного ресурсу. Чим ближче людина знайома з людьми, які володіють таким ресурсом, тим більша доступність до цих ресурсів без затрат часу та грошей. Н.Лін зазначає, що люди здійснюють інвестиції у стосунки з іншими,

оскільки сподіваються на повернення цих інвестицій з боку інших [11]. Зі слів автора випливає, що саме через розгалужену мережу знайомств у людини збільшується доступність до різноманітних ресурсів. Прихильники ресурсних теорій соціального капіталу наголошують, що через вклад своїх ресурсів (часу, емоцій, грошей) особистість отримує доступ не лише до тих самих ресурсів, але й до багатьох інших. К.Кук зазначає, що в одних випадках це доступ до ресурсу соціальної підтримки та прийняття, в інших – соціальна мережа знайомств є фінансовим ресурсом, можливістю знайти роботу [7].

Представники ресурсних теорій соціального капіталу наголошують не лише на кількісних характеристиках соціального капіталу – включеність у якомога більшу та різноманітнішу соціальну мережу, але й на якості цього ресурсу. Інколи соціальний капітал більший у тієї людини, яка товаришує з невеликою кількістю людей, які, проте, володіють великими соціальними та культурними ресурсами [5]. Мережа соціальних зв'язків, у які включена особистість, не є чимось стабільним, постійно може змінюватись – розширюватись чи звужуватись – залежно від того, в яку активність залучена людина.

Одним із важливих психологічних ресурсів, що несе соціальний капітал, є престиж завдяки приналежності до певної групи чи знайомства з певною людиною. Отже, об'єм соціального капіталу залежить від розміру мережі зв'язків та від об'єму інших форм капіталів, якими володіє кожен із представників цієї мережі (культурного, економічного, соціального) [5].

Таке розуміння природи соціального капіталу багатьма дослідниками тлумачиться як індивідуалістичне, оскільки визначає, наскільки людина користується привілеями інших і яку користь вона з цього отримує. Більше того, теорія соціального капіталу як ресурсу підважує деякі альтруїстичні та просоціальні погляди на природу людини, адже акцентує на тому, що саме прагнення скористатись ресурсами інших осіб є джерелом активності особистості, а не прагнення допомоги та підтримки інших. Тому Н.Лін виділяє основні чотири функції соціального капіталу відповідно до яких соціальний капітал постає як ресурс не лише для окремого індивіда, але і для групи людей. До таких функцій належать [11]:

1. *Полегшення потоку інформації між людьми.* Якщо соціальні зв'язки є позитивними, позбавленими конкуренції, то інформація може легко циркулювати через них. На важливості горизонтальних (а не вертикальних) стосунків наголошував також

Р.Патнам, який зазначає, що соціальний капітал формується лише за умови відсутності ієрархії та конкуренції. Оскільки там, де є теплі приязні стосунки, люди можуть допомагати один одному у вирішенні спільних питань, натомість у конкурентній системі кожен бореться за свою вищість над іншими [2].

2. *Забезпечення впливу.* Якщо особистість формує теплі стосунки з іншими, то вона володіє значно більшим впливом на інших. Особистісний ресурс впливу полегшує співпрацю, забезпечує ефективність у прийнятті рішень.

3. *Створення “соціальної репутації”.* Соціальні зв’язки та прив’язаність можуть бути виявом “Соціальної рекомендації”. Така “рекомендація” полегшує доступність до ресурсів інших людей, адже позитивна репутація створює умови довірливого ставлення до особистості.

4. *Формування позитивної ідентичності та соціального визнання.* Як наслідок – хороший психологічний стан, психологічне здоров’я, які є соціально-психологічним ресурсом особистості.

5. *Сукупність соціальних капіталів всіх членів групи підвищує рівень соціального капіталу цілої групи.* Так, М.Пелдам наголошує, що сукупність соціальних капіталів окремих індивідів створюють соціальний капітал цілої групи людей [13]. Це сприяє ефективній співпраці, взаємодії, емоційному комфорту членів групи. Отже, соціальний капітал є важливим не лише для окремого індивіда, який користується ресурсами інших людей, але і для певної групи людей – організації, суспільства.

Дослідники соціального капіталу акцентують увагу на тому, що соціальний капітал знаходиться у нерозривному зв’язку із активністю особистості, як зазначає Н.Лін, соціальний капітал реалізується у цілеспрямованій активності особистості [11]. М.Хербст [10] зазначає, що попри все соціальний капітал на рівні індивіда є, як і будь-який інший капітал, його власністю, в яку він може інвестувати свій час, зусилля чи гроші, та при потребі використати його у своїх цілях.

Соціальний капітал функціонує на різних рівнях. А.Гіза-Полещук зазначає, що соціальний капітал закорінений у структурах соціальних зв’язків (родина, сусідство, неформальні групи, друзі та ін.) [9]. Такий погляд бере свій початок від робіт Р.Патнама [2]. Р.Патнам поділяє соціальний капітал на 2 види: в’язучий (bonding) і мостовий (bridging). “В’язучий соціальний капітал” поєднує людей всередині групи, мостовий поєднує людей з різних груп. “В’язучий соціальний капітал” полягає у тому, що людина користується ресурсом лише своєї найближчої групи людей

(наприклад, сім'я, сусіди, одногрупники, люди, з якими ходиш до однієї церкви), формує з цією групою довірливі стосунки. "Мостовий соціальний капітал" може бути значно більш різноманітним, але створює можливість доступу до ресурсів, якими не володіє ніхто із членів певної громади. Скажімо знайомство з іноземними колегами чи з представниками влади для простого громадянина.

А.Ч.Браген виділила дві сфери життя, у кожній з яких є три поля, в яких формується благополуччя людини [8]: *Приватна сфера*: 1. Продуктивні вміння у приватній сфері (вміння, пов'язані із утриманням дому, господарства, догляд за дітьми та ін.); 2. Особисті зв'язки з іншими, та емоційна користь, яку вони приносять (з друзями, коханою людиною); 3. Дозвілля та вільний час (хобі, прогулянки). *Публічна сфера*: 1. Продуктивні вміння (професійні вміння, навчання, соціальні вміння); 2. Вміння, пов'язані із громадянськими правами та обов'язками (сплата податків та ін.); 3. Неінституалізовані інтеракції (випадкові контакти на вулиці, в транспорті та ін.) [14].

Т.Снайдерс поєднав вчення Р.Патнама про форми соціального капіталу та підхід до важливих сфер життя А.Ч.Браген і виділив основні сфери функціонування соціального капіталу як ресурсу [14]. Таким чином, Т.Снайдерс створив універсальний інструментарій для вивчення ресурсу особистості, який міститься у двох сферах: приватній (в'язуючий соціальний капітал) та публічній (мостовий соціальний капітал) [14]. Автор, спираючись на теорії Н.Ліна, Р.Патнама, Дж.Колмана, зазначає, що важливим є вимірювання доступності особистості до ресурсів (економічних, політичних, побутових, культурних, людських, професійних та соціальних) інших осіб. Автор виділяє основні сфери функціонування соціального капіталу особистості: 1. Продуктивні вміння у приватній сфері; 2. Особисті зв'язки з іншими та емоційна користь, яку вони приносять; 3. Дозвілля та вільний час; 4. Продуктивні вміння у публічній сфері (професійні вміння, навчання, соціальні вміння); 5. Громадянські права та обов'язки;

Найбільш руйнівний вплив на розвиток та формування соціального капіталу має внутрішньо групова конкуренція, яка полягає у тому, що члени групи не бажають ділитись своїм культурним чи економічним капіталом із іншими представниками групи.

Отже, соціальний капітал є одним із найбільш неоднозначних понять, а тому очевидною є проблема його вимірювання. Відтак, найбільш гостро, на нашу думку, стоїть питання щодо діагностики соціального капіталу, зокрема у психології. В основному, соціаль-

ний капітал вимірюється опитувальниками, що виявляють рівень доступу до ресурсів соціальної мережі. До таких опитувальників належать:

1. Генератор імен (Л. МакКаластер, Клод С. Фішер);
2. Генератор посад (становища у суспільстві) (Н. Лін, М. Дамін);
3. Генератор ресурсів (Т.А.Б. Снайдерс)

Всі три опитувальники орієнтовані на дослідження доступу до ресурсів, що містяться у соціальній мережі індивіда, проте не вимірюють міру їх втілення у життя та використання. Ресурси, у цьому контексті, розглядаються не як втілені у дії, а як потенційно доступні особистості. Така доступність з погляду дослідників формується внаслідок попереднього вкладу власних ресурсів у стосунки з іншими людьми. Дослідники, які розуміють соціальний капітал як доступ до ресурсів соціальної мережі, і вважають, що чим більш доступними для особистості є ресурси тим простіше їх втілити та використати у житті. Така доступність визначається тісністю соціального контакту (чим більш тісний контакт з людиною, тим доступнішим є ресурс, яким вона володіє). Деякі з дослідників переконані, що поряд з вимірюванням доступності, втілення ресурсів та їх використання у житті є не менш важливим мірилом соціального капіталу. Проте усі пропонувані у дослідженнях методики не застосовують цього критерію у зв'язку із перевантаженням опитувальників запитаннями. На нашу думку, це помітно знижує діагностичну силу пропонуваних авторами методик.

Спробуємо коротко описати та проаналізувати особливості кожної з методик, що спрямовані на дослідження соціального капіталу.

“Генератор імен” є найпершим опитувальником вимірювання соціального капіталу як ресурсу особистості, введений у науку Л.МакКалістером та К. Фішером у 1978 р. [12]. В основі цього опитувальника лежить метод соціометрії. Як і в соціометрії соціальна мережа контактів кожного окремого індивіда зображується на карті. Далі відбувається збір інформації про кожного індивіда, який включений у цю соціальну мережу зі слів досліджуваного. “Генератор імен” вимірює: 1. Розмір соціальної мережі – загальна кількість людей, яку досліджуваний згадує у процесі дослідження; 2. Різноманітність соціальної мережі – наскільки різними є люди, яких досліджуваний згадує у процесі дослідження за критеріями статі, віку, освіти, релігійних переконань, расової приналежності і т. д.; 3. Кількість ресурсів – визначається, скільки є таких ресурсів, якими володіє хоча б одна зі згаданих у дослідженні людей.;

“Генератор посад”. За аналогією з попереднім методом Н. Лін та М. Дамін у 1986 р. розробили простіший, порівняно з “Генератором імен”, метод фіксації доступу до ресурсів соціальної мережі як форми вияву соціального капіталу. Автори назвали новий метод “Генератор посад”, який спрямований на дослідження доступу до ресурсів членів соціальної мережі, які займають соціально престижні посади чи професії з точки зору соціальної ієрархії. На думку авторів, саме професія та пов’язана з нею посада є основним соціально-психологічним ресурсом. Оскільки, є професії, які створюють умови доступу до різноманітних ресурсів (ці професії є престижними у суспільстві), а є такі, які створюють умови недоступу до багатьох соціальних, психологічних чи фізичних ресурсів, такі професії вважаються непрестижними [11].

“Генератор ресурсів”. Методика дослідження соціального капіталу “Генератор ресурсів” розроблена у 1999р. Т. А. Б. Снайдерсом [7; 8]. Основною ідеєю автора було об’єднання сильних сторін двох попередніх опитувальників “Генератор імен” та “Генератор посад” у єдиному новому опитувальнику. Як і в “Генераторі посад”, мірою доступності вважається глибина знайомства з людиною: родич – найтісніший зв’язок; друг – менш тісний; знайомий – найменш тісний зв’язок. Доступ до ресурсів, які досліджуються методикою “Генератор ресурсів”, можна об’єднати у кілька тематичних груп, що охоплюють певні соціальні сфери.

1. Ресурси, пов’язані із сферою освіти та престижу. До них належать: рівень освіти, обізнаність у літературі, контакти з медіа та ін.

2. Ресурси пов’язані із політичними та громадськими процесами: активність у політичній партії, обізнаність у державних питаннях, обізнаність у юридичних та фінансових питаннях та ін.

3. Ресурси, пов’язані із знаннями та вміннями: читання професійних журналів, вміння працювати на ПК, вміння будувати чи ремонтувати, знання мов та ін.

4. Ресурси, пов’язані із емоційною та особистою підтримкою: можливість отримати пораду, можливість отримання психологічної підтримки у критичній ситуації та ін.

Отже, найбільш поширеними методами дослідження соціального капіталу у психології є “Генератор імен”, “Генератор посад” та “Генератор ресурсів”

Висновки. Аналіз наукових підходів до розуміння соціального капіталу та методів його дослідження приводить нас до думки, що це поняття потребує уточнення та деталізації. На жаль, ще до

сьогодні у літературі зустрічаються певні контроверсійні погляди щодо природи цього явища та особливостей його функціонування. З погляду психології, найбільш значимим є ресурсний підхід до дослідження соціального капіталу. Адже, соціальні контакти та ресурси, якими вони збагачені, є, безумовно, великим “багатством”, яке допомагає особистості розвиватись та адаптуватись у соціумі.

На жаль, дослідницький інструментарій, спрямований на вимірювання соціального капіталу, володіє рядом недоліків та потребує доопрацювання в рамках психологічної науки, що, на наш погляд, є перспективою у розвитку наукових та практичних доробок цього напрямку.

Список використаних джерел

1. Демків О. Соціальний капітал: теоретичні засади дослідження та операціональні параметри / О. Демків // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2004. – № 4. – С. 99–111.
2. Патнам Р. Творення демократії: Традиції громадської активності в сучасній Італії / Р. Патнам, Р.Леонарді [пер. з англ. В.Ющенко]. – Київ: Основи, 2001. – 302 с.
3. Фукуяма Ф. Великий крах. Людська природа і відновлення соціального порядку. — Львів : Кальварія, 2005. – 380 с.
4. Beker W. Market networks and corporate behavior / W.Beker // American journal of sociology. – 1990. – Vol. 96, № 3. – P. 589-625.
5. Bourdieu P. The forms of capital / J. Richardson // Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. – New York: Greenwood, 1986. – С. 241-258.
6. Burt R. S. Brokerage & closure. An introduction to social capital / R.S.Burt. – Oxford : Oxford University Press. – 2005. – 279s.
7. Cook K. Sch. Networks, norms, and trust: the social psychology of social capital / K.Sch. Cook // Social Psychology Quarterly. – 2005. – Vol. 68, № 1. – P. 4–14.
8. Gaaga M. The resource generator: social capital quantification with concrete items / M. Gaag, T.A. Snijders // Social Networks. – 2005. – Vol.27. – P.1–29.
9. Giza-Poleszczuk A. Przestrzecz spoieczna / A. Giza-Poleszczuk, M. Morody, A. Rychard // Strategie i system. – Warszawa : IFIS PAN, 2000. – С. 97-166.
10. Herbst M. Kapital ludzki i kapital spoieczny a rozwьj regionalny / M. Herbst. – Warszawa : Wydawnictwo naukowe SCHOLAR., 2007. – 203s.
11. Lin N. Social capital: a theory of social structure and action / N. Lin. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 278 с.

12. McCallister L., Claude S. Fischer. A procedure for Surveying Personal Networks / L. McCallister // Sociological methods and research. – 1978. – Vol.7. – P.131-148.
13. Paldam M. Social capital: one or many? Definition and measurement / M. Paldam // Journal of economic surveys. – 2000. – Vol. 14, № 5. – P. 629-653.
14. Snijders T.A.B. Prologue to the measurement of social capital / T.A.B. Snijders // La Revue Tocqueville. – 1999. – Vol. 20. – P. 27-44.

Modern theories of the social capital are highlighted in the article. Social capital is analyzed in resource approach. Social capital is seen as the accessibility to resources of social network. Three basic approaches to understanding and measuring social capital in psychology are analyzed: name generator, position generator and resource generator.

Keywords: social capital, resource, social network, accessibility to resources of social network.

Отримано: 11.03.2012 р.

УДК 159.923:364.628

О.М.Сеник

Роль часової перспективи у психологічному здоров'ї особистості

У статті розглянуто часову перспективу особистості у контексті її психологічного здоров'я. Виявлено, що часові орієнтації особистості відображають стійкі відмінності між людьми, які виявляються у дотриманні чи ігноруванні ними здоров'єорієнтованої поведінки. Збереженню психологічного і фізіологічного здоров'я індивіда сприяє позитивне сприйняття власного минулого і виражена орієнтація на майбутнє. Орієнтація на теперішнє, яка є необхідною умовою відчуття повноти життя і джерелом ресурсів, водночас може сприяти розвитку залежностей, девіацій та ігнорування дотримання здорового способу життя.

Ключові слова: часова перспектива, часова орієнтація, психологічне здоров'я особистості.

В статье исследована временная перспектива личности в контексте её психологического здоровья. Обнаружено, что временные ориентации

личности отражают стойкие различия между людьми, которые проявляются в соблюдении или игнорировании здоровьесориентированного поведения. Сохранению психологического и физиологического здоровья индивида способствует позитивное восприятие собственного прошлого и выраженная ориентация на будущее. Ориентация на настоящее, которая необходима для ощущения полноты жизни и является источником ресурсов, в то же время может способствовать развитию зависимостей, девиаций и игнорированию соблюдения здорового способа жизни.

Ключевые слова: временная перспектива, временная ориентация, психологическое здоровье личности.

Постановка проблеми. Китайською писемною мовою слово *здоров'я* (а рівно ж і *тіло*) передається за допомогою двох частин, одна з яких відповідає ієрогліфу *корінь*. Так, як для дерева корінь є основою, від якої залежить його плід, здоров'я є коренем людини, який тримає її за життя. Тому, незалежно від культурно-історичного контексту, проблема збереження здоров'я не втрачає своєї актуальності. В наш час все більше уваги приділяється питанню здорового способу життя, пропагується споживання екологічно чистої їжі, наголошується на важливості фізичних занять задля збереження здоров'я. 50% рекламної продукції доносять до споживача пропозиції різноманітних засобів і препаратів, які можуть покращити чи підтримати належний рівень його фізичного функціонування. Однак проблема не обмежується питанням лише фізичного здоров'я. Сучасне суспільство характеризується значним відсотком психосоматичних розладів (від 30 до 57%) у загальній картині медичних захворювань, що ставить у центр уваги дослідників проблему психологічного здоров'я як основи фізичного здоров'я індивіда і суспільства в цілому. Суттєву роль у його збереженні відіграють такі чинники, як стиль життя, дотримання здоров'єорієнтованої поведінки, властивості ціннісно-мотиваційної та ноогенної сфер людини, її переконання, ідентичність, духовна сфера, світогляд, а також сукупність культурних та соціально-економічних чинників [1; 2]. Останні тісно пов'язані із формуванням часової перспективи – фундаментальної величини у побудові психологічного часу особистості, яка відображає особисту тенденцію того, яким чином суб'єктивне ставлення до минулого, теперішнього і майбутнього впливає на поведінку індивіда. Згідно із проф. Філіпом Зімбардо, часова перспектива проникає і здійснює вплив на всі сфери людського існування, але незважаючи на це, її наявність і значення не усвідомлюється більшістю людей – вчених чи непрофесіоналів [3; 4]. **Мета даної статті** – проаналізувати роль часової перспективи у пси-

хологічному здоров'ї особистості, її зв'язок із дотриманням чи ігноруванням здоров'єорієнтованої поведінки, а також окреслити профілі часової перспективи, які сприяють здоровому способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історія досліджень часової перспективи особистості сягає своїм корінням проблеми життєвого шляху – поняття, яке охоплює феномени, механізми і закономірності реалізації особистістю власного життя, розкриття індивідуальної історії людини, сукупність подій та обставин індивідуального розвитку особистості. Розвиток проблеми життєвого шляху відбувався, в основному, в межах різних психологічних напрямків – психоаналізу, гуманістичної, екзистенційної психології, а також частково біхевіоризму [5; 6]. Представники психоаналітичного підходу наголошували на особливому значенні минулого досвіду для психологічного здоров'я індивіда [7; 8; 9]. Стрижневою ідеєю гуманістичного підходу стала теза про неповторність кожної людини та унікальність її життєвого шляху [10]. В центрі уваги психологів-екзистенціалістів були такі питання психології життєвого шляху, як ставлення людини до часу, власного життя і смерті, психологічні проблеми свободи, відповідальності і життєвого вибору, проблеми спілкування, любові, віри і самотності, а також психологічні проблеми сенсу життя і абсурду існування, осмисленого та беззмістовного буття [11; 12; 13].

Важливу роль у становленні психології життєвого шляху відіграли також радянські та вітчизняні науковці. У радянський період проблема життєвого шляху особистості вперше була представлена С.Л. Рубінштейном, який вважав, що вивчення окремих психічних функцій, процесів, властивостей і станів не повинно відриватися від життєвого контексту і пізнання реального життя. Питаннями життєвого шляху займалися також О.М. Леонтьєв, Б.Г. Ананьєв, К. Абульханова-Славська, В.І. Ковальов, Л.І. Анциферова, Н.А. Логінова та ін. [14; 15; 16; 17; 18; 19].

Українські науковці В.А. Роменець, В.Г. Панок, Т.М. Титаренко розкривали зміст категорії життєвого шляху через такі поняття, як життєва стратегія, життєва ситуація, психологічна проблема, психологія вчинку, життєва криза та ін. [5; 20; 21].

Особливої уваги заслуговують дослідження радянських вчених Є.І. Головахи та О.О. Кроніка. Розвиваючи ідею життєвого шляху, вони розробили причинно-наслідкову концепцію психологічного часу особистості, на основі якої досліджували різні форми переживання минулого, теперішнього і майбутнього, психологічний вік, а також механізми психологічної саморегуляції особистості [22].

На думку Ф. Зімбардо, фундаментальною величиною у побудові психологічного часу особистості, який постає з когнітивних процесів, що розділяють життєвий досвід індивіда на часові рамки минулого, теперішнього і майбутнього, є часова перспектива. Згідно з автором, часова перспектива – це несвідомий процес, в результаті якого неперервний потік особистого і соціального досвіду розподіляється за часовими категоріями, або рамками, які допомагають впорядковувати, узгоджувати і надавати сенс подіям [3, с. 1271].

Сам термін “часова перспектива” став широко використовуватися у науковій літературі після виходу культурологічно-філософської статті Л. Франка, присвяченої даному питанню. Автор характеризує часову перспективу як динамічну базову властивість людського існування, акцентуючи увагу на взаємозв'язках і взаємовпливі минулого, теперішнього і майбутнього. Згідно з Л. Франком, індивід може мати декілька часових перспектив у різних сферах життя (цит. за [23]).

Автор теорії поля Курт Левін визначає часову перспективу як існуючу в даний момент сукупність уявлень індивіда про своє психологічне минуле і майбутнє [24, с. 263]. Ці уявлення належать до групи факторів теперішнього поля і пояснюють будь-який поведінковий акт, який здійснюється в теперішньому. Таким чином, часова перспектива постає як включення минулого і майбутнього, реального та ідеального плану життя в план даного моменту [24; 25].

Згідно з Куртом Левіним, психологічний життєвий простір, який включає в себе часову перспективу, характеризується також параметром реального/ірреального. В ході розвитку індивіда відбувається розширення його часової перспективи і збільшується диференціація шарів реального та ірреального. Маленька дитина живе в теперішньому, її часова перспектива включає лише найближче безпосереднє минуле і найближче майбутнє. Вона також не може провести чітку межу між бажаннями і фактами, надіями і очікуваннями. В ході нормального розвитку дитини часова протяжність її життєвого простору збільшується, і на її поточну поведінку починають впливати все більш і більш віддалені в часі минулі і майбутні події. За допомогою дорослого розвивається рефлексія на перспективу власного життя, що в подальшому дозволяє співвіднести себе зі світом в минулому, теперішньому і майбутньому, дає можливість усвідомити цінність людського буття у всій перспективі історії [24; 26].

Розвиваючи ідеї К. Левіна, Ж. Нюттен акцентує свою увагу на перспективі майбутнього, розглядаючи її як деяке мотиваційне

утворення, яке визначає поведінку індивіда в теперішньому і залежить від його когнітивних процесів. За аналогією до просторової перспективи, часова перспектива складається з існуючих в даний момент “ментальних перцепцій” подій, які в дійсності відбуваються в деякій часовій послідовності з більшими чи меншими інтервалами між ними. Відмінна особливість часової перспективи полягає в тому, що вона бере свій початок не в реальних процесах перцепції, а в існуючих в теперішній момент когнітивних репрезентаціях часової послідовності подій. Події, які входять до часової перспективи індивіда, за визначенням не симультанні, однак мають симультанну репрезентацію, що забезпечує вплив об’єкта-цілі на актуальну поведінку та дає можливість побачити зв’язок між дією і її відтермінованими у часі наслідками [23].

Ф. Зімбардо і Дж. Бойд зазначають, що часова перспектива може змінюватися під впливом таких ситуативних чинників, як загроза життю, соціальні зміни, зміни статусу особистості тощо. Однак вона також може стати відносно стабільною диспозиційною характеристикою, коли певна часова орієнтація починає домінувати в ієрархії поглядів і реакцій індивіда [3]. Індивідуальна тенденція акцентувати ту чи іншу часову рамку виробляє стійке часове уподобання, внаслідок якого деякі індивіди будуть більше орієнтовані на майбутнє, інші більше орієнтовані на теперішнє чи минуле. Поєднання часових орієнтацій буде адаптивним і оптимальним для психологічного і фізіологічного здоров’я індивіда лише у випадку гнучких переходів від однієї часової орієнтації до іншої [27]. Ф. Зімбардо вводить поняття збалансованої часової перспективи, в якій компоненти минулого, теперішнього і майбутнього є змішаними і гнучко залучаються в залежності від вимог ситуації, а також наших потреб і цінностей [28, с. 62].

Актуальним постає питання визначення профілю збалансованої часової перспективи, що сприяє психологічному, а отже і фізіологічному здоров’ю індивіда, дотриманню ним здоров’єорієнтованої поведінки.

Основний матеріал дослідження. У психологічних дослідженнях було декілька спроб дати визначення збалансованої часової перспективи. Г. Літвінович говорила про продуктивну часову орієнтацію, яка включає в себе позитивну оцінку минулого і майбутнього, відсутність фіксації на минулому, а також переживання неперервності між минулим, теперішнім і майбутнім. Е.Шостром виділяв поняття часової компетентності як необхідної характеристики самоактуалізованої особистості, яка найбільш повно живе тут і тепер, може пов’язати минуле з майбутнім в

усвідомленій неперервності, не обтяжена почуттям провини, шкодуванням і образами з минулого, а її прагнення послідовно пов'язані з цілями діяльності у теперішньому; у такої особистості є ясна віра в майбутнє без ригідних або над-ідеальних цілей. Автор також підкреслював недоліки домінування однієї із часових орієнтацій: індивід, орієнтований на майбутнє, ідентифікує себе зі своїми цілями і не приймає себе таким, яким він є; орієнтований на минуле не бачить, що вирішення будь-якої проблеми може бути знайдене лише “тут і теперо (цит. за [29]).

На думку А. Маслоу, орієнтація на теперішнє є важливою умовою психологічного здоров'я індивіда. Підтвердженням цього можуть бути дослідження Е. Дінера, яким було виявлено позитивні кореляційні зв'язки орієнтації на теперішнє і задоволеності життям [30]. Є. Казакіна виявила зв'язок між позитивним сприйняттям теперішнього і позитивною афективністю, а також між орієнтацією на позитивне минуле і задоволеністю життям. Вона також стверджує, що орієнтація на майбутнє – необхідна умова благополуччя і позитивного функціонування (цит. за [29]).

Згідно з Є.І. Головахою, задоволеність життям не можна розглядати лише як ситуативне переживання повноти теперішнього. На відміну від задоволення, яке індивід отримує від актуальної ситуації, задоволеність життям охоплює також минуле і майбутнє, тобто “перспективу, яка нерідко дозволяє індивіду відчувати високе почуття задоволеності життям, навіть тоді, коли він знаходиться у тяжкому стані [31, с. 264].

Багато наукових досліджень висвітлюють зв'язок орієнтації на майбутнє і психологічного благополуччя індивіда [32; 33; 34]. Згідно з А. Богартом, орієнтація на майбутнє є фундаментальною для розвитку особистості, оскільки є основою здатності до продуктивної діяльності, ефективності, відповідальності і здатності робити вибір. Він також підкреслював важливість оптимального балансу між часовими перспективами [32]. З. Залескі та ін. виявили, що наявність довгострокових цілей позитивно корелює майже зі всіма аспектами благополуччя, особливо із осмисленістю життя, соціальною самоефективністю і реалізмом. Однак орієнтація на теперішнє є показником емоційного дистресу і безнадійності [34].

Отже, у наукових дослідженнях була встановлена важливість часових орієнтацій на майбутнє і позитивне минуле для психологічного благополуччя індивіда. Роль орієнтації на теперішнє у психологічному і фізіологічному здоров'ї індивіда залишається суперечливою. Варто відзначити, що згадувані вище наукові

дослідження виконані з використанням різних психодіагностичних методів, що ускладнює порівняння їх між собою.

Альтернативою до цього постають крос-культурні дослідження часової перспективи особистості з використанням методики ZTPІ – Zimbardo Time Perspective Inventory – тесту на визначення часової перспективи особистості, який, на нашу думку, найбільш повно охоплює концепт часової перспективи, оцінює різні її виміри та має теоретичну основу, яка поєднує мотиваційні, емоційні, когнітивні і соціальні процеси. Методика розроблена А. Гонзалесом і Ф. Зімбардо та складається із п'яти шкал часових орієнтацій. Дві шкали стосуються минулого: негативного минулого, де минуле бачиться в основному неприємним і викликає відразу, і позитивного минулого, де минулий досвід і час бачаться приємними, “крізь рожеві окуляри” і з ноткою ностальгії. Дві шкали стосуються теперішнього. Це – гедоністичне теперішнє, коли воно бачиться повним задоволень і цінується насолода моментом без жалю про подальші наслідки поведінки, і фаталістичне теперішнє: індивіди з такою часовою орієнтацією вірять в долю, впевнені, що не можуть впливати ні на теперішнє, ні на майбутні події свого життя. У ставленні до майбутнього виділяється лише один аспект – орієнтація на майбутнє, яка характеризується наявністю цілей, планів і спрямованістю поведінки на їхню реалізацію [3].

В термінах ZTPІ збалансована часова перспектива визначається як комбінація високих показників позитивного минулого, помірно високих показників майбутнього, середніх показників гедоністичного теперішнього та низьких значень за шкалами негативне минуле і теперішнє фаталістичне [27]. Модель передбачає, що індивіди зі збалансованою часовою перспективою мають вищі показники психологічного здоров'я у порівнянні з тими, у яких часова перспектива є розбалансованою.

Це було лише теоретичне визначення, згідно з яким індивіди зі збалансованою часовою перспективою відбиралися за допомогою методу підбору. Вперше такий підхід з використанням методу поділу групи на 33 і 66 проценти був використаний Л. Дрейком на групі досліджуваних чисельністю 260 осіб. Автори виявили, що індивіди зі збалансованою часовою перспективою, які становили 5% від загальної кількості досліджуваних, мають вищі показники суб'єктивного щастя і вищий рівень усвідомлення у порівнянні із контрольною групою [35].

Однак в результаті досліджень Є. Осіна та І. Бонівел, проведених на британській і російській вибірках з використанням кластерного аналізу, збалансована часова перспектива була визначена як така,

що включає в себе високі показники майбутнього і позитивного минулого та низькі показники фаталістичного теперішнього і негативного минулого [36]. Орієнтація на гедоністичне теперішнє в жодній з досліджуваних груп у конструкт збалансованої часової перспективи не увійшла, що може пояснюватися її наповненням: окрім орієнтації на присутність, вона вимірює також схильність до ризикованої та імпульсивної поведінки, що не сприяє психологічному і фізіологічному здоров'ю індивіда. Як альтернативу, Ф. Зімбардо вводить поняття холістичного теперішнього, яке передбачає уміння жити в теперішньому моменті і при цьому включати у нього минуле і майбутнє, розширюючи таким чином межі теперішнього. Таке переживання часу відображає одне із основних понять дзен-буддизму, і воно сильно відрізняється від західного лінійного погляду на час. Воно також репрезентує християнську орієнтацію на “тут і тепер”, що є важливою умовою повного духовного життя індивіда [37]. Холістичне теперішнє включає в себе реконструкцію часу, який вже пройшов, і мисленнєву побудову можливого майбутнього, яке скоро стане теперішнім. Минуле і майбутнє – абстрактні психічні конструкції, які можуть спотворюватися. В них можливе прийняття бажаного за дійсне і на них спливають психологічні розлади, як-от депресія, тривога чи неспокій. Згідно з Ф. Зімбардо, холістичне теперішнє – це здорова часова перспектива [4].

Усі розглянуті дослідження часової перспективи особистості виконувалися у контексті різних аспектів її психологічного благополуччя. Однак те, що в рамках однієї культури вважається ознакою психологічного здоров'я, в межах іншої культури може виявитися ознакою дезадаптивності. Наприклад, орієнтація на майбутнє, яка традиційно розглядається як передумова психологічного благополуччя, може бути ознакою наївності і відсутності реалізму для певних культур. Так, С. Бочнер і К. Девід виявили, що діти австралійських аборигенів, які надають перевагу невеликій, але миттєвій винагороді, мають значно вищі показники IQ в порівнянні зі своїми однолітками в кожній віковій групі. В цій культурі розумні діти навчаються не довіряти ненадійному майбутньому, а робота, направлена на досягнення віддаленої цілі, буде ознакою дезадаптивності [23; 24]. Ще автор поняття часової перспективи особистості – Л. Франк – зазначав, що вона залежить від норм і цінностей конкретної культури.

Згідно з Е. Холлом, час є глибокою системою культурного, суспільного і особистого життя. Нічого не відбувається поза якоюсь часовою рамкою. Спосіб, у який структурується час тієї чи іншої

культури, впливає на те, як люди визначають ідеї та концепції, як ці ідеї організовуються, згідно з якими засадами, що визначається як важливе. Час постає основним організатором будь-якої активності, способом визначення пріоритетів і категоризації досвіду, механізмом зворотного зв'язку, міркою, відповідно до якої ми оцінюємо компетенції, зусилля і досягнення. Це так само спеціальна система розкриття того, що люди почувають щодо себе і чи дають або ж не дають собі з цим раду.

Модель часу є первинною системою, на основі якої представник тієї чи іншої культури вибудовує власний образ світу. Тому, якщо часові системи двох культур є різними, все інше також буде різнитися. Будуть відрізнятись способи контакту, комунікації і мислення у представників різних культур. Е. Холл, порівнюючи культури Заходу і Сходу, визначає мислення східної культури як природне і несвідоме, на противагу свідомому та аналітичному західному мисленню, яке бере свій початок від грецьких філософів V ст. до н.е., і досягає кульмінації у філософії Заходу і теперішній західній науці. За допомогою слів і математики західне мислення набуває лінеарності, стає лівопівкульним і низькоконтекстним (згідно з Е. Холлом, в низькоконтекстній комунікації основна роль відводиться власне тексту, словам і залишається дуже мало місця для уяви). Час зображується лінійно і постає у вигляді пустої ємності чи резервуару, який потребує наповнення. Відповідно люди і їхнє життя оцінюються з точки зору продуктивності залежно від того, наскільки заповнені їхні часові ємності: якщо всі наповнені, це сприймається як великий плюс, і тоді можна почути, що ми живемо “повним і продуктивним життям”. Як наслідок таких стандартів оцінювання – одні люди вважаються дуже продуктивними, в той час як інші залишаються позаду, налякані тим, скільки іншим вдалося зробити. Це відображає притаманну західній культурі виражену орієнтацію на майбутнє, і бути адаптованим у цій культурі означає мати розвинену перспективу майбутнього.

Натомість невіддільна від щоденного життя буддистська філософія Дзен стає для східної культури джерелом іншого роду логіки – логіки контексту і діяння, не обмежених словниковою парадигмою. Наслідок такого роду логіки – відшукання змісту в кожній діяльності (стрільбі з луку, вирощуванні квітів, спілкуванні із близькими) – такий час у японців не вважається “пустим”. Відповідне ставлення до часу ілюструє високо ситуативний характер всієї культури, відображаючи її орієнтацію на тут і тепер. Таку орієнтацію добре ілюструє японський час *немаваши* – час, необхідний для того, щоби схилити всіх до співпраці і віднайти консенсус. Він

не є хоч якимсь обмеженим і закінчується тоді, коли закінчується, не швидше. Це можна також порівняти із танцями індіанців Пуебло: вони розпочинаються “коли все готове” і ні на хвилю раніше [4; 38].

Отже, кожній культурі притаманні власні часові рамки зі своїми унікальними лекалами, відповідно до яких визначається, що є добрим і здоровим для носіїв даної культури. Однак часова перспектива особистості відображає стійкі відмінності між людьми, незалежно від статі чи їхньої етнічної приналежності, тобто виявляються стійкі зв’язки часової перспективи з певними особистісними характеристиками та поведінковими патернами. Наприклад, індивіди, орієнтовані на позитивне минуле, більше залучені у справи своєї сім’ї, вони частіше провідують своїх родичів, більше задіяні у сімейних традиційних подіях і налаштовані дотримуватися цих традицій у майбутньому. У порівнянні з індивідами, орієнтованими на негативне минуле, вони менш агресивні, менш депресивні, більш стабільні, енергійні і дружелюбні, більш щасливі, менш сором’язливі і мають вищий рівень самоповаги. Б. Еммонс і М. МакКаллоу також виявили, що позитивне відношення до минулого є джерелом вдячності, яке виникає у особистості. Однак застрягання у минулому стає перешкодою на шляху до змін, пошуку нових друзів, вражень і можливостей [4; 39; 40; 41].

Орієнтація лише на теперішнє відображає звужену часову перспективу, яка є свідченням так званої “примітивної поведінки”, незалежно від культури. Така поведінка зазвичай притаманна представникам малорозвинених культур, коли рішення приймається без врахування його довгострокових наслідків. В контексті ж високо розвинених культур вона стає свідченням регресії, переходу індивіда на нижчий рівень функціонування і виникає, як правило, внаслідок впливу емоційного стресу. Було показано, що в ситуації невпевненості або фрустрації продуктивність дій п’ятирічної дитини може знижуватися до рівня трирічної дитини. Одна з причин такої регресії – звуження в цій ситуації часової перспективи дитини [4; 24].

У розвинених культурах орієнтація на теперішнє характерна для малих дітей, і подібно до них дорослі індивіди з орієнтацією на гедоністичне теперішнє є більш відкритими для нових знайомств, вони легше ідуть на контакт і володіють потужним зарядом енергії, що є наслідком життя одним моментом. Вони дивляться на світ широко відкритими очима, високо цінують природу, тварин і людей довкола себе, завжди відкриті для отримання нових вражень,

завжди знаходять час для того, щоб “насолодитися запахом троянди, доторкнутися до неї” [4, с. 125]. Люди-гедоністи насолоджуються всім, що приносить задоволення, і уникають всього, що приносить біль. Вони зосереджені на негайному задоволенні своїх бажань і мають вищий рівень креативності у порівнянні з індивідами, які менше орієнтовані на теперішнє. Недоліками такої часової орієнтації є послаблений его-контроль, менша добросовісність, менша здатність до прогнозування майбутнього і більша схильність до залежностей: люди-гедоністи частіше грають в азартні ігри, частіше мають проблеми із алкогольною і наркотичною залежністю, а також із надлишковою вагою (оскільки смачна їжа означає для них лише негайне задоволення, а не зайві сантиметри у майбутньому). Вони також рідше проходять медичні огляди, профілактичні огляди у стоматологів і мамологів, нерегулярно чистять зуби і частіше обмежують себе у необхідній кількості сну. Гедоністи частіше, ніж індивіди з іншими часовими перспективами, захоплюються ризикованим керуванням автомобілів і більш схильні до девіантної поведінки [4; 42; 43]. Зокрема, це характерно для підлітків, які здійснювали правопорушення: орієнтуючись на психологічне минуле і теперішнє, вони не мріють про професію і намагаються отримати від життя максимум задоволення і розваг вже тепер. Відсутність у них розвинутої перспективи майбутнього стає причиною почуття безнадійності і самотності, а також підвищує ризик суїциду: невміння зрозуміти відносність часу призводить до переживання “тепер” як “завжди”, що у критичній ситуації може призвести до самогубства [44; 45; 46].

На протигагу людям-гедоністам індивіди, орієнтовані на майбутнє, більш схильні дбати про своє здоров'я, вони регулярно проходять профілактичні медогляди, не схильні до наркотичних і алкогольних залежностей, більш цілеспрямовані, і, як наслідок, більш успішні. Вони ще в молодості планують свій вихід на пенсію і вкладають зароблені гроші у страхові поліси. Студенти, орієнтовані на майбутнє, мають вищі бали і, як правило, вчасно здають курсові роботи, що означає також те, що їм не доводиться придумувати виправдання перед викладачами, що в подальшому сприяє кращим стосункам з їхніми наставниками. Орієнтовані на майбутнє індивіди мають кращу роботу і більше заробляють, навіть у притулках для безхатченків індивіди з більш вираженою орієнтацією на майбутнє живуть краще. Вони також більш схильні дбати про збереження біосфери, екології і більш альтруїстичні. Однак орієнтація лише на майбутнє перешкоджає індивідам радіти

щоденному життю, в них залишається менше часу на спілкування, сім'ю, друзів, секс та інші задоволення. Індивіди, орієнтовані виключно на майбутнє, також часто скаржаться на те, що їхнє життя є “пустим” [4; 47; 48].

Отже, спосіб, у який індивід структурує власний час життя, його ставлення до власного минулого, теперішнього і майбутнього нерозривно пов'язані з різними аспектами його психологічного і фізіологічного здоров'я. Орієнтація на ту чи іншу часову рамку відображає його ставлення до здоров'яорієнтованої поведінки і визначає її дотримання. Однак тенденція індивіда застрягати на одній із часових орієнтацій є свідченням розбалансованої часової перспективи, що може зашкодити його психологічному, а отже, і фізіологічному здоров'ю. Тому важливою характеристикою збалансованої часової перспективи постає гнучкість, яка дозволяє переключатися з однієї часової орієнтації на іншу і оперувати в тому часовому режимі, який підходить для ситуації, в якій знаходиться індивід. Наприклад, в ситуації гострої кризи краще бути орієнтованими на теперішнє – це дозволяє більш ефективно і швидко вирішувати актуальні задачі. В ситуації роботи чи навчання слухною є часова перспектива майбутнього, яка дозволяє працювати більш продуктивно, допускає більшу ступінь само-ефективності і підтримує оптимізм щодо майбутніх досягнень. Проводячи час зі своєю сім'єю і друзями, можна бути орієнтованими на спільне минуле. А на відпочинку знову зануритися у часову перспективу теперішнього, що дозволяє відновити душевні і фізичні сили, не відчуваючи при цьому провини, що робота стоїть на місці [27].

Висновки. Часова перспектива є важливим поняттям категорії життєвого шляху особистості і складається із існуючих в даний момент уявлень індивіда про своє психологічне минуле, теперішнє і майбутнє. Відображаючи особисту тенденцію того, яким чином суб'єктивне ставлення до часу впливає на поведінку індивіда, часова перспектива здійснює вплив на усі сфери його функціонування, в тому числі на дотримання чи ігнорування ним здоров'яорієнтованої поведінки. Збереженню психологічного і фізіологічного здоров'я сприяє збалансована часова перспектива, яка передбачає гнучке оперування часовими рамками минулого, теперішнього і майбутнього в залежності від актуальної життєвої ситуації індивіда, його потреб і цінностей.

Аналіз теоретичних і емпіричних досліджень показав, що збалансована часова перспектива включає в себе позитивну орієнтацію на власне минуле і виражену орієнтацією на майбутнє.

Орієнтація на позитивне минуле є джерелом ресурсів для індивіда, забезпечуючи йому ґрунт, зв'язок з корінням, сім'єю і власною ідентичністю, що є основою натхнення, необхідного для подальших досягнень і розвитку у майбутньому. Виражена майбутня часова орієнтація є основою успішності, цілеспрямованості і вищої якості життя. Такі індивіди дбають про збереження свого здоров'я шляхом дотримання профілактичних заходів – виражена перспектива майбутнього дає їм можливість побачити довгострокові позитивні наслідки превентивних дій.

Суперечливою виявилася роль орієнтації на теперішнє. Як показують результати окремих досліджень, шкала гедоністичне теперішнє входить у конструкт збалансованої часової перспективи, проте вона також пов'язана із ризикованою поведінкою, що не сприяє збереженню психологічного і фізіологічного здоров'я індивіда. Орієнтація на теперішнє є необхідною умовою відчуття повноти життя, наповнення його радістю, задоволенням, що є основою ресурсів і енергії для дослідження навколишнього світу і самих себе. Однак орієнтація лише на теперішнє сприяє розвитку залежностей, ігноруванню потенційних небезпек у майбутньому, а також є джерелом девіантної поведінки, що не відповідає поняттю здорової особистості.

Важливо пам'ятати, що часова перспектива особистості є культурно обумовленою: те, що в рамках однієї культури вважається ознакою психологічного здоров'я, в контексті іншої культури може виявитися ознакою неблагополуччя чи дезадаптивності. Наприклад, присутність у збалансованій часовій перспективі орієнтації на майбутнє, яка включає в себе наявність цілей і планів, а також готовність докладати зусилля для їх реалізації, відображає, на нашу думку, культурно-історичний аспект зв'язку часової перспективи із психологічним благополуччям: розглянуті дослідження збалансованої часової перспективи проводилися у країнах, що є носіями західної культури, у якій досягнення є великою цінністю.

У подальшій перспективі планується проведення кроскультурних досліджень збалансованої часової перспективи особистості, вивчення культурно-історичних відмінностей профілів часових орієнтацій, які сприяють збереженню психологічного і фізіологічного здоров'я індивіда. Також актуальним бачиться збільшення диференціації шкал, які вимірюють орієнтацію на теперішнє, зокрема операціоналізація поняття холістичного теперішнього, яке, на думку Ф. Зімбардо, відповідає здоровій часовій перспективі особистості.

Список використаних джерел

1. Дідковська Л.І. Психосоматика: основи психодіагностики та психотерапії / Л.І. Дідковська. – Львів: ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2010. – 264 с.
2. Галецька І. Психологія здоров'я: теорія та практика / І. Галецька, Т. Сосновський. – Львів: ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – 338 с.
3. Zimbardo P.G. Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric / P.G. Zimbardo, J.N. Boyd // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1999. – Vol. 77. – № 6. – P. 1271-1288.
4. Зимбардо Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.
5. Підласа І.А. Психологічний аналіз категорії життєвого шляху особистості: дис. ... кандидата психологічних наук: 19.00.01 / Підласа Ірина Андріївна. – К., 2005. – 256 с.
6. Карпинский К.В. Психология жизненного пути личности: [учеб. пособие] / К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 167 с.
7. Адлер А. Наука жить / А. Адлер. – Киев: Port-Royal, 1997. – 315 с.
8. Адлер А. Смысл жизни / А. Адлер // *Философские науки*. – 1998. – № 1. – С. 15-26.
9. Анциферова Л.И. Архетипическая теория развития личности Карла Густава Юнга / Л.И. Анциферова // *Психологический журнал*. – 2000. – Т. 21. – № 3. – С. 10-19.
10. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб: Евразия, 1997. – 430 с.
11. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. – М.: Класс, 1998. – 575 с.
12. May R. Love and Will / R. May. – New York: W.W. Norton, 1969. – 352 p.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / В. Франкл; [пер. с англ. и нем. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйдмана]. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
15. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
16. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 511 с.
17. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.

18. Анциферова Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования / Л.И. Анциферова // Психологический журнал, 1992. – № 5. – С.12-25.
19. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
20. Роменець В.А. Психологія творчості / В.А. Роменець. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
21. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
22. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – К.: Наукова думка, 1984. – 207 с.
23. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Жозеф Нюттен; [пер. с англ. Е.Ю. Патяевой, Н.Н. Толстых, В.И. Шевяховой]. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
24. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / Курт Левин. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
25. Левин К. Теория поля в социальных науках / Курт Левин. – СПб.: Сенсор, 2000. – 368 с.
26. Мухина В. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: [учебник для студ. вузов] / В. Мухина. – М.: Издательский центр “Академия”, 1999. – 456 с.
27. Boniwell I. Balancing Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning / I. Boniwell, P. Zimbardo // Positive psychology in practice. – New Jersey: John Wiley & Sons, 2004. – P. 165-178.
28. Zimbardo P.G. Just think about it: Time to take our time / P.G. Zimbardo // Psychology Today. – 2002. – P. 62.
29. Сырцова А. Возрастная динамика временной перспективы личности: дисс. ... кандидата психологических наук : 19.00.13 / Анна Сырцова. – М., 2008. – 317 с.
30. Diener E. The satisfaction with life scale / E.Diener, R.A. Emmons, R.J. Larsen, S. Griffin // Journal of Personality Assessment. – 1985. – Vol. 49 – P.71-75.
31. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Е.И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 256-269.
32. Bohart A.C. Emphasizing the future in empathy responses / A.C. Bohart // Journal of Humanistic Psychology. – 1993. – № 33. – P. 12-29.
33. Kahana E. Environmental continuity, futurity, and adaptation of the aged / E. Kahana, B. Kahana // Aging and milieu. – New York: Haworth Press, 1983. – P.205-228.

34. Zaleski Z. Future time perspective and subjective well-being in adolescent samples / Z. Zaleski, A. Cycon, A. Kurc // *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving*. – Goettingen, Germany: Hogrefe & Huber Publishers, 2001. – P. 58-67.
35. Drake L. Time Perspective and Correlates of Well-Being / L. Drake, E. Duncan, F. Sutherland et al. // *Time and Society*. – 2008. – № 17 (1). – P. 47-61.
36. Boniwell I. A question of balance: Time perspective and well-being in British and Russian samples / I. Boniwell, E. Osin, P.A. Linley, G. Ivanchenko // *Journal of Positive Psychology*. – 2010. – № 1. – P. 24-40.
37. Ноуен Г. Тут і тепер / Генрі Ноуен; [пер. з англ. А. Маслюха]. – Львів: Свічадо, 2002. – 128 с.
38. Hall E.T. *Taniec życia: inny wymiar czasu* / E.T. Hall; [tłumaczenie: R. Nowakowski]. – Warszawa: Muza, 1999. – 268 s.
39. Zena R. The Window, The River, and The Novel: Examining Adolescents' conceptions of The Past, The Present, And The future / [R. Zena, D. Bhadare, E.J. Fearn et al.] // *ADOLESCENCE*. – 2009. – Vol. 44. – № 175. – P. 539-556.
40. Ji L.-J. Looking Into the Past: Cultural Differences in Perception and Representation of Past Information / L.-J. Ji, T. Guo, Z. Zhang, D. Messervey // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2009. – Vol. 96. – № 4. – P. 761-769.
41. Kairys A. Correlations between Time Perspective and Personality Traits in Different Age Groups / A. Kairys. – Tiltai, 2010. – № 2. – P. 159-172.
42. Adams J. Time perspective, personality and smoking, body mass, and physical activity: An empirical study / J. Adams, D. Netle // *British journal of Health Psychology*. – 2009. – № 14. – P. 83-105.
43. Pluck G. Time Perspective, Depression, and Substance Misuse Among the Homeless / [G. Pluck, K.-H. Lee, H.E. Lauder et al.] // *The Journal of Psychology*. – 2008. – № 142 (2). – P. 159-168.
44. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
45. Духновский С.В. Влияние переживания критических ситуаций на развитие девиантного поведения подростков: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологии” / С.В. Духновский. – Казань, 2002. – 22 с.
46. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко // *Психология индивидуальных различий. [Тексты]*. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 288-318.

47. Ferrari L. Time Perspective and indecision in young and older adolescents / L. Ferrari, L. Nota, S. Soresi // British Journal of Guidance & Counselling. – 2010. – Vol. 38. – № 1. – P. 61-82.
48. Phan H.P. Amalgamation of future time orientation, epistemological beliefs, achievement goals and study strategies: Empirical evidence established / H.P. Phan // British Journal of Educational Psychology. – 2009. – № 79. – P. 155-173.

In the article time perspective of the personality in the context of her psychological health has been studied. It was established that time orientations reflect persistent differences between persons and these differences manifest themselves in adherence or ignoring health-oriented behavior. Positive perception of the past and extensive future orientation contributes to the maintenance of psychological and physiological health. The present time orientation, that is important for the full-life sense and is the origin of resources, contributes to development of addictions, deviations and ignoring healthy life-style as well.

Key words: time perspective, time orientation, psychological health of the personality.

Отримано: 19.02.2012 р.

УДК 37.015.3-053.66

Н.С.Славіна

Особливості проведення психологічного консультування підлітків з різними проблемами

Підлітковий вік у силу своєї специфічності і складності викликає багато запитань науковців: психологів, педагогів та батьків. В умовах сучасної школи і більш розвиненої структури психологічної допомоги постає питання надання ефективної допомоги дітям підліткового віку. Питання полягає у пошуку ефективних шляхів, недовготривалих та не громіздких як для практичного психолога, так і для самого підлітка психотехнік.

Ключові слова: підлітковий вік, психологічне консультування, психологічні проблеми.

Подростковый возраст в силу своей специфичности и сложности вызывает много вопросов у ученых: психологов, педагогов и родителей. В условиях современной школы и более развитой структуры психологической помощи возникает вопрос оказания эффективной помощи детям подросткового возраста. Вопрос заключается в поиске эффективных путей, недолговременных и не громоздких как для практического психолога, так и для самого подростка психотехник.

Ключевые слова: подростковый возраст, психологическое консультирование, психологические проблемы.

Актуальність дослідження. Серед усіх напрямків співпраці психолога із дітьми підліткового віку необхідно виділити психологоконсультаційну роботу. Звичайно, і психодіагностична, профілактична, просвітницька і корекційно-відновлювальна робота дають свої позитивні результати.

Психологоконсультаційна робота дає швидкий результат при правильно організованому процесі і використанні ефективних психотехнік. Практичному психологу під час своєї роботи доводиться допомагати підлітку в рішенні проблем, пов'язаних з процесом розвитку самосвідомості в цьому віці. Це обумовлено тим, що основним предметом роботи практичного психолога є внутрішній світ людини, а основною задачею – допомога людині в досягненні гармонії цього внутрішнього світу, в розвитку її здібності до самореалізації.

Проблема ефективної психологічної допомоги саме дітям підліткового віку, дітям “групи ризику” є однією з найактуальніших у науковій психологічній літературі. Вона набуває особливого значення в умовах сучасного життя, де дитині-підлітку постійно доводиться переживати не лише труднощі свого віку, а й проблеми які виникають в сім'ї і в середовищі, що його оточує.

Як свідчить аналіз теоретичних джерел, у вітчизняній та зарубіжній психології велика увага приділяється розробці ефективних методів взаємодії психолога як консультанта і підлітка як клієнта. Біля витоків формування екзистенційно-гуманістичного підходу стояло багато видатних психологів, серед яких були В.Джеме, Г.Олпорт, К.Роджерс, В.Франкл, Р.Мей, Д.Бюджентал [6]. Серед науковців, які займалися проблемами консультивання саме дітей-підлітків, необхідно виділити В. І. Гарбузова, О.А.Ліщинську, Н.Максимова [1, 6].

Недостатньо, на нашу думку, розроблене питання наявності в арсеналі практичного психолога ефективних психотехнік, які можна використовувати при консультиванні учнів з різними особливостями характеру.

Саме недостатнє теоретичне і практичне наповнення даного питання зумовили нашу пошукову діяльність.

Консультування підлітка психологом має свою специфіку. Його консультація починається тоді, коли відчиняються двері кабінету й на порозі з'являється збентежений підліток, а закінчується тоді, коли радісний клієнт востаннє зачиняє ці двері й робить упевнений крок у "нове життя". Скільки при цьому пройде часу наперед не скаже ніхто: можливо, 2-3 зустрічі, а можливо, –15-20 (якщо під час зустрічей-бесід психолога з підлітком за необхідності діагностуються якісь властивості учня, проводяться корекційні заняття з учнем, тренінг "нової поведінки").

Крім традиційного "вузького" розуміння психологічного консультування як бесіди консультанта з клієнтом, можливим є "широке" розуміння процесу психологічного консультування. Воно включає і діагностику, і корекцію, які в даному випадку є засобами допомоги клієнтові у розв'язанні його проблеми [2; 3; 4].

Чи можна говорити про алгоритм консультування психолога?

Консультування в школі включає і діагностику, і корекцію підлітка. Але не можна говорити про алгоритм діяльності психолога як його покрокові рекомендації. Про алгоритм консультування шкільного психолога можна говорити тільки як про орієнтир у послідовності етапів процесу. Розглянемо такий алгоритм-орієнтир, що узагальнює теоретичні уявлення та практичний досвід консультування у школі.

У процесі консультування шкільного психолога можна виділити три етапи:

- а) початковий;
- б) основний, робочий;
- в) заключний, корекційний.

Консультуючи, психолог виконує зовнішні дії (бесіда з клієнтом, тестування, корекція) і внутрішні (роздуми з приводу одержаної інформації, ухвалення рішення тощо).

Перший етап складається з трьох стадій:

I стадія – встановлення емоційного контакту з клієнтом.

II стадія – повідомлення клієнтом мети свого приходу.

III стадія – формулювання проблеми.

Уміння встановити з клієнтом емоційний контакт є надзвичайно важливим для психолога-консультанта. Від цього залежить успіх (або невдача) усієї подальшої роботи з клієнтом.

Після знайомства і встановлення емоційного контакту клієнт, як правило, повідомляє мету свого приходу до психолога. Часто її формулюють плутано, нечітко, з обвинуваченнями на адресу інших осіб – учителів, батьків, друзів.

Психолог повинен (спочатку для себе) сформулювати або переформулювати проблему клієнта. Це буде планом внутрішніх дій психолога, що розгортатиметься паралельно із зовнішніми діями. Потім психолог уточнює формулювання проблеми з клієнтом – обговорює з ним, над чим вони спільно працюватимуть.

Під час подальшої бесіди консультант повинен підвести клієнта до усвідомлення тих причин, що визначають неадекватність його поведінки або поведінки дитини, з приводу чого клієнт прийшов на консультацію. Для цього консультант сам протягом попередньої стадії консультації повинен зрозуміти, у чому полягає проблема клієнта, оскільки свідомість консультанта і свідомість клієнта не конгруентні. Те, як бачить і формулює проблему клієнт, зазвичай не збігається з тим, як бачить і формулює проблему консультант. На цій стадії консультант повинен для себе вичленувати “предмет” своєї подальшої роботи з клієнтом, те, з чим він буде працювати. Фактично, він висуває гіпотезу, що інтерпретує поведінку клієнта, й формулює для себе проблему клієнта в психологічних термінах певної психологічної теорії. Це внутрішній план дій консультанта.

Після нового формулювання проблеми (3 стадія I етапу) починається II етап (основний, робочий), що містить такі стадії:

- стадія – збір інформації, необхідної для розв’язання проблеми клієнта. Якщо шкільному психологові недостатньо тієї інформації, яку представив клієнт, він може отримати додаткову інформацію про клієнта, зустрівшись із близькими йому людьми – батьками, класним керівником, друзями – або продовживши бесіду з клієнтом;
- стадія – аналіз зібраної інформації про клієнта і висування пояснювальних гіпотез. Отримавши про клієнта більш-менш повну інформацію, психолог намагається пояснити поведінку клієнта, висунути гіпотезу про те, що є причиною – проблеми або утруднення клієнта;
- стадія – перевірка висунутих гіпотез, яку можна здійснювати різними шляхами:

а) із застосуванням діагностичних засобів (методик, тестів) – із широкого арсеналу наявних у шкільного психолога діагностичних засобів він повинен відібрати найадекватніші для розв’язання проблеми клієнта. Широкий вибір психодіагностичних методик дасть йому змогу отримати чіткішу картину;

б) спостереження за поведінкою клієнта в різних життєвих ситуаціях або тренінгах – шкільний психолог може отримати

важливу інформацію про клієнта-учня, відвідавши урок, спостерігаючи за учнем на перерві;

в) продовження бесіди.

На стадії перевірки висунутих гіпотез консультування шкільний психолог аналізує інформацію, зіставляючи результати тестування з життєвими показниками, результатами спостереження, з тим, що клієнт сам розповів про себе, узагальнює, синтезує для підтвердження або спростування своєї пояснювальної гіпотези. Якщо внаслідок синтезу всієї отриманої інформації він дійде висновку, що його гіпотеза хибна, він повертається на стадію аналізу зібраної інформації і опрацьовує матеріал заново. Якщо внаслідок синтезу він отримує підтвердження своєї гіпотези, то переходить до наступної стадії II етапу.

Оскільки другий етап роботи консультанта було присвячено перевірці гіпотез, сформульованих ним наприкінці I етапу, після проробленої на II етапі роботи психолог-консультант мав обґрунтований “діагноз” проблеми клієнта. Потім проводять на заключному етапі консультування роботу з клієнтом. Завдання цього етапу:

- розширення змісту свідомості клієнта;
- усвідомлення клієнтом своїх потреб, цінностей;
- розуміння клієнтом напрямку зміни своєї поведінки, стосунків з іншими людьми;
- усвідомлення клієнтом відповідальності за розв’язання своєї проблеми;
- знаходження тих ресурсів, що стануть причиною зміни клієнтом своєї поведінки.

Мета заключного етапу консультування – допомогти клієнтові спланувати нову лінію поведінки: змінити неадекватну поведінку, що спричиняє утруднення в його житті. І не завжди клієнтові легко зважитися на таку зміну, адже процес ламання життєвих стереотипів завжди складний.

Третій, заключний, етап консультування починається зі стадій внутрішньої підготовки консультанта до нової бесіди з клієнтом. Готуючись до підсумкової бесіди з клієнтом, консультант повинен врахувати можливий опір клієнта й продумати продуктивні способи роботи з ним, а також прийоми і способи мотивування клієнта до зміни (конфронтація).

Зміна поведінки клієнта. Є деяка різниця між небажанням клієнта змінюватися і тим, що він може чинити опір.

Причиною небажання клієнта змінюватися найчастіше є прихід на консультацію не за власним бажанням – його хтось змусив прийти

до психолога; клієнт сам не бачить причини для відвідування психолога. Причиною може бути також егоцентризм, низький рівень загального культурного і духовного розвитку; це може бути й образа на батьків, учителів, яку переносять на консультанта; це може бути й недовіра до професіоналізму консультанта; імовірно, клієнт “не вміє”, не знає, як йому взяти участь у процесі консультування, щоб це було для нього ефективно.

Клієнт, який чинить опір, усе-таки готовий до змін, він уже переборов небажання прийти на консультацію, він хотів би розв’язати свою проблему, але щось заважає його активності. Можливо, він звик бунтувати проти системи і дисципліни; він бачить, що завдання консультанта відрізняються від його власних; він негативно ставиться до консультанта (його особистості, невдач, слабостей) або взагалі до процесу консультування; він відчуває неповагу до своїх прав; він вважає себе сильною особистістю, яка має протистояти консультанту; він відчуває (екзаменує) компетентність психолога.

Заключний етап консультування. Найважливішим завданням заключного етапу консультування є розробка разом із клієнтом програми перспективної зміни його поведінки або ставлення до проблеми.

Консультанту доцільно розробити програму зміни разом із клієнтом у режимі обговорення або навіть “мозкового штурму”, дотримуючись відповідних правил: заборона критичних суджень – клієнтові не дозволяють критикувати свої можливості: заохочення клієнта до висування божевільних і фантастичних ідей зміни своєї поведінки й умонастрою – клієнт повинен це собі дозволити; заохочення до висування багатьох альтернативних ідей – варіантів зміни; додавання консультантом загальних ідей, без критики ідей, запропонованих клієнтом, і об’єднання їх у нові можливості [5].

Досить часто до психолога по психотерапевтичну допомогу звертаються учні, учителі й батьки. До проблем, які вони прагнуть розв’язати, належать: конфлікти в міжособистісних взаєминах, екстремальні та кризові ситуації, пошуки способів розв’язання гострих особистісних проблем. Приходячи на консультацію, клієнти здебільшого напружені, перебувають у депресивному, тривожному стані. У такому разі під час консультації психолог зобов’язаний: заспокоїти клієнта, зняти внутрішнє напруження, спонукати клієнта оптимістично подивитися на життя.

Молоді люди потребують психотерапевтичної допомоги з таких груп проблем:

а) погане самовладання, невміння стримувати свої агресивні емоції;

- б) нездатність упоратися з депресивним станом;
- в) прагнення позбутися невпевненості в собі, скрутності;
- г) невміння стримувати агресивні емоції.

Вади особистісного розвитку досить часто є причинами, через які підліток не може розв'язати ті чи інші життєві проблеми. Нижче наведемо деякі умови і правила ефективної взаємодії між психологом і підлітком при різних особливостях характеру дитини.

1. Умови ефективної психотехніки при високій агресивності.

Необхідно, щоб молода людина навчилася вчасно відчувати в собі наростання внутрішнього напруження. Зазвичай період наростання внутрішньої нестабільності й агресії має певну протяжність у часі: від 10-15 хв. до 1,5-3,0 год. У цей час важливо правильно оцінити свій стан і, сповільнивши внутрішні ритми за допомогою вправи “Дихання”, застосувати одну із психотехнічних вправ: “Фокусування”, “Прес” тощо.

Якщо ж із певних причин момент наростання внутрішнього напруження пропущено, емоційна стихія змете все на своєму шляху і не дасть жодної можливості для побудови “дамби” – ефективного самоконтролю.

Зупинити “бурю в самому собі” в цей момент дуже складно. І, мабуть, для юнаків існують деякі обмеження у виборі способів дії, ефективних у такій ситуації. Передусім це інтенсивне фізичне навантаження до знемоги.

Важлива умова — регулярність. Психотехніка спрацьовує тільки тоді, якщо нею користуватися щодня [5].

Якщо у стресовій ситуації молода людина застосувала певну вправу і це допомогло їй зменшити емоційне напруження, бажано й далі практикувати саме цю вправу.

Вона може стати індивідуальним засобом самоконтролю молодій людині у скрутних ситуаціях.

Повторну консультацію зі старшокласником призначають через тиждень. На другій зустрічі обговорюють конкретні життєві ситуації, в яких молода людина відпрацьовувала показані їй психотехнічні вправи. Психолог спрямовує свої зусилля на корекцію досвіду клієнта, якого він набув, застосовуючи психотехнічні вправи: у яких ситуаціях вправи були найдоцільнішими і впродовж якого часу вправа спрацьовувала.

2. Умови ефективної психотехніки при депресивних станах.

Для багатьох юнаків і дівчат у період 16—18 років характерні стани апатії, депресії, переживання самотності й безглуздя свого життя. Деякі з них не вміють регулювати свої внутрішні стани і повністю віддаються депресії та апатії. Для полегшення і зняття

таких станів молоді люди нерідко вдаються до куріння, вживання алкоголю, наркотиків.

Але існують інші, безпечніші для здоров'я, способи позбавлення депресії. Причому ці способи можуть бути не тільки психотехнічними, а й побутовими, життєвими.

Водній зі шкіл було проведено невелике дослідження на предмет того, що роблять дівчата і юнаки для того, щоб розслабитися й покращити настрої. Слід зазначити, що для юнаків це передусім спорт, фізичні вправи, зустрічі з друзями, прослуховування сучасної музики.

Для підтримки активного тону й подолання депресії дівчата слухають заспокійливу музику, готують смачну їжу, зустрічаються з подругами, розмовляють на особисті теми, займаються з молодшими братами і сестрами, шують, плетуть, дивляться телевизор, доглядають за домашніми тваринами [10].

Під час консультації важливо наголосити на тому, що саме звичайні щоденні справи, які подобаються дівчині або юнаку, приносять їм емоційне задоволення, заспокоєння, знімають депресію.

Слід переконати дитину не впадати у відчай. Внутрішні стани людини мінливі, депресія рано чи пізно минає і з'являється радісний, бадьорий настрій. Необхідно завжди вірити, що депресія обов'язково мине.

Намагатися зрозуміти, у чому причина поганого настрою. Можливо, це затяжний конфлікт із значущими людьми, нерозв'язана особиста проблема, перевтома чи хронічний стрес. У такій ситуації необхідно усунути або хоча б зменшити вплив основної причини стресу або змінити своє ставлення до проблеми, знизивши її значущість для себе.

Не треба зациклюватися на своїх переживаннях, випадати зі звичного ритму життя, але й не перевтомлюватися.

І головне в період депресії – не приймати важливих рішень. У цей час багато що можна сприйняти спотворено, як у кривому дзеркалі. Людина може зробити щось зопалу, потім про це жалкувати й переживати почуття провини.

3. Умови ефективної психотехніки при високій невпевненості у собі.

У школі підлітки, а особливо старшокласники, часто звертаються до психолога із запитаннями про те, як стати впевненим у собі, подолати сором'язливість і скутість. Страх здаватися смішним в очах ровесників, бути неуспішним мучить багатьох підлітків, юнаків і дівчат.

І це не випадково: підлітковий і ранній юнацький період у житті молодої людини – це час соціального та особистісного самовизначення й самоствердження. Від того, наскільки стабільно молоді люди переживають цей період, залежить формування їхньої самооцінки, що, безумовно, позначається на їхніх майбутніх професійних досягненнях, поведінці в критичних ситуаціях, умінні досягти гармонії та взаєморозуміння в особистому житті.

Від яких основних причин залежить формування заниженої самооцінки у підлітків і старшокласників? Найчастіше це або природжена гіпертривожність і сором'язливість (висока збудливість, чутливість поєднуються із замкненістю й нетовариськістю), або набута внутрішня скутість.

Бесіду з дівчиною або юнаком, які страждають від хворобливої сором'язливості, скутості, заниженої самооцінки, планують заздалегідь.

Головне – виявити тепле ставлення до клієнта. Не критикувати й не оцінювати. Слухати, відчувати, розуміти. Хвалити в ті моменти бесіди, коли це буде доречно. Підтримувати тоді, коли клієнт розкаже про свої невдачі [14].

Можна поділитися своїм досвідом подолання сором'язливості (якщо він є). Це буде дуже ефектно, якщо психолог у момент бесіди справляє враження впевненої в собі та респектабельної людини.

На консультації корисно застосовувати ігрові вправи, що допомагають підлітку або старшокласнику зрозуміти себе: “Намалюй автопортрет”, “Я хороший, я поганий”, “Покричи на самого себе”, “Листи до самого себе”, “Листи підлітку”.

Дуже важливо закінчувати консультацію з молодою людиною, що має занижену самооцінку, бадьорими, доброзичливими, теплими або енергійними словами: “Як багато всього ми з тобою сьогодні обговорили! Яка ти цікава людина!”.

Важливим чинником, що впливає на хід консультативної роботи, є акцентуація характеру підлітка, яка з'ясовується психологом під час діагностичної частини роботи.

Навіть ті діти, які живуть у гармонійній родині, у підлітковому віці можуть стати соціально дезадаптованими за рахунок проявів психопатичного розвитку або декомпенсації деяких акцентуацій характеру.

У цьому випадку, незважаючи на те що у підлітка є бажання поводитися належним чином, він через різноманітні обставини, пов'язані з міжособистісними стосунками, зробити цього не може. За неправильного підходу негативні прояви посилюються. Якщо ж до акцентуованого підлітка застосовується правильний педа-

гогічний підхід, його загострені риси характеру згладжуються, компенсуються.

Підліток з нестійкою акцентуацією характеру потребує постійного контролю, вимогливості, дисципліни. Наприклад, у навчальному закладі армійського типу (суворівське, авіаційне, танкове училище) такий підліток підпорюватиметься вимогам порядку вже за рахунок того, що йому притаманна навіюваність, наслідування того, як поведуться однолітки, що його оточують. Отже, у сприятливому мікросередовищі, де прикладом для наслідування є позитивні лідери, а норми поведінки не суперечать соціально схвалюваним нормам, підліток з нестійкою акцентуацією буде мало чим відрізнятися від оточуючих. За умов контролю з боку батьків він може добре навчатися та нормально поводитися. У майбутньому, якщо він потрапить у сприятливий трудовий колектив, де також переважають соціально спрямовані стереотипи поведінки, обере собі ніжну супутницю життя, яка все ж таки є лідером і тактовно спрямовує його, то доля такої людини складеться цілком благополучно.

Гіпертимний підліток, навпаки, не витримає чіткої регламентації поведінки та постійного контролю. Для нього такі умови будуть згубними, оскільки необхідність підкорятися, пригнічувати свою активність є для нього психотравмуючим чинником. Необхідно шукати інший засіб впливу, що дає можливість спрямувати енергію в правильне русло. Таких підлітків слід заохочувати до діяльності, яка потребує кмітливості, рішучості, наполегливості. Це можуть бути, наприклад, організація дискотек або інших шкільних вечорів, туристських походів, спортивних змагань, різноманітних заходів, де потрібно проявити активність, вміння швидко орієнтуватися, де можна задовольнити прагнення до лідерства, новаторства. Головне – урізноманітнити його діяльність, зацікавити новими завданнями, які він повинен розв'язувати добровільно й самостійно. Складніше знайти шляхи корекції поведінки підлітків із збуджуваним типом акцентуації характеру. Тут основна умова – індивідуалізація свідомості, її інтелектуалізація, окультурювання. Тільки розвиток духовності такого підлітка, особистісна зрілість, прищеплення йому стійких моральних переконань можуть спонукати його до самовиховання. Підліток повинен, перш за все, зрозуміти особливості свого характеру і сам поставити перед собою мету навчитися контролювати свої спалахи гніву.

Під час бесіди необхідно спрямувати підлітків на зменшення агресії, посилення самоконтролю та пошук ефективних шляхів досягнення лідерства. Цьому дуже сприяють заняття атлетизмом,

єдиноборствами. Задачею психолога є заспокоїти підлітка, переконати його в тому, що він зможе керувати своїм емоційним станом і що цього можна навчитися. Необхідно формувати якийсь індивідуальний механізм, який перериває спалах роздратування та злості: зосередження на реальних зорових враженнях, відчуття напруження у тілі, зміна пози, внутрішнє промовляння заспокійливої фрази тощо. Підлітку слід підказати прийоми, за допомогою яких він зуміє відслідкувати в собі момент зародження афективного спалаху та спробувати переключити увагу на інші почуття чи об'єкти, не даючи можливості своєму роздратуванню блокувати мислення.

Потрібно також навчити збудливого підлітка соціально схвалюваним засобам розрядки агресивного стану. Наприклад, відчувши в собі зростаюче роздратування, не “зривати злість” на оточуючих, а розрядитися шляхом рухової активності: бокс, біг, вибивання пилу з килима, забивання цвяхів тощо.

Епілептоїдам у силу їхньої інертності та педантичності дуже допомагають заняття, які вимагають монотонності, точності, посидючості. Це перш за все різьблення, мозаїка, граверні роботи. Слід заохотити підлітків до цих видів діяльності, допомогти їм досягти успіху в них, підказати, що, коли їх охоплює почуття туги й злобного настрою, найкраще зайнятися улюбленою справою. Потреба епілептоїдів у владі над іншими людьми, їхні садистські схильності можна переключити на альтернативні види діяльності, наприклад, спортивні ігри, єдиноборства, де можна “взяти верх” над супротивником.

Істероїдні підлітки повністю можуть задовольнити свою потребу бути в центрі уваги, беручи участь у художній самодіяльності, виступах молодіжних естрадних ансамблів, виконуючи обов'язки диск-жокея у школі на дискотеках, екскурсорода у шкільному музеї тощо. Надалі їм можна порекомендувати професії адміністратора, офіціанта, манекенниці, стюардеси, тобто такі види діяльності, де вони будуть “на виду”.

Слід підкреслити, що такі підлітки охоче беруть участь у групових психокорекційних заняттях, і їхнє включення в будь-яку групу значно полегшує працю психолога: вони демонструють несподівані засоби спілкування, оригінальні шляхи виходу з конфліктних ситуацій, створюють цікаві сюжети оповідання. Бажано тільки, щоб вони під час занять вчилися слухати й розуміти інших, допомагати їм, співпрацювати, а не сприймати іншу людину як засіб для досягнення своїх цілей. В індивідуальній роботі з такими підлітками необхідно поступово уточнювати реальні цілі

їхньої діяльності, навчати їх довгострокового прогнозу та різноманітних засобів досягнення своїх цілей, без втручання за межі особистості іншої людини.

При істероїдному відхиленні в розвитку характеру найскладніша для підлітка ситуація, коли він відчуває нестачу уваги до себе.

При нестійкому типі акцентуації – ситуація, у якій необхідно проявити свої вольові якості; при епілептоїдному і збуджуваному – ситуація ворожих і конфліктних ставлень. При психоастеничному – необхідність прийняти рішення, зробити вибір тощо. У всіх випадках причиною соціально дезадаптованої поведінки підлітка з характерологічними відхиленнями є зіткнення підлітка зі своєю типовою ситуацією, що йому її важко розв'язати.

Суть психолого консультативної роботи з підлітками групи ризику, яким властиві патохарактерологічні відхилення, полягає в тому, щоб надати можливість кожному з них пережити під час гри патогенну для його характеру ситуацію та знайти шляхи підвищення здатності в її розв'язанні. З цією метою застосовується метод психодрами. Підліток за допомогою особливих психологічних прийомів уводиться в ситуації, що з різних причин є важкими для нього, загрожують небезпекою “зриву”, тобто декомпенсації. Розігрування такої ситуації надає можливість нібито “знеболити” психотравмуючі моменти, пережити психологічні конфлікти й відреагувати на них, досягти розуміння своїх внутрішніх проблем і засобів їхнього розв'язання.

Аналіз наявної наукової літератури з практичної, вікової психології та проведена нами пошукова розвідка дозволили зробити такі **висновки**:

1. Підлітковий вік, в якому знаходиться дитини, у більшості випадків потребує психологічного втручання. Серед найбільш дієвих методів взаємодії практичного психолога і підлітка можна виділити психологічне консультування.

2. Приходячи на консультацію, клієнти здебільшого напружені, перебувають у депресивному, тривожному стані. У такому разі під час консультації психолог зобов'язаний: заспокоїти клієнта, зняти внутрішнє напруження, спонукати клієнта оптимістично подивитися на життя.

3. Молоді люди потребують психотерапевтичної допомоги з таких груп проблем:

- а) погане самовладання, невміння стримувати свої агресивні емоції;
- б) нездатність впоратися з депресивним станом;

- в) прагнення позбутися невпевненості в собі, скутості;
- г) невміння стримувати агресивні емоції.

4. Процес психологічного консультування підлітків, які мають вади особистісного розвитку, має свої характерні особливості:

- психічні порушення ще не стали стійкими і можуть змінитися з подальшим розвитком;
- у процесі консультування необхідно враховувати рівень розвитку дитини;
- консультування має запобігати неправильному розвитку дитини;
- батьків і педагогів слід залучити до процесу консультування дитини;
- психологічні технології в консультуванні підлітка також мають велике значення.

5. Серед ефективних, дієвих методів які можна використувати в процесі психологічного консультування підлітка, на нашу думку, є епістолярна психотехніка – листи до пацієнта.

Враховуючи проблеми, з якими найбільш часто зустрічається психолог-консультант при спілкуванні з підлітками, в роботі пропонуються такі листи:

1. Лист підлітку, який не подобається сам собі.
2. Лист сором'язливому підлітку.
3. Лист підлітку, в якого часто буває поганий настрій і все дратує.
4. Лист підлітку, який знаходиться у стресовій ситуації.
5. Лист підлітку, який страждає неврозом.
6. Лист підлітку, що страждає психосоматичним захворюванням.
7. Лист підлітку з протиправною поведінкою.

Список використаних джерел

1. Васьковська С. Психологічна “кухня” консультування / С.Васьковська // Психолог. – 2005. – №34(178). – С.16-18.
2. Васьковська С. Психологічні проблеми клієнта й теми консультативної роботи / С.Васьковська // Психолог. – 2005. – №36(180). – С.28–30.
3. Захаров А.И. Психотерапия невротиков у детей и подростков / А.И. Захаров. –П.: Медицина, 1982.
4. Левченко А. Психологічні особливості підліткового віку / А. Левченко // Психолог. – 2003. – №42(90). – С.9–16.
5. Психологічне консультування (психологічна служба молоді) / Укладач: Федорчук В.М. –Кам.-Под. держ. пед. ін-т., наук.вид. від. – 1996. – 32 с.

6. Психологические типологии: [пособие для менеджеров и практических психологов] / под ред. Ю.П.Платонова. – СПб: Речь, 2004. – 512 с.

Adolescence because of its specificity and complexity raises many questions researchers: psychologists, teachers and parents. a modern school and developed a psychological support structure raises the question of effective assistance to children adolescents. The question is to find effective ways short periods and not bulky, as a practical psychologist and for most adolescent psycho.

Keywords: adolescence, psychological counseling, psychological problems.

Отримано: 4.03.2012 р.

УДК 159.943.8

В.І.Співак, Л.А.Онуфрієва

Природа виникнення, теоретичні та практичні аспекти дослідження конфлікту

Стаття розкриває питання конфлікту: природу його виникнення, теоретичний та практичний аспекти дослідження. Конфлікт, як зіткнення протилежно спрямованих інтересів, позицій, думок чи поглядів учасників взаємодії, виникаючи в різних сферах людського буття, водночас може бути явищем соціально-психологічним, економічним, політичним, приватно-інтимним тощо. У статті подано психологічну структуру конфліктів, статичну та динамічну моделі конфлікту.

Ключові слова: конфлікт, конфліктна ситуація, боротьба, мотив конфлікту, проблемна ситуація, передумови конфлікту, опонент, розвиток особистості, наслідки конфлікту, переживання, спілкування, між-особистісна взаємодія.

Статья раскрывает вопросы конфликта: природу его возникновения, теоретический и практический аспекты исследования. Конфликт как столкновение противоположно направленных интересов, позиций, мнений или взглядов участников взаимодействия, возникающий в различных сферах человеческого бытия, одновременно может быть явлением социально-психологическим, экономическим, политическим, частно-интимным. В статье представлено психологическую структуру конфликтов, статическую и динамическую модели конфликта.

Ключевые слова: конфликт, конфликтная ситуация, борьба, мотив конфликта, проблемная ситуация, предпосылки конфликта, оппонент,

развитие личности, последствия конфликта, переживания, общение, межличностное взаимодействие.

Конфлікт як незмінний супутник людської цивілізації з доісторичних часів супроводжує як розвиток суспільства загалом, так й існування народів, спільнот, окремих особистостей зокрема. Виникаючи в різних сферах людського буття, конфлікт водночас може бути явищем соціально-психологічним, економічним, політичним, приватно-інтимним тощо. Як наслідок, конфлікт вивчається багатьма науками в найрізноманітніших ракурсах та аспектах. Навіть у межах однієї наукової галузі, зазвичай, співіснують різні, інколи протилежні погляди на сутність конфлікту. Різні наукові школи та течії пропонують свої теорії та концепції щодо природи цього явища, по-різному визначають його. Це створює певні перешкоди як у тлумаченні, так і в практиці наукового вжитку терміна “конфлікт”.

Для порівняння існує кілька визначень поняття “конфлікт” – від найбільш традиційних до новаторських, оригінальних.

За своїм змістом термін “конфлікт” (від лат. *conflictus* – зіткнення) означає зіткнення протилежностей.

Я.А.Луп’ян [4] характеризує конфлікт як зіткнення несумісних бажань партнерів по спілкуванню, під час якого прагнення і бажання однієї сторони задовольняються, загрожуючи інтересам і бажанням іншої.

Конфлікт – важко вирішувана суперечність, яка пов’язана з гострими емоційними переживаннями і протистоянням. Міжособистісний конфлікт, визначається як ситуація, де діючі особи або переслідують несумісні цілі та реалізують суперечливі цінності, або одночасно у конкурентній боротьбі прагнуть до досягнення однієї й тієї ж мети, яка може бути досягнута лише однією стороною.

Конфлікт – зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій у свідомості окремо взятого індивіда, в міжособистісних взаємодіях чи міжособистісних відносинах індивідів або групи людей, які пов’язані з гострими негативними емоціями, переживаннями.

Конфлікт є зіткненням протилежно спрямованих інтересів, позицій, думок чи поглядів учасників взаємодії.

Український конфліктолог А.Т.Ішмуратов [2] стверджує, що конфлікт – це вплив неузгодженості спільної діяльності щодо реалізації інтересів [2, 34].

Конфлікт – це суперечності, які виникають між людьми у зв’язку з вирішенням тих чи інших питань соціального та особистого життя.

Конфлікт є прагненням однієї сторони затвердити свою позицію, коли інша протестує проти невірної оцінки її діяльності чи вчинку.

Це далеко неповний перелік різноманітних тлумачень термінах “конфлікт”, адже в психології існують близько сотні визначень, які подаються залежно від сфери діяльності, пізнання та ін.

Визначають, щонайменше, чотири основних соціально-психологічних концепції чи підходи до вивчення проблеми міжособистісного конфлікту, який детальніше розглядається в даному дослідженні: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, організаційний.

Перший визначає конфлікт як усвідомлену несумісність індивідуальних намірів та інтересів протидіючих сторін і робить акцент на ролі суб’єктивних, мотиваційних чинників у детермінації конфліктної взаємодії. Цей підхід був започаткований під час досліджень кооперативної і конкурентної поведінки. У дослідженнях конфлікту з позицій мотиваційного підходу використовуються спеціалізовані методики: “Дилема в’язня”, “Трагедія суспільних вигонів”, “Гайки”.

Другий підхід до вивчення конфлікту – когнітивний. Його прихильники вбачають основи конфлікту в несумісності когнітивних систем і пізнавальних стратегій протидіючих сторін. На їх думку, конфлікт тільки тоді стає реальністю, коли він сприймається й усвідомлюється як такий, що має місце. У рамках цього підходу розглядається і, так званий, когнітивний конфлікт, виникнення і розвиток якого зумовлені когнітивними структурами опонентів.

Провідним напрямком у дослідженні конфліктів є діяльнісний підхід, що ґрунтується на стратометричній концепції внутрішньогрупової активності (А.В.Петровський [5]). Конфлікт є своєрідним моментом і формою виразу суперечностей, що рухають розвиток внутрішньогрупової активності. Згідно з ним рівень сформованості колективу і міра ефективності його спільної діяльності є головним чинником виникнення та динаміки конфлікту.

Організаційний підхід розглядає конфлікти, які відображають суперництво сторін за володіння дефіцитними ресурсами, що розгортаються на рівні вищої управлінської структури у вертикальному і горизонтальному зрізах. Н.В.Грیشина [1] у рамках цього підходу запропонувала модель організаційного конфлікту, яка базується на взаємозв’язках, що встановлюються між людьми у процесі діяльності. Ці зразки автор поділяє на функціональні, соціальні, психологічні [1, 47].

Соціологічний підхід розглядає конфлікт як зіткнення об'єктивних і суб'єктивних суперечностей. Представники такого підходу відходять від біологізаторства та психологізму, спираючись на закони і категорії соціологічної науки, які дозволяють отримати інший спосіб узагальнення, знайти сутність соціального та позначити їх за допомогою соціологічних категорій. Класиками такого підходу є Г.Зіммель [6], Л.Козер [3], Р.Дарендорф [7; 14], К.Боундінг, Г.Лебон [8] та ін.

Нині з'являються нові підходи до вивчення конфлікту. Серед них варто виділити теорію гри, яка передбачає моделювання конфлікту, де два гравці повинні приймати оптимальне рішення, керуючись інформацією стосовно один одного.

Викликає інтерес і, так званий, математичний підхід до теорії конфлікту, до його ефективного конструктивного вирішення. Представники цього підходу, використовуючи різнопланові математичні структури і моделі, доводять не лише руйнівну, але й конструктивну функцію конфлікту. При цьому сторони, або опоненти конфлікту створюють нову цілісність – надсистему, якій притаманні самостійні якості, що не спостерігаються в жодній із сторін, але яка значною мірою впливає на поведінку систем. Основними представниками цього підходу є Т.Л.Саат, В.В.Дружинін [9], Д.С.Конторов [10], М.Д.Конторов [11].

Рефлексивний підхід полягає у тому, що опоненти імітують міркування один одного, будуючи рефлексивні моделі, що включають як власні уявлення про об'єктивну ситуацію, власні та суперечливі цілі і стратегії, так і уявлення, яке може мати супротивник. Такий підхід розглядає конфлікт як взаємодію двох індивідів, що орієнтуються один на одного.

У психологічній структурі конфліктів традиційно визначаються декілька компонентів, які зображено на рисунку 1.

Будь-який конфлікт можна розглядати в статичі (як систему взаємозалежних структурних елементів) і в динаміці (як процес).

Основними структурними елементами конфлікту (див. рисунок 2) є: сторони конфлікту; предмет конфлікту; образ конфліктної ситуації; мотиви конфлікту; позиції конфліктуючих сторін.

Сторони конфлікту (S1, S2) – суб'єкти соціальної взаємодії, інтереси яких порушені безпосередньо, або суб'єкти, які явно (неявно) підтримують конфліктуючих.

Предмет конфлікту (П) – об'єктивно існуюча чи уявна проблема, що служить причиною протиборства між сторонами.

Образ предмета конфлікту (ОК1, ОК2) – відображення предмета конфлікту в свідомості суб'єктів конфліктної взаємодії.

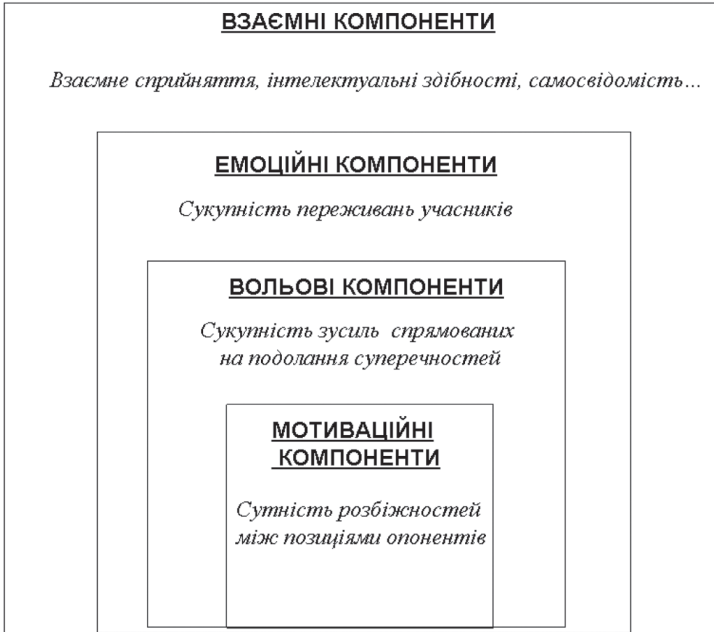


Рисунок 1. Психологічна структура конфліктів

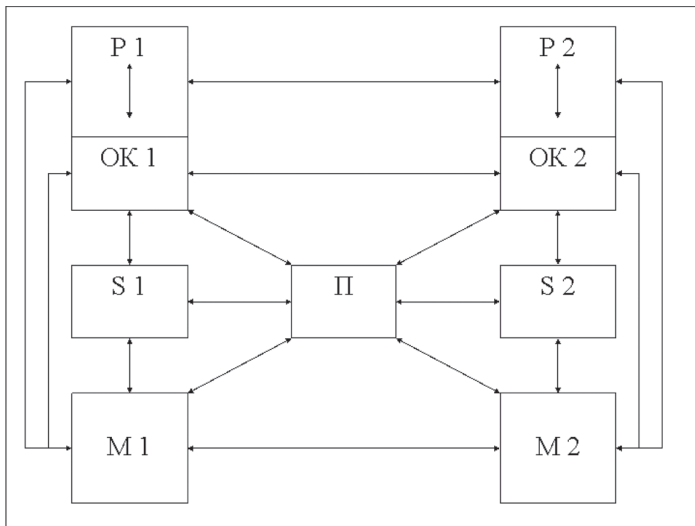


Рисунок 2. Статична модель конфлікту

Мотиви конфлікту (M1, M2) – внутрішні спонукальні сили (потреби, інтереси, цілі, переконання), що підштовхують суб'єктів соціальної взаємодії до конфлікту.

Позиції конфліктуючих сторін (P1, P2) – це те, про що заявляють вони один одному в ході конфлікту чи в переговорному процесі.

В динаміці процес виникнення конфлікту (див. рисунок 3) обов'язково передбачає наявність компонентів:

- потенційної напруженості (1) у певній конфліктній системі, викликаній існуючим об'єктом конфлікту (2);
- переходу потенційної напруженості в реальну (3) і виникнення на цій основі конфліктної ситуації (4);
- усвідомлення соціальними групами протилежності своїх інтересів і формування суб'єкта конфлікту (5);
- створення інциденту (6) для зав'язки реальної конфліктної взаємодії (7).

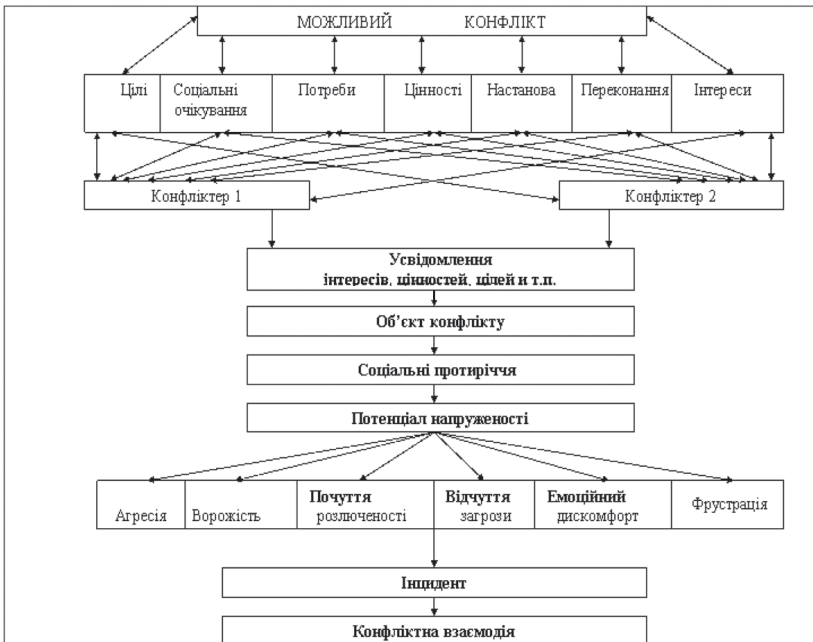


Рисунок 3. Динамічна модель конфлікту

Підґрунтям будь-якого конфлікту є проблемна ситуація, яка містить у собі або протилежні позиції (інтереси) сторін, або протилежну мету чи засоби їх досягнення. Тобто проблема є

перешкодою при реалізації мети, що створює основу конфліктної проблеми. Деякі автори трактують таку ситуацію як перед-конфліктну, тобто стан, в якому є передумови до виникнення конфлікту, який є своєрідним сигналом конфлікту, якого ще можна уникнути, розв'язавши проблемну ситуацію.

Для того, щоб конфлікт відбувся і почав розвиватися, необхідний інцидент, тобто ситуація, коли одна із сторін починає діяти на шкоду інтересам іншої.

Л.М.Бородкін, Н.М.Коряк [12] стверджують, що інцидент може виникнути і з ініціативи сторін, що вступають у суперечку, і незалежно від їх волі та бажання, внаслідок будь-яких об'єктивних обставин або випадковості.

Конфліктна ситуація – це основа, база конфлікту, що передую йому і складається з об'єкта конфлікту та різноспрямованих учасників ситуації. Вона може існувати задовго до того, як відбувається зіткнення, може передаватися у спадок, переходити до нових учасників.

Конфліктна ситуація – це певна складна структура образів, що активізується інтересами, яка певним чином створюється в учасників спілкування. Під час конфліктної ситуації змінюється система відносин і цінностей, учасники взаємодії по-іншому починають сприймати реальність, здійснюючи дії, які для них зовсім не характерні.

Отже, інцидент і конфліктна ситуація можуть існувати незалежно один від одного: конфліктна ситуація може визначатись об'єктивними обставинами, а інцидент – виникати випадково. Інколи конфліктна ситуація створюється учасниками з метою досягнення певної цілі або оволодіння об'єктом, а інцидент може виникнути і без спеціально запланованих дій, у силу психологічної несумісності.

Основними передумовами конфлікту є:

Об'єкт конфлікту – конкретна матеріальна (ресурс), соціальна (влада) або духовна (ідея, принцип, норма) цінність, до володіння або користування якою прагнуть обидва учасники конфлікту.

Конфліктогени (КГ) – це вербальні або невербальні компоненти поведінки особи (групи), які сприяють виникненню або розвитку конфлікту.

Конфліктна ситуація (КС) – протиріччя суб'єктів соціальної взаємодії та прагнення до протилежно спрямованих цілей.

Інцидент (І) – активізація дій одного із суб'єктів для зачипання (навіть навмисного) інтересів іншого суб'єкта соціальної взаємодії.

Для опису і наочного представлення природи конфлікту використовують три формули А, Б, В (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Природа виникнення конфлікту

Тип конфлікту	Формула конфлікту
А	$КГ1 \rightarrow КГ2 \rightarrow КГ3 \rightarrow \dots \rightarrow КФ$
Б	$КС + I = КФ$
В	$КС1 + КС2 + \dots + КСn = КФ (n \geq 2)$

Необхідними і достатніми умовами виникнення конфлікту є наявність у суб'єктів соціальної взаємодії протилежно спрямованих мотивів і суджень, а також стан протидіючого між ними.

За спостереженнями, 80% конфліктів виникають поза бажанням їх учасників. Пояснюється це особливостями психіки людини. У виникненні конфліктів суттєву роль відіграють конфліктогени. Велика небезпека зумовлюється причиною ігнорування дуже важливого закону – закону ескалації конфліктогенів.

Вище було зазначено, що складовою частиною конфліктної ситуації є учасники конфлікту – опоненти (від лат. “заперечуючий”). Іноді їх називають суперниками, противниками, протидіючими сторонами.

С.Ф.Рашидов визначає опонентів конфлікту як суб'єктів конфлікту – різноспрямовані соціальні сили, що намагаються реалізувати свої інтереси в умовах суперечності.

Опонентами у конфліктній ситуації виступають будь-які складні утворення, які складаються з окремих людей, груп, підрозділів. Їх може бути більше, ніж два.

Учасникам конфліктної взаємодії притаманні свої мотиви, цілі, цінності, установи та ін. Саме вони, а також і особливості умов його перебігу визначають поведінку сторін у конфлікті.

На думку Л.А.Нетровської, значний вплив на конфліктну поведінку мають образи конфліктних ситуацій, які є в опонентів. Ці образи включають у себе:

- 1) уявлення учасників про самих себе (власні мотиви, цілі, цінності, можливості та ін.);
- 2) уявлення про опонента (його мотиви, цілі, цінності, можливості та ін.);
- 3) уявлення про середовище та умови, в яких відбувається певний конфлікт.

Л.С. Петровська стверджує, що “саме ці образи, ідеальні картини конфліктної ситуації, а не сама реальність є безпосередніми детермінантами конфліктної поведінки особистості”.

А.Т.Ішмуратов [2] називає конфлікт хворобою спілкування, а учасники конфлікту в його баченні, – це люди, які не задоволені спілкуванням у зв'язку з його порушенням. Він поділяє учасників на актуальних і потенційних [2, 57].

Актуальний учасник – той, хто чинить вплив на позицію, хто прагне змінити конфліктну ситуацію і прикладає для цього всі зусилля.

Потенційний учасник оцінює ситуацію як таку, але не прагне впливати на неї.

У конфлікт, зазвичай, вступають окремі індивіди, але досить часто вони представляють не свої особисті інтереси, а інтереси групи, колективу. Відповідно до цього, “опоненти, що вступають у конфлікт, мають різну “силу”, яка визначає можливість “перемоги” у конфлікті. Цю характеристику сили Ф.М. Бородкін, Н.М. Коряк [12], В.Г. Зазакін [13], А.П. Чернишев називають рангом опонента. Ранги опонентів можна визначити через порівняльну складність їх структур. Так, наприклад, опонентом I рангу називають людину, яка виступає від власного імені та переслідує у конфлікті особисту мету. Опонентом II рангу називають особистість, яка переслідує групову ціль. Опонент III рангу представляє ціль та ідеї об'єднаних груп, що мають єдину мету. Далі ранг опонентів визначається з індукцією. Нульовий ранг матиме опонент, який у суперечці із самим собою тільки виробляє своє рішення, свою позицію.

Виявлення рангу і відносної сили опонентів вимагає спеціального аналізу. Не завжди вдається виявити абсолютну силу кожного із учасників, але відносну силу (хто з них сильніший) можна виявити завжди. У ході конфлікту сила і ранг опонентів можуть змінюватися.

Конфліктна діяльність опонентів завжди цілеспрямована, адже характер дій, їх послідовність, самі дії диктуються тими цілями, які ставлять перед собою опоненти.

А.Т.Ішмуратов діяльність та співучасть учасників конфлікту розмежовує, визначаючи такі ролі [2, 63]:

Опонент – учасник конфлікту, який вважає свої інтереси несумісними з інтересами іншої сторони.

Противник – опонент, який прагне реалізувати свої інтереси за рахунок нейтралізації інтересів іншого (агресивний стосовно інтересів опонента).

Агресор – противник, який виявляє агресивність. Ворог – противник, мета якого – знищити противника (не обов'язково фізично).

Прихильники – учасники, що співробітничують. Співчуваючий – той, хто бачить конфлікт з точки зору “Я”. Засуджуючий – той, хто бачить конфлікт з точки зору “Ти”. Посередник – учасник, мета якого – ліквідувати конфлікт. Арбітр – учасник, мета якого проаналізувати конфлікт і дати рекомендації щодо його ліквідації.

Будь-які опоненти конфлікту вступають у суперечність через реально існуючу об’єктивну причину, тобто, об’єкт конфлікту. Об’єкт конфлікту може бути матеріальним або ідеальним. Його наявність свідчить про можливість виникнення конфлікту. Характерною ознакою будь-якого об’єкта конфлікту є його неподільність. Він може існувати задовго до самого конфлікту, до того, як певні люди стають опонентами і вступають у суперечність. Для того, щоб конфлікт відбувся, потрібні активні дії хоча б одного із опонентів (ініціатора конфлікту), спрямовані на оволодіння об’єктом конфлікту.

Об’єкт, мета та опоненти в одній і тій же конфліктній ситуації пов’язані певними відношеннями, які можна сформулювати як доступність об’єкта для опонента.

У випадку формального вирішення конфлікту, коли усувається тільки об’єктивна причина, суб’єктивна причина може стати потенційним джерелом виникнення нового конфлікту, адже предмет конфлікту не вичерпаний, не вирішений. Предметом конфлікту можуть бути й інші внутрішні причини, наприклад, різні мотиви, індивідуальні відмінності, переконання та ін.

Отже, можна зробити висновок, що:

- конфлікт може бути активним чи пасивним, ми або самі його створюємо, або переживаємо його, коли він вже кимось створений;
- він може бути прямим, коли спрямовується на нас, або непрямим, якщо не спрямовується на нас, але зачіпає наші інтереси;
- він може бути зовнішнім – виражатись у нашій реакції на зовнішні обставини, або внутрішнім – реакція на нелегкий вибір, який необхідно зробити;
- він може бути позитивним чи негативним;
- може проявлятися у формі гніву, стресу, сумніву, навіть хвороби.

Більшість дослідників вважають, що конфлікти – не тільки бажане, але й необхідне явище в житті групи. Вони є дієвим засобом впливу альтернативних точок зору, позиції сторін, додаткової інформації.

Це дає змогу класифікувати конфлікти залежно від їх впливу на розвиток групи і виокремити такі типи конфліктів:

- 1) конструктивні;
- 2) стабілізуючі;
- 3) деструктивні.

Відповідно до типу, конфлікти виконують відповідну функцію у взаємостосунках між конфліктуючими сторонами.

У повсякденному житті сформувалось стереотипне ставлення до конфліктів як до негативного явища. Ті, хто визнає конфлікт як небажане явище, вважають його руйнівником соціальної системи, перешкодою до її нормального функціонування. На їх думку, в своїй основі конфлікт не притаманний системі і виникає тоді, коли активізуються сили, що прагнуть викликати нестабільність у даній системі. Інші науковці розглядають конфлікт як необхідний компонент соціальних стосунків (Аристотель, Гоббс, Гегель, Вебер). У відповідності до цієї точки зору факт дефіциту в суспільстві сам по собі є достатнім, щоб викликати конфлікт. Кожна людина прагне збільшити свою частку дефіциту ресурсів, якщо це необхідно, за рахунок інших. Саме конфлікти та зміни дають волю людині: без них воля неможлива (Р.Дарендорф [7; 14]). На думку Л.Козера [3] внутрішньо-соціальні конфлікти, які не суперечать прийнятим основам внутрішньогрупових стосунків, мають, зазвичай, функціонально-позитивний характер [3, 115].

Конфлікт може здійснювати різний вплив на основних його учасників. Серед конструктивних функцій конфлікту стосовно основних учасників визначають такі:

1. Конфлікт цілком або частково долає супуречності, що виникають внаслідок недосконалої організації діяльності, помилок у керуванні і т.п. Він висвітлює вузькі місця, але не вирішує питання. При завершенні конфлікту у 65% випадків вдається повністю або частково усунути суперечність, яка лежить в його основі.

2. Конфлікт дозволяє більш глибоко оцінити індивідуально-психологічні особливості людей, які беруть у ньому участь. Конфлікт “тестує” ціннісні орієнтації людей, відносну силу їх мотивів, спрямованих на діяльність, на себе або на взаємовідносини, виявляє психологічну стійкість до стресових факторів. Він сприяє більш глибокому пізнанню одне одного, розкриттю не тільки непривабливих рис характеру, але і цінного в людині. Приблизно в 10-15% конфліктних ситуацій взаємовідносини між опонентами після завершення конфлікту стають кращими, ніж були до того.

3. Конфлікт дозволяє послабити психологічну напругу, яка є реакцією учасників на конфліктну ситуацію. Конфліктна взаємодія, яка супроводжується бурхливими емоційними реакціями, окрім

можливих негативних наслідків, знімає емоційну напругу, призводить до зниження інтенсивності негативних емоцій.

4. Конфлікт є джерелом розвитку особистості, міжособистісних відносин. За умови його конструктивного вирішення, конфлікт дозволяє людині піднятися на новий щабель, розширити сферу та способи взаємодії з оточуючими. Особистість набуває соціального досвіду вирішення складних ситуацій.

5. Конфлікт може покращити якість індивідуальної діяльності. Після завершення конфлікту по вертикалі в 28% випадків підвищується якість індивідуальної діяльності керівника (в 17% випадків якість діяльності керівника погіршується).

6. При відстоюванні справедливих цілей у конфлікті опонент підвищує свій авторитет серед оточуючих. Помітно покращується ставлення до нього з боку співробітників. Це відбувається в 4 рази частіше, ніж у ставленні до учасника конфлікту, який відстоював у боротьбі сумнівні цілі.

7. Міжособистісні конфлікти є одним із засобів самоствердження особистості, формування її активної позиції у взаємодії з оточуючими, що може бути визначене як конфліктне становлення, самоствердження, соціалізація.

Окрім конструктивних функцій, конфлікт має і деструктивні наслідки:

1. Більшість конфліктів негативно впливають на психічний стан його учасників.

2. Конфлікти, які несприятливо розвиваються, можуть супроводжуватись психічним та фізичним насильством, а отже, травмуванням опонентів.

3. Конфлікт, як і будь-яка складна ситуація, завжди супроводжується стресом. При частих емоційних напруженнях різко зростає ймовірність серцево-судинних захворювань, а також хронічних порушень функціонування шлунково-кишкового тракту.

4. Конфліктна деструкція системи міжособистісних стосунків, які склалися між суб'єктами взаємодії до його початку, ворожість, ненависть до іншої сторони порушує взаємні зв'язки. Іноді в результаті конфлікту взаємовідносини між учасниками взагалі припиняються. Особливо погіршуються стосунки між опонентами під час конфлікту. Після його завершення відбувається часткова нормалізація взаємин, але вони рідко поновлюються в повному обсязі.

5. Конфлікт формує негативний образ іншого – образ “ворога”, який сприяє формуванню негативної установки по відношенню до

опонента. Це виражається у негативному ставленні до нього та готовності діяти не на його користь.

6. Конфлікти можуть негативно відображатися на ефективності індивідуальної діяльності опонентів. Учасники конфлікту звертають менше уваги на якість виконання обов'язків. Але і після конфлікту опоненти не завжди можуть працювати з тією ж продуктивністю, як до конфлікту.

7. Конфлікт закріплюється в соціальному досвіді особистості та групи як насильницький спосіб вирішення проблеми. Отримавши перемогу за допомогою насильства, людина відтворює такий досвід в іншій аналогічній ситуації соціальної взаємодії.

8. Конфлікт негативно впливає на розвиток особистості. Він може сприяти формуванню у людини зневіри у можливість перемоги справедливості, стереотипу, що керівник завжди має рацію, що в цій групі нічого нового виявити не вдасться тощо.

Окрім цього, конфліктна взаємодія і сам конфлікт здійснюють вплив на соціальне мікро- та макро оточення. Чим інтенсивніші зв'язки опонентів з оточенням, тим відчутнішим є цей вплив. Вплив конфлікту на групу, де він відбувається, залежить від рангів учасників, які відстоюють інтереси, від інтенсивності протистояння.

Список використаних джерел

1. Гришина Н. В. Психология конфликта /Н. В.Гришина. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
2. Ішмуратов А.Т. Конфлікт і згода. Основи когнітивної теорії конфліктів /А.Т.Ішмуратов. – К.: Либідь, 1996. – 188 с.
3. Козер Л.А. Функции социального конфликта /Л.А.Козер. – М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуал. книги, 2000. – 205 с.
4. Лупьян Я.А. Барьеры общения, конфликты, стресс... / Я.А. Лупьян. – Мн.: Высш. шк., 1986.
5. Психология развивающейся личности / Под.ред. А.В. Петровского; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии. Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
6. Зиммель Г. Человек как враг / Г. Зиммель // Избр.: В 2 т. – М.: Юрист, 1996. – Т. 2, – С. 501–508.
7. Дарендорф Р. У пошуках нового устрою : лекції на тему політичної свободи у ХХІ ст. / Ральф Дарендорф; пер. з нім. А. Орган. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – 109 с.
8. Лебон Г. Психология масс / Г. Лебон. – Минск: Харвест; М.: АСТ, 2000. – 320 с.

9. Дружиніна В.В. Гнучкість місцевого ринку праці: теорія і практика / В.В. Дружиніна, Г.П. Луценко. – Кременчук: ПП “Щербатих”, 2009. – 179 с.
10. Дружинин В.В. Системотехніка / В.В. Дружинин, Д.С. Конторов. – М.: Радио и связь, 1985. – 200 с.
11. Дружинин В.В. Введение в теорию конфликта / В.В. Дружинин, Д.С. Конторов, М.Д. Конторов. – М.: Радио и связь, 1989. – 288 с.
12. Бородкин Ф.М. Внимание: конфликт! / Ф. М. Бородкин, Н. М. Коряк. – Новосибирск, 1983. – 314 с.
13. Богданов Е.Н. Психология личности в конфликте: учебное пособие / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
14. Darendorf R. Class and Class Conflict in Industrial Society. Stanford : Stanford Univ. Press. 1965. – 350 p.

Article covers the conflict: the nature of its occurrence, theoretical and practical aspects of research. Conflict as a clash of oppositely directed interests, attitudes, opinions or views of the participants interact, appearing in various spheres of human existence, yet may be a phenomenon of socio-psychological, economic, political, private and intimate others. The article deals with psychological conflicts structure, static and dynamic models of conflict.

Key words: conflict, conflict situation, struggle, conflict, theme, problem situation, conditions conflict opponent, personality development, the consequences of conflict, emotions, communication, interpersonal interaction.

Отримано: 2.03.2012 р.

УДК 159.922

З.В.Спринська

Психологічні особливості ціннісних орієнтацій вихованців колонії

У статті здійснено психологічний аналіз ціннісних орієнтацій особистості. Розглядається роль цінностей та ціннісних орієнтацій у формуванні поведінки. Представлено результати емпіричного дослідження значимості ціннісних орієнтацій і життєвих сфер особистості та їх порівняльна характеристика у студентів та вихованців колонії.

Ключові слова: цінність, ціннісні орієнтації, сфери життєдіяльності особистості, ціннісна сфера вихованця колонії.

В статтю проведено психологічний аналіз цінностей орієнтацій особистості. Розглядається роль цінностей і цінностей орієнтацій в формуванні поведінки. Представлено результати емпіричного дослідження значимості цінностей орієнтацій і сфер життєдіяльності особистості і їх порівняльна характеристика у студентів і вихованців колонії.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, сферы жизнедеятельности личности, ценностная сфера воспитанника колонии.

Проблеми, пов'язані з людськими цінностями, займають одне з провідних місць у дослідженні соціальної детермінації людської поведінки, її саморегуляції та прогнозування. Ціннісні орієнтації відіграють вирішальну роль у формуванні світогляду, переконань, виборі життєвого шляху, а також у регуляції поведінки.

Аналіз джерел з проблем цінностей та ціннісних орієнтацій демонструє нам множинність концептуальних підходів з приводу даного питання та досить довгу історію. Так, у представників філософських концепцій цінності розглядаються як детермінанти соціальних дій суб'єкта у певних культурно-історичних умовах його життєдіяльності. Ціннісні орієнтації у низці психологічних теорій розглядаються, з одного боку, як конкретний прояв ставлення людини до навколишньої дійсності, з другого – як система установок, що регулюють поведінку особистості у конкретному випадку.

Представники біхевіористичного та когнітивного напрямку психології розглядають цінності як характеристики модусу бажаної поведінки. Вони зводяться до оперативних цінностей і не розглядаються як сталі регулятори поведінки індивіда [6].

У психоаналітичній теорії проблема цінностей розглядається в руслі вивчення захисних механізмів особистості. З. Фрейд та його наступники доводили, що цінності – це не що інше, як ще один засіб захисту, який вироблено культурним життям суспільства для придушення лібідозних імпульсів або їх сублимації [6].

Е. Фромм вважає, що людині необхідна система координат (цінності), деяка карта її природного і соціального світу, без якої вона може заблукати і втратити спроможність діяти цілеспрямовано і послідовно [6]. Психолог поділяє цінності на такі, що усвідомлюються людиною, і такі, що не усвідомлюються, або дійсні, котрими вона керується. До усвідомлюваних цінностей він відносить цінності гуманістичного і релігійного змісту (щастя, страждання, любов тощо), а до несвідомих ті утворення, котрі є породженням соціальної

системи бюрократизованого індустріального суспільства (власність, положення в суспільстві, світ розваг тощо). При цьому він зазначає, що усвідомлювані цінності не мають реального впливу на мотивацію людини, оскільки виступають лише проявом певної ідеології. Несвідомі цінності безпосередньо є мотивами поведінки людини, тобто тією “системою координат”, що фокусує реальні (а не проголошені “на публіку”) цінності [6].

А. Маслоу говорить, що людина, намагаючись реалізувати свої потенційні можливості, разом із цим реалізує і свої потреби. Потреби людини науковець трансформує в її основні цінності, що розглядаються як цілі її життя [5]. Чим вищими є потреби, тим більш високі і цінності, що обираються людиною. Однак у більшості індивідів превалюють низькі потреби і цінності, що домінують над високими і “тягнуть людину вниз”. Але найбільш здоровим, зрілим, розвинутим індивідам вдається вибрати найвищі цінності за сприятливих чи відносно сприятливих життєвих обставин. А. Маслоу вважає, що самій людській природі властиві найвищі цінності і їх можна в ній відшукати [5].

Значення сенсу життя для людини, за концепцією Франкла, полягає в наявності індивідуального завдання, яке необхідно вирішити [9]. Сам смисл, за В. Франклом, є цінностями, якими керується людина, тому можливість досягнення сенсу життя – це реалізація її цінностей. Людина може наповнити своє життя смислом, реалізуючи креативні цінності за допомогою вирішення певних завдань. Вона може надати смисл своєму життю за допомогою реалізації цінностей переживання, що зближають її з поняттями “Добра, Істини і Краси”. А якщо ані креативні цінності, ані переживання не можуть надати життю смисл, тоді людина має можливість реалізувати цінності за допомогою самої установки, з якою вона зустрічає своє невідворотне страждання. Такі цінності Франкл називає цінностями установки, чи ставлення [9]. При цьому цінностям ставлення автор відводить особливе місце, оскільки вважає їх найвищими цінностями. На його думку, людина за допомогою ставлення, яке вона обирає, здатна знайти і здійснити смисл навіть у безнадійній ситуації. Він зазначає, що якщо людину розглядати як жертву обставин, то вона не тільки перестає бути людиною, але й позбавляється можливості (волі) щодо своєї зміни. Крім того, Франкл вказує, що сенс слід шукати за допомогою совісті, тому що совість є ніби інтуїтивною здатністю людини віднаходити сенс ситуації.

Проблему цінностей у вітчизняній психології досліджували О.Г.Асмолов, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, Б.С. Братусь, Ф.Є. Ва-

силюк, В.В. Водзінська, І.В. Дубровіна, О.М. Леонтєв, В.Н. Мясичев, С.Л. Рубінштейн, Н.В. Скотна, В.А. Ядов та багато інших.

Так, О.М. Леонтєв вважає, що включення людини в систему суспільних відносин супроводжується формуванням своєрідних “вузлів”, які об’єднують різні види діяльності в цілісні особистісні структури. На думку О.М.Леонтєва, ці вузли є ціннісними утвореннями. Взяті разом, вони утворюють “ядро” особистості, її основу, яка забезпечує цілісність індивідуального розвитку, а також особистісну самототожність [4].

Концепція цінностей В.С. Братуся спирається на уявлення О.М.Леонтєва про особистісний смисл. За Братусем, особисті цінності є нічим іншим, як усвідомленими і прийнятими людиною загальними смислами її життя. Вони є основними конституючими одиницями свідомості особистості, визначаючи головні і відносно постійні ставлення людини до основних сфер життя – до світу, до інших людей, до самого себе [2].

Позиція І.Д. Беха з цього приводу дещо інша. Він зазначає, що зведення особистісних цінностей лише до найбільш загальних усвідомлених смислових утворень не виправдано звужує ціннісну сферу особистості і створює труднощі в розподілі найбільш загальних смислових утворень і найменш узагальнених. Оскільки особистість як система постійно розвивається, то відносини між такими смисловими утвореннями можуть бути нестабільними [1]. Тож, ціннісна сфера особистості може складатися з усвідомлених смислових утворень різного рівня узагальнення. І. Бех аналізує процеси виникнення людських смислів і смислоутворюючих функцій мотивів як регуляторів поведінки особистості. Розподіл смислових утворень за рівнем їхньої узагальненості і відповідності їхнього місця в ієрархії смислової сфери особистості розглядається автором у двох площинах. Перша – це найбільш загальні смислові утворення, пов’язані зі світоглядом особистості, життєвими цілями, її уявленнями про сенс життя, про себе. Друга – смислові утворення, що складають основу для формування більш окремих смислових утворень, до яких належать особистісний смисл і смислові настанови [1]. Основні функції цих смислових утворень, на думку Беха, полягають в тому, що вони регулюють діяльність особистості і на їхній основі задається та чи інша спрямованість поведінки, створюється можливість усвідомленої і гнучкої зміни цієї спрямованості.

І.Д. Бех вважає, що особистісні цінності складають внутрішній стрижень особистості, який можна інтерпретувати як ціннісну етичну орієнтацію. Вона і забезпечує цілісно-суб’єктивне розуміння

окремих актів поведінки людини та сприяє побудові прогнозу її поведінки у більш широкому полі ситуацій [1].

Джерелом формування ціннісних орієнтацій, вважає Н.В.Фролова, є смисловиттєва активність особистості, що визначає рівень домагань особистості та її орієнтацію в процесі діяльності на досягнення конкретних цілей. Основу ціннісних орієнтацій складають соціальні (ціннісні) відносини, що формуються в процесі діяльності. Дані ставлення потім трансформуються в соціальні установки, а після ряду перетворень – в ціннісні орієнтації [10].

Регулятором поведінки індивіда виступає система фіксованих установок, система відносин, ціннісна орієнтація. Серед фіксованих установок є такі, котрі мають особливу перевагу, так як вони вироблені щодо тих елементів дійсності, які мають власну цінність для особистості. Вони й утворюють відносно стійку систему фіксованих установок, або ціннісну орієнтацію особистості, яка організовує поведінку щодо предметів і явищ об'єктивного світу, до сфери суспільного життя і до самої себе як до члена суспільства.

Вартою уваги є позиція Ф.Є. Василюка стосовно співвідношення цінностей і поведінки, формування ціннісних орієнтацій, співвідношення понять цінності і мотиву. Ф.Є. Василюк вважає, що ціннісна свідомість пов'язана з вибором наявних альтернатив, при якому кожна з них отримує свою оцінку; та з них, яка отримує найвищу оцінку, і обирається свідомістю. На думку дослідника, цінності можуть впливати на мотиви, породжуючи емоції. Звідси цінність і повинна бути підведеною під категорію мотиву, тому що емоції ревалентні окремій діяльності, відбивають хід реалізації нею деякого мотиву [3]. Науковець доводить, що спочатку цінності існують тільки у вигляді емоційних слідів (перші почуття провини і гордості). Потім цінності набирають форми ведучих мотивів, потім смислуотворюючих і, нарешті, мотивів, які одночасно є смислуотворюючими і реально діючими. Ф.Є. Василюк, не зводячи цінність до мотиву, припускає можливість виконання нею його функцій. Відмінність він бачить у різному впливі їх на особистість, а також ставленні до навколишнього світу. Цінність, по мірі внутрішнього розвитку особистості, із змісту свідомості стає змістом життя і отримує від реально діючих мотивів енергію. Тобто цінність – це не будь-який зміст, здатний стати мотивом, а лише такий, що, ставши реальним мотивом, веде до зростання й удосконалення особистості [3].

Цінності можуть виступати як в об'єктивній формі, тобто як твори матеріальної і духовної культури, так і у формі певних

людських вчинків. Цінності, відбиваючись крізь призму індивідуального досвіду, відображають моменти включення суб'єкта у соціальні відносини і пояснюють людину як соціокультурну реальність. Засвоєні особистістю, схвалені суспільством цінності стають найважливішими детермінантами поведінки.

Ціннісні орієнтації виступають як засіб диференціації особистістю об'єктів довкілля за їх значущістю, як стійке ставлення суб'єкта до об'єктів навколишнього середовища, яке формується в процесі свідомого вибору ним життєвозначущих для нього об'єктів [10].

Отже, цінності є ядром особистості, яке забезпечує цілісність індивідуального розвитку та виконує функцію життєвого орієнтира, моральної основи для вибору діяльності та форми поведінки. Ціннісні орієнтації є одним з центральних компонентів структури особистості, що визначає її спрямованість на реалізацію певних ставлень, зміст уявлень про своє "Я", поведінку та нормативно-оцінне ставлення до навколишнього. Вони є результатом оволодіння середовищем з точки зору його значення для задоволення потреб особистості і свідчать про рівень її соціальної зрілості. Як усвідомлювані особистістю, ціннісні орієнтації визначають порядок вибору тих чи інших сфер її життєдіяльності, напрямків життєвого шляху, вони забезпечують стійкість особистості в невизначених та кризових ситуаціях.

Характеристики будь-якої ціннісної орієнтації залежать від внутрішніх властивостей особистості. Процес формування цінностей та ціннісних орієнтацій є соціальним за своєю природою та пов'язаний з характером діяльності, опосередкований оцінюванням і відображає смисложиттєву активність індивіда. Вищезазначене дозволяє припустити, що соціальна ізоляція може впливати на міру значимості ціннісних орієнтацій індивіда.

Для з'ясування особливостей ціннісних орієнтацій осіб, що знаходяться на волі та позбавлені її, нами було проведене емпіричне дослідження, що носило психодіагностичний характер. Вибірку склали хлопці-студенти та хлопці-вихованці Самбірської виховної колонії для неповнолітніх (далі ВК). Порівняння досліджуваного феномену у хлопців різних навчальних закладів зумовлено тим, що нами було висунуте таке припущення: існують відмінності у значимості ціннісних орієнтацій індивідів, які знаходяться на волі, та тих, що її позбавлені. Як інструментарій було обрано методику "ОТеЦ" І.Г. Сеніна [8] та "Ціннісні орієнтації" М. Рокіча [7].

Опитувальник "ОТеЦ" ґрунтується на двох основних тезах: перше, життєві сфери, тією чи іншою мірою представлені в житті

кожного індивіда, мають для кожної людини різний рівень значущості, по-друге, в кожній з них реалізуються різноманітні для кожної людини бажання, прагнення, які є одним з компонентів направленості її особистості. М. Рокіч визначає поняття цінності двояко. Під цінністю автор розуміє або переконання індивіда в переважанні яких-небудь цілей, певного змісту існування у порівнянні з іншими цілями, або переконання індивіда в переважанні певних типів поведінки щодо інших типів. Виходячи з цього, М.Рокіч формулює гіпотезу про існування двох видів людських цінностей: цінностей-цілей і цінностей-засобів. Цінності-цілі він називає *термінальними*, в них відображається пріоритетність для індивіда певних життєвих цілей. Цінності-засоби називаються *інструментальними*, вони свідчать про пріоритетність для індивіда певного типу поведінки, що веде до реалізації відповідних термінальних цінностей [7].

Теоретичне положення М. Рокіча стало основою для створення запитальника "ОТеЦ". Основним діагностичним конструктом даної методики є термінальні цінності, які розуміються як переконання людини в переважанні певних життєвих цілей у порівнянні з іншими (власний престиж, високе матеріальне положення, креативність, активні соціальні контакти, саморозвиток, досягнення, духовне задоволення, збереження власної індивідуальності).

Реальне життя людини неоднорідне, одна і та ж людина повинна виконувати різноманітні функції, різні за своїм змістом види діяльності, реалізувати в них конкретні соціальні ролі. За своєю подібністю всі ці особливості об'єднуються в певні життєві сфери, серед яких найбільш типовими є такі: сфера професійного життя, навчання і освіти, сімейного життя, суспільного життя, розваг.

Термінальні цінності тією чи іншою мірою проявляються у всіх вищевказаних сферах, кожна з яких по-різному сприяє реалізації тих чи інших термінальних цінностей, тому сфери, які сприяють цій реалізації найбільше, набувають для індивіда найважливішого значення. Отже, другим діагностичним конструктом даного опитувальника виступає значимість для індивіда тої чи іншої життєвої сфери як джерела реалізації тої чи іншої термінальної цінності.

Проаналізуємо значущість термінальних цінностей та сфер життєдіяльності студентів і вихованців колонії, які представлені на рисунку. Числове значення кожного показника на графіку є середнім значенням показників термінальних цінностей та сфер життєдіяльності досліджуваних двох груп: студентів та вихованців

колонії. Кожен графік є кривою, що відображає відхилення значення кожного показника термінальних цінностей та сфер життєдіяльності від середньої лінії ряду, яка проходить через точку 6,5. Графіки знаходяться в різних площинах відносно до середньої лінії ряду. Числові показники, що тяжіють до позитивного полюсу, свідчать про їх важливе значення для особистості та знаходяться вище середньої лінії, ті, що тяжіють до негативного полюсу, знаходяться нижче середньої лінії та свідчать про їх неважливе значення для індивіда.

Аналіз даного рисунка засвідчив той факт, що виділені групи різняться за такими показниками термінальних цінностей, як саморозвиток та духовне задоволення, за решттюю показників цінностей групи не різняться між собою. Щодо значущості сфер людського існування, то групи різняться лише за сферою професійного життя та сферою навчання і освіти (підтверджується t-критерієм Стьюдента). Виявлені подібності та відмінності в групах дозволили застосувати процедуру ранжування означених показників термінальних цінностей та сфер життєдіяльності, що представлені в таблиці.

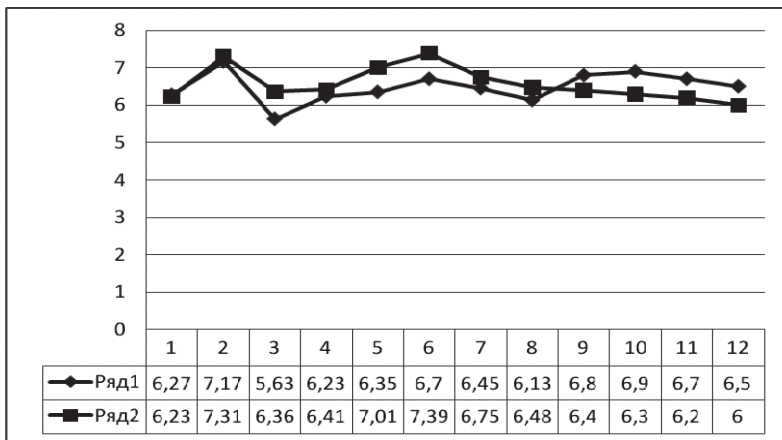


Рис. Профілі термінальних цінностей і сфер життєдіяльності студентів та вихованців колонії

Примітка: Ряд 1 – показники студентів, ряд 2 – показники вихованців колонії. 1. Власний престиж. 2. Матеріальна забезпеченість. 3. Креативність. 4. Активні соціальні контакти. 5. Саморозвиток. 6. Досягнення. 7. Духовне задоволення. 8. Збереження власної індивідуальності. 9. Сфера професійного життя. 10. Сфера навчання та освіти. 11. Сфера сімейного життя. 12. Сфера суспільного життя. 13. Сфера розваг.

Ранги термінальних цінностей та сфер життєдіяльності студентів та вихованців ВК

Ранг	Досліджувані групи	
	Студенти	Вихованці ВК
<i>Термінальні цінності</i>		
1.	Матеріальна забезпеченість +	Досягнення +
2.	Досягнення +	Матеріальна забезпеченість +
3.	Духовне задоволення -	Саморозвиток +
4.	Саморозвиток -	Духовне задоволення +
5.	Власний престиж -	Збереження індивідуальності -
6.	Активні соц. контакти -	Активні соц. контакти -
7.	Збереження індивідуальності -	Креативність -
8.	Креативність -	Власний престиж -
<i>Сфери життєдіяльності людини</i>		
1.	Навчання +	Професійне життя +
2.	Професійне життя +	Навчання -
3.	Сім'я +	Сім'я -
4.	Суспільне життя	Захоплення -
5.	Захоплення -	Суспільне життя -

Аналізуючи дану таблицю, можна сказати, що як студенти, так і вихованці колонії найбільш значущими для себе обирають матеріальну забезпеченість у всіх сферах людського існування, вважаючи матеріальний достаток основою життєвого благополуччя та досягнення, як прагнення досягнути конкретних та відчутних результатів у своєму житті. Решта означених термінальних цінностей у групі студентів тяжіють до негативного полюсу, тобто знаходяться нижче середньої лінії. Щодо групи хлопців-вихованців, то, крім вищевказаних, важливими для них є саморозвиток та духовне задоволення. Тобто вони вважають, що потенційні можливості людини необмежені і потрібно лише правильно їх розвивати та вдосконалювати. Окрім цього, представники даної групи прагнуть морального задоволення в усіх сферах свого життя, вважаючи, що головне – робити те, що приносить внутрішнє задоволення.

Аналіз значущості сфер життєдіяльності засвідчив, що для студентів найбільш важливою є сфера навчання, сфера професійного та сімейного життя, а для вихованців колонії – лише сфера професійного життя. Відмінність у значущості сфер життєдіяльності для студентів та хлопців-вихованців пояснюється тим, що студенти живуть в реальному соціальному середовищі, в якому представлені всі означені сфери. У житті вихованця ВК не всі розглянуті нами сфери представлені, тому найбільш важливою на теперішньому

етапі їхнього життя є професійна сфера (крім навчання в середній школі, вони здобувають певну професію в ПТУ).

Детермінантою соціальної активності особистості виступають цінності. Для виявлення ієрархії цінностей у досліджуваних групах, ми скористалися методикою М.Рокіча, яка ґрунтується на прямому ранжуванні заданого списку цінностей [7].

Результати нашого та проведених раніше досліджень переконують в тому, що значимих відмінностей у виборі тих чи інших цінностей чи сфер життєдіяльності між досліджуваними, що перебувають на волі, та тими, що їй позбавлені, не виявлено. Це пояснюється тим, що дані методики досліджують не наявність тієї чи іншої цінності у досліджуваного, а лише її значення для нього; крім цього, спрацьовує ефект соціального схвалення, який провокує досліджуваних обирати цінності, які є соціально значущі. Вищевказане дає змогу говорити про те, що досліджувані студенти та вихованці ВК по-різному розуміють для себе значення однієї і тієї ж цінності, тобто за однією і тією ж цінністю у досліджуваних обох груп (студентів і вихованців) можуть критися різні, навіть протилежні змісти.

Для уточнюючого розуміння змісту, що вкладався досліджуваними в ту чи іншу цінність, було застосовано метод опитування у формі вільної бесіди. Даний метод було використано з метою виявлення відмінностей у значущості цінностей хлопців-вихованців, так як зміст цінностей набуває яскраво для вираженого суб'єктивного відтінку у процесі соціалізації особистості.

Проаналізуємо відмінності у рангах та значеннях деяких цінностей. Так, цінність “матеріально забезпечене життя” у досліджуваних обох груп посідає різне місце в ієрархії термінальних цінностей (студенти – 4,8, вихованці – 7,6 рангу). При з'ясуванні змісту даної цінності, виявилось, що студенти її розуміють, як хороше працевлаштування після закінчення університету, що дасть змогу отримати певні матеріальні блага. Хлопці-вихованці вказують на те, що, закінчивши свій заклад, вони не зможуть отримати хорошу роботу. Крадіжки, здійснені ними, були не метою збагачення, а здебільшого засобом виживання у покинутому для них світі. “Чому світ такий жорстокий? Але колись все зміниться, і все стане на свої місця, як і раніше, світ яскраво оживе. Всі люди будуть жити чесно, по Божих заповідях. І я зможу через декілька років дивитися у вікно, але вже не через ґрати. Я бачитиму живий і чесний світ. Це буде найкращий день у моєму житті, день звільнення з неволі. Я вийду і почну нове життя – без гріхів, без тюрем”.

Щодо такої цінності, як “наявність хороших і вірних друзів”, то ранги даної цінності у студентів 9,64, а у вихованців – 15,3. При

поясненні значення даної цінності, ми отримали такі відповіді: “Друг – це страшна біда, це обманливе слово, такого слова просто не існує. На погані вчинки мене підштовхнули друзі (з іронією до слова “друг”)”. Ще міркування з приводу друзів зводяться до того, що ті, хто називав себе другом, ті перші і зрадили.

Цінність “любов” розуміється вихованцями як хороше ставлення до них батьків чи осіб, що їх замінюють, подруг. Та разом з тим, тієї любові, про яку розказують, хлопці не отримували. Неблагополучні (в матеріальному та соціальному сенсі) сім’ї, в яких виховувалися хлопців, спричинили деформацію такої цінності як любов. Зрозуміло, що сварки, бійки, пиятика, зради тощо не можуть сформувати істинне значення цінності любов як безкорисливого почуття. Хоча найбільшим бажанням для них все ж таки є побачити маму (чи іншу рідну людину, що її замінє).

Свобода, як термінальна цінність, студентами (7,8) розуміється як незалежність у власних діях та вчинках, а хлопцями-вихованцями (4,3) – як воля. “Що таке воля, знають лише ті, хто готовий померти за неї”. “Я забуду про те, що скоїв раніше, я не цінував волю і не відрізняв правди від зла, про що тепер дуже жалкую, буду жити за законами Божими. Тепер мені залишається чекати, щоб скоріше вийти з цих тюремних стін, а потім цінити волю і більше сюди не попадати. Шкода, що не зрозумів цього раніше”. Разом з тим, при згадуванні слова свобода (для них воля) хлопці двозначно тлумачать його значення для себе, тобто “воля – це і радість, і жах, бо на волі інше спілкування, інше життя – всі дивитимуться на мене як на зека”.

Щодо аналізу тих цінностей, що пропонуються методикою М.Рокіча та “ОТеЦ”, то у процесі спілкування з вихованцями ВК, виявилось, що досліджувані вважають для себе значущими цілу низку інших цінностей, що не представлені в даних методиках. Надзвичайно важливого значення вони надають вірі. “Тепер надіюся на Бога і вірю, що він мені допоможе пройти цей тяжкий шлях”. При аналізі відповідей на запитання “Чи є життя іншої людини (її інтереси, права, власність, територія) цінним для вас?”, ми з’ясували, що ніхто з досліджуваних не вважав це цінністю, на яку не можна посягати. “Ніколи не задумувався над тим, що життя іншої людини є цінністю”. “Тепер знаю, що у заповідях Божих написано – не побажай нічого, що є в іншого, і почав до всіх ставитися по-людськи”. Зміст цих заповідей не відображений ні у методиці М. Рокіча, ні у методиці “ОТеЦ”.

З’ясування значення сфер в житті вихованця доводить те, що не всі вказані сфери є для них реально існуючими. Під час бесіди

виявилося, що хлопці вважали б за потрібне додати сферу міжособистісного спілкування, яка є важливою в умовах даного закладу. “Найцінніше в колонії – це людські взаємини і те, що тобі довіряють. Людська довіра – це велика цінність”. Умови, які диктує дана субкультура, є надзвичайно вимогливим і не кожен може “вижити” у цьому вири. “Тут навчився знаходити з людьми спільну мову, відчуваю, що змінився – став добрішим”. Щодо мови та особливостей спілкування, то тут вони є специфічними та мають своє прикладне значення – це так звані “поняття”, що характеризують спосіб життя в кримінальному світі. Така особливість спілкування пронизує усі наявні у вихованця колонії сфери життя.

Окрім вищевказаної сфери, варто б було сказати про таку сферу, як розваги. В умовах перебування в місцях позбавлення волі ці сфери цих хлопців є номінальними, а не реальними, тому їх значення для кожного засудженого є більш суб’єктивним, ніж у студентів, що мають можливість бути включеними у всі сфери людського існування. Якщо говорити про сферу розваг, то вона є нав’язаною, примусовою, адже невідомо, чи брали б участь дані хлопці у тих розвагах, що їм пропонує заклад, будучи на волі. Зрозуміло, що такого роду “розваги” мають певний виховний вплив на життя молодшої людини та мають не лише просвітницький, але і до певної мірою корекційний характер.

Отже, хлопці-вихованці тлумачать цінності за такими принципами: принципом подібності або принципом контрасту, тобто дана цінність є для них важливою тому, що вони її не мають, або ж тому, що вона їм притаманна, але зі своїм суб’єктивним значенням. Загалом можна говорити про те, що розходження в тлумаченні даних цінностей та сфер можуть і по-різному визначати спрямованість активності особистості.

У перспективі ми бачимо доцільним проведення корекційних та тренінгових програм з метою сформувати наявність тих ціннісних орієнтацій та життєвих цілей, що допоможуть вихованцям ефективно пристосуватися до життя на волі.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості / І. Бех // Цінності освіти і виховання; [За заг. ред. О.В. Сухомлинської]. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 16-21.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 303 с.
3. Васильюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии / Ф. Васильюк. – М. : Смысл; МГППУ, 2003. – 240 с.

4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Леонтьев [под ред. Д.А. Леонтьева]. – М. : Смысл; Академия, 2004. – 346 с.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
6. Психология личности : хрестоматия: в 2 т. / [ред. Д.Я. Райгородский]. – Самара : Изд-ий Дом “БАХРАХ – М”, 2002. – 512 с., 544 с.
7. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методика и тесты: [Учебное пособие] / Д. Райгородский (редактор-составитель). – Самара : Изд-ий Дом “БАХРАХ – М”, 2002. – 672 с.
8. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей / И. Сенин. – НПЦ “Психодиагностика”, Фонд гражданских инициатив. – Ярославль: “Содействие”, 1991. – 19 с.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла / Виктор Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
10. Фролова Н.В. Трансформація системи ціннісних орієнтацій на зламних етапах розвитку суспільства (психологічний аспект): автореферат. ... канд. психол. наук /Н.В.Фролова. – К., 1998. – 17 с.

In the article psychological analysis of values orientations of personality is made. The role of values and values orientations in the behavior formation is considered. The results of the empiric research of the importance of values orientations and vital spheres of personality and their comparative characteristic within students and young prisoners are presented.

Keywords: value, values orientations, vital activity spheres, values sphere of a young prisoner.

Отримано: 2.03.2012 р.

Структура личностных свойств САМОАКТУАЛИЗИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

У статті розглядається проблема самоактуалізації особистості; аналізуються інтегральні властивості особистості, що самоактуалізується; пропонується визначення самоактуалізації студентів з позиції мотиву, процесу та результату діяльності; обговорюються сучасні дослідження даного феномену; проводиться якісний та кількісний аналіз властивостей особистості студентівщо самоактуалізується, відповідно до характеристик А.Маслоу; їх зіставлення з особливостями студентського віку та процесу навчання у ВНЗ; виділяються найбільш виражені характеристики: “прийняття себе, інших і природи”; “безпосередність, простота, природність”; “суспільний інтерес”; “глибокі міжособистісні відносини”; “центрованість на проблемі”; розробляється на основі результатів дослідження структура особистісних властивостей особистості студентів, що самоактуалізується.

Ключові слова. Самоактуалізація, самоактуалізація студентів, психологічні характеристики особистості, що самоактуалізується, А.Маслоу.

В статье рассматривается проблема самоактуализации личности; анализируются интегральные свойства самоактуализирующейся личности; предлагается определение самоактуализации студентов с позиции мотива, процесса и результата деятельности; обсуждаются современные исследования данного феномена; проводится качественный и количественный анализ свойств самоактуализирующейся личности студентов в соответствии с характеристиками А.Маслоу; их сопоставление с особенностями студенческого возраста и процесса обучения в вузе; выделяются наиболее выраженные характеристики: “принятие себя, других и природы”; “непосредственность, простота, естественность”; “общественный интерес; глубокие межличностные отношения”; “центрированность на проблеме”; разрабатывается на основании результатов исследования структура личностных свойств самоактуализирующейся личности студентов.

Ключевые слова: самоактуализация, самоактуализация студентов, психологические характеристики самоактуализирующейся личности А.Маслоу.

Постановка проблемы. Проблема самоактуализации личности считается одной из фундаментальных проблем человеческого

бытия, поскольку именно благодаря этому процессу индивид приобщается к обществу, гармонично и сбалансировано раскрывается в нем, осуществляя возможности развития своего “Я”.

В концепции А.Маслоу самоактуализация выступает как врожденная потребность человека, которая именно в студенческие годы приобретает особое значение. Самоактуализация студентов представляется одним из самых важных этапов в становлении личности, поскольку он связан не только с получением большого объема знаний, но и является определяющим при получении профессиональной квалификации. Активное развитие и реализация своих возможностей в период учебы в вузе помогает студенту раскрыть профессиональные качества, достичь успеха и карьерного роста.

Анализ основных исследований и публикаций. Исследованию проблем саморазвития, самоактуализации и самореализации посвящены работы представителей гуманистической психологии – А.Маслоу, Р.Мея, Г.Олпорта, В.Франкла и др.

В отечественной психологии проблема развития и формирования личности нашла отражение в концепциях Б.Г.Ананьева, А.Н.Леонтьева, Л.И.Анцыферовой, К.А.Абульханова-Славскаой, Д.А.Леонтьева, И.Д.Беха, И.С.Булах, Е.И.Головахи, Л.Н.Когана, А.А.Кроника, А.Д.Чауса, С.Д.Максименко, И.П.Манохи, В.И.Муляр, Л.В.Сохань, В.А.Татенко, Т.М.Титаренко, Б.С.Братуся, С.Л.Рубинштейна и др..

Исследованием особенностей самоактуализирующейся личности студентов занимались Е.М.Городилова, Е.Ф.Яценко, И.Д.Егорычева, И.В.Туркова, Н.И.Петрова, Л.Н.Кобыльник, Е.А.Лопатин, Т.Н.Соломка и др..

Одновременно проблема самоактуализации личности на таком важном возрастном этапе, как студенчество, остается недостаточно разработанной, несмотря на теоретическое и прикладное значение данного исследования. Современные работы исследуют отдельные аспекты самоактуализирующейся личности, ее специфические особенности, однако недостаточно исследованы свойства самоактуализирующейся личности студентов, их структура, это и обусловило цель нашего исследования.

Формулирование целей статьи. Таким образом, социальная и практическая значимость данной проблемы и ее недостаточная изученность обусловили цель нашего исследования – изучить свойства самоактуализирующейся личности студентов в соответствии с характеристиками самоактуализирующихся людей А.Маслоу; составить структуру личностных свойств самоактуализирующейся личности студентов по А.Маслоу.

Изложение основного материала исследования. Самоактуализация — это сложная психическая деятельность, которая требует четкого целеполагания, значительных волевых усилий, направленной самоактивности, больших психологических и энергетических затрат.

Тенденция к самоактуализации, самовыражению, поиску смысла жизни начинает преобладать именно в студенческие годы, когда человек прикладывает усилия для становления своей индивидуальности.

Под самоактуализацией студентов мы понимаем процесс реализации стремления к осуществлению деятельности по максимально полному раскрытию внутреннего потенциала личности в процессе обучения в вузе.

В приведенном определении мы учитываем понимание самоактуализации студентов с позиции мотива, процесса и результата деятельности личности в развитии талантов, способностей и возможностей. Аналогичное деление в своих исследованиях формулируют ученые Е.Н.Городилова, Е.Ф.Яценко, И.Д.Егорычева.

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; общительность, эмоциональная устойчивость, уверенность в силах, энергичность; эмпатийные способности, ориентация на взаимодействие с другими людьми, смелость в установлении межличностных контактов, деловая направленность, профессиональная креативность; гибкость и произвольность поведения, доверчивость, общительность, уверенность и ответственность, потребность в самоуважении.

Таким образом, можно предположить, что самоактуализация личности студентов в процессе обучения в вузе как комплексное образование имеет определенную структуру личностных свойств. За основу нашего исследования взята концепция психологических характеристик самоактуализирующейся личности А.Маслоу, так как она является наиболее полной и подробной.

А.Маслоу выделил следующие характеристики самоактуализирующейся личности.

1. Эффективное восприятие реальности:
 - эмоциональная устойчивость;
 - объективность восприятия.

2. Принятие себя, других и природы:
 - самопринятие;
 - принятие других;
 - себя и других считают частью человеческой природы.
3. Непосредственность, простота, естественность:
 - ведут себя спонтанно и естественно;
 - в поведении отсутствует искусственность или желание произвести эффект.
4. Центрированность на проблеме:
 - целиком отдающиеся любимой работе, задаче, долгу;
 - работа субъективно переживается как их определяющая характеристика.
5. Автономия, независимость от культуры и окружения:
 - полагаются на свой собственный потенциал;
 - высокая степень самоуправления и ответственности;
 - саморазвитие, внутренний рост;
 - расчет только на собственные силы.
6. Свежесть восприятия:
 - обладают способностью оценить обычные события жизни;
 - редко жалуются на скучную, неинтересную жизнь.
7. Общественный интерес. Глубокие межличностные отношения:
 - особое чувство эмпатии к людям;
 - испытывают чувство сострадания, симпатии и любви к другому человеку;
 - желание помочь другим.
8. Разграничение средств и целей:
 - последовательны и тверды;
 - придерживаются высоких ценностных ориентаций и определенных нравственных и этических норм.

Для изучения свойств самоактуализирующейся личности студентов мы использовали ряд методик: “Самоактуализационный тест” (САТ), разработанный Л.Гозманом и М.Крозом; Тест смысловых ориентаций (СЖО), предложенный Д.А.Леонтьевым; Потребность в достижениях (ПД) Ю.М.Орлова; Методика диагностики типа поведенческой активности (МДТПА) Л.И.Вассермана и Н.В.Гуменюка; Диагностика социально-психологической адаптации (СПА) К.Роджерса, Р.Даймонда. Подобранные методики отображают и диагностируют свойства самоактуализирующихся студентов по А.Маслоу.

Экспериментальная работа проводилась на базе Славянского государственного педагогического университета. Исследованием были охвачены студенты психологического факультета (I – V курсы).

Всего к экспериментальной работе было привлечено 300 студентов, из них 248 девушек и 52 юноши.

В результате исследования свойств самоактуализирующейся личности студентов (I – V курсы) были получены следующие данные. В характеристике “Эффективное восприятие реальности” А.Маслоу выделяет такие свойства самоактуализирующейся личности, как эмоциональная устойчивость, объективность восприятия, о выраженности которых свидетельствуют результаты, полученные по шкалам: САТ: ориентация во времени (51 балл) и СЖО: результативность жизни (27 баллов). Это означает, что исследуемые студенты достаточно правильно ориентированы во времени, эмоционально стабильны, объективны в восприятии действительности. Это позволяет им жить настоящим, но в единстве с прошлым и будущим, ставить перед собой реальные цели. Ощущение продуктивности и осмысленности прошлого придает смысл будущему.

Эффективное восприятие реальности способствует высокой успеваемости, желанию студентов учиться ради знаний, решать сложные задачи, требующие творческого подхода, поскольку перспективные программы (трудоустройство, престижная работа и т.п.) напрямую связано с действиями настоящего (получение знаний, окончание вуза и т.п.)

Полученные результаты мы можем объяснить тем, что в студенческом возрасте центральным новообразованием становится как профессиональное, так и личностное самоопределение, которое связано с новым восприятием времени — соотношением прошлого и будущего, восприятием настоящего с точки зрения будущего. Но устремленность в будущее только тогда благотворно влияет на формирование личности, когда есть удовлетворенность настоящим. При благоприятных условиях развития студент стремится в будущее не потому, что ему плохо в настоящем, а потому, что впереди будет лучше [4, с. 322-324].

Принятие себя, других и природы как характеристика самоактуализирующейся личности студентов является достаточно выраженной у исследуемых студентов. Об этом свидетельствуют результаты, полученные по следующим шкалам: СПА: шкала самопринятие (75 баллов), принятие других (65 баллов); САТ: шкала самоуважение (50 баллов), взгляд на природу человека (50 баллов), синергичность (43 балла).

Студенты адекватно оценивают собственные качества, достоинства и недостатки. Принимают себя такими, какие они есть, удовлетворены собой, своими способностями. Отличаются высоким уровнем самоуважения и самокритичностью, но без самообвинения.

Студенты осознают свои потребности и стремятся их реализовать, но делают это по собственному желанию, ощущая внутреннюю свободу. Однако в некоторых ситуациях у студентов может проявляться внутренняя неуверенность в себе, желание приспособиться к мыслям других.

В условиях социальной напряженности, наблюдаемой в современном обществе, юноши и девушки способны принимать других людей, относиться к ним позитивно, замечая скорее хорошее, чем плохое. Студенты имеют теплые, хорошие отношения с окружающими. Толерантные к своим сверстникам, в некоторых случаях могут чувствовать антипатию, неприязнь к тому, что их окружает.

Низкий балл (43 балла) по шкале “синергичность” свидетельствует о том, что студенты не воспринимают мир и людей в целостности, видя в этих противоречиях неразрешимый антагонизм.

Полученные результаты подтверждаются исследованиями особенностей студенческого возраста, в которых отмечается общая стабилизация личности, адекватность самооценки, относительная ее устойчивость, достигаемая в связи с формированием “Я-концепции”. Но объективное противоречие “идеального Я” и “реального Я” может вызывать у студентов неуверенность, неприятие себя, агрессию по отношению к другим людям [6].

В процессе обучения в вузе принятие студентами себя, других, и природы способствует активности в обучении, инициативности, успешности овладения навыками самообразования; оптимизации межличностных отношений в системах “студент – преподаватель”, “студент-студент”; раскрытию и реализации внутренних возможностей студента в направлении его самоактуализации.

Непосредственность, простота, естественность как характеристика самоактуализирующейся личности студентов по А.Маслоу представлена шкалой “спонтанности” (САТ).

Высокий балл (59 баллов), набранный студентами по данной шкале, говорит о способности выражать свои чувства свободно, непринужденно, то есть вследствие внутренних причин, без непосредственного воздействия извне. Однако это не исключает дифференцированность эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, самоконтроль и саморегуляцию действий и поведения.

Центрированность на проблеме как характеристика самоактуализирующейся личности студентов по А.Маслоу исследовалась с помощью методик “Диагностика типа поведенческой активности” (МДТПА) и “Потребность в достижениях” (ПД).

У исследуемых студентов диагностируется промежуточный (переходный) тип поведенческой активности (405 баллов) – “АВ”, при котором характерна активная и целенаправленная деловитость, приверженность любимому занятию, разносторонность интересов, умение сбалансировать деловую активность.

Потребность в достижениях у студентов находится на среднем уровне (13 баллов). Это означает, что студенты стремятся превзойти уже достигнутый уровень, реализовать себя, исполнить свои желания. Имеют тенденцию к улучшению результатов, переживанию успеха в любой (значимой и незначимой) деятельности. Студенты склонны увлекаться работой, настойчивы в достижении своих целей. Готовы принять помощь и помогать другим при решении трудных задач, чтобы совместно испытать радость успеха.

Автономия, независимость от культуры и окружения изучалась с помощью следующих методик: САТ: шкала потребность в познании (48 баллов), шкала опора (39 баллов); СЖО: локус контроля — жизнь (32 балла), локус контроля — Я (23 балла); СПА: шкала интернальность (62 балла), шкала стремление к доминированию (53 балла).

По шкале потребность в познании получен средний результат (48 баллов), который свидетельствует о стремлении студентов приобретать знания для расширения своего кругозора, лучшей ориентации в окружающей действительности. Испытуемые осознают, что образование, полученное в университете, является базисом для профессионального и личностного становления, наиболее эффективного использования их потенциальных возможностей.

По мнению Н.М. Дидык, профессиональное становление, это продуктивный процесс саморазвития личности, реализации себя в профессии и самоактуализация своего личностного потенциала для достижения вершин профессионализма [2, с. 59]. Поэтому образовательная деятельность в вузе должна включать систему внутренних побуждений к самоактуализации, познанию.

Высокие баллы по шкалам методики СЖО: – локус контроля – жизнь – 32 балла и локус контроля – Я – 23 балла характеризуют студентов как сильных личностей, стремящихся построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

Данные по шкалам “интернальность” – 62 балла и “стремление к доминированию” – 53 балла (СПА) означают, что студенты способны к внутреннему контролю своих действий, ориентируются на то, что достижение жизненных целей зависит от них самих. Проявляют лидерские качества, умеют воздействовать на других и

стремятся быть в числе лучших. Но иногда студентам необходима внешняя поддержка, контроль за исполнением деятельности.

Анализ результатов по шкале опора (39 баллов) (САТ) показал, что студенты подвержены внешнему влиянию, зависимы от мнения других в ситуации выбора. Конформность, несамостоятельность выработки и отстаивания собственной позиции препятствует студентам, в процессе обучения в вузе, применять творческие подходы, проявлять инициативу. Пассивность блокирует личностное самосовершенствование, актуализацию всех возможностей студентов.

Полученные результаты мы можем объяснить следующим образом.

Юноша, выйдя за рамки школьных интересов, поступив в вуз, чувствует себя взрослым, приобретает гораздо большую, чем раньше, самостоятельность, но, несмотря на это, остается все еще зависящим от родителей, как в материальном, так и социальном плане. Подверженность влиянию родителей, ближнего окружения не позволяет в полной мере руководствоваться в жизни своими собственными целями, убеждениями, установками и принципами.

Следующая характеристика самоактуализирующейся личности студентов по А. Маслоу – “Свежесть восприятия” – изучалась с помощью методик СЖО: шкала “интерес и эмоциональная насыщенность жизни” (31 балл) и СПА: шкала “эмоциональный комфорт” (60 баллов).

Эти данные отражают гедонистическую направленность студентов, которая проявляется в стремлении к наслаждениям, веселому времяпрепровождению, праздности, бездумно потребительскому образу жизни. Студентов удовлетворяют те условия, которые не требуют высокого напряжения в труде, творчестве, вообще в жизни, и предоставляют максимум комфортности и удовольствий.

Доминирование гедонистических мотивов препятствует достижению самоактуализации студентов.

Сопоставление с пирамидой потребностей А. Маслоу показало, что к гедонистическим физиологическим потребностям можно отнести физиологические потребности и потребность в безопасности; гедонистическим ментальным — потребность в принадлежности и любви, познавательные потребности. Согласно взглядам А. Маслоу, человек должен более или менее удовлетворить примитивные потребности до того, как сможет осознать наличие и быть мотивированным наиболее утонченными потребностями высшего уровня, которые можно отнести к эвдемоническим

потребностям (потребность в уважении, эстетические потребности, самоактуализация) [3; 7; 8].

Таким образом, обучение в вузе должно развивать эвдемонические потребности у студентов, то есть реализовать свой потенциал в обществе, раскрыть свои возможности, обретая через это счастье и удовлетворение собой.

Для этого необходимо акцентировать внимание студентов на будущей профессиональной деятельности; максимально связывать задания с уже приобретенным учебным и жизненным опытом студента; переубедить студента, что только собственное стремление 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; поддерживать положительное эмоциональное состояние как результат удовлетворения от собственной учебной деятельности; содействовать преобразованию учебной деятельности в настоящую ценность студента, которая бы постепенно становилась потребностью личности [1].

Общественный интерес. Глубокие межличностные отношения как характеристики самоактуализирующейся личности студентов по А.Маслоу исследовались с помощью методики САТ: шкалы контактности (52 балла) и принятия агрессии (52 балла), которые образуют блок межличностной чувствительности.

Полученные нами результаты свидетельствуют о способности студентов принимать свое раздражение, вспыльчивость, недовольство кем-то именно или всем миром, агрессивность как природное свойство человека, не стараясь его скрыть или подавить в себе.

В общении с людьми студенты не испытывают трудностей, легко и быстро вступают в контакт с людьми, устанавливая прочные, глубокие отношения.

Последняя характеристика – “Разграничение средств и целей” – изучалась с помощью методик САТ: шкала ценностной ориентации (53 балла), шкала гибкости поведения (49 баллов); СЖО: цели в жизни (32 балла).

Обозначенные результаты отображают наличие у студентов целей актуализировать свой потенциал, обогатить и расширить жизненный опыт. Они в той или иной степени принимают ценности, выделенные А.Маслоу в описании мотивации самоактуализации людей. К таким ценностям относятся: истина, добро, красота, целостность, единство противоположностей, жизненность (процесс, движение), уникальность, совершенство, необходимость,

завершенность, справедливость, порядок, простота, богатство, легкость, игра, самодостаточность [9, с. 59; 5]. Также студенты проявляют гибкость, лабильность в реализации своих целей, ценностей, способность быстро реагировать на вариативность социокультурных факторов, социально-экономические преобразования. Но, вместе с тем студенческие планы имеют реальной опоры в настоящем и их реализация не подкрепляется личной ответственностью студентов.

Итак, качественный и количественный анализ результатов исследования свойств самоактуализирующейся личности студентов в соответствии с характеристиками А. Маслоу показал, что наиболее выражены такие характеристики, как “принятие себя, других и природы”; “непосредственность, простота, естественность”; “общественный интерес; глубокие межличностные отношения”; “центрированность на проблеме”.

Недостаточно выраженными характеристиками самоактуализирующейся личности студентов по А. Маслоу является “автономия, независимость от культуры и окружения”; “свежесть восприятия”; “разграничение средств и целей”.

На основании результатов исследования мы составили структуру личностных свойств самоактуализирующейся личности студентов по А. Маслоу, из которой следует, что студенты ориентированы на настоящее, но с опорой на прошлое и будущее. Демонстрируют самоуважение, способность любить и принимать себя, несмотря на свои слабости и недостатки, склонны рассматривать человека, как доброго по своей природе. Принимают гнев и агрессию как естественные человеческие проявления. Студенты способны спонтанно выражать свои чувства, устанавливать теплые взаимоотношения в сфере студент–студент, студент–преподаватель и т.п. Придерживаются ценностей самоактуализирующейся личности. Они активны и целенаправлены, нацелены на самоактуализацию, личностный рост, развитие, активную и деятельную жизнь.

Однако для полной реализации себя у студентов недостаточно выражены многие необходимые свойства самоактуализирующаяся личности. Студентам не свойственна самоактуализационная способность быть синергистом в понимании природы человека. Они проявляют высокую степень зависимости от других и меньшую опору на себя, подвержены внешнему влиянию. Выражена гедонистическая направленность, поведение мотивируется потребностями более низкого уровня (физиологические потребности, потребность в безопасности и т.п.). Студенты не готовы нести

ответственность за реализацию намеченных планов.

Таким образом, полученные нами результаты отображают неравномерность процесса самоактуализации личности студентов вуза и асинхронность развития ее показателей.

Перспективы дальнейшего исследования рассмотренной проблемы заключаются, на наш взгляд, в разработке психокоррекционной программы, способствующей развитию способности студентов к самоактуализации.

Список использованных источников

1. 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.
2. Дідик Н.М. Особливості особистісної зрілості та самоактуалізації соціальних педагогів у процесі їх професійної підготовки /Н.М.Дідик // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 6. – С. 58-62.
3. Занюк С.С. Психологія мотивації: [Навч. посібник]/ С.С.Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
4. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю.Кулагина, В.Н.Колюцкий. – М.: ТЦ “Сфера”, 2004. – 464 с.
5. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А.Маслоу /Д.А.Леонтьев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 150-157.
6. Столяренко Л.Д. Основы психологии: [Учеб. пособие] / Л.Д.Столяренко; 7-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 672 с.
7. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Л.Хьелл, Д.Зиглер. – СПб.: Питер, 2008. – 607 с.
9. Maslow A.H. A philosophy of psychology. In J.Fairchild (Ed.). Personal problems and psychological frontiers. New York: Sheridan House. 1956.

The article deals with the problem of personality's selfactualization; integral qualities of a selfactualized personality are analyzed; the definition of students' selfactualization is under review from the position of motive, process and activity result; modern research of given phenomenon is discussed; qualitative and quantitative analysis of selfactualized personality's qualities

of students is made according to A.Maslow's characteristics as well as their comparison with the peculiarities of student's age and the process of training at a higher school; the most expressed characteristics are distinguished, such as "accepting oneself, others and nature"; "spontaneity, natural being"; "public interest; deep relations between people"; "concentration on a problem"; the structure of personality's qualities of selfactualized student's personality is worked out on the basis of the results of research work.

Key words. Selfactualization, students' selfactualization, A.Maslow's psychological characteristics of a selfactualized student's personality.

Отримано: 11.02.2012 р.

УДК 159.923 : 159.942.5

Л.В.Степаненко

Психологічний аналіз факторів дисгармонійних емоційних станів підлітків

У статті представлено експериментальний аналіз психологічних факторів (п'ятифакторна модель) дисгармонійних емоційних станів підлітків (тривожність, агресивність, фрустрація, депресія, нейротизм та емоційний дискомфорт). Особлива увага приділена аналізу психологічних причин виникнення даних емоційних станів у підлітковому віці, а також іншим негативним психологічним особливостям особистості. Наприкінці статті формулюються висновки щодо необхідності розробки корекційної програми емоційної гармонізації дитини, що повинна враховувати психологічні чинники дисгармонійних емоційних станів особистості в пубертатному періоді.

Ключові слова: емоційні стани, дисгармонійні емоційні стани, п'ятифакторна модель.

В статье представлен экспериментальный анализ психологических факторов (пятифакторная модель) дисгармоничных эмоциональных состояний подростков (тревожность, агрессивность, фрустрация, депрессия, нейротизм и эмоциональный дискомфорт). Особенное внимание уделено анализу психологических причин возникновения данных эмоциональных состояний в подростковом возрасте, а также другим негативным психологическим особенностям личности. В конце статьи формулируются выводы относительно необходимости разработки коррекционной программы эмоциональной гармонизации ребенка,

которая должна учитывать психологические факторы дисгармоничных эмоциональных состояний личности в пубертатном периоде.

Ключевые слова: эмоциональные состояния, дисгармонические эмоциональные состояния, пятифакторная модель.

У процесі становлення особистості підлітка розгортається складна індивідуалізована система суперечностей, яка характеризує напруженість його внутрішнього життя, осмислення ним навколишнього світу, свого місця в ньому і ставлення до оточуючих, до самого себе. Суперечності можуть загострюватися і викликати відповідні переживання, які впливають на всі сфери особистості підлітка. Вивченню цього аспекту присвячені роботи багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників: К.О.Абульханова-Славська, Л.І.Анциферова, В.Г.Асеев, Д.М.Леонтьев, Е.Еріксон, Г.С.Абрамова, В.А.Аверін, Г.С.Костюк, Ф.Райс, Х.Ремшмидт та ін.

Теза про те, що суперечності віку лежать в основі дисгармонізації особистості підлітка, стала для нас провідною у поглибленому аналізі даного етапу онтогенетичного розвитку як кризового. В подальшому ми дотримуватимемося традицій вітчизняної психології розвитку й говоритимемо про дітей 10-15 років як про підлітків.

Вивченням підліткового віку займалося чимало вчених у межах різних підходів: біоенетичного (А.Геззел, Э.Кречмер, С.Холл, М.Кле), персонологічного (Ш.Бюллер, Е.Шпрангер), психоаналізу (А.Фрейд), соціопсихоаналізу (Е.Еріксон), гештальтпсихології (К.Левін), діяльнісного (Л.С.Виготський, Л.І.Божович, І.С.Кон, Д.Б.Ельконін).

Особливе місце у вивченні підліткового періоду займає теорія Е.Шпрангера, який вважав, що внутрішній світ індивіда принципово не може бути зведений до будь-яких природних або соціальних детермінант [цит. за 6]. Теоретичні положення Е.Шпрангера були конкретизовані в роботах Ш.Бюллер. В цілому підлітковий період або фаза дорослішання в рамках біоенетичної теорії розглядається з точки зору дозрівання, розгортання, структуризації і диференціювання психічних станів.

Проблемі підліткового віку приділяли увагу і представники психоаналітичної школи. А.Фрейд характеризувала його як період внутрішнього конфлікту, психічної нерівноваженості і нестійкої поведінки. На думку психоаналітиків, явища підліткової кризи немінучі, оскільки спроби особистості інтегрувати нові сексуальні імпульси призводить до внутрішніх переворотів.

Життєвий цикл в теорії Е.Еріксона розглядається як низка послідовних стадій, кожна з яких характеризується специфічною

кризою відносно особистості з навколишнім світом, а всі разом визначають розвиток відчуття ідентичності. Конфлікти, що виникають на межі самореалізації і функціонально-рольової поведінки, за Е.Еріксоном, існують впродовж всього життя людини. Вони особливо загострюються в період криз і досягають свого апогею в підлітковому віці.

На думку К.Левіна, підліток знаходиться в положенні маргінальної особистості. Він не хоче більше належати співтовариству дітей і в той же час знає, що він ще не дорослий. Характерними рисами поведінки маргінальної особистості є емоційна нестійкість і чутливість, сором'язливість і агресивність, емоційна напруженість і конфліктні відносини з тими, хто оточує, схильність до крайніх думок і оцінок.

Отже, в зарубіжній психологічній літературі немає однозначності в розумінні підліткової кризи. З одного боку, акцент ставиться на ідеї перелому, раптових змін в ході розвитку, що спричиняють значні зміни в поведінці, образі мислення і уявленнях; з іншої – переважає розуміння кризи та дисгармонійності як психологічних порушень, що супроводжуються стражданнями, тривогами, пригніченістю, інакше кажучи, низкою труднощів невротичного характеру.

У вітчизняній психології проблему дисгармонійності підліткового віку досліджували Л.С.Виготський, Л.І.Божович, І.С.Кон, О.М.Леонтьєв, Д.І.Фельдштейн та ін.

В культурно історичній теорії кризовий вік предстает необхідним моментом розвитку, точкою діалектичного повернення, а в теорії діяльності криза, як така, відкидається. Іншими словами, для Л.С.Виготського криза і перехід – синоніми, для О.М.Леонтьєва – криза – це неблагополучний перехід.

Переходячи до аналізу підліткової кризи, необхідно відзначити, що в процесі фізичного, психічного і соціального розвитку разом з позитивними досягненнями закономірно виникають негативні утворення і специфічні психологічні труднощі.

Підлітковий етап онтогенезу відрізняється істотними і помітними генетичними змінами самосвідомості (Л.І.Божович, Т.В.Драгунова, Н.С.Лукіна, Г.А.Собієва, М.Й.Боришевський та ін.). 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 [4;5].

Слід підкреслити, що бурхливе зростання і фізіологічна перебудова організму у підлітків може стати причиною тривоги, підвищеної збудливості, депресії, відчуття незручності, болісних переживань через неспівпадання темпів зростання різних частин тіла і різкої зміни його пропорцій. Підліткові, що переживає безліч різних фізичних і фізіологічних змін, пов'язаних із статевим дозріванням, як указують дослідники, взагалі буває нелегко утримувати суб'єктивне відчуття цілісності свого "Я".

І.С. Кон розглядає відкриття підлітком свого внутрішнього світу як ціннісного психологічного перетворення віку [2]. Підліток осмислює свої емоції вже не як похідні від зовнішніх подій, а як стани свого власного "Я". Але, оскільки "Я" підлітка ще невизначено, воно нерідко переживається як сумний неспокій, тривога, відчуття внутрішньої порожнечі. Автор підкреслює, що дане перетворення є причиною багатьох негативних переживань підлітка, воно також викликає гостру потребу підлітка в спілкуванні.

М.Й.Боришевський відзначив, що у підлітка розвивається уміння володіти своїми станами, контролювати себе і певним чином організовувати свою поведінку відповідно до конкретних умов спілкування [1]. С.Л.Рубінштейн, характеризуючи процес розвитку самосвідомості у підлітків, проводить його через низку ступенів – від наївного невідання відносно себе до все більш визначеної самооцінки, що іноді різко коливається [3]. У процесі розвитку самосвідомості центр уваги підлітків все більш переноситься із зовнішнього боку особистості до її внутрішнього боку, від більш менш випадкових рис – до характеру в цілому.

Таким чином, в основі дисгармонійності особистості підлітка лежать закономірні суперечності віку, які знаходять вираз в його переживаннях стосовно ставлення до себе, оточуючих тощо, тобто пубертатний період є найбільш сензитивним для формування дисгармонійних емоційних станів особистості. Виявлення основних чинників формування дисгармонійних емоційних станів в даному віці дозволить найбільш повно та глибоко окреслити загально-психологічне проблемне поле особистісної дисгармонійності.

Теоретичний аналіз дослідження дисгармонійних емоційних станів дозволив визначити внутрішні критерії виникнення цих станів у осіб підліткового віку. До проблем підліткового віку часто відносять проблеми психологічного характеру, перш за все такі, як проблеми розвитку особистості. Під даними проблемами розуміються суб'єктивні труднощі, які змінюють систему переживань, призводять до виникнення негативних емоційних станів. У багатьох дослідженнях було показано, що негативні переживання підлітків

зумовлюються неможливістю утримати суб'єктивні відчуття цілісності і стабільності свого "Я". Внутрішня нестабільність пов'язується зі ставленням підлітка до себе, до власної особистості і є характеристикою розвитку самосвідомості у цьому віці.

Мета статті: надання результатів емпіричного дослідження внутрішніх критеріїв виникнення дисгармонійних емоційних станів підлітків.

Для вивчення внутрішніх чинників використовувалися такі методики: методика самооцінки Г.М.Прихожан, розроблена як варіант відомої методики Дембо-Рубінштейна; шкали "сприйняття себе – неприйняття себе", "прийняття інших – неприйняття інших", "внутрішній контроль – зовнішній контроль" методики соціально-психологічної адаптованості, розробленої К.Роджерсом і Р.Даймондом в адаптації Т.В.Снегірьової; методика дослідження самоставлення (МДС) С.Р.Пантілеева; методика дослідження мотивації афіліації А.Мехрабіан в модифікації М.Ш.Магомед-Емінова; методика "Особистісний семантичний диференціал" (адаптована співробітниками Психоневрологічного інституту імені В.М.Бехтерева).

Визначення найбільш істотних характеристик і чинників, які більшою або у меншою мірою впливають на перебіг дисгармонійних емоційних станів підлітків, вимагає поглибленого аналізу досліджуваних показників. Для цього нами були застосовані методи багатовимірною статистичного аналізу, зокрема, кластерний і факторний аналізи. Ці методи дозволили виділити найбільш істотні змінні шляхом зниження розмірів матриці даних, не втрачаючи при цьому основної інформації.

Аналіз кластерних дендрограм, отриманих на нашій вибірці підлітків з дисгармонійними емоційними станами та їх психологічних критеріїв, свідчить про наявність трьох чітко виражених кластерів. Ці кластери включають близькі кореляційні взаємозв'язки показників. При цьому достатньо чітко виділяється кластер, об'єднуючий тільки психологічні критерії, які впливають на особливості перебігу дисгармонійних емоційних станів підлітків.

Це дозволяє припустити, що показники з середнім і низьким рівнем дисгармонійних емоційних станів мають зв'язок з показниками: "прагнення до прийняття", "страх бути знехтуваним", більшою мірою з рівнем самооцінки, рівнем домагань, показниками "прийняття себе" і "внутрішнім контролем". Ці психологічні критерії I кластера є основними, що об'єднують найбільш сильні кореляційні зв'язки компонентів.

Інформативними для нашого дослідження є показники агресивності, що потрапили до II кластера. Також цей кластер

включає показник розбіжності “Я-реального” і “Я-ідеального” та всі компоненти самоставлення: “самовпевненість”, “самоцінність”, “замкнутість”, “відзеркалене самоставлення”, “самоприхильність”, “самокерівництво”, “самоприйняття”, “внутрішня конфліктність” і “самозвинувачення”. Цікаво відзначити той факт, що “самовпевненість” і “самоцінність”, а також емоції “інтересу” і “радості” об’єднані в один конструкт із станом агресивності. Решта всіх компонентів самоставлення взаємопов’язана з фундаментальними емоціями: здивування, сором, провина, горе, огида, страх, презирство, гнів. Як відомо, більшість параметрів, що входять до даного кластера, пов’язані з розбіжністю “Я-реального” і “Я-ідеального”, що включає всі компоненти самоставлення і функціональні емоції. На підставі складових даного кластера ми виділяємо агресивний тип дисгармонійних емоційних станів.

Структура III кластера дозволяє розділити його на дві складових за типами дисгармонійних емоційних станів. Перший конструкт включає показники тривожності і депресії у взаємозв’язку з показниками “прийняття інших”, “Я-реального”, “Я-ідеального”. Можна сказати, що дані психологічні параметри характеризують образ “Я” підлітка, у той же час впливають на виникнення і залежать від переживання тривожності і депресії. Параметри, що цікавлять нас, входять до даного кластера, їх можна виділити як тривожно-депресивний тип дисгармонійних емоційних станів. У другий конструкт III кластера увійшли показники фрустрації, нейротизму у взаємозв’язку із ступенем розходження між самооцінкою і рівнем домагань. Також увійшли параметри емоційного дискомфорту у взаємозв’язку з показниками “неприйняття себе/інших”, “зовнішній контроль”. Перераховані характеристики параметрів на більш вираженому рівні представляють тип дисгармонійних емоційних станів – емоційний дискомфорт.

При аналізі всіх отриманих структурних параметрів можна зробити висновок про те, що всі дисгармонійні типи емоційних станів тісно пов’язані з кластером I, основу якого складають показники самооцінки. Це дозволяє висловити припущення про те, що самооцінка проектується на типи дисгармонійних емоційних станів, а також пов’язана з рівнем домагань, з показниками “прийняття себе”, “зовнішнім контролем”, “прагненням до прийняття”, “страхом бути відкинутим”.

Проведення факторного аналізу дозволило визначити значущість досліджених психологічних особливостей підлітків з позиції їх істотного впливу на особливості прояву дисгармонійних емоційних станів. Факторний аналіз дозволив зменшити роз-

мірність первинних даних дослідження (39 змінних) з метою їх опису за умови мінімальних втрат цих даних.

Нами апробовані декілька факторних моделей. Найбільш прийнятною для оцінки факторного аналізу виявилася п'ятифакторна модель, у якій більшість показників розподілилися рівномірно та увійшли до одного фактора з достатньою факторною вагою. На основі результатів факторного аналізу за методом виділення головних компонентів була отримана зведена таблиця факторних просторів за всією вибіркою досліджуваних. Проаналізуємо дані характеристики відповідно до ваги, з якою вони входять до того або іншого фактора.

Перший чинник має найбільшу вагу практично за рівними значеннями дисгармонійних емоційних станів у вибірці підлітків: емоційний дискомфорт, фрустрація, нейротизм, агресивність, тривожність. Цей чинник представлений показниками дисгармонійних емоційних станів за різними діагностичними методиками, саме тому даний чинник може бути названий дисгармонічно-емоційним. Варто врахувати той факт, що більша вага в першому чиннику з представлених дисгармонійних емоційних станів належить показнику фрустрації.

Разом з показниками дисгармонійних емоційних станів, перший чинник об'єднав також показники психологічних характеристик: “внутрішня конфліктність”, “самозвинувачення”, “зовнішній контроль”, “неприйняття себе” і “неприйняття інших”, “розбіжність рівня самооцінки і рівня домагань”, “страх бути знехтуваним”. Отриманий результат підтверджує наші припущення щодо взаємозв'язку цих психологічних характеристик з дисгармонійними емоційними станами, а також вони є детермінуючими їх проявів. На перший план виступають показники “внутрішня конфліктність” і “самозвинувачення”, що свідчать про їх порушення в підлітків при перебігу дисгармонійних емоційних станів. Також і показник “зовнішній контроль”, про що наголошувалося раніше, безпосередньо впливає на особливості прояву цих станів.

Цікаво відзначити, що до даного чинника практично не увійшли показники самоставлення, за винятком показника внутрішня конфліктність і самозвинувачення, що дозволяє говорити про певну обмеженість компонентів самоставлення, що мають вплив на особливості прояву дисгармонійних емоційних станів.

Отже, у підлітків з дисгармонійними емоційними станами такі психологічні характеристики, як “неприйняття себе”, “неприйняття інших”, “страх бути знехтуваним” не відіграють такої ролі, як “внутрішня конфліктність”, “самозвинувачення”, “зовнішній контроль” і “фрустрація”. Стан фрустрації може детермінувати всі

інші дисгармонійні емоційні стани, які закріплюються і впливають на процеси формування особистості, що обумовлює необхідність здійснення корекційної роботи, спрямованої на зниження стану фрустрації особистості в підлітковому віці.

Другий чинник включає більшість фундаментальних емоцій: “здивування”, “горе”, “гнів”, “огида”, “презирство”, “страх”, “сором”, “провина”. Ці показники не мають зв’язку ні з одним з показників дисгармонійних емоційних станів. Їх об’єднання обумовлене змістом ознак, які представляють фундаментальні емоції К.Ізарда. Також до другого чинника з негативним значенням увійшов показник “прагнення до прийняття”. Емоційне забарвлення чинника визначила емоція “страху” у поєднанні з такими емоціями, як “горе, презирство, огида, гнів”. Аналіз згрупованих показників дозволяє судити про те, що змістовні характеристики фактора пов’язані з проявом емоцій у підлітків залежно від їх прагнення бути прийнятими в оточенні.

Третій чинник визначається позитивними полюсами змінних, які об’єднали показники емоцій: “інтерес” і “радість”; показники “рівня самооцінки”, “Я-реального” (який також відповідає характеристиці самооцінки), “рівень домагання”; показник самоставлення “замкнутість”. У цьому чиннику негативний полюс представлений лише однією змінною – депресією. Таким чином, на позитивному полюсі чинника – радість, на негативному – депресія. Аналіз даних показників свідчить, що їх об’єднання обумовлене тим змістом ознак, який представляють фундаментальні емоції радості та інтересу, що визначають протистояння переживанням стану депресії. Таке протистояння є необхідним елементом процесу формування стійкої самооцінки особистості у підлітковому віці.

Четвертий чинник з великою вагою представив показники самоставлення: “самоприйняття”, “самоцінність”, “самовпевненість”, “віддзеркалене самоставлення”, “самокерування”, “самоприхильність”. Характеристики згрупованих показників відповідають якостям психологічної і соціальної зрілості. У даному чиннику вони утворюють єдність з показниками “прийняття себе”, “прийняття інших”, “внутрішній контроль”, таке поєднання характеристик визначає не лише її зрілість, але й гармонію особистості як у внутрішньому, так і в зовнішньому світі. Головною особливістю даного чинника є відсутність якісних показників емоційності, що свідчить про те, що дані характеристики не включені в простір ознак, які відображають якості зрілості особистості та її здатність до свідомої регуляції.

П’ятий чинник представлений показниками “Я-ідеальне” і “ступенем розбіжності Я-реального і Я-ідеального”. Ці показники

мають найбільшу вагу, і вони найбільшою мірою впливають на особливості прояву дисгармонійних емоційних станів підлітків.

Отже, перший і третій чинники включають дисгармонійні емоційні стани та ті психологічні характеристики, які надають інформацію щодо процесів деформації особистості в підлітковому віці. Це дозволяє зробити висновок про те, що показники самоставлення, самооцінки (“внутрішня конфліктність”, “самозвинувачення”, “замкнутість”; “неприйняття себе” і “неприйняття інших”, “рівень самооцінки”, “рівень домагання”, “розбіжність рівня самооцінки і рівня домагань”, “Я-реальне”), мотиваційні тенденції (“страх бути знехтуваним”), локус контролю (“зовнішній контроль”), показники фундаментальних емоцій значною мірою визначають особливості прояву дисгармонійних емоційних станів і специфіку процесів психічного розвитку особистості в підлітковому віці. Психологічні характеристики самоставлення не лише пов’язані з особливостями прояву дисгармонійних емоційних станів, але й займають визначальне місце у низці чинників, що впливають на процес переживання цих станів.

Отже, результати факторного аналізу дозволили виявити п’ять чинників, що в максимально узагальненому вигляді представляють сукупність зазначених нами показників. Виявлені взаємозв’язки показників дали можливість уточнити психологічні критерії прояву дисгармонійних емоційних станів підлітків, виділити найбільш істотні характеристики та показати їх включеності в особливості прояву дисгармонійних емоційних станів.

Результати дослідження дозволили зробити такі висновки. Внутрішніми критеріями прояву дисгармонійних емоційних станів виступають глобальне самоставлення особистості, самооцінка та рівень домагань (прийняття себе/інших – неприйняття себе/інших, зниження внутрішньої узгодженості, конгруентності “образу Я”), протилежних мотиваційних тенденцій, критерієм яких можуть бути мотивації афіліації, локалізація контролю за власними діями тощо. На підставі теоретико-емпіричного матеріалу була виділена п’ятифакторна модель особистості з дисгармонійними емоційними проявами.

Своєрідність розробленої програми та тренінгу полягає в тому, що вони спрямовані на створення індивідуальних та групових впливів на особистість, схильну до переживання дисгармонійних емоційних станів з метою забезпечення її психосоціальної гармонізації. Подібні впливи повинні поєднувати комунікативні технології впливу на підлітка з одночасним стимулюванням його власної активності, розкриття його внутрішнього потенціалу

подолання дисгармонійних емоційних станів та розвитку компенсаторних можливостей.

Список використаних джерел

1. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М.Й.Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С.26–33.
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. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
4. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: [учебное пособие для высш. пед. уч. заведений] / К.Н.Поливанова. – М.: Academia, 2000. – 181 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.

In the article the experimental analysis of the psychological factors (five factor model) of disharmonious emotional states of teens' states (anxiety, aggression, frustration, depression, emotional instability and emotional discomfort). The special attention is devoted to the analysis of the psychological reasons of appearing the data of the emotional states in the teen age and also other negative psychological peculiarities of a person. At the end of the article there are formulated the conclusions concerning the necessity of the development of the correctional program of the emotional harmonization of a child that should take into consideration the psychological factors of the disharmonic states of a personality in the pubertal period.

Keywords: emotional states, disharmonious emotional states, five factor model.

Отримано: 15.02.2012 р.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІНТЕРАКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ ЗА ТРАДИЦІЙНИХ УМОВ НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано особливості психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями за традиційних умов навчання. Враховуючи дані аналізу досліджень психологічної готовності до професійно-педагогічної діяльності, серед комплексу особистісних якостей, важливих при організації інтерактивної взаємодії з учнями, було виділено мотиваційний, когнітивний та практичний компоненти. На основі результатів емпіричного дослідження виявлено, що переважна більшість досліджуваних майбутніх педагогів (63,0%) мають середній рівень психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями. Високий і низький рівні цієї готовності зафіксовано приблизно у однаковій кількості досліджуваних (19,5% та 17,5% відповідно).

Ключові слова: майбутній учитель, інтерактивна взаємодія, психологічна готовність, мотиваційний, когнітивний, практичний компоненти, рівень готовності.

В статті аналізуються особливості психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями за традиційних умов навчання. Учитывая данные анализа исследований психологической готовности к профессионально-педагогической деятельности, среди комплекса личностных качеств, важных для организации интерактивного взаимодействия с учениками, были выделены мотивационный, когнитивный и практический компоненты. На основе результатов эмпирического исследования установлено, что преобладающее большинство испытуемых будущих педагогов (63,0%) имеют средний уровень психологической готовности к интерактивному взаимодействию с учащимися. Высокий и низкий уровни этой готовности зафиксировано приблизительно у одинакового количества испытуемых (19,5% и 17,5% соответственно).

Ключевые слова: будущий учитель, интерактивное взаимодействие, психологическая готовность, мотивационный, когнитивный, практический компоненты, уровень готовности.

Постановка проблеми. Суттєве значення в осмисленні особливостей інтерактивної взаємодії вчителя з учнями мають

теоретичні положення про природу, механізми, чинники соціальної взаємодії й спілкування (Б.Г. Ананьев, Г.М.Андреева, О.О. Бодяков, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.В. Москаленко, В.М. Мясіщев); результати досліджень психологічних основ педагогічного спілкування і взаємодії (О.О. Леонтьев, І.Д. Бех, І.П. Булах, Л.В.Долинська, В.А. Кан-Жалік, С.Д. Максименко, Л.О. Савенкова, В.А. Семиченко, Т.Д.Щербан, Т.С. Яценко). Водночас, психологічні умови інтерактивної взаємодії вчителя з учнями не були предметом окремих досліджень, що й зумовило вибір теми дослідження.

Мета статті – спираючись на результати емпіричного дослідження, проаналізувати особливості психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями за традиційних умов навчання.

Основні результати. У психологічних працях (Г.М. Андреева [1, с.129-132], Н.Ю. Бутенко [2, с.375], Б.Ф.Ломов [6]). В.В.Москаленко [7, с.170-174], Л.Е.Орбан-Лембрик [8, с.216] стверджується існування особливого різновиду міжособистісної взаємодії, пов'язаної із організацією спільної діяльності та її розгортанням. У контексті нашого дослідження доцільно розглядати міжособистісну взаємодію як аспект спілкування, спрямований на організацію спільної діяльності та її продуктивне виконання.

Інтерактивна взаємодія – різновид міжособистісної взаємодії, що забезпечує організацію та виконання спільної діяльності, відзначається високою мірою взаємоузгодженості, взаємопов'язаності, взаєморозуміння її суб'єктів; виступає в єдності ділової та особистісно-емоційної (духовної) сторін та спричиняє активізуючий вплив на особистість її учасників.

Інтерактивна взаємодія забезпечує виконання групою людей соціально значущої спільної діяльності, передбачає їх об'єднання навколо спільної мети. Механізмами інтерактивної взаємодії виступають взаєморозуміння, координація та узгодження.

Впровадження інтерактивної взаємодії у педагогічний процес передбачає здатність вчителя до виконання ролей організатора і учасника такої взаємодії з учнями. Теоретичний аналіз досліджень, що виявляють якості вчителя, необхідні для виконання ним ролей організатора і учасника інтерактивної взаємодії з учнями, дозволив нам визначити структуру психологічної готовності вчителя до такої взаємодії.

Розроблення проблеми психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями передбачає з'ясування питання про її структуру, як систему взаємопов'язаних складових.

Аналіз праць, присвячених питанням структури психологічної готовності до професійно-педагогічної діяльності, показує неоднозначність їх вирішення. (О.В.Винославська [3], М.І.Дьяченко, Л.О.Кандилович [4], Л.М.Карамушка [5], О.О. Орлова [9], Л.О.Савенкова [10], О. С. Тарнавська [11] та ін.).

Враховуючи дані аналізу досліджень психологічної готовності до професійно-педагогічної діяльності, ми вважаємо, що серед комплексу особистісних якостей, важливих при організації інтерактивної взаємодії з учнями, доцільно вирізняти більш широкі, узагальнені, які ми позначили як мотиваційні, а також конкретні якості-уміння, названі нами практичними. Ми також враховували роль когнітивної складової – системи знань учителя, що становлять теоретичну основу для реалізації ним інтерактивної взаємодії з учнями.

Мотиваційний компонент становить глибинну психологічну основу готовності педагога до інтерактивної взаємодії з учнями. Він спирається на загальні морально-етичні якості педагога, його професійну культуру, педагогічний світогляд, згідно з якими педагог бачить себе у системі суспільних зв'язків та розуміє свою місію у поєднанні людей: дітей і батьків, старшого і молодшого поколінь, дітей і педагогів, дітей і громадян суспільства тощо.

Когнітивний компонент психологічної готовності майбутнього вчителя до інтерактивної взаємодії з учнями включає ті якості мислення (гнучкість, швидкість, продуктивність), які дозволяють співвідносити між собою та узагальнювати різні погляди, підходи, думки, властиві учням. Майбутньому вчителю також необхідні загальні знання психологічних особливостей педагогічної взаємодії та педагогічного спілкування у різних їх напрямках, що охоплює цілісне інтерактивне середовище у навчально-виховному процесі.

Практичний компонент психологічної готовності майбутнього вчителя до інтерактивної взаємодії з учнями представлений як система вмінь і навичок педагогічної взаємодії, педагогічного спілкування, організації та рефлексії спільної діяльності з учнями та між учнями.

Виявлення особливостей психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями проводилось за допомогою анкети “Самооцінка готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями”, опитувальника “Ціннісні орієнтації особистості”, анкети “Ставлення майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями”, методики СМДО Л.М.Собчик (шкала “Реальна продуктивність інтелекту”), аналізу документів обліку академічної успішності студентів, самооцінювання і

взаємооцінювання інтегративних та організаторських умінь, методики “П’ять факторів” (шкала “Готовність до співпраці”).

У дослідженні взяли участь 120 студентів четвертого курсу факультетів іноземної філології, української філології та журналістики, історичного і природничого.

Проаналізуємо розподіл досліджуваних за рівнями показників мотиваційного компонента. Рівні орієнтованості студентів на партнерство і співпрацю розподілились таким чином. Студенти з високим рівнем такої орієнтованості становили 20,8% від загальної кількості досліджуваних; із середнім рівнем – 70,8%, із низьким – 8,4%.

Було зафіксовано, що студентів із високим рівнем показника “ціннісна орієнтація на взаємодію” виявилось 21,7%, із середнім – 71,6%, із низьким – 6,7%.

Розподіл досліджуваних за показником “ставлення до інтерактивної взаємодії”, визначеного за допомогою анкети “Ставлення майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями”, був таким: 16,7% досліджуваних студентів показали високий рівень, 67,5% – середній та 15,8% – низький.

Співвіднесення рівнів за окремими показниками мотиваційного компонента психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями показує, що переважна більшість студентів мають середній рівень зазначених показників. Найбільш високим рівнем у досліджуваних (21,7%) відзначається такий показник, як ціннісна орієнтація на взаємодію. Менш вираженим є високий рівень орієнтованості на партнерство і взаємодію (20,8%). Зрештою, найрідше зустрічається високий рівень ставлення студентів до інтерактивної взаємодії (у 16,7% досліджуваних). Водночас, найбільш виражений низький рівень показників мотиваційного компонента психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями спостерігається щодо ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями, яким відзначається 15,8% опитуваних.

Порівняно нижчий рівень розвитку в студентів показника “ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями” та водночас його висока значущість для формування мотивації майбутніх педагогів до впровадження інтерактивної взаємодії з учнями спонукали нас зробити поглиблений аналіз відповідей студентів на питання анкети “Ставлення майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями” за такими показниками, як модальність ставлення, характер оцінок студентами інтерактивної взаємодії вчителя з учнями при вирішенні професійних завдань, рівень суб’єктивної складності організації інтерактивної взаємодії з учнями.

Студенти з високим рівнем ставлення (16,7% досліджуваних) відзначаються його позитивною модальністю, вважають інтерактивну взаємодію з учнями умовою ефективного вирішення своїх професійних завдань, зазначають, що такій взаємодії слід приділяти якомога більше уваги під час навчальних та виховних занять. Студенти переконані, що для учня вчитель повинен бути партнером. З точки зору цих студентів, інтерактивна взаємодія з учителем відповідає потребам і очікуванням самих учнів, які охоче включаються у неї. На їхню думку, в інтерактивній взаємодії вчителя з учнями створюються: більш сприятливі умови для виявлення учнями своєї активності, що позитивно впливає на їхній розвиток; в учнів покращуються показники пізнавальних психічних процесів, зростає мотивація самовиявлення, здатність співпрацювати без зайвих суперечок. При оцінці складності організації вчителем інтерактивної взаємодії з учнями студенти з позитивним ставленням до інтерактивної взаємодії зауважують, що вона досить складна, але зручна, дозволяє також більш об'єктивно та інтенсивно оцінювати досягнення учнів.

Студентів з середнім рівнем ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями (67,5% досліджуваних) характеризує невизначена модальність. Вони вважають цю взаємодію ефективною лише у деяких ситуаціях, утруднюються у порівнянні традиційних та інтерактивних форм взаємодії з учнями, не орієнтовані на збільшення уваги вчителя до інтерактивної взаємодії з учнями, вважаючи достатнім її вміст у традиційному навчанні. Студенти з таким ставленням вбачають себе у взаємодії з учнем, насамперед, у ролі авторитетної особи. Інтерактивна взаємодія з учителем, на думку цих студентів, приваблює учнів не завжди, а залежно від завдання. Студенти розрізняють окремі переваги інтерактивної взаємодії вчителя з учнями стосовно впливу на виявлення ними своєї активності, на їх розвиток, на процес оцінювання їх досягнень. Вважають, що показники пізнавальних психічних процесів учнів в умовах інтерактивної взаємодії значно не змінюються; мало впливає вона і на взаємини між учнями. В організації вчителем інтерактивної взаємодії з учнями студенти не вбачають труднощів, зауважують, що вона проста.

Студенти з низьким рівнем ставлення до інтерактивної взаємодії з учнями (15,8% досліджуваних) вважають таку взаємодію малоефективною для вирішення своїх професійних завдань, тому вказують, що такій взаємодії слід приділяти менше уваги під час навчальних та виховних занять. Вони переконані, що для учня вчитель повинен бути зразком для наслідування, хоча це і обмежує

простір для самовиявлення дітей. На думку цих студентів, учні неохоче включаються в інтерактивну взаємодію з учителем. Вплив інтерактивної взаємодії вчителя з учнями на розвиток останніх оцінюється як негативний, оскільки учні мають менше можливостей для виявлення своєї активності, для свого розвитку, для отримання оцінок за свої досягнення. Низький рівень ставлення студентів відзначається негативною модальністю. Вини вважають, що в учнів в умовах інтерактивної взаємодії погіршуються показники пізнавальних процесів, зростає кількість суперечок і конфліктів між ними. Крім того, на їхню думку, таку взаємодію вчителю складно організувати, тому збільшувати її вміст у традиційному навчанні не варто.

З'ясування розподілу студентів за рівнями окремих показників мотиваційного компонента психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями дозволило визначити інтегральний рівень цього компонента. З цією метою було обчислено середнє арифметичне кількісних значень показників на кожному з рівнів. Так, високий рівень мотиваційного компонента після обчислення середнього арифметичного та заокруглення зафіксовано у 19,7 % досліджуваних, середній – у 70,0 %, низький – у 10,3 %.

Рівень когнітивного компонента психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями визначався за кількісними значеннями таких показників, як продуктивність інтелекту (гнучкість, швидкість, послідовність мислення), академічна успішність з психолого-педагогічних дисциплін, рівень спеціальних знань з питань інтерактивної взаємодії.

За рівнями продуктивності інтелекту, визначеними за допомогою методики “Реальна продуктивність інтелекту”, досліджувані студенти розподілились так: високий рівень – 19,2 %, середній – 76,7 %, низький – 4,1 %.

Розподіл рівнів показника “академічна успішність з психолого-педагогічних дисциплін”, визначеного за допомогою аналізу документів обліку академічної успішності студентів, був таким: 26,7 % досліджуваних студентів віднесені до високого рівня, 60,0 % – до середнього та 13,3 % – до низького.

Стосовно розподілу рівнів показника “спеціальні знання з питань інтерактивної взаємодії” було зафіксовано, що високий рівень властивий для 24,2%, середній – 58,3 %, низький – 17,5 % досліджуваних студентів

Аналіз результатів засвідчує відмінності у показниках знань студентів порівняно із рівнем продуктивності мислення. Так, якщо високий рівень загальних знань про спілкування і взаємодію має 26,7%, а спеціальних – 24,2% досліджуваних, то високий рівень

продуктивності мислення відзначено лише у 19,2%. Водночас, студентів із середнім рівнем продуктивності мислення більше (76,7%), ніж студентів із середнім рівнем як загальних (60,0%), так і спеціальних (58,3%) знань про інтерактивну взаємодію. Студентів із низьким рівнем продуктивності мислення значно менше (4,1%), ніж студентів із низьким рівнем загальних (13,3%) та спеціальних знань (17,5%). Як відомо, показник продуктивності мислення виступає інтегральною якістю, яка визначає гнучкість, швидкість, послідовність мислительних процесів, необхідних для виділення і співвіднесення особистістю різних поглядів, до їх узагальнення. Таким чином, студенти з високим та середнім рівнем спроможні до узгодження різних поглядів, думок, позицій, що природно виникають під час обговорень, дискусій в інтерактивній взаємодії з учнями. Водночас, високий рівень продуктивності мислення властивий менше чверті студентів, що свідчить про наявність у багатьох опитаних більш чи менш серйозних утруднень у процесі співвіднесення і узагальнення різних думок. Турбує також те, що досить значна частина опитаних мають низькі рівні знань про інтерактивну взаємодію.

Студенти з високим рівнем спеціальних знань розуміють сутність інтерактивної взаємодії, правильно визначають її вплив на розвиток особистісних якостей та вмій учнів, добре орієнтуються в особливостях процесу інтерактивної взаємодії з учнями порівняно з індивідуальними формами роботи, мають глибокі знання стосовно організації інтерактивної взаємодії. Водночас, значна кількість досліджуваних виявляє відчутні прогалини у знаннях про інтерактивну взаємодію з учнями. Вони важко вирізняють відмінності інтерактивної взаємодії з учнями у порівнянні з індивідуальними формами роботи та з іншими видами взаємодії. Характерною є підміна понять, коли будь-які контакти вчителя з учнями трактуються такими студентами як інтерактивна взаємодія. Отже, ці студенти не орієнтовані на спеціальну організацію інтерактивної взаємодії, вважають її наявною і без їхніх зусиль.

Найменш обізнаними зі спеціальними знаннями стосовно інтерактивної взаємодії з учнями виявляються студенти з низьким рівнем готовності до такої взаємодії. Водночас, значна частина з цих студентів мають середній рівень спеціальних знань і, здавалось би, теоретично підготовлені до їх використання, але внаслідок недостатнього розвитку інших компонентів (мотиваційного та практичного) психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями ці студенти відчувають значні труднощі у реалізації відповідних знань на практиці.

На основі розподілу студентів за рівнями окремих показників когнітивного компонента психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями був визначений загальний рівень цього компонента. Після обчислення середнього арифметичного кількісних значень показників на кожному з рівнів та заокруглення зафіксовано, що 23,4% досліджуваних знаходиться на високому рівні когнітивного компонента; 65,0% – на середньому; 11,6% – на низькому.

Практичний компонент психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями був проаналізований за показниками рефлексивних, інтегративних та організаторських умінь студентів, визначених за допомогою методики “Готовність до співпраці” та взаємооцінювання інтегративних та організаторських умінь.

Розподіл рівнів показника “рефлексивні уміння” був таким: 10,0% досліджуваних студентів показали високий рівень, 45,0% – середній та 45,0% – низький.

Рівні показника “інтегративні уміння” розподілились таким чином: 19,2% досліджуваних студентів знаходяться на високому рівні цього показника, 59,2% – на середньому та 21,7% – на низькому.

За показником “організаторські уміння” 16,7% досліджуваних студентів показали високий рівень, 57,5% – середній та 25,0% – низький.

Як свідчить порівняння результатів, найслабше розвиненими у студентів є рефлексивні вміння стосовно процесу інтерактивної взаємодії з учнями. Тільки 10,0% досліджуваних мають високий рівень цих умінь, а середній і низький – по 45,0% досліджуваних. Це говорить про те, що студенти відчують значні труднощі у регулюванні цього процесу, у використанні способів його активізації та прийомів подолання перешкод взаємодії.

Інтегративні та організаторські вміння розвинені приблизно на однаковому рівні. Якщо високий рівень інтегративних умінь відзначено у 19,2% досліджуваних, то такий же рівень організаційних – у 16,7% досліджуваних. Натомість, низький рівень інтегративних умінь визначено у 21,7%, а організаційних – у 25,0% досліджуваних.

Водночас, практичний компонент (як показують вище зазначені результати) виявляється найменш розвинутою складовою психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями.

Цікаво також співвіднести результати взаємооцінювання студентами інтерактивних умінь з їх самооцінками. Свій рівень

умінь, визначений за самооцінкою, змогли підтвердити не всі студенти. Оцінки товаришів виявились нижчими за ті, що студенти виставляли самі собі. Так, найвищий бал отримало всього 15,0% досліджуваних (за самооцінкою 25,2%), середній – 54,2% (за самооцінкою – 64,3%), низький – 30,8% (за самооцінкою – 10,5%). Такі результати підтверджують особливу актуальність формування у студентів інтерактивних умінь, що побудоване на більш критичній самооцінці їх рівня з виокремленням помилок і недоліків. Тому у змісті формувальної роботи потрібно відвести достатньо часу для практикуму, під час якого студенти будуть організовувати інтерактивну взаємодію, самі включатись в її процес та аналізувати її наслідки.

Узагальнення даних стосовно рівнів окремих показників практичного компонента психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями дозволило визначити розподіл студентів за рівнями цього компонента. 15,3% досліджуваних знаходиться на високому рівні практичного компонента; 53,9% – на середньому; 30,8% – на низькому.

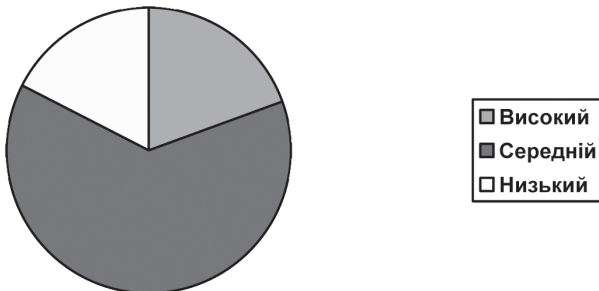


Рис. 1. Розподіл студентів за інтегрованими рівнями їх психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями

Якщо порівняти між собою рівні окремих компонентів психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями, то можна відзначити переважання середнього рівня всіх компонентів: мотиваційного, когнітивного і практичного. Найбільш розвиненим є когнітивний компонент психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями (його високий рівень мають 23,4% досліджуваних). Найслабше розвиненим у майбутніх учителів є практичний компонент (його високий рівень зафіксовано у 15,3% досліджуваних, а низький – у 30,8%).

Розподіл студентів за інтегрованими рівнями психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями здійснювався на

основі обчислення середнього арифметичного кількісних значень розподілу студентів за рівнями окремих компонентів (мотиваційного, когнітивного, практичного) цієї готовності (рис. 1).

Отже, виявлено, що переважна більшість досліджуваних майбутніх педагогів (63,0%) мають середній рівень психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями. Високий і низький рівні цієї готовності зафіксовано приблизно у однаковій кількості досліджуваних (19,5% та 17,5% відповідно).

Висновки та перспективи. Майбутні педагоги за традиційних умов навчання у виші показали певний рівень готовності до інтерактивної взаємодії з учнями, що дає їм можливість здійснювати таку взаємодію далеко не у повному обсязі. Існують значні резерви у підготовці майбутніх учителів, актуалізація яких могла б значно покращити показники їхньої психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями. При цьому слід враховувати, що студенти отримують досить глибокі знання з питань інтерактивної взаємодії з учнями, адже найбільш розвиненим є когнітивний компонент цієї готовності. Досить добре вони мотивовані й до інтерактивної взаємодії з учнями, усвідомлюють її значення. Найбільшої уваги потребує розвиток у майбутніх учителів практичних умінь і навичок інтерактивної взаємодії з учнями.

Встановлений у ході емпіричного дослідження розподіл студентів за рівнями їх психологічної готовності до інтерактивної взаємодії з учнями, а також чинники цієї готовності зумовлюють подальшу роботу над визначенням змісту формульовального експерименту.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 432 с.
2. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні: [Підручник] / Н.Ю.Бутенко. – К.: КНЕУ, 2004. – 383 с.
3. Винославська О.В. Зміст моделі психолого-управлінського консультування працівників навчальних закладів з проблеми ефективної міжособистісної взаємодії /О.В.Винославська// Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 3. – С. 1-3.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Мн.: Университетское, 1976. – 176 с.

5. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: [Монографія] / Л.М.Карамушка. – К.: Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
6. Ломов Б.Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения /Б.Ф.Ломов // Психологический журнал. – 1980. – №5. – С.26-42.
7. Москаленко В.В. Психологія соціального впливу: [Навч. посіб.] / В.В.Москаленко. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 448 с.
8. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: [Посібник] / Л.Е.Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
9. Орлова Е.А. Развитие готовности к педагогическому общению у будущих учителей начальных классов: Автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.07/Е.А.Орлова; Минский пед. ин-т им. А.М.Горького. – Минск, 1991. – 20 с.
10. Савенкова Л.О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління / Київський національний економічний ун-т ім. Вадима Гетьмана. – К.: КНЕУ, 2005. – 209 с.
11. Тарнавская А.С. Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе: автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.С.Тарнавская; НИИ психологии УССР. – К., 1991. – 19 с.

The article considers the peculiarities of future teachers readiness to interactive cooperation with pupils in condition of traditional preparing. On the basis of analysis of investigation data of future teachers readiness to professional and pedagogical activity we differentiated motivational, cognitive and practical components of such readiness. The empirical data show that the majority part of future teachers (63/0%) has average level of readiness to interactive cooperation with pupils. High and low levels of this readiness were at 19,5% and 17,5% of future teachers accordingly.

Keywords: future teacher, interactive cooperation; psychological readiness; motivational, cognitive and practical components, level of readiness.

Отримано: 4.03.2012 р.

Експериментальна перевірка ефективності програми формування професійного іміджу прикордонника

У статті подається загальна характеристика формувального експерименту щодо покращення складових професійного іміджу прикордонників; розкриті основні результати формуючого впливу; з'ясовано, що формуванню професійного іміджу прикордонників сприяє програма, яка включає такі етапи: мотиваційно-орієнтовний; когнітивно-рефлексивний; корекційно-розвивальний; заключно-результативний; виявлено, що покращення складових професійного іміджу прикордонників зумовлює позитивні зміни в показниках, що характеризують стан їх особистої безпеки.

Ключові слова: професійний імідж, прикордонники, програма формування, особиста безпека.

В статье изложена общая характеристика формирующего эксперимента по улучшению составляющих профессионального имиджа пограничников; раскрыты основные результаты формирующего влияния; выявлено, что формированию профессионального имиджа пограничников способствует программа, которая включает такие этапы: мотивационно-ориентировочный; когнитивно-рефлексивный; коррекционно-развивающий; заключительно-результативный; подчеркнуто, что улучшение составляющих профессионального имиджа пограничников способствует положительным изменениям в показателях, которые характеризуют состояние их личной безопасности.

Ключевые слова: профессиональный имидж, пограничники, программа формирования, личная безопасность.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день однією з актуальних проблем науки і практики є проблема формування та розвитку професійного іміджу фахівця, зокрема фахівця у сфері охорони державного кордону, адже його імідж є складовою загальнодержавного іміджу, важливим фактором ефективності діяльності, встановлення партнерських стосунків між населенням та владою.

Як показали результати емпіричного вивчення стану сформованості професійного іміджу військовослужбовців Державної прикордонної служби України (далі – ДПСУ), лише 19,0% представників цієї структури виявляють високий рівень сфор-

мованості професійного іміджу, 65,1% – середній і 15,9% – низький [7]. Усе це є безперечним підтвердженням недостатнього рівня його сформованості та необхідності розробки спеціальної програми щодо його формування.

Аналіз останніх публікацій. Проблему формування іміджу фахівця силових структур української держави вивчали І. Воробйова, В. Москалець, В. Олефір, Л. Порфімович та ін. Проте, що стосується проблеми формування іміджу військовослужбовців ДПСУ, то, незважаючи на певний інтерес дослідників до неї (А. Герасимків, М. Литвин, В. Суботін та ін.), до сьогоднішнього часу вона ще не поставала предметом самостійного наукового дослідження.

Постановка завдання. На підставі аналізу наукових праць, які розкривають питання формування професійного іміджу фахівця у певній сфері трудової діяльності (М. Варданян, Л. Донська, О. Петрова, В. Черепанова та ін.), та результатів експериментального вивчення стану сформованості професійного іміджу військовослужбовця ДПСУ, ми дійшли висновку, що програма формування професійного іміджу прикордонників повинна включати такі етапи: мотиваційно-орієнтовний (мета – актуалізація потреби фахівців у створенні гармонійного позитивного іміджу); когнітивно-рефлексивний (мета – актуалізація готовності прикордонників до професійного та особистісного вдосконалення на основі знань про імідж та змісту цього знання); корекційно-розвивальний (мета – корекція та розвиток значущих для професійного іміджу особистісних та поведінкових характеристик); заключно-результативний (мета – мотивування прикордонників до подальшого професійного іміджотворення). Основними психолого-педагогічними засобами цієї програми визначені лекції та практичні заняття, в основу яких покладено тренінг. З огляду на це перед нами постає досить важливе завдання – експериментальна перевірка ефективності означеної програми формування професійного іміджу прикордонників.

Виклад основного матеріалу. З метою перевірки ефективності розробленої програми формування професійного іміджу у прикордонників нами проводився формувальний експеримент.

У формувальному експерименті взяло участь 60 прикордонників, з яких було створено дві експериментальні та дві контрольні групи – по 15 осіб у кожній, при цьому групи були розділені не лише за рівнями сформованості професійного іміджу, але й з урахування рекомендацій Л. Мороз щодо формування тренінгових груп [2] – за професійним статусом.

Під час формувального експерименту ми ставили за мету відстежити: яким чином комплекс психолого-педагогічних заходів вплине на сформованість компонентів професійного іміджу військовослужбовців ДПСУ, а також, як це загалом позначиться на стані їх особистої безпеки.

Проведення формувального експерименту передбачало використання таких методик: авторська анкета для оцінки рівня знань щодо сутності, функцій та структури професійного іміджу прикордонника, анкета для виявлення їх ціннісних орієнтацій; методики “Хто Я?” М. Куна і Т. Мак-Партленда [5]; тест-опитувальник самоставлення В. Століна та С. Пантелєєва [3]; “Хто я в цьому світі?” [8]; тест-опитувальник вольового самоконтролю Є. Ейдмана [8]; “Опитувальник самооцінки комунікативної активності” Л. Мороз [2]; “Оцінка рівня перцептивно-невербальної компетентності” Г. Розена [8]; “Перцептивна самооцінка парціальної та інтегральної емоційної експресивності” Л. Богіної, А. Ольшаннікової [8]; “Стратегії” А. Шипілова [1]; методика Басса-Дарки [4] та ін.

За результатами реалізації програми формувального експерименту проведено порівняльний аналіз впливу комплексу психолого-педагогічних засобів на показники сформованості професійного іміджу прикордонників експериментальних та контрольних груп.

Результати вивчення показали, якщо на етапі констатування лише 30,00% учасників експериментальних груп мали “достатньо повні знання” щодо сутності, функцій та структури іміджу, то після системи психолого-формувальних заходів їх стало 56,67%. Кардинально зменшився відсоток військовослужбовців із низьким рівнем сформованості цих знань. Якщо до початку формувального впливу їх кількість становила 20,00%, то на кінець експериментування таких військовослужбовців зовсім не виявлено.

Участь військовослужбовців у програмі формувального експерименту зумовила й позитивні зміни у їх ставленні до проблеми іміджу взагалі. Якщо на початку формувального експерименту 10,00% військовослужбовців вважали імідж надуманою проблемою, а 13,33% взагалі не могли визначитися в цьому питанні, то по його завершенні їх стало 3,33% та 0,00% відповідно, що свідчить про доволі позитивну динаміку у формуванні позитивного ставлення прикордонників до цієї проблеми.

Щодо військовослужбовців контрольних груп, то статистично значущих розбіжностей у рівнях сформованості знань щодо сутності, функцій і структури іміджу та їх ставленні до нього за критерієм χ^2 -Пірсона не виявлено.

Повторне ранжування особистісних та професійних цінностей, проведене після експериментування, дало змогу визначити динаміку їх змін у військовослужбовців ДПСУ контрольних та експериментальних груп.

Хоча, як і на етапі констатування, першу трійку місць у системі ціннісних орієнтацій прикордонників експериментальних груп посідають такі особистісні цінності, як “здоров’я”, “щасливе сімейне життя” та “матеріальне благополуччя”, однак ті зрушення, які відбулися у вагомості професійних цінностей (особливо корпоративних), вказують на однозначно розвивальний ефект нашої програми. Якщо до початку експериментування такі корпоративні цінності, як “почуття прикордонного братства”, “вірність військовій присязі” посідали 20 та 21-22 місця, то по його закінченні вони зайняли 10 та 14 позицію відповідно. Відтепер військовослужбовці пов’язують “почуття прикордонного братства” з професійним міжособистісним спілкуванням, а “честь військовослужбовця” – з відповідальністю, вірністю військовій присязі, дисциплінованістю, законністю та порядком. Істотне кількісне зростання показника рейтингу цінності “фізичний, духовний та професійний саморозвиток” (рейтинг до експерименту 10-11 місце, після – 5-7) є закономірним результатом, зважаючи на значний обсяг заходів та різних форм стимулювання особистісного зростання військовослужбовців упродовж формувального експерименту.

Щодо військовослужбовців контрольних груп, то використання коефіцієнта кореляції ф-Канделла не виявило статистично значущих розбіжностей у системах ціннісних орієнтацій цих прикордонників до та після формувального експерименту ($\tau=0,708$, $p<0,01$).

Участь військовослужбовців у формувальному експерименті сприяла й поглибленню “Я-образу” цих фахівців. Як показали результати повторного використання скороченого варіанту методики “Хто Я?” М. Куна і Т. Мак-Партленда, у військовослужбовців експериментальних груп зафіксовано істотне зростання загальної кількості слів-асоціацій щодо власного “Я”. Якщо до експерименту середня кількість відповідей прикордонників на запитання “Хто Я?” складала $5,27\pm 3,56$ твердження, то по його завершенні – $9,67\pm 0,66$ твердження, що у відсотковому еквіваленті становить збільшення на 83,49%. Виявлено зростання кількості слів-асоціацій і у військовослужбовців контрольних груп: до експериментування ця кількість становила $5,70\pm 3,72$ твердження, а по його закінченні – $6,30\pm 3,90$. Однак це зростання не таке істотне, як у представників експериментальних груп, у числовому

прояві воно складає 10,53% . Збільшення кількості слів-асоціацій у військовослужбовців контрольних груп, на нашу думку, пов'язане з наявністю певних навичок виконання цього, на перший погляд, простого завдання. Проте, як показав змістовний аналіз слів-асоціацій, у цих фахівців їх уявлення щодо себе практично не зазнали змін, це так і залишилися формальні соціально бажані характеристики, тоді як у безпосередніх учасників експериментування асоціації щодо себе набули дещо іншого звучання. Так, слова-асоціації, об'єднані у групу “Соціальне Я”, стали більш розгорнуті за рахунок тих визначень, що на етапі констатування входили до “Рефлексивного Я”. Військовослужбовці характеризують себе як “старанний військовослужбовець”, “досвідчений фахівець”, “професіонал”, “турботливий батько”, “люблячий чоловік”, “чесний громадянин” тощо. Хоча така переоцінка й зумовила зниження виразності “Рефлексивного Я” у “Я образі” військовослужбовців на 8,84% , проте, на нашу думку, цей факт не можна розглядати як негативний результат в аспекті рефлексивного розвитку учасників експерименту, а, навпаки, як формування в них навичок самосприйняття у процесі життєдіяльності. Підтвердженням цьому постає й кількісне збільшення слів-асоціацій щодо “Діяльнісного Я”, яке за результатами експериментування збільшилося на 7,29% , при цьому судження із суто споживацьких перетворились на особистісні (“Я людина, якій подобається дивитися на воду. Вона дає мені енергію і можливість відпочити, подумати над тим, що відбувається”; “Мені подобається все нове і цікаве, я в пошуці чогось незвичного”).

Істотне зростання кількості тверджень щодо “Перспективного Я”, яке у відсотковому еквіваленті збільшилося на 5,69% , дозволяє стверджувати, що розроблена нами система психолого-формувань впливів сприяла актуалізації вищих рівнів самопізнання у військовослужбовців – формуванню ідеального “Я” у формі життєвих планів та цілей.

Участь військовослужбовців у формуальному експерименті позитивно вплинула й на їх самоставлення. Якщо до початку формуально-психологічного впливу середнє значення самовпевненості за методикою В. Століна та С. Пантелеєва у військовослужбовців експериментальних груп становило $64,88 \pm 22,15\%$, самоприйняття – $72,77 \pm 23,24\%$, самокерівництво – $69,43 \pm 19,98\%$, самозневага – $48,13 \pm 24,24\%$, самоінтерес – $72,00 \pm 27,66\%$, саморозуміння $77,57 \pm 23,06\%$, то по його завершенні ці показники набули таких значень: самовпевненість – $73,88 \pm 19,79\%$, самоприйняття – $78,56 \pm 16,66\%$, самокерівництво – $74,17 \pm 13,85\%$,

самозневага – $41,27 \pm 16,59\%$, самоінтерес – $76,38 \pm 19,89\%$, саморозуміння $78,06 \pm 9,14\%$. Статистично достовірні розбіжності за критерієм Т-Вілкоксона виявлені на рівні $p < 0,05$.

Ці зміни достатньо значущо вплинули й на інтегральні показники самоставлення: “глобальне самоставлення”, “самоповага”, “аутосимпатія”, “самоінтерес”.

Щодо військовослужбовців контрольних груп, то статистично значущих розбіжностей у показниках самоставлення за критерієм Т-Вілкоксона не виявлено, за винятком лише інтегрального показника “Аутосимпатія”, результати якого виявилися достовірно вищими на рівні $p < 0,05$. Проте в кількісному відношенні вони становили лише $3,79\%$ від загального рівня прояву аутосимпатії, тоді як для військовослужбовців експериментальних груп він зріс на $10,23\%$.

Позитивна динаміка в показниках самоставлення учасників експерименту зумовила позитивний вплив і на їх самооцінку. Якщо до початку формувального впливу адекватну самооцінку мали лише $6,67\%$ військовослужбовців експериментальних груп, то по його закінченні їх кількість становила уже $40,00\%$. Зменшилась також і кількість військовослужбовців із дуже завищеною самооцінкою та з тенденцією до завищення. Якщо до початку експерименту їх кількість була $40,00\%$ та $53,33\%$ відповідно, то по його завершенні – $10,00\%$ та $50,00\%$ відповідно.

Діагностика рівня комунікативної активності за “Опитувальником самооцінки комунікативної активності” Л. Мороз, проведена після формувального експерименту, виявила у військовослужбовців обох експериментальних груп підвищення рівня її розвитку на $7,68\%$ (статистично достовірні розбіжності за критерієм Т-Вілкоксона виявлені на рівні $p < 0,05$). У контрольних групах статистично значущих змін не зафіксовано.

Окрім цього, виявлена також в учасників обох експериментальних груп за методикою “Визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності” Г. Розена позитивна динаміка розвитку перцептивних властивостей особистості, яка загалом склала $20,43\%$, у той час, як у представників контрольних груп статистично достовірних змін за критерієм Т-Вілкоксона не виявлено.

Не менш позитивну динаміку показують й усереднені результати дослідження вольового самоконтролю військовослужбовців за методикою Є. Ейдмана [7]. Так, самовладання як особистісна риса захисника кордонів має чітко виражену тенденцію до покращення, адже кількість військовослужбовців із високим і дуже

високим рівнями цієї риси різко зросла після проведених нами формувальних впливів і в підсумку становила 60,00% при динаміці 26,67% відповідно, такою ж виявилася і динаміка спадання відсотка військовослужбовців із низьким та дуже низьким рівнем самовладання, яка становить 26,67% , але із знаком “-”.

Дані, отримані за шкалою “наполегливість”, фіксують той факт, що після формувальних впливів зросла кількість військовослужбовців із високим рівнем наполегливості – 10,00% та зменшилась із низьким – 16,67%.

Результати двох вищеназаних шкал корелюють із даними індексу вольового самоконтролю. Так, позитивна динаміка показників високого та дуже високого індексу вольового самоконтролю (13,34%) і негативна – низького і дуже низького (-16,67%) підтверджує збільшення кількості емоційно зрілих, активних, незалежних, самостійних військовослужбовців, яким притаманна впевненість у собі, наполегливість намірів, реалістичність поглядів, розвинуте почуття внутрішнього обов’язку. Щодо військовослужбовців контрольних груп, то статистично достовірних розбіжностей у їх відсотковому розподілі за рівнями прояву показників вольового самоконтролю за критерієм χ^2 -Пірсона не виявлено.

Хоча результати повторної діагностики за методикою “Перцептивна самооцінка парціальної та інтегральної емоційної експресивності” Л. Богіної, А. Ольшаннікової не виявили статистично значущих змін в показнику загальної емоційної експресивності військовослужбовців ДПСУ експериментальних груп, проте в аспекті її парціальних проявів відбулися не значні, однак статистично достовірні зрушення за такими каналами експресії, як “запинання”, “рухова активність”, “зайві рухи”. У безпосередніх учасників експерименту стала більш контрольованою мова (на 16,61% зменшився показник прояву “запинань”); самоконтроль за руховою активністю посилювався на 4,10%; на 10,48% знизився показник зайвої рухової активності. Незначні, на перший погляд, зрушення у зазначених показниках усе-таки постають вагомим підтвердженням ефективності нашої програми, оскільки невербальні засоби спілкування досить важко піддаються вольовому самоконтролю, оскільки формуються у нетах нашої підсвідомості.

Щодо військовослужбовців контрольних груп, то статистично достовірних розбіжностей у показниках прояву інтегральної та парціальної емоційної експресії за критерієм Т-Вілкоксона не виявлено.

Повторне застосування методики А. Шипілова “Стратегії” дозволило з’ясувати, що в учасників формувального експерименту

відбулися суттєві зрушення у бік використання конструктивних стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях службової діяльності та зменшення конфронтаційної на відміну від представників контрольних груп. Статистично достовірні розбіжності за критерієм χ^2 -Пірсона виявлено на рівні $p < 0,05$.

Якщо до експерименту загальна кількість носіїв нормативної стратегії поведінки складала 16,67%, то після його завершення – 26,67%, тобто кількісно приріст представників з цією стратегією поведінки сягнув 13,00%, що є досить пристойним емпіричним результатом.

Значно зменшився відсоток військовослужбовців, яким притаманна конфронтаційна стратегія. Якщо на початку експерименту він становив 10,00% від загальної кількості респондентів, то після впровадження системи формуально-психологічних заходів – 3,33%.

Щодо прояву агресивних реакцій у учасників експерименту, то результати повторної діагностики за методикою Басса-Дарки показали, що у представників експериментальних груп відбулися статистично достовірні зрушення на рівні $p < 0,05$ за шкалою “Почуття провини”. Якщо до початку формуального впливу цей показник дещо перевищував загальноприйняті норми і становив $5,07 \pm 1,53$ бала, то по його закінченні він виявився на рівні $4,63 \pm 1,35$ бала, тобто кількісна динаміка його зниження сягнула 8,68%.

Щодо військовослужбовців контрольних груп, то статистично достовірних розбіжностей у показниках прояву агресивних реакцій за критерієм Т-Вілкоксона не виявлено.

Отримані в процесі дослідження експериментальні дані щодо змін в показниках сформованості структурних компонентів професійного іміджу прикордонників дали змогу визначити динаміку в рівнях його сформованості: якщо до початку формуального впливу кількість військовослужбовців експериментальних груп із високим рівнем сформованості професійного іміджу становила 16,67%, то по його завершенні вона сягнула 40,00%, тобто кількісно приріст представників цього рівня іміджу сягнув 23,33%.

Значно зменшився відсоток військовослужбовців, яким притаманний низький рівень сформованості професійного іміджу. Якщо на початку експерименту він становив 13,33% від загальної кількості осіб, то після впровадження системи формуально-психологічних заходів – 3,33%.

Щодо військовослужбовців контрольних груп, то статистично достовірних розбіжностей у їх відсотковому розподілі за рівнями

сформованості професійного іміджу за критерієм χ^2 -Пірсона не виявлено.

З урахуванням того, що діяльність ДПСУ характеризується особливими умовами перебігу, які негативно впливають на стан психічного здоров'я суб'єктів діяльності, знижують рівень їх психічної захищеності, а імідж прикордонника є тим складним психічним утворенням, яке сприймається на свідомому та несвідомому рівнях психіки як самого носія іміджу, так і цільової аудиторії, й передбачає вплив на психіку суб'єктів взаємодії, було з'ясовано, як зміни в характері іміджу прикордонників вплинули на показники стану їх особистої безпеки. Оскільки показниками стану особистої безпеки визначено особистісну тривожність; рівень самопочуття, активності, настрою; стресостійкість; провідні стратегії подолання стресових ситуацій; рівень соціальної фрустрованості, для їх оцінки були використані такі методика: тест тривожності Спілбергера-Ханіна [4], "САН" [4], методика для оцінки стресостійкості [8], методика "Стратегії подолання стресових ситуацій" С. Хобфолла [6], методика діагностики рівня соціальної фрустрованості Л. Вассермана [4].

Так, результати повторної діагностики за методикою Спілбергера-Ханіна показали, що у військовослужбовців, які були задіяні у програмі формувального експерименту, суттєво знизився рівень особистісної тривожності. Якщо до початку формувального впливу кількість військовослужбовців експериментальних груп з високим рівнем тривожності становила 36,67% від загальної кількості осіб, то по завершенні експерименту їх було уже 20,00%. Збільшилась кількість осіб і з низьким рівнем тривожності, загальний відсотковий приріст виявився рівним 26,67%. У військовослужбовців контрольних груп статистично достовірних розбіжностей в розподілах за рівнями особистої тривожності за критерієм χ^2 -Пірсона не виявлено.

Участь військовослужбовців у програмі формувального експерименту сприяла нормалізації їх самопочуття, підвищенню активності та покращенню настрою. Результати повторного обстеження військовослужбовців ДПСУ за методикою "САН" подані в таблиці.

Доволі позитивну динаміку виявляє й такий показник стану забезпечення особистої безпеки, як стресостійкість. Як показали результати ре-тестування за однойменною методикою, кількість осіб з високим і дуже високим рівнями розвитку цієї особистісної риси різко зросла і становить 40,00% (динаміка 10,00%). У той же час різко зменшився відсоток військовослужбовців із низьким рівнем

розвитку названої стійкості: він складає 13,33% і має динаміку – 16,67%. І хоча загалом для 46,67% військовослужбовців характерний середній та вище за середній рівень цієї якості у психологічній організації особистості, усе ж наявна картина дозволяє констатувати той факт, що більшість прикордонників стали стресостійкими.

Таблиця

Результати діагностики військовослужбовців ДПСУ за методикою “САН” до та після формувального експерименту, у %

Показники методики	Рівні прояву показників	Експериментальні групи*		Контрольні групи	
		Початок експерименту	Кінець експерименту	Початок експерименту	Кінець експерименту
Самопочуття	низький	10,00	3,33	13,33	10,00
	середній	53,33	46,67	50,00	56,67
	високий	36,67	50,00	36,67	33,33
Активність	низький	13,33	0,00	16,67	10,00
	середній	33,33	33,33	40,00	43,33
	високий	53,34	66,67	43,33	46,67
Настрій	низький	13,33	3,33	16,67	10,00
	середній	60,00	56,67	56,67	53,33
	високий	26,67	40,00	26,66	36,67

Примітка. * – статистично достовірні розбіжності за критерієм χ^2 -Пірсона виявлено на рівні $p < 0,05$.

Щодо військовослужбовців контрольних груп, то статистично достовірних розбіжностей у їх відсотковому розподілі за рівнями стресостійкості за критерієм χ^2 -Пірсона не виявлено.

Результати повторної діагностики за методикою “Стратегії подолання стресових ситуацій” С. Хобфолла дозволили з’ясувати, що у військовослужбовців експериментальних груп відбулися позитивні зміни у бік використання конструктивних моделей та стратегій подолання стресових ситуацій. Якщо до експерименту виразність активної стратегії поведінки склала $19,77 \pm 3,08$ бала, то після його завершення – $22,03 \pm 1,99$ бала, тобто кількісно приріст виразності цієї стратегії сягнув 11,43%.

Значно зменшилася виразність асоціальної стратегії копінг-поведінки. Якщо на початку експерименту вона становила $14,57 \pm 3,52$ бала, то після впровадження системи формувально-психологічних заходів – $14,05 \pm 2,87$ бала. Зниження виразності цієї стратегії відбулося за рахунок зменшення прояву такого

копінгу, як асоціальні дії. У кількісному вимірі зменшення виразності цієї моделі становило 4,41%, що є досить пристойним емпіричним результатом, оскільки ця модель подолання пов'язана з порушенням морально-етичних норм у міжособистісній взаємодії, а отже, її корекція потребує досить значних часових та психологічних витрат.

Зафіксовано також статистично достовірне зниження в проявах пасивної прямої та пасивної непрямой стратегій подолання стресу. Це зниження відбулося в пасивній прямій стратегії подолання за рахунок корекції імпульсивності, непрямій – маніпуляційних дій. Якщо до початку експерименту виразність імпульсивних дій склала $18,60 \pm 3,81$ бала, а маніпуляційних – $17,87 \pm 4,16$ бала, то після його завершення – $16,93 \pm 2,07$ бали та $16,47 \pm 2,56$ бала відповідно, тобто кількісно зменшення виразності цих стратегій сягнуло 8,98% та 7,83% відповідно.

Щодо військовослужбовців контрольних груп, то статистично достовірних розбіжностей у показниках прояву моделей та стратегій подолання стресових ситуацій до та після психолого формувальних впливів за критерієм Т-Вілкоксона не виявлено.

Експериментальні дані, отримані за методикою Л. Вассермана [3] на початок і на кінець експерименту, є індикатором того, що впровадження формувальних заходів розробленої нами програми зумовило позитивні зміни у прояві соціальної фрустрованості військовослужбовців експериментальних груп.

Якщо до початку формувального впливу рівень загальної соціальної фрустрованості учасників експерименту становив $2,59 \pm 0,32$ бала, то наприкінці його дії він виявився на рівні $2,43 \pm 0,24$ бала. Відтак відносно зниження соціальної фрустрованості сягнуло 6,20%. Незважаючи на такі, на перший погляд, непереконливі результати, хочемо зазначити, що перелік питань методики, за якою визначається рівень соціальної фрустрованості особистості, окрім питань міжособистісної взаємодії, професійної діяльності, торкається аспектів суб'єктивного ставлення до соціально-економічної ситуації в країні, яку ми засобами нашого формувального експерименту змінити в не силах, щодо ступеня задоволеності міжособистісними стосунками та характеристиками професійної діяльності, то вони виявилися набагато красномовнішими. Якщо до початку формувального експериментування ступінь незадоволеності взаєминами з колегами по роботі у військовослужбовців експериментальних груп становив $1,63 \pm 0,72$ бала, то по його закінченні він дорівнював $1,20 \pm 0,48$ бала. Аналогічні тенденції ми спостерігаємо й у ступені незадо-

воленості взаєминами з адміністрацією, а саме: до початку експерименту – $2,33 \pm 0,80$ бала, після – $1,50 \pm 0,57$ бала; суб'єктами своєї професійної діяльності – $2,30 \pm 0,75$ бала, $1,97 \pm 0,72$ бала; змістом своєї роботи в цілому – $2,17 \pm 0,99$ бала, $1,78 \pm 0,86$ бала; способом життя взагалі – $2,90 \pm 0,80$ бала, $2,57 \pm 0,68$ бала.

Щодо військовослужбовців контрольних груп, то статистично достовірних розбіжностей у компонентах соціальної фрустрованості до та після психологічних формувальних впливів за критерієм Т-Вілкоксона не виявлено.

Висновки. Результати реалізації програми формування професійного іміджу у військовослужбовців ДПСУ дають можливість стверджувати:

1. Формуванню професійного іміджу у військовослужбовців ДПСУ сприяє програма, яка включає такі етапи: мотиваційно-орієнтовний (мета – актуалізація потреби фахівців у створенні гармонійного позитивного іміджу); когнітивно-рефлексивний (мета – актуалізація готовності прикордонників до професійного та особистісного вдосконалення на основі знань про імідж та змісту цього знання); корекційно-розвивальний (мета – корекція та розвиток значущих для професійного іміджу особистісних та поведінкових характеристик); заключно-результативний (мета – мотивування прикордонників до подальшого професійного іміджотворення). Основними психологічно-педагогічними засобами цієї програми постають лекції та практичні заняття, в основу яких покладено тренінг.

2. Формувальний експеримент, спрямований на реалізацію означеної програми, виявив її ефективність, яка підтверджується статистично достовірними змінами в показниках сформованості компонентів професійного іміджу у військовослужбовців ДПСУ.

3. Позитивні зміни в показниках, що характеризують стан особистої безпеки військовослужбовців ДПСУ, зумовлені покращенням складових їх професійного іміджу, вказують на те, що професійний імідж прикордонників є вагомим чинником забезпечення їх особистої безпеки.

Список використаних джерел

1. Конфликтология: новые способы и приемы профилактики и разрешения конфликтов : [учебник для вузов] / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов; 4-е изд., испр. и доп. – М.: Эксмо, 2009. – 509 с.
2. Мороз Л. І. Професійно-психологічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС) : [Моно-

- графія] / Мороз Л. І. – Івано-Франківськ : Наддніпрянська друкарня, 2007. – 312 с.
3. Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы / Под ред. А. А. Бодалева, И. М. Карлинской, С. Р. Панталева, В. В. Столина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 141 с.
 4. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методика и тесты : [учеб. пособие] / Ред.-сост. Райгородский Д. Я. – Самара : БАХРАХ, 1998. – 672 с.
 5. Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре : [учебное пособие] / Т. В. Румянцева. – СПб. : Речь, 2006. – 176 с.
 6. Смирнов Б. А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б. А. Смирнов, Е. В. Долгополова. – Х. : Гуманитарный Центр, 2007. – 276 с.
 7. Торічний В. О. Емпіричне вивчення стану сформованості професійного іміджу військовослужбовців Державної прикордонної служби України / В.О.Торічний // Збірник наукових праць №60. Серія: Педагогічні та психологічні науки / [гол. ред. Потапчук Є. М.]. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2011. – С. 190–193.
 8. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: [учебное пособие для студентов высших учебных заведений] / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.

General characteristics of forming experiment concerning components of improvement of the borderguards' professional image have been considered; the basic results of the forming influence have been revealed; it has also been found out that the formation of the borderguards' professional image is facilitated by the program, which includes the following stages: motivational-directional; cognitive-reflexive; correctional-developmental; terminative-resulting; and also it has been defined that improvement of the components of the borderguards' professional image causes positive changes in indicators, which characterize the state of their security.

Key words: professional image, borderguards, formation program, personal security.

Отримано: 10.02.2012 р.

Психологічні особливості формування понять у студентів з домінуванням інтуїтивного когнітивного стилю

Представлено результати теоретичного й експериментального дослідження сукупності ознак переважання інтуїтивного або аналітичного компонентів у структурі когнітивного стилю сприйняття і переробки навчально-пізнавальної інформації студентами комп'ютерно-математичних спеціальностей класичного університету, виявлення розбіжностей в особливостях та ефективності стратегій формування понять у студентів з різним ступенем означеності домінування інтуїтивного або аналітичного компонента.

Ключові слова: інтуїтивне мислення, когнітивні стилі навчальної діяльності студентів, інтуїтивний та аналітичний компонент у структурі стилю, взаємозв'язок з особливостями та ефективністю стратегій формування понять.

Представлены результаты теоретического и экспериментального исследования совокупности признаков преобладания интуитивного или аналитического компонента в структуре когнитивного стиля восприятия и переработки учебно-познавательной информации студентами компьютерно-математических специальностей классического университета, выявления различий в особенностях и эффективности стратегий формирования понятий у студентов с различной степенью выраженности доминирования интуитивного или аналитического компонента.

Ключевые слова: интуитивное мышление, когнитивные стили учебной деятельности студентов, интуитивный и аналитический компоненты в структуре стиля, взаимосвязь с особенностями и эффективностью стратегий формирования понятий.

В мисленні і навчальній діяльності процес утворення понять є одним з ключових елементів і засобів досягнення мети, а його ефективність, серед іншого, пов'язана з особливостями когнітивного стилю сприйняття й переробки інформації. До зазначених особливостей, зокрема, належить вираженість у структурі когнітивного стилю інтуїтивного чи аналітичного компонента. Подальше дослідження впливу цього фактора на показники ефективності утворення понять є вельми актуальною і за багатьма аспектами майже відкритою сучасною проблемою декількох

напрямок психологічної науки, доцільність якого на сьогодні не викликає жодних сумнівів.

По-перше, попри загальнонауковий фундаментальний інтерес до зазначеної проблематики, її актуальність багато в чому пов'язана з наявною глобальною ситуацією інформаційного буму. Так, серед низки стимулів наукового дослідження впливу ступеня означеності інтуїтивного компонента у структурі когнітивного стилю значну роль відіграє загострена глобальна проблема ефективного пошуку рішень в умовах лавиноподібного зростання обсягів інформаційних потоків. Накопичення бази знань ускладнює розв'язання стратегічних і оперативних завдань, прийняття рішень, генерацію ідей як на етапі навчання, так і у практичній діяльності. Воно має базуватися на аналізі й узагальненні все більшого обсягу вхідних даних. Таким чином, виникає актуалізований соціальний попит на фахівців, що здатні приймати правильні рішення й ефективно діяти, не маючи можливості або уникаючи ретельного і тривалого поетапного логічно-ланцюгового обмірковування проблеми, спираючись на інтуїцію. Феномен інтуїції, попри комплексний характер його природи, неоднозначність і символічність, відсутність чіткого визначення як категорійного поняття, у цій інтерпретації є здатністю до особливих згорнутих підсвідомих актів мислення, до синтетичного бачення проблеми в цілому, до подолання обмеженості відомих підходів у розв'язанні проблеми й виходу за межі стереотипних уявлень [2-4].

З другого боку, при вивченні комплексу питань, пов'язаних з інтуїтивним компонентом у структурі когнітивного стилю, зокрема ролі його означеності у навчальній діяльності, наявним є брак емпіричних досліджень на підтвердження існуючих у зазначеній царині теоретичних уявлень.

З наведеного випливає актуальність та доцільність здійснення теоретико-експериментального дослідження, безпосередньою метою якого є виявлення розбіжностей в особливостях та ефективності стратегій формування понять у навчально-пізнавальній діяльності студентів на підтвердження гіпотези щодо існування контрастного взаємозв'язку зазначених особливостей зі ступенем означеності інтуїтивного або аналітичного компонента у структурі їх когнітивного стилю в процесі навчання.

Згідно з сучасними теоретичними уявленнями у якості параметра когнітивного стилю інтуїція розглядається як надання переваги одному з двох альтернативних способів переробки інформації – аналітичному або інтуїтивному. Зазначено, що до загальних характеристик інтуїтивного стилю можна віднести:

дослідницьку активність та ініціативу суб'єкта, його чутливість, сприйнятливність, здатність вийти за межі вихідного рівня психічного забезпечення діяльності. Особистості з переважанням інтуїтивного когнітивного стилю приймають рішення на підставі підсвідомих актів мислення, передчуттів, тобто без застосування методів дослідження з окресленими послідовними етапами. Вони оцінюють проблему цілісно, з баченням глобальної перспективи. Їм не властиві конформізм, використання систематичних методів дослідження, послідовне розмірковування. Протилежним полюсом когнітивного стилю є схильність до ланцюгового логічного аналізу проблеми [5-8].

За висновками багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників, найсуттєвіше значення в навчальній діяльності має процес формування нових наукових понять, без яких неможливе подальше оволодіння навчальним матеріалом і розв'язання навчальних задач [1]. В основу здійснюваного дослідження взаємозв'язку особливостей процесів формування понять зі ступенем означеності інтуїтивного або аналітичного компонента у структурі когнітивного стилю студентів в процесі їх навчальної діяльності було покладено теоретичні положення, сформульовані М.К. Ахом.

1. У процесі дослідження не можна обмежуватися вивченням готових понять, важливим є процес утворення нових понять.

2. Формування понять у мисленні та діяльності відіграє роль засобу для досягнення поставленої мети. Поняття виникає лише тоді, коли ряд абстрагованих ознак синтезується, і отриманий таким чином абстрактний синтез стає основною формою мислення, за допомогою якої особистість усвідомлює і розуміє навколишню дійсність.

3. Метод емпіричного дослідження особливостей процесів формування понять повинен бути генетично-синтетичним; під час експерименту досліджуваний повинен поступово підходити до побудови нового поняття. Звідси випливає необхідність створення експериментальних понять зі штучним групуванням ознак, що входять до їхнього змісту.

Завданням здійснюваного дослідження було включення процесів утворення понять в структуру розв'язання певної задачі. З цією метою було використано "Методику формування понять" МФП, яка дозволила дослідити особливості та стратегії формування понять у студентів під час навчання. Використовувався комп'ютерний варіант методики, розроблений Ю.Б. Максименко, А.В. Гордєєвою, В.А. Гордєєвим, в основу якого було покладено підходи до формування понять М.К. Аха, Дж. Брунера, Л.С.Ви-

готського, Л.С. Сахарова, О.К. Тихомирова. Методика дала можливість отримати кількісні характеристики процесу формування понять на основі порівняння перебігу реального процесу розв'язання досліджуваним задачі на класифікацію ознак та можливого оптимального способу розв'язання цієї задачі, що визначається за вірогідними характеристиками поданих стимулів.

Також у процесі дослідження визначалися особливості стратегій формування понять за Дж. Брунером. Під стратегією мався на увазі деякий спосіб отримання, збереження та використання інформації, який слугує для досягнення певної мети у тому сенсі, що він повинен призвести до певного результату. Мета стратегії полягає в тому, щоб забезпечити:

- утворення певного поняття в результаті зіткнення з мінімальною кількістю випадків, що мають відношення до справи;
- суб'єктивну впевненість у факті виникнення поняття незалежно від кількості прикладів, з якими довелося мати справу досліджуваному на шляху утворення поняття;
- надійне утворення поняття при мінімальному навантаженні пам'яті та логічного мислення;
- зведення до мінімуму кількості помилкових віднесень до тієї чи іншої категорії, що випереджає утворення поняття.

Висновки за емпіричною складовою роботи ґрунтуються на результатах експериментальних досліджень із залученням 150 осіб – студентів других – четвертих курсів спеціальностей “Математика”, “Прикладна математика”, “Інформатика” математичного факультету Донецького національного університету.

Емпіричне дослідження здійснювалось у два етапи. Основним завданням першого етапу було виявлення переважання у студентів інтуїтивного або аналітичного компонента у структурі когнітивного стилю. З метою виявлення у досліджуваних домінування інтуїтивного стилю використовувались методики: шкала “Довіра інтуїції” опитувальника С.Епстайна (апробація О.В. Степаносової), яка складається з двох субшкал: інтуїтивна здібність та використання інтуїції; “Методика оцінки рівня інтуїтивності” Є.О. Науменко з двома шкалами – інтуїтивності та навіюваності; “Індикатор типів Майєрс – Бріґс МВТІ”. Отримані дані дозволили поділити вибірку досліджуваних на три групи: “інтуїтів”, “аналітиків” та “змішану” групу, до якої були віднесені студенти з відсутністю домінувального переважання відповідного компонента когнітивного стилю.

На другому етапі дослідження виявлялися зв'язки аналізованих стильових ознак студентів з особливостями та стратегіями формування понять.

За результатами емпіричного дослідження встановлено, що за усією вибіркою досліджуваних існує кількісна перевага “аналітиків” (37%) та студентів зі “змішаним” стилем (28%) над “інтуїтами” (35%), що може бути обумовлено специфікою навчання математиків, у якій домінує дискурсивність та поетапність викладання матеріалу.

Виявлення особливостей і стратегії формування понять у студентів з домінуванням інтуїтивного або аналітичного компонентів у структурі когнітивного стилю здійснювалось за допомогою зіставлення реального процесу розв’язування досліджуваними задач на класифікацію ознак з оптимально можливими способами розв’язання цих задач, що визначаються вірогідними характеристиками пред’явлених стимулів, що дало можливість отримати доступні кількісні характеристики процесу формування понять.

Виявлено негативні кореляційні зв’язки шкал визначеності інтуїтивного стилю з середнім часом реакції на стимули різного змісту, а саме:

– середнім часом **Т_a** реакції на стимул, що містить варіанти альтернативного вибору (рис. 1). Необхідно зазначити, що факт негативних кореляційних зв’язків часу реакції при виборі варіантів з представленого альтернативного набору стимулів з усіма шкалами визначеності інтуїції свідчить про те, що саме інтуїтивний компонент когнітивного стилю дозволяє людині швидко та неусвідомлено упорядковувати та переробляти психічну інформацію щодо запропонованих об’єктів, в тому числі тих, які зберігаються в пам’яті, що, в свою чергу, обумовлює здатність швидко робити вибір з ряду альтернатив;

– середнім часом **Т_п** реакції на стимул, що містить усі можливі варіанти заданих ознак (рис. 2). Високі показники негативних кореляційних зв’язків свідчать про те, що в умовах збільшення обсягу інформації і обмеження часу реакції на запропоновані стимули (в інструкції було поставлено завдання виконати роботу якомога швидше) студенти з домінуванням інтуїції як компонента у структурі когнітивного стилю здатні робити швидкий спонтанний вибір, не витрачаючи багато часу на обмірковування та послідовну поетапну переробку усієї інформації;

– найменша кількість зв’язків була встановлена між шкалами визначеності інтуїтивного стилю та середнім часом **Т_о** реакції на стимул, що не містить жодної із заданих ознак. Статистично значимі слабкі зв’язки були виявлені зі шкалами “Довіра інтуїції” ($r = -0,17$; $p \leq 0,05$), “Інтуїтивності” ($r = -0,20$; $p \leq 0,05$) та шкалою “Інтуїції за МВТІ” ($r = -0,19$; $p \leq 0,05$). Це може свідчити про те, що

в ситуації, коли задана альтернатива не містить правильного варіанта розв'язання, який необхідно обрати, студенти з домінуванням інтуїтивного стилю змушені витратити більше часу на розмірковування, включаючи елементи аналізу та звертаючись до власної пам'яті, ніж у випадках, коли така альтернатива містить правильний варіант.

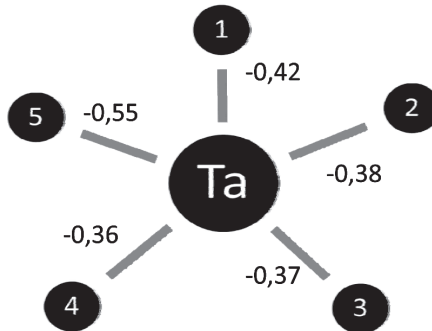


Рис. 1. Показники кореляційних зв'язків шкал діагностики інтуїтивного стилю з середнім часом реакції на стимул, що містить варіанти альтернативного вибору ($p \leq 0,01$)

Примітка: 1. Шкала "Інтуїтивна здібність". 2. "Використання інтуїції". 3. "Інтуїтивність". 4. "Навіюваність". 5. "Шкала інтуїції за МВТІ"

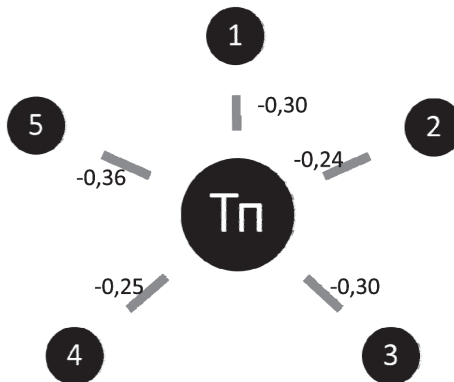


Рис. 2. Показники кореляційних зв'язків шкал діагностики інтуїтивного стилю з середнім часом Tp реакції на стимул, що містить усі можливі варіанти заданих ознак ($p \leq 0,01$).

Примітка: скорочення, аналогічні використаним на рис. 1.

Загалом отримані результати свідчать про те, що студентам з домінуванням інтуїтивного компонента у структурі когнітивного

стилю необхідно в середньому менше часу для реакції на запропоновані стимули, що в свою чергу прискорює процес формування понять у процесі навчальної діяльності.

З інтуїтивністю негативно корелює і кількість помилок, яких припускалися студенти у процесі роботи. Значущі кореляційні зв'язки були встановлені між: – визначеністю інтуїтивного компонента у структурі когнітивного стилю та помилковим підтвердженням наявності комбінації заданих ознак в стимулі, який насправді не містить жодної з цих ознак (рис. 3). Можна зазначити, що студенти з вираженим інтуїтивним компонентом у структурі когнітивного стилю, незважаючи на порівняно збільшений час реакції на задану альтернативу стимулів, яка не містить правильного варіанта розв'язання, не виявляють схильності помилятися та підтверджувати хибну комбінацію ознак в стимулі, що не містить ці ознаки. Найбільш слабкий зв'язок був встановлений зі шкалою “Навіюваності” ($p \leq 0,05$). Це може свідчити, що студенти з високими показниками за цією шкалою через підвищену чутливість до зовнішніх сигналів можуть припускатися помилок завдяки некритичному ставленню до наданої інформації;

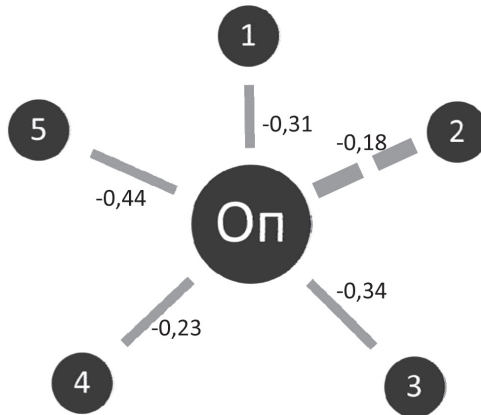


Рис. 3. Показники кореляційних зв'язків шкал діагностики інтуїтивного стилю з помилковим підтвердженням наявності комбінації заданих ознак в стимулі, який насправді не містить жодної з цих ознак.

Примітка: скорочення, аналогічні рис. 1; пунктиром позначений зв'язок на рівні значимості ($p \leq 0,05$).

– інтуїтивністю та помилковим запереченням наявності комбінації заданих ознак в стимулі, який насправді містить усі

можливі варіанти заданих ознак (рис.4). Ці результати підтверджують висновок про те, що визначеність інтуїтивного компонента когнітивного стилю в умовах великого обсягу інформації дозволяє швидко та спонтанно обирати правильну сукупність ознак, не припускаючись при цьому помилкового заперечення наявності цих ознак в заданому стимулі.

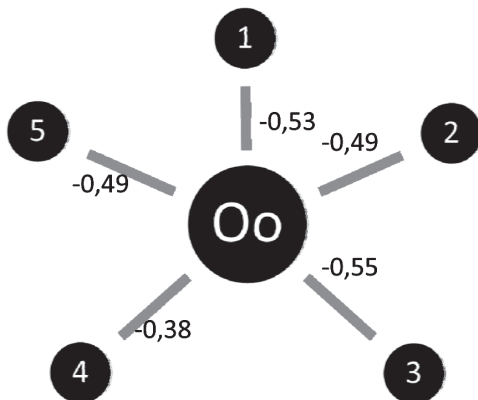


Рис. 4. Показники кореляційних зв'язків шкал діагностики інтуїтивного стилю та помилкових заперечень Oo наявності комбінації заданих ознак в стимулі, який насправді містить усі можливі варіанти заданих ознак ($p \leq 0,05$)

Примітка: скорочення, аналогічні використані на рис. 1.

Також треба зазначити, що існують значимі відмінності у кількості допущених помилок між студентами з вираженим інтуїтивним, аналітичним та “змішаним” стилем. Аналітики та “змішана” група були схильні частіше припускати помилок, підтверджуючи наявність комбінації заданих ознак в стимулі, який не містив цих ознак, і, навпаки, заперечуючи їх в стимулі, який містив всі можливі варіанти ознак, вони витрачали додатковий час на їх виправлення. Значимих відмінностей в особливостях формування понять між представниками групи аналітиків та “змішаної” групи виявлено не було (крім показника Оп, $p \leq 0,05$).

Аналізуючи відмінності в стратегії формування понять студентами з домінуванням інтуїтивного, аналітичного або “змішаного” стилю, було виявлено, що для аналітиків та “змішаної” групи більшою мірою були характерні скануючі стратегії (рис. 5, 6). Робота починалася з вибору як першої гіпотези частини змісту першого прикладу. Якщо зустрічався приклад, який

заперечував гіпотезу, відбувалася її заміна з максимальним урахуванням попередніх подій. Для цього необхідні були певні зусилля пам'яті, робота відбувалася шляхом перебору можливих варіантів комбінацій стимулів.

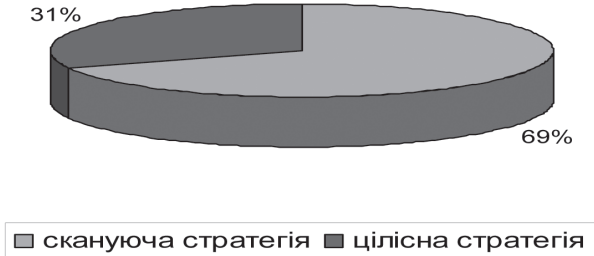


Рис 5. Діаграма розподілу стратегій формування понять у студентів з вираженим аналітичним стилем

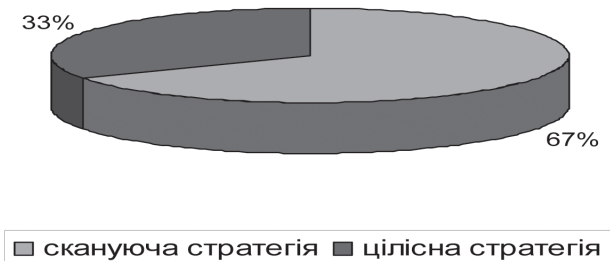


Рис. 6. Діаграма розподілу стратегій формування понять у студентів зі "змішаним" стилем

Для студентів з інтуїтивним когнітивним стилем більш характерною є цілісна стратегія, яка полягає в прийнятті як першої гіпотези всього змісту першого прикладу, після чого використовуються певні обмеження щодо знаходження правильного варіанта (рис.7).

В цілому можна зазначити, що негативні значущі кореляційні зв'язки між визначеністю інтуїтивного стилю та сумарним показником допущених помилок (рівень значущості кореляції за всіма шкалами інтуїтивності $p \leq 0,01$) дають підстави стверджувати, що студенти з переважанням інтуїтивного компонента когнітивного стилю менш схильні припускати помилку у процесі формування нових понять.

Можна припустити, що оскільки утворення понять в мисленні і діяльності відіграє роль засобу досягнення мети, то визначеність

інтуїції допомагає розширити арсенал таких засобів, полегшити досягнення мети, що, у свою чергу, позитивно впливає на швидкість оволодіння навчальним матеріалом. Порівнюючи результати аналізу особливостей формування понять у груп студентів з вираженим інтуїтивним, аналітичним та “змішаним” стилем пізнавальної діяльності (табл. 1), можна зазначити, що чим вище показник інтуїтивності, тим швидше відбувається розв’язання завдання.

У групі “аналітиків” та “змішаній” групі середній час реакції значно перевищує показники часу “інтуїтів”. Студенти з вираженим інтуїтивним стилем швидше реагували на стимули, що містять варіанти альтернативного вибору та усі можливі варіанти заданих ознак. Не було виявлено значимих відмінностей лише за показником середнього часу реакції на стимул, що не містить жодної із заданих ознак. Це підтверджує наше припущення, що в ситуації, коли не є можливим швидко обрати правильний варіант розв’язання через його відсутність, в заданій альтернативі студенти з інтуїтивним стилем звертаються до аналітичного перебору можливих варіантів у пам’яті, що збільшує кількість часу, витраченого на реакцію.

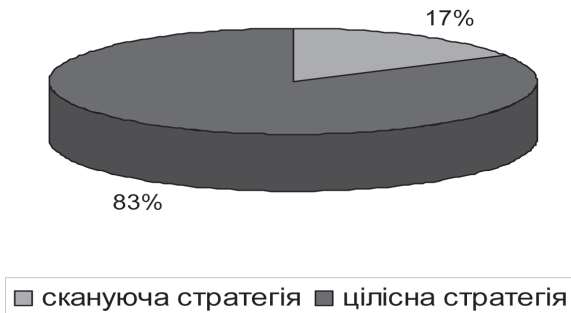


Рис. 7. Діаграма розподілу стратегій формування понять у студентів з вираженим інтуїтивним стилем

У підсумку отримані дані підтверджують гіпотезу про відмінність стратегій формування понять в групах з відмінними ступенями означеності аналітичного або інтуїтивного компонента когнітивного стилю. Якщо порівнювати успіхи груп, виходячи з притаманної їм стратегічної поведінки, то перевага виявляється на боці представників цілісної стратегії.

Таблиця 1

**Порівняння особливостей та стратегій формування понять
різними групами досліджуваних**

Фактори	Групи, що порівнюються					
	«Інтуїти» - «Змішаний стиль»		«Інтуїти» - «Аналітики»		«Змішаний стиль» - «Аналітики»	
	t	p	t	p	t	p
Т _а	-9,220	0,000	-7,457	0,000	-0,281	0,780
Т _о	-1,638	0,104	-1,642	0,104	0,079	0,938
Т _п	-4,311	0,000	4,619	0,000	0,658	0,512
Т _а +Т _о +Т _п	-9,799	0,000	-8,429	0,000	-0,970	0,335
О _п	-6,592	0,000	-5,961	0,000	2,370	0,020
О _о	-9,584	0,000	-6,007	0,000	-0,245	0,807
О _о +О _п	-10,783	0,000	-7,959	0,000	0,663	0,509

Примітка: Т_а – середній час реакції на стимул, що містить варіанти альтернативного вибору; Т_о – середній час реакції на стимул, що не містить жодної із заданих ознак; Т_п – середній час реакції на стимул, що містить усі можливі варіанти заданих ознак; О_п – помилкове підтвердження наявності комбінації заданих ознак в стимулі, який насправді не містить жодної з цих ознак; О_о – помилкове запереченням наявності комбінації заданих ознак в стимулі, який насправді містить усі можливі варіанти заданих ознак. Відмінності між середніми оцінками показників розв'язку виявилися достовірними за t-критерієм Стьюдента.

Отже, внаслідок проведеного аналізу зв'язків домінування різних досліджуваних компонентів когнітивних стилів з особливостями формування понять можна сформулювати такі **висновки**:

– визначені кореляційні залежності свідчать про істотний зв'язок стратегій формування понять з означеністю інтуїтивного або аналітичного компонентів в структурі когнітивного стилю;

– студенти з вираженим аналітичним компонентом когнітивного стилю та “змішаним” стилем більш схильні використовувати скануючу стратегію, за якою робота починається з вибору певної гіпотези щодо частини змісту першого прикладу; якщо зустрічається приклад, який заперечує гіпотезу, відбувається її заміна з максимальним врахуванням попередніх подій;

– для студентів з вираженим інтуїтивним компонентом когнітивного стилю більш характерною є цілісна стратегія, що полягає в прийнятті як першої гіпотези всього змісту першого прикладу, після чого використовуються певні обмеження щодо знаходження правильного варіанту;

– студентам з домінуванням інтуїтивного когнітивного стилю необхідно в середньому менше часу для реакції на запропоновані

стимули, вони припускаються меншої кількості помилок у процесі формування нових понять, що, в свою чергу, прискорює процес їх утворення під час навчання; таким чином, наявність означеного інтуїтивного компонента в структурі когнітивного стилю розширює арсенал засобів формування понять, що позитивно впливає на швидкість оволодіння навчальним матеріалом;

– скануюча стратегія знижує ефективність та швидкість утворення понять; збільшення кількості альтернатив у задачі є джерелом підвищення її складності, оскільки це спричиняє додаткове навантаження на пам'ять та мислення при використанні стратегії сканування, і за умов обмеження часу скануюча стратегія, яка передбачає шлях перебору можливих варіантів, є менш ефективною, ніж цілісна, яка охоплює всі елементи одразу, а потім передбачає їх виключення; за умов посилення напруги, необхідності скорочувати час оволодіння навчальним матеріалом, притаманних сучасній системі освіти, можна припустити, що стратегія, яка вимагає надзвичайних зусиль пам'яті та логічного мислення, буде менш ефективною, ніж стратегія, яка не потребує таких зусиль.

Одержані результати можуть бути використані при розробці та вдосконаленні індивідуалізованих методик викладання, контролю та оцінювання знань, які орієнтовано на діагностику, врахування означеності й сприяння розвитку інтуїтивного компонента когнітивного стилю в структурі навчально-пізнавальної діяльності студентів, на врахування його чутливості до суб'єктивних і ситуативних чинників, на створення умов для ефективної адаптації пізнавальних можливостей студентів з переважанням інтуїтивного компонента когнітивного стилю до вимог актуального оточення.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Мышление и речь /Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Максименко С.Д. Психологія особистості / С.Д. Максименко, К.С.Максименко, М.В. Папуча. – К.: Видавництво ТОВ “КММ”, 2007. – 296 с.
3. Пономарев Я.А. Психика и интуиция / Я.А. Пономарев. – М.: Юридическая литература, 1967. – 256 с.
4. Степаносова О.В. Современные представления об интуиции / О.В.Степаносова // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 133-142.
5. Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта /М. А. Холодная. – К.: УМКВО КГУ, 1990. – 73 с.

6. Allison C.W. Intuitions and entrepreneurial behavior / C.W. Allison, E.Chell, J. Hayes // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. – 2000. – V. 9, №1. – P. 31-43.
7. Epstein S. Individual differences in intuitive experiential and analytical-rational thinking styles / S. Epstein, R. Pacini, V. Denes-Raj, H. Heier // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1996. – V. 71, №2. – P. 390 – 405.
8. Pacini R. The relation of rational and experiential information processing styles to personality, basic beliefs, and the ratio-bias phenomenon / R. Pacini, S.Epstein // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1999. – V. 76, №6. – P. 972-987.

The results of theoretical and experimental study of the prevalence of an intuitive set of features or analytical component in the cognitive style of perception and learning and cognitive processing of information by students of computer and mathematics of the classical university, highlighting the differences in features and performance strategies of concept formation in students with varying dominance of intuitive or analytical component.

Keywords: intuitive thinking, cognitive styles, learning activities of students, an intuitive and analytical components of the structure of the style, the relationship with the features and performance strategies for the formation of concepts.

Отримано: 12.02.2012 р.

УДК 159.942-051

В.М.Федорчук

ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПСИХОЛОГА

У статті здійснено аналіз емоційної сфери особистості, де головна роль відводиться емпатії та емоційній компетентності. Остання виступає інтегральною професійно значущою якістю психолога-професіонала.

Ключові слова: емоційна сфера, емоційна компетентність, “рамки емоційної компетентності”, емоційний інтелект, емоційна саморегуляція, емпатія, вимоги до ідеального психолога.

В статье осуществлен анализ эмоциональной сферы личности, где главная роль отводится эмпатии и эмоциональной компетентности. Последняя выступает интегральным профессиональным значимой качеством психолога-профессионала.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, эмоциональная компетентность, “рамки эмоциональной компетентности”, эмоциональный интеллект, эмоциональная саморегуляция, эмпатия, требования к идеальному психологу а.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема емоційної саморегуляції – одна з найважливіших психолого-педагогічних проблем, актуальних для особистого і професійного розвитку сучасного фахівця.

Вивчення емоційного життя людини активно почало здійснюватися лише у кінці ХХ століття, коли з’явилися поняття “емоційний інтелект” і “емоційна компетентність”, що характеризують здібності до управління емоційними явищами і властивостями.

Психологічна практика показує, що комунікативна складова відіграє важливу роль в професії психолога, і від його компетентності в цій області часто залежить успішність професійної діяльності.

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв’язання даної проблеми. У 1912 році німецький психолог Вільям Штерн (William Lewis Stern) запропонував вимірювати інтелектуальні здібності людини за допомогою тепер уже широко відомого коефіцієнта IQ (Intelligence Quotient). Через вісімдесят три роки американський психолог Даниел Гоулман (Goleman D.) викликав справжній фурор, заявивши, що важливішу роль, ніж IQ, грає коефіцієнт EQ (Emotional Quotient, або Emotional Intelligence) – емоційний показник інтелекту. Пов’язано це з тим, що контроль над власними емоціями і здатність правильно сприймати чужі почуття характеризують інтелект точніше, ніж здатність логічно мислити.

Згідно з визначенням Даниеля Гоулмана, “емоційна компетентність – це здатність усвідомлювати і визнавати власні почуття, а також почуття інших, для самомотивації, для управління власними емоціями і в стосунках з іншими”.

М.Рейнольдс зазначає, що, оскільки корінь слова компетентність (eng. – intelligence) означає “вибирати між декількома можливостями”, ви досягаєте емоційної компетентності, коли усвідомлюєте усі можливості. З цим усвідомленням ви стаєте вільні у своєму виборі.

Російський психолог Р.В.Овчарова на основі особистісного опитувальника Р.Кеттела склала еталонну таблицю, яка включає вимоги до ідеального психолога. Це виявилось в таких особистісних характеристиках: психолог повинен мати високі загальні розумові

здібності, бути принциповим, поміркованим, вільно думаючим, уважним аналітиком, експериментатором; психолог соціабельний, тому надає перевагу роботі з людьми, радіє соціальному визнанню. Це комунікабельна людина, яка легко формує активні групи, добре запам'ятовує імена людей, тактовна, дипломатична у спілкуванні; він любить спільні дії, підкоряє інтереси особистості груповим інтересам, сумлінний, має почуття обов'язку і відповідальності, сильний, енергійний, вміє підкорити собі. Він сміливий, швидко розв'язує практичні питання; психолог емоційно стійкий, стриманий, спокійний, реально оцінює обставини, стійкий до стресу [7, с. 8-9].

У вимогах до особистості психолога цілком виправдано виділено чотири найважливіші доміанти: інтелектуальність, соціальність, емоційна стабільність і практичність, причому вони втримані в гуманістичному дусі.

Уміння сприйняти почуття іншої людини як власні, здатність до емоційного відгуку є необхідним компонентом спілкування, специфічним засобом взаємопізнання, особливо в системі професій "людина-людина" (соціономічних), до якої належить професійна діяльність психолога. Це підкреслювали видатні зарубіжні та вітчизняні вчені (К.Роджерс, Р.Мей, Л.Петровська, П.Коваленко, М.Корнев, Р.Немов, Ю.Орлов, Н.Шевандрін та ін.).

Отже, **основною метою статті** є аналіз поняття "емоційна компетентність", яке, в свою чергу, виступає професійно значущою інтегральною якістю в діяльності психолога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття "емоційна компетентність" стало використовуватись у психології завдяки публікаціям таких зарубіжних дослідників, як: Д.Саарні, D.Goleman, М.Райнольдс, R.Buck, І.Андреева, Е.Яковлева та ін. [1; 4; 10]. Воно спочатку виникло в психології розвитку [11, с. 115-182] і тісно пов'язане з концепцією емоційного інтелекту [10].

На думку вітчизняних психологів П. Коваленка та М. Корнева, емпатія – це особливий спосіб розуміння іншої людини, коли домінує не раціональне, а радше емоційне сприйняття її внутрішнього світу. Емоційна природа емпатії саме й виявляється в тому, що ситуація іншої людини, партнера по спілкуванню не стільки "продумується", скільки "відчувається" [3, с. 98]. У доповнення сказаному наведемо думку Р. Немова [6, с. 36] про те, що психолог повинен володіти серед інших якостей здатністю до емпатії, співпереживання, співчуття. Під цією здібністю він розуміє "уміння глибоко психологічно проникати у внутрішній світ іншої людини – клієнта, розуміти його, бачити те, що відбувається, з його власних

позицій, сприймати світ його очима, приймати як допустиму і правильну його точку зору”. Ми поділяємо його думку і в тому, що “емпатія – це основна міжособистісна якість, якою повинен володіти психолог-консультант. Головним у цій якості є готовність, бажання і здатність людини психологічно відчувати і розуміти іншого, дивитись на світ його очима, на цей час забуваючи про свій внутрішній світ, про свою власну думку”.

Відомий американський психотерапевт Р. Мей [5] під емпатією розуміє глибоке почуття, яке передає таке духовне єднання особистостей, коли одна людина настільки проникається почуттями іншої, що тимчасово ототожнює себе із співрозмовником, ніби розчиняється в ньому.

Фундатор гуманістичної психології К.Роджерс вважав, що успішність психотерапевтичної практики забезпечують три основні умови сприяння особистісному зростанню клієнта [8]. Передусім, психолог повинен бути тим, ким він є насправді, його ставлення до клієнта має бути щирим, без “маски” чи “фасаду”. Другою умовою є те, що психолог переживає тепле, позитивне ставлення до внутрішнього світу клієнта. Ця умова характеризується терміном “безумовне позитивне ставлення”. Третьою умовою є “емпатійне розуміння”.

Емпатія та емоційна компетентність як будь-яке емоційне явище піддається розвитку, корекції і удосконаленню. Власний досвід [9] як керівника тренінгів дає підставу стверджувати, що здібність психолога до емоційної компетентності можна і необхідно успішно розвивати за допомогою спеціальних вправ, психологічних практикумів і соціально-психологічних тренінгів (СПТ): особистісного росту, сенситивності, комунікативної компетентності тощо. Паралельно з цим ми проводимо психотерапевтичну роботу з майбутніми психологами, мета якої – корекція їхньої Я-концепції. Психолог повинен бути людиною розкутою, не закомплексованою, мати досвід розв’язання своїх власних проблем, щоб зможти надати відповідну допомогу тим людям, які її потребують. Індивідуальна і групова психотерапія та СПТ спрямовані на підвищення рівня усвідомлення себе, рівня рефлексії, емпатії та емоційної компетентності на створення більш гармонійної Я-концепції психолога. Вона трактується більшістю вчених як більш-менш усвідомлена стійка система уявлень індивіда про самого себе, що поєднує фізичні, емоційні, когнітивні, соціальні й поведінкові характеристики.

Якщо психолог позбавлений професійно такої значущої якості, як емоційна компетентність, то його взаємодія з клієнтом перетвориться в рольову гру, в якій психолог спирається швидше

на свої фантазії, ніж на відчуття внутрішнього емоційного стану клієнта. У цьому випадку клієнт швидко зніме з психолога маску “чужого” фахівця, який намагається йому допомогти.

На перший погляд, поняття емоції і компетентність несумісні. Проте ще С. Рубінштейн писав, що емоції людини є єдністю емоційного і інтелектуального, так само, як пізнавальні процеси зазвичай утворюють єдність.

Виходячи з аналізу наукової літератури, в структурі емоційної компетентності можна виділити такі блоки: усвідомлення своїх емоцій, усвідомлення емоцій інших, управління емоціями, адекватне вираження емоцій (рефлексія, емпатія, саморегуляція, експресивність). Сама емоційна компетентність є афективно-когнітивним явищем: вона включає і афективні, і когнітивні компоненти, і, більше того, в кожному з компонентів є і афективна, і когнітивна складова. На цій підставі, а також спираючись на загальне визначення “компетентності”, сформулюємо визначення емоційної компетентності.

Емоційна компетентність – системна властивість особи, що включає навички адекватної ситуації (саногенної) рефлексії, саморегуляції, оптимального рівня емпатії і експресивності.

У визначенні закладено чотири компоненти емоційної компетентності: саногенна рефлексія, саморегуляція, емпатія, експресивність і два механізми, що забезпечують функціонування і розвиток цієї властивості: рефлексія і саморегуляція.

У запропонованій Р.Бар-Оном моделі, яка зараз застосовується найчастіше, емоційна компетентність оцінюється за такими компонентами: навичками управління своїми емоціями, міжособистісними стосунками і стресом, а також здібностями до адаптації і загального настрою.

Аналіз науково-методичної літератури показує, що серед дослідників емоційної компетентності немає однозначної думки щодо визначення цього поняття, його зміст, структури, а також чинників, що визначають її розвиток. Та все ж нам близький погляд Ф.Іскандерової [2] на емоційну компетентність, яка, на її думку, включає :

- уміння людини усвідомлювати і оцінювати себе (свої сильні і слабкі сторони, свої почуття і поведінку, причини їх виникнення і наслідки, до яких вони призводять), скласти план особистого розвитку;
- уміння управляти собою (своїми установками, поведінкою, приймати рішення, бути, де потрібно, наполегливим, гнучким, справлятися із стресовими і конфліктними ситуа-

- ціями, управляти своїми емоціями так, щоб вони працювали на вас, а не проти вас);
- уміння мотивувати себе (визначати чіткі напрями руху, досягати результатів, мати позитивний настрій, робити своє життя і роботу цікавими);
- уміння розуміти людей, їх емоції, почуття, чому вони поведуться так чи інакше, бути терпимим;
- уміння будувати взаємини з людьми (уміння будувати стосунки довіри, поваги, уміти домовлятися, бути хорошим учасником команди).

Виходячи з вищесказаного, можна виділити “рамки емоційної компетентності”.

1. Особиста компетентність (визначає те, як ми “управляємо” собою).

Усвідомлення самого себе:

- емоційне усвідомлення: зрозуміти свої почуття і те, як вони на нас впливають;
- точна самооцінка: знати і розуміти свої сильні і слабкі сторони;
- упевненість: розвинені почуття власної гідності і можливостей.

Здатність управляти собою :

- самоконтроль: не допускати виписку імпульсів і агресії;
- чесність: тримати високі стандарти порядності і гідності;
- відповідальність: завжди розуміти, що тільки ви повинні звітувати і відповідати за свої результати;
- можливість пристосовуватися: гнучкість під час змін;
- новаторство: почувати себе комфортно і відкрито підходити до нових ідей, інформації.

Зацікавленість:

- прагнення до вищих досягнень: увесь час підтримувати або піднімати стандарти і обирати “відмінно” як мету;
- відданість: близько і пристрасно сприймати завдання команди або компанії, брати участь “без залишку”;
- ініціатива: готовність використовувати (і створювати) можливості;
- оптимізм: домагатися поставленого, незважаючи на труднощі, не падати духом.

2. Соціальна компетентність (визначає, як будувати стосунки).

Співчуття:

- розуміти інших: “розпізнавати” почуття і погляди інших і активно цікавитися їх турботами;

- розвивати інших: розуміти потреби росту інших і покращувати їх можливості;
- орієнтація на надання послуг: передбачити, зрозуміти і задовольнити потреби інших;
- шанувати різні думки: бути в змозі отримати користь від того, що ми оточені абсолютно різними людьми;
- усвідомлення політичної ситуації: розуміти, де центри влади, що групи хочуть, як ставляться одна до одної.

Соціальні навички:

- уміння впливати на інших: наскільки ми в змозі переконувати;
- уміння спілкуватися: відкрито слухати і чітко передавати повідомлення;
- управляти конфліктами: уміння вести переговори і дозволяти критичні ситуації;
- лідерство: надихати і вести за собою окремих людей або групи;
- позитивно сприймати зміни: уміння ініціювати і управляти процесом змін;
- будувати формальні стосунки: надати стосункам атрибути, які можуть їх посилити й упорядкувати;
- співпраця: працювати з іншими на шляху до досягнення спільних цілей;
- уміння працювати в команді: допомогти побудувати синергетичні стосунки і командний дух.

Учені-психологи (Ю. Орлов, А. Холмогорова, Н. Гаранян, В. Петрушин та ін.) відмічають, що неефективне управління емоціями призводить до неврозів, порушення психічного, соматичного, фізичного здоров'я. Усунути негативний вплив емоцій можна за допомогою підвищення емоційної компетентності майбутніх фахівців.

Висновок. Отже, для того, щоб стати психологом-професіоналом, тобто емоційно компетентним, потрібно: займатися технікою, яка допоможе фахівцю жити справжнім моментом; ідентифікувати свої емоції; визначати джерело емоцій; уміти вибрати найбільш відповідний тип реакції.

Список використаних джерел

1. Андреева И. Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов [Текст] / И. Н. Андреева // Психология образования сегодня: Теория и практика : материалы Международной науч.-прак. конф.; под ред. С. И. Коптевой, А. П. Лобанова, Н. В. Дроздовой. – Минск, 2003. – С. 166–168.

2. Искандерова Ф.В. Эмоциональный интеллект как основа межличностного взаимодействия / Ф.В. Искандерова // Вестник КАСУ. Выпуск : ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ. – №1. – 2006. – С.130-134.
3. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія / М.Н. Корнев, А.Б. Коваленко. – К., 1995. – 304 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
5. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мэй. – М., 1994. – 144 с.
6. Немов Р.С. Психологическое консультирование: [Учеб. для студ. вузов] / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр “ВЛАДОС”, 2001. – 528 с.
7. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – М.: Просвещение, 1993. – 256 с.
8. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
9. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг “Розвиток комунікативної компетентності викладача”: [Навчальний посібник] / В.М. Федорчук. – Кам’янець-Подільський: Абетка, 2003. – 240 с.
10. Goleman D. Emotional intelligence. New York : Bantam Books. 1995.
11. Saarni C. Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In : R. A. Thompson (ed.), Nebraska Symposium on Motivation. 1990. Vol. 36. Socioemotional development (P. 115–182).

The article presents the analyses of the emotional sphere of a personality. The main role is given to the emotional competence, which is the professionally meaningful quality in the work of the psychologist.

Key words: emotional sphere, emotional competence, emotional intellect, emotional self-regulation, empathy, requirements to the work of the psychologist.

Отримано: 1.03.2012 р.

Особливості організаційної ідентичності працівників державних та приватних установ: психолінгвістичний підхід

Стаття присвячена проблемі організаційної ідентичності працівників установ державної та приватної форм власності, в основу вивчення якої покладено психолінгвістичний підхід. Запропоновано авторське визначення цього поняття.

Особливості організаційної ідентичності працівників розкрито за допомогою психолінгвістичного методу – метафор. Встановлено відмінності прояву досліджуваного феномену у співробітників організацій різних форм власності залежно від стажу трудової діяльності.

Ключові слова: організаційна ідентичність, психолінгвістичний підхід, метафора, державні і приватні організації.

Статья посвящена проблеме организационной идентичности работников учреждений государственной и частной форм собственности, в основу изучения которой положен психолингвистический подход. Предложено авторское определение этого понятия.

Особенности организационной идентичности сотрудников раскрыты с помощью психолингвистического метода – метафор. Установлены различия проявления исследуемого феномена у сотрудников организаций различных форм собственности в зависимости от стажа трудовой деятельности.

Ключевые слова: организационная идентичность, психолингвистический подход, метафора, государственные и частные организации.

На сучасному етапі активної перебудови економічної системи України особливого значення набуває забезпечення ефективної діяльності організацій різних форм власності. Необхідність трансформації установ відповідно до нових соціально-економічних умов спонукає керівництво до пошуку шляхів оптимального управління не лише матеріально-технічними, а й людськими ресурсами. Оскільки персонал є одним із ключових факторів досягнення високих показників роботи організації, керівники знаходяться в постійному пошуку ефективних інструментів управлінського впливу. Одним із найефективніших засобів такого впливу є формування організаційної ідентичності у співробітників установи.

Високий рівень розвитку організаційної ідентичності, з одного боку, задовольняє потребу працівника в приналежності до групи, безпеці, самоцінності, особистісній цілісності, тобто загалом позитивно впливає на його психологічне самопочуття, з іншого боку – слугує фактором стабільності організації, гармонізації психологічного клімату в установі, впевненості в майбутньому, ефективності механізмів управління персоналом. Тому необхідність дослідження психологічних особливостей явища ідентичності з метою оптимізації діяльності працівників як державних, так і приватних організацій є очевидною.

Водночас, відмінності в способах пристосування установ державного та приватного сектору до нових ринкових умов призводять до виникнення особливих рис в їхньому функціонуванні, а відповідно – в процесі формування організаційної ідентичності співробітників. Отже, об'єктивна необхідність формування й розвитку ефективних організацій різних форм власності, зростання інтересу управлінців до питання організаційної ідентичності та відсутність комплексних досліджень цього феномену зумовлюють **актуальність** нашої наукової праці.

Мета роботи полягає у встановленні особливостей організаційної ідентичності працівників державних та приватних установ.

Мета та предмет дослідження зумовили такі основні його **завдання**:

- дослідити особливості організаційної ідентичності працівників державних і приватних організацій за допомогою психолінгвістичного методу – метафор;
- визначити особливості концептуальних метафор працівників відповідно до стажу;
- провести емпіричне вивчення структурно-функціональних особливостей організаційної ідентичності у представників організацій різних форм власності.

Для розв'язання сформульованих у дослідженні завдань були застосовані такі методи: теоретичні – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація наукових досліджень із проблем організаційної ідентичності та особливостей управління організаціями різних форм власності; емпіричні – спостереження, бесіди, авторські анкети для працівників державних та приватних установ з метою визначення структурно-функціональних особливостей ідентичності та виявлення концептуальних метафор.

Організаційна ідентичність, на наш погляд, є результатом когнітивно-емоційного процесу усвідомлення себе представником

певної організації, що виражається не лише через екстралінгвальні фактори (значима поведінка, яка відображається в доступних почуттєвому сприйняттю формах), а й мову суб'єкта.

Відтак, услід за Л.В. Засекіною, вважаємо доцільним використання психолінгвістичного підходу до вивчення корпоративної ідентичності, в межах якого остання розглядається як комплексний дискурс, що породжується комунікативною взаємодією різних суб'єктів. Оскільки будь-який дискурс об'єктивується в певну текстову реальність, психолінгвістичний інструментарій є адекватним для вивчення організаційної ідентичності на матеріалі текстів [1].

Одним із найпотужніших засобів дискурсивного аналізу є метафора – спосіб пізнання, структурування та пояснення світу; механізм, за допомогою якого людина сприймає абстрактні поняття й оперує ними як дискретними сутностями на основі фізичного досвіду [2]. Таким чином, метафора пов'язує дві понятійні сфери, одна з яких добре структурована та відома учасникам комунікації – це сфера-джерело, а друга – сфера-мішень – потребує категоризації, пояснення, концептуалізації. В процесі метафоризації сфера-джерело використовується для описання нового фрагмента дійсності.

На думку Дж. Лакоффа, поняттєва система особистості, в межах якої вона мислить і діє, за своєю природою є метафоричною. Такий підхід дозволяє остаточно вивести метафору за рамки виключно мовної системи та розглядати її як феномен взаємодії мови, мислення та соціального оточення індивіда. Відтак, вважаємо, що вираження працівником ставлення до власної організації в метафоричній формі репрезентує зміст ідентичності.

В емпіричному дослідженні взяло участь 80 осіб. Серед них 40 працівників Волинської обласної клінічної лікарні, 20 працівників підприємства “Модерн-Експо” та 20 співробітників корпорації “Тигрес” віком від 20 до 61 року. З них 40% – чоловіки, 60% – жінки.

З метою визначення особливостей організаційної ідентичності представників державних та приватних організацій за допомогою метафор, досліджуваним пропонувалось продовжити речення: Моя установа (організація, місце роботи) – це... Якісна та кількісна обробка результатів психолінгвістичного вивчення метафори здійснювалась за допомогою контент-аналізу, на основі якого надані працівниками асоціації були згруповані в такі тематичні категорії: метафори життя, роботи, сім'ї, матеріального статку та транспорту.

До метафор життя було віднесено такі: моя установа – це життя на “полі бою”; місце самореалізації; шумний вулик, де можна задовольнити свої амбіції; справа всього життя; щабель розвитку; місце, в якому проводжу значну частину часу; життя, як на вулкані, який періодично “прокидається”.

В категорії метафор сім’ї трапляються такі: моя установа – це сім’я, в якій кожен відчувається захищено, спокійно і надійно; мій другий дім; рідні люди; родина, яка завжди готова підставити надійне плече; дружній колектив; згуртована команда близьких людей.

До метафор роботи було віднесено такі асоціації досліджуваних: моя установа – це моє робоче місце; потік роботи; мій професійний обов’язок; команда професіоналів; приклад надання послуг вищого рівня; моя кар’єра; колектив різних людей, які працюють і виконують свої обов’язки; важка та виснажлива праця.

До категорії метафор матеріального статку включено відповіді: моя установа – це джерело доходу; гроші за виконану роботу; заробітна плата, необхідна для життя.

До метафор транспорту було віднесено: моя установа – це автомобіль, що мчить до цілі; великий човен; потяг, у якому знаходиться багато людей.

Узагальнення результатів психолінгвістичного дослідження організаційної ідентичності представників державних та приватних установ представляємо в таблиці 1.

Таблиця 1

Особливості розподілу метафор, запропонованих працівниками державних і приватних організацій

Тематичні категорії метафор	Рейтинг метафор у працівників державних організацій		Рейтинг метафор у працівників приватних організацій	
	Кількість досліджуваних	Питома вага %	Кількість досліджуваних	Питома вага %
Життя	16	40	7	17,5
Сім’я	10	25	7	17,5
Робота	5	12,5	11	27,5
Матеріальний статок	3	7,5	8	20
Транспорт	3	7,5	5	12,5
Інші	3	7,5	2	5

Відтак, відсотковий розподіл концептуальних метафор у вибірках виявився нерівномірним. Метафори, запропоновані працівниками державних організацій, розподілились за виділеними тематичними категоріями так (див. рис.1):

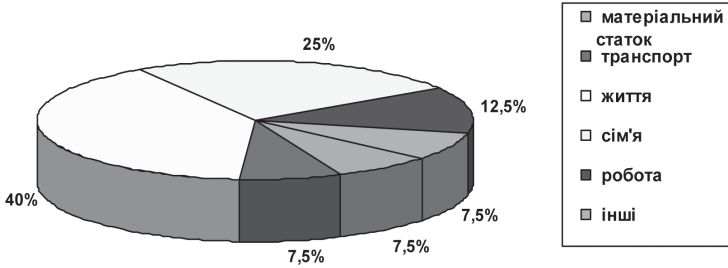


Рис. 1. Відсотковий розподіл метафор, представлених працівниками державних організацій

Найбільший відсоток (40%) припадає на досліджуваних, які ототожнюють організацію, в якій працюють, з власним життям. Значна частина (25%) осіб, які склали вибірку, запропонували метафори, що об'єдналися з категорією сім'ї. 12,5% досліджуваних розглядають організацію через призму категорії транспорту. Значно менша частка метафор представлена категоріями матеріального статку (7,5%) та роботи (7,5%). До жодної із визначених тематичних груп не увійшли відповіді досліджуваних: моя установа – це місце, де можна отримати нові знання; перевірка на витривалість; мої обов'язки.

Відсотковий розподіл метафор, що відображає особливості ідентичності працівників приватних організацій, представлено в діаграмі 2.

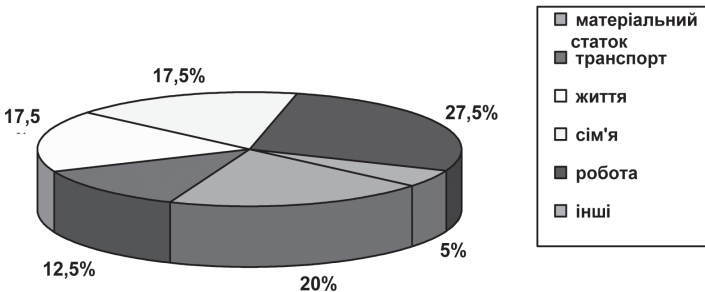


Рис. 2. Відсотковий розподіл метафор, представлених працівниками приватних організацій

Так, більшість працівників приватного сектору, на відміну від співробітників державних установ, схильні виражати своє ставлення до організації за допомогою метафор роботи. 20%

досліджуваних запропонували метафори, які були віднесено до тематичної категорії матеріального статку. Значний відсоток метафор представлено категоріями життя та сім'ї (17,5%). 12,5% отриманих відповідей свідчать про характеристику досліджуваними своєї причетності до організації в межах категорії транспорту. Решта метафор, такі, як моя установа – це широке коло можливостей; нові знайомства, не були включені до жодної з тематичних категорій.

Отже, кількісний аналіз результатів емпіричного дослідження свідчить про те, що, попри існування спільних категорій метафор у представників державних і приватних організацій, міра їх представленості є відмінною. Це дає змогу зробити висновок про наявність відмінностей у змісті корпоративної ідентичності представників організацій різних форм власності (державної та приватної).

З метою вивчення психологічних особливостей організаційної ідентичності працівників державного і приватного сектору за допомогою метафор, відповідно до тривалості трудового стажу досліджуваних, було розподілено на п'ять груп. Сегментація груп відбувалась згідно таких характеристик: I діапазон – 0-5 років стажу роботи, II – 6-10 років, III – 11-15 років, IV – 16-20 років, V – 20 і більше.

Відсотковий розподіл працівників залежно від стажу представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Відсотковий розподіл досліджуваних відповідно до тривалості трудового стажу

Тривалість стажу	% працівників державних установ	% працівників приватних установ
0 – 5	20	32,5
6 – 10	17,5	20
11 – 15	22,5	17,5
16 – 20	17,5	12,5
21 >	22,5	17,5

Розглянемо результати дослідження особливостей використання метафор різних категорій працівниками державного сектору залежно від тривалості професійної діяльності в організації. Так, більшість працівників зі стажем 0-5 років схильні виражати своє ставлення до установи за допомогою метафор категорій життя та сім'ї (відповідно 37,5 % та 37,5 %). Частина досліджуваних, які належать до цієї групи, представили метафори транспорту

(12,5%). Метафори, запропоновані співробітниками зі стажем від 6 до 10 років, рівномірно розподілились за категоріями сім'ї (28,5%), роботи (28,5%) та матеріального статку (28,5%), і лише 14,2% відповідей було віднесено до тематичної групи життя. Найбільший відсоток досліджуваних, які працюють в організації протягом 11-15 років, розглядають свою приналежність до неї через призму метафор життя (33,3%). 28,5% осіб запропонували метафори категорії сім'ї; однакова кількість (відповідно 22,3% та 22,3%) працівників звернулись до категорії роботи та матеріального статку. В межах групи досліджуваних зі стажем від 16 до 20 років найбільша частина метафор представлена категорією життя (71,4%), менший відсоток – категоріями сім'ї (33,3%) та транспорту (14,3%). У групі осіб, які працюють в організації понад 21 рік, як і в двох попередніх, найвищим відсотковим показником представлена категорія життя (55,5%), значно менша кількість метафор об'єдналась під категоріями сім'ї (11,1%) та транспорту (11,1%).

Результати дослідження, отримані в вибірці працівників приватних організацій, суттєво відрізняються. Аналіз відповідей співробітників зі стажем до 5 років свідчить про те, що більшість із них (38,5%) пояснюють свою приналежність до організації за допомогою метафор матеріального статку, 23% – за допомогою метафор сім'ї, 15,4% використали метафори роботи. Однакова кількість досліджуваних звернулись до категорій життя та транспорту (відповідно 7,7% та 7,7%). Найбільшим відсотком у групі осіб, які працюють в установі протягом 6-10 років, представлено метафори транспорту (37,5%), інші категорії виявились менш чисельними (життя – 12,5%, сім'ї – 25%, роботи – 12,5%, матеріального статку – 12,5%). Працівники зі стажем від 11 до 15 років найчастіше описували свою приналежність до організації в межах метафор роботи (57,1%), рідше метафор життя (14,3%) та матеріального статку (28,6%). Серед досліджуваних, які працюють в організації упродовж 16-20 років, найбільш поширеними виявились метафори життя (45%) та сім'ї (45%), проте інколи застосовувались метафори транспорту. Працівники зі стажем понад 21 рік досить часто ототожнюють свою організацію з власним життям (42,8%), рідше схильні виражати своє ставлення до неї в межах тематичних категорій роботи (14,3%), матеріального статку (28,6%) та транспорту (14,3%).

Отже, відмінність у організаційній ідентичності працівників державних та приватних організацій залежно від тривалості стажу є очевидною (див. табл.3).

Концептуальні метафори працівників державних та приватних організацій відповідно до стажу

Стаж роботи	Метафори працівників державних організацій	Метафори працівників приватних організацій
0-5	моя установа – це життя, сім'я	моя установа – це матеріальний статок
6-10	не має чітко вираженої	моя установа – це транспорт
11-15	моя установа – це життя	моя установа – це робота
16-20	моя установа – це життя	моя установа – це життя, сім'я
від 21 та більше	моя установа – це життя	моя установа – це сім'я

Як видно з таблиці, у вибірці працівників державних організацій чітко вираженими на більшості проміжків трудового стажу є метафори життя. Лише на початку професійної діяльності прослідковується порівняння своєї організації з сім'єю, тоді як у представників приватних установ цей спектр доповнюється ще й тематичними категоріями матеріального статку, роботи та транспорту. Відтак, процес формування ідентичності співробітників приватних установ є більш динамічним і передбачає перехід від ідентифікації працівників з організацією на рівні зовнішніх атрибутів (матеріальних ресурсів, трудових обов'язків, засобів досягнення власних цілей) до ототожнення організації з власним життям та сім'єю, тобто включення цілей та завдань організації до власної мотиваційної сфери.

Ідентичність працівника є результатом усвідомлення членства в трудовому колективі, емоційної прив'язаності до нього та прийняття його цінностей і цілей на рівні поведінки. Виходячи з такого тлумачення поняття пропонуємо виділяти у його структурі три компоненти: когнітивний, афективний та конативний. З метою визначення рівня розвитку компонентів організаційної ідентичності у працівників державних та приватних організацій було розроблено авторські анкети. Кількісний та якісний аналіз результатів анкетування дав змогу зробити певні узагальнення. Відповіді співробітників установ різних форм власності значно відрізняються, що свідчить про наявність відмінностей за досліджуваним параметром.

Так, у вибірці, яку склали працівники державних установ, організаційна ідентичність у 75% досліджуваних характеризується середнім рівнем розвитку когнітивної складової, 10% осіб виявили високий і 15% низький рівень знань про свою організацію. Отримані

результати вказують на те, що більшість працівників державного сектору виявляють емоційну прихильність до своєї установи, адже для 55% співробітників властивий високий рівень розвитку афективного компоненту ідентичності, для 30% – середній рівень, і лише 15% осіб – низький. Значна кількість (40%) досліджуваних володіє низькими показниками сформованості конативної складової, тоді як середні та високі показники демонструє значно менший відсоток осіб (відповідно 25% та 35%).

Розглянемо результати дослідження структури організаційної ідентичності працівників приватного сектору. Для 45% співробітників приватних установ властивий низький рівень сформованості когнітивної складової організаційної ідентичності, для 20% – високий рівень, 35% осіб виявили середні показники за досліджуваним параметром. Аналіз отриманих результатів свідчить про позитивну емоційну оцінку своєї причетності до установи переважною більшістю працівників, адже 60% досліджуваних характеризуються високим рівнем розвитку афективного компонента ідентичності, 30% – середнім рівнем, і лише у 10% осіб вираженні низькі показники. Значний відсоток вибірки виявив високий (40%) та середній (45%) рівень сформованості конативного компонента, тоді як низький – лише 15% досліджуваних.

Таким чином, враховуючи виявлені закономірності за параметром когнітивного виміру ідентичності, слід зауважити, що працівники державного сектору, у порівнянні із працівниками приватного, виявляють вищий рівень усвідомлення організаційної приналежності, що відображається у широкому колі знань про історію її створення, напрямки діяльності, місію, стратегію організації, її цілі, цінності та норми. Відтак, припускаємо, що корпоративна комунікативна мережа державної організації забезпечує ефективнішу систему інформування працівників, яка виступає необхідним інструментом у координації діяльності підрозділів установи, умовою досягнення встановлених цілей і виконання головних функцій управління.

Афективна складова організаційної ідентичності характеризується високим рівнем сформованості як у співробітників державних, так і приватних організацій. Це свідчить про емоційну прихильність працівників до організації, бажання залишатись у своїй установі, зважаючи на почуття задоволення від професійної діяльності, самоствердження, міжособистісного спілкування.

Порівняльний аналіз показників сформованості конативного компонента ідентичності досліджуваних вказує на вищий рівень його розвитку у працівників приватних організацій. Відтак, саме

співробітникам приватного сектору, у порівнянні з представниками державних установ, характерний вищий рівень узгодженості мотивів особистісного зростання з мотивами та цілями функціонування організації.

Отже, результати емпіричного вивчення особливостей організаційної ідентичності співробітників державних і приватних установ за допомогою психолінгвістичного методу – метафор свідчать про те, що, попри існування спільних категорій метафор у двох досліджуваних групах, міра їх представленості є відмінною. Це дає змогу зробити висновок про наявність відмінностей у змісті організаційної ідентичності представників установ різних форм власності.

Вивчення структурно-функціональних компонентів корпоративної ідентичності вказує на наявність відмінностей у рівні сформованості її когнітивного та конативного компонентів у працівників державного та приватного сектору.

Перспективним вважаємо створення соціально-психологічних умов для оптимізації діяльності керівництва, спрямованої на розвиток корпоративної ідентичності персоналу через організацію та впровадження тренінгів розвитку організаційної культури.

Список використаних джерел

1. Засекіна Л. В. Психолінгвістична діагностика /Л.В.Засекіна, С.В.Засекін. – Луцьк: РВВ “Вежа” Волинського нац. універ-ту імені Лесі Українки, 2008. – 188 с.
2. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафори которыми мы живем / А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

The article is devoted to a problem of organizational identity of state and private organizations' employees, and based on psycholinguistical approach. During the study process scientific opinions regarding the phenomenon of corporate identity were systematized, and an author determination of it was offered.

Peculiarities of corporate identity of employees of state and private organizations were analyzed with a help of a psycholinguistics method – metaphors. It was studied the phenomenon of the manifestation of differences in employee organizations of different ownership forms, depending on length of service.

Key words: organization identity, psycholinguistical approach, metaphor, state and private ownership organizations.

Отримано: 2.03.2012 р.

Професійне навчання страхового агента як засіб розвитку його особистості

У статті представлено модель підготовки страхового агента. Розглянуто евристичний метод підготовки страхового агента як засіб розвитку його особистості. Проаналізовано результати впровадження даного методу.

Ключові слова: страхування, страховий агент, навчання, розвиток, евристичний метод підготовки.

В статтє представлена модель підготовки страхового агента. Рассмотрен эвристический метод подготовки страхового агента как средство развития его личности. Проанализированы результаты применения даного метода.

Ключевые слова: страхование, страховой агент, развитие, эвристический метод подготовки.

Страхування відіграє психологічну роль в масовій свідомості, оскільки асоціюється із можливістю передбачити ризики та убезпечитися від них.

Коли потреба в страховому захисті в світі досягнула критичних масштабів, виникла необхідність у виокремленні окремої діяльності і, відповідно, постаті страхового агента. Провідне місце в його діяльності посідає обслуговування інтересів клієнта, реалізуючи функцію посередника між страховою компанією та споживачем цих послуг – клієнтом.

Зростаючий обсяг страхових послуг з необхідністю передбачає відповідний розвиток системи кадрового забезпечення, флюктуючих потреб ринку фінансових послуг, в тому числі й в Україні. Підготовка та перепідготовка агентів, отже, є актуальним завданням фінансистів, які працюють на ринку страхових послуг. Однією із проблем згаданого кадрового забезпечення є недостатність в організаційних, методологічних та змістових аспектах підготовки страхового агента, що в результаті призводить до відсутності цілеспрямованої системи роботи із персоналом: навчання, підвищення кваліфікації, перепідготовка.

Фрагментарність дезорієнтує агента, і він не одержує поштовху до розуміння специфіки діяльності та вимог, які вона перед ним ставить. В результаті це призводить до плінності кадрів (за даними одного із організаторів ринку страхових послуг, Нечипоренка В.І.,

цей показник становить 80%), де із 100 кандидатів, котрі відібрані та навчені, через місяць залишається працювати 20, а через рік лише 5 [6]. В навчанні та перепідготовці агентів панують волонтеризм та стихійність. Страховий агент сприймається як виконавець, де належне місце не відводиться його особистості, в той час, як структурно-функціональний аналіз страхової діяльності свідчить про її приналежність до соціономічного типу професій, що визначає саме особистість агента як провідний інструмент в його діяльності [2; 7].

Тенденції розглядати страхового агента як оператора, виявляється не на рівні постановки навчання, а в його здійсненні. Підтвердженням цього є тренування окремих його вмій та навичок: агента навчають певних алгоритмів дій за принципом “стимул-реакція”, що, за нашими даними, породжує відчуження клієнта і не сприяє досягненню взаєморозуміння із ним.

Метою статті є представлення методу підготовки страхового агента, який виступає засобом розвитку його особистості. Зважаючи на вище вказані проблеми, виникає потреба у розробці такої моделі підготовки та перепідготовки страхових агентів, яка б дала змогу сформувати комплексну особистісну готовність агента до ефективної взаємодії із клієнтом, який має власні інтереси, життєві плани, наміри. Варто зазначити, що досягнення комплексної підготовки агента до професійних ситуацій було б неможливим, якщо не врахувати вимоги самої професійної діяльності. Здійснення професіографічного аналізу діяльності агента, дало змогу розкрити внутрішній зміст діяльності, визначивши перелік завдань, які вона ставить перед агентом. В основу розробки такої моделі нами були закладені певні принципи: роль агента як суб'єкта навчальної діяльності, індивідуалізація навчання щодо особливостей кожного учасника та формування комплексної готовності агента.

Замість того, щоб підмінити його особистість готовими рекомендаціями – “рецептами”, стандартизованими порадами, агент став суб'єктом формування власної готовності до креативного вирішення професійних ситуацій. В результаті, були залучені не лише інтелектуальні здатності, але й життєвий досвід учасників навчання. Ми виходили із того, що для повноцінного засвоєння та оволодіння знаннями, розвитку умій і цілеспрямованого формування професійних здібностей, крім наукових знань, необхідні також спеціальні види навчальної роботи. За допомогою спеціально-організованого включення агентів у рішення системи навчальних завдань із урахуванням специфіки страхування вони сприяли переходу (перекодуванню) їх актуального досвіду, знань із чисто інтелектуального, внутрішнього плану діяльності в

площину зовнішньо спрямованих дій по перетворенню установок, переконань, вчинків.

Виділення індивідуальних особливостей страхових агентів допомагало індивідуалізувати навчальний процес, уникаючи масового, “конвеєрного” способу підготовки, що є мало прийнятним при наявності гострого кадрового дефіциту агентів на ринку фінансових послуг. Спосіб здійснення такого індивідуального підходу відбувався через врахування індивідуального характеру складнощів учіння учасників навчання, підсилюючи таким чином їх реально діючі мотиви навчання.

Основна мета, організованого таким чином навчання, полягала в розвитку особистості агента, що вимірювався за показниками рефлексивності, емпатійності, здатності орієнтуватися на особистість клієнта та виходити із його інтересів та потреб (клієнторієнтованості та клієнтцентрованості), відіграючи при цьому роль зацікавленого порадирика, а не інформатора у міжособистісній взаємодії.

Запропонована модель визначала підходи до організаційних аспектів підготовки, вибору змісту навчання та засобів здійснення такого навчання. Підготовка здійснювалася у формі постійно-діючого семінару, із періодичністю один раз в квартал. Основними сигналами, які визначають, вже вказану періодичність, є зміни на ринку фінансових послуг, поява нових продуктів, формування груп нових агентів, а також прояв ініціативи самими працівниками та їхніми керівниками.

Засвоєння особливостей нормативно-правових аспектів діяльності агента, зокрема страхового продукту, відбувалося самостійно, що потім контролювалося тестуванням на предмет визначення рівня професійних знань. Дидактичними засобами засвоєння змісту страхових продуктів, які сприяли полегшенню засвоєння, були допоміжні матеріали, спеціально розроблені нами для цієї мети, а саме, робочий зошит за принципом зворотного зв'язку.

Особливе місце серед евристичних засобів підготовки страхових агентів належало діловим іграм, спеціально розробленим нами для цієї мети. В зміст ділових ігор, які використовувалися при підготовці страхових агентів, були включені завдання із нормативно-правових аспектів діяльності агента. За допомогою ділових ігор на навчальних моделях відпрацьовувалися необхідні розумові дії, навички, визначалися межі їх залучення для вирішення практичних задач [5]. Передбачувані труднощі викликало використання прийомів розуміння інших людей, здатностей досягнути із ними згоди, чому була приділена особлива увага у підготовці агентів. Робота у групах із залученням навчальних фільмів, фрагментів

художніх фільмів, імітаційних тренажерів використовувалася для усунення згаданих складнощів із подальшим самостійним закріпленням здобутих знань та вмій в практичній діяльності.

Визначена на основі професіографічного аналізу діяльності агента предметна модель була взята за основу при розробці змісту навчання страхових агентів, а навчання було організоване таким чином, щоб здійснити підготовку до взаємодії з кожним із вказаних предметів: страхова компанія, страховий продукт, інформація, ринок фінансових послуг, страховий агент та клієнт. Останньому належало провідне місце у підготовці до взаємодії.

В основу підготовки агента до взаємодії із клієнтом покладено розкриття психології людей. В агентів розвивали вміння “бачити” за поведінкою клієнта його особливості та неповторність, адже від здатності агента зрозуміти світ клієнта й залежить міра досягнення довіри і, в результаті, його згода. Помилки, допущенні агентом в цьому контексті, можуть призвести лише до актуалізації або посилення негативізму клієнта, що перешкоджатиме або й зовсім зробить неможливим досягнення мети. Імітація соціально-професійних, вікових, характерологічних особливостей клієнта, його очікувань, мотивів поведінки в тих чи інших обставинах, ставлення до предмета дозволяло створювати умови для практичного використання теоретичного та практичного матеріалу, призвичаюючи їх розум до орієнтації на психологічні особливості клієнта. Учасники навчання самостійно визначали цілісний психологічний портрет клієнта. Така типологія створювалася самими страховими агента емпіричним шляхом. Її використання, особливо в рольових ситуаціях, допомагало “оживити”, надати особистісного смислу. Обмін ролями створював у цьому контексті рівні умови для всіх учасників навчання.

Формуючи самостійний пошук необхідних для вирішення професійних задач знань, інформації, учасникам навчання була передана ініціатива в постановці, а не лише у вирішенні, навчальних задач самими учасниками. Для цих цілей створювалися відповідні навчальні ситуації, в яких агенти були поставлені в позицію суб’єкта діяльності. Так, проблемні лекції цілеспрямовано активізували досвід учасників навчання, щоб інтенсифікувати засвоєння та переробку інформації, навчити їх розглядати власні враження через призму вимог страхової діяльності. Важлива дидактична задача полягала в тому, щоб учасники самостійно віднайшли проблемний зміст, формулювали цілі дій в тих теоретичних, методичних питаннях, ситуаціях міжособистісної взаємодії, які вони звикли сприймати, як добре відомі.

Спільний пошук розв'язання поставлених завдань всіма учасниками навчання, на заміну “спускання зверху вірних рішень”, вільна, від будь-якої форми неприйняття чи заперечення, форма обміну судженнями в ході пошуку відповідей на спільно поставлені запитання, відрізняла проведення семінарських занять від традиційного їх варіанту “запитання-відповідь”. В результаті, і визначення задачі “для себе”, і способи її розв'язання здійснювалися спільно із групою за участю кожного.

Ефективність такого навчання досягалася за допомогою емоційно-пізнавального залучення учасників навчання до драматизованих навчальних завдань. Вони подавалися як ситуації, в яких був представлений конфлікт інтересів агента у взаємодії із предметами діяльності. В них були змодельовані предметні умови, рольові, міжособистісні відносини.

Життєвий досвід виступав своєрідним “матеріалом” у розвитку їхньої особистості. Як психолого-педагогічні засоби використання такого “матеріалу” були використані такі: проблемна побудова змісту навчання, який базувався на відтворенні (моделюванні, імітації) типових практичних ситуацій (займали 70% аудиторного часу), характерних для реальної діяльності та використання таких форм навчальної роботи, які базувалися на спілкуванні, взаємодії, комунікації [3].

Ефективне управління навчальною діяльністю страхового агента опиралося не на алгоритмізовані засоби, а на систему евристичних засобів, яка використовувалася для самоорганізації учасників навчання в процесі колективного та індивідуального виконання завдань. У зв'язку з цим використовувалися методи, “за допомогою яких людина відкриває нові способи вирішення, будує нестереотипні плани і програми”, тобто метаспособи, за допомогою яких, відшукують конкретно-змістові способи вирішення проблем – евристики [4; 1]. Об'єктивно евристики найбільш часто виражалися в формі переформулювань навчальних проблем, навідних евристичних питань, вказівок-порад, засобів наочності, аналогій за допомогою яких створюються умови для “мікронавчання” та “мікророзвитку”, розширюючи тим самим “зону” найближчого розвитку агента до відповідного рівня складнощів навчальних проблем.

Отже, евристичне програмування готовності страхового агента до професійної діяльності – це розробка та використання дидактичних та технічних засобів переважно непрямого управління навчальною діяльністю з метою оптимізації дидактичних умов самоорганізації в процесі індивідуального та колективного

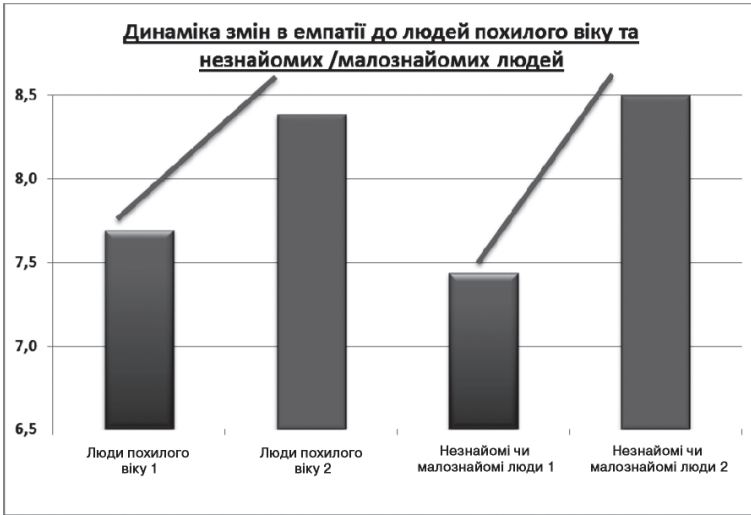
виконання завдань. Евристики формували в учасників навчання їхню стратегію самостійного пошуку вирішення навчальних проблем.

Розробка евристичної програми передбачала розробку системи цілей (перспективних та найближчих); засобів актуалізації знань та вмінь (евристичних рекомендацій; навчальних завдань та допомоги); самоконтролю та контролю; системи досягнутих результатів. Серед таких засобів важливе місце належало евристичним рекомендаціям, які сприяли формуванню в учасників навчання загальної стратегії найбільш раціонального пошуку рішень певного класу занять. Основною метою використання таких рекомендацій було створення сприятливих умов для самоорганізації “при відкритті” та засвоєнні нових знань та вмінь. Вони не лише вказували логічний шлях, тобто що саме необхідно робити, але й давали часткові рекомендації, яким чином це необхідно робити. Крім того, в евристичних рекомендаціях були наявні попередження від можливих помилок при вирішенні завдань. Використання саме евристичних рекомендацій, а не алгоритмічного характеру, щоб не обмежувати творчий пошук способів розв’язання, дозволило організувати навчання, яке опирається на третій тип орієнтування (згідно з теорією поетапного формування розумових дій), що в результаті давало змогу переносити сформовані вміння в нові умови, які стосувалися не лише вказаної проблеми.

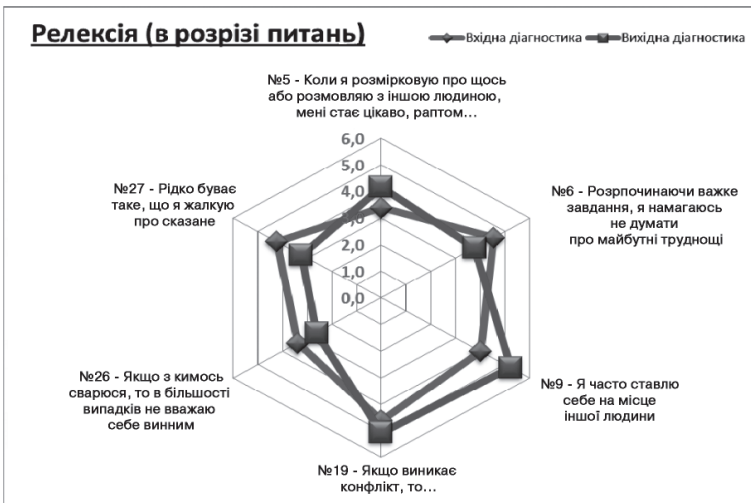
В результаті таким чином організованого навчання, не вдалося досягти підвищення емпатійності та здатності до рефлексії в їх абсолютних значеннях, оскільки ці здатності були вже сформовані в учасників навчання на необхідному для реалізації себе в цій діяльності рівні (середньогруповий показник здатності до емпатії становив 47 балів, до релексивності – 128 балів). Крім того, досягнути значних змін в особистісних якостях за відведений для навчання час (60 год.) є майже неможливим. В той же час, вдалося досягти спеціалізації, як емпатійності особистості, так і здатності до рефлексивності щодо особливостей конкретної професійної діяльності. Підтвердженням цього є зростання здатності “розуміти” малознайомих та незнайомих людей (мал. 1), різних вікових груп, що полегшує встановлення та управління міжособистісним контактом, який займає провідне місце в діяльності страхового агента. Зростання емпатії до незнайомих та малознайомих людей було помічено в 70% учасників навчальної програми.

Підтвердженням спеціалізації здатності до рефлексії є зростання в учасників навчання прагнення планувати свою діяльність, аналізувати вчинки, вбачати помилки не лише в інших, але й в

собі, глибше розуміти причини власних думок та висновків, що є визначальними ознаками в досягненні ефективності в між-особистісній взаємодії агента з клієнтом (мал. 2).



Мал. 1. Динаміка змін в емпатійності страхового агента до людей похилого віку та незнайомих/малознайомих людей



Мал. 2. Динаміка змін в здатності до рефлексії страхового агента до людей похилого віку та незнайомих/малознайомих людей

Помітні зміни й у розумінні власної ролі страхового агента у здійсненні професійної діяльності: перехід від уявлення про себе лише як *фінансового консультанта* (46%), *завдання якого є тільки інформувати клієнта* (30%), до розуміння себе як *зацікавленого радника* (61%) й навіть певною мірою наставника у питаннях страхового захисту, який прагне прийти на допомогу клієнту.

В результаті навчання відбулося перевизначення місця в міжособистісній комунікації страхового агента, відбувся перехід від позиції “осторонь” до клієнторієнтованості та клієнтцентованості агента на потреби, інтереси клієнта. Підтвердженням цього є помітні зміни, а саме: зростання на 30% “прагнення знати інтереси, потреби, особливості клієнта” й відповідно їх враховувати у взаємодії з ним (*мал.3*).



Мал.3. Динаміка змін в розумінні власного місця в міжособистісній комунікації “страховий агент-клієнт”

Практичний інтелект страхового агента, який розвивається в результаті таким чином організованого навчання, надав його особистості, а в результаті і діяльності певний динамізм, завдяки чому страховий агент навчився не лише приймати правильні рішення в неоднозначній, складній ситуації, що є визначальними ознаками його діяльності, але й їх практично втілювати у прийнятних вчинках відповідно до задач, які доводилося вирішувати.

Отже, аналіз результатів свідчить, що запропонований та апробований метод евристичного навчання має всі шанси стати одним із провідних інструментів у роботі з персоналом.

Список використаних джерел

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В.И.Андреев. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Климов Е.А. Путь в профессию: [пособие для старших классов общеобразовательной школы] / Евгений Александрович Климов. – Л.: Лениздат, 1974. — 192 с.
3. Кулюткин Ю. Н. Психологические проблемы образования взрослых / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 5–13.
4. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в мыслительной деятельности и в обучении взрослых: автореф. на соискание уч. степени доктора психол. наук /Ю.Н.Кулюткин. – Л., 1971. – 42 с.
5. Мусатов С.А. Деловая игра как метод подготовки пропагандистов экономических и научно-технических знаний / Сергей Александрович Мусатов. – Киев: Знание, 1982. – 23 с.
6. Нечипоренко В.И. Страховое агентство – с чего начинать? / В.И.Нечипоренко // Страховой посредник. – 2007. – №3-4. – С. 40–42.
7. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.И.Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.

The paper presents a model of an insurance agent training. The heuristic method of preparing of insurance agent as a means of developing his personality is revealed. The results of implementation of heuristic method of preparing of insurance agent are analyzed.

Key words: insurance, insurance agent, development, heuristic method of teaching.

Отримано: 11.02.2012 р.

Критерії, показники та рівні розвитку спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

У статті досліджується проблема спостережливості як професійно важливої якості майбутніх вихователів. Подано визначення поняття “спостережливість”. Розглянуто його структуру. Визначено критерії сформованості спостережливості як професійно важливої якості. Окреслено зв’язок критеріїв із компонентами спостережливості. Розкрито показники спостережливості. Охарактеризовано рівні розвитку цієї професійно важливої якості.

Ключові слова: спостережливість, мотиваційно-цільовий, когнітивний та операційні компоненти, спонукальні мотиви та цілі спостереження, розвиненість психічних процесів, способи та дії спостереження.

В статье исследуется проблема наблюдательности как профессионально важного качества будущих воспитателей. Приведено определение понятия “наблюдательность”. Рассмотрена его структура. Определены критерии сформированности наблюдательности как профессионально важного качества. Раскрыты показатели наблюдательности. Охарактеризованы уровни развития данного профессионально важного качества.

Ключевые слова: наблюдательность, мотивационно-целевой, когнитивный и операционный компоненты, побудительные мотивы и цели наблюдения, уровень развития психических процессов, способы и действия наблюдения.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у системі вищої освіти передбачає не тільки оволодіння необхідними знаннями, вміннями та навичками, а й розвиток професійно важливих якостей. Серед них можна виділити такі: спостережливість, проникливість, сенситивність, емпатія тощо. Ці якості забезпечують можливість підтримки індивідуальної своєрідності кожної дитини, вивчення та врахування її індивідуальних відмінностей. Для нашого дослідження інтерес становить спостережливість. Від рівня розвитку цієї професійно важливої якості значною мірою залежить успішність діяльності педагога, забезпечуючи можливість швидкого та ефективного пізнання індивідуальності дошкільника.

Особливе значення для розвитку спостережливості як професійно важливої якості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів має етап професійної підготовки. Його результативність визначається рівнем сформованості цієї якості. Виявити його можна за умови критеріального підходу до розгляду спостережливості майбутніх вихователів.

Аналіз досліджень і публікацій. Значна кількість досліджень із проблеми спостережливості свідчить про її актуальність та значущість. Науковцями по-різному визначається сутність поняття “спостережливість”. Його розглядають як якість особистості (В. Давидов, Б. Ломов, С. Максименко, Д. Ніколенко та ін.), рису особистості (М. Гамезо, Л. Орлова, О. Петрова та ін.), здібність (Ю. Гільбух, С. Головін, Г. Костюк, А. Петровський, В. Шапар, М. Ярошевський та ін.). Існують різні точки зору стосовно психологічних основ спостережливості. Підґрунтям цієї якості визначається сприймання (Б. Ананьєв, В. Давидов, М. Гамезо, С. Головін, Б. Ломов, С. Максименко, Л. Орлова, А. Петровський, О. Скрипникова, Б. Теплов, М. Ярошевський). Деякі науковці (М. Савчин, І. Кулькова, А. Родіонова та ін.) пов’язують спостережливість із увагою та її властивостями: розподіленням, концентрацією, обсягом, переключенням. Окремі дослідники вказують, що ця якість пов’язана зі здатністю до емпатії та рефлексії (М. Гамезо, Л. Орлова, О. Петрова та ін.), особливістю настанов особистості (С. Головін, А. Петровський, М. Ярошевський та ін.).

Інтерес науковців до вивчення спостережливості свідчить про її важливість для представників різних професій, зокрема, для вихователів дошкільних навчальних закладів. Проте аналіз наукових джерел свідчить, що питання спостережливості як професійно важливої якості вихователів дошкільних навчальних закладів не було предметом цілеспрямованого вивчення. Це зумовлює необхідність проведення досліджень в означеному напрямі. Одним із важливих завдань є проведення діагностичної роботи з метою виявлення рівня розвитку спостережливості майбутніх вихователів. Це можливо за умови визначення критеріїв, показників і рівнів розвитку означеного поняття, що і є **метою статті**.

Спостережливість – це професійно важлива якість для майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, сутність якої полягає в фіксації суттєвих, характерних і, навіть, малопомітних індивідуальних особливостей дитини, які проявляються через зовнішні ознаки (міміку, жести, поставу тощо). Ця якість є багатокомпонентною, тому рівень її розвитку залежить від багатьох

складових. Кожна з них виконує свою визначальну роль у функціонуванні спостережливості як професійної важливої якості.

Проаналізувавши представлені в наукових дослідженнях компоненти спостережливості [2; 3; 4; 5; 7], ми виокремили такі: мотиваційно-цільовий, когнітивний та операційний. Оскільки визначення критеріїв обумовлюється структурою досліджуваного поняття, охарактеризуємо означені складові цієї якості.

Розглянемо мотиваційно-цільовий компонент. Під мотивацією спостережливості ми розуміємо професійні потреби, почуття, інтереси, переконання, цінності, настанови, які зумовлюють прагнення вихователів дошкільних навчальних закладів бути спостережливими по відношенню до особистості дитини. Від змісту й характеру мотивів спостереження значною мірою залежить ефективність спостережливості як професійно важливої якості. Вони стимулюють до діяльності та, у свою чергу, зумовлюють цілеспрямованість цього процесу.

Ціль – це усвідомлений образ майбутнього результату діяльності. Він набуває спонукальної сили, стає метою та починає спрямовувати дію та визначати вибір можливих способів її досягнення за умови підкріплення певним мотивом (Н. Пряжніков). Тому ціль спостережливості буде визначати ті зовнішні ознаки при певних просторово-часових характеристиках, які необхідно фіксувати для пізнання та розуміння психологічних особливостей дитини дошкільного віку.

Отже, мотиваційно-цільовий компонент спостережливості майбутніх вихователів полягає в наявності цілей спостереження, настанови на спостереження з метою пізнання та розуміння особистості дошкільника, інтересу до неї, наявності професійних мотивів, які спонукають до прояву цієї якості й визначають її професійну спрямованість. Ця складова визначає змістовну вибірковість і настанову на спостереження за дітьми дошкільного віку.

Наступний компонент спостережливості як професійно важливої якості – когнітивний. У цій складовій ми поєднали особливості всіх психічних процесів, які забезпечують функціонування спостережливості. Для нашого дослідження інтерес становлять, перш за все, особливості сприймання, уваги, мислення, пам'яті майбутніх вихователів.

В основі спостережливості лежать особливості процесу сприймання [1; 2; 3; 4; 5; 7]. У психологічній науці цей психічний процес визначають як цілісне відображення предметів, ситуацій і

подій, що виникає при безпосередній дії фізичних подразників на рецептори органів відчуття у всій сукупності властивостей, зв'язків і відносин. Цілеспрямоване сприймання передбачає розвиненість "аналітичного спостереження" (В. Лабунська), тобто диференціювання виразних фактів психічної діяльності особистості (зовнішніх ознак). Це забезпечує можливість виділяти ті ознаки, які відповідають цілям спостереження.

До когнітивного компонента відносимо особливості розвитку уваги. Як зазначав П. Блонський, активна увага є передумовою спостережливості. Дослідники (М. Басов, Ф. Гоноболін, Д. Ніколенко, М. Левітов, С. Максименко, Л. Регуш та ін.) стверджують, що уміння розподіляти, концентрувати, переключати увагу надає педагогу змогу зафіксувати особливості проявів настрою, емоцій, виразу обличчя, мовлення, жестів, міміки об'єктів спостереження.

Функціонування спостережливості забезпечує розвиненість мислення та пам'яті. Так, у психолого-педагогічних дослідженнях спостережливість визначається як здатність не лише фіксувати явища психічного життя дошкільника, а можливість відокремлювати істотне від неістотного, головне від другорядного, розкривати психологічні зв'язки та відношення між проявами поведінки дошкільника, з'ясувати цілі, думки, почуття, наміри, якими він керується (О. Бодальов, Ю. Гільбух, А. Родіонова, Г. Костюк, І. Кулькова, Л. Регуш та ін.). Це можливо за умови включення в процес пізнання таких психічних процесів, як мислення, пам'яті тощо. Так, значення мислення для спостережливості полягає в тому, що воно співвідносить, порівнює, розрізняє інформацію, яка отримана під час сприймання. Завдяки цьому стає можливим пізнання та розкриття сутності зафіксованої інформації. Результати розуміння й усвідомлення сприйманого будуть опосередковані особливостями пам'яті, оскільки саме завдяки їй забезпечується повнота уявлень і понять, які складають структуру знань про дошкільника (особливості жестів, міміки ходи, інтонації та тембру голосу тощо).

Розглянемо операційний компонент спостережливості. Ця якість особистості реалізується в процесі спостереження [5], що передбачає певну послідовність дій, яка спрямована на пізнання та розуміння особистості дитини. Тому спостережливість можлива за умови практичного втілення способів дій, надбаних під час спостереження. Вони становлять інструментальний бік спостережливості. Способи спостереження ґрунтуються на відповідних уміннях. Так, Д. Ніколенко зазначає, що спостережливість неможлива без наявності вміння опосередковано диференціювати

й порівнювати необхідні та достатні кількісні та якісні ознаки предметів і явищ, які відбиваються в поведінці й діяльності; уміння контролювати й враховувати динаміку зміни співвіднесення необхідних і достатніх ознак реальності в залежності від умов сприймання в процесі їх відображення; уміння організувати й проводити цілеспрямований пошук необхідних і достатніх ознак розрізнення на різних рівнях пізнавальної діяльності [5].

Отже, операційний компонент спостережливості, що забезпечує її процесуальність, складають необхідні для фіксації та аналізу зовнішніх ознак дошкільника відповідні вміння як узагальнені способи дій, які застосовуються в різних умовах педагогічної діяльності.

Розуміння структури спостережливості дозволяє виокремити критерії її розвитку. При цьому ми спиралась на такі положення: критерії мають бути об'єктивними; включати найсуттєвіші, основні моменти досліджуваного явища; охоплювати типові сторони явища; формулюватися ясно, коротко, точно; характеризувати саме те, що необхідно перевірити; відображати динаміку вимірюваної якості в просторі й часі; розкриватися через ряд показників, за мірою прояву яких можна судити про більший чи менший рівень виразності конкретного критерію [6; 8].

З огляду на особливості кожного компонента спостережливості, до основних критеріїв її розвитку ми віднесли: наявність спонукальних мотивів і цілей спостережливості, розвиненість психічних процесів, сформованість способів і дій спостереження (див. рис. 1).

Розглянемо означені критерії детальніше. Так, критерієм визначення мотиваційно-цільового компонента спостережливості виступає наявність спонукальних мотивів і цілей спостережливості. Відомо, що діяльності без мотиву не буває, а невмотивована діяльність – це діяльність із суб'єктивно чи об'єктивно прихованим мотивом (О. Леонтьєв). Тому під цим критерієм ми розуміємо систему спонук, які зумовлюють активність майбутніх вихователів до пізнання та розуміння особистості дошкільника за допомогою спостережливості. У контексті нашого дослідження мотивація має вирішальне значення, тому що визначає специфіку спостережливості як професійно важливої якості в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Це зумовило обрання спонукальних мотивів і цілей одним із критеріїв діагностування рівня розвитку спостережливості. Його показниками виступають: наявність професійних мотивів і цілей спостережливості, професійного інтересу та настанови на спостережливість за дошкільником, усвідомлення важливості цієї якості.

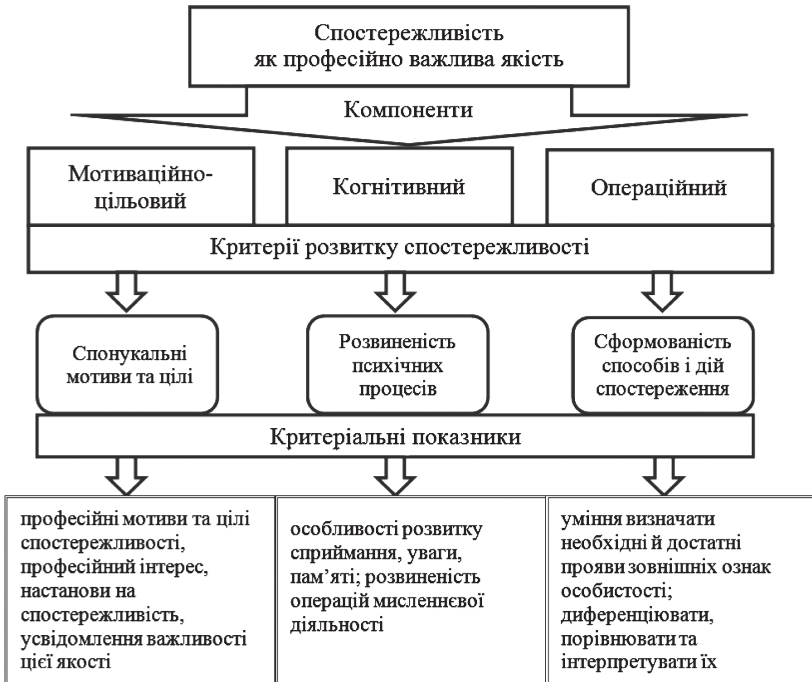


Рис. 1. Критерії та показники розвитку спостережливості як професійно важливої якості в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

Критерієм визначення когнітивного компонента виступає розвиненість психічних процесів. Він характеризує особливості сприймання та уваги, пам'яті та мислення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Всі психічні процеси та їх властивості відграють велике значення для спостережливості. Але для нашого дослідження інтерес становлять означені, оскільки без них функціонування спостережливості неможливо. Вони виступають її невід'ємними внутрішніми моментами. Тому показниками цього критерію виступають: об'єм сприймання; концентрація, стійкість, вибірковість уваги; здатність до порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування та узагальнення; образна й довготривала пам'ять.

Операційний компонент спостережливості визначається за критерієм "сформованість у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів способів і дій спостереження". Це передбачає

наявність умінь, необхідних для спостережливості. Під уміннями ми розуміємо узагальнені способи успішного виконання дії, які відповідають цілям та умовам спостереження. Показниками цього критерію виступають уміння: визначати необхідні й достатні для розрізнення прояви зовнішніх ознак особистості; диференціювати та порівнювати прояви зовнішніх ознак особистості; інтерпретувати прояви зовнішніх ознак особистості.

На основі визначених критеріїв і показників нами виділено рівні розвитку спостережливості як професійно важливої якості в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів за кожним критерієм.

Так, за наявністю спонукальних мотивів і цілей спостережливості майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів із високим рівнем розвитку спостережливості відрізняються сформованістю професійних мотивів і цілей, професійного інтересу та настанови на спостережливість із метою пізнання особистості дитини, усвідомленістю значення спостережливості для ефективності та результативності педагогічної діяльності.

Майбутні фахівці з достатнім рівнем розвитку спостережливості за цим критерієм відрізняються нестійкістю мотивів і цілей, наявністю ситуативного інтересу до спостереження за дошкільником, ситуативною настановою та поверховістю в розумінні значення спостережливості для ефективності педагогічної діяльності.

У студентів із середнім рівнем розвитку спостережливості за критерієм “наявність спонукальних мотивів і цілей спостережливості” сформовані зовнішні мотиви та цілі, які мають формальний характер. Переважає нестійкий, поверховий, пасивний інтерес до пізнання особистості дитини; наявна слабка та поверхова настанова на спостережливість. Вони не усвідомлюють значення спостережливості для ефективності й результативності педагогічної діяльності.

Низький рівень розвитку спостережливості за означеним критерієм характеризується відсутністю спонукальних мотивів і цілей спостережливості, а саме: мотивації та цілей спостережливості, інтересу до спостереження за дітьми, настанови на спостережливість та усвідомлення її значення для ефективності педагогічної діяльності.

Майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів, які мають високий рівень розвитку за критерієм “розвиненість психічних процесів”, відрізняються значним об’ємом сприймання, що має суттєве значення для швидкості й правильності формування

уявлення про об'єкт (або об'єкти). Вони можуть протягом тривалого часу зосереджуватися на спостереженні за певним об'єктом (або об'єктами) і, водночас, розподіляти увагу. Це позитивно позначається на чіткості сприймання та правильності диференціації зовнішніх ознак особистості. Студенти здатні до аналізу, диференціювання, порівняння різноманітних характеристик об'єкта спостереження, їх синтезу й узагальнення в єдиний образ. Вони вирізняються високими показниками запам'ятовування, збереження й відтворення образів, що раніше сприймалися, мають високу продуктивність пам'яті. Майбутні фахівці, які належать до цього рівня розвитку, можуть організовувати процеси сприймання, уваги та мислення незалежно від умов діяльності.

Студенти, які мають достатній рівень розвитку за означеним критерієм, мають достатні показники сформованості об'єму сприймання; концентрації, стійкості, вибіркової, розподілу уваги; образної та довготривалої пам'яті; мисленневих операцій. Особливістю означених психічних процесів є їх залежність від умов спостереження.

Майбутні фахівці з середнім рівнем розвитку спостережливості за критерієм "розвиненість психічних процесів" мають недостатній об'єм сприймання, тому формування уявлення про об'єкт спостереження відбувається повільно. Вони відчують певні труднощі при зосередженні на певному об'єкті (або об'єктах) спостереження. Це може негативно позначитися на чіткості сприймання та правильності диференціації зовнішніх ознак особистості. Студенти мають певні труднощі при здійсненні аналізу, порівнянні зовнішніх ознак особистості, при формуванні цілісного образу. Вони мають недостатній рівень розвитку пам'яті, що може негативно позначитися на відтворенні образів, що раніше сприймалися. Здатність організовувати психічні процеси під час спостереження залежить від умов і ситуації.

Майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів, які мають низький рівень розвитку за критерієм "розвиненість психічних процесів", відрізняються невеликим обсягом сприймання, тому формування уявлення про об'єкт спостереження відбувається повільно, зі значною кількістю помилок. Вони зосереджуються на спостереженні за певним об'єктом (або об'єктами) протягом нетривалого часу, не розрізняючи в ньому (них) суттєве й другорядне. Це негативно позначається на чіткості сприймання та правильності диференціації зовнішніх ознак особистості. У студентів відмічається низький рівень розвитку розумових операцій. Майбутні фахівці мають значні труднощі при

запам'ятовуванні, збереженні й відтворенні образів, що раніше сприймалися; незадовільні показники продуктивності пам'яті. Вони не можуть самостійно організовувати процеси сприймання, уваги та мислення в процесі спостереження.

За критерієм “сформованість способів і дій спостереження” у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів із високим рівнем розвитку спостережливості сформовані вміння визначати необхідні прояви зовнішніх ознак особистості (виконуються всі операції, необхідні для виявлення зовнішніх ознак, їх послідовність раціональна, дії мають усвідомлений характер). Вони здатні дуже точно диференціювати та порівнювати зовнішні ознаки особистості. Студенти вміють інтерпретувати прояви зовнішніх ознак окремої особистості та невербальної інтеракції (взаємодії), а також встановлюють взаємозв'язки між різними ознаками невербальної поведінки (виконуються окремі операції інтерпретації, вони послідовні та усвідомлені).

У студентів із достатнім рівнем розвитку спостережливості за цим критерієм достатньо сформовані вміння визначати необхідні прояви зовнішніх ознак особистості (виконуються всі операції визначення зовнішніх ознак, проте їх послідовність нераціональна, дії неусвідомлені). Вони можуть диференціювати та порівнювати зовнішні ознаки особистості, що дозволяє в цілому правильно розуміти їх. Майбутні вихователі, які віднесені до цього рівня, характеризуються достатньою сформованістю вміння інтерпретувати прояви зовнішніх ознак окремої особистості та невербальної інтеракції (взаємодії), а також встановлювати взаємозв'язки між різними ознаками невербальної поведінки (виконуються всі операції інтерпретації, їх послідовність нераціональна).

Середній рівень розвитку спостережливості за критерієм “сформованість способів і дій спостереження” характеризується частковою сформованістю вміння визначати необхідні прояви зовнішніх ознак особистості (виконуються всі необхідні операції, проте їх послідовність недостатньо обміркована, дії неусвідомлені). Студенти вирізняються частковою здатністю до диференціації та порівняння зовнішніх ознак особистості, що негативно відзначалося на їх розумінні. У них частково сформовані вміння інтерпретувати прояви зовнішніх ознак окремої особистості та невербальної інтеракції (взаємодії), а також встановлювати взаємозв'язки між різними ознаками невербальної поведінки (виконуються необхідні операції інтерпретації, але вони непослідовні).

Майбутні вихователі з низьким рівнем розвитку спостережливості за цим критерієм мають частково сформовані вміння

визначати необхідні прояви зовнішніх ознак особистості (виконуються окремі операції визначення зовнішніх ознак, їх послідовність хаотична, дії неусвідомлені). Вони відчувають значні труднощі при диференціації та порівнянні зовнішніх ознак особистості, що негативно позначається на розумінні. У студентів практично відсутні вміння інтерпретувати прояви зовнішніх ознак окремої особистості та невербальної інтеракції (взаємодії), а також встановлювати взаємозв'язки між різними ознаками невербальної поведінки (виконуються окремі операції інтерпретації, вони непослідовні та неусвідомлювані).

Висновки. Визначені критерії, показники та рівні розвитку спостережливості як професійно важливої якості в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів забезпечують можливість проведення діагностичного дослідження з даної проблематики. Це є перспективою подальших розвідок у напрямі дослідження з метою визначення психолого-педагогічних умов розвитку цієї якості в процесі професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Блонский П. П. Очерк научной психологии / П. П. Блонский. – М. : Госиздат, 1921. – С. 23-27.
2. Кислова Г. И. Развитие наблюдательности в процессе профессиональной подготовки будущих учителей : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая и возрастная психология” / Г. И. Кислова. – СПб., 1995. – 16 с.
3. Ковалев В. В. Развитие наблюдательности студентов-психологов в процессе изучения дисциплин анатомо-физиологического цикла : дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 “Психология развития, акмеология” / Виктор Вячеславович Ковалев. – М., 2010. – 177 с.
4. Кулькова И. В. Развитие психологической наблюдательности кадров государственной службы : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 “Психология развития, акмеология” / Ирина Вячеславовна Кулькова. – М., 1996. – 25 с.
5. Николенко Д. А. Психологические особенности наблюдательности в познавательной деятельности: автореф. канд. психол. наук : 19.00.01 / Дмитрий Александрович Николенко. – 1992. – 20 с.
6. Новий тлумачний словник української мови [Текст] : 42 000 слів: у 4 т.: [для студ. вищих та серед. навч. закл.] / уклад. В.Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконт, 1999 . – 911 с.

7. Рєгуш Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. – 2-е изд., переработанное и дополненное / Л. А. Рєгуш. – СПб. : Питер, 2008. – 208 с.
8. Філософський словник / [ред.-упоряд. І. В. Шинкарук]. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

The article investigates the problem of observation as professionally important qualities of future teachers. Presented by the definition of “observation”. The structure of this concept. The criteria of formation of an important observation as a professional quality. Observation disclosed figures. Characterized the levels of observation.

Key words: observation, motivation and trust, cognitive and operational components, the motives and goals of observation, the development of mental processes, methods, and surveillance activities.

Отримано: 17.02.2012 р.

УДК 159.9.01 (477.44)

О.А.Чеканська

Природничо–наукове спрямування в дослідженнях психіки людини у медичній діяльності та упорядкуванні життя душевнохворих на Поділлі

У статті висвітлюються проблеми дослідження психіки душевнохворих на Поділлі наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття, які характеризуються розквітом анатомо-фізіологічних дослідів на базі Вінницької окружної психіатричної лікарні, що утворює науковців у важливості вивчення матеріального субстрату психіки – головного мозку. Розглядаються накопиченні архівні матеріали та статистичні дані, що допомогли класифікувати психічні захворювання, удосконалити організаційну структуру психологічної та психіатричної допомоги, повсюдно розширити застосування трудової психотерапії та сприяти поширенню психологічної грамотності серед подільського населення, враховуючи основні постулати природничих наук.

Ключові слова: психіка, душевнохворі, трудова психотерапія, історія психології, психіатрична лікарня, психічне здоров'я, Поділля.

В статті освітаються проблеми дослідження психіки душевно-больних на Подолі в кінці ХІХ – початку ХХ століття, які характеризуються расцветом анатомо-фізіологічних експериментів на базі Вінницької окружної психіатричної лікарні, які переконують вчених в важливості вивчення матеріального субстрату психіки – головного мозку. Розглядаються накоплені архівні матеріали і статистичні дані, які допомогли класифікувати психічні захворювання, удосконалити організаційну структуру психологічної і психіатричної допомоги, повсюдно розширити застосування трудової психотерапії і сприяти поширенню психологічної грамотності серед подільського населення, враховуючи основні постулати природничих наук.

Ключові слова: психіка, душевнобольні, трудова психотерапія, історія психології, психіатрична лікарня, психічне здоров'я, Подолі.

Українська психологія проходила свій розвиток у руслі історичних здобутків світової та вітчизняної психологічної науки, реагувала на її новітні відкриття і оригінально їх тлумачила, оскільки розвиток психологічної думки в кожному з українських регіонів відбувався у контексті світової науки, але відзначався своєю специфікою, яку необхідно вивчати [3, с. 3]. На даний час вийшла низка праць, в яких частково розкрито проблему історії розвитку української психологічної науки, проте в більшості з них розглядаються тільки питання історії психології Наддніпрянської (О.Ф.Іванова), Південної (Л.Н.Акімова, І.М.Пивоварчик), Північної (В.В.Колодочка), Західної України (І.В.Данилюк) [3], та залишається нерозкритою історія розвитку психологічної науки на Поділлі у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття.

Неможливо адекватно відтворити становлення психологічних проблем, гіпотез, концепцій, абстрагуючись від розвитку природничої, гуманітарної та соціологічної думки, а також ігноруючи широкі сфери практики, які впливали на людину. Успіхи психології в усі часи знаходились в прямій залежності від потреб практики, перш за все, медичної та психіатричної. Розглядаючи психологію на теренах Подільського краю у зазначений період, необхідно зауважити, що розвиток психологічної думки має досить складний і суперечливий шлях, який базувався на тогочасних знаннях психіатрії, медицини, педагогіки та художньої творчості [7].

Зазначимо, що Поділля (Подільська земля) – історико-географічний регіон України, що охоплює територію сучасних Вінницької, Хмельницької, Тернопільської і невеликі частини Одеської, Миколаївської, Черкаської та Кіровоградської областей. Подільська губернія – одна з найбільш заселених губерній. У 1862

році кількість населення складала 1 707 744 осіб. За свідченнями статистичного відділу Губернської управи, на 1 січня 1912 року населення вже складало 3 755 457 осіб [9].

У ХІХ столітті, за такої значної кількості населення, загальний стан психологічної допомоги у Подільській губернії перебував на початковому рівні розвитку. Населення в основному виживало завдяки багатівіковим традиціям народної медицини самолікування, самовиживання. Багато захворювань виліковували примовляннями, молитвами. Так лікували не тільки психоневрологічні розлади здоров'я (переляк, нервові стреси, пригнічення та ін.), але й фізичні недуги (зубний, головний біль) [10, с. 21-25]. Таким чином, початок ХІХ століття відзначається спостереженням, вивченням та набуттям природничо-наукового досвіду. Про захворювання робили висновки з окремих симптомів. Також було піднято питання про упорядкування нагляду за душевнохворими на Поділлі.

За статистичними даними архівних джерел, серед населення колишньої Подільської губернії на той час було не менше 9 700 психічно хворих (3 особи на тисячу), якщо зупинитися тільки на тих, котрі потребували невідкладного поміщення в лікарню, то з розрахунку Кацценка, таких було один на тисячу населення, тобто для колишньої Подільської губернії – близько 3 200, а в лікарні перебувало лише 393, тобто у 8 разів менше. Душевнохворі перебували на волі у своїх або чужих сім'ях. Як вони жили, про це свідчили дані переписів. З цього приводу професор В. Бехтерев сказав: “Немає потреби говорити, що становище душевнохворих, які залишаються на руках сімей бідних прошарків населення, нерідко стає жахливим. Не менш тяжким повинно бути і становище здорових людей, які несуть на собі весь тягар утримання душевнохворих у сім'ї; кожному має бути зрозуміло, що душевнохворі в економічному відношенні є великим обтяженням для бідної сім'ї. З соціальної точки зору душевнохворий може бути порушником суспільного порядку і спокою, може стати злочинцем; у біологічному відношенні душевнохворий, що залишається на волі, стає виробником типів, що вироджуються поміж людей” [1, с. 55]. Допомогти такій кількості хворих було неможливо, але ставилося за мету надати допомогу таким, що найбільш потребують її, і прагнути досягти середнього рівня центральних губерній, де на 1000 душ здорового населення було 0,3 лікарняних місць. Досягнення середнього рівня психіатричної допомоги в Подільській губернії можливе було за створення спеціальних умов та відповідних грошових витрат [7].

У 1889 році в Міністерстві внутрішніх справ підняли питання про упорядкування нагляду за душевнохворими Південно-Західного краю. За взаємною угодою Київського, Подільського і Волинського генерал-губернатора графа А.П.Ігнат'єва з директором Медичного департаменту Л.Ф.Рогозіним, найбільш доцільним було визнано влаштувати для всього Південно-Західного краю одну окружну лікарню для божевільних на 600 ліжок в місті Вінниці за планом Казанської окружної лікарні (з урахуванням недоліків) [4].

У травні 1897 р. приміщення Вінницької лікарні для душевнохворих було освячено і відкрито для експлуатації. З перших днів діяльності подільська лікарня пов'язана з іменами багатьох видатних психіатрів, що зробили великий внесок до психіатричної науки і практики – це В.П.Кузнецов, Н.В.Країнський, С.Д.Колотинський, Г.Г.Бойно-Родзевич, Л.Л.Дарашкевич, який мав суттєве значення і для психології [7].

Отже, облаштування спеціально призначеної будівлі психіатричної лікарні відзначається головною передумовою у становленні та розвитку психологічної допомоги на Поділлі в ХІХ столітті. Приміщення лікарні відповідали санітарно-гігієнічним вимогам, що створило сприятливі умови для науково-психологічної діяльності лікарського персоналу та осучаснило нагляд за душевнохворими.

З річного звіту лікарні за 1899 р., складеного В.П.Кузнецовим, видно, що при лікуванні душевнохворих дотримувались найбільш передових на той час поглядів на їх лікування та утримання. Так, у звіті зазначалось: “Лікарня за своїми розмірами є одним із великих лікувальних закладів не тільки Південно-Західного краю, а й всієї Росії. При влаштуванні внутрішнього затишку у відділеннях, для душевнохворих, взято до уваги три основні умови: простоту, міцність і можливу відповідність характерові душевнохворих – умов, схожих до таких, в яких вони жили до надходження в лікарню. В лікарні ніколи не використовуються зв'язування, одягання гамівних сорочок та інше. Лікування душевнохворих проводиться двоюко: фізичне і психічне. Широко використовується водотерапія (купання у річці, вологе обгортання та інше), електропроцедури” [4].

Психічне лікування виконувалося всім режимом лікарні. Всі дії і слова медичного персоналу серед душевнохворих спрямовувались на те, щоб справити сприятливий вплив на психічний стан хворих. Велике і незамінне значення у лікуванні приділяли впровадженню праці. Намагалися правильно організувати роботу душевнохворих для підвищення їх загального настрою та з користю для психічного й фізичного здоров'я, цим самим створивши

передумови розвитку психології праці. Враховували також матеріальну вигоду використання праці у лікарні [8].

Крім свого безпосереднього обов'язку (лікування, харчування, догляду за хворими), у лікарні проводилась наукова робота. Саме директор Вінницької психіатричної лікарні В.П.Кузнецов перший проявив ініціативу та залучив лікарів до надання психологічної допомоги населенню Поділля. Так, в 1899 р. на базі лікарні він провів першу конференцію для земських лікарів [4, с. 13].

В.П.Кузнецов був учнем С.П.Мержеєвського, завжди дотримувався прогресивних наукових поглядів, займався вивченням проблем центральної нервової системи фізично та психічно хворої людини, хворобою алкоголізму, вивчав психічну діяльність душевнохворих, про що свідчать його наукові праці: “Об изменениях в центральной нервной системе в зависимости от искусственно вызванной гиперемии”, 1888 р.; “Влияние гиперемии на центральную нервную систему”, “К вопросу о выздоровлении от прогрессивного паралича помешанных”, 1891 р.; “Об алкогольном автоматизме”, 1897 р. У своїх працях автор підкреслював, що людина є частиною природи, а її свідомість – продукт історичного розвитку. На думку В.П.Кузнецова, сукупність психічних явищ, починаючи з відчуттів і до вищих розумових процесів та вольових актів включно, позначається психікою. Він виділяв три причини, які негативно впливають на психіку людини, а саме: спадковість, зовнішні умови та алкоголізм [2]. Таким чином, ідеї В.П.Кузнецова сприяли природничо-науковому обґрунтуванню сутності психіки.

Після В.П.Кузнецова, з 1901 року, директором Вінницької психіатричної лікарні був призначений М.В.Країнський. Він прагнув до розвитку системи вільного режиму. Багато зусиль було віддано ним на введення постільного лікування і розвиток трудової терапії. Він розробив оригінальну на той час медичну документацію, особливу історію хвороби (“скорбный лист”). Також великий інтерес до себе привертає його програма та схема психічного дослідження душевнохворих. Ця програма, спрямована на шляхи виявлення виміру індивідуально психологічних особливостей душевнохворих, дозволяє простежити розвиток та властивості більшості пізнавальних процесів душевнохворих, виявити їх ставлення до навколишнього світу, досліджує афективну сферу душевнохворих [5].

Професор М.В.Країнський опублікував близько 200 наукових праць. Багато з них широко цитуються у вітчизняній і зарубіжній літературі. Зокрема, на нього посилаються у своїх працях В.М.Бехтерев, В.А.Гіляровський, Е.Крепелін, Г.Лебон, Л.Бін-свангер, Р.Оппенгейм та інші [4].

Наукові праці М.В.Країнського присвячені діагностиці та лікуванню психічнохворих, питанням психології, а також енергетичним проблемам організму з врахуванням поглядів фізико-хімічних теорій. Він першим описав явище масової психічної інфекції в монографії “Порча, кликуши и бесноватые как явление русской народной жизни”. Широко відомими стали дослідження М.В.Країнського про патогенез епілептичних нападів (1896 р.). Йому першому належить обґрунтування токсичної теорії епілепсії. Праця “Исследование времени психофизической реакции на тактильные и болевые раздражения у здоровых и нервно- и душевно-больных людей” (1893) має велике значення не тільки для психіатрії, а й для психології, що відстоює природничо-науковий погляд на психіку. Наукові праці “Исследование обмена веществ у эпилептиков” (1895), “Закон сохранения энергии в применении к психической деятельности человека” (1897), “Основы естествознания в связи с теорией нервно-психического процесса”, “Исследование психофизических реакций”, “Учение о памяти” (1903), “Учение о памяти с точки зрения психической энергии”, (1903), “Энергетическая психология” (1905), “Энергетика и анализ ощущений” (1907), “Психология падших людей” (1907), “Основные принципы энергетики в связи с абсурдами современной физики” (1908), “Энергетическая теория сновидений” (1912), “Математические основы естествознания” (1927), “Логические ошибки и заблуждения в научном творчестве” (1930), “Теория нервного процесса” (1936) та багато інших, які є важливим джерелом формування природничо-наукових основ психології і мають велике теоретичне та практичне значення [2].

М.В.Країнський був відомим представником енергетичної психології, зокрема, він у своїй монографії наголосив, що психічна енергія “являє собою особливий вид загальної світової енергії й проявляється, як і у всіх фізико-хімічних процесах, у двох формах – живий і потенційний, а звідси – підпорядкована відомим нам законам енергетики. Із цього погляду всі психічні явища від рефлексорних до найвищих душевних рухів, на мою думку, мають бути зведені до законів фізики і хімії. Уся нова психологія має бути побудована на законі збереження енергії” [6, с. 73]. Відстоювання природничо-наукових поглядів на психіку привело М.В.Країнського до того, що він розробив цікаву концепцію пам’яті з точки зору психічної енергії, провів аналіз запам’ятовування, забування і вивчення особи. Він підтримував ідеї Ломброзо відносно “порочної організації тіла” як одного з головних чинників злочинності [6].

Вивчаючи біографічний матеріал та наукову діяльність М.В.Країнського у подільській психіатричній лікарні, відзначимо,

що він закликав до гуманного ставлення і співчуття до душевнохворих, підкреслював важливість вивчення історії хвороб, наполягав на відокремленні одного душевнохворого від інших чи розмежовуванні їх за видом відхилення, а для подолання переповнень у лікарні, вважав за необхідне підвищити відсоток одужуючих шляхом правильної допомоги й лікування. Намагався здешевити утримання хроніків, розвиваючи працю, яка приносить дохід [4].

За даними архівних джерел, приймаючи до Вінницької лікарні, увагу зосереджували на спадковості, фізичних, матеріальних можливостях душевнохворих, враховувався розумовий розвиток, який включав психічну діяльність та загальний стан настрою й поведінки. При надходженні душевнохворого до лікарні його неодмінно фотографували. Фотографія поміщалась в історію хвороби. Завдяки цьому зберігались характерні для хворого поза і вираз обличчя, весь зовнішній вигляд на час вступу до лікарні. Під час його подальшого перебування на лікуванні робились повторні знімки [4]. Таким чином, все більш активно застосовувались концепції й методи природничих наук.

У творчому надбанні ординатора лікарні Л.Ф.Якубовича ми звертаємось до наукової роботи “Праця душевнохворих Вінницької окружної лікарні і її лікувально-виховне значення”, в якій описано застосування праці як лікувального засобу в умовах вільного режиму [12]. Ще на початку XIX століття відомий французький психіатр Пінель надавав великого значення фізичній праці у справі лікування і виховання душевнохворих. Він зазначав, що постійні заняття змінюють хворобливий напрямок думок, сприяють розвитку розумової діяльності [12, с. 7]. Робота Л.Ф.Якубовича, присвячена цим питанням, містить великий пласт фактичного матеріалу щодо експериментального впровадження трудової терапії на базі психіатричної лікарні. Автор дослідив цілющий вплив праці на душевнохворих, який базувався не тільки на одній механічній стороні, що заміняла душевнохворим гімнастику, а й акцентував увагу на психічний вплив праці, який одних дисциплінував і привчав до порядку, а інших збуджував і розвивав їхні духовні здібності. Лікарня зобов’язана Л.Ф.Якубовичу в широкому запровадженні праці душевнохворих, оскільки характерні дослідження і практичне використання знань позитивно впливали на оптимізацію поведінки та психічну діяльність душевнохворих [12].

Проблемою дослідження вивчення та організації трудової терапії на Поділлі також займався Л.Л.Дорошкевич. Він вважав, що праця для душевнохворих є найкращими ліками, а спосте-

реження і вивчення душевнохворого за таких умов є природнішим і найправильнішим. Вивчення психіки в процесі діяльності надалі стало одним з провідних напрямків вітчизняної психології [4].

Досить значними є результати роботи доктора медицини Г.Г.Бойно-Родзевича. Автор надрукував цілий ряд робіт, які мають наукове та практичне значення: “Сумеречное состояние сознания” (1898); “К изучению о психической эпилепсии” (1898); “К учению об афазии” (1902); “План психиатрической помощи в Подолии” (1912); “Активная терапия душевнобольных”; “Трудотерапия и метод Симона” та ін. [2]. Він розробив план організації земством допомоги душевнохворим у Подільській губернії, в якому намітив будівництво спеціального павільйону при Вінницькій окружній лікарні для психічнохворих Поділля та відкриття лікарні в Проскурові. Він також наполягав на організації сімейного догляду (патронажу) і категорично заперечував проти поділу душевнохворих на тих, що потребують та не потребують допомоги. Вважав, що нова лікарня повинна бути побудована за колоніальним типом. Суть колоніальної системи вбачав у тому, щоб лікарня складалася з двох частин: 1) центральний заклад – для утримання душевнохворих, які потребують за своїм психічним та фізичним станом довготривалого та тимчасового спостереження, спеціального лікування; 2) колонія, яка має безпосередній зв’язок з центральним закладом для душевнохворих, які відзначаються працьовитістю [7].

Досліджуючи науковий доробок О.І.Ющенка, якого в 1897 році запросили у Вінницьку окружну психіатричну лікарню ординатором і прозектором, відзначаємо його активну науково-експериментальну діяльність, яка зробила значний внесок у розвиток природничо-наукових основ психології як науки. Молодий вчений одночасно займався організаторською та науковою роботами – завідував відділеннями, розтинав трупи, вивчав їх мозок у власноруч обладнаній лабораторії. Тут О.І.Ющенко сформувався як допитливий і досвідчений психіатр-клініцист, отримав організаційний гарт, який притаманний найкращим психіатрам. Результатом цього періоду стала в 1899 році його робота “К вопросу о постельном содержании душевнобольных”. Автор підкреслював, що насильницьке утримування хворих в ліжку не застосовувалось. Узагальнюючи спостереження над 114 хворими чоловічого неспокійного відділення, автор зробив висновки про особливо велике значення постільного лікування для хворих з прогресивним паралічем та аментивними станами. О.І.Ющенко приділяв особливу увагу соматичному вивченню душевнохворих (пульсу, дихання, температури та ін.). У звіті про діяльність лікарні за 1901 р.

зазначалось: “Маючи в своєму розпорядженні всі зручності, Вінницька психіатрична лікарня по можливості застосовує до своїх душевнохворих систему вільного режиму. Спокійні психічнохворі, раз їм дозволяє стан здоров’я, користуються так званими “відкритими дверима” і ходять вільно в межах лікарні. Кожному душевнохворому намагаються дати відповідне заняття. Нагляд навіть за небезпечними душевнохворими прагнуть вести так, щоб не дратувати їх і не надавати цьому заходу виду тюремної варти. Перевага вільного режиму порівняно з тюремним не підлягає жодному сумніву” [4, с. 17]. О.І.Ющенко намагався розглядати психічні хвороби з матеріалістичних і гуманістичних позицій, піклувався про охорону прав і людської гідності психічнохворих, виступав за недопустимість засудження тих, хто потребує лікування [4].

У 1912 р. О.І.Ющенко прочитав курс лекцій під назвою “Суть душевних хвороб і біолого-хімічне дослідження їх” [11]. Він зазначав: “Психіатрія вивчає хвороби і хворобливі стани, які виявляються розладом психічної діяльності. Предметом психіатрії є виявлення причин душевних розладів, пізнання суті патологічних процесів, які лежать в основі психічних захворювань, їх виродження та лікування. Психіатрія є одним з розділів медицини і займає особливе місце серед інших медичних спеціальностей своїм поділом хворих на соматичних і психічних. Психіатру необхідно знати психологію, оскільки достатньо йому поговорити з душевнохворим, щоб швидко виявити, з чим він має справу. Загальний курс психіатрії включає цілий ряд складних захворювань організму, які пов’язані з порушенням психічної діяльності, а саме – розладом тих проявів людського організму, завдяки досконалості і гармонійному розвитку яких людина так різко виділяється серед інших людей. Звідси і широкі завдання психіатрії. Базове знання про душевні захворювання необхідно мати кожному лікарю не тільки для виявлення та лікування цих захворювань, а й для того, щоб прийти на допомогу юристу, адміністратору, педагогу і соціологу” [11, с. 1-2]. О.І.Ющенко відзначав, що раніше психічним причинам душевних хвороб приписували домінуюче значення. Варто підкреслити, що у О.І.Ющенка сформувались природничо-наукові погляди на психіку. Він не заперечує значення психічних і моральних потрясінь як ближніх етіологічних моментів, що викликають душевні розлади, і пропонує вчення про самоотруєння як сутність багатьох психічних захворювань. Також О.І.Ющенко ставить завдання по визначенню біологічних причин, що протікають і лежать в основі душевних захворювань. Він виділяє такі шляхи для вирішення цього завдання: клінічне спостереження біля

ліжка душевнохворого, патологоанатомічні дослідження, психофізіологічні, хімічні та біологічні дослідження. “Пройде ще багато років, наука піде далеко вперед; вона, віримо, дасть методи не тільки швидковиліковувати, але й попереджувати душевні хвороби”, – писав молодий О.І.Юценко, ординатор Вінницької психіатричної лікарні [4, с. 32].

Отже, прогресивні традиції вітчизняної психіатрії та психології, самовіддана праця лікарів сприяла добрій славі лікарні вже в перші роки її існування. Вінницька окружна лікарня для душевнохворих викликала велику повагу і підтримку у міських жителів та влади. Остання дбала про її матеріальний та моральний добробут. На початку ХХ століття на Поділлі змінювалося ставлення людей до психіатричних лікарень. Зростало прагнення населення відправляти та розміщувати душевнохворих у лікарнях не тільки тому, що вони небезпечні для оточуючих, а й тому, що рідні хотіли їхвилікувати. Формувалась думка про те, що душевнохворого, навіть у випадку невиліковності, потрібно обстежити, надати відповідний догляд та спеціалізовану допомогу, а не тримати його у підвалі [7; 8; 10].

Отже, отримані результати науково-практичної діяльності, які проводились на базі Вінницької психіатричної лікарні у таких галузях знань, як психіатрія, фізіологія, анатомія головного мозку, біологія, неврологія, дозволили об’єктивніше підійти до розуміння і дослідження психічних явищ, зокрема у вирішенні таких питань: вивчення норми функціонування психіки; використання в психологічних дослідженнях експериментальних методик, використання досягнень суміжних наукових дисциплін при інтерпретації отриманих даних. Все це одночасно послужило передумовою формування психологічної думки, сприяло підвищенню об’єктивності психологічних досліджень. Отже, кінець ХІХ століття на Поділлі характеризується інтенсифікацією наукових досліджень у розвитку природничо-наукових основ психології як науки.

Список використаних джерел

1. Бехтерев В.М. Психика и жизнь / В.М.Бехтерев. – СПб., 1904. – 206 с.
2. Библиографический указатель работ, выполненных на базе областной психиатрической больницы им. акад. А.И.Юценко за 75 лет (1987-1972 гг.). – Винница, 1972. (Центр. наук. бібліотека. – Акт № 197 – 3. – № 5 1053-1).
3. Данилюк І.В. Історія психології в Україні: Західні регіони (остання чверть ХІХ – перша половина ХХ століття). – К.: Либідь, 2003. – 152 с.

4. Ключко В.Л. Вінницька психоневрологічна лікарня ім. акад. О.І.Ющенка 1897-1997 : історичний нарис. – Вінниця : РВВ ВАТ “Віноблдрукарня”, 1997. – 136 с.
5. Краинский Н.В. Программа и схема психического исследования душевнобольных /Н.В.Краинский. – Борисполь : Скоропечатная “Труд”. – 1916. – 48 с.
6. Краинский Н.В. Энергетическая психология / Н.В.Краинский. – Вильно : Виленская губернская типография, 1905. – Вып. 1. – 150 с.
7. Лекарев Л.Г. Развитие здравоохранения на Подолии / Л.Г.Лекарев // Очерки истории медицинской науки и здравоохранения на Украине. – К., 1954. – С. 151-169.
8. Останков П.А. Винницкая окружная лечебница / П.А.Останков // Обзорение психиатрии и неврологии. – СПб., 1896. – № 6, 8. – 17 с.
9. Подольская губерния // Русский энциклопедический словарь / [под ред. И.Н.Березина]. – СПб., 1877. – Отд. 3. – Т. 4. – С. 197-199.
10. Слободянюк П.Я. Медицина Поділля : [монографія] / П.Я.Слободянюк, А.С.Флаксемберг, П.Ю.Івахов. – Кам’янець-Подільський : ПП “Медобори 2006”, 2008. – 704 с.
11. Ющенко А.И. Сущность душевных болезней и биолого-химические исследования их / А.И.Ющенко. – Петербург, 1912. – 130 с.
12. Якубович Л.Ф. Труд душевнобольных Винницкой окружной лечебницы и его лечебно-воспитательное значение / Л.Ф.Якубович. – К., 1902. – 110 с.

In the article the problems of research of psyche of mentally ill are illuminated on Podillya in the end XIX – at the beginning XX centuries, that is characterized by the bloom of anatomy-physiological experiments on the base of the Vinnytsa neuropsychiatric hospital of the name of O.I. Yushchenko that asserts scientists at importance of study of material substrate of psyche – cerebrum. Examined accumulation the archived materials and statistical data, that helped to classify psychical diseases, perfect the organizational structure of psychological and psychiatric help, everywhere to extend application of labour psychotherapy and assist distribution of psychological literacy among the Podolsk population, taking into account the basic postulates of natural sciences.

Keywords: psyche, mentally ill, labour psychotherapy, history of psychology, mentally house, psychical health, Podillya.

Отримано: 2.03.2012 р.

Формування у студентів мотивів учіння при впровадженні дистанційних технологій у навчальний процес ВНЗ

У роботі розглядається вплив проблемних ситуацій на формування позитивної мотивації у студентів, зміст поняття “дистанційне навчання”, показані позитивні і негативні сторони дистанційного навчання. В роботі пропонується така модель навчання, яка об’єднує елементи дистанційного та традиційного навчання. У роботі доведено, що впровадження дистанційних технологій у навчальний процес вищого навчального закладу дозволяє істотно підвищити ефективність традиційної лекції, практичного заняття, створює умови для ефективної організації самостійної роботи студентів.

Ключові слова: мотиваційна сфера, дистанційні технології, проблемне навчання, самоорганізація навчальної діяльності студентів.

В работе рассматривается влияние проблемных ситуаций на формирование положительной мотивации у студентов, содержание понятия “дистанционное обучение”, показаны положительные и отрицательные стороны дистанционного обучения. В работе предлагается такая модель обучения, которая объединяет элементы дистанционного и традиционного обучения. В работе показано, что внедрение дистанционных технологий в учебный процесс высшего учебного заведения позволяет существенно повысить эффективность традиционной лекции, практического занятия, создает условия для эффективной организации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: мотивационная сфера, дистанционные технологии, проблемное обучение, самоорганизация учебной деятельности студентов.

Дистанційна форма навчання стала справжньою новацією ХХІ сторіччя. Сучасні інформаційні технології дозволяють перейти на новий рівень існуючої системи освіти від традиційних до новітніх інформаційно-телекомунікаційних технологій навчання і віртуального освітнього простору. Вступ України до Болонського процесу у ВНЗ вимагає посилення самостійної роботи студентів. Саме дистанційні технології навчання дають можливість забезпечити студентів завданнями для самостійного виконання, електронними навчальними ресурсами для самостійного опрацювання, реалізувати індивідуальний підхід до кожного студента [1].

Праці багатьох вчених (М. І. Жалдак, Л. О. Колісник, О. Ю. Комісарова, Ю. І. Машбиць, Е. Л. Носенко, М. Л. Смульсон та інших) спрямовані на дослідження можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та створення систем комп'ютерного навчання, але проблема створення масової і якісної освіти, що задовольнить потреби людини нового покоління, поки що не розв'язана [4; 6; 7; 13; 14; 16].

За результатами констатувального дослідження було виявлено, що переважна більшість студентів денної форми навчання (2 курс, технологічний напрям, Інститут фізико-математичної і технологічної освіти (ФМТО) при Бердянському державному педагогічному університеті) (60,8%) має низький рівень самоорганізації навчальної діяльності (відсутність позитивної мотивації).

Для правильної оцінки навчальної діяльності студентів необхідно дослідити мотиви цієї діяльності. Мотиваційна сфера є важливою складовою структури особистості. За даними досліджень (Г. О. Балла, С. Д. Максименка, Ю. І. Машбиця, Н. О. Юдіна та ін.), мотиваційна складова є провідним компонентом навчальної діяльності. Науковці (Г. О. Балл, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко та ін.) розглядають мотивацію як важливий чинник психічної регуляції людської діяльності [8; 13; 20].

О. М. Леонт'єв висуває положення про полімотивованість діяльності, спираючись на те, що складні форми поведінки і діяльності, до яких належить і навчальна, спонукаються одразу кількома мотивами [10]. Психологи Л. І. Божович, Є. П. Ільїн дотримуються точки зору про обумовленість навчальної діяльності водночас багатьма мотивами [2; 5]. Зокрема, Є. П. Ільїн вважає, що полімотивація має місце при досягненні людиною віддаленої мети (наприклад, отримання освіти у процесі навчальної діяльності), яка спрямовується довгочасною мотиваційною установкою [5].

Навчальна діяльність студента є проміжною ланкою між шкільним навчанням та виробничою діяльністю. Вона відрізняється як від шкільної навчальної діяльності (опанування сумою знань), так і від професійної діяльності (практичне виконання певних ділових функцій). До особливостей навчальної діяльності студентів необхідно віднести: своєрідність цілей і результатів (оволодіння знаннями, уміннями, навичками, підготовка до самостійної праці, розвиток особистісних властивостей та якостей); особливий характер об'єкта вивчення (інформація про майбутню працю, наукові знання); студентська діяльність протікає в запланованих умовах (програми, строки виконання); особливі засоби діяльності – лабораторне обладнання, книги, різні моделі майбутньої професій-

ної праці; для студентської діяльності характерна інтенсивність функціонування психіки, надзвичайно висока інтелектуальна напруга; в ході студентської діяльності з'являється перевантаження, що викликає напруженість (здача екзаменів, заліків, захист курсових та дипломних робіт). Навчальна діяльність студентів зумовлюється декількома групами *мотивів*: вузькими особистісними (прагненням отримувати позитивні оцінки, мати гарні конспекти, вивчати основну літературу); широкими соціальними (пізнавальними інтересами, розумінням значимості навчання, прагненням спілкуватися з викладачами, брати участь у роботі проблемних гуртків); творчими мотивами (самостійності при вивченні нового матеріалу, глибоким розумінням цілей навчання, оригінальними виступами на семінарах, участю у науковій роботі)[20].

Виділяються три типи ставлення до навчання (негативне, нейтральне, позитивне), а також **фактори**, що сприяють формуванню позитивної мотивації: вибір завдань, що створюють проблемні ситуації; емоційна форма викладу навчального матеріалу; усвідомлення близьких та кінцевих цілей навчання, теоретичної і практичної значущості засвоєваних знань; простеження “перспективних ліній” у розвитку наукових понять; професійна спрямованість навчальної діяльності; наявність “пізнавального психологічного клімату” у навчальній групі [20].

Усі мотиви можуть мати різний вплив на навчання і знаходитися в різних відносинах один з одним. Отже, багатокомпонентною та різнорівневою є мотиваційна сфера суб'єкта навчальної діяльності, що ускладнює не тільки її формування, але й дослідження. Вивчення всіх компонентів складної мотиваційної структури дає повне уявлення про мотивацію. Отже, доцільно вивчати не окремі її складові (мотиви), а сукупності компонентів, що входять до її складу (прагнення, мотиви, цілі, інтереси тощо).

За результатами дослідження (Н. О. Юдіна), де прийняли участь 140 студентів 4 – 5 курсів стаціонарної та заочної форм навчання психолого-педагогічного факультету спеціалістської психології та соціальна педагогіка Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Жорноленка, було виявлено, що серед мотивів навчання (для студентів стаціонарного відділення) третє місце займає мотив отримання диплома (23%), для якого характерним є прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при здачі іспитів та заліків. Для студентів заочного відділення провідним є мотив отримання диплома (41% відповідей), на останньому – набуття знань (25%) [20, с. 254].

Результати наукових досліджень дають підстави вважати, що ефективність дистанційної освіти залежить від рівня самоорганізації навчальної діяльності студентів. Низький рівень самоорганізації навчальної діяльності студентів викликаний відсутністю позитивної мотивації. Як вже зазначалося, на формування позитивної мотивації студентів впливає вибір завдань, що створюють проблемні ситуації.

Проблемне навчання викликає інтерес завдяки тому, що воно створює умови для творчого засвоєння знань і цим сприяє розвитку інтелектуальних творчих можливостей студентів [9; 11; 12].

Як психологічна основа проблемного навчання виступає один із розділів психології мислення, пов'язаний із вивченням проблемних ситуацій. Психологи встановили, що мислення людини ширше, ніж просто розв'язування задач. Мислення необхідне і для постановки проблеми, і для засвоєння знань, і для розуміння тексту. Мислення, – за твердженням С. Л. Рубінштейна, – це пізнання, яке призводить до розв'язання поставлених перед людиною проблем і задач [15]. С. Л. Рубінштейн відзначив, що мислення починається там, де виникає проблемна ситуація. Іншими словами, де немає проблеми, немає і мислення у строгому розумінні цього слова. Проблемна ситуація завжди містить, з його точки зору, дещо, що потрібно заповнити, визначити. Мабуть, результатом її вирішення буде або нове для суб'єкта знання, або ж видозмінений спосіб дії [15]. Як відзначає О. М. Матюшкін, поняття “задача” і “проблемна ситуація” є принциповими в проблемному навчанні, позначають різні психологічні реальності [12]. Ситуація задачі не вимагає для своєї характеристики обов'язкового включення в цю ситуацію суб'єкта дії, тому як перший етап будь-якого процесу розв'язування задачі виділяється етап її засвоєння.

В. М. Чернобровкін у науковій роботі “Психологічні аспекти прийняття рішень у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності як мисленнєвого процесу” відзначає, що в широкому розумінні “поняття проблемної ситуації визначається через протиріччя, неузгодженість в обставинах і умовах діяльності, що не має однозначного рішення” [17].

Проблемна ситуація характеризує такий стан суб'єкта (студента), який вимагає нових знань про предмет, способи або умови виконання дії. Засвоєння або відкриття нового збігається в даному випадку з такою зміною стану суб'єкта, що становить мікроетап в його розвитку. Вирішення виниклої проблемної ситуації, таким чином, збігається з процесом становлення елементарних психічних новоутворень. Ці новоутворення можуть

належати до різних елементів засвоєної дії або рис особистості. Проблемна ситуація складається тоді, коли колишні засоби і способи виконання діяльності недостатні, коли людина ставить перед собою нові, нестандартні цілі. Головним елементом у проблемній ситуації є невідоме, нове, те, що повинно бути відкрите для правильного виконання дії, правильного виконання поставленого завдання. Така ситуація переживається людиною як щось незрозуміле, несподіване, таке, що турбує і дивує. У людини виникає смутне враження: “Щось не те!”, “Щось не так!” Усвідомлення проблемної ситуації може початися із здивування (з якого, за Платоном, і починається всяке пізнання), з невдачі, з ускладнення [9; 19].

Щоб створити проблемну ситуацію у навчанні, потрібно поставити студента перед необхідністю виконання такого завдання, за якого знання, що підлягають засвоєнню, займатимуть місце невідомого. Побачити, сформулювати проблему означає частково зрозуміти її, і якщо не вирішити проблему, то знайти шлях, спосіб, метод вирішення. Тому ознака мислячої людини – бачити проблеми там, де вони є. Отже, вирішення проблеми не тільки знімає її, але і ставить нові проблеми. Саме в цьому пункті мислення пов’язане з пізнанням. Що більше бачить людина невирішених проблем, то більше у неї знань. І навпаки, що більше людина знає, то краще вона усвідомлює, чого саме вона не знає [9]. Від усвідомлення проблеми думка переходить до її вирішення. Мисленнєва задача характеризується тим, що тепер вдалося розчленувати дане (відоме) і шукане (невідоме). По ходу розв’язання задачі все більшою мірою визначається шукане. Але міняється не тільки шукане, з’являються нові умови, нові вимоги, що впливають на процес мислення. Невідоме не є якась порожнеча, з якою неможливо оперувати. Перетворення невідомого у відоме йде через пізнання тих відносин і взаємозв’язків, в яких виявляються властивості невідомого (це фіксується в нових якостях і нових поняттях). З об’єкта пізнання ніби вичерпується зміст, він “повертається новими сторонами”. Отже, людина в ході мислення сама розкриває систему зв’язків об’єкта, сама знаходить рішення задачі, шукане, невідомі властивості об’єкта.

Процес проблемного навчання виявляється таким, що складається з двох необхідних етапів: етапу постановки практичного або теоретичного завдання, що викликає проблемну ситуацію; етапу пошуку невідомого в цій проблемній ситуації або шляхом самостійного дослідження студента, навіть із застосуванням нових інформаційних технологій навчання, або шляхом

надання викладачем (або комп'ютером) відомостей, необхідних для виконання проблемного завдання.

Проблемне навчання спрямоване на те, щоб поставити студента в положення першовідкривача, дослідника проблем, з якими він може впоратися. Лише в процесі самостійного подолання труднощів можна розвинути розумові здібності людини. Пошук невідомого в проблемній ситуації складає головну ланку проблемного навчання. Він збігається з процесом засвоєння нових знань. Треба відзначити, що перед студентом постають ті проблеми, які людство вже вирішило, вже знає відповідь на них.

Прийнято виділяти декілька рівнів проблемного навчання.

Перший – проблемний виклад матеріалу викладачем, доцільно при цьому застосовувати нові інформаційні технології навчання (викладач, привертаючи дані історії науки, боротьбу думок навколо даного питання, зіставляє різні точки зору і показує наукове рішення як результат їх боротьби і переосмислення).

Другий – постановка проблеми, різні точки зору даються у викладі викладача або надаються комп'ютером, проблема вирішується під керівництвом викладача.

Третій – викладач ставить проблему, озброює студентів необхідним інструментарієм для її вирішення (бібліографією, літературою, можливе застосування інтернет-технологій) і керує пошуком вирішення проблеми (третій рівень зустрічається в практиці викладання не часто).

Виділяють ряд типів проблемних ситуацій, які найчастіше виникають у процесі навчання [9; 11; 12; 19].

1. Проблемна ситуація створюється тоді, коли виявляється невідповідність між наявними вже системами знань у студентів і новими вимогами, які виникають у ході розв'язання нових навчальних завдань. При цьому розглянуті невідповідності або протиріччя виникають, по-перше, між старими, вже засвоєними студентами знаннями, і новими фактами, які виявляються в ході розв'язання даних завдань; по-друге, між тими самими за характером знаннями, але більш низького і більш високого рівня; по-третє, між науковими знаннями і знаннями з життєвого досвіду, тобто практичними.

2. Можливість створення проблемних ситуацій забезпечується й тим, що студенти постають перед різноманітним вибором із системи наявних знань тієї єдиної необхідної системи, використання якої тільки й може забезпечити правильне розв'язання запропонованої проблемної задачі.

Цей тип ситуацій, який створює проблему вибору, належить не тільки до суто навчальних задач. Це чисельний тип ситуацій

практичного, виробничого характеру, ефективність розв'язання якого залежить від правильного і повного відбору даних і актуалізації необхідних знань.

3. У процесі навчання проблемні ситуації часто виникають перед студентами тоді, коли вони стикаються з новими практичними умовами застосування вже наявних знань, коли має місце пошук шляхів застосування знань на практиці, їх використання в змінених у порівнянні із навчанням умовах.

У процесі навчання виникає багато таких проблемних ситуацій, при розв'язанні яких необхідно вміти побачити і застосувати для розв'язання задачі саме дану, а не яку-небудь іншу теоретичну закономірність, вміти застосовувати знання в різноманітних практичних умовах. Якщо ці умови є новими (на відміну від тих, у яких знання здобувалися), то успішність переносу знань залежить від варіативності умов їх застосування, від узагальнення і диференціації цих умов. Тому, що ширше буде досвід застосування знань у різних практичних умовах, то більшу активність й самостійність у пошуку шляхів їх застосування придбають студенти, то успішніше вони оволодіють загальними принципами розв'язання різних видів задач.

4. Проблемна ситуація виникає в тому випадку, якщо є протиріччя між теоретично можливим шляхом розв'язання задачі і практичною нездійсненністю або недоцільністю вибраного способу, а також між практично досягнутим результатом виконання завдання і відсутністю теоретичного обґрунтування.

З психологічної точки зору, розв'язання подібного роду задач вимагає дуже великої розумової активності студентів. Ці завдання ніби поєднують у собі і звичайні навчальні задачі, і задачі з елементами творчого характеру. В ході їхнього розв'язання студент повинен актуалізувати старі знання, відібрати їх із різних систем знань, включити їх у нову систему, додатково оволодіти новими знаннями (застосовуючи порівняння, аналогію й інші розумові операції, сформулювати гіпотези, зуміти їх теоретично або практично обґрунтувати тощо).

Питання про формування загальних способів розв'язання проблемних ситуацій і управління цим процесом – одне з гострих питань проблемного навчання. Впровадження проблемного навчання в широку практику роботи школи і ВНЗ прямо залежить від розв'язання цієї задачі [9].

Потрібно виходити з того, що кожний вид проблемних задач має відповідні йому загальні принципи розв'язання – узагальнений алгоритм розв'язання. Можна припустити, що сформульована

система узагальнених приписів повинна бути результатом проблемного засвоєння знань і умінь студентів. Процес же її вироблення й закріплення у студентів повинен відбуватися в ході спеціально підібраної системи навчально-проблемних задач. Тут однією з невідмінних умов, що допомагають здійснити контроль і управління діяльністю студентів, є правильна послідовність надання задач.

Як встановили психологи, проблемне навчання має ряд достоїнств: воно сприяє тому, щоб мислення було логічним, науковим, творчим; робить навчальний матеріал більш доказовим і переконливим; сприяє формуванню міцних знань; формує у студентів такі відчуття, як упевненість у своїх силах, радість і задоволення від напруженої розумової діяльності; формує у студентів елементарні навички дослідницької діяльності; активно формує і розвиває позитивне ставлення, інтерес як до даного навчального предмета, так і до учіння взагалі.

За результатами експериментального дослідження було виявлено, що рівень самоорганізації навчальної діяльності (зокрема мотивація навчальної діяльності) студентів денної форми навчання (1 курс, Інститут психолого-педагогічної освіти та мистецтв (ІППОМ) при Бердянському державному педагогічному університеті) значно підвищився (табл. 1) за рахунок впровадження дистанційних технологій у навчальний процес ВНЗ з урахуванням психологічних засад проблемного навчання. Як вже зазначалося, відповідно до Болонського процесу значна кількість годин з дисципліни відводиться на самостійну роботу. Саме дистанційні технології навчання дають можливість забезпечити студентів завданнями для самостійного виконання. Під час виконання самостійних завдань, розв'язування проблемних ситуацій з дисципліни "Загальна психологія" студенти користувалися електронними підручниками, за допомогою електронної пошти вони отримували завдання, обмінювалися інформацією. Все це надавало можливість суттєво удосконалити навчальний процес, зокрема заощадити час на лекційних і практичних заняттях.

Порівняємо результати експериментальних досліджень (табл. 1):

1) отримані при роботі зі студентами 2 курсу, денної форми навчання (технологічний напрям), дисципліни "Вікова та педагогічна психологія", "Інженерна психологія", Інститут фізико-математичної і технологічної освіти (ФМТО) при Бердянському державному педагогічному університеті;

2) отримані при роботі зі студентами 1 курсу, денної форми навчання, спеціальність "Початкова освіта, практична психоло-

гія”, Інститут психолого-педагогічної освіти та мистецтв (ППОМ) при Бердянському державному педагогічному університеті. В експерименті приймали участь 107 студентів.

Таблиця 1

Результати експериментальних досліджень

Рівень сформованості мотивів учіння студентів ФМТО (%)	Рівень сформованості мотивів учіння студентів ППОМ (%)
39,2	71,4

Результати досліджень (табл. 1) доводять, що рівень мотивації навчальної діяльності студентів Інституту ППОМ вище (32,2%), ніж у студентів Інституту ФМТО. Це пояснюється тим, що в навчальний процес студентів Інституту ППОМ впроваджувалися дистанційні технології навчання, більшість навчальних завдань виконувалися студентами самостійно із використанням електронних підручників, електронної пошти та ін. Мотивація навчальної діяльності студентів Інституту ППОМ суттєво підвищилася завдяки об'єднанню традиційного навчання у ВНЗ із елементами дистанційного. Впровадження дистанційних технологій у навчальний процес ВНЗ дозволяє суттєво підвищити ефективність традиційної лекції, практичного заняття.

Список використаних джерел

1. Білоус О. А. Впровадження дистанційних технологій в навчальний процес / О. А. Білоус, Т. В. Завальна, Н. М. Захарченко // Теорія та методика електронного навчання : [збірник наукових праць]. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2010. – С. 10–12.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М., Воронеж, 2001. – 382 с.
3. Дистанційне навчання [Електронний ресурс] / Хмельницький національний університет. Факультет дистанційного навчання. – Режим доступу : <http://dn.tup.km.ua/dn/page.aspx?r=r32&lng=1>
4. Жалдак М. І. Про проблеми навчання інформатики в середніх та вищих навчальних закладах / М. І. Жалдак // Актуальні проблеми психології : Психологічна теорія і технологія навчання; за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смільсон. – К. : Міленіум, 2005. – Т. 8, вип. 1. – С. 39–53.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб : Питер, 2000. – 98 с.

6. Колісник Л. О. Психологічний аспект розвитку дистанційного навчання / Л. О. Колісник // Актуальні проблеми психології : Психологічна теорія і технологія навчання; за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Т. 8, вип.6. – С. 121–128.
7. Комісарова О. Ю. Психологічна підтримка студентів за допомогою телекомунікаційних технологій / О. Ю. Комісарова, М. Л. Смульсон // Теорія та методика електронного навчання : [збірник наукових праць]. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2010. – С. 117–126.
8. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк; за ред. Л. М. Проколієнко; упорядники В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
9. Кудрявцев Т. В. Вопросы психологии и дидактики проблемного обучения / Т. В. Кудрявцев // О проблемном обучении. – М. : Наука, 1993. – Вып. 1. – С.3–20.
10. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 391 с.
11. Лернер И. Я. Проблемное обучение / Лернер И. Я. – М. : Изд-во МГУ, 1974. – 112 с.
12. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Матюшкин А. М. – М. : Педагогика, 1972. – 168 с.
13. Машбиць Ю. І. Актуальні психолого-педагогічні проблеми дистанційного навчання / Ю. І. Машбиць, М. Л. Смульсон // Актуальні проблеми психології : Психологічна теорія і технологія навчання; за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. – К. : Міленіум, 2005. – Т. 8, вип.1. – С. 6–23.
14. Носенко Е. Л. Формування когнітивних структур особистості засобами інформаційних технологій / Е. Л. Носенко, М. А. Салюк. – Дніпропетровськ : Вид-во ДНУ, 2007. – 138 с.
15. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / Рубинштейн С. Л. – М. : Изд-во АН СССР, 1958. – 146 с.
16. Смульсон М. Л. Інтелектуальний саморозвиток у віртуальному освітньому середовищі: зміна парадигми / М. Л. Смульсон // Актуальні проблеми психології : Психологічна теорія і технологія навчання; за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Т. 8, вип. 6. – С. 250–259.
17. Чернобровкін В. М. Психологічні аспекти прийняття рішень у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності як мисленнєвого процесу / В. М. Чернобровкін // Стратегії творчої діяльності:

- школа В. О. Моляко; за ред. В. О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – С. 160–202.
18. Чумак В. В. Використання демонстраційного програмного забезпечення в процесі викладання у ВНЗ / В. В. Чумак // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки : [збірник наукових праць]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – № 17 (41). – Част. II. – С. 141–147.
 19. Чумак В. В. Розв'язування психологічних задач (з дисципліни “Вікова психологія”) студентами ВНЗ на комп'ютері / В. В. Чумак // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки : [збірник наукових праць]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – № 30 (54). – С. 211–218.
 20. Юдіна Н. О. Діагностика особливостей мотивації навчання студентів / Н. О. Юдіна // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки : [збірник наукових праць]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – № 17 (41). – Част. II. – С. 252–257.

Influence of problems situations is in-process examined on forming of positive motivation at students, maintenance of concept “distance technologies”, the positive and negative sides of the controlled from distance teaching are rotined. Such model of teaching, which unites the elements of the controlled from distance and traditional teaching, is in-process offered. It is in-process rotined that introduction of the controlled from distance technologies in the educational process of higher educational establishment allows substantially to promote efficiency of traditional lecture, practical employment, terms are created for effective organization of independent work of students.

Key words: distance technologies, problem teaching, self organization of educational activity, motivational sphere.

Отримано: 24.02.2012 р.

Особливості цільової спрямованості особистості на різних етапах онтогенезу

У статті представлено результати дослідження особливостей когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів цільової спрямованості особистості на різних етапах онтогенезу. Наведено змістовні та динамічні характеристики зазначених компонентів цільової спрямованості. Показано, що цільова спрямованість особистості сформованою вже у підлітковому віці та змінюється в процесі набуття особистістю життєвого досвіду, обумовленого закономірностями проходження особистістю стадій фізіологічного та соціального онтогенезу.

Ключові слова: спрямованість, потреби, мотиви, рівні мотивації, напруженість потреб.

В статье изложены результаты исследования особенностей когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов целевой направленности личности на разных этапах онтогенеза. Приведены содержательные и динамические характеристики указанных компонентов целевой направленности личности. Отмечено, что целевая направленность складывается к подростковому возрасту и претерпевает изменения в процессе приобретения личностью жизненного опыта, обусловленного закономерностями прохождения личностью стадий физиологического и социального онтогенеза.

Ключевые слова: направленность, потребности, мотивы, побуждения, уровни мотивации, напряженность потребностей.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку психологічної науки виникають нові погляди та підходи до розуміння особистості і рушійних сил її розвитку, критично оцінюються існуючі традиційні підходи. Часто предметом критики виступає те, що психологія традиційно орієнтована на вивчення минулого досвіду особистості, на те, якою людиною хоче здаватися зараз, а не на те, якою вона може стати в майбутньому [2-3; 6-7]. Цим питанням автор футурреального підходу Я.В. Васильєв присвятив більше двох десятиліть своєї наукової діяльності. Проведене автором статті дослідження здійснювалося в рамках даного підходу і обумовлено соціальною значимістю поглибленого вивчення перспектив особистості.

Аналіз результатів наукових досліджень і публікацій. Узявши за основу теорію планомірного формування розумових дій

П.Я.Гальперіна та враховуючи ситуаційний підхід при вивченні різних видів діяльності у констатуючих і формуючих експериментах, Я.В. Васильєв розробив методик у “Дослідження цільової спрямованості (ЦС) особистості” [1], яка дозволила автору визначити типологію динамічних відносин у структурі спрямованості особистості, що відображає особливості усвідомлення особою ієрархії значущих для неї цілей; ввести поняття провідної функції факторів розвитку особистості, які створюють умови для постановки віддалених перспективних цілей, а також встановити значущі зв’язки між цілями саморозвитку, функцією віддаленості цілей і особистісними якостями особистості; запропонувати модель особистості, яка спирається на ситуаційний підхід, просторово-тимчасовий континуум при домінуванні в цій моделі цільового компонента спрямованості [3]. Однак, незважаючи на повноту і всеосяжний характер досліджень, проведених Я.В. Васильєвим, його увагу зосереджено більше, на наш погляд, на виявленні структурних, а не змістовних і динамічних особливостей ЦС, що ми у своєму дослідженні і спробували доповнити. Автор статті розробив понятійний апарат цільової спрямованості особистості, гіпотетичну структурно-функціональну модель цільової спрямованості особистості [5] і провів цикл досліджень з вивчення змістовних і динамічних особливостей, спрямованості особистості на різних етапах онтогенезу особистості.

Основні матеріали дослідження, обґрунтування отриманих наукових результатів. Вибірка дослідження представлена 6 групами випробовуваних, які перебувають на різних етапах онтогенезу, по 104 особи в кожній. Усього 624 особи. Групу випробовуваних підлітків склали учні освітніх шкіл м. Донецька і Донецької області; групу юнаків – учні загальноосвітніх шкіл та ліцеїв м. Донецька; групу віку “молодість” – студенти кількох вузів м. Донецька і Донецької області; групу віку “розквіту” і зрілого віку склали працівники приватних і державних організацій м. Донецька і Донецької області з вищою і середньою спеціальною освітою; групу людей похилого віку – працівники державних і приватних фірм, організацій і підприємств м. Донецька і Донецької області, а також ті, хто звертався в районні Пенсійні фонди за нарахуванням пенсії (вислуга років: педагоги, військові, шахтарі; шкідливе виробництво; вік), з вищою і середньою спеціальною освітою.

Середній вік випробовуваних: підлітків – 14 років, юнаків – 17 років, віку “молодість” – 22 роки, віку “розквіту” – 37, зрілого – 52, літнього – 65. Об’єктивним критерієм при формуванні вибірки був вік випробовуваних згідно з періодизацією психічного розвитку

особистості на основі трьох показників: соціальної ситуації розвитку – провідної діяльності і особистісних новоутворень В.Ф.Моргуна [4].

Вибірка формувалася на основі таких критеріїв: 1) змістовного критерію – відбір випробовуваних визначався предметом і гіпотезою дослідження; 2) критерію еквівалентності випробовуваних – результати дослідження вибірки поширюються на кожного її члена відповідного віку; 3) критерію репрезентативності, відповідно до якого результати дослідження можуть бути поширені на людей певного віку. Репрезентативність вибірки представлена за стратометричним принципом за критерієм “стать” і “вік”.

Відповідно до вищезазначеного розроблено програму емпіричного дослідження, яка включала вивчення когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів ЦС.

Змістом когнітивного компонента ЦС є: предметний зміст, конфігурація і супідрядність сфер цільової спрямованості особистості; кількісні та якісні показники значущих сфер цільової спрямованості; кількісні показники усвідомленості сфер цільової спрямованості; рівень мотивації ЦС на різних етапах онтогенезу.

Змістом емоційного компонента є: реакція на експериментальне завдання: відмова, ускладнення або, навпаки, готовність, відкритість (за допомогою цього критерію уточнюється, наскільки випробовувані засмуться, якщо поставлені ними цілі не будуть досягнуті); ступінь емоційного ставлення особистості до досягнення / недосягнення певної особистої предметної потреби, що входить в цільову спрямованість особистості; оцінка особистістю ступеня досягнення і реальності певної особистої предметної потреби (цілі); оцінка особистістю віддаленості реалізації поставлених цілей у часі.

Змістом поведінкового компонента є: рівень вимог особистості, визначається через ступінь впевненості особистості у своїх силах щодо реалізації поставленої мети (незалежно від втручання зовнішніх обставин); ступінь вольових зусиль, докладених особистістю для реалізації поставлених цілей.

У випробовуваних-підлітків сферою ЦС, яка найчастіше зустрічається у висловлюваннях, є особиста сфера. У висловлюваннях, що належать до цієї сфери, переважає спрямованість на себе, немає вказівок на взаємодію з іншими людьми або видами діяльності. У формулюваннях виявляється турбота про себе, що обумовлює домінування I рівня ЦС. Також найбільш часто зустрічаються висловлювання, що належать до навчально-професійної та інтимної сфери ЦС. Висловлювання, що найменш часто зустрічаються, належать до дружньої сфери ЦС. Висловлю-

вання більшості випробовуваних належать до п'яти сфер ЦС, що є гарним показником для висновку про те, що у випробовуваних досить широкі зв'язки з навколишнім світом. Висловлювання випробовуваних спрямовані на реалізацію в невизначеній часовій перспективі. Практично у всіх випробовуваних висловлювання схильні до динаміки. На статистично достовірному рівні істотно відрізняються конфігурації сфер, що часто зустрічаються, і значущих сфер ЦС випробовуваних. Найбільш значущими сферами випробовуваних-підлітків є навчальна, громадська та сімейна. Рівень оцінки висловів за динамічними характеристиками високий тільки в особистій та навчально-професійній сфері і в кількісному відношенні становить восьму частину (або 21 %). Щільність кореляційних зв'язків між динамічними характеристиками висока (72 %).

У випробовуваних етапу онтогенезу “юність” частота зустрічальності висловлювань, що належать до особистої сфери ЦС, знижується за рахунок збільшення висловлювань, що належать до навчально-професійної сфери. Домінуючими сферами щодо частоти зустрічальності є навчальна, особиста і сімейна. Висловлювання, що найменш часто зустрічаються, належать до дружньої сфери ЦС. Висловлювання випробовуваних спрямовані на реалізацію в найближчій тимчасовій перспективі. Домінуючим рівнем ЦС, як і на попередньому етапі онтогенезу, є I, але збільшується кількість висловлювань, які належать до III і до II рівнів. Конфігурація рівнів випробовуваних-юнаків відрізняється від конфігурації випробовуваних-підлітків. Егоцентрична спрямованість підліткового віку змінюється спрямованістю на справу та інших. Висловлювання більшості випробовуваних належать до чотирьох сфер ЦС. Частота розподілу випробовуваних-юнаків за сферами ЦС статистично достовірно відрізняється від частоти розподілу випробовуваних-підлітків. У 50 % випробовуваних висловлювання стабільні і стійкі, у 8 % відбулися значні зміни в ранговому профілі ЦС за рахунок підвищення рангу значущості висловлювань, що належать до дружньої сфери. Конфігурації сфер, що часто зустрічаються, і значущих сфер ЦС випробовуваних на статистично достовірному рівні істотно відрізняються. Значущими сферами випробовуваних-юнаків є навчальна, громадська та дружня. Високий рівень оцінок висловів за динамічними характеристиками становить сьому частину (або 32 %). Щільність кореляційних зв'язків між динамічними характеристиками трохи нижче, ніж у випробовуваних-підлітків (37%).

Висловлювання, що належить до особистої та навчально-професійної сфери ЦС, продовжують домінувати і на етапі онтогенезу

“молодість”. Кількість висловлювань, що належать до навчально-професійної сфери ЦС, порівняно з попереднім віковим етапом дещо знижується за рахунок збільшення висловлювань, що належать до особистої сфери ЦС. Домінуючими сферами є особиста, навчально-професійна і сімейна. Висловлювання, що найменш часто зустрічаються, належать до сфери хобі. Реалізація висловлювань пов’язана з невизначеною тимчасовою перспективою. Домінуючим рівнем ЦС є I. Кількість висловлювань, які належать до I рівня, трохи підвищується за рахунок зниження висловлювань, які належать до III рівня. Випробовувані більш спрямовані на себе і на справу, і менш на інших. Розподіл випробовуваних за сферами ЦС знаходиться в межах нормального розподілу і на статистично достовірному рівні відрізняється від розподілу випробовуваних-юнаків. У 42% випробовуваних етапу онтогенезу “молодість” висловлювання стабільні і стійкі, у 58% відбулися незначні зміни в ранговому профілі ЦС за рахунок зниження рангу значущості висловлювань, що належать до особистої сфери. Конфігурації сфер, що часто зустрічаються, і значущих сфер ЦС випробовуваних на статистично достовірному рівні практично збігаються. Високий рівень оцінок висловів за динамічними характеристиками становить 100%. Щільність кореляційних зв’язків між динамічними характеристиками трохи вище, ніж у випробовуваних-юнаків (42%).

Висловлювання, що належать до особистої сфери ЦС, продовжують домінувати на етапі онтогенезу “розквіт”. Їх кількість більше, ніж на попередньому етапі, за рахунок зменшення висловлювань, що належать до навчально-професійної сфери. Другою домінуючою сферою на даному етапі онтогенезу є сімейна; висловлювань, що належать до неї, стало більше порівняно з кількістю висловлювань молодих людей. Висловлювання, що найменш часто зустрічаються, належать до сфери хобі. Реалізація висловлювань пов’язана з далекою тимчасовою перспективою. Домінуючим рівнем, як і раніше, є I-й з тенденцією зменшення висловлювань порівняно з попереднім етапом і за рахунок збільшення висловлювань, які належать до III рівня. Випробовувані більш спрямовані на себе. Розподіл випробовуваних за сферами ЦС знаходиться в межах нормального розподілу і на статистично достовірному рівні відрізняється від розподілу молодих людей.

У 61% випробовуваних висловлювання стабільні і стійкі. У 5% відбулися значні зміни в ранговому профілі за рахунок значного зниження рангу значущості висловлювань, що належать до особистої сфери ЦС. Конфігурації сфер, що часто зустрічаються, і значущих сфер ЦС випробовуваних на статистично достовірному рівні істотно

відрізняються. Найбільш значущими сферами випробовуваних є сімейна, інтимна та навчальна. Високий рівень оцінок висловів за динамічними характеристиками становить дев'яту частину (або 17%). Щільність кореляційних зв'язків між динамічними характеристиками нижче, ніж у молодих жінок (34%).

Висловлювання, що належать до особистої сфери ЦС, продовжують домінувати на етапі онтогенезу "зрілість". Другою домінуючою сферою на даному етапі онтогенезу є сімейна; висловлювань, що належать до неї, стало більше порівняно з кількістю висловлювань випробовуваних етапу онтогенезу "розквіт". Висловлювання, що найменш часто зустрічаються, належать до дружньої сфери. Реалізація висловлювань пов'язана з невизначеною і ближньою тимчасовою перспективою. Домінуючим рівнем, як і раніше, є I рівень з тенденцією до збільшення висловлювань порівняно з попереднім етапом онтогенезу і за рахунок зменшення висловлювань, що належать до II рівня. Випробовувані більш направлені на себе. Розподіл випробовуваних за сферами ЦС знаходиться в межах нормального розподілу і на статистично достовірному рівні відрізняється від розподілу випробовуваних етапу онтогенезу "розквіт".

У 62,5% випробовуваних висловлювання стабільні і стійкі. У 8,2% відбулися значні зміни в ранговому профілі за рахунок значного зниження рангу значущості висловлювань, що належать до особистої сфери ЦС, і підвищення рангу значущості дружньої сфери. Конфігурації сфер, що часто зустрічаються, і значущих сфер ЦС випробовуваних на статистично достовірному рівні істотно відрізняються. Найбільш значущими сферами випробовуваних є дружня, сімейна та навчально-професійна. Рівень оцінок за динамічними критеріями – середній і низький. Щільність кореляційних зв'язків між динамічними характеристиками вище, ніж у випробовуваних етапу онтогенезу "розквіт", і складає (70%).

Висловлювання, що належать до особистої сфери ЦС, продовжують домінувати у літніх людей. Другою домінуючою сферою на даному етапі онтогенезу, як і на попередньому, є сімейна сфера ЦС; висловлювань, що належать до неї, стало більше порівняно з кількістю висловлювань випробовуваних етапу онтогенезу "розквіт". Висловлювання, що найменш часто зустрічаються, належать до інтимної сфери. Реалізація висловлювань пов'язана з невизначеною і ближньою тимчасовою перспективою. Домінуючим рівнем стає II рівень з тенденцією до збільшення висловлювань порівняно з попереднім етапом онтогенезу і за рахунок зменшення висловлювань, які належать до I та III рівнів. Конфігурація рівнів

відрізняється від конфігурації рівнів етапу онтогенезу “зрілість”. Випробовувані більш спрямовані на себе. Висловлювання більшості випробовуваних належать до 3-4 сфер ЦС. Частота розподілу літніх випробовуваних за сферами ЦС статистично достовірно відрізняється від частоти розподілу випробовуваних попереднього етапу онтогенезу.

Практично у всіх випробовуваних (більшою чи меншою мірою) висловлювання схильні до динаміки. У 9,1% відбулися значні зміни в ранговому профілі за рахунок значного зниження рангу значущості висловлювань, що належать до особистої сфери ЦС; у 80,9% відбулися незначні зрушення у всіх сферах ЦС. Конфігурації сфер, що часто зустрічаються, і значущих сфер ЦС випробовуваних на статистично достовірному рівні істотно відрізняються. Найбільш значущими сферами для випробовуваних є сімейна, дружня та навчально-професійна. Рівень оцінок за динамічними критеріями в основному середній і низький, і тільки у 7% випадків – високий. Щільність кореляційних зв'язків між динамічними характеристиками така ж, як і у випробовуваних етапу онтогенезу “розквіт”, і дорівнює (70%).

Висновки. Було визначено подібність і розходження в компонентах ЦС на різних етапах онтогенезу особистості.

1. Щодо когнітивного компонента ЦС, то провідною сферою ЦС на всіх етапах онтогенезу є особиста; конфігурації вихідного списку збігаються; домінуючий рівень ЦС на всіх етапах онтогенезу (крім похилого) – перший, що обумовлює егоцентричну спрямованість особистості; рівень усвідомлення та широта зв'язків високі; на всіх етапах можна констатувати динаміку значущості сфер (відсутність зв'язку між конфігураціями початкового і значущого списку висловлювань, що говорить про те, що найбільш часто згадувані сфери ЦС не завжди є найбільш значущими). У плані відмінностей можна відзначити таке: предметний зміст кожної сфери ЦС обумовлено рівнем ЦС; конфігурація домінуючих сфер обумовлена провідною діяльністю; конфігурація рівнів ЦС обумовлена особистісною спрямованістю випробовуваних щодо дійсності; конфігурації і домінуючі сфери значущого списку різні.

2. Щодо емоційного компонента ЦС, то випробовувані сильно не засмуться, якщо не будуть реалізовані їх висловлювання. У плані відмінностей можна відзначити таке: деякі випробовувані похилого віку (близько 20%) зазнавали труднощів при заповненні протоколу дослідження; деякі люди похилого віку (близько 5%) не хотіли брати участь у дослідженні; тільки випробовувані юнацького віку вважають свої висловлювання досить реальними; конфігурації тимчасової спрямованості випробовуваних розрізняються.

3. Спільного між випробовуваними різних етапів онтогенезу щодо поведінкового компонента ЦС не виявлено. У плані відмінностей можна відзначити таке: високі і низькі оцінки за критеріями “М” і “В” в усіх сферах ЦС обумовлені, мабуть, не тільки частотою згадки і значущістю сфери для випробовуваних, але і впевненістю у своїх силах, і загальним життєвим тонусом: високі оцінки випробовувані-підлітки і випробовувані-юнаки ставлять тільки частіше згадуваним і значущим сферам, найвищі оцінки в усіх сферах у випробовуваних-молодих; випробовувані етапу онтогенезу “розквіт” вважають, що максимум зусиль потрібно прикладати тільки до навчально-професійної сфери; зрілі (із середніми оцінками) напевно вважають, що вже багато досягли. І нарешті, літні-випробовувані вважають, що єдиною галуззю, реалізація якої вимагає максимальної кількості зусиль, є сімейна.

4. Описані змістовні і динамічні особливості когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів ЦС дозволяють зробити висновок про те, що ЦС складається до підліткового віку і зазнає зміни в процесі набуття особою життєвого досвіду, обумовленого закономірностями проходження стадій фізіологічного та соціального онтогенезу.

Список використаних джерел

1. Васильев Я.В. Методика “Изучение целевой направленности личности” /Ярослав Васильев. – Николаев: НЦ “Сфера”, 1988. – 25 с.
2. Васильев Я.В. Уровневая структура психологии /Ярослав Васильев. – Николаев: Издательство “Илион”, 2005. – 264 с.
3. Васильев Я.В. Футурреальная психология личности: [Монография] /Ярослав Васильев. – Николаев: Издательство “Илион”, 2007. – 264 с.
4. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: [Навчальний посібник] /Володимир Рибалка. – Одеса: Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
5. Шандро І.О. Обґрунтування структурної моделі категорії “Цільова спрямованість особистості” /Інна Шандро // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції “Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми”. – К.: Інститут психології ім. Г. Костюка АПН України, 2009.
6. Швалб Ю.М. Целеполагание как феномен сознания /Юрій Швалб. – К.: Стило, 1997. – 72 с.
7. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели исследования)/Юрій Швалб. – К.: Миллениум, 2003. – 152 с.

The article dwells on the results of the study of peculiarities of cognitive, emotional, behaviour components of identity objective orientation in various stages of ontogenesis. The author provides substantial and dynamic characteristics of the identity objective orientation components mentioned. It is demonstrated that objective orientation is formed up to juvenile age and undergoes certain changes in the process of life experience obtaining. The last one is conditioned by the regularity of personal coming through the stages of physiological and social ontogenesis.

Key words: cognitive, emotional, behaviour components of identity objective orientation, substantial, dynamic characteristics of objective orientation.

Отримано: 15.02.2012 р.

УДК: 159.923.95.072

Д.О.Шапошник

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядаються методологічні можливості дослідження самоефективності особистості. Розкрито зміст концепції самоефективності особистості. Зазначено аспекти вивчення самоефективності та її властивості. Підкреслено актуальність та новизну вивчення зазначеної змінної. Вказано головні перепони на шляху дослідження самоефективності особистості. Описано підхід до вивчення самоефективності особистості та комплект методик, за допомогою яких заплановано виявити самоефективність як похідну від пам'яті, мислення та саморегуляції особистості.

Ключові слова: самоефективність особистості, толерантність до невизначеності, тривожність, психологічна автобіографія, когнітивний стиль, дивергентне мислення, пам'ять.

В статье рассматриваются возможности методологического исследования самооффективности личности. Раскрыто содержание концепции самооффективности личности. Указаны аспекты изучения самооффективности и ее свойства. Подчеркнуты актуальность и новизна изучения указанной переменной. Указаны основные препятствия на пути исследования самооффективности личности. Описан подход в изучении самооффективности личности и комплект методик, с помощью которых планируется определить самооффективность как производную от памяти, мышления и саморегуляции личности.

Ключевые слова: самоефективність личности, толерантність к неопределенности, тревожность, психологическая автобиография, когнитивный стиль, дивергентное мышление, память.

Постановка проблеми. У наш час, в епоху глобальних соціальних і політичних змін та науково-технічного прогресу, все більша увага приділяється проблемі ефективної поведінки людини. Разом з тим, високі стандарти успішності, які диктує сучасний соціум, жорстка конкуренція в самих різних областях життєдіяльності, соціальне розшарування є причиною зростаючого рівня депресії та стресу серед дітей і дорослих. Таким чином, перед науковою психологією постає важливе завдання вивчення детермінант ефективного функціонування людини як в області об'єктивних результатів діяльності, так і внутрішнього психологічного благополуччя. Цим обумовлена актуальність вивчення особистісних когнітивних змінних, що впливають на ефективність поведінки в самих різних областях життєдіяльності. Успішність в тій чи іншій сфері діяльності пов'язана з багатьма психологічними характеристиками, наприклад, з інтелектом або спеціальними здібностями. У той же час, різноманітні мотиваційні та особистісні когнітивні чинники, мотивація досягнення, оцінка своїх здібностей, самоефективність особистості мають не менше, а іноді й більше, значення для ефективного функціонування в різних ситуаціях. Так, реалізація потенціалу, закладеного в кожному, можлива тільки при наявності мотивації, прагнення досягти того чи іншого результату і віри в свою здатність його досягти. В останні два десятиліття ця проблематика активно вивчалася як в закордонній (Бандура, 2000; Капрари, Сервон, 2003; Первин, Джон, 1001, Хекхаузен, 1986, 2001), так і у вітчизняній психології (Васильєв, Магомед-Емінов, 1991; Гордеева, 2002; Далгата, 2006; Козійвської, 1998; Магомед-Емінов, Васильєв, 1986; Ромек, 1997 та ін.) [8, с. 3-5].

Стосовно методологічного аспекту дослідження самоефективності існує чимало невирішених питань. По-перше, немає однозначного підходу до концептуалізації самоефективності, її змісту, особливостей, що, відповідно, є значною перешкодою для створення валідного діагностичного інструментарію; по-друге, на нашу думку, дослідження самоефективності лише особистісними опитувальниками (де потрібно оцінити ту чи іншу власну здібність, вміння, навички) не здатні повною мірою ідентифікувати дану змінну, адже самоефективність виявляє себе у конкретній ситуації, яка потребує від суб'єкта вирішення; по-третє, не зрозуміло, самоефективність може претендувати на роль самостійного конструкта,

здатного сприяти досягненню мети особистістю, чи вона є лише частиною іншої функції та спроможна проявляти себе в одній сфері життєдіяльності особистості, не поширюючись на інші.

Мета статті: проаналізувати методологічні засади дослідження самоефективності та описати методичний інструментарій, який, на нашу думку, дасть змогу ідентифікувати вказану змінну.

Спираючись на визначення засновника соціально-когнітивної теорії (Теорії соціального навчання) Альберта Бандури (Bandura, 1997; 2000), що “самоефективність – це усвідомлена здатність людини протистояти складним ситуаціям та впливати на ефективність діяльності і функціонування особистості в цілому” [5, с. 500], наше дослідження ґрунтується на базі системно-еклектичного (Г. Олпорт) та суб’єктного (Е.Десі, Р.Райан, 1995; С.Л. Рубінштейн, К.С. Абульханова-Славська, С.Д. Максименко та ін.) підходів. Згідно з теорією А.Бандури самоефективність є похідною від трьох взаємопов’язаних головних джерел – поведінки, впливу оточення і особистісних факторів (віри, очікувань, самосприйняття, пізнання, прогнозування майбутнього, здатності до соціального навчання тощо) [7, с. 378]. Тому вважаємо за доцільне проведення дослідження самоефективності особистості, спираючись на особливості її пам’яті, мислення і саморегуляції. У дослідженні оперуємо низкою понять. Самоефективність – орієнтація на досягнення оптимального результату (досягнення мети з найменшими витратами) через подолання труднощів, перш за все, в особистісно значущій ситуації (та тих труднощів, які є неминучими у тій чи іншій ситуації). При незначущій, але необхідній для вирішення, ситуації самоефективність проявляється саме в умінні не втягуватися, не витрачати свої ресурси, дати найменший з можливого результату. На нашу думку, головним критерієм прояву самоефективності є подолання неминучих труднощів на шляху до намічених досягнень. Вважаємо, що самоефективна людина не просто йде назустріч будь-яким труднощам, вона їх прогнозує й керується гнучкими стратегіями – відступає тимчасово, змінює траєкторію, знаходить більш відповідну мету. Та навіть при найоптимальнішій стратегії є деякі речі, які робити не хочеться, але треба, в цьому можуть полягати труднощі. Але ця трудність може бути прийнятною, якщо всі ресурси людини збалансовані і життя в цілому вона контролює.

Самоефективність впливає на декілька аспектів психосоціального функціонування. Те, як людина оцінює власну ефективність, визначає для неї розширення чи обмеження можливості вибору діяльності; зусилля, які їй необхідно буде прикласти для

подолання перешкод та фрустрацій; наполегливість, з якою вона буде вирішувати завдання. Коли виникає проблема, сильне відчуття самоефективності допомагає людині зберігати спокій та шукати рішення, а не міркувати про власну неадекватність. Поняття самоефективності збігається з визначенням відчуття компетентності Е. Еріксона. Він відмічає, що саме четверта психосоціальна стадія розвитку (навчальні досягнення та спілкування з однолітками) сприяє подальшому успіху дитини у житті. Існує декілька підходів до визначення самоефективності особистості (функціональний та процесуальний відповідно): одними вченими самоефективність розуміється як результат досвіду та вчинків (Bellier, 2002), іншими – як процес життєтворення, адаптації власних здібностей до вимог реальності (Samurcaу&Pastre, 1995).

За допомогою поняття самоефективності можна оцінити здатність людей до усвідомлення власних здібностей та до їхнього використання оптимальним чином. Так, самоефективність – це заснована на знанні та минулих переживаннях впевненість особистості у власній здатності досягати певного результату при певних витратах. Чим вища самоефективність, тим більших результатів чекає від себе людина при рівних витратах. Бандура акцентував увагу на тому, що навіть при наявності скромних здібностей, майстерне їхнє використання дозволяє людині досягати високих результатів. Згідно концепції самоефективності А. Бандури, люди, які усвідомлюють власну самоефективність, докладають більше зусиль для виконання складних завдань, ніж люди, які мають серйозні сумніви щодо власних можливостей [9, с. 191].

Саме когнітивна складова самоефективності визначає характеристики найбільш адаптивної поведінки особистості у всіх сферах її життєдіяльності (професія, сім'я, спілкування та ін.). З точки зору сучасної когнітивної психології, доречним буде дану складову представити як когнітивний стиль. Когнітивний стиль (КС) – когнітивні утворення організуючого порядку, які зв'язують функціонування пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, мови) один з одним і обмежують та опосередковують мотиваційні впливи, виконуючи, таким чином, в структурі індивідуальності функцію суперординатної контролюючої інстанції, забезпечуючи реалістично адаптаційні форми активності (Р.Гарднер). Р. Стенберг вважає, що КС – це самоуправління думкою, що дає можливість здійснювати контроль та самоконтроль процесів мислення. КС здатен, тою чи іншою мірою, сприяти (підвищувати або знижувати) якості самоефективності особистості (Зінченко Т.П., Холодна М.А., К. Гроот).

Виділимо декілька аспектів вивчення самоефективності особистості, які ускладнюють методологічний аналіз змінної: змістовний та формально-динамічний аспекти. Змістовний аспект розглядає самоефективність як: 1) соціальну та загальну (Дж. Маддукс та М. Шеєр); 2) набір відносно незалежних видів самоефективності (Гайдар М.І., Могильовкін Є.О.); 3) тільки загальну (Шварцер – Єрусалем); 4) загальну та її специфічні похідні (А. Bandura, В. Almuever, S. Croity-Belz, V. Hajjar, F. Fraccaroli). Формально-динамічний аспект описує самоефективність (структура) як: 1) інтегративну якість особистості (Гайдар М.І) – диференційну якість (V. Hajjar); 2) континуальне явище (А. Bandura, В. Almuever) – дискретне. Питання стосовно дискретності самоефективності особистості на даний момент залишається відкритим. Аналіз наукової літератури дозволив виявити можливі **властивості самоефективності**: 1. Генералізація як механізм “нарощування” самоефективності (А. Bandura). Віра у власні можливості, отримана після досягнення успіху в одній сфері життєдіяльності (або в окремії роботі), здатна мобілізувати ресурси, щоб мати успіх в іншій сфері. Існує думка вчених з приводу того, що вагома роз’єднаність між сферами життєдіяльності, відсутність переносів досвіду, сприяє низькому психологічному благополуччю особистості (В. Almuever, S. Croity-Belz). 2. Здатність до ефективного регулювання настрою, поведінки (рефлексивна функція). 3. Зв’язок з іншими психологічними змінними.

У нашому дослідженні самоефективності беруть участь 4 групи досліджуваних – чоловіки та жінки – (диференціація груп близька до вікової періодизації по Г. Кюрайг, критерій – зміни характеру життєвої активності): 20-23 р. (юність), 24-34 р. (молодість), 35-55 р. (середня зрілість), 56-70 (пізня зрілість). У літературі практично не згадується динаміка розвитку та особливостей самоефективності у різних вікових категоріях. Тому вирішено дослідити відмінності самоефективності, її якостей та зв’язків з іншими змінними у людей різного віку та статі. У широкому сенсі, це надасть можливість диференціювати стратегії мислення, пам’яті та поведінки як необхідних складових самоефективної особистості кожної з груп. Самоефективність особистості найяскравіше, на нашу думку, проявляє себе у ситуації вибору, критичних обставин, життєвих змін. Згідно з цим, перша група досліджуваних включає студентів-випускників 4-5 курсів різних факультетів 20-22 років; друга група – молоді люди 24-34 років, які ступили на самостійний шлях професійної реалізації та свідомого вибору партнера; третя група досліджуваних – 35-55 років, віковий період, коли необхідним

стає персоналізація в оточуючих людях, споглядання власного досвіду, прибутків; четверта група – досліджувані 56-70 років, які чекають виходу на пенсію або вже на пенсії, для яких є важливим переконання у цінності прожитого життя (Е. Еріксон, П. Ржичан). Самоефективність літніх людей може виявлятися у: 1) позитивній оцінці пережитого досвіду, 2) лояльному ставленні до змін у власному фізіологічному стані і в соціальній позиції (самодостатність, а не відчуття безпорадності і залежності), 3) відкритість до придбання нових знань, вмінь, навичок і потреба цього; 4) потреба надавати допомогу і піклуватися про інших.

Наше дослідження самоефективності особистості як похідної від пам'яті, мислення та саморегуляції включає 7 методик: 1. Методика вивчення самоефективності Дж. Маддукса і М. Шеєра. 2. Методика визначення толерантності до невизначеності С. Баднер з її субшкалами новизни, складності та нерозв'язності; 3. Методика визначення ситуативної та особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна. 4. Пізнавальна задача № 1. 5. Метод психологічного автопортрета П. Ржичана. 6. Пізнавальна задача № 2. 7. 2 практичні задачі (оцінювальні критерії за допомогою контент-аналізу: ставлення до власного успіху у %, продуктивність, локус контролю, гумор як ставлення до ситуації, творчий підхід до розв'язання задачі, домінуюча стратегія), де необхідно знайти й описати рішення складної ситуації, орієнтуючись на власний досвід (прямий чи опосередкований), знання та інтуїцію. Згідно з нашою гіпотезою, самоефективна людина сучасності є толерантною до невизначеності, бере активну участь у плануванні та реалізації власного життя, використовує якості власної пам'яті, мислення та найоптимальніші для конкретної ситуації стратегії подолання труднощів. Припускаємо, що самоефективність категорично не виключає наявності тривожності особистості. Інші психічні процеси можуть компенсувати подібний стан, трансформуючи тривожність або блокуючи її на деякий час. Це припущення виникло як результат пілотного дослідження та зі спостережень за зовні самоефективними особистостями. На нашу думку, самоефективна особистість повинна не лише володіти навичкою позитивної оцінки власних можливостей, а й у разі необхідності, вміти створювати для себе особистісно значущі умови та вирішувати проблему. Вважаємо, що ці ресурси можливі за наявності саме спонтанного творчого мислення.

Самоефективність оцінюють за допомогою методик визначення загальної та соціальної самоефективності (Дж. Маддукс і М. Шеєр) [3, с. 268-269] і Шкали загальної самоефективності Шварцера-

Єрусалема. За результатами методик визначається рівень суб'єктивної оцінки досліджуваним свого потенціалу у сфері предметної діяльності та у сфері спілкування, яким він може реально скористатися. На нашу думку, дана тестова методика обмежує реальні показники самоефективності лише суб'єктивними відповідями, хоча вони вже є критеріями віри особистості у власні можливості. Тому, вважаємо доцільним Методику Маддукса і Шеєра доповнити вище зазначеними методиками, які б дали змогу конкретніше ідентифікувати самоефективність особистості. Дана методика спрямована на кількісне визначення рівня самоефективності. Переклад тесту і його модифікація здійснені Л. Бояринцевою під керівництвом Р. Кричевського. Мова йде про оцінку людиною свого потенціалу в сфері предметної діяльності та у сфері спілкування, яким він реально може скористатися. Тест складається з 23 тверджень, з кожним з яких досліджуваний оцінює ступінь своєї згоди за 11-бальною шкалою. Таким чином, уявлення про самоефективність, закладені в дану методику, надають можливість отримати не тільки інформацію про ступінь самореалізації особистості, але і створюють певний імпульс до її саморозвитку. Тим самим методика дозволяє операціоналізувати спроби особистості досягти високих результатів у предметній діяльності та міжособистісному спілкуванні.

Методика визначення толерантності до невизначеності є адаптованим перекладом методики американського психолога С.Баднера (Budner, 1982). Шкала толерантності – інтолерантності до невизначеності Баднера (Budner's Scale of Tolerance-Intolerance of Ambiguity, 1962) представлена особистісним опитувальником, в якому використана шкала сумарних оцінок Лайкерта, що складається з 16-ти пунктів (Likert or "Summative" scale).

Методика дозволяє виявити головне джерело інтолерантності до невизначеності: новизну, складність, нерозв'язність. Феномен толерантності до невизначеності тісно пов'язаний з актуальними проблемами сучасності. Нестримні потоки інформації, яка потребує засвоєння, та значне збільшення темпу життя породили проблему глобальної невизначеності людського існування. З одного боку, як би не намагалася сучасна людина слідувати вимогам часу, вона, навіть озброївшись найсучаснішим комп'ютером, змушена діяти в ситуації зовнішньої інформаційної невизначеності. З іншого боку, прагнення мчати "у ногу з часом" невблаганно наштовхується на фізіологічні бар'єри можливостей людського організму, породжуючи адикції як реакцію на внутрішню смислову невизначеність ідентичності особистості [1, с. 42-45]. Так, дослідження Є.Н. Осіна

(2010) вказує, що особистості, які повідомляли про позитивне ставлення до невизначених ситуацій, більш схильні сприймати себе суб'єктом власних дій і контролювати власне життя, вони більш оптимістично оцінюють власні успіхи і невдачі і більш схильні очікувати успіху в майбутньому.

Більшість з відомих методів вимірювання тривожності дозволяє оцінити або тільки особистісну, або стан тривожності, або більш специфічні реакції. Єдиною методикою, що дозволяє диференційовано вимірювати тривожність і як особистісну властивість, і як стан є методика, запропонована Ч. Д. Спілбергером. Російською мовою його шкала була адаптована Ю.Л. Ханіним. Методика включає дві шкали: Шкала особистісної тривожності та Шкала реактивної (ситуативної) тривожності. Кожна з шкал включає 20 тверджень, які пропонується оцінити за 4-балльною шкалою [4, с. 59-63].

Під особистісною тривожністю розуміється стійка індивідуальна характеристика, яка відображає схильність суб'єкта до тривоги і передбачає наявність у нього тенденції сприймати досить широкий спектр ситуацій як загрозливі, відповідаючи на кожен з них певною реакцією. Як схильність, особиста тривожність активізується при сприйнятті певних стимулів, розцінюємо людиною як небезпечні для самооцінки, самоповаги. Ситуативна або реактивна тривожність, як стан, характеризується суб'єктивно пережитими емоціями: напругою, занепокоєнням, стурбованістю, нервозністю. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію і може бути різним за інтенсивністю та динамічністю у часі. Особи, що належать до категорії високотривожних, схильні сприймати загрозу своїй самооцінці і життєдіяльності у великому діапазоні ситуацій та реагувати дуже вираженим станом тривожності. Якщо психологічний тест виявляє у досліджуваного високий показник особистісної тривожності, то це дає підставу припускати в нього появу стану тривожності у різноманітних ситуаціях, особливо коли вони стосуються оцінки його компетенції та престижу.

Для дослідження пам'яті особистості як однієї з детермінант самоефективності досліджуваним запропоновані 2 задачі з інтервалом у часі. Задачі містять подібні стратегії рішення (перша задача – нескладна, друга – може потребувати більшого часу для її вирішення, якщо досліджуваний проігнорує вже запропоновану тактику розв'язання на прикладі 1-ї задачі). Більш яскрава ремінісценція при відтворенні осмисленого матеріалу (П. Балард, С.Л. Рубінштейн). Припускаємо, що самоефективна особистість

керується у власних діях досвідом минулих результатів. Реміні-сценція обумовлена складними взаємозв'язками процесів мислення та пам'яті (Зинченко Т.П.). Як запропонував Марвін Левін (Levine, 1993) – провідний експерт з вирішення завдань, один із способів їх вирішення – “кидатися в крайнощі”. Згідно з цією стратегією побудовані дві задачки. Задача 1: “Уявіть собі, що ви опинилися на тренувальному занятті двох гімнасток. Вони виконують парні вправи, з двох боків тримають одну скакалку, розтягнувши її на максимальну довжину (1,5 м). Зріст дівчаток 1,80 м. Дівчатка підійшли впритул одна до одної. Яка довжина скакалки від верхньої точки скакалки до підлоги?”. Задача 2: “Стоять два флагштоки, кожен по 100 футів висотою. Від вершини одного з флагштоків до вершини іншого натягнута 150-футова мотузка, яка вільно звисає між ними. Найнижча точка мотузки на 25 футів вище підставки. Як далеко один від одного знаходяться флагштоки? Яким чином ви зробили це? Що сприяло вашому рішенню?” [2, с. 339-350]. Спираючись на це, було введено робоче поняття “операціоналізація пам'яті”, тобто 1) використання для найоптимальнішого досягнення результату такої функції пам'яті, як антиципація (Г.К.Середа) та 2) структурування інформації, досвіду у пам'яті таким чином, щоб її можна було використати у необхідний момент (Солсо Р.Л., Джонсон Х.Х., Бил М.К.).

Включення Методу психологічного автопортрета П. Ржичана (1983) надає можливість дослідити зв'язок самоефективності з подіями життєвого шляху людини. Ретроспективне відтворення фактів з історії особистості представляє процес реконструкції (Bartlett, 1932). Напрямок процесу реконструкції визначається діючою в мозку людини теорією (У. Найссер, А. Хаймен). “Психологічна автобіографія” є новою методикою дослідження сприйняття життєвого шляху особистості і може розглядатися як експресивна проєктивна методика діагностики переживань, пов'язаних з найбільш значущими сферами життя. Спрямованість методики на дослідження життєвого шляху, способи інтерпретації кількісних показників дозволяють віднести “Психологічну автобіографію” до методик подієво-біографічного підходу. До формальних показників “Психологічної автобіографії” належать продуктивність відтворення образів минулого і майбутнього, значимість для особистості даної події у порівнянні з іншими, бажаність, ступінь впливу події, час антиципації або ретроспекції. До змістовних показників “Психологічної автобіографії” належать тип і вид значущих подій, оригінальність – популярність (частота подій різного змісту, які зустрічаються), сила – слабкість

(переважний вплив особистісних або ситуаційних змінних) [6, с. 7-9]. Інструкція цієї методики подана досліджуваному таким чином, щоб стимулювати його до саморозвитку та рефлексії: “Для більшого контролю та усвідомленості Вашого життєвого шляху Вам пропонується на цьому аркуші скласти перелік ваших значущих життєвих подій (як позитивних, так і негативних), охоплюючи період від народження – до цього моменту, і далі – до закінчення вашого життєвого шляху (в останньому випадку потрібно використовувати прийоми активізації фантазії – представити себе в кінці життя і підвести її підсумки, представити себе через 5, 10, 15 ... років). Якщо Вам неприємно або не хочеться про це думати, ви не виконаєте завдання, тим самим втратите можливість зробити більш прогнозованим і контрольованим своє життя, реалізувати власні плани і бажання. Так, кожна подія, рік події і вік, в якому ви переживали цю подію, занесіть у таблицю (кількість подій може бути різною, на ваш розсуд). Дати можна ставити відповідно до своїх спогадів та очікувань. Написавши події, відзначте, будь ласка, на осі X три точки відліку – народження, сьогоднішня і передбачуваний Вами час закінчення життя. Під точками підпишіть рік події і ваш вік. Потім нанесіть на графік на верхню лінію (паралельну осі X) номери подій життя, а на нижню лінію (вісь X), під номерами подій, їхні роки і ваш вік, і між ними намалюйте профіль суб’єктивної задоволеності цими подіями у діапазоні від 0 до 100% (100% – максимальна задоволеність, почуття щастя; 60, 70, 80% – висока задоволеність, почуття, близьке до щастя; 50% – середня задоволеність; 10, 20, 30% – незадоволеність своїм життям; 0% – дуже низька задоволеність, страждання)”.

За допомогою контент-аналізу плануємо виділити основні мисленнєві одиниці досліджуваних при розв’язанні практичних задач, які були підібрані окремо до кожної вікової категорії (по дві задачі) згідно з актуальними потребами та інтенціями. Інтерпретація відповідей надасть змогу висвітлити аспекти творчого мислення, задіяного при вирішенні завдань. Наведемо приклади таких практичних завдань. Для групи студентів 20-22 років: “Ви пишете дипломну роботу. Через два дні її потрібно здавати. Помилково ви видаляете на ПК папку з даними, над якими ви працювали 3 місяці. Як будете виходити зі скрутної ситуації? Як Ви припускаєте, на скільки відсотків зі 100 Ваше рішення чи дії виявляться успішними?”; для групи молодих людей 24-34 років: “Ви працюєте в компанії К. Відповідальний працівник. Несподівано вас викликає керівник і каже, що до нього дійшли чутки, що ви вже давно “паплюжите” імідж компанії і плануєте звільнитися. Ви

нічого подібного не робили і не говорили. Яку стратегію поведінки оберете? Як Ви припускаєте, на скільки відсотків зі 100 Ваше рішення або дії виявляться успішними? Поясніть відповідь.”; для групи 35-55 років: “Вашій дитині 16 років. Вона випускник школи. Зі своєю дитиною завжди знаходили спільну мову. Помітили, що з сімейного бюджету пропали 500 грн. А дитина рідше, ніж раніше, проводить вдома час. Яке рішення ви приймете? Як Ви припускаєте, на скільки відсотків зі 100 Ваше рішення або дії виявляться успішними? Поясніть відповідь.”; для групи 56-70 років: “Знайомий (-а) порекомендував (-ла) вам відвідати Центр творчості для людей зрілого віку. Вам сподобалося на заняттях східного танцю. На вас нерідко залишають онуків, тому що діти їдуть у відрядження. Тому вас стали вмовляти почекати з цією ідеєю, а то і взагалі відмовитися. Яке рішення ви приймете? Як Ви припускаєте, на скільки відсотків зі 100 Ваше рішення або дії виявляться успішними? Поясніть відповідь”.

Стосовно людей пізньої зрілості, заплановано втілити тренінгову програму “Розвиток самоефективності: тренування психічних функцій, формування позитивної Я-концепції, придбання нових навичок” на базі Народної української академії проекту “Школа “50+” (де люди предпенсійного та пенсійного віку мають можливість отримати додаткову освіту).

Отже, дослідження самоефективності актуально й у зв’язку з важливими прикладними завданнями, що стоять перед психологією: розробка та впровадження в практику програм психологічної допомоги в саморозвитку, адаптації до важких умов, успішної самореалізації суб’єкта в житті, психологічний супровід освітнього процесу.

Висновки

1. Самоефективність – це інтегральна якість особистості, яку можна вивчати, досліджуючи її складові, включаючи пізнавальні процеси: пам’ять (а саме, операціоналізацію досвіду у пам’яті, антиципацію як функцію пам’яті), мислення (мисленнєві операції та творче мислення) та саморегуляцію (емоційно-вольові процеси особистості та її стани). Самоефективність – орієнтація на досягнення оптимального результату (досягнення мети з найменшими витратами) через подолання труднощів, перш за все, в особистісно значущій ситуації. При незначущій, але необхідній для вирішення, ситуації самоефективність проявляється саме в умінні не втягуватися, не витрачати свої ресурси, дати найменший з можливого результату.

2. Головними перешкодами на шляху комплексного методологічного дослідження самоефективності особистості є відсутність однозначного підходу до концептуалізації самоефективності, її

якостей, критеріїв та обмежуваність у дослідженнях цієї змінної практично лише суб'єктивними методами.

3. Наведено перелік методик та їхніх характеристик, за допомогою яких заплановано ідентифікувати самоефективність як похідну від її пам'яті, мислення та саморегуляції.

Список використаних джерел

1. Гусев А.И. Проблематика научной классификации толерантности к неопределенности /А.И.Гусев // Наука и образование. – №5-6. – 2005. – С. 42-45.
2. Когнитивная психология / Р. Солсо. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 589 с: ил.
3. Могилевкин Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг: [Монография] /Е.А.Могилевкин. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: [Учебное пособие] /Д.Я.Райгородский. – Самара: Издательский Дом “БАХРАХ-М”, 2002. – 672 с.
5. Саугстад Пер. История психологии. От истоков до наших дней. – Самара: Издательский Дом “Бахрах-М”, 2008. – 544 с.
6. Словарь-справочник по психодиагностике под редакцией Бурлачук Л. – 3-е изд. – С.-Петербург: Питер, 2008. – 200 с.
7. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) /Л.Хьелл, Д.Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
8. Шепелева Е. А. Особенности учебной и социальной самоэффективности школьников: диссертация ...кандидата психологических наук: 19.00.07/Е. А.Шепелева; [Место защиты: Москва]. – Москва, 2008. – 166 с.
9. Bandura A. Self-efficacy: Toward to unifying theory of behavioral change // Psychological review, 1977a. Vol.84. № 2. P. 191-205.

This article is devoted to the possibility of methodological research self-efficacy of the individual. It was disclosed the content of the concept of self-efficacy of the individual. These aspects of learning self-efficacy and its properties have presented. It was revealed the urgency and novelty of the study of the variable. It were identified the main obstacles to the study of self-efficacy of the individual. We describe an approach to the study of personality and self-efficacy set of techniques by which planned to reveal the self-efficacy as a derivative of memory, thinking and self-identity.

Key words: self-efficacy individual, tolerance of uncertainty, anxiety, psychological autobiography, cognitive style, divergent thinking and memory.

Отримано: 18.02.2012 р.

Психологічна корекція страхів дітей молодшого шкільного віку з вадами мовлення

У статті розглядається програма корекції страхів дітей молодшого шкільного віку з вадами мовлення. Обґрунтовується її актуальність, надаються дані щодо організації та методів програми. Аналізуються основні результати та ефективність корекційної програми.

Ключові слова: корекція, страхи дітей, арт-терапія, музикотерапія, ігротерапія.

В статье рассматривается программа коррекции страхов детей младшего школьного возраста с нарушениями речи. Обосновывается ее актуальность, предоставляются данные по организации и методам программы. Анализируются основные результаты и эффективность коррекционной программы.

Ключевые слова: коррекция, страхи детей, арт-терапия, музыкотерапия, игротерапия.

Молодший шкільний вік є особливо чутливим періодом, що вимагає адаптації до нових умов: навчальної діяльності, режиму дня та правил, обмеження фізичної активності, особистості педагога, спілкування у великому колективі класу та школи. Збільшуються фізичні та інтелектуальні навантаження і виникають ситуації оцінювання та порівняння. Все це створює сприятливі умови виникнення і прогресування розвитку страхів. Саме тому проблема корекції страхів встає досить гостро та вимагає розробки програми, що дала б змогу в умовах школи, не заважаючи навчальній діяльності та не навантажуючи дітей, провести ефективну корекційну та профілактичну роботу з дітьми.

Корекційно-виховна робота представляє систему комплексних заходів педагогічного впливу на різні особливості аномального розвитку особистості в цілому, оскільки вада негативно впливає не на окрему функцію, а знижує соціальну повноцінність дитини у всіх її проявах [16].

Дослідники вважають, що корекційно-розвиваюча робота з дітьми з відхиленнями в розвитку в системі масового, корекційно-розвиваючого і спеціального навчання, а також у шкільних закладах освіти повинна включати спеціальні технології та методи,

що базуються на таких напрямках сучасної психології, як клінічна дитяча психологія, нейропсихологія дитячого віку, і методи, запозичені з соматотерапії, сенсомоторної корекції, а також використовувати інтегративний підхід, а корекційна програма, що базується на ньому, виступатиме як інтегративна психологічна корекція [11].

Задача психологічної корекції з метою профілактики неврозів у дітей розглядається як особливим образом організований психологічний вплив, здійснюваний стосовно груп підвищеного ризику і спрямований на перебудову, реконструкцію тих несприятливих психологічних новоутворень, які визначаються як психологічні фактори ризику, і на відтворення гармонійних відносин дитини. Психологічна корекція як особлива форма психологічного впливу теоретично базується на фундаментальних положеннях вітчизняної психології, головними з яких є такі [13]:

1. Положення, розроблене в теоретичній концепції В. М. Мясіщева, згідно з яким особистість є продуктом системи значимих відносин, тому ефективна психотерапія і психокорекція немислимі без включення до корекційного процесу і самої дитини, і її родини. Саме тому в корекційній програмі страхів дітей батьки брали активну участь – здійснювали обернений зв'язок та отримували рекомендації.

2. Положення теорії діяльності О. М. Леонтьєва, суть якого у тому, що позитивно впливати на процес розвитку означає, управляти провідною діяльністю, в даному випадку – впливати на діяльність по вихованню дітей та на провідну діяльність дитини.

3. Розроблене Д. Б. Ельконіним положення про те, що корекційний потенціал гри створює на практиці нові соціальні відносини, в які включається людина в процесі спеціально організованих ігрових занять.

4. Положення теоретичної концепції особистості С. Л. Рубінштейна про форми психологічних контактів між людьми.

У процесі психологічної корекції аномального розвитку необхідно враховувати складну структуру особливостей розвитку дитини, характер поєднання в картині її стану таких факторів, як соціальна ситуація розвитку, вираженість змін особистості, пов'язаних із захворюванням. Ефективність психологічної корекції значною мірою залежить від аналізу психологічної структури дефекту і його причини. Складність і своєрідність аномального розвитку дитини вимагають ретельного методологічного підходу до його аналізу та психокорекційних впливів. Розробка принципів як основних, відправних ідей є надзвичайно важливим в теорії та

практиці психологічної корекції [9]. Виходячи з цього, програма корекції страхів базується на таких наукових принципах [8]:

- принцип комплексності психологічної корекції;
- принцип особистісного підходу;
- принцип діяльнісного підходу;
- ієрархічний принцип психологічної корекції;
- каузальний принцип психологічної корекції;
- принцип єдності діагностики і корекції розвитку;
- принцип комплексності методів психолого-педагогічного впливу.

Виходячи з цього, були обрані *основні методи та техніки*, які використовуватимуться у програмі.

• Арт-терапія (мета використання: актуалізація та аутокорекція страхів, підвищення впевненості, розвиток дрібної моторики, зниження тривожності). Арт-терапія (термін, введений А. Хіллом) як область теоретичного і практичного знання на стику науки і мистецтва з'явилася приблизно до 1930-х років у процесі відокремлення трьох самостійних напрямів: медичного, соціального, педагогічного [12].

Арт-терапія ґрунтується на тому, що художні образи здатні допомогти нам зрозуміти самих себе і через творче самовираження зробити своє життя більш щасливим. К. Уелсбі продемонструвала можливості використання арт-терапії в системі загальної освіти як ефективного засобу допомоги дітям із відставанням у навчанні, дітям із неблагополучних сімей [12].

Л. Лебедева виділяє такі показання для проведення арт-терапевтичної роботи в системі освіти як з дітьми, так і з членами педагогічного колективу [2]: негативна Я-концепція, дисгармонійна самооцінка, низький ступінь самоприйняття, труднощі емоційного розвитку, імпульсивність, тривожність, страхи, агресивність, переживання емоційного відчуження, почуття самотності, стресові стани, депресія, неадекватна поведінка, порушення стосунків із близькими людьми, конфлікти в міжособистісних стосунках, невдоволення сімейною ситуацією, ворожість до навколишнього світу.

Заняття з арт-терапії включають декілька етапів [12]:

1) введення і розігрів (10-25% від загального часу заняття) – передбачається знайомство, правила поведінки під час занять, характер арттерапевтичної групи, її цілі і завдання. “Розігрів” являє собою різні види фізичної активності, вправи на релаксацію, нескладні образотворчі прийоми;

2) образотворча робота, “виконання” теми (30-40% загального часу заняття), припускає вибір теми та її розробку із застосуванням

образотворчих прийомів. При роботі з дітьми, що мають емоційні та поведінкові порушення, можуть використовуватися теми, що дозволяють виражати і досліджувати сильні почуття і звичні способи поведінки;

3) етап обговорення і завершення заняття (35-40% від загального часу). Обговорення проходить в “чистій” зоні і припускає розповідь дітей про свою образотворчу роботу, причому іноді автор може обмежитися кількома словами, іноді-супроводжувати розповіддю чи віршем. Дитині можна задавати питання, пов’язані із зображенням, але утримуватися від коментарів або оцінки.

• Релаксація (мета: підготовка тіла і психіки до діяльності, зосередження на своєму внутрішньому світі, звільнення від зайвого нервового напруження) – вправи, які проводяться на будь-якому етапі заняття та включають заспокоєння дихання, роботу з образами, фізичну релаксацію м’язів.

• Музикотерапія (заспокійлива і відновлююча музика сприяє зменшенню емоційної напруженості, переключає увагу). Музикотерапія – це вид арттерапії, де музика використовується в лікувальних або корекційних цілях. Вирішує завдання нормалізації психоемоційного стану, забезпечує психокорекційний вплив у трьох напрямках: комунікативному (установка контакту психолога, психотерапевта з пацієнтом); реактивному (досягнення катарсису, очищення від нашарованих хворобливих негативних станів у процесі музичного сприйняття); регулятивному (зняття нервово-психічної напруги, релаксація). Нормалізація психоемоційного стану за допомогою сприйняття музики забезпечується шляхом виходу людини з негативних переживань, наповнення її позитивними емоціями, реконструювання її емоційного стану, когнітивної сфери [2].

• Ігротерапія (використовується для зниження напруженості, м’язових зажимів, тривожності, підвищення впевненості в собі, зниження страхів). Гра сприймається як послаблення напруги та відновлення сил тому, що, звільняючись від практичних вимог, вона виступає як вільний вияв вже наявних у дитини функцій. Користь, яку приносить гра, полягає в тому, що у грі діяльність визначається такими внутрішніми і зовнішніми спонуканнями, які ведуть до тренування здібностей в комплексі [3]. Групова ігрова терапія дозволяє дітям набути досвіду, який допоможе їм ефективно функціонувати, досліджувати власну поведінку, виробити толерантність до стресу і тривоги, а також знайти задоволення в спільному житті і діяльності з іншими людьми. Якщо ігровий терапевт звертається до групової роботи в ігровій терапії, логічно

припустити, що перш, ніж зважитися використовувати цей підхід, він зуміє обґрунтувати необхідність створення дитячих психотерапевтичних груп.

Групова ігрова терапія забезпечує реальне соціальне оточення для знаходження та експериментування з новими, більш ефективними способами ставлення до однолітків. Група створює таке оточення, в якому можна спробувати нові соціальні техніки у перевірці реальності та міжособистісних відносин [5].

• Тілесно-орієнтована терапія (сприяє зниженню м'язових зажимів, напруги, тривожності). У дітей молодшого шкільного віку з'являється підвищений інтерес до свого тіла. Усвідомлена турбота дитини про своє здоров'я може проявлятися вже у виробленні певної стратегії поведінки щодо збереження та зміцнення свого здоров'я [10]. Тому включення тіла під час корекційних занять має важливе значення ще й тому, що змінює ставлення дитини до свого здоров'я та допомагає їм прийняти своє тіло з тими вадами, які є, що, в свою чергу, впливає на самооцінку та образ-Я. Ще однією причиною застосування тілесно-орієнтованої терапії є те, що мовні вади тісно пов'язані з моторною активністю, а тому дослідники вважають, що підвищення моторної активності може призвести до розвитку мовлення та емоційної сфери.

Обрані методи дозволили не навантажувати дитину та реалізувати поставлені цілі та завдання. Форму корекції було обрано групову. Для дітей зі страхами груповий метод виявляється особливо корисним. Діти зі страхами підтримують свої тривоги, відмовляючись від діяльності, яка здається їм небезпечною. В індивідуальній терапії така дитина продовжує уникати зустрічатися зі своєю тривогою, ухиляючись від лякаючої, ситуацій та об'єктів. У груповій терапії інші діти включені в такі види активності, які змушують дитину зі страхами зробити щось з ними. В групі дитині складніше уникати своїх проблем. Це дає можливість терапевту взаємодіяти з фобічними реакціями по мірі їх прояву [5].

Цілями цієї програми є:

- психологічна підтримка дітей;
- усунення або зниження найбільш розповсюджених страхів у дітей молодшого шкільного віку з вадами та без вад мовлення;
- повне чи часткове зняття фізіологічних проявів страху (м'язової напруги, тремору) засобом вправ на розслаблення м'язів, розвиток тактильних відчуттів та встановлення позитивного емоційного настрою.

Задачі даної програми:

- актуалізація страхів та їх корекція;

- зниження тривожності;
- розвиток образного, креативного мислення та фантазії;
- формування навичок розрізнення емоційних станів та їх проявів;
- підвищення впевненості у собі.

Психокорекційний комплекс включає в себе чотири основних блоки: діагностичний, установчий, корекційний, блок оцінки ефективності корекційних впливів або за іншою класифікацією – етап планування, організаційний, етап реалізації програми, завершальний і узагальнюючий етап [12].

Етап планування включав визначення основних форм страхів кожної дитини та складання плану корекційної роботи на основі отриманих даних. Отримана таким чином інформація дала змогу визначити основні завдання корекційної роботи – з якими саме страхами доведеться мати справу та на які ще особливості дітей слід звертати увагу у процесі корекції.

Організаційний етап передбачав створення корекційних груп, визначення часу та періодичності роботи, підбір необхідних матеріалів. Було визначено, що корекційні заняття проводитимуться у групі 5-7 дітей одного віку 2 рази на тиждень. Таким чином було сформовано 4 групи, загалом 26 дітей, з них 12 з вадами мовлення та 14 дітей без вад мовлення. Для занять були обрані діти, кількість страхів яких за методикою А. І. Захарова перевищувала 12. Групи були закриті, вівся графік відвідування, за відсутності дитини в момент проведення заняття, це ж саме заняття з нею проводилося індивідуально (7 випадків). Далі вона приєднувалася до своєї ж групи. Тобто кожна дитина мала відвідати всі 12 занять.

Заняття проводилися після основних уроків дітей, після нетривалого відпочинку та обіду, тобто коли діти вже мали змогу переключитися з навчальної діяльності.

Проведено попередню бесіду з батьками та вчителями з метою підготовки їх до корекційних занять дітей, обґрунтування актуальності та доцільності її проведення, роз'яснення цілей та завдань даної програми. Окремо було обговорено роль батьків та вчителів у даній програмі-підтримка дітей, невтручання в роботу групи.

Етап реалізації програми складався з 12 занять, що проходили з групами дітей раз на тиждень та тривали по 45 хвилин. Протягом даного етапу вівся щоденник спостережень, протокол проведення корекційних занять.

Завершальний етап передбачав визначення ефективності програми шляхом діагностики тривожності та страхів дітей. Для цього були визначні основні критерії:

- зниження тривожності;
- зниження кількості страхів.

Після закінчення програми діти індивідуально зустрілися з психологом для повторного проведення методик “Я у школі”, “Проективна методика діагностики шкільної тривожності” А.М.Прихожан, методики “Страхи в будиночках” Захарова. Були отримані відгуки від батьків дітей, разом з батьками та вчителями проаналізовані основні поведінкові зміни дітей. Визначено перспективи подальшої роботи. Додаткові рекомендації надані вчителям щодо типу поведінки з учнями, які мають високий рівень тривожності та значну кількість страхів. Також рекомендації надані батькам, в ході індивідуальної бесіди визначені основні шляхи подальшої роботи з дитиною.

Програма розроблена на основі вже затверджених та зарекомендованих як ефективні програм з корекції страхів дітей молодшого шкільного віку.

Після програми батьки та вчителі отримали повторні рекомендації по кожній дитині, батьки забезпечили обернений зв'язок щодо поведінки дитини та зазначили наявність позитивних змін.

Для виявлення та кількісної оцінки ефективності тренінгу нами було проведено повторне вимірювання за допомогою методик “Я у школі”, опитувальника А.М.Прихожан, “Страхи в будиночках” Захарова. Були визначені рівень тривожності, страхи. Це дало змогу зробити висновки щодо ефективності проведеної корекційної програми.

За допомогою методики “Я у школі” ми змогли визначити, що ознаки тривожності та страхів щодо школи у групі дітей, які брали участь у корекційній програмі, зменшилися. До участі у програмі у 20 з 26 дітей (76, 9%) були наявні ознаки тривожності. Після участі у програмі ознаки тривожності, що у малюнку проявляються у надмірній штриховці, використанні чорного кольору, та за іншими ознаками, описаними вище, спостерігаються лише у 8 дітей (30,8%).

Явні ознаки страхів щодо школи на малюнках до корекційної програми були у 7 дітей з 26 (26, 9%). Повторне тестування виявило 2 дітей (7, 7%) з ознаками страхів щодо школи. Дисперсійний аналіз показав, що в обох випадках зміни є значущими (коефіцієнти дорівнюють $p=0,001$ та $p=0,02$ відповідно).

Повторне проведення методики А.М.Прихожан також допомогло прослідкувати зміни у тривожності дітей. До проведення корекційної програми середня кількість негативних відповідей, що варіювалися від 0 до 8, становив 3,92 бала. Після проведення

корекційної програми кількість негативних відповідей варіювалася від 0 до 6 і середній рівень склав 2,11 бала. За допомогою дисперсійного аналізу було визначено, що дана відмінність є значущою ($p=0,0001$).

Таким чином, повторне проведення методик “Я у школі” та методики А.М.Прихожан дає нам змогу стверджувати, що рівень тривожності дітей після проведення корекційної програми зменшився.

За допомогою методики “Страхи в будиночках” Захарова ми визначили наскільки змінилася кількість страхів у дітей після участі у корекційній програмі шляхом порівняння середніх значень кількості страхів загалом та різних груп страхів та використанням дисперсійного аналізу та F-критерію Фішера. Отримані дані представлені на діаграмі (див. рис 1).

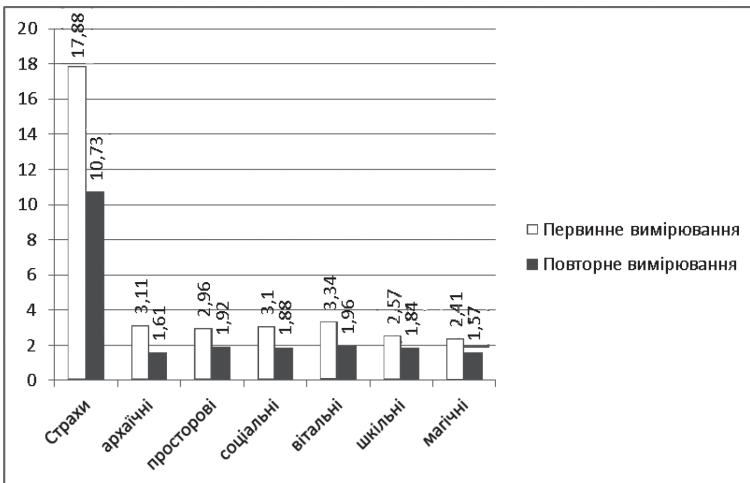


Рис. 1. Середні значення кількості страхів у 26 дітей, які брали участь у корекційній програмі – до та після її проведення. Значущі відмінності за результатами дисперсійного аналізу та F-критерію Фішера відмічені чорними квадратами

З рис. 1 бачимо, що у групи дітей, які брали участь у корекційній програмі, знизилася кількісний показник страхів та дітям вдалося подолати частину своїх страхів. Отримані результати дисперсійного аналізу показали, що значуща відмінність простежується у загальній кількості страхів: до проведення програми їх кількість становила в середньому 17,88 страхів з 29, після проведення

програми – 10, 73 ($F=3,728$, $p=0,01$). Також значуща відмінність наявна у кількості шкільних страхів: до проведення програми їх середня кількість становила 2,57 з 6 максимально можливих, після проведення програми – 1,84 ($F=2,38$, $p=0,08$). Кількість магічних страхів також зменшилася, і ця відмінність є значущою ($F=5,06$, $p=0,005$): з 2,41 до 1,57.

За допомогою дисперсійного аналізу та F-критерію Фішера були визначені значущі відмінності у середніх значеннях різних груп страхів у дітей з вадами мовлення та без вад мовлення. Дані представлено на діаграмі (див. рис 2.)

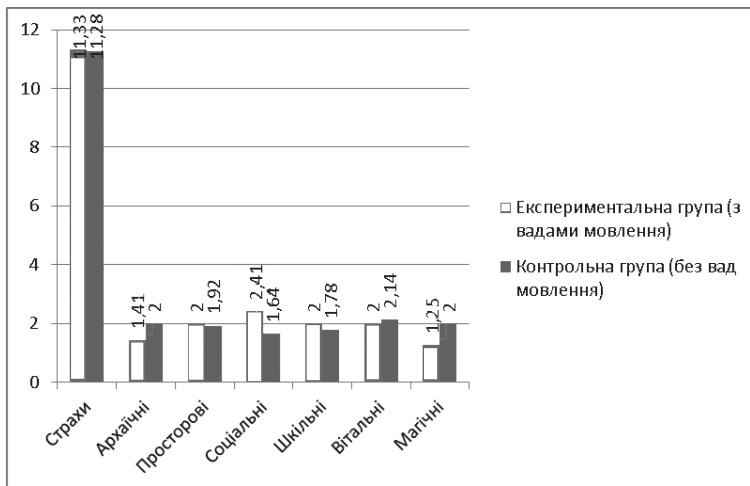


Рис.2. Середні значення різних форм страхів у дітей експериментальної та контрольної групи після корекційної програми. Значущі відмінності відмічені квадратами чорного кольору

Так, статистична обробка даних виявила значущу відмінність у середній кількості архаїчних страхів ($p=0,05$): у дітей з вадами мовлення їх кількість менше, ніж у дітей без вад мовлення (1,41 та 2 бали відповідно). У дітей з вадами мовлення після колекційної програми середня кількість соціальних страхів дорівнює 2,41 бала, в той час як у дітей без вад мовлення 1,64 (відмінність на рівні значущості $p=0,03$). У дітей без вад мовлення середня кількість магічних страхів більша, ніж у дітей з вадами мовлення: 2 та 1, 25 балів відповідно (відмінність на рівні значущості $p=0,05$).

Значущою відмінності після корекційної програми у страхах між групами дітей з різними вадами мовлення не виявилось. Значущою

відмінності у страхах після корекційної програми у хлопців та дівчат також не виявилося.

Оцінка ефективності корекційної програми, яка заключалася у визначенні рівня тривожності та кількості страхів дітей після її проведення, показала, що корекційна робота, спрямована на подолання страхів дітей молодшого шкільного віку, має суттєву ефективність. Математична обробка даних та обернений зв'язок від батьків підтвердили позитивні динамічні зміни:

- зменшився рівень тривожності;
- високі показники рівня страхів стали менш вираженими;
- кількість страхів різних форм також зменшилася;
- діти стали більш комунікабельними;
- у повсякденному житті та у школі діти стали більш самостійними та менш залежними від дорослих.

Практична значимість даної програми корекції страхів дітей молодшого шкільного віку вбачається у можливості використання її у школах та в роботі практичних психологів з метою психологічної корекції. Зменшення тривожності та кількості страхів обумовлює покращення емоційного стану дитини, більш ефективно встановлення та підтримку контакту з членами своєї групи, адаптації до нових умов.

Список використаних джерел

1. Арефьева Т.А. Преодоление страхов у детей: Тренинг / Т.А.Арефьева, Н.И. Галкина. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 288 с., ил.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: [Учеб.для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений]/ Е.А.Медведева, И.Ю.Левченко, Л.Н.Комиссарова, Т.А.Добровольская. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 248 с.
3. Баллон А. Психическое развитие ребенка / А.Баллон. – М.: Просвещение, 1967. – 197 с.
4. Гончарова Е. Л. Нарушения в психофизическом развитии детей: [Электронный ресурс] /Е. Л.Гончарова, О.И.Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2002. – Вып. № 5. – Электрон. ст. – Режим доступа к ст.: <http://ise.edu.mhost.ru/almanah/>
5. Джинотт Х. Дж. Групповая психотерапия с детьми. Теория и практика игровой терапии / Х. Дж. Джинотт; Пер. с англ. И. Романовой; науч. ред. Е. Рыбина. – 2-е изд. – М.: Апрель-Пресс, изд-во Института психотерапии, 2005. – 272 с. (Серия “Детская психология”).

6. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – СПб.: Речь, 2005. – 320 с.
7. Зинкевич–Евстигнеева Т.Д. Игры в сказкотерапии /Зинкевич–Евстигнеева Т. Д., Т.М.Грабенко. – СПб., Речь, 2006. – 208 с.
8. Кулинцова И.Е. Коррекция детских страхов с помощью сказок /И.Е.Кулинцова. – СПб.: Речь; М. : Сфера, 2008. – 169 с.
9. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И.Мамайчук. – СПб. : Речь, 2006. – 400 с.
10. Психология здоровья: [Учебник для вузов] / Под ред. Г.С. Никифорова. — СПб. : Питер, 2006. – 607 с. – (Серия “Учебник для вузов”).
11. Семаго Н. Я. Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития /Н. Я.Семаго // Дефектология. – 2000. – №1. – С. 18-29.
12. Слюсарева Е.С. Методы психологической коррекции: [Учебно-методическое пособие] /Е.С.Слюсарева, Г.Ю. Козловская. – Ставрополь, 2008. – 240 с.
13. Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция) /А.С.Спиваковская. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 200 с.
14. Татаринцева А.Ю. Детские страхи: куклотерапия в помощь детям /А.Ю.Татаринцева, М.Ю.Григорчук. – СПб.: Речь, 2007. – 218 с.
15. Ткач Р.М. Сказкотерапия детских проблем /Р.М.Ткач. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. – 118 с.
16. Трофимова Н.М. Основы специальной педагогики и психологии /Н.М.Трофимова, С.П.Дуванова, Н.Б.Трофимова, Т.Ф.Пушкина. – СПб. : Питер, 2005. – 304 с.
17. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе (1 – 4). 3-е изд. / О.В.Хухлаева.– М.: Генезис, 2009. – 344 с.

The article discusses a program of psychological correction of fears of primary school age children with speech disorders. Substantiates its relevance, methods and analyzes the organization of the program. Shows and analyze the main results and the effectiveness of correctional program.

Keywords: correction, fears of children, art therapy, music therapy, play therapy.

Отримано: 12.02.2012 р.

Вплив досвіду перинатального періоду на розвиток особистості

У статті аналізуються наукові роботи з проблеми ролі пренатального і перинатального періодів у становленні особистості та її самореалізації у постнатальному житті. Як підтвердження положень пре- та перинатальної психології автор статті використовує реальні випадки з практичного досвіду психоаналитиків, а також аналізує вплив внутрішньоутробного періоду на розвиток особистості Дж.Гордона Байрона.

Ключові слова: пренатальний період, перинатальний період, особистість, вагітність, емоційний стан, народження.

В статье анализируются научные работы о роли пренатального и перинатального периодов в становлении личности и ее самореализации в постнатальной жизни. В качестве подтверждения положений пре- и перинатальной психологии автор статьи использует реальные случаи из практического опыта психоаналитиков, а также анализирует влияние внутриутробного периода на развитие личности Дж.Гордона Байрона.

Ключевые слова: пренатальный период, перинатальный период, личность, беременность, эмоциональное состояние, рождение.

Постановка проблеми дослідження. Серед актуальних науково-психологічних проблем, що стосуються розвитку особистості, важливе місце займає пошук і вивчення детермінуючих факторів цього процесу. Сучасні науково-психологічні дослідження доводять, що своєрідність розвитку та становлення особистості зумовлюється її генотипом, пренатальним досвідом та досвідом дитинства.

У класичному психоаналізі раннє дитинство (перші п'ять років життя) розглядають як фундамент психічної структури, відводять особливу роль первинному емоційному досвіду дитини, значущість якого детермінує універсальну тенденцію психіки до його повторення в інших умовах, впливаючи на характер життєвої реалізації особистості.

Пренатальна та перинатальна психологія зміщує акценти з дитинства на внутрішньоутробний розвиток.

Іноді відмічається ототожнення поняття “пренатальний” і “перинатальний”, тому вважаємо за необхідне розвести їх у значенні. *Пренатальний період розвитку* розпочинається від моменту зачаття до народження дитини. У 1973 р. на VII Все-

світньому конгресі Міжнародної федерації акушерів-гінекологів було прийнято постанову, згідно з якою *перинатальний період розвитку* триває з 22 повних тижнів вагітності до 7 доби після народження [1, с. 41].

Відповідно, пренатальна психологія — це наука про психічне життя ненародженої дитини. Розвиток пренатальної психології став можливим завдяки науковим відкриттям в області нейрофізіології мозку, досягнень медицини і техніки, які дозволили вивчати умови життя в материнській утробі та безпосередні реакції плода на різні стимули.

Перинатальна психологія вивчає виникнення, динаміку й особливості психологічного і психічного розвитку системи “матидитина”, а також закономірності розвитку людини на ранніх етапах і їх вплив на все подальше життя особистості. Їх завдання – це дослідження і наукове обґрунтування механізмів виникнення психічного життя людини в пренатальній фазі і процесів опосередкованої взаємодії ненародженої дитини з навколишнім світом через матір, які здатні впливати на подальше життя людини [1, с. 42].

Аналіз наукових розробок проблеми. Актуальність досліджень у руслі пре- та перинатальної психології зумовлюється необхідністю визначення умов внутрішньоутробного періоду, що суттєво позначаються на психічному та фізичному розвитку особистості після народження. Результати наукових розвідок такого роду становлять значну цінність для суспільства, оскільки під їх впливом формується відповідальне ставлення до батьківства та материнства, усвідомлюється значущість психологічного комфорту майбутньої матері, що зменшує та попереджує деструктивний вплив на становлення особистості дитини. Ще один перспективний напрямок роботи у цьому контексті – розробка психотерапевтичних методів, спрямованих на виявлення та усунення наслідків актуалізації перинатальних проблем у психіці дорослої людини.

Першим обґрунтував значущість моменту народження учень З.Фрейда О.Ранк у 20-х роках XIX століття. Він був переконаний, що фактично всі психологічні проблеми і поведінку людини слід розглядати як реакцію на травму народження. Дослідник доводить її імперативний вплив на постнатальне життя людини, зазначаючи, що кожному властиве підсвідоме прагнення повернутися в материнське лоно. Він розглядає процес пологів як глибокий шок на фізіологічному та психологічному рівнях, що у подальшому житті спричиняє вивільнення тривоги, закумуляованої під час появи на світ.

Відокремлення від матері є первинною травмою, тому всі наступні розлучення підсвідомо сприйматимуться особистістю як

травматичні і супроводжуватимуться почуттям тривожності, першоджерелом якої є саме родова травма. Через блокування спогадів про страх народження виникає внутрішньо особистісний конфлікт, а прагнення людини до єднання з матір'ю сублімується в різних видах діяльності [7].

З.Фрейд не розділяв поглядів О. Ранка, мінімізуючи важливість випадкових чинників у процесі народження, і не був упевнений у реальності психічного життя при народженні. Проте його теорія про неусвідомлювану повторюваність людської поведінки, що спричиняється спогадами, витісненими у підсвідомість, є спільною для поглядів обох науковців. Ситуація народження стає моделлю для всіх подальших проявів тривоги, спочатку актуалізується при біологічному відділенні від матері, а потім приймає інші психологічні форми, зокрема, у ситуації нового досвіду.

Психоаналітики Ф.Грінейкр і Н.Фоудор також підкреслювали важливість внутрішньоутробного періоду у формуванні особистості та травматичний вплив зовнішнього середовища на цей процес.

Ф. Грінейкр відзначає занепокоєння плоду від гучних звуків, а також звертає увагу на прообраз тривоги, що виникає на простому рефлексивному рівні за допомогою умовно-рефлекторного зв'язку. Як доказ Ф.Грінейкр використовує клінічні та експериментальні спостереження за активністю плоду [2].

Н.Фоудор звертається до змістовного психологічного аналізу і вводить поняття “організмична свідомість”, завдяки якому можливий телепатичний зв'язок між матір'ю і плодом. Учений обґрунтовує свої погляди інтерпретацією “пренатальних сновидінь [2].

Стрімкий розвиток безпосередньо пре- та перинатальної психології почався з 1971 року, коли Г. Х. Грабер сформував міжнародну дослідну групу з пренатальної психології у Відні, до якої ввійшли акушери-гінекологи, неонатологи, педіатри та ендокринологи (П. Федор-Фрейберг, І. Карузо, С. Гроф, С. Енаустен, Т.Верні). Об'єднавши знання з психології та медицини, вони працювали над одержанням достовірних даних про психічний, емоційний, інтелектуальний розвиток дитини під час вагітності та пологів з метою появи покоління психічно і фізично здорових людей, розумних і впевнених в собі, наповнених любов'ю до свого оточення, які б легко адаптувалися до соціального середовища.

Мета нашого дослідження – вивчити та систематизувати результати сучасних досліджень щодо ролі пре- та перинатального досвіду у розвитку особистості, виявити вплив несвідомого емоційного досвіду внутрішньоутробного та раннього постнатального періодів на життєтворчість особистості.

Виклад основного матеріалу. Т.Верні стверджує, що, перебуваючи в утробі матері, дитина відчуває думки, емоційний стан матері, і саме ці враження згодом впливають на формування її характеру, поведінку, психіку. Значущими є лише постійні моделі емоційного стану. Хронічне занепокоєння, суперечливе ставлення до майбутнього материнства можуть залишити глибокий слід на особистості дитини ще до народження. У свою чергу, позитивні емоції, гарний настрій і радісне очікування народження малюка можуть мати значний вплив на розвиток здорової емоційної сфери особистості дитини.

Через відсутність сформованих механізмів захисту в дитини, емоційні переживання матері залишають глибокий слід у дитячій психіці, що, як правило, відбивається у характері життєвої реалізації. У пренатальному та ранньому постнатальному періодах закладаються передумови для подальшого розвитку особистості. Дослідник вважає цей час найефективнішим для первинного попередження фізичних та психологічних відхилень [10].

Позитивні материнські емоції впродовж періоду вагітності викликають посилення росту, спокою і збільшення рівня інтелекту плода. До умов сприятливого розвитку внутрішньоутробної дитини належать: сприятливий емоційний стан вагітної жінки, гармонія подружніх стосунків у сім'ї, контроль ритму й умов життя матері, зміцнення фізичного і психічного здоров'я матері та дитини.

Дистрес вагітної жінки може призвести до депресії, аутизму, порушення фізичного і психічного розвитку дитини, гіперактивності, навіть до агресії і насилля [1, с. 43].

У підтвердження теорії Т.Верні вважаємо за необхідне, скориставшись біографічним методом, проаналізувати пре- та перинатальний періоди розвитку Дж. Гордона Байрона та прослідкувати їх вплив на постнатальне життя майбутнього поета-романтика.

Між батьками поета не було гарних стосунків, це був шлюб закоханої жінки та чоловіка, що одружувався заради вигоди. Одружуючись із спадкоємицею багатого шотландського роду, Джон Байрон мав за мету вирішити свої матеріальні труднощі: оплатити борги та позити на широку ногу за рахунок дружини. Кетрін Гордон любила свого чоловіка за красу і хоробрість і не могла протистояти його бажанням допоки не зрозуміла, що розорена. У цей період вона завагітніла. Майбутній батько не переймався станом дружини, Кетрін почувалася покинутою, оскільки чоловік не жив з нею, а з'являвся лише за грошима. Дізнаючись про нові борги чоловіка, вона лютувала, рвала на собі одяг, жбурляла посудом в служницю.

Матір поета біографи характеризують як запальну, дратівливу, капризну жінку, схильну до істерик. Очевидно, що під час вагітності жінка знаходилася у постійному стресовому стані, що не могло не позначитися на психологічному розвитку ще ненародженої дитини. У результаті – хлопчик зростав надмірно зухвалим та нерівноваженим, при чому негативні емоції часто спрямовувалися на матір [6, с. 18-24].

Будучи кульгавим від народження, що приносило йому не лише фізичні, а й моральні страждання, Байрон неодноразово звинувачував матір у своїй неповноцінності. Вона, нібито, під час вагітності затягувалася у корсет, щоб здаватися стрункою. Це викликало неправильне положення плоду – і як наслідок – травму кінцівки [6].

Хоча сучасні медики вважають таку причину клишоногості безпідставною, та подібна поведінка вагітної жінки свідчить про недбалість щодо майбутньої дитини, небажання її.

Неналежне ставлення матері до своєї вагітності у поєднанні з поганою психічною спадковістю (підвищена нервозність та агресивність була притаманна більшості Байронів і Гордонів) стали причиною психологічної нестабільності, вразливості та агресивності хлопчика.

У цьому контексті важливо відмітити підтвердження значущості генотипу (сукупність спадкових задатків індивіда) у розвитку особистості поета.

Родини матері і батька Джорджа були сумнозвісні своїми шаленими представниками з нестійкою психікою та кримінальним минулим. У хлопчика успадковані риси проявлялися у вигляді раптових спалахів люті, протягом яких він був здатний на бездумні вчинки – шматував одяг у відповідь на зауваження, намагався перерізати собі горло в пориві гніву [6, с.22].

У наших подальших дослідженнях ці та інші події пренатального та дитячого досвіду будуть більш детально проаналізовані у взаємозв'язку із життєтворчістю поета.

Хлопчик не отримував любові від матері і після народження – процес виховання зводився до лайки та дорікань з приводу його фізичної вади.

Ставлення матері до дитини – найсильніший фактор, що впливає на її розвиток. Бажана дитина має більше шансів стати емоційно стабільною і фізично здоровою особистістю ніж та, яку не чекали.

О.І. Захаров, керуючись особистим практичним досвідом, стверджує, що у небажаних дітей існує велика ймовірність

захворювання неврозамі. До цієї групи ризику належать також діти, пренатальний розвиток яких ускладнювався загрозою викидня [5].

Несприйняття та відмова від ще ненародженої дитини впливає на її соціальну адаптацію в подальшому житті. Багато хто з таких дітей мають занижену самооцінку, мають труднощі у встановленні міжособистісних стосунків. Пізніше їм важко вибрати професію, створити сім'ю. До своїх власних дітей вони нерідко холодні [4, с. 63].

К.Ельячєфф, яка займалася психоаналізом та психокорекцією немовлят, на власному досвіді переконувалася у значущості внутрішньоутробного досвіду.

Досить цікавим є випадок двомісячного хлопчика Олів'є, що був вихованцем дитячого притулку. Дитина мала проблеми з диханням як наслідок підсвідомого бажання поєднатися з матір'ю, повернутися до того стану, коли він не був самотній [9, с. 21-26].

Описуючи випадок дівчинки Зоє, народженої наркоманкою, яка, будучи вагітною, намагалася позбавитися дитини, психоаналітик звернула увагу на значущість цифри "5" у житті її маленької пацієнтки: у віці 5 тижнів після ванни у неї зупинилося дихання, будучи п'ятимісячною – дитина стала байдужою до всіх, хто її оточував, в'ялою і сонною. К.Ельячєфф знаходить підтвердження словам своєї наставниці Ф.Дольто, ключової фігури дитячого психоаналізу у Франції: якщо у дитини віком до дев'яти місяців виявляються якісь хворобливі симптоми, вони свідчать про певну значущу подію, що відбулася у цей же термін, під час вагітності. Ймовірно, дитина відтворювала те, що відбувалося з нею в утробі, коли мати спробувала або наполегливо збиралася позбутися дитини на 5 тижні (або п'ятому місяці) вагітності [9, с. 27-32].

С. Гроф вважає процес пологів ключовим у формуванні психіки і свідомості людини. Йому належить теорія базових пренатальних матриць, стійких функціональних структур ("кліше"), які є базовими для багатьох психічних і фізичних реакцій протягом усього подальшого життя людини [3].

Перша матриця – період перебування в утробі. Якщо вагітність не ускладнюється психологічними, фізичними чи іншими проблемами, якщо дитина бажана, вона перебуває у стані блаженства, затишку, і відчувається захищеною. При різних ускладненнях протягом вагітності (гіпоксія плоду, емоційні зриви у матері під час вагітності, загроза переривання вагітності і т.д) формуються спогади про "погане лоно", наслідком чого у постнатальному періоді можуть бути неприємні тілесні відчуття (тремтіння і спазми, відчуття пригніченості).

Друга матриця – час, коли дитина вперше переживає психологічний дискомфорт – початок переходу. Оскільки артерії, що постачають плаценту киснем, пронизують м'язи матки, кожне її скорочення обмежує приплив крові, а значить і харчування для дитини. Дитина відчуває всеосяжне почуття зростаючої тривоги і відчуття небезпеки для життя. Реакції дитини на цей стан можуть бути різними: дехто активно шукає вихід, дехто стискається від жаху і спрямовує всі зусилля, щоб повернути колишній спокій, інші впадають у стан бездіяльності.

Активація цієї матриці при дії несприятливих факторів протягом подальшого життя людини може призводити до клаустрофобії, почуття загнаності в пастку, безвихідної ситуації, якої не бачиться кінця, почуття провини і неповноцінності, неприємні тілесні прояви (відчуття гніту і тиску, серцева недостатність, жар і озноб, пітливість, утруднене дихання).

Третя матриця пов'язана з переживаннями дитини під час руху родовим каналом. Відчуваючи механічний тиск і нестачу кисню, вона вперше цілеспрямовано долає складний шлях. Важливе значення має те, як цей процес відбувається – самостійно чи зі стороннім втручанням (кесарів розтин, лікарські маніпуляції).

На думку С.Грофа, саме під час появи на світ закладаються основи більшості поведінкових, психологічних і, як наслідок, соціальних проблем. Перше серйозне життєве випробування, яке людина не зуміла подолати самостійно, тому що йому “прийшли на допомогу”, закладає установку і надалі чекати допомоги з боку.

Четверта матриця – перехід від водного до повітряного типу існування, зміна температурного режиму, дія сильного подразника – світла, дія атмосферного тиску – всі ці умови в комплексі зумовлюють сильний стрес організму новонародженого, адже ніколи людина не буває так близько до смерті, як в момент народження [3].

За спостереженнями дослідника, пацієнти постійно повертаються до аспектів свого народження. Так, у людей, які народилися в тазовому передлежанні можлива боязкість у взаєминах; діти, народжені за допомогою кесаревого розтину, зазнають труднощів із завершенням дій. Різні варіанти народжень співвідносяться з моделями порушених взаємин, ці моделі мислення створюються не тільки при народженні, але навіть при зачатті і під час вагітності.

Теоретичні положення С. Грофа базуються на результатах його практичної діяльності, що були отримані за допомогою авторського методу холотропного дихання, який спрямований на виявлення та переживання глибинних травм, конфліктів, життєвих ситуацій з метою звільнення від них.

Ш. Ташаєв наголошує також на важливості обставин моменту зачаття, першої реакції та ставлення обох батьків до вагітності, а також подій внутрішньоутробного періоду, безпосередньо пологів та перинатального досвіду. У ці періоди життя формується перше негативне ставлення людини до самої себе, яке потім діє як “персональний закон” [8].

З метою усунення негативного впливу досвіду перинатального періоду, він розробив метод вікової регресії, який успішно використовував у психотерапевтичній практиці.

Наприклад, під час сеансу, один із клієнтів Ш. Ташаєва, описуючи процес свого народження, згадав, як не зміг просуватися родовими шляхами через обвиття пуповиною: “Коли мене витягали, схопивши щипцями за голову, я був безсилий що-небудь контролювати. З’явившись на світ, відчув провину. На життя дивився без інтересу, був стурбований почуттям, що неправильно народився, хотілося повернутися назад і все виправити. В житті це проявляється в тому, що, здійснивши будь-який вчинок, навіть самий простий і неважливий, я часто задаюся питанням: “А чи правильно я зробив? А як було б краще зробити?”. Тим самим заганяю себе в дуже обмежений простір”.

Однак дослідження, проведені дослідником за методом вікової регресії на різних термінах вагітності, не виявили в усвідомлених спогадах наявності базових перинатальних матриць С. Грофа. На стадії перейм практично всі піддослідні відзначали відсутність тривоги чи відчуття небезпеки; вони знали, що народжуються і нічого поганого з ними не трапиться. Страху перед майбутнім ніхто, крім однієї піддослідної, в цій стадії пологів не відчував. Як виявилось, їй передавався страх матері [8].

Четверту матрицю за С.Грофом вважаємо за доцільне проілюструвати випадком з практичного досвіду К. Ельяхефф.

Так, на новину про удочеріння, її маленька пацієнтка відреагувала високою температурою, вона хвилювалася і боялася майбутнього, не усвідомлюючи цього. Ф. Дольто пояснювала лихоманку внаслідок хвилювання чи переляку таким чином: у момент свого народження людина вперше відчуває перепад температур. Люди, які в момент відділення від тіла матері і перерізування пуповини пережили щось неприємне, можуть на все життя зберегти фізіологічну слабкість і схильність до тривог. Коли дитина чогось боїться, вона перекладає цей страх для себе в “холодно” і відповідає “жарко”, тобто реагує раптовим жаром [9].

Перші хвилини після народження є критичними і характеризуються особливою чутливістю дитини до зовнішніх впливів.

Це час активного запам'ятовування об'єктів навколишнього середовища, отримання первинного постнатального досвіду, завдяки чому вибірково запускаються інстинктивні реакції. К.Лоренц описав це явище в 1935 р. та назвав його імпринтингом.

Імпринтинг являє собою спадково запрограмовану здатність організму миттєво і стійко фіксувати певні переживання. Момент пологів та перші кілька годин після них надають унікальний досвід і дитині, і матері, коли створюються певні поведінкові моделі, що використовуються в дорослому віці у вигляді поведінкових реакцій [4, с. 114-115].

М. Клаус і Дж. Кеннел вважають, що механізми імпринтингу, які реалізуються під час пологів і в перші години після народження дитини через дотики, вербальні та невербальні сигнали, встановлення зорового контакту, усмішки, грають визначальну роль у формуванні взаємин дитини і батьків. Тому дуже важливо, щоб серед перших відображуваних предметів навколишнього середовища була мати, а також батько, що можливо при партнерських пологах [4, с. 114-115].

Ш.С. Ташаєв погоджується з думкою про підвищену імпринтінгову сприйнятливність новонародженого. Наприклад, одна з його клієнток під час сеансів вікової регресії, розповіла, що їй в момент народження дуже потрібний був погляд матері, а та не дивилася на доньку. Почуття самотності та холоду, спричинені відсутністю зорового контакту з матір'ю в перші хвилини життя призвели до порушення психологічного та емоційного зв'язку між ними на все життя. За допомогою спеціаліста жінці вдалося покращити стосунки з матір'ю [8].

Очевидно, що в процесі пологів відбувається руйнування спільних кордонів матері та дитини, викликаючи стрес, а в ранній постнатальний період завдяки імпринтингу йде часткове їх відновлення.

Отже, за сприятливих обставин імпринтинг сприяє збереженню діади мати-дитина, іншими словами, формуванню бондинга (англ. bond – зв'язок) [4, с. 115].

На поведінку, а також на подальшу долю дитини, впливає не лише психологічний стан матері під час пологів, а й ставлення медичного персоналу до породіллі, їх настроїв та слова. З цієї точки зору нам досить ілюстративним видається випадок з практики Ш.Ташаєва: крик матері при пологах та негативне ставлення до неї лікарів призвели до припинення родової діяльності. Як потім з'ясувалося у процесі аналізу, дитина відпустила процес і не брала участі в ньому. Лікарі скористалися методом Кристеллера, що

нашкодило фізичному здоров'ю дитини, крім того, у дорослому житті вона відчувала труднощі у протистоянні хамському ставленню до себе [8].

Під час сеансів вікової регресії дослідник переконався, що успішні, упевнені в собі люди при народженні відчували позитив медпрацівників та чули їх спокійні голоси (“Молодець, розумниця, ще трішки...”), “Мамочко, подивіться, яка у Вас красуня!” і т.д.).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Знання про вплив внутрішньоутробного періоду на подальше життя особистості існували в інтуїції людства з давніх давен. Традиція шанобливого ставлення до вагітності, пологів, пренатального періоду притаманна кожному народу і сприймається як час таїнства зародження особистості, процес, який нині намагається досягнути пре- та перинатальна психологія. Доктор Томас Верні під час своїх лекцій жартував, що вагітним жінкам варто носити попереджуючі значки “Baby under construction” (“Дитина у процесі формування”), щоб попередити можливий негативний вплив суспільства на майбутню матір, а відповідно, і дитину.

Здобутки цієї молоді галузі психології є значущими і актуальними для сучасного людства, адже дають можливість досягнути весь процес формування психіки особистості і вдаватися до корекції на ранніх стадіях, що сприятиме розвитку стабільного і психічно здорового суспільства.

Отже, індивідуальні риси життєвої і творчої реалізації кожної людини зумовлені імперативністю пре- та перинатального періоду у поєднанні з досвідом дитинства та генотипом. Особливо яскраво виявляється цей вплив у людей творчості – поетів, письменників, художників в силу тонкої організації їх психіки. Перспективу проведення досліджень такого роду ми вбачаємо у розширенні уявлень про становлення творчої особистості та механізмів її творчої діяльності.

Список використаних джерел

1. Астахов В.М., Пузь І.В. Пренатальна і перинатальна психологія як складові частини психології розвитку. Проблема девіантного материнства: стан і шляхи вирішення/ В.М.Астахов, І.В. Пузь // Жіночий лікар. – 2011. – №1. – С. 41 – 45.
2. Блюм Г. Психоаналитические теории личности / Геральд Блюм. – М. : КСП, 1996. – 247 с.
3. Гроф С. За пределами мозга: Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии/ Станислав Гроф. — М.: “Издательство АСТ”, 2005.

4. Добряков И. В. Перинатальная психология/ И. В. Добряков. – СПб.: Питер, 2010. – 234 с.
5. Захаров А. И. Влияние перинатального опыта на развитие страхов у детей/ А. И. Захаров// Перинатальная психология и нервно-психическое развитие детей: [Сборник материалов межрегиональной конференции]. – Спб., 1998.
6. Моруа А. Дон Жуан, или Жизнь Байрона /Андре Моруа; [пер. с фр. М. Богословская]. – М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010. – 478, [2] с.
7. Ранк О. Травма рождения и её значение для психоанализа / Отто Ранк; [пер. с англ. О. Лежжиной]. – М.: Аграф, 2004. – 400 с.
8. Ташаев Ш.С. Возрастная регрессия в коррекции психосоматических нарушений: автореферат на стиск. учёной степени Гранд-доктора психологии в области клинической психологии: спец. по МВУС МУФО: 31.085 [Электронный ресурс]/ Ш.С. Ташаев. – Санкт-Петербург, 2009. – Режим доступа : <http://www.iptp.ru/institute/articles/vozzrastnaya-regressiya-v-korrekcii-psixosomaticheskix-narushenij>.
9. Эльячефф К. Затаенная боль. Дневник психоаналитика [Электронный ресурс]/ Каролин Эльячефф. – 1999. – Режим доступа: <http://libriz.net/book/43906-zataennaya-bol-dnevnik-psihoanalitika-detskiy-psihoanaliz.html>.
10. Verny T. The Secret Life of the Unborn Child (with John Kelly)/ Thomas Verny. – Summit Books, USA and Collins, Canada, 1981. – 123 p.

The research works by contemporary scientists on the role of prenatal and perinatal periods in the formation of person's identity and self-realization in postnatal life are analyzed in the article. As a confirmation of the provisions of pre-and perinatal psychology the author uses the actual cases from psychoanalysts' practical experience, and examines effects of prenatal period on Byron's personality development.

Key words: prenatal period, perinatal period, person, pregnancy, emotional state, birth.

Отримано: 11.02.2012 р.

Деприваційна травма і розлади адаптації у призовників

Актуальність обумовлена громадською резонансністю в Україні справ, пов'язаних з розладами адаптації у призовників. Оскільки адаптаційний період є найбільш складним для особистості і часто супроводжується емоційним зривом, невротичними реакціями, то в статті презентовані результати дослідження, які дозволили виявити усереднений психологічний портрет призовника. Також розглянуто модель взаємозв'язків розладів адаптації призовників і деприваційної травми як наслідок зміни соціального статусу, здатної впливати на психоемоційний стан та стресостійкість особистості.

Ключові слова: депривація, розлади адаптації, призовники, поведінка, депресія, психічні розлади.

Актуальность обусловлена общественной резонансностью в Украине дел, связанных с нарушениями адаптации у призывников. Поскольку адаптационный период является наиболее сложным для личности и часто сопровождается эмоциональным срывом, невротическими реакциями, то в статье представлены результаты исследования, которые позволили выявить усредненный психологический портрет призывника. Также рассмотрена модель взаимосвязи нарушений адаптации призывников и депривационной травмы как следствие изменения социального статуса, способного влиять на психоэмоциональное состояние, стрессоустойчивость личности.

Ключевые слова: депривация, нарушения адаптации, призывники, поведение, депрессия, психические расстройства.

Постановка проблеми. Все більше в наш час отримують широкий громадський резонанс події, причиною яких є розлади адаптації у призовників. Адаптаційний період є найбільш складним, часто супроводжується емоційним зривом, невротичними реакціями, фактами суїцидальної поведінки, загостренням проявів акцентуації характеру, тобто соціальною дезадаптацією. Основні ланки в процесі розвитку розладів адаптації можна представити у вигляді ланцюга: депривація – стрес – вегетативна дисфункція – тривога – астенія – депресія – соціальна дезадаптація.

На індивідуальне і суспільне психічне здоров'я все більший вплив мають різні соціальні чинники (Краснов В.М., 1991; Семко В.Я., 1992; Дмитрієва Т.Б., Положій Б.С., 1994; Chiompi L., 1995; Haselbeck H., 1995; Сидоров П.І., 2001). Дослідження в галузі

соціальної психіатрії виявили тенденцію до наростання в Україні захворюваності на психічні розлади, проявів психосоматичної патології, реактивних станів і психозів, які нерідко супроводжуються суїцидальною поведінкою (Казаковцев Б.А., 1998; Положий Б.С., 2001; Чуркін А.А., 2001).

Негативні соціальні та економічні чинники обумовлюють, перш за все, порушення пристосувального реагування. Відзначається, що розлади адаптації поширені досить широко (від 1,1 до 2,6 випадків на 1000 населення) і становлять близько 5% осіб, що обслуговуються психіатричними установами (Попов Ю.В., Вид В.Д., 1997).

Особливу значущість розлади адаптації набувають у осіб, що виконують ту чи іншу професійну діяльність. Психогенії в умовах тих чи інших виробничих (професійних) навантажень отримали відображення в понятті “організаційний стрес”. Поряд з цим зазначається, що дослідження індивідуально-психологічних механізмів порушень адаптації є найбільш недостатніми саме в силових структурах (Сороготянін Н.І., 1995; Караваев А.Ф., 1996; Медведєв В.С., 1996 Озерський І. В., 2009, 2010).

Теоретичний аналіз проблеми психологічної і соціально-психологічної адаптації людини дозволив визначити психологічну адаптацію як процес встановлення оптимальної відповідності особистості й навколишнього середовища у ході здійснення властивої людині діяльності [6]. Дослідження, проведені О.В.Івановою, показали, що з метою інтенсифікації адаптаційного процесу, профілактики й корекції можливих варіантів його розвитку в небажаних напрямках є ефективним впровадження моделі психолого-педагогічного забезпечення соціально-психологічної адаптації курсантів на етапі їх первинного професійного становлення [5, с. 9]. В армії в першу чергу постає питання про попередження адаптивних розладів у новобранців, де дана проблема розглядається переважно лише з точки зору професійного відбору та спеціальної підготовки особового складу. В армії, в міліції, СБУ, прокуратурі, МНС в першу чергу постає питання про попередження адаптивних розладів у новобранців.

Питаннями адаптації та її розладами останнім часом цікавиться все більша когорта дослідників (Олександрівський Ю.А., 1993, 2000 ; Бал Г.А., 1988; Березін Ф.Б., 1988; Бодров В.А., 1995; Воробйов В.М, 1993; Празднова В.А., 2000; Сандомирський М.Є., 2000). Разом з тим Ю. А. Олександрівський (1994) і Г. К. Ушаков (1978) [1] відзначають, що дослідження адаптивного і дезадаптивного компонентів у клініці психогенних розладів приділя-

ється явно недостатньо уваги. У той же час вивчення даної проблеми є актуальним як в мирний, так і у воєнний час, як у повсякденному житті, так і особливо в період служби в збройних силах, коли не всі молоді люди здатні перенести відрив від рідного дому, вимоги військового середовища і специфічну атмосферу міжособистісних відносин.

Порушення пристосувальних реакцій у молодих військовослужбовців зачіпають також ряд інших важливих проблем: етичних і правових, психологічних і психіатричних, соціальних і загальномедичних.

Об'єкт дослідження: порушення пристосувального реагування у військовослужбовців-призовників.

Предмет дослідження: адаптаційні розлади призовників і їх депривація.

Мета дослідження: визначити причинність порушень пристосувального реагування, закономірності їх виникнення, розвитку, психопатологічних проявів і патопсихологічних механізмів у призовників.

Основна частина дослідження. У сучасних дослідженнях науковців [2] дається спроба розв'язати проблему перетворення конкретної соціальної групи (військовий підрозділ) у змістовну визначеність цілісності військового колективу.

Військовий колектив – це високорозвинена особлива соціальна система (відносно самостійна соціальна підсистема Збройних Сил), яка за своєю структурною і діяльно-смісловою організацією постає в єдності чотирьох вимірів: підсистемного, компонентного, функціонального й змістовно-сміслового. В наукових працях висвітлено сутність соціальної атмосфери військового колективу, яка є інтеграційним поєднанням і відображенням усієї сукупності колективних (соціальних) відносин та створює соціальні умови для життєдіяльності та функціонування; виявлена соціальна динаміка військового колективу як різноспрямованість лінійних, циклічних та спіралеподібних соціальних процесів у їх взаємодії. Розкриття сутності військового колективу як високорозвиненої соціальної системи, слугує методологічною основою вивчення різних аспектів життєдіяльності й функціонування різноманітних військових підрозділів за їх штатною структурою, соціальною характеристикою й бойовим призначенням; сприяє подальшому соціально-філософському осмисленню систем “колектив”, “особа” “бойова техніка” і “зброя”, тощо [4].

Аналіз звітів психологів та психіатрів [3] показує, що при ситуаціях втечі чи суїциду призовника явно простежується:

неякісна експертна робота районних психологів та психіатрів, поверхневий та формальний підхід до військово-психіатричної експертизи; мала інформативність актів, невідповідність матеріалів особової справи та даних об'єктивного обстеження; невідповідність результатів психологічного обстеження та виставленого діагнозу. При постановці діагнозу не враховуються причинно-наслідкові відносини, порушення емоційно-вольової та інтелектуально-мнестичної сфер; недостатнє вивчення призовника з медико-соціальних питань; недооцінка психіатрами скарг і анамнезу життя призовника; низька якість документації на громадянина, який підлягає призову (формальні характеристики з місця роботи або навчання, відсутність опитувального листа батьків, бесіди з призовником та ін); не проводиться тілесний огляд призовників на предмет самоушкоджень; недооцінка лікарями-фахівцями відомостей про наявність захворювання (перинатальна енцефалопатія та ін.), недотримання методики обстеження, формальний підхід до медичного огляду призовників; недостатнє виявлення призовників з психічними розладами при первісній постановці на облік.

Розглядаючи питання про внутрішні і зовнішні умови виникнення дезадаптації у військовослужбовців-призовників, необхідно розглянути основні наукові підходи до проблеми дезадаптацій, серед яких виділяють: тимчасову дезадаптацію та стійку дезадаптованість. Тимчасова ситуативна дезадаптованість усувається за допомогою адекватних захисних і незахисних процесів особистості.

Загальна адаптованість ніколи не буває повною. Вона може швидше розглядатися як потенційна здатність адаптуватися в широкому спектрі типових соціальних ситуацій, які частіше за все виникають у даному суспільному середовищі в даний історичний час.

Можна виділити такі **рівні адаптації**:

- психічна переорієнтація;
- на рівні цілеспрямованого конформізму;
- етап взаємної терпимості;
- акомодация: індивід визнає основні цінності нового соціального середовища, а середовище, в свою чергу, визнає деякі з цінностей нового члена;
- повна пристосованість (асиміляція) – індивід повністю відмовляється від колишніх цінностей і приймає систему нового середовища.

Парадоксально, але чим вище рівень адаптованості особистості до даного соціального середовища, тим вищий рівень його автономності щодо цього середовища. У випадку з військовослужбовцями-

призовниками не можна взагалі говорити про автономність від військового колективу, тому що саме військова діяльність передбачає виконання бойового завдання разом з іншими військовослужбовцями, згуртованість в цілому залежить від розуміння військовослужбовцями один одного, де успішне виконання бойового завдання залежить від гарного морально-психологічного клімату в колективі.

Вивчення патогенних ситуаційних чинників і преморбідних особливостей особистості, що сприяють порушенням адаптації, показало, що безпосередніми причинами адаптивних розладів у призовників є, в основному, не надзвичайні дистресові обставини, а повсякденні труднощі звичайної військової служби. У кожного, хто звернувся, зазначалося ціле “сузір’я” причинних факторів, їх “констеляція” (Авербух Є.С., 1962). При цьому, за суб’єктивною оцінкою самих призовників, етіологія їх розладів має певну ієрархію особистісно значущих переживань.

На 1-му місці за частотою стоїть переживання розлуки з рідними і близькими, відриву від рідного дому та в поєднанні з тугою, спогадами і образою на “долю”. Ще у 9 осіб (45%) туга по дому спочатку була не настільки вираженою, але тривалою (протягом 3-5 тижнів), відсутність відомостей з дому і відповідей на листи занурило і цих військовослужбовців у депресію. Таким чином, у всіх 20 осіб (100%) найсильнішим патогенним фактором було переживання розлуки з рідною домівкою.

На 2-му місці серед причинних факторів розладів адаптації у призовників, за їх власною оцінкою, були звичайні труднощі військової служби. Призовники скаржилися на неможливість відповідати напруженому повсякденному режиму – 14 осіб (85%); на труднощі пристосування до часу прийому їжі, сну, підйому, відпочинку – 12 осіб (60%); на необхідність ламати свої звички, інтереси, смаки, заняття – 9 осіб (45%); на “неадекватні” фізичні навантаження – 18 осіб (90%); на високі (для цих осіб) навантаження по оволодінню спеціальними знаннями та навичками – 5 осіб (25%).

3-є місце в етіологічній структурі займали переживання з приводу зміни власного статусу – всього у 12 осіб (60%). 5 осіб (25%) вважали, що командири спілкувалися з ними, нерідко принижуючи їхню гідність. 14 осіб (85%) відчували приниження від самої необхідності підкорятися і виконувати накази. Ще 12 осіб (60%) важко переносили глузування, піддражнювання та ідкі зауваження від своїх більш успішних товаришів по службі.

Що стосується четвертого фактора – так званих нестатутних відносин (з психологічним пригніченням, вимогами виконувати за

когось якусь роботу і т.п.), – то дана причина як одна з найбільш значущих відзначалася у 15-и осіб (75%). Отже, етіологічна структура ситуаційних патогенних обставин була вельми складною і поліморфною, а ведучими в ній були психотравмуючі переживання розлуки з рідним домом і непереносимість звичайних труднощів військової служби.

Подальше дослідження даного питання показало, що обставини початкового періоду військової служби тісно переплітаються з факторами доармійського життя і з особистісними особливостями призовників. Вивчені особистості, тим не менш, до армії були в основному соціально адаптованими.

По-перше, більшість з них (18 осіб – 90%) були вихідцями з малозабезпечених сімей, в яких сімейна ситуація обтяжувалася в більшості випадків конфліктними міжособистісними відносинами. Так, у 11 осіб (55%) в родині мали місце часті сварки між батьками протягом багатьох років. У 4 осіб (20%) батьки розлучилися і жили окремо. 2 особи (10%) вказали на втрату одного з батьків з різних причин. 2 призовники (10%) зростали в неповній родині (без батька) – або через розлучення ще до народження майбутнього призовника, або внаслідок смерті одного з батьків (батька).

Незважаючи на всі ці фактори, що обтяжують життя, досліджувані до армії були в основному соціально адаптованими. Вони вчилися в школі і більшість з них (90%) здобули середню спеціальну освіту, а 55% – загальну середню освіту. Тільки 2 (10%) особи з основної групи мали неповну середню освіту. В умовах же відриву від дому предармійська сімейна ситуація в свідомості кожного хворого актуалізувалася і ставала, якщо не однією з причин деприваційної травми, то безумовно значущим додатковим патогенним фактором.

У контрольній групі (10 чоловік) всі з перерахованих додаткових причин розладів адаптації теж зустрічалися, але, по-перше, значно рідше; по-друге, ситуація в батьківській сім'ї в осіб контрольної групи була набагато сприятливішою. У новобранців, що звернулися, достовірно більше значення для переживань мали не тільки матеріальні труднощі в сім'ї, а й, особливо, сварки і конфлікти в ній, фактор неповної сім'ї. Не досягли значимості такі обставини, як розлучення батьків або втрата одного з них, однак ці фактори у хворих розладами адаптації в сім'ї відзначені у 20% хворих, у той час як в контрольній групі – всього в 5% вивчених осіб. Що стосується осіб контрольної групи, то ці призовники теж сумували за домівкою і теж зазнавали труднощів звикання до напруженого режиму служби та проявам нестатутних відносин,

однак у них була чутлива підтримка з дому і самі вони особистісно істотно відрізнялися від тих, у кого сталися порушення пристосуального реагування. У цьому зв'язку було важливим вивчити особливості преморбідної особистості у призовників, що звернулись по допомогу, і порівняти їх з тими, хто не звернувся.

Клініко-психопатологічне вивчення осіб обох груп підтвердило, що призовна військово-лікарська комісія мала всі підстави визнати їх придатними до військової служби. Ні в кого з них не були встановлені перед призовом ні явні акцентуації характеру, ні специфічні (психопатичні) розлади особистості, ні залежність від психоактивних речовин, ні порушення адаптації, ні інші психічні розлади. У той же час психобіографічний аналіз формування та розвитку особистості у призовників, що звернулись по допомогу, виявив загальну для них особливість, а саме: *підвищену особистісну вразливість, низьку стресостійкість, низький бар'єр переносимості труднощів, які чітко виявлялися задовго до призову в армію.*

У сукупності дані індивідуально-особистісні особливості являють свого роду усереднений *психологічний портрет призовника*, що має підвищену готовність до деприваційної травми у період перших місяців служби в армії. Основні властивості і риси такого портрета – це:

- недоотримання батьківської любові і турботи, дружби і підтримки від батьків, а нерідко – сором за їхню поведінку і спосіб життя;
- наявність психологічного комплексу неповноцінності, ущербності, неуспішності – нерідко з заздрістю до впевнених у собі і ефективно функціонуючих однолітків, негативізмом до них і деякою боязню їх;
- знижена толерантність до фрустрації, тобто надмірно глибокі переживання при незадоволенні своїх інтересів і потреб, незагартованість щодо життєвих труднощів, нервозність і пригніченість при невдачах, складнощі, проблеми;
- сором'язливість, боязкість і нерішучість у нових ситуаціях і з незнайомими людьми;
- почуття несамодостатності і невпевненості в собі;
- недостатньо розвинена здатність до психологічної мобілізації, до вольових і фізичних зусиль, тривалого трудового навантаження;
- підвищена потреба в захисті, підтримці і заступництві з боку “сильних і успішних”, пасивна їм підпорядкованість аж до повної залежності від них.

Виявлено, що прояву клінічних форм деприваційної травми передують ініціальний період поступового наростання психічних порушень, в якому наявні чіткі ознаки (сигнали), які розвиваються у 5 сферах: емоційній, когнітивній, особистісній, соматичній, поведінковій. При цьому соматичні сигнали патогенності адаптивного напруження відзначені у (55%) у вигляді нездужання, млявості, слабкості, стомлюваності в поєднанні то з головним болем, то з неприємними відчуттями в різних частинах тіла, локальною або генералізованою м'язовою напругою, розладом сну і апетиту, різними вегетативними дисфункціями (коливання артеріального тиску, диспепсія, пітливість, почервоніння або блідість, серцебиття, брак повітря і т.д.), відсутністю фізичного тону, комфорту і бадьорості. Емоційні ініціальні прояви виявлені у всіх вивчених призовників (100%). Вони були найяскравішими ознаками початку зниження адаптації: втрата інтересу до занять і результатів своєї діяльності (у 66,25% випадків); підвищена вразливість і сензитивність (у 83,75%); дратівливість, озлобленість, (32,5%); пригніченість і тривожність (72,5%). Початкові ослаблення когнітивного функціонування також виявлялися у кожного вивченого новобранця (100%): неувважність, забудькуватість; труднощі в зосередженні і концентрації уваги; загальмованість пам'яті і міркування, труднощі у складанні будь-яких планів і в прийнятті рішень; наростаюча частота недоречних, неадекватних і помилкових відповідей на ті чи інші поставлені питання. Загострення вразливості та вразливості особистості в початковому періоді зниження адаптації встановлено у 9 осіб (45%). Воно проявлялося зниженням толерантності та терплячості, гнучкості і пластичності, почуттям виснаження внутрішніх сил, занепадом духу, відчуттям непереносимості реальності, відчуттям "існування на грані", на межі своїх можливостей, зниженням волі до життя. Поведінкові ініціальні відхилення відзначені в 100% випадків. Перш за все – це неорганізованість, уривчастість і непослідовність у справах, вчинках і діях. Потім це реакції негативізму, непокори, відмови від допомоги товаришів по службі і від підтримки відносин, дотримання норм і правил.

Професійна діяльність ставала все менш ефективною, порушувалися правила експлуатації техніки, допускалися аварії, все більш частими були конфлікти і аутоагресивні акції. Проте в ініціальному періоді ще не спостерігалось явного зниження продуктивності в соціальному функціонуванні та відсутнє клінічне оформлення деприваційної травми як такої.

Висновки

1. Безпосередніми причинами деприваційних травм у призовників є не надзвичайні дистресові обставини, а повсякденні труднощі військової служби: необхідність пристосовуватися до напруженого режиму дня, опановувати нові знання, навички, відмовлятися від своїх звичок, смаків, інтересів, підкорятися командирам. Причиною структура РА, крім названих факторів армійського життя, включає в себе також чинники низької особистісної стресостійкості, підвищеної особистісної уразливості, а також переживання з приводу неблагополуччя в батьківській родині з конфліктними міжособистісними відносинами, матеріальних труднощів в сім'ї, глибокого переживання обриву відносин з членами сім'ї і відсутності листів та інших форм психологічної підтримки з боку рідних.

2. Клінічно вираженим проявам деприваційної травми передують ініціальний період поступового зниження продуктивності соціального функціонування і наростання психічних порушень, в якому наявні чіткі ознаки (сигнали) прогресуючих розладів у 5 сферах: емоційної, когнітивної, особистісної, соматичної, поведінкової.

Подальші дослідження планується провести у напрямі поглиблення вивчення проблеми виникнення розладів адаптації у призовників у зв'язку з недоотриманням батьківської любові і турботи, дружби і підтримки від батьків.

Список використаних джерел

1. Депривация сна как метод лечения больных с депрессивными состояниями: [методические рекомендации] /Л.С. Сverdlov, И.О. Аксенова].; Под ред. Р.Я. Бовина. – К.: М-во здравоохранения РСФСР ГУНИИ и КНИ ЛНИПНИ им. В.М. Бехтерева, Ленинград, 1980. –16 с.
2. Расстройства приспособительных реакций у военнослужащих срочной службы, причинные зависимости, клинические проявления, психологические механизмы, профилактика: [Методические рекомендации]/ Р.С.Егоров, В.В.Рычков, В.А.Лубяный]. – Оренбург, 2007. – 17 с.
3. Проявления расстройств адаптации у военнослужащих срочной службы: [сб. материалов Региональн. науч.-практич. конференции молодых учёных и специалистов Оренбургской области]/ Р.С.Егоров. – Оренбург, 2004. – С. 91
4. Соматоформные проявления в расстройствах адаптации у военнослужащих срочной службы: [сб. трудов Межрегиональн. научно-практич. конф. “Психосоматические и соматоформные

расстройства в современной клинической практике”]/ Р.С.Егоров, В.А.Дереча. – Иркутск 2005. – С. 41.

5. Іванова О.В. Соціально-психологічна адаптація курсантів у вищому закладі освіти МВС як етап професійного становлення майбутніх співробітників пенітенціарної системи: автореф. дис... канд. пси-хол. наук /О.В.Іванова. – К.,1999.
6. Озерський І. В. Оптимізація психологічної адаптації прокурорських працівників-початківців до професійної діяльності/ І. В. Озерський // Право і суспільство : [наук. журнал]. – 2010. – № 3. – С. 105–110.

Topicality of the given topic is conditioned by disorder of adaptation among army draftees, who seldom in present Ukraine get wide public reaction. The period of adaptation is a most complicated and is often accompanied by emotional breakdown and neurotic reactions. As a result of the research we have received an averaged psychological portrait of an army draftee as well as a model, showing interconnection between adaptation disorder of an army draftee and deprivation trauma as a result of a change of a social status, affecting psycho-emotional condition and personal resistance to stress.

Key words: deprivation, adaptation disorder, army draftee, behavior, mental depression, psychological disorder.

Отримано: 25.02.2012 р.

УДК 159.943

А.І. Шинкарюк

Розвиток психомоторики дитини від народження до шести років як передумова особистісної активності

У статті розкрито особливості психічного розвитку дитини і його зв'язку з основними стадіями розвитку суспільства. Здійснено теоретичний аналіз розвитку психомоторики дитини від народження до шести років. Виявлено особливості взаємовпливу розвитку моторики та активності психіки суб'єкта. Психомоторна активність дитини визнана передумовою її особистісної активності. Створення умов для самостійного виконання психомоторних дій шляхом активізації орієнтувально-дослідних рухів дитини доводить доцільність визнання ідеї єдності розвитку та саморозвитку особистості.

Ключові слова: розвиток дитини, психомоторика, активність, особистість.

В статье раскрыты особенности психического развития ребенка и его связь с основными стадиями развития общества. Осуществлен теоретический анализ развития психомоторики ребенка от рождения до шести лет. Определены особенности взаимовлияния развития моторики и активности психики субъекта. Психомоторная активность ребенка признана претерпением его личностной активности. Создание условий для самостоятельного выполнения психомоторных действий путем активизации ориентировочно-исследовательских движений ребенка доказывает целесообразность признания идеи единства развития и саморазвития личности.

Ключевые слова: развитие ребенка, психомоторика, активность.

В історії психології існує цілий ряд теорій, що пояснюють психічний розвиток дитини повторами основних стадій розвитку суспільства (С.Холл, Дж. Болдуїн, Е. Клаперед та інші). Однак довільне виділення етапів розвитку суспільства та їх пряме зіставлення із стадіями розвитку психіки не дозволило отримати практичну користь з цих теорій [4].

Л.С.Виготський розробив свою концепцію розвитку вищих психічних функцій людини — кожна вища психічна функція в розвитку дитини з'являється двічі: спершу як діяльність колективна, соціальна діяльність, тобто як функція інтерпсихічна, вдруге як діяльність індивідуальна, як внутрішній спосіб мислення дитини, як функція інтрапсихічна. Через те, що формування нових рухових форм пристосування до середовища в дитини реалізується за допомогою вищих рівнів перцептивної та інтелектуальної діяльності, через уяву про дію та її мету [4], і самі суто людські моторні дії спочатку є інтерпсихічними і тільки потім, засвоюючись, стають інтрапсихічними. До цього також додамо, зважаючи на те, що функціональна структура кори головного мозку не фіксована первинно, а формується в життєдіяльності, що людина спроможна виробляти практично безмежну кількість рухових форм активності відповідно до предметного середовища. Дослідження цього процесу є важливим науковим і практичним завданням.

О.М.Леонтьєв, аналізуючи процес розвитку психіки дитини з точки зору привласнення нею суспільного досвіду, зазначає, що він своїм результатом має відтворення нею історично сформованих людських якостей, здібностей і способів поведінки [6]. В.В.Давидов і В.П.Зінченко, розглядаючи ідею повторення в онтогенезі історичного розвитку свідомості, пишуть: “Можна сказати, що для науки тут постає фундаментальне завдання, – визначити, як зміст

духовного розвитку людства стає його формами, а привласнення цих форм індивідом стає змістом розвитку його свідомості.

Трудність розробки цього завдання пов'язана з такою обставиною. У формах культури виражено предметний, підсумковий бік суспільних здібностей, що визначають реальну діяльність людей. Діяльність, як відомо, згасає в своєму предметі. Тому психологам необхідно знову відтворювати зміст діяльнісного початку культури як об'єкта привласнення, з яким і повинна бути внутрішньо пов'язана логіка розвитку свідомості індивіда. Для цього потрібні загальні методи вираження і опису форм культури через конкретні форми діяльності, привласнення яких саме і лежить в основі розвитку індивідуальної свідомості" [4, с.58-59]. Вирішення описаного завдання психології потребує розкриття багатьох конкретних фактів функціонування психіки. Одним з таких фактів є взаємозв'язок між моторними, пізнавальними і емоційними проявами активності психіки в спілкуванні та діяльності, в тому числі і на перших етапах онтогенезу.

Мета роботи – здійснити теоретичний аналіз особливостей розвитку психомоторики дитини від народження до шести років. Виявити взаємовплив розвитку моторики та активності психіки суб'єкта.

Новонароджена дитина, як відомо, володіє обмеженим фондом безумовнорефлекторних форм рухової активності, застосовуючи які і здійснює пристосування до навколишнього середовища. Не розглядаючи роботу м'язів, які забезпечують функціонування внутрішніх органів і систем, зазначимо, що для зовнішньої взаємодії зі світом, психічне відображення якого починає формуватись, важливе значення поряд зі смоктальним мають орієнтовні і специфічно рухові рефлекси: хапання, опора, переступання та інші. Перераховані вроджені форми поведінки регулюються спинномозковими і підкірковими нервовими центрами, що для цього достатньою мірою дозрівають на момент народження, як і органи відчуттів.

За даними різних авторів, перші умовні рефлекси утворюються в малюка на 2-10-й день життя, тоді як орієнтовні рефлекси проявляються в перші дні після народження. Проте потрібно зазначити, що мозок дитини спроможний утворювати умовні рефлекси навіть, якщо дитина народжується семимісячною. Тобто ми констатуємо тільки факт випередження орієнтовними рефlekсами появи умовних рефлексів, вважаючи його важливою умовою для формування всіх умовних форм поведінки. Природно постає запитання, а які аналізатори дозрівають першими для утворення умовних зв'язків? А.А.Маркосян пише: "Вивчення утворення

тимчасових зв'язків з різних аналізаторів привело більшість авторів до твердження, що раніше всього умовні рефлекси утворюються на слухові подразники, потім на вестибулярні, далі на зорові і, нарешті, на тактильні подразники, а утворення умовних рефлексів за участю всіх аналізаторів може бути здійснено тільки в 2-місячною немовляти” [10, с. 55].

Через два-три тижні дитина, лежачи на животі, починає підводити голову на дві-три секунди і, як правило, декілька разів повторює спроби. Спроможність піднімати і утримувати голову в зазначеному положенні є важливим показником початку онтогенетичного постнатального розвитку моторики і психіки дитини [9, с. 68]. Щодо лідерства аналізаторів порівняно з оволодінням глобальними соматичними рухами, то це означає, що нервова регуляція м'язової системи, яка забезпечує роботу органів відчуття, випереджає нервову регуляцію м'язової системи, що забезпечує рухи тулуба і кінцівок. І все ж від народження дитина наділена механізмами, які забезпечують керування позами і активними рухами кінцівок, що має позитивне значення для розвитку координації рухів. На складних рухах рук, які є невід'ємною частиною первинних форм пізнання, навчаються бачити людському очі. У місячної дитини можна зафіксувати слідкуючі рухи очей, які з часом удосконалюються [3].

Моторні реакції та побудова моделей взаємодії зі світом змінюють і форми взаємодії дитини з оточуючими, які значно розширюються. Послідовно виникають чотири сторони прояву спілкування: інтерес дитини до дорослого; емоційні прояви на адресу дорослого; ініціативні дії дитини, спрямовані на привертання уваги дорослого; чутливість дитини до ставлення дорослого [7].

На другому-третьому місяцях життя в немовляти фіксується прояв комплексу пошкваллення, специфічна емоційно-рухова реакція на появу знайомого дорослого. Ця орієнтовно-дослідницька активність дитини полягає в зосередженні погляду на обличчя дорослого і його спогляданні, гальмуванні імпульсивних рухів кінцівок і наступній відповіді на впізнання, пестливе слово чи тактильний контакт посмішкою та бурхливими рухами ручок і ніжок та тихою вокалізацією [11].

У віці двох місяців, якщо взяти дитину на руки і підтримувати за спину у вертикальному положенні, вона здатна тримати голову декілька хвилин. На третьому місяці життя немовля може тримати голову вже 4-5 хвилин, а також у цей період відбувається перехід безумовного коркового рефлексу опори в умовний. Якщо взяти дитину під пахви, коли ноги ледь доторкаються твердої поверхні,

то вона шукає опору ногами і “стоїть”. Наприкінці третього місяця повертає голову за предметами, що рухаються. В цей період вона також здатна виконувати найпростіші “переддії”, рухи з предметами та братися рукою за руку.

У віці від 4 до 8 місяців скоординованість зорово-моторних дій ускладнюється. В системі цих рухів вже виокремлюють фазу попереднього слідкування за предметом, яка випереджає хапання об'єкта рукою. Можна також говорити про інтенсивне формування достатньо чіткого передбачення траєкторій руху предметів, що є зоровою і моторною формою антиципації [16]. Спроможність до прогнозу забезпечує більшу свободу в рухах хапання і є проявом зростання активності психіки. Отже, керовані зоровими образами сприймання, рухи рук стають цілеспрямованішими. Хапаючи предмет, дитина маніпулює ним, повторюючи свої рухи, відтворює прояв сталих властивостей іграшок, отримує бажаний результат, що знов таки стимулює її до повтору руху. Але десь до семи місяців всі предмети хапаються дитиною майже однаково, а із зазначеного віку рухи рук і особливо кистей починають в момент безпосереднього контакту руки з іграшкою пристосовуватись до предмета, що хапається. Іншими словами, рухи набувають більшого предметного характеру.

На п'ятому місяці життя дитина стає спроможною самостійно повертатися зі спини на живіт. В.Манова-Томова вважає: “Це перше рухове досягнення людини, за допомогою якого вона може самостійно змінити положення всього свого тіла в просторі. Це успіх не лише рухового розвитку в прямому розумінні слова; з оволодінням таким складним рухом дитина набуває самопочуття, підвищується її емоційний тонус. При цьому, перевертаючись із спини на живіт, дитина завойовує певну елементарну незалежність від дорослих: вона може наблизитися до іграшки, не чекаючи, поки цю іграшку їй подасть дорослий. Саме цей момент і є серйозним здобутком безпосередньо психічного розвитку” [9, с. 70-71].

Наприкінці п'ятого та на шостому місяці життя прагнення свободи пересування проявляється в спробах повзти. Для здійснення цих рухів самостійного пересування необхідна вже скоординованість між роботою рук і ніг. Поступово дитина стає здатною не просто брати іграшки, які їй пропонує дорослий, а й ті, що лежать поряд. Це новий крок психічної активності дитини в освоєнні середовища, початок активного використання того, що пропонує середовище і що вона сама в змозі взяти від нього [9, с. 79].

У шість місяців дитина намагається сидати, а це вже перший самостійний “крок” до прямоходіння, до сприйняття світу з

вертикального положення, що притаманне людині. Описане психомоторне новоутворення розширює обрії сприймання і укріплює м'язи тулуба. В цей же період дитина збільшує час гри з іграшками до 3-4 хвилин. Маніпулюючи останніми, вона “наштовхується” на різноманітні прояви властивостей предметного світу, що стимулює інтерес і підтримує зацікавленість до подальшої активності.

Після восьми місяців дитина спроможна підводитись, тримаючись за нерухому опору, а на дев'ятому місяці життя йти боком, знов-таки тримаючись за опору. Ускладнюються дії з предметами, які в цей період в своїй переважній більшості є діями наслідування. Після дев'яти місяців дитина здатна йти вперед, тримаючись за руки дорослого і опираючись на них. Далі, після 10 місяців, може ходити за стільчиком чи коляскою, тобто за рухомою опорою. В останньому варіанті пересування, на відміну від попереднього, ініціатива вибору напрямку руху належить вже дитині, і ця свобода породжує емоції задоволення. Після 11 місяців малюк спроможний стояти, не тримаючись опори, від декількох секунд до хвилини, що надає впевненості дитині в оволодінні самостійним ходінням. Приблизно в рік, з індивідуальними відмінностями від 10 до 15 місяців, дитина може ходити самостійно (прискорити цей процес можуть спеціальні вправи), що є ґрунтом докорінної зміни її поведінки. В.Манова-Томова зазначає: “Початок самостійного ходіння показує значне рухове удосконалення, оволодіння рядом більш простих рухів і особливо – налагодженням досить доброї координації між ними. Крім того, самостійне ходіння становить основу людського розвитку: ходіння у вертикальному положенні створює великі можливості для широкої орієнтації в просторі, для одержання різноманітних вражень і безпосереднього знайомства дітей з довколишніми предметами. А це все важливі джерела психічного розвитку” [9, с. 75].

Отже, весь процес розвитку моторики дитини від народження до одного року нерозривно пов'язаний з формуванням психіки і є його невід'ємною складовою та рушійною силою. Кожне конкретне новоутворення в моторних можливостях немовляти сприяє зростанню активності його психіки, а збільшення можливостей психіки збагачує моторику дитини.

У віці півтора років дитина вже може ходити так, що падає зрідка, а також спроможна тримати тулуб прямо, здійснює спроби йти самостійно, але бере ложку всією рукою. Маніпуляційна активність стає більш різноманітною, ніж раніше, що поряд зі зростанням спостережливості дозволяє дитині краще зображувати

дії (які вона бачить або в яких бере участь) за допомогою іграшок. Взявши в руку олівець, малюк креслить ним спонтанно, але завзято, а сліди, що залишаються на папері, виступають позитивним стимулятором руху. Демонструючи різноманітні дії з метою кращого їх засвоєння, необхідно супроводжувати показ словесними поясненнями. Процес засвоєння дії, підкріплений словом, протікає значно швидше, ніж засвоєння в умовах мовчазного показу. В останньому варіанті для успішного засвоєння дії необхідна велика кількість її повторень.

У 21 місяць малюк робить спроби бігати, що свідчить про автоматизацію ходіння. Може і бажає самостійно їсти ложкою. Спроможний кинути м'яч у ящик і креслити олівцем у межах аркуша. Це новий рівень керування рухами, новий рівень самостійності і свободи рухів. Особливо важливо, щоб дитина, займаючись руховою активністю, отримувала від неї задоволення.

У другому півріччі другого року життя дитина оволодіває уміннями знімати з себе шкарпетки, панчохи та деякі інші предмети одягу. В цих та інших діях самообслуговування малюк опановує побутовими предметами, тому важливо, щоб дитина брала активну участь у всіх побутових процесах, до яких вона залучається і в які включається. Тобто необхідна активна орієнтовно-дослідницька робота м'язової системи і аналізаторів малюка для його психічного розвитку. Особливе значення для розвитку психіки дитини мають ті дії, в яких за допомогою одного предмета впливають на інший. Природно, що таких знаряддєвих дій у малюка ще небагато, але й ті, що є, дають уявлення дитині про сам принцип можливої взаємодії предметів, коли одна річ стає знаряддям, а інша під її впливом змінюється в потрібному напрямку. Наприклад, насипати пісок у відерце за допомогою лопатки де лопатка, як спеціально створений предмет замінює руки.

У два роки дитина здатна, тримаючись за поручні, сходити й спускатись східцями, може перегнути надвоє аркуш паперу, спроможна креслити на папері олівцем вертикальні і горизонтальні лінії, наслідуючи дорослого. Під час виконання предметних дій, що націлені на результат, виникають ігрові дії, які спрямовані на виконання дії. Механізм формування останніх полягає в перенесенні соціально закріпленої дії з одним предметом на інший, його замітник. Поступово з низки ігрових дій розгортається ігрова діяльність, у якій дитина бере на себе певні ролі. До гри малюка спонукає бажання бути таким, як дорослий, і його уява. Індивідуальна гра виступає передумовою до спільних сюжетно-рольових ігор дітей. В ігровій активності змінюються пізнавальні процеси.

Так, сприймання все більшою мірою стає перцептивною дією (не актом реагування на предмет, а актом орієнтації в предметах). Пізнавальна сфера малюка функціонує так, що спочатку засвоюються знання про людину та її дії, а надалі і види діяльності. Безпосередньо пізнаються предмети навколишньої дійсності, засвоюється закріплене суспільно-історичною практикою їх функціональне призначення. Така спрямованість пізнання забезпечує накопичення вражень у певній системі, а не хаотично.

Після двох з половиною років дитина значно краще бігає, зростають і вміння руки: розстібає гудзики, олівцем креслить криві замкнені лінії. Важливим завданням формування рухових можливостей залишається створення умов, що спонукають малюка до самостійності та активності. Це різноманітні вправи з ходьби і бігу, вправи на кочення, кидання, ловіння предметів, вправи на повзання і лазання, вправи з рівноваги та різні загальнорозвивальні вправи.

На третьому році життя в практичній діяльності дитини, яка наслідує дорослого, відбувається зміна акценту з процесу виконання предметної дії на її результат. Спочатку результат ще не є фіксованим, а сам процес виконання залишається дуже важливим, але з часом дитина все більше прагне досягти такого ж результату, як і дорослий. Незважаючи на те, що результат дії дитини ще не є досконалим, щонайменші її успіхи необхідно всіляко підтримувати. Дитина прагне привернути увагу дорослого до своїх успіхів і отримати його схвалення. Підвищена чутливість і образливість щодо невизнання їхніх успіхів свідчить про те, що в малюків у процесі наслідування практичних дій дорослих формується почуття самолюбства. У самосвідомості дитини з'являється гордість за свої досягнення, а до трьох років вона переходить і до вживання займенника "Я", що свідчить про зростання активності психіки.

В три роки дитина спроможна сходити і спускатися східцями, не тримаючись за поручні, самостійно роздягатися і роззуватися. Чіткіше розрізняються розміри предметів, і дитина може вставляти ряд кубиків (до п'яти) один в один. Малюк здатен намалювати олівцем найпростіші предмети, такі, як повітряна кулька, яблуко і т.п [12]. Щодо предметних дій, то "наприкінці третього року життя дія відокремлюється від предмета, з яким вона вже знайома: пити можна не тільки з чашки, а й із склянки, кухля, пляшечки тощо; узагальнюється дія, що проявляється у використанні в мовленні самих дієслів: "пити", "їсти", "гуляти". Тепер у дитини з'являється здатність співвідносити свої дії з діями дорослих, сприймати їх як зразок" [8, с. 22-23].

Дитина 3-4 років сприймає навколишні предмети як цілісності, досліджуючи їх за допомогою рухів очей з відстані. Збагачення фонду моторних дій у молодшому дошкільному віці дозволяє краще орієнтуватись у середовищі, що сприяє розвитку пам'яті, яка в цей період емоційно забарвлена і мимовільна, як і поведінка. Але водночас з переважаючими мимовільними діями в дітей виникають такі дії, мета яких не збігається з мотивом. Щоправда, виконання останніх можливе тільки тоді, коли мотив близький до мети, а сама дія відносно проста.

У середньому дошкільному віці пізнавальна активність дитини характеризується тісним взаємозв'язком між діями, що спрямовані на вирішення практичних завдань, пробними орієнтовно-дослідницькими діями та інтелектуальними, мислительними діями [14; 15]. Пізнавальна активність проявляється в появі великої кількості нових запитань дитини до дорослого. В конструюванні та інших видах продуктивної діяльності розвивається уява дитини. Адже для того, щоб втілити власний задум у конструюванні, необхідно спланувати свої дії відповідно до форми і функції конструкції та наявного матеріалу.

У старшому дошкільному віці удосконалюються перцептивні дії, набуваючи ознак процесу розпізнавання [2]. У всіх видах діяльності особистості важливо створювати динамічні ситуації щодо умов активності. Зазначене буде розвивати самостійність і свободу. Водночас необхідно виховувати відповідальність. У старшого дошкільника з'являється ієрархія мотивів, яка визначається бажанням відповідати вимогам дорослого. На ґрунті цих потреб починають функціонувати власні внутрішні критерії оцінки своєї поведінки, моральні уявлення [5;13]. Все це збільшує свободу дитини. "Внаслідок формування внутрішніх етичних еталонів поведінка дитини звільняється від безпосередніх ситуативних впливів, від імпульсивності та афективності. Розвиваються моральні (почуття обов'язку, власної гідності та ін.), пізнавальні (допитливість, сумнів та ін.), естетичні почуття (ставлення до об'єктів та явищ, які мають для дитини потребо-мотиваційну значущість). Провідні мотиви раннього віку (покарання та винагорода) підпорядковуються мотивам соціальним, мотивам етичного змісту" [8, с. 50].

Висновок. Дослідження взаємовпливу моторики і активності психіки дітей від народження до 6 років дозволяють дійти до висновку, що зростання їх моторної самостійності, свободи рухів стимулює розвиток активності психіки, а остання, в свою чергу, сприяє ускладненню рухів. Така взаємодія моторики і психіки та їх

спільне збагачення відбувається на основі співробітництва дитини з дорослим. Позитивний вплив на формування психіки малюків, створення умов для самостійного виконання психомоторних дій через активізацію орієнтовно-дослідницьких рухів доводить доцільність визнання ідеї єдності розвитку та саморозвитку особистості як підґрунтя розробки конкретних технологій виховання та навчання.

Список використаних джерел

1. Валлон А. Психическое развитие ребенка: [Пер. с.фр.] / Л.Валлон. – М.: Просвещение, 1967. – 196 с.
2. 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.Ильцова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С.179-182.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Движения человеческого глаза / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. – С. 256.
4. Давыдов В.В. Принцип развития в психологии / В.В.Давыдов, В.П. Зинченко // Вопросы философии. – 1980. – №12. – С.47-60.
5. Ермолаева Т.В. Временный аспект образа себя у старших дошкольников / Т.В. Ермолаева, И.С.Комогорцева // Психологический журнал. – 1995. – Т.16, №2. – С.47-58.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н.Леонтьев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 573 с.
7. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И.Лисина. – М.: Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1997. – 384 с.
8. Малятко: [Програма виховання дітей дошкільного віку]. – К.: АПН України, Інститут проблем виховання. – 2-е вид., доопрацьоване і доп., 1999. – 234 с.
9. Манова-Томова В. Психологічна діагностика раннього віку / В.Манова-Томова. – К.: Вища школа, 1978. – 167 с.
10. Маркосян А.А. Вопросы возрастной физиологии / А.А.Маркосян. – М.: Просвещение, 1974. – 223 с.
11. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. Психологическое исследование / В.В.Николаева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 168 с.
12. Мухина В.С. Изобретательная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В.С. Мухина. – М.: Педагогика, 1981. – 240 с.
13. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет / Н.И. Непомнящая. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.

14. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Ж.Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
15. Погожина И.Н. Роль мануального взаимодействия с объектом в интеллектуальном развитии дошкольников / И.Н. Погожина // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1988. – №4. – С. 23-31.
16. Сергиенко Е.А. Генезис элементарных форм антиципации / Е.А.Сергиенко // Психологический журнал. – 1988. – №6. – С. 73-82.

The paper disclosed the mental development of children and its relationship with the major stages of development. The theoretical analysis of psychomotor child from birth to six years. The features of interference of motor and mental activity of the subject. Psychomotor activity the child is recognized as a prerequisite of personal activity. Creating the conditions for self-fulfillment psychomotor actions through activation of reference and research movements of the child justifying the recognitions of the idea of unity and self-identity.

Keywords: child development, psychomotor, activity, person.

Отримано: 12.02.2012 р.

УДК 159.922:943.946

В.А.Шинкарюк

Формування особистості в ранньому юнацькому віці та заняття фізичною культурою

У статті досліджуються психологічні особливості ставлення старшокласників до фізичної якості сили і особистісні риси юнаків, які займаються фізичною культурою і спортом. Встановлено, що ставлення особистості, яке характеризує ступінь інтересу, силу емоцій і бажань, до фізичних якостей може спонукати старшокласників до активності в педагогічному процесі їх розвитку і формування відповідних навичок.

Ключові слова: старшокласники, фізична культура, спорт, формування особистості.

В статье исследуются психологические особенности отношения старшеклассников к физическому качеству силе и личностные черты юношей, которые занимаются физической культурой и спортом. Определено, что отношение личности, которое характеризует степень интереса, силу эмоций и желаний, физическим качеством может побуждать старшеклассников к активности в педагогическом процессе их развития и формирования соответствующих навыков.

Ключевые слова: старшеклассники, физическая культура, спорт, формирование личности.

Актуальність. Однією з проблем вивчення розвитку психіки загалом, і в юнацькому віці зокрема, є комплексне залучення до наукового аналізу цього процесу біологічних і соціальних чинників його розгортання [8; 9]. На думку Л. С. Виготського [3], між зазначеними двома рівнями розвитку існує діалектична взаємодія.

Біологічні та соціальні чинники нерозривно пов'язані між собою, і водночас вони є відносно автономними. Морфофункціональні особливості дозрівання організму і особливості соціального становлення старшокласників специфічно переломлюються в їх психіці, забезпечуючи зростання особистісних інтенцій. Юнак як особистість стає суб'єктом власної діяльності.

Мета роботи – вивчити вплив занять фізичною культурою і спортом на формування особистості в юнацькому віці.

Відповідно до мети було визначено **завдання** дослідження.

1. Розглянути біологічні та соціальні чинники, які впливають на розвиток психіки юнаків.

2. Вивчити проблему впливу спортивної діяльності та занять фізичною культурою на становлення особистості юнаків у працях вітчизняних і зарубіжних науковців.

Предмет дослідження – вплив спортивної діяльності на формування особистості юнаків.

Об'єкт дослідження – юнаки які займаються спортивною діяльністю.

До біологічних чинників розвитку психіки в ранньому юнацькому віці, насамперед, необхідно віднести процес статевого дозрівання. В 15-16 років старшокласники, внаслідок індивідуальних відмінностей у швидкості дозрівання організму, можуть знаходитися у постпубертальному чи пубертальному періоді. Затримки психофізичного дозрівання старшокласників супроводжуються їх низьким соціальним статусом серед однолітків. Юність є завершальним етапом і у фізичному розвитку, оскільки повного росту хлопці досягають на 17-18 році (± 10 місяців). Зникає

підліткова непропорційність будови тіла та координаційна незграбність. Психофізіологічно старшокласники готові до занять навіть силовими видами спорту [1]. Водночас серед тренерів і науковців існує думка, що силовими видами спорту доцільно починати займатись з підліткового віку. Щоправда, і до сьогодні серед спеціалістів триває дискусія щодо впливу тренувань з обтяженнями на організм підлітка. Проте всі вони підкреслюють, що до небажаних результатів, як правило, призводять самостійні заняття без контролю тренера.

Морфологічно розвиток м'язової тканини завершується приблизно у 15-16 років, а сухожилля ще розвинуті гірше, ніж у дорослих. У м'язах зменшується кількість води, збільшується вміст білків, жирів та неорганічних речовин. М'язи стають щільнішими. Заняття юнаками моторно-силовими видами викликають у них гіпертрофію кісток і підвищують міцність з'єднань кісток і сухожиль. У ранньому юнацькому віці поступово врівноважуються нервові процеси, зменшується час відновлення організму після силових навантажень. Юнаки, у порівнянні з підлітками, емоційно стійкіші. В 15 років м'язи складають біля 33-44,2% від загальної маси тіла. За клітинною будовою моторна зона кори головного мозку у юнаків стає такою ж, як у дорослих. Силова підготовка сприяє всебічному розвитку організму юнаків, створює необхідні умови для прояву швидкості та витривалості, покращує координацію рухів. Перераховані біологічні особливості розвитку організму старшокласників усвідомлюються ними і в своїй сукупності створюють нові умови для соціалізації юнаків.

Юнацький вік в цілому можна вважати періодом завершення первинної соціалізації та становлення особистості. Соціально-економічні умови розвитку в юнацькому віці формують очікування щодо життєдіяльності у майбутньому і впливають на плани юнаків. В межах цього періоду молода людина повинна вибрати професію, підготуватись до сімейного життя і виконання обов'язків громадянина [7]. Водночас на процес розвитку в юнацькому віці впливають індивідуальні відмінності.

Завданням першочергової важливості для старшокласників є самовизначення щодо свого життєвого шляху. Юнаки прагнуть зайняти внутрішню позицію дорослого, зрозуміти і пізнати себе, визначитись зі своїм місцем в житті, здійснити вибір професії, намітити життєві перспективи. Самопроекування майбутнього і включення його в своє сьогодення створює нову соціальну ситуацію розвитку особистості. Зміст всіх навчальних предметів, свій фізичний розвиток і фізичну підготовленість, свої інтелектуальні

та особистісні особливості старшокласники оцінюють на основі зазначеного цілепокладання і життєвого плану.

Перехід від ролі залежної дитини до ролі відповідального дорослого відбувається також на основі засвоєння соціальних норм у відповідності до особливостей культури, економіки і соціального устрою суспільства, до якого належить суб'єкт. Отже, нові психофізичні можливості та досвід у юнацькому віці сприяють зростанню інтересу старшокласників до соціальних, політичних і моральних проблем. Динаміка такого переходу буде залежати і від індивідуально-типологічних особливостей старшокласників і рівня сформованості у них спроможності до самоконтролю і самодисципліни. Вона може бути бурхливою і конфліктною чи спокійною і розміреною, стрибкоподібною і швидкою чи довготривалою і плавною.

В юнацькому віці формується спрямованість особистості як результат самовизначення [6]. Поряд з неусвідомлюваними мотивами (установки і потяги), що забезпечують готовність приймати самостійні рішення у типових ситуаціях, у юнаків значне місце у керуванні самостійними діями і вчинками у нових ситуаціях відіграють усвідомлювані мотиви (інтереси, переконання, прагнення). Зміст усвідомлюваних соціально зумовлених та внутрішньо прийнятих і діючих спонук визначає розвиток особистості в нових умовах.

Отже, особистісне самовизначення є основним новоутворенням раннього юнацького віку. Аналогом поняття “самовизначення” є категорія “ідентичність”, розроблена американським психологом Е. Еріксоном [10]. Як представник психогенетичного підходу, Е. Еріксон, розробляючи теорію юності, за основу бере розвиток власне психічних процесів. Юність, за Е. Еріксоном, це певна критична точка розвитку, поворотний етап, на якому, з одного боку, загострюється вразливість, а з другого – зростають потенційні можливості особистості. Юнацькому етапу розвитку притаманна криза ідентичності, коли необхідно прийняти самостійне рішення чи рухатись до позитивного, чи до негативного полюсу сенсу життя. За Е. Еріксоном, формування ідентичності є складним і довготривалим процесом, а головним завданням юності є формування Еґо – ідентичності (напряму, цілей і змісту життя у майбутньому).

Зміст особистісного самовизначення реалізується через ряд функцій, зокрема таких, як пошук сенсу власного життя, формування ієрархії мотивів і особистісної спрямованості, свідомої самореалізації особистісних позицій у проблемних обставинах життєтворення [3]. Особистість старшого школяра є і

суб'єктом, і об'єктом власної активності. Для юнаків важливо як усвідомлювати, так і реально бути суб'єктом самотворення і життєтворчості.

Особистісне самовизначення і реалізація своїх планів у юнаків пов'язується з їх психофізичними можливостями. Бажання більше пізнати та зрозуміти психологічні закономірності розвитку інтелекту та самовиховання, психофізіологічні закономірності фізичного розвитку і фізичної підготовки можуть виступати дієвою основою самосвідомості та самовдосконалення. У старшокласників "Я-концепція" набуває цілісності. Світогляд юнаків має наукові основи.

На проблему вивчення особистості в спортивній діяльності та під час занять фізичною культурою звертали увагу як вітчизняні, так і зарубіжні фахівці. На думку Моргана, всіх дослідників проблеми взаємозв'язку особистісних рис людини зі спортивною діяльністю в 1960-х – 1970-х роках умовно поділяли на дві групи. До першої групи можна віднести тих учених, що доводили взаємозв'язок між особистісними рисами і успішністю у спортивній діяльності, а до другої – тих, хто це заперечував. У останнє десятиліття в психології спорту сформувався новий погляд на це питання, представники якого переконані, що "...характерні особливості і стани особистості хоч і дають можливість прогнозувати поведінку та успіх у спорті, проте не є досить точними" [2, с. 37]. Іншими словами, в сучасних дослідженнях немає чіткого протиставлення поглядів щодо взаємозв'язку між спортивною діяльністю і особистісними рисами. Проте його вивчення залишається актуальним науковим завданням психології.

Отже, проведені раніше та сучасні наукові дослідження унеможливили визнання будь-якої з наведених вище протилежних позицій. Наприклад, Шурр із співавторами, застосовуючи тест Кеттелла, вивчали біля 2000 учнів коледжів (чоловічої статі), серед яких були спортсмени, що займалися різними видами спорту, та неспортсмени. Вони дійшли висновку, що застосування багатфакторного особистісного опитувальника 16PF не дає змоги виокремити спортсменів від неспортсменів. Водночас автори виявили деякі відмінності в рисах особистості спортсменів конкретних видів спорту і неспортсменів. Так, спортсмени командних видів спорту виявили вищий ступінь зосередженості на зовнішніх предметах, нижчий ступінь егоїзму, вищий ступінь залежності порівняно з неспортсменами. Представники індивідуальних видів спорту виявили нижчий рівень тривожності, вищий рівень об'єктивності та вищий ступінь залежності, ніж

неспортсмени. Також було зафіксовано, що у спортсменів індивідуальних видів спорту нижчий ступінь залежності, тривожності та екстраверсії, якщо їх порівнювати зі спортсменами командних видів спорту. Проте автори зазначають, що особистісні відмінності між спортсменами і неспортсменами не можна вважати безумовними. Розглядаючи отримані Шурром із співавторами результати, Р. Вейнберг і Д. Гоулд пишуть: “Цілком можливо, що певні види спорту валять до себе певні види особистості, але водночас мало ймовірно, що заняття спортом певною мірою змінюють особистість. Причини таких відмінностей лишаються нез’ясованими” [2, с. 37]. Погоджуючись з першою частиною припущення, ми висловлюємо сумнів щодо того, що зміст і умови спортивної діяльності не впливають на особистість. У психологічній науці переконливо доведено: особистість формується саме в діяльності. Безперечно, найбільш вагомий вплив на формування особистісних рис має провідна діяльність на різних етапах онтогенезу [10]. Проте і такий вид діяльності, як секційні заняття силовим триборством, що потребують від юнаків систематичних значних психофізичних напружень, на наш погляд, буде впливати на формування їх особистості. Зазначимо, що наведені вище факти підкреслюють необхідність дослідження впливу занять конкретним видом спорту на особистість.

На думку Є. П. Ільїна, спорт формує людину як особистість в не меншій мірою, ніж навчальна чи трудова діяльність [4, с. 188]. В. Е. Мільман на основі огляду зарубіжних публікацій щодо прояву рис особистості у спортсменів і неспортсменів зазначає, що спортсменам більшою мірою притаманні: властність і прагнення до домінування, соціальна мотивація, прагнення досягти високого соціального статусу, прагнення до досягнень, настирливість, прагнення спілкуватись, самоповага, впевненість, колективізм, задоволеність життям, емоційна стійкість. Це ті риси особистості, які пов’язані з прагненням атлетів досягти переваги в спорті. Найявніш перерахованих вище рис дозволяє атлетам протидіяти напруженості тренувань і змагань. Риса, яка не сприяють досягненню перемоги в спортивній боротьбі, мають у атлетів менший прояв: відповідальність, дружелюбність, чутливість, терпимість, турботливість, залежність, самоконтроль, гнучкість поведінки.

Отже, жага перемоги може сприяти формуванню егоцентричної особистості, яка уникає участі у вирішенні труднощів інших людей, не прагне вступати в контакти з групами і організаціями, а бажає бути обособленою і незалежною. Це вимагає від вчителя фізичної культури і тренера проведення спеціальної виховної роботи з

юнаками, спрямованої на подолання негативних рис, морального виховання. Водночас наявність спільних особистісних рис у спортсменів не означає, що всі вони схожі один на одного [4, с. 188-189].

В психології встановлено, що у спортсменів рівень агресивності вище, ніж у неспортсменів. Поряд з цим виявлено, що рівень агресивності залежить від того, яким видом спорту займається спортсмен. Проте пояснити останній факт можна двома причинами. По-перше, тим, що розвиток агресивності відбувається у процесі занять конкретним видом спорту, який своєрідно сприяє цьому. По-друге, тим, що специфіка того чи іншого виду спорту приваблює до себе осіб з різним рівнем природної агресивності [2].

Однією з особистісних рис людини, яка впливає на ефективність діяльності в фізичній культурі і спорті, є тривожність. Тривожність є рисою, що проявляється у схильності відчувати неспокій і опасіння в конкретних випадках чи у більшості ситуацій без серйозних на те причин. Виділяють ситуативну та особистісну тривожність. Особистісна тривожність як усталена характеристика людини свідчить про її схильність сприймати значне коло ситуацій як таких, що загрожують авторитету, самоповазі і здоров'ю. Певний рівень тривожності є природним для кожної особистості. Більше того, можна говорити про існування оптимального індивідуального рівня "корисної тривоги" [6]. Проте надмірно висока особистісна тривожність прямо корелює з невротичними конфліктами і зривами. Реагування на різноманітні ситуації станом тривоги, який закріплюється в людини, – це A-trait (тривога – риса), або особистісна тривожність. Її розуміння формувалось, наприклад, у Спілбергера під впливом психоаналізу.

У тривожних особистостей більш помітно проявляється мотив уникнення невдачі (він сильніше у жінок, ніж у чоловіків). Атлети з високою особистісною тривожністю показують кращі результати на тренуваннях, а з низькою – на змаганнях. У спортсменів, що спеціалізуються в різних видах спорту, рівень тривожності є різним (табл. 1).

Вже підкреслювалося, що спортсмени з високим рівнем тривожності не можуть, зазвичай, проявити всі свої можливості на змаганнях. Проте і атлети з дуже низьким рівнем тривожності теж не можуть показати хороші результати унаслідок їх недостатньої вмотивованості.

Доцільно також зупинитись на тому, що між агресивністю і тривожністю людини існує взаємозв'язок. У осіб з високим рівнем агресивності зазвичай низький рівень тривожності, і навпаки [4, с. 193].

Таблиця 1

Процентне співвідношення ступеня прояву особистісної тривожності в різних спеціалізація (за Л. П. Грибковою і С. Г. Кругловою, 1988)

Спортивна спеціалізація	Тривожність, %		
	висока	середня	низька
Художня гімнастика	70	26,7	3,3
Боротьба	25	60	15
Лижні гонки (дівчата)	25	70	5
Лижні гонки (чоловіки)	25	70	5

Морган запропонував модель психічного здоров'я, згідно з якою останнє безпосередньо пов'язане з успішністю в спортивній діяльності. Автор довів, що нижчі за норму показники невротичного стану, втоми, депресії, збентеження та гніву і вищі за норму показники енергійності сприяють досягненню високих спортивних результатів у спортсменів високого класу. Отже, якщо перераховані особливості прояву рис психіки закріплюються в особистості та стають стійкими, то такий спортсмен має більше шансів виступити успішно. В дослідженнях Мегоні та Евенера встановлено, що спортсмени-гімнасти, які краще долали стан тривожності, краще виступали на змаганнях. Доведено, що борці, які мають вищий рівень упевненості в собі, також краще виступають на змаганнях, порівняно зі своїми колегами, що менш упевнені у своїх силах.

У ранньому юнацькому віці на основі інтенсивного інтелектуального дозрівання учні спроможні здійснювати детальний якісний та кількісний аналіз техніки фізичних вправ, що вивчаються. Вищі рівні абстрагуючого й узагальнюючого мислення дозволяють долучити до аналізу моторних дій усю систему понять біології, механіки, фізичної культури, а також генерувати систему припущень щодо пошуків їх техніки відповідно до індивідуальних особливостей. Покращуються вміння точно висловлювати свої думки, здійснювати самоспостереження за рухами, будувати образи майбутніх дій в уяві, довільно запам'ятовувати характеристики рухів. Отже, у ранньому юнацькому віці зростають можливості оцінки техніки моторно-силових навичок, в яких проявляється сила. У підлітковому та ранньому юнацькому віці хлопці, зазвичай, підвищену увагу звертають на рівень своєї фізичної сили, за допомогою якої вони можуть впливати на навколишнє середовище.

Аналізуючи психологічні особливості прояву сили у старшокласників, зазначимо також, що розвиток сили у школярів є спеціально організованим педагогічним процесом, який здійсню-

ється на уроках фізкультури та на заняттях спортивних секцій. Його психологічне забезпечення насамперед передбачає якнайкраще усвідомлення структурних елементів цієї якості. І. М. Онищенко зауважує: “Фізичні якості усвідомлюються за відповідними закономірностями, основні з яких такі: 1) необхідність розуміння структури кожної фізичної якості; 2) з’ясування характеру найважливіших елементів фізичних якостей; 3) зосередження уваги на окремих елементах фізичної якості; 4) використання самонаказів для збільшення граничних виявів фізичних якостей; 5) пошук додаткових орієнтирів під час оволодіння структурою конкретної фізичної якості” [5, с. 63]. Автор також наголошує на тому, що в самій якості необхідно чітко виділити об’єкти пізнання на основі психологічного аналізу. “За своєю психологічною структурою фізична якість сили багатопланова. Вона включає граничні, розподілені і дозовані м’язові зусилля” [5, с. 66]. Виділені три складові психологічної структури якості сили мають свої специфічні особливості.

Відомо, що якість сили – це здатність долати зовнішній опір за допомогою м’язових зусиль, а граничні м’язові зусилля проявляються там, де суб’єкт активності повністю реалізує свої силові можливості. Більшість фахівців підкреслюють, що свідоме керування граничними м’язовими зусиллями утруднене. Формування в учнів спроможності до свідомого керування цією групою м’язових зусиль можливе за допомогою низки психологічних вправ, що допомагають задіяти емоційні резерви особистості. Водночас виконання вправ не повинно вимагати від юнаків недоцільного перевищення їх силових можливостей. Необхідно також враховувати, що в деяких старшокласників спостерігається некритична самооцінка рівня розвитку своєї сили. Одним із найбільш поширених способів використання резервів емоційного фонду учнів для прояву максимальних зусиль є змагальні ситуації.

Спостереження доводять, що існує взаємозв’язок між фізичною якістю сили і руховими навичками. Необхідно зазначити, що перша сама, без специфічних рухових дій, не існує. Техніка рухових навичок є тією активністю, де актуально і реально конкретизуються рухові можливості. Отже, моторно-силові навички – це такі автоматизовані дії, в яких за допомогою м’язових зусиль долається зовнішній опір і вирішується те чи інше смислове завдання. І. М. Онищенко відзначає: “Цілком очевидно, що тільки в процесі засвоєння техніки нових рухових дій і можливий розвиток нових фізичних якостей. Удосконалення техніки рухових дій сприяє поглибленню фізичних якостей... Фізичні якості та рухові навички

не тільки взаємопов'язані, а й виступають в органічній єдності, входячи до складу цілісного образу конкретної рухової дії” [5, с. 70]. Отже, на формування особистісних рис впливає і рівень сформованості моторно-силових навичок і рівень розвитку сили. Один із засновників психології фізичного виховання і спорту А. Ц. Пуні підкреслював, що в кожному конкретному виконанні фізичної вправи провідною є або якась фізична якість, або рухова навичка. “Однією з найважливіших особливостей єдності фізичних якостей і рухових навичок є те, що вони мажуть перетворюватись одна в одну. Так, розподілені й диференційовані м'язові зусилля під впливом тренування можуть перетворюватись в навички. І навпаки, сформовані варіативні рухові навички перетворюються в якість спритності. В основі цього явища лежить психологічний механізм перенесення якостей і навичок, що забезпечує позитивний вплив фізичних якостей на рухові навички, і навпаки” [5, с. 71]. Погоджуючись з авторами, додамо, що зазначений психологічний механізм перенесення буде особливо помітним, коли спроможність до диференціації м'язових зусиль буде перетворюватись у фізичну якість сили. Отже, в процесі тренувань буде не тільки зростати сила як фізична якість, що є важливим для юнаків, і з'являтися моторно-силові навички, але й формуватимуться особистісні риси старшокласників.

Суттєве значення для старшокласників мають їх зріст, вага та зовнішність. Так, понад дві третини американських десятикласників хотіли би покращити свою зовнішність. Проте ступінь незадоволення своїми зовнішніми характеристиками у віці від 11 до 18 років все ж більша у дівчат. У хлопців найбільша незадоволеність своїм фізичним розвитком спостерігається у 15 років. Образ тіла є важливим для особистості.

Висновки

1. Юність є завершальним етапом фізичного розвитку, первинної соціалізації та становлення особистості, який відображується в самосвідомості і змінює формування особистості. Специфічно змінює самосвідомість і систематичне заняття фізичною культурою і спортом. Заняття в спортивних секціях школи впливають на первинну соціалізацію та формування особистісних рис.

2. Біологічні та соціальні умови розвитку специфічно переломлюються в психіці юнаків та забезпечують зростання їх особистісних інтенцій. Заняття фізичною культурою і спортом у школі змінюють як біологічні, так і соціальні умови розвитку і відповідно можуть змінювати можливості особистості.

Список використаних джерел

1. Бальсевич В. К. Физическая активность человека / В. К. Бальсевич, В. А. Запорожанов. – К.: Здоровье, 1987. – 224 с.
2. Вейнберг Р. С. Психология спорта / Р. С. Вейнберг, Д. Гоулд. – К.: Олімпійська література, 2001. – 336 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Т.3. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский; под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983.
4. Ильин Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 352 с.
5. Онищенко І. М. Психологія фізичного виховання і спорту / І.М.Онищенко. – К.: Вища школа, 1975. – 192 с.
6. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: [монографія] / В. В. Рибалка; За ред. Г.О.Балла. – К.: ІПППО АПН України, Деміур. – 1998. – 160 с.
7. Савчин М. В. Актуальні питання самоутвердження старшокласників у трудовій діяльності / М. В. Савчин // Психологія. – К.: Рад. школа. – 1985. – Вип. 24. – С. 43–50.
8. Ткаченко О. М. Принципи і категорії психології / О. М. Ткаченко. – К.: Вища школа, 1979. – 199 с.
9. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития / Б.Д.Эльконин. – М.: Тривола, 1994. – 120 с.
10. Эриксон Э. Детство и общество: [пер с англ.] /Э. Эриксон; [2-е изд., перераб. и доп.]. – СПб.: Ленато; АСТ Фонд “Университетская книга”, 1996. – 592 с.

The psychological features of relation of senior pupils to physical quality of force and personality lines of youths, which are engaged in a physical culture and sport, are probed in the article. It is set that relation of personality, which characterizes the degree of interest, force of emotions and desires, in relation to physical qualities can induce senior pupils to activity in the pedagogical process of their development and forming of the proper skills.

Key words: senior pupils, physical culture, sport, forming of personality.

Отримано: 21.02.2012 р.

Сутність діалогічного спілкування як складової психологічної культури майбутніх педагогів

У статті розкриваються основні підходи до визначення понять “психологічна культура”, “психологічна культура майбутніх педагогів”, акцентується увага на особливостях цього феномену як професійної якості майбутнього педагога та складової соціальних здібностей особистості. Психологічний аспект діалогічної взаємодії розглядається як спосіб організації взаємостосунків суб’єктів спілкування у навчально-виховному процесі, який спрямований на формування психологічної культури особистості в процесі вирішення поставлених завдань. Автор акцентує увагу на діалогічному спілкуванні як компоненті психологічної культури майбутнього педагога.

Ключові слова: діалогічне спілкування, культура, психологічна культура, майбутні педагоги.

В статье раскрываются основные подходы к определению понятий “психологическая культура”, “психологическая культура будущих педагогов”, акцентируется внимание на особенностях этого феномена как профессиональной деятельности будущего педагога и составляющей социальных способностей личности. Психологический аспект диалогического взаимодействия рассматривается как способ организации взаимоотношений субъектов общения в учебно-воспитательном процессе, направленном на формирование психологической культуры личности в процессе решения поставленных задач. Автор акцентирует внимание на диалогическом общении как компоненте психологической культуры будущего учителя.

Ключевые слова: диалогическое общение, культура, психологическая культура, будущие педагоги.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство диктує гостру необхідність у появі фахівців із надзвичайно високим рівнем професіоналізму. Гуманізація і людиноцентризм у суспільстві спонукають звернути увагу на розвиток психологічної культури майбутнього педагога.

Особливо високі вимоги висуваються перед вчителями, психологами, соціальними педагогами, адже вони, здійснюючи психологічний вплив на учнів, спілкуються, прямо чи опосередковано, з надзвичайно великою кількістю людей. Це передбачає

наявність сформованої культури діалогічного спілкування. Діалогічне спілкування передбачає ставлення до іншої людини як до цінності, неповторної індивідуальності. Діалогічний вид спілкування допомагає людині відкрити реальність іншої людини, її почуттів, уявлень, думок, реальність навколишнього світу. Тому його часто називають гуманістичним спілкуванням. Ми плануємо розглянути сутність діалогічного спілкування як складової психологічної культури майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідними умовами формування професіонала є визнання унікальності, своєрідності кожної особистості, її духовного, внутрішнього світу, гуманізм, повага до гідності і прав на свободу, щастя, всебічний розвиток, прояв здібностей. Цей напрям у класичній та сучасній науці розкривають праці К. Ушинського, М. Пирогова, С. Русової, А. Макаренка, В. Сухомлинського, М. Монтессорі, А. Маслова та інших. Питання активізації особистості знайшли відображення в працях І. Беха, М. Боришевського, І. Кона.

У працях Еріка Берна встановлено закономірності спілкування людини відповідно до різних соціальних ролей. Використовуючи введені Е. Берном поняття “его-станів”, є можливість встановити закономірності перебігу ситуацій спілкування і, відповідно, станів психологічного самопочуття під час такої комунікації. В ідеалі відносини мають будуватися за схемою “дорослий” – “дорослий”. Для досягнення саме такої позиції у спілкуванні співрозмовники-партнери повинні свідомо коригувати свої думки, почуття та поведінку.

Вчених, які належать до різних галузей – філософів, культурологів, соціологів, психологів, педагогів та медиків, – цікавлять і хвилюють проблеми особистісного розвитку, психологічної культури майбутнього педагога.

Феномен діалогу знайшов своє відображення у працях М. Бахтіна, Г. Дьяконова, С. Франка, М. Мамардашвілі, П. Флоренського, С. К’еркегора, Е. Гусерля, П. Мунье, М. Шелера, Х. Плеснера, В. Ділтея, П. Рікера, Г. Гадамера, Ж. Сартра, М. Бубера.

Як предмет спеціального дослідження у працях видатних діячів науки Б. Ананьєва, В. Біблера, Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, Г. Костюка та ін. психологічна культура почала розглядатися у 70-х роках ХХ століття. Вона постає в центрі уваги таких відомих вітчизняних науковців, як В. Войтко, В. Сухомлинський, О. Бодальов, О. Березіна, сучасних психологів (О. Асмолов, Г. Балл, М. Бастун, І. Бех, Н. Волошко, Л. Колмогорова, О. Ігнатович, Я. Коломінський, О. Мотков, В. Панченко, П. Пере-

пелиця, Н. Побірченко, Е. Помиткін, В. Рибалка, З. Становських, Н. Чепелєва, Т. Юренко та ін.).

Серед найбільш відомих сучасних підходів до вивчення зазначеної проблеми є такі: структурно-функціональний підхід до вивчення психологічної культури особистості, що розроблений російськими колегами і застосований в умовах підготовки учнів у загальноосвітніх навчальних закладах (Л. Колмогорова, О. Мотков); підхід до вивчення у загальному і професійному аспектах розвитку психологічної культури особистості (Я. Коломінський); особистісний, рефлексивно-ціннісно-креативний підхід до вивчення психологічної культури особистості в її неперервному професійному розвитку (В. Рибалка).

У розробку проблеми концептуалізації поняття “психологічна культура” вагомий внесок здійснили дослідники Г. Батищева, Є. Бондаревська, В. Вербець, С. Іванова, П. Каптерєв, М. Корольчук, М. Коул, Н. Крилова, Г. Марасанов, Ф. Мухаметзянова та ін.

Дослідження різних підходів до розуміння сутності підвищення професіоналізму у контексті сучасних освітніх систем свідчить про пріоритетність духовно-моральної сфери з орієнтацією на особистість як головну цінність.

Мета статті полягає в дослідженні проблем сутності діалогічного спілкування майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійне становлення педагога є складним багатограним процесом. Сучасна школа потребує, щоб у ній працювали успішні, творчі, прогресивні особистості, які спонукатимуть молоді покоління до опанування системою знань, умінь і навичок, що накопичило людство у процесі свого розвитку.

На основі проведеного нами теоретичного аналізу та дослідно-експериментальної роботи можемо констатувати, що професіоналізм викладача потрібно постійно удосконалювати. У цій сфері існує ряд недостатньо вирішених питань методологічного, психологічного та професійно-педагогічного характеру. Виділимо деякі з них.

1. У системі вищої школи поки що існує традиція надання знань, навичок і умінь майбутнім педагогам без опори на їхні індивідуально-психологічні особливості. Цей підхід потребує модернізації, удосконалення.

2. Перебуваючи в умовах класичної педагогічної діяльності, особистість досить багато сил віддає монологічному спілкуванню, залишаючи поза увагою діалогічні прийоми, форми та методи роботи.

3. Частка невимушеного спілкування, духовного взаємообміну у навчально-виховному процесі є невеликою, тому викладач гірше знайомий із прагненнями, потребами, установками молодіжної аудиторії, що знижує якість навчання.

Зазначені вище питання не можуть залишатися поза увагою, потребують осмислення, дослідження, теоретичного й практичного вирішення.

Дослідженню поняття “культура” присвячено праці В. Давидовича, Ю. Жданова, І. Ісаєва, М. Кагана, О. Леонтьєва, Е. Маркаряна, Н. Чавчадзе. Опосередковано сутність означеного поняття розробляли А. Макаренко, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинський.

Дослідження психологічної культури як наукової категорії, пов’язані з вивченням проблем психології праці та професійних якостей учителя (В. Войтко, Н. Чепелева [11]), особливостей спілкування та взаємин в особистому житті та у трудових колективах (О. Бодальов, М. Обозов), здійснені у 70-х – 80-х рр. ХХ ст. Наприкінці 90-х років минулого століття з’явилися дослідження психологічної культури, проведені російськими вченими О. Газманом, Л. Колмогоровою, О. Мотковим, А. Орловим та ін. Вивченню змісту поняття “психологічна культура” приділено увагу в акмеологічних дослідженнях А. Деркач, Є. Клімова, Н. Кузьміної, Г. Марасанова, Ф. Мухаметзянової.

В. Семикін пише, що основна праця К. Ушинського “Педагогічна антропологія” є не лише фундаментальним науковим дослідженням, але може вважатися першим підручником з психологічної культури для педагогів, де викладена цілісна система психологічних знань про людину, що розвивається, а також рекомендації щодо їх використання в педагогічній діяльності [8, с. 54].

Загальна психологічна культура як складова культури людини, що є складно структурованим утворенням, дає змогу розуміти внутрішній світ людини, ефективно вирішувати життєві психологічні проблеми, адаптуватися й самовизначатися у соціумі, сприяє самореалізації, саморозвитку, гармонізації внутрішнього світу та стосунків з оточенням, породжує стан внутрішнього благополуччя, є предметом досліджень Л. Колмогорової [3, с. 131].

На думку О. Моткова, “психологічна культура становить комплекс культурно-психологічних прагнень, що активно реалізуються у відповідних уміннях”. “Розвинена психологічна культура містить у собі: систематичне самовиховання культурних прагнень і навичок; досить високий рівень звичайного й ділового спілкування; гарну психічну саморегуляцію; творчий підхід до

справи; вміння пізнавати та реалістично оцінювати себе та інших” [5, с. 39].

Г. Марасанов проаналізував індивідуальну психологічну культуру і виділив такі важливі межі психологічної культури людини, як: зацікавленість проявами іншої культури, сприйнятливості до цих проявів, толерантність до представників інших культур. Він пише, що “...індивідуальна психологічна культура лежить в основі готовності й прагнення керівників, відповідальних працівників, службовців до саморозвитку, до нарощування професійної компетентності в різних аспектах” [4, с. 97].

Ф. Мухаметзянова розкриває суть і зміст поняття психологічної культури і пише, що “це культура створення і сприйняття психологічних явищ життя, ставлення людини до дійсності з погляду психологічних законів розвитку особистості й суспільства, психоаналітична властивість особистості щодо себе та відповідно до цих феноменів удосконалення своїх особистісних властивостей і якостей, які сприяють ефективній життєдіяльності” [6, с. 84]. “Психологічна культура служить творчій перетворювальній діяльності викладача, вона є інструментом практики, допомагаючи не лише пояснювати й теоретично обґрунтовувати педагогічні факти і явища, а й визначати науково обґрунтовані способи розвитку та виховання, одночасно служить засобом удосконалення професійної діяльності педагога, основою аналізу й критерієм оцінювання її ефективності” [6, с. 85].

С. Рубінштейн розумів психологічну культуру у контексті її взаємозв’язку із етикою: “...Першочергова з першочергових умов життя людини – це інша людина. Ставлення до іншої людини, до людей становить основу людського життя. Психологічний аналіз людського життя, спрямований на розкриття стосунків з іншими людьми, є ядром життєвої психології. Тут, разом із цим, галузь “стику” психології з етикою...” [7, с. 262].

Професійне педагогічне спілкування передбачає спрямованість на створення сприятливого психологічного клімату та психологічну оптимізацію діяльності і міжособистісних стосунків. “На рівні майстерності вчителя воно забезпечує доведення до учнів досягнень світової науки і культури, допомагає засвоєнню знань, обміну думками, сприяє становленню ціннісних орієнтацій і формуванню власної гідності дитини. Непрофесійне педагогічне спілкування породжує в дітей страх, невпевненість, знижує рівень працездатності, порушує динаміку мовлення і провокує стереотипність висловлювань, яка не стимулює бажання думати і діяти самостійно. Замість радості пізнання у школярів розвивається байдужість до навчання взагалі” [9, с. 370-371].

Маніпулятивне спілкування, агресивна взаємодія, використання авторитарного стилю спілкування виснажують особистість як фізично, так і психологічно. Руйнує особистість навіть мовчання, особливо тоді, коли воно приховує важливу інформацію чи використовується як засіб покарання партнера. Особистісні риси людини (хитрість, схильність до наклепів, упередженість, стереотип мислення) також можуть негативно впливати на спілкування між особами. У педагогічних колективах ми можемо спостерігати наявність не тільки позитивних, розвивальних, але й деструктивних стосунків між колегами, сварки, конфлікти, підсилювання, збільшення кількості стресів, захворювань серцево-судинної системи, ранню смертність. Мають місце агресія, плітки, обман.

Т. Флоренська [10], аналізуючи особливості педагогічної праці, пише, що наш шкільний вчитель не пробуджує істину в душі учня, а лише повідомляє йому інформацію. Вчена звертається до особливостей діалогічного навчання і пише, що його переваги полягають у зверненні до кожного учня як до неповторної індивідуальності. Вчитель займає позицію співрозмовника, зацікавленого особистою думкою кожного, поважає цю думку, що спонукає до свободи висловлювань, суперечок, народження нових проблем і відкриттів. Позиція співрозмовника перетворює вчителя з джерела інформації і оцінюючого контролера у провідного учасника творчого процесу. Авторитет учителя визначається не його посадою, а тим духовним потенціалом, який він надає колективній творчості, здатністю надихнути, пробудити кожного учасника, умінням оцінити і використати досягнення (чи пробіски досягнень), сприяти їх зростанню, актуалізувати “зону найближчого розвитку” кожного учня.

Така робота з класом передбачає складну організацію багатьох індивідуальних голосів, їх “поліфонію”. Учні з анонімної однорідної маси перетворюються на значущих і відповідальних дійових осіб, особисто пов’язаних з учителем – живою, безпосередньою, природною людиною, але старшою, більш досвідченою, знаючою і розумною. Думка учителя є особистісно значущою, його оцінки і судження можуть обговорюватися, з ними можна сперечатися так, що у результаті перемагає істина; і завдання учителя не у тому, щоб перемогла його думка, а у тому, щоб в людині народжувалася істина.

Не відчуття переваги над учнями, а реальна перевага знання і досвіду необхідні особистості, щоб дійсно бути вчителем. У цьому полягає принципова відмінність педагогічного діалогу від діалогу

рівних співрозмовників (друзів, людей, які люблять один одного тощо) [10].

Такий вчитель, на думку Т. Флоренської, потрібен учню і як зразок, ідеал, необхідний для становлення особистості. Таким зразком і ідеалом учитель може стати не внаслідок “цілеспрямованого формування особистості учнів”, а завдяки тому, що його голос включається у внутрішній діалог учня. Цей ефект можна назвати “парадоксом дії”. Звичайна педагогічна дія передбачає велику або меншу міру тиску, примусу і у цій якості є зовнішньою силою, від якої учень прагне звільнитися в міру своєї самостійності.

У такому педагогічному діалозі розв’язується завдання “єдності навчання і виховання”. Знання, отримані і здобуті діалогічно під час співбесіди або суперечки, стають особистими переконаннями: вони не потребують заучування. Це знімає проблему контролю і оцінки, що негативно позначаються на пізнавальній мотивації. Вирішується також і проблема індивідуалізму урочної системи навчання і відповідна проблема виховання. Далі можна назвати проблеми активності, самостійності, відповідальності, які складно розв’язати в умовах існуючої системи освіти.

Учитель стоїть перед вибором педагогічної позиції: чи йти йому звичним монологічним шляхом, на який і розраховано традиційну систему освіти, або йти творчим шляхом діалогічного спілкування [10].

Педагогічне спілкування має прагнути до психологічного оптимуму, під час якого реалізуються цілі учасників спілкування. Таке спілкування передбачає взаємодію вчителя з учнями, обмін пізнавальною інформацією, яка сприяє спільній афективно-оціночній діяльності навчання. Воно може бути монологічним або діалогічним. Монологічне спілкування передбачає одностороннє спрямування інформації, коли один з учасників взаємодії викладає свої думки, ідеї, почуття, не відчуваючи при цьому необхідності в зворотному зв’язку. Діалогічне спілкування передбачає ставлення до іншої людини як до цінності, неповторної індивідуальності. Під час діалогу створюється оптимальний психологічний фон, який дозволяє розкритися кожній із сторін. Досягти діалогічної взаємодії можна лише за умови довіри, позитивного особистісного ставлення одне до одного, прагнення відчувати психологічне буття іншої особи як власне.

Глибокі ідеї вчених Г. Ковальова, Т. Флоренської, М. Бахтіна, М. Бубера, С. Франка щодо психології діалогу розвинуто у працях Г. Дьяконова [1; 2]. Г. Дьяконовим висунуто нову концепцію діалогу [2, с. 5-18]. Виходячи з монологічно-лінгвістичного,

інтерсуб'єктно-парадигмального, духовно-ціннісного розуміння діалогу і філософсько-психологічних уявлень про його природу, вченим розроблене екзистенційно-онтологічне розуміння психології діалогу, де діалог розглянуто не як явище лінгвістики, теорії комунікації, літературознавства, релігійної духовності, містичної трансценденції або психології спілкування, а як екзистенційно-онтологічний феномен “людино-людського” буття в єдності й цілісності його інтенційно-інтерсуб'єктних, трансцендентно-духовних і недиз'юнктивно-поліфонічних особливостей і закономірностей.

Аналіз природи діалогу, здійснений Г. Дьяконовим з позицій екзистенційно-онтологічного підходу, показує, що сутність і зміст діалогу виходять далеко за межі лінгво-комунікативного і монологічно-інтерактивного розуміння діалогу як феномену рівноправної людської взаємодії, оскільки окрім вимірювання монологічного спів-буття діалог здійснюється ще в декількох екзистенційно-онтологічних вимірах.

“Справжня сутність і зміст діалогу полягають у тому, що даний феномен породжується, виявляється і реалізується в таких основних іпостасях (вимірах) феномену діалогу, як процес, подія, спів-буття, самобуття, інобуття” [2, с. 8-9]. Всі вони є онтологічно рівноправними формами реалізації діалогу і виражають екзистенційний зміст феноменології діалогу у всій його психологічній глибині й багатоплановості.

Досліджуючи праці П. Юркевича, М. Бахтіна, С. Булгакова, П. Флоренського, М. Бердяєва та інших, вчений доходить висновку, що російські та українські мислителі завжди ставили розвиток моральної, релігійної і культурної свідомості у пряму залежність від форм людського спілкування, а можливість морально-духовного удосконалення розглядалася ними як продуктивний наслідок міжлюдського і загальнолюдського спілкування, єдності і соборності, а також духовного і культурного обміну.

Отже, спілкування у професійній сфері вимагає спеціальних знань і навичок, необхідних для досягнення прагматичного впливу й успіху у професійній комунікації.

Загальна психологічна культура як складова культури людини є складно структурованим утворенням, що дає змогу розуміти внутрішній світ людини, ефективно вирішувати життєві психологічні проблеми, адаптуватися й самовизначатися в соціумі, сприяє самореалізації, саморозвитку, гармонізації внутрішнього світу та стосунків з оточенням, породжує стан внутрішнього благополуччя

Діалогічне спілкування є індивідуалізованим. Чим менше вчитель прагне вплинути на учня, тим сильнішими є його реальний вплив, оскільки він “зливається з внутрішнім голосом співрозмовника, входить до його внутрішнього діалогу і стає особистісним надбанням (Т. Флоренська)”.

Діалог є не тільки явищем лінгвістики, теорії комунікації, літературознавства, релігійної духовності, містичної трансценденції або психології спілкування, а також екзистенційно-онтологічним феноменом “людино-людського” буття в єдності й цілісності його інтенційно-інтерсуб’єктивних, трансцендентно-духовних і недиз’юнктивно-поліфонічних особливостей і закономірностей.

Нас цікавлять питання дослідження класиками психології, педагогіки, філософії технологій формування психологічної культури, цьому ми плануємо присвятити **наступні дослідження**.

Список використаних джерел

1. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода к психологической науке и практике: [Монография] / Г. В. Дьяконов. – Кировоград: РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. – 847 с.
2. Дьяконов Г. В. Психология диалогу: экзистенційно-онтологічний підхід / Г. В. Дьяконов // Збірник наукових праць Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка; [під ред. Г. В. Дьяконова]. – Вип. 1. – Кіровоград: ПП “Центр оперативної поліграфії “Авангард”, 2011. – С. 5-18.
3. Колмогорова Л. С. Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Л.С. Колмогорова. – М., 2001. – 471 с.
4. Марасанов Г. И. Психолого-акмеологическое консультирование как средство повышения психологической культуры кадров управления : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Г. И. Марасанов. – М., 1995. – 162 с.
5. Мотков О. И. Психология самопознания личности : [практ. пособ.] / О. И. Мотков. – М. : Педагогика, 1993. – 96 с.
6. Мухаметзянова Ф. Ш. Педагогические условия формирования психологической культуры учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ф. Ш. Мухаметзянова. – Казань, 1995. – 207 с.
7. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. и др.: Питер ; Питер принт, 2003. – 508 с.
8. Семикин В. В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / В. В. Семикин. – СПб., 2004. – 379 с.

9. Степанов О. М. Педагогічна психологія: [навч. посіб.] / О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2011. – 416 с. (Альма-матер).
10. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: наука о душе / Т. А. Флоренская. – М.: Гуманит. изд. центр “ВЛАДОС”, 2001. – 208 с.
11. Чепелева Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Н. В. Чепелева. – К.: Т-во “Знання” УРСР, 1989. – 32 с.

In this article we reveal different ways of understanding “psychological culture”, “psychological culture of the future teachers”. The psychological aspect of the dialogue interaction is viewed as the way of the organization of mutual relationships of the dialogue interaction participants in the upbringing and educational process which is aimed at the formation of the psychological culture of a personality while fulfilling the set tasks. The author accentuates our attention on forming of connections of dialogue, as a component of psychological culture of the future teachers.

Key words: connections of dialogue, culture, psychological culture, pedagogical activity.

Отримано: 12.02.2012 р.

УДК 159.923.2

О.С.Штепа

Психологічна стратегія мотивування особистості

У статті охарактеризовано авторську стратегію психологічного мотивування. Проаналізовано особливості психологічного мотивування порівняно з педагогічним й управлінським мотивуванням та мотиваційним коучингом. Закцентовано увагу на проблемі визначення мети та етапах процесу психологічного мотивування. Доведено, що принципом стратегії психологічного мотивування є психологічний супровід, а метою – актуалізування психологічних ресурсів особистості. Виокремлено такі кроки стратегії психологічного мотивування: з’ясування мотиваційних особливостей, актуалізування інтересу, актуалізування самоєфективності, психологічний супровід, формування чуття особистого впливу.

Ключові слова: мотивація, мотиваційні теорії, психологічне консультування.

В статтю охарактеризована авторська стратегія психологічного мотивування. Проаналізовані особливості психологічного мотивування в порівнянні з педагогічним і управлінським мотивуванням, а також – мотиваційним коучингом. Обґрунтовано, що принципом стратегії психологічного мотивування є психологічне супроводження, а метою – актуалізація психологічних ресурсів особистості. Представлено така послідовність етапів психологічного мотивування: визначення мотиваційних особливостей, актуалізація інтересу, актуалізація самоефективності, психологічне супроводження, формування почуття особистого впливу.

Ключові слова: мотивація, мотиваційні теорії, психологічне консультування.

У психологічному консультуванні найважливішим та водночас найскладнішим кроком є мотивування. Психологи-консультанти зауважили, що саме ефективно мотивування клієнта забезпечує результативність професійної співпраці.

Постановка проблеми. Вважають, що вміння мотивувати інших більшою мірою зумовлене особистісними рисами людини та її життєвим і професійним досвідом. Водночас, успішна психологічна робота, на наш погляд, потребує не тільки суб'єктивного почуття “слухного” моменту для спонукання іншого, а й знань психологічних особливостей суб'єкта та стратегії мотивування.

Корифеї психологічного консультування – Р. Мей [9], С. Гінгер [3], Г. Абрамова [1], Р. Кочюнас [6], С. Васьківська [2] – зауважили, що досягнення вмотивованості клієнта є головним критерієм ефективності консультативного контакту.

Водночас науковці та практики зацентрували увагу на тому, що процес мотивування клієнта є складним, не завжди усвідомленим з боку консультанта, і тому може мати непрогнозовані результати.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На думку Р. Мея, консультант має створити у клієнта відповідний настрій для саморозвитку [9, с. 9; 81-86], але вміння створити такий настрій залежить від професіоналізму і навіть мистецтва консультанта.

За С. Гінгером, найголовнішими фазами у гештальт-консультуванні є вступ у контакт, успішність якого обумовлює готовність до взаємодії консультанта та клієнта, та завершення контакту, що характеризує ступінь “вивільнення”, дорослішання клієнта [3, с. 45], водночас успішність обох фаз зумовлена вмінням психолога мотивувати.

Г. Абрамовою у характеристиці завершальної стадії психологічного інтерв'ю – переходу від навчіння до дії – підкреслено, що

багато клієнтів не вдаються до самозміни [1, с.129], що свідчить про важливість саме мотиваційної компоненти у структурі саморозвитку.

Р. Кочюнас підкреслив, що робота з “немотивованими” клієнтами може стати причиною “синдрому вигорання” психолога-консультанта [6, с. 38]. Отже, здатність мотивувати є необхідною складовою професіоналізму психолога.

Наведені точки зору переконують у значущості уміння мотивувати для практикуючого психолога. Водночас, у різноманітті поглядів на психологічне мотивування висвітлюється проблема його мети, під якою розуміють як саморозвиток [9], так і відкритість новому досвіду [3], або самозміну [1] чи готовність діяти [6].

Ефективне мотивування необхідне для успішної та результативної професійної діяльності психолога. Водночас, мету психологічного мотивування теоретично виокремлено нечітко, а характеристика його процесу є неясною. Вважаємо, що побудова стратегії психологічного мотивування як системного уявлення про психологічний вплив, дозволить розв’язати проблему особливостей його процесу та мети.

Тому **метою** нашої статті є презентування авторської психологічної стратегії мотивування.

Стратегією є об’єднана певним принципом послідовність етапів рішень та дій, що забезпечує досягнення відтермінованої у часі цілі. Стратегія, на відміну від моделі, ґрунтується на практичному досвіді та суб’єктивних цінностях стратега.

Принципом, який визначає структуру психологічного мотивування, ми вважаємо психологічний супровід. Психологічний супровід ми розглядаємо заз С. Д. Максименком, Г. В Ложкіним та А. Б. Колосовим як “систему способів та методів, що сприяють самовизначенню суб’єкта у процесі формування його <...> відповідальності за свої дії” [8]. Ми поділяємо думку шановних науковців, що метою та результатом психологічного супроводу, яке містить як психологічну допомогу, так і психологічну підтримку, має бути формування ресурсів людини [8]. Водночас, вважаємо за доцільне уточнити, що, на наш погляд, йдеться про психологічні ресурси [16].

Отже, принципом психологічного мотивування є психологічний супровід, метою – актуалізування психологічних ресурсів особистості. Для повної характеристики стратегії необхідно охарактеризувати етапи психологічного мотивування, що можливе за аналізу теорій мотивації.

У контексті мотивування особистості у психологічному консультуванні та навчанні вважаємо за доцільне звернути увагу

на такі мотиваційні теорії: двофакторна теорія Х. Герцберга (за В. Пугачовим [10]), теорія соціального наочіння Дж. Роттера (за Р. Фрейджер [12]), реверсивна теорія М. Аптера (за В. Хомик [14]), теорія мотивації досягнення Х. Хекхаузена [13], теорія “привабливості” Р. Боллса (за Х. Хекхаузенoм [130]), теорія самоефективності А. Бандури (за Р. Фрейджер [12]), теорія особистого впливу Е. Дісі (за В. Климчук [5]; за С. Занюк [4]), концепція мотиваційного коучингу М. Ландсберга [7].

У двофакторній теорії Х. Герцберга (за В. Пугачовим [10]) наголошено на тому, що слід зауважувати, які саме мотиви людини є домінуючими – мотиви-мотиватори чи гігієнічні (базові) мотиви. Домінування мотиваторів характеризує людину, для якої важливе прагнення покращити своє матеріальне або соціальне становище, а переважання базових мотивів – людину, для якої важливо не здобути, а зберегти наявне становище. Отже, теорія Х. Герцберга дозволяє спрогнозувати, до чого мотивувати людину – до нових звершень чи до стабільності.

За допомогою теорії соціального наочіння Дж. Роттера (за Р. Фрейджер [12]) можна визначити, чи покладає людина на себе відповідальність за власні успіхи та неуспіхи. Своєю чергою це дає змогу охарактеризувати особистість через поняття локус-контролю та передбачити, наскільки самостійно вона здатна діяти. Людину з зовнішнім локус-контролем мотивувати складніше, оскільки їй складніше діяти самостійно, ніж особі з внутрішнім локус-контролем.

Згідно з реверсивною теорією М. Аптера (за В. Хомик [14]) виокремлено два типи людей – цільовики та парацільовики. Людина-цільовик переживає напруження як дискомфорт, і тому прагне швидше досягти результату. Людина-парацільовик відчуває напруження як приємний, творчий стан, тому більшою мірою заглиблюється у процес виконання завдання, ніж концентрується на його результаті.

У теорії мотивації досягнення Х. Хекхаузена [13] йдеться про характеристику людей за типом мотиваційної тенденції. Особи, яким властива мотиваційна тенденція досягнення успіху, чіткіше уявляють ціль, водночас не схильні звертати увагу на можливі перешкоди її досягнення; особи з мотиваційною тенденцією уникання неуспіху налаштовані на появу чисельних перешкод на шляху до успіху, для них головне – це не наробити помилок. Отже, теорія мотивації досягнення Х. Хекхаузена дозволяє виокремити значущі для особистості мотиваційні метапрограми, за допомогою яких можна актуалізувати її цінності.

Теорія “привабливості” Р. Боллса (за Х. Хекхаузеном [130]) стверджує, що людина успішніше засвоює ті нові форми поведінки, які є для неї найприроднішими, причому засобом формування необхідних форм поведінки є позитивне підкріплення. Згідно з теорією “привабливості” Р. Боллса доцільніше не переучувати людину, а навчити її використовувати свої сильні сторони для досягнення успіху.

Теорія самоефективності А. Бандури (за Р. Фрейджер [12]) дозволяє цілеспрямовано сформулювати впевненість людини у її можливості досягти успіху. Зокрема, А. Бандура виокремив такі чинники формування чуття самоефективності: 1) для людини результат її дій має бути емоційно значущим; 2) особа має пригадати власний досвід успіху; 3) у порівнянні з іншими людина має сконцентруватися на своїх перевагах, особливостях, а не на недоліках; 4) для особи важливо отримати підтримку значущої людини. Самоефективність характеризує осіб, які переконані, що вони самі значною мірою впливають на події свого життя.

Таке відчуття людини себе “капітаном свого життя” Е. Дісі (за В. Климчук [5]) охарактеризував як чуття “особистого впливу”. Дослідник переконаний, що наявність вибору та свободи його здійснення, оптимальний рівень складності завдання чи життєвої ситуації, наявність інформативного зворотного зв’язку (надання людині інформації щодо успішності, правильності її дій) є чинниками високого рівня чуття особистого впливу. Отже, теорія “особистого впливу” Е. Дісі пояснює причину самостійності людини у досягненні успіху через поняття самодетермінації, тобто усвідомленні особистістю лише себе причиною своїх дій.

Готовність людини до самостійного досягнення цілі можна сформулювати за допомогою стилів взаємодії, охарактеризованих у концепції мотиваційного коучингу М. Ландсберга [7]. Коуч пропонує для ефективності спонукання враховувати рівні компетентності та вмотивованості особистості, а саме: 1) за низького рівня компетентності та вмотивованості задіювати інструкування – покрокове формулювання та контролювання виконання куратором виконання людиною завдання; 2) за високого рівня компетентності та вмотивованості застосовувати делегування – у загальних рисах сформулювати завдання, а його конкретизування та визначення засобів реалізування доручити самій людині; 3) за високого рівня компетентності та низького рівня вмотивованості задіювати стимулювання; 4) за низького рівня компетентності та високого рівня вмотивованості скеровувати людину – роз’яснити мету та способи виконання завдання.

Основний матеріал дослідження. Охарактеризовані нами теорії мотивації сформулювалися у напрямі управління, водночас їх задіюють у педагогічному та психологічному мотивуванні. Тому вважаємо за необхідне звернути увагу на особливості саме психологічного мотивування (табл. 1). Слід зауважити, що усі методи мотивування є вербальними, а мотиватором є людина, яка визначає індивідуальні психологічні особливості та формулює перспективні цілі.

Таблиця 1

Стратегії мотивування

Критерії порівняння	Типи стратегій мотивування			
	психологічна	педагогічна	управлінська	коучинг
Суб'єкт мотивування	Учень/студент, працівник, клієнт	Учень/студент	Працівник	Працівник
Мотиватор	Психолог, учитель, керівник, коуч	Вчитель	Керівник	Коуч
Мета мотивування	Актуалізування інтересу	Правильне виконання завдання	Чітке виконання завдання	Досягнення конкретної професійної цілі
Методи мотивування	Переконання, притча	Пояснення, роз'яснення, приклад	Інформування та інструктаж	Делегування, інструктаж, скерування
Характеристика мотивування	Конструктивне	Ефективне		Оптимальне
Актуалізована мотивація	Внутрішньо-організована	Інтринсивна		Мотивація інтерналізації цілі
Результат мотивування	Самодетермінація суб'єкта мотивування	Самостійність виконання завдання суб'єктом мотивування		Цілеспрямованість суб'єкта мотивування

Ефективність мотивування обумовлена продуктивністю виконання завдання, а оптимальність – швидкістю. Натомість конструктивність мотивування визначається врахуванням відповідності особистісних властивостей людини до змісту завдання.

Інтринсивна мотивація актуалізується тоді, коли людину мотивує інтерес, можливість самовдосконалення, самоствердження. Мотивація інтерналізації цілі характеризує зацікавленість людини у виконанні завдання, яке надає їй змогу утвердити власні моральні цінності [15].

Водночас за психологічного мотивування актуалізується внутрішньоорганізована мотивація особистості, що виявляється як психологічна готовність людини самостійно сформулювати мету власних дій та визначити способи її досягнення, яка пролонгована у часі як намір самовираження та актуалізується за суб'єктивного чуття сенсовності завдання [15]. Саме в результаті психологічного мотивування суб'єкт здатний до самодетермінації (самостійного виокремлення життєвих та аксіологічних пріоритетів), що є характеристикою особистісно зрілої, ресурсної особистості.

Виокремлені особливості психологічного мотивування дають змогу докладніше охарактеризувати його процес.

На наш погляд, послідовність етапів психологічного мотивування є такою.

Першим етапом, кроком психологічного мотивування є з'ясування індивідуальних особливостей мотивації людини.

Спершу важливо визначити тип локусу-контролю особистості, щоб спрогнозувати рівень її готовності до співпраці з психологом-консультантом. Людині з внутрішнім локусом-контролю необхідна психологічна підтримка. Водночас особа, яка характеризується зовнішнім локусом-контролю, потребує психологічної допомоги та більшою мірою зорієнтована на стимулювання, ніж мотивування.

Важливою компонентою мотиваційних особливостей людини є її цілі. Згідно з С. Двек (за Д. Леонтьєв [11]), виокремлюють два типи глобальних особистісних цілей, а саме: 1) ціль успішності, за якої для людини важливішими є престиж, визнання та статус, ніж володіння знаннями; 2) ціль компетентності, що характеризує пріоритетність для особи умінь, знань, професіоналізму, саморозвитку. Зазвичай, глобальна ціль конкретизується у специфічних індивідуальних цілях.

Важливо з'ясувати реалістичність та амбітність цілей. За К.Юнгом (за Р. Фрейджер [12]) досяжними, або реалістичними, є цілі, яких людина може досягти завдяки саморозвитку, а результатом їхнього досягнення є її самовизначення. Реалістичними цілями для людини є самореалізування у професії, здатність дружити і любити. Нереалістичними, або фіктивними, цілями психолог назвав ті, які людина ніколи не зможе досягти повністю, оскільки такі цілі не мають конкретного виміру їхнього досягнення. Фіктивними цілями є прагнення влади, матеріального збагачення, прагнення визнання усім людством. Фіктивною може стати реалістична ціль, досягнення якої було здійснено неморальними засобами.

Про амбітність цілей свідчитиме домінування мотивів-мотиваторів. Розуміння типу цілі людини дасть змогу психологічно грамотно визначити сферу її інтересів.

Особливості мотивації особистості виявлятимуться у типі мотиваційної тенденції – прагненні досягти успіху чи уникнути неуспіху, а також у цільовому або парацильовому метамотиваційному модусі.

Наша практика психологічного мотивування довела, що з'ясувати індивідуальні мотиваційні особливості можна за допомогою завдання “Моя улюблена гра” [17], суть якого полягає у тому, що особі пропонується пригадати свою улюблену гру дитинства та/або на даний час (якщо важко вибрати одну гру, варто зупинитися на двох-трьох). Далі людині слід охарактеризувати основні правила цієї гри та її виграш. Аналіз та виконання завдання має містити відповіді на такі запитання: Хто встановлює правила гри? У яких ситуаціях людина не дотримується правил або каже “я так не граю”? Чи дійсно особа відчуває сенсовність життя, коли отримує саме цей виграш? Чи порівнює вона свій виграш з виграшами інших? Що для неї є важливішим: грати чи отримувати виграш?

Виокремлення індивідуальних мотиваційних особливостей людини необхідне для того, щоб, підкріплюючи природну для неї поведінку, сформувати у неї готовність до самоаналізу та самозміни.

Другим кроком психологічного мотивування є актуалізування інтересу людини. На цьому етапі необхідно обґрунтувати, як саме виконання людиною запропонованих психологом завдань або дій призведе її до досягнення цілі. Важливо урахувати мотиваційні особливості особи та відповідний рівень амбітності.

Консультант зможе зацікавити людину, якщо вона буде відчувати безпеку у ситуації співпраці та довіру до психолога.

Третім кроком психологічного мотивування є актуалізування чуття самоефективності клієнта, що називається, надихнути його, надати впевненості у своїх силах для долання складної життєвої ситуації.

Четвертим кроком психологічного мотивування є організування психологічного супроводу особи, яка розпочала шлях самомін, залежно від рівня її бажання змінюватися та обізнаності (саморозуміння та характеристик складної життєвої ситуації). Найчастіше на цьому етапі задіюють інструктування або скерування.

На *п'ятому кроці* психологічного мотивування важливо надати клієнтові зворотний зв'язок щодо його успішності досягнення цілі. Психологу слід здійснити позитивне підкріплення дій особи з метою формування у неї чуття особистого впливу.

Показником успішності психологічного мотивування є набуття клієнтом компетентності у саморозумінні, пріоритетність значущих

взаємин відносно особистої престижності та здатність до само-детермінації. Особа буде переконана, що самостійно пододала кризу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Уміння мотивувати можна зачислити до професійно важливих компетенцій психолога-консультанта. Передбачено, що для ефективності професійної діяльності компетенції можна сформувати, але нечіткість характеристики особливостей психологічного мотивування ускладнює набуття практикуючими психологами необхідних умінь.

З метою розв'язання проблеми виокремлення особливостей психологічного мотивування розроблено його авторську стратегію, що містить такі кроки: з'ясування мотиваційних особливостей, актуалізування інтересу, актуалізування самоефективності, психологічний супровід, формування чуття особистого впливу.

Стратегія психологічного мотивування – це вид впливу на особистість з метою актуалізування її психологічних ресурсів.

Безперечно, що уміння мотивувати є важливим для вчителів, батьків, менеджерів, керівників, лікарів, адвокатів. Практичну значущість можуть набути результати дослідження мотиваційних умінь як компоненти ефективного педагогічного спілкування вчителя.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию / Г.Абрамова. – М.: Издательский центр “Академия”, 1996.
2. Васьківська С. В. Основи психологічного консультування [підручн.] / С. Васьківська. – К.: Ніка-центр, 2011.
3. Гингер С. Гештальт: искусство контакта [пер. с англ.] / С.Гингер. – М.: Академический проект; Культура, 2009.
4. Занюк С. С. Психологія мотивації [навч. посібн.] / С. Занюк. – К.: Либідь, 2002.
5. Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации / В. Климчук. – СПб.: Речь, 2005.
6. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования [пер. с лит.] / Р. Кочюнас. – М.: Академический проект, 1999.
7. Ландсберг М. Коучинг. Повышайте собственную эффективность, мотивируя и развивая тех, с кем вы работаете [пер. с англ.] / М. Ландсберг. – М.: Изд-во Эксмо, 2004.
8. Максименко С. Д. От психологического обеспечения к психологическому сопровождению / С. Максименко, Г. Ложкин, А. Колосов // Практична психологія та соціальна робота. – № 12. – 2010. – С.1-10.

9. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье [пер. с англ.] / Р. Мэй. – М.: Институт общегуманитарных исследований, Апрель Пресс, 2010.
10. Пугачев В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом / В. Пугачев. – М.: Аспект Пресс, 2000.
11. Современная психология мотивации / [под ред. Д. Леонтьева]. – М.: Смысл, 2002.
12. Фрейджер Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения, тесты / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен [пер. с англ.]. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
13. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность [пер. с англ.] / Х.Хекхаузен. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003.
14. Хомик В. С. Реверсивна теорія М. Аптера / В. Хомик // Практична психологія та соціальна робота. – № 6-7. – 1998. – С.7-10.
15. Штепа О. С. Дефініція внутрішньоорганізованої мотивації / Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології Г. С. Костюка. – Київ, 2011. – Том 11. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 5. – С. 595-602.
16. Штепа О. С. Емпіричне вивчення психологічних ресурсів особистості / О. Штепа // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / За ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – Київ, 2011. – Том 11. – Вип. 4. – Ч.2. – С. 335-361.
17. Штепа О. С. Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг [монографія] / О. Штепа. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008.

In article a represented the author strategies of psychological motivation. Bee realization the analyzing motivation of psychology, education, management and couching. In the article ground the psychological accompaniment as a principle of psychological strategies of motivation. The actualization of psychological resources is ground as the aim of psychological accompaniment. Take shape the step of the psychological motivation: take shape of motivation especially, actualization of interest, actualization of self-effect, psychological accompaniment, to ground the filing of a self-influence.

Key words: motivation, theories of motivation, psychological consult.

Отримано: 23.02.2012 р.

МОДЕЛЬ МЕТАТЕОРЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПСИХОТЕРАПЕВТА

Представлено модель метатеоретичного мислення психотерапевта. Показано, що метатеоретичний рівень знань утворюють картина світу, епістемологічний стиль та концепти здорового глузду. Пропонується у як результат метатеоретичного мислення використовувати поняття “установки свідомості”, які реалізуються в аксіомах, нормативах та принципах мислення психотерапевта.

Ключові слова: метатеоретичне мислення, психотерапевт, установки свідомості.

Представлена модель метатеоретического мышления психотерапевта. Отмечено, что метатеоретический уровень знаний образуют картина мира, эпистемологический стиль и концепты здравого смысла. Предлагается в качестве результата метатеоретического мышления использовать понятие “установки сознания”, которые реализуются в аксиомах, нормативах и принципах мышления психотерапевта.

Ключевые слова: метатеоретическое мышление, психотерапевт, установки сознания.

У процесі надання психологічної допомоги психотерапевт обирає між двома шляхами: використанням відомих теорій і концепцій та самостійним мисленням разом із клієнтом для осягнення труднощів, з приводу яких звертається по допомогу останній. Перший шлях простіший, однак у такий спосіб часто неможливо врахувати актуальний ситуаційний та особистісний контекст. Другий шлях обирають психотерапевти, які мають чіткі орієнтири дослідження проблеми клієнта поза теоріями. Цей шлях надає більше професійної свободи, однак потребує усвідомлення зазначених орієнтирів, інакше фахова ситуація перетвориться на “сліпий пошук” рішення на кшталт так званої побутової психології. Метатеоретичні принципи мислення більшою мірою належать до сфери інтересів філософів. Їм приділяли увагу багато авторів (І.Я. Лойфман, В.А. Медведєв, Л.А. Мікешина, С.Ф. Самойлов, В.С. Степін та ін.). У той же час для психології ця галузь знань представляє особливий практичний інтерес. Адже від організації мислення психолога-консультанта, психотерапевта залежать якість та рівень відповідності професіональним стандартам їх діяльності. Сьогодні, коли кількість підходів до надання психоло-

гічної допомоги перевищує здатність окремого фахівця їх асимілювати, ієрархізувати та організувати для “внутрішнього використання”, завдання виведення системоорганізуючих принципів є надзвичайно важливим. Однак нині це завдання поки що не розв’язане.

Робіт, присвячених вивченню метатеоретичних принципів організації мислення психотерапевта та психолога-практика, вкрай мало. Серед них насамперед варто згадати роботи новосибірського автора В.Ю. Зав’ялова, який в основу запропонованої ним системи психотерапевтичної допомоги поклав принцип “пентадної організації” мислення психотерапевта.

Дану статтю присвячено визначенню та опису метатеоретичних орієнтирів дослідження проблеми клієнта, що задають вищий рівень мислення психотерапевта.

Перш ніж перейти до розгляду зазначених орієнтирів, необхідно визначити ідеальний результат розвитку мислення психотерапевта. Іншими словами, треба зрозуміти, на що мають “працювати” ці орієнтири, задля чого їх необхідно виявити та описати.

Означений ідеальний результат по-різному бачиться у різних моделях психотерапії, кількість яких, на думку різних авторів, варіює від двох до шести. Найчастіше говорять про дві основні моделі: медичну та психологічну [1]. Зупинимось на їх розгляді докладніше, оскільки відповідь про “ідеальні” характеристики мислення психотерапевта у них будуть різними.

Отже, у медичній моделі психотерапії головною мішенню є симптом, “пошуком і ліквідацією причини якого практично не займаються” [1, с. 5]. Знання нозології, синдромології, клінічної картини розладів є у цій моделі базовими знаннями психотерапевта. Пацієнт, по суті, у такому підході є об’єктом впливу психотерапевта-експерта, до завдань якого входять постановка діагнозу, призначення схеми лікування тощо. Участь пацієнта у психотерапії є мінімальною: він має приймати призначене лікування.

У психологічній моделі домінуючим є постулат про необхідність участі клієнта у психотерапії: він – головна “дійова особа” у цьому процесі, психотерапевт же лише професійно супроводжує його. Характерним у психологічній моделі є обережне ставлення до теорій. За виключенням традиційних методів психоаналітичної психотерапії, у цій моделі надають перевагу активному пошуку стратегій покращення життя та особистісного розвитку самим клієнтом. Завдання ж психотерапевта – створити умови для такого пошуку.

Теоретичні бази цих двох моделей не можуть бути інтегровані, оскільки і цілі, і засоби психотерапії бачаться у них по-різному. Якщо у медичній моделі у розумінні цілей акцент – на полегшенні страждання пацієнта, то у психологічній – на особистісному посиленні та розвитку. Бачення засобів психотерапії також різне: засоби “впливу на психіку і сомум через психіку” – у медичній моделі – та засоби створення умов для продуктивної взаємодії із клієнтом – у психологічній. Тому у літературі знаходимо критичні зауваження прибічників кожної з моделей на адресу іншої. Тривала дискусія висвітлила і сильні, й слабкі сторони обох підходів.

Так, представники психологічної моделі психотерапії справедливо зазначають, що у “протилежаному таборі” обмежується особистісний ресурс самого клієнта, експертна позиція психотерапевта унеможливорює повноцінну участь клієнта у психотерапії, посилюючи у нього стан “вивченої безпорадності” та, що особливо важливо у контексті теми даного дослідження, такий підхід передбачає несамостійність, стереотипність мислення обох учасників психотерапевтичного процесу. Адже у медичній моделі психотерапії у своєму мисленні психотерапевт відштовхується від “готових знань” – із нозології, симптомології, засобів психологічної допомоги, що надаються на кшталт ліків. Виведення ж нових знань у діалозі із клієнтом у цьому підході загалом не практикується.

У свою чергу, представники медичної моделі звинувачують своїх опонентів у схильності до абсолютизації, ігнорування законів діалектики. М.Є Бурно, продовжувач традицій клінічної психотерапії, творець терапії творчим самовираженням, клінічне мислення протиставляє психологічному, яке, на його думку, є “аутистичним” за своєю природою [2]. Під аутистичністю М.Є. Бурно розуміє природну схильність до ідеалістичного мислення: “психолог-аутист” часто вводить у свою “замкнену психологічно-аутистичну систему, яка може бути геніальною”, доволі широке коло людей. Типовий же клініцист, на думку автора, – “реаліст, діалектик, який все розкладає по місцях у душі клінічної системи показань та протипоказань, хоча й на шкоду геніальності у її прийнятому, “божевільному” сенсі”.

В.Ю. Зав’ялов, який знаходить слабкі місця як у психологічному, так і у клінічному мисленні, зазначає, що мислення психотерапевта, щоб виконувати свої функції, має бути повним, точним, реалістичним. Він, як і М.Є. Бурно, вбачає у психологічному мисленні недостатність реалістичності та діалектизму. Однак клінічне мислення, на його думку, тим більше не може претендувати на роль ефективного інструменту в допомозі

особистості, оскільки не використовує ресурси клієнта, нав'язуючи йому готові алгоритми виходу із важкої ситуації життя. В.Ю. Зав'ялов [4] пропонує використовувати у психотерапії традицію вивідного знання та сократівського діалогу. Такий підхід дає можливість, залишившись на позиціях реалізму, повно, діалектично розмислити проблему клієнта, допомогти йому наблизитися до сутності тих труднощів, з якими він зіткнувся, та знайти відповідні природі цих труднощів засоби розв'язання. Тобто мислення психотерапевта, щоб створювати умови для пошуку корисних для виходу із життєвого тупика ідей, має бути ще й самостійним.

Отже, щоб уникнути викривлень мислення і медичної, і психологічної моделей, мислення психотерапевта має бути діалектичним, повним, реалістичним, гнучким, самостійним. Але такі властивості мислення можуть реалізовуватися лише за наявності чітких метатеоретичних орієнтирів.

Ознайомлення із філософськими джерелами, що стосуються метатеоретичного рівня знання, та психологічними працями, що аналізують специфіку та ефективність професійної діяльності психотерапевта, дає можливість представити модель метатеоретичного знання психотерапевта, яке включає три найважливіші компоненти: картину світу, епістемологічний стиль та концепти здорового глузду (рис. 1).

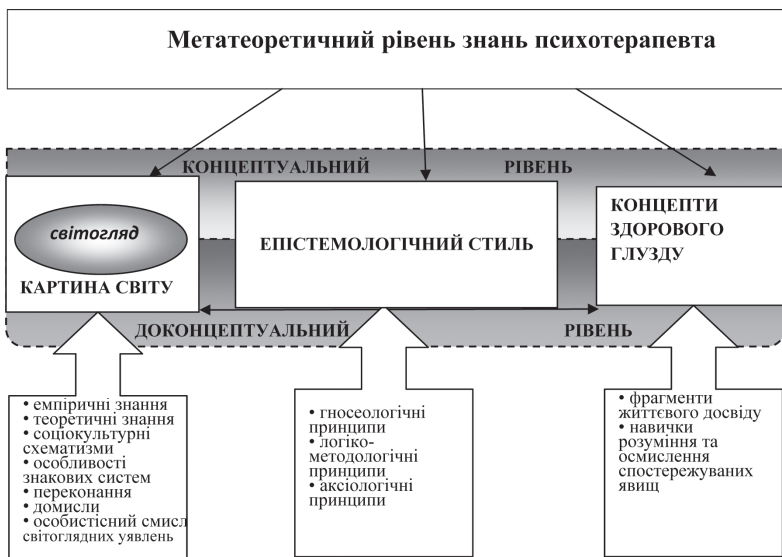


Рис. 1. Модель метатеоретичного рівня знань психотерапевта

Метатеоретичний рівень знань утворює певну систему координат, у якій, власне, й розгортається мислення психотерапевта. Між складовими цього рівня існують взаємозв'язки. Епістемологічний (пізнавальний) стиль складається на основі гносеологічних, логіко-методологічних та аксіологічних принципів, якими керується психотерапевт. Ці принципи, у свою чергу, формуються у взаємодії психотерапевта із культурою, в якій він живе, через засвоєння норм та цінностей суспільства загалом та професійної спільноти зокрема. Епістемологічний стиль як стійка система загальноприйнятих методологічних нормативів та узагальнених принципів, на які спирається психотерапевт, існує у тісному зв'язку з картиною світу останнього. Загалом між картиною світу та стилем мислення психотерапевта існують діалектичні відношення: з одного боку, існуюча картина світу впливає на формування стилю мислення, з іншого – стиль мислення, властивий фахівцю, специфікує його картину світу. Кожній картині світу відповідає свій стиль мислення.

Картина світу формується одночасно із епістемологічним стилем психотерапевта. У психології картина світу розглядається як “індивідуальна система уявлень про те, як влаштований світ у різних його деталях”; ця система відрізняється суб'єктивною зв'язністю [5, с. 11-29]. Д.О. Леонтьєв зазначає, що для досягнення та підтримання такої зв'язності “діри”, які мають місце у реальному досвіді людини, мають заповнюватися уявленнями, продуктами уяви, запозиченими когнітивними схемами. Потреба у наявності певної картини світу є нагальною для особистості. Об'єктивність, точність цієї картини турбує людину вже у другу чергу. За цією ознакою індивідуальна картина світу відрізняється від наукової, для якої необхідні перевіреність, доведеність її складових.

Центральним компонентом картини світу є світогляд, до якого відносяться структуровані, узагальнені судження або уявлення про загальні закономірності, яким підпорядковуються світ, суспільство.

Отже, картина світу із ядром у вигляді світогляду є відносно постійним метатеоретичним утворенням, яке складають структурно пов'язані елементи. Статус цього утворення, зафіксований у означенні “метатеоретичне”, означає, що на нього здійснюють вплив теоретичне та емпіричне знання, та, разом з тим, фіксуючись у ньому у вигляді деяких вивіренних результатів, постулатів, когнітивних схем, принципів, впливають на власне емпіричне та теоретичне пізнання. Однак індивідуальну картину світу утворюють не лише квінтесенція теоретичного та емпіричного знання про світ, але й

соціокультурні схематизми, особливості знакових систем, через які ці знання заломлюються (насамперед, мови), особистісний смисл світоглядних уявлень, тобто своєрідна “поправка на особистість”.

Для того, щоб виконувати свої функції, картина світу має характеризуватися оптимумом пластичності-ригідності. З одного боку, картина світу має бути відносно сталим метатеоретичним утворенням, щоб містити деякі незмінні орієнтири, з іншого – вона має бути гнучкою, щоб відображати зміни у життєвому світі особистості. Як недостатня сталість, постійність, так і надмірна ригідність, закостенілість картини світу ускладнюють особистісний розвиток та соціальне функціонування людини.

І з епістемологічним стилем, і з картиною світу зв’язані концепти здорового глузду. Здоровий глузд у філософії та психології розуміється як значною мірою неусвідомлювана сукупність способів пояснення та оцінки спостережуваних явищ зовнішнього та внутрішнього світу. Здоровий глузд відносять не до сфери знань, а до засобів відбору знань, що формуються у життєвому досвіді особистості та є певною його результуючою. Епістемологічний стиль психотерапевта коригує та значною мірою обумовлює концепти здорового глузду та наявну картину світу. У той же час, концепти здорового глузду та картина світу є деякими сталими метатеоретичними утвореннями, у контексті яких відбувається становлення властивого людині епістемологічного стилю.

Складові метатеоретичного знання психотерапевта функціонують на двох рівнях: доконцептуальному та концептуальному. Тобто одну частину конструктів, що входять до цього різновиду знань, психотерапевт добре усвідомлює і може концептуалізувати, іншу – усвідомлює недостатньо повно, відтак – не здатен концептуалізувати. При цьому така дворівневість за критерієм міри концептуалізації властива усім складовим метатеоретичного знання: картині світу, епістемологічному стилю, конструктам здорового глузду. Не зважаючи на різний рівень осмисленості, конструкти і доконцептуального, і концептуального рівнів здійснюють однаковий вплив на нижчі за функціональним значенням рівні мислення психотерапевта (емпіричний та теоретичний), на характер їх перебігу та результати.

Орієнтуючись на таку модель метатеоретичного знання психотерапевта, можемо тепер зробити наступний необхідний крок: побудувати модель метатеоретичного мислення психотерапевта.

У психології традиційно говорять про два рівні знання: емпіричний та теоретичний. Останнім часом все частіше йдеться й про третій рівень – метатеоретичний, хоча більше йому приділено

уваги у філософській літературі. У психології ж цей рівень знань є практично не дослідженим. Однак завданням даного дослідження є вивчення складнішого феномену – відповідного цьому рівню знань способу мислення.

Адже емпіричному та теоретичному рівням знання відповідають емпіричне та теоретичне мислення, що досліджені та описані як у філософії, так і у психології. Очевидно, метатеоретичному рівню знань відповідає метатеоретичне мислення. Якщо емпіричне та теоретичне мислення відбуваються за рахунок змісту знань відповідного рівня та “працюють” на створення нового такого змісту, то й перебіг метатеоретичного мислення стає можливим за умови використання відповідного рівня знань. Теоретичне та емпіричне мислення відрізняються одне від одного за характером понять, якими мислення оперує. Теоретичне мислення спирається на точно визначені, уніфіковані за змістом поняття, відносно яких існує високий ступінь згоди людей. Емпіричне мислення використовує ситуативно визначувані поняття, ступінь згоди різних людей про які може бути дуже низьким [3]. Емпіричні, і теоретичні поняття, за Давидовим, є результатом процесу узагальнення. Однак емпіричне поняття формується на основі безпосередньо, “ситуативно” спостережуваних зв’язків між предметами та явищами, теоретичне поняття – на основі істотних зв’язків. На що ж спирається метатеоретичне мислення?

Виходячи із моделі метатеоретичного рівня знань, слід визначити, що такими “опорами” метатеоретичного мислення є аксіоми, методологічні нормативи та принципи. Вони є одночасно продуктом та засобом цього рівня мислення. Отже, результат емпіричного мислення – емпіричне узагальнення (емпіричне поняття); результат теоретичного мислення – теоретичне узагальнення (теоретичне поняття), що дає можливість встановлювати істотні зв’язки між досліджуваними об’єктами, закони функціонування досліджуваного; результат метатеоретичного мислення – певні передумови, реалізовані в аксіомах, нормативах, принципах теоретичного мислення.

Однак необхідно знайти певне узагальнююче поняття для перерахованих передумов на кшталт “емпіричних понять” та “теоретичних понять”. Аналіз психологічних та філософських джерел допоміг вивести поняття “установка свідомості” [6].

Вчені зазначають, що установки спричиняють викривлення реальності у свідомості людини, оскільки завдяки ним остання бачить одні та майже не звертає уваги на інші моменти реальності. Як бачимо, йдеться про картину світу, властиву індивіду. Існує багато термінів, що описують готовність суб’єкта до певного способу

поведінки та діяльності, зокрема – теоретичної: “фіксовані установки”, “установки теоретичної поведінки”, “установки пізнання” (Д.М. Узнадзе), “теоретичні установки”, “фіксовані диспозиційні установки” (Ш.А. Надірашвілі), “сміслові установки” (А.Г. Асмолов). Традиційно у розумінні установки робиться акцент на несвідомому аспекті обумовленості поведінки людини. Ми зупинились на терміні “установки свідомості”. Цей термін використовує С.Ф. Самойлов для пояснення обумовленості теоретичного рівня пізнання феноменами метатеоретичного рівня [6]. Автор пише про установки свідомості, властиві релігійному, науковому та філософському пізнанню.

Релігійна установка свідомості визначається як поклоніння, оскільки в ній задаються форми взаємодії людини із надприродним буттям. Філософська установка свідомості характеризується націленістю на розкриття смислу. Наукова ж установка визначається як пояснення.

Отже, можемо подати рівні (форми) мислення психотерапевта, їх основні методи та істотні результати таким чином (рис. 2).

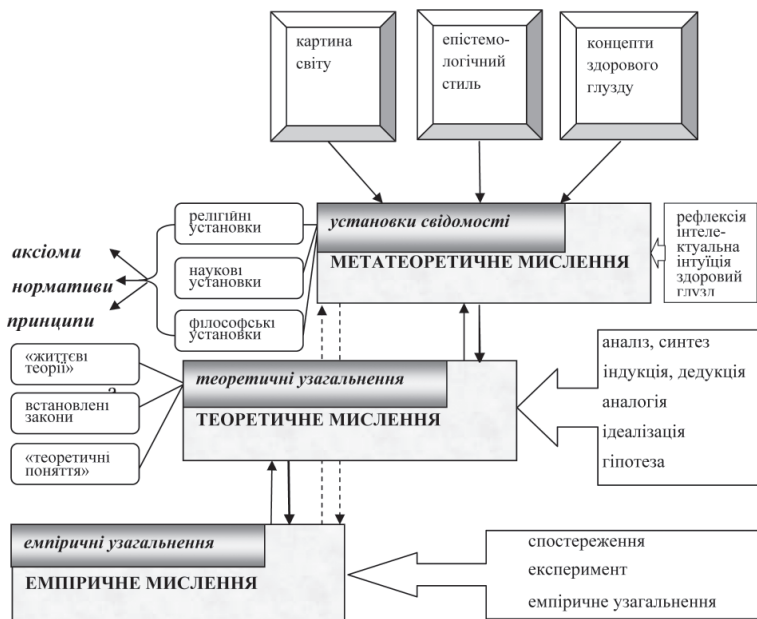


Рис.2. Модель мислення психотерапевта із врахуванням метатеоретичного рівня

Примітка: пунктирною, тонкою та жирною стрілками позначено міру впливу одного рівня на інший.

Рис. 2 потребує додаткового пояснення. На ньому зображено трирівневу структуру мислення психотерапевта. Головним результатом емпіричного рівня мислення є емпіричне узагальнення (“емпіричні поняття”, за В.В. Давидовим). Такі узагальнення здійснюються на основі спостереження, експерименту та власне емпіричного узагальнення у сенсі методу цього пізнавального рівня.

Результатом теоретичного мислення є відповідно узагальнення вищого рівня – теоретичне узагальнення. Його проявами можуть бути “теоретичні поняття” (за В.В. Давидовим), встановлені закони та закономірності, “життєві теорії”. Здійснюється теоретичне узагальнення за допомогою аналізу, синтезу, дедукції, індукції та інших теоретичних методів.

Нарешті, результат метатеоретичного рівня мислення – це установки свідомості, головними серед яких є релігійні, наукові та філософські установки, які в кінцевому варіанті реалізуються у відповідних аксіомах, нормативах та принципах. Здійснюється метатеоретичне мислення за допомогою рефлексії, інтелектуальної інтуїції та здорового глузду.

Між усіма рівнями мислення існують зв’язки. Теоретичне мислення “будується” на фундаменті та із матеріалу емпіричного мислення: результатів спостереження, експерименту, первинних, емпіричних узагальнень через теоретичні способи їх аналізу. З іншого боку, за допомогою засобів емпіричного мислення перевіряються теоретичні гіпотези, моделі, теорії тощо.

Метатеоретичне мислення “виростає” із теоретичного, власне є його верхівкою. Через рефлексію теоретичних результатів та, у першу чергу, засобів теоретичного мислення здійснюється метатеоретичне мислення: “мислення мислення”, тобто отримується знання про те, як саме ми мислимо, які засоби використовуємо. У свою чергу, метатеоретичні принципи та нормативи регулюють теоретичне мислення.

Зв’язки між сусідніми рівнями мислення є більш очевидними, хоча не варто випускати з поля зору й зв’язки між нижнім та верхнім рівнями, тобто між емпіричним та метатеоретичним мисленням. Установки свідомості задають певну пізнавальну систему координат не лише для теоретичного мислення, але й для емпіричного. Здійснення емпіричних узагальнень, емпірична перевірка теорій та гіпотез відбувається під впливом метатеоретичних орієнтирів. У той же час поява цих орієнтирів не могла б відбутись без початкового етапу мислення, первинних емпіричних узагальнень та багаторазової емпіричної перевірки.

Як бачимо, мислення психотерапевта являє собою складну трирівневу структуру, між елементами якої існують зв’язки.

Метатеоретичне мислення відіграє роль системи координат, у якій і відбувається процес висування та перевірки гіпотез, узагальнення різного рівня, моделювання, тобто усе те, що складає зміст діяльності психотерапевта, який покладається у допомозі клієнту на здатність самостійно мислити.

Подальші розвідки стосуватимуться емпіричного дослідження метатеоретичного мислення психотерапевта.

Список використаних джерел

1. Бурлачук Л.Ф. Психотерапия / Л.Ф.Бурлачук, А.С.Кочарян, М.Е.Жидко. – СПб: Питер. – 2009. – 496 с.
2. Бурно М.Е. Практическое руководство по терапии творческим самовыражением /М.Е.Бурно. – М.: Академический проект, ОПЛ. – 2003. – 880 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения /В.В.Давыдов. – М.: ИНТОР. – 1996. – 544 с.
4. Завьялов В.Ю. Смысл нерукотворный: Методология дианалитической терапии и консультирования /В.Ю.Завьялов. – Новосибирск: Издательский дом “Манускрипт”, 2007. – 286 с.
5. Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / Под ред. В.И. Кабрина и О.И. Муравьевой. – Томск: Томский государственный университет, 2004. – 280 с.
6. Самойлов С.Ф. Метатеоретическая интерпретация философии культуры: фвтореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.13. – Ростов-на-Дону, 2009. – 42 с.

The article presents a model of therapist metatheoretical thinking. It is shown that the metatheoretical level of knowledge consists of a picture of the world with its core in the form of outlook, epistemological style and concepts of common sense. As a result of metatheoretical thinking proposed to use the term “settings of consciousness” which are implemented in the axioms, norms and principles of therapist thinking.

Keywords: metatheoretical thinking, therapist, settings of consciousness.

Отримано: 21.02.2012 р.

Психологічні механізми формування довіри в молодіжному інтернет-середовищі

У статті представлено теоретичні аспекти дослідження механізмів формування довірчих стосунків у молодіжному інтернет-середовищі, аналізуються стадії та умови виникнення довіри в процесі віртуальної взаємодії.

Ключові слова: довіра, взаємодія, стадії та умови виникнення довіри.

В статье представлены теоретические аспекты исследования механизмов формирования доверительных отношений в молодежной интернет-среде, анализируются стадии и условия возникновения доверия в процессе виртуального взаимодействия.

Ключевые слова: доверие, взаимодействие, стадии и условия возникновения доверия.

Сьогодні всесвітня мережа Інтернет стала невід'ємною частиною буття сучасної молодої людини, тісно вплетеною в її повсякдення. Молоді користувачі віком від 20 до 32 років активно залучають ресурси мережі у різних сферах соціального життя. Інтернет для молоді виступає звичним засобом підтримки їхньої соціальної дійсності, обов'язковою та буденною складовою їхньої взаємодії з оточенням.

Сучасна молодь використовує інтернет-середовище як певну особистісно-технологічну систему, як особливу семіотичну сферу, що дозволяє, поряд із іншими соціальними сферами, реалізовувати психологічні відносини особистості та допомагає втілювати певні аспекти життєдіяльності користувачів. Психологічний підхід до інтернет-середовища передбачає розуміння його як автономної системи знакових елементів та як підсистему більш складних систем міжособистісної взаємодії, в основі якої знаходиться обмін текстовими повідомленнями, в герменевтичному аспекті розуміння тексту. "Основу тексту складає не його внутрішня, закрита структура, що піддається об'єктивному вивченню, а його вихід в інші тексти, інші коди, інші знаки: інакше кажучи, сутність тексту не в тексті як такому, а його мета-текстовому характері" [1]. Такий підхід дозволяє психологічно розуміти Інтернет як середовище певної системи мовної комунікації як простору для спілкування,

засобу усвідомлення та об'єктивації особистісного досвіду користувачів.

Текстова інформація інтернет-середовища несе в собі декілька змістів: когнітивний – Інтернет-простір включає в себе повідомлення про події, факти, теоретичні положення, закладені в текст його автором; рефлексивний зміст – вміщує авторські концепти, суб'єктивні роздуми, способи розв'язання проблем, представлені в когнітивному інформаційному аспекті та індексальний – транслює психологічний зміст тексту, що вміщує в себе властивості, схильності та емоційні стани його автора. Такий зміст тексту має поряд із усвідомленими значеннями й несвідомі моменти, що знаходяться поза межами висловленого, а тому є відкритими для безлічі інтерпретацій. Тому, виходячи із розуміння тексту в сучасній постструктуралістській літературі, інтернет-середовище розуміється нами як простір, де відбуваються процеси складання значень та смислів, обмін контекстами та іншими кодами. Звісно, що Інтернет як середовище міжособистісної взаємодії, в якому, з одного боку, формуються різного плану комунікації, з іншого боку, наявний ряд обмежень щодо передачі інформації. Комунікативні канали інтернет-спілкування обумовлені технічними особливостями, при яких аудіо-візуальний ряд наявний, однак його не можна прирівнювати повноцінно до взаємодії в реальному житті. Така опосередкованість взаємодії комп'ютерними технологіями надає формуванню довірчих стосунків певних специфічних рис.

Так, вітчизняний дослідник М. М. Обозов розглядає процес формування міжособистісних довірчих стосунків як динаміку переходу від когнітивного розуміння психічного стану іншої людини без зміни власного стану, до емоційного розуміння стану іншого та бажання виконувати реальні дії із надання допомоги та підтримки партнерові по спілкуванню [4].

Отже на першому етапі розвитку довірчих стосунків важливим є наявність інтересу до особистісного простору іншої людини, коли суб'єктивний континуум може залишатися закритим або захищеним від доступу до нього інших користувачів. У ракурсі взаємодії користувачів прикладом таких стосунків може бути прояв почуття довіри до певного інтернет-ресурсу, на якому знаходиться значима текстова, аудіо- або відеоінформація, до якої можуть бути подані коментарі, однак які не передбачають зворотного зв'язку на цей коментар.

Зміна стосунків у бік довіри починає відбуватися при появі свідомих чи неусвідомлених емоційних відгуків на текстові або вербальні повідомлення іншого користувача. Так, в текстових

коментарях до подібних повідомлень можуть зустрічатися фрази щодо співпереживання, розуміння описаного випадку. При цьому коментатор починає включатися емоційно у стосунки, не демонструючи при цьому конкретних дій щодо вирішення ситуації, що хвилює іншого користувача. Наприклад, говорить про своє бачення описаної теми, виражаючи при цьому емоційну підтримку іншому співрозмовнику. На момент, коли користувач пропонує іншому конкретну допомогу по вирішенню заявленої ситуації, можна казати про максимальний ступень довіри між ним та людиною, яка перебуває в проблемній для себе ситуації.

Подібна теорія формування довірчих стосунків представлена у дослідженні І. П. Волкова. Ґрунтуючись на матеріалах робіт в області міжособистісного спілкування, соціальної перцепції і групових відносин, І. П. Волков виділяє фази розвитку міжособистісного контакту [3]. За автором, перша фаза міжособистісної взаємодії “первинне сприйняття та пізнання” передбачає формування першого враження про партнера під час взаємодії із ним. На цьому етапі стосунків започаткування довіри передбачає знайомство із текстовою презентацією іншого користувача мережі, постановку йому запитань щодо поглядів, необхідних для продовження подальшої взаємодії.

Друга фаза, “зближення”, спрямована на формування оцінки та самооцінки, розвиток рефлексивних відносин, актуалізацію установки на спільну дію. Для молодшої людини характерно об'єднуватися у групи для пошуку відповіді на важливі для неї питання, перевіряти спільність та відмінність поглядів із загальноприйнятими цінностями тощо. Часто можна зустріти обговорення на форумі актуальних питань про взаємини між партнерами, між батьками та дітьми, різними молодіжними субкультурами.

Третя фаза, “спільна дія”, призводить до прийняття міжособистісних ролей і визначення статусу у спілкуванні. Для розвитку молодшої особистості важливою є її взаємодія із особами, що виконують цілий ряд соціальних ролей, а також її участь в максимально можливому рольовому репертуарі. Чим більше соціальних ролей здатна відтворювати молода людина, тим більш пристосованою до життя вона є. Таким чином, процес розвитку молодшої особистості часто виступає як динаміка засвоєння соціальних ролей. Інтернет дозволяє проявлятися молодій людині в різних ролях, використовуючи для цього різні віртуальні ресурси. Наприклад, одна й та сама людина може вести активність на форумах, присвячених різним тематикам, таким, як форум матусь,

ділових жінок, кулінарних винаходів, порад щодо лікування хворобливих станів, тих, хто цікавиться питанням психології стосунків та іншим. Залежно від активності користувача в різних соціальних мережах інтернет-ресурсів буде визначатися його соціальний статус. Так само, як і в реальній взаємодії, існує широкий діапазон статусів: запропоновані, змішані, особисті, професійні, економічні, політичні, демографічні, релігійні. Однак, не обов'язково, що в інтернет-середовищі статуси реального життя будуть тотожними автоматично між собою. Наприклад, кровно-родинні статуси в реальному житті в більшості випадків не завжди будуть важливими для формування довірчих стосунків в мережі. Розбіжність статусів викликає протиріччя в інтергруповій ієрархії, яке виникає при двох обставинах: коли користувач займає в одній групі високий ранг, а в іншій – низький; коли права та обов'язки статусу однієї людини суперечать або заважають виконанню прав і обов'язків іншої. Тому для виникнення довіри на цій стадії стосунків важливим є прийняття користувачами власних міжособистісних ролей та статусів у віртуальному спілкуванні.

Четверта фаза – “зчеплення”, характеризується зміцненням почуття спільності “Ми”, формуванням норм спілкування і включенням механізмів взаємовпливу. На основі загальних цілей та діяльності у користувачів формується почуття приналежності до спільного життя, складаються відносини єдності та цілісності. Молоді люди відчувають себе причетними до проблем, справ, успіхів і невдач тієї групи, до якої вони реально належать або суб'єктивно зараховують себе. На цій стадії формуються почуття відповідальності за результати діяльності групи та наявний ефект емоційної підтримки, що проявляється в тому, коли користувач очікує емоційної підтримки, співчуття, співпереживання, допомоги з боку інших користувачів певної віртуальної соціальної групи. Якщо ж така підтримка не відбувається, то у користувача руйнується почуття довіри, приналежності до віртуальної групи, причетності до її справ. Отже, феномен довіри між користувачами групи впливає на відчуття єдності між ними, приналежності та підсилює їхню активність, спрямовану на досягнення мети.

Також заслуговує на увагу теорія структурування часу міжособистісної взаємодії, яку запропонував транзакційний аналітик Е. Берн. Вивчаючи особливості побудови міжособистісних стосунків, дослідник виділяє п'ять способів структурування часу, необхідних для ефективної взаємодії [2]: 1) заглиблення в себе; 2) ритуали, 3) проведення часу, 4) психологічні ігри, 5) діяльність; 6) близькість. Розглянемо кожну із цих стадій у ракурсі дослідження механізмів формування довірчих стосунків.

Так, з точки зору транзактного аналізу, процес “заглиблення в себе” – спосіб, що характеризує поведінку людини поза групою та дозволяє уникати безпосередніх контактів із іншими людьми. Особистість не взаємодіє із іншими, а отже, може “зменшити” психологічний ризик стати не прийнятою в інтернет-середовищі. Проте, якщо значну частину часу особистість проводить у заглибленні в собі, з’являється ризик залишитися на самоті поза інтернет-контактами. Натомість, важливою задачею молодості є встановлення та розвиток дружніх зв’язків, що характеризуються глибиною, стійкістю та інтимністю [3]. У реальній соціальній взаємодії люди більше обмежені у можливостях управління інформацією про себе межами реально сприйманого співрозмовником статі, зовнішності, ознак соціального статусу, професії, національності, віку. Натомість, в інтернет-середовищі самопрезентація залежить від уміння користувача проявляти себе у різних соціальних ролях. Прикладом поширеного способу “заглиблення в себе” в мережі Інтернет є процес створення користувачем власного блогу – це сторінка в мережі одного або декількох авторів, яка може бути аналогом особистого щоденника. На сторінках власного блогу молодь використовує різні техніки самопрезентації та створення свого віртуального “Я”. Процес складання блогу дозволяє користувачеві створювати плацдарм для подальшої взаємодії із іншими. На цьому етапі користувач може виразити у тексті власні життєві змісти (автори викладають свої вірші, прозу, фотографії картин, речей, зроблених своїми руками), з метою подальшої їхньої презентації іншим. Особливість блогу полягає в тому, що автор має можливість контролювати кількість осіб, які мають до нього доступ.

На цьому етапі встановлення взаємодії, під час заглиблення в себе користувач може почати пошук осіб подібних за інтересами, за соціальним статусом, за віком тощо. Виходячи в мережу з метою знаходження співрозмовника, користувач подає певний перелік інформації, за допомогою якої комп’ютерна програма підбирає подібних йому співрозмовників. Максимально правдива інформація може гарантувати адекватну вибірку потенціальних друзів з мережі. Саме тому, описуючи себе, користувач довіряє мережі особисту інформацію, щоб система підбрала близьких по цінностях та інтересах однодумців.

Однак, для того, щоб продовжити взаємодію в мережі, більшість веб-сторінок потребують реєстрації користувачів на обраному сайті, що передбачає від них надання певної особистої інформації, а отже, наявність певного рівня довіри до даного

інтернет-ресурсу. Окрім того, більшість користувачів створюють певні атрибути що допомагають їм презентувати власні уподобання відповідно до їхніх уподобань в інтернет-середовищі. Наприклад, серед молоді в мережі Інтернет звично мати власні “аватари”, “ніки”, які можуть відображати стан духу, світогляд, настрої й допомагають створити перше враження у співрозмовника, також їх можна змінювати в залежності від настрою. Такі атрибути використовуються при спілкуванні на форумах, у чатах, у Skype та ICQ. Також для початку взаємодії часто використовується прийняті в певному інтернет-середовищі фрази, звернення, сленг прийнятий у певному віртуальному середовищі. За теорією транзакційного аналізу – цей етап взаємодії має назву “ритуали”. Під “ритуалом” розуміється стереотипна серія простих взаємодій, що задані зовнішніми соціальними факторами. Наприклад, неформальний ритуал, такий, як, вітання або прощання, “смайлики”, популярні вислови дозволяють створити безпечний спосіб взаємодії, надати почуття впевненості та приналежності до певної інтернет-групи, створити більш довірчі стосунки. Отже, довіра до іншої людини на даному етапі виникає в результаті міжособистісної взаємодії, реалізованої переважно шляхом сприймання презентованої користувачам візуальної картинки, шляхом невербальних проявів та порівняння очікувань із результатами взаємодії.

За Е.Берном, наступним етапом формування довіри в інтрнет-середовищі є так зване “проведення часу” – серія простих взаємодій, метою яких є структурування певного інтервалу часу. Подібна взаємодія стосується актуальних, формальних для користувача тем та змістів – що є важливими, цікавими для нього, однак не актуалізують в ньому рівень емоційно-значимої інформації. Наприклад, користувачі в межах цікавого веб-ресурсу можуть надавати поради, щодо вибору певного закладу, сайту, кінофільму. Етап “проведення часу” закладає основу для знайомства, дружби, сприяють підтвердженню обраних людиною ролей та зміцненню її життєвої позиції щодо довіри до певної групи Інтернет-користувачів. Творча активність молоді людини передбачає на даному етапі спілкування вміння подолати буденні уявлення, виходити за рамки лише традиційного спілкування, звертаючись до незвичайних зв’язків і аналогій. Спілкування на цій стадії формування довірчих взаємин характеризується популяризацією серед молоді нестандартних відповідей на питання у форумах, надання іншим користувачам цікавих веб-посилань щодо теми обговорення та інше.

Зворотним проявом – недовірою до інших користувачів на даному та наступних етапах взаємодії в мережі є прагнення до

збереження особистості статусу анонімності. Анонімність віртуальної взаємодії обумовлена опосередкованістю цього процесу комп'ютерними технологіями. Спілкування відбувається через умовного посередника: монітор комп'ютера, ноутбук, планшет чи смартфон. Відповідно виникає можливість в такому випадку бути більш щирим в думках та висловлюваннях. Можна довірити невидимому співрозмовнику більше особистісної інформації. Опосередкованість взаємодії в мережі Інтернет комп'ютерними технологіями, що створює певний психологічний захист змінює формування довірчих стосунків, – цей процес пришвидшується, співрозмовники швидше обмінюються особистою, значимою інформацією, а тому починають довіряти один одному раніше, ніж в реальному житті.

Разом із тим, якщо особистість відмовляється на даному та наступних етапах взаємодії зменшити ступень анонімності або позбутися її – це може здійснювати негативний вплив на продовження становлення довірчих взаємин. На сьогодні в час активного розвитку та популярності соціальних мереж, анонімність не втратила своєї значущості в процесах Інтернет-взаємодії, однак її цінність для користувачів дещо зменшилася. Мало кому з користувачів буде цікавою особиста сторінка, на якій є відсутньою або неправдивою інформація. Сьогодні в соціальних мережах ціниться спілкування із тим користувачем, який викладає в мережу інформацію про події свого життя в тексті, фото й відео. На цьому етапі спілкування, користувачі інтерпретують відповіді одне одного, оцінюють їх відповідно до щирості та надійності, тлумачать їхній зміст та узгодженість із власним розумінням певної теми обговорення. Такий процес інтерпретації є переважно “... автоматичним, вродженим за своєю природою, та миттєвим, швидким у реальному часі... це заснований на суб'єктивному конструюванні смислів процес є єдиним, на що ми можемо спиратися, коли збираємося розібратися у складному полі...та оброблюємо вплив оточуючого середовища” [5].

Якщо користувач має бажання та досвід пізнавати власний досвід та досвід іншого не лише на рівні зовнішньої поведінки, готовий звертатися до власного подібного способу переживання різних тем, то він буде готовий переходити на інший рівень взаємодії. У той момент, коли спілкування переходить до тем, що стосуються емоційно-значимого для людини змісту, – відбувається перехід на наступний етап прояву довіри. Взаємодія може переходити або до стадії “психологічних ігор”, або до “діяльності”.

За теорією транзакційного аналізу, психологічною грою є серія звернень учасників взаємодії, часто одноманітних за значенням, що мають прихований зміст та можуть містити елемент конфлікту.

Оскільки спілкування у блогах, соціальних мережах, форумах або чатах передбачає, що учасники дискусій обговорюють певні свої проблемні питання в дискусіях, то, як правило, користувачі стикаються з різними точками зору на один й той же предмет чи явище. Найчастіше конфлікти гаснуть, не встигнувши перетворитися у щось серйозне, однак трапляються й затягнуті в часі історії. Наприклад, користувач, запам'ятавши “нік” людини, з яким мав конфлікт, може почати ставитися до нього упереджено, незалежно від того, в якій ситуації і при обговоренні якої теми вони зіткнулися знову. Деякі користувачі, схильні до конфліктної поведінки, починають переслідувати опонента в коментарях, сервісах обміну повідомленнями, електронною поштою. До більш агресивних форм наслідків конфліктів можна віднести публічні образи, публікацію особистих даних користувача (фотографії, подробиці біографії, адреса, контактна інформація – все це часто достатньо легко знайти в Інтернеті), заклики до інших користувачів. Спеціально для таких випадків у більшості інтернет-сервісів передбачений функціонал для блокування окремих користувачів.

Важливим положенням сучасних досліджень є твердження про те, що довіра не завжди має лише позитивні наслідки. Надлишок довіри може інколи принести значну шкоду [6]. Більшість молодих користувачів навіть не замислюються про нюанси безпеки в мережі Інтернет та розміщують у віртуальному середовищі детальну інформацію про себе або розповідають новому знайомому особисті подробиці свого життя. Більшість молоді лише частково зберігають свою анонімність при веденні віртуального ресурсу, наприклад, розмістивши свої особисті фотографії. Деякі автори блогів вказують свої прізвища, номери телефонів. Відбуваються подібні довірчі стосунки на базі того, що молоді користувачі відчувають безумовну готовність проявляти до іншого певні дії, що можуть сприяти успішній взаємодії з ними. Варто зазначити, що в даному моменті зміст та ступінь безпечності ситуації взаємодії, як правило, не відповідають змісту та рівню бажань, небагато людей про це замислюються, розповідаючи новому віртуальному знайомому про особисте.

На етапі психологічної гри користувачі розуміють, що їхні конфліктні повідомлення можуть стати доступними для загалу інших людей, часто це не зупиняє їх від продовження запеклих дискусій. Тому можна сказати, що на даному етапі взаємодії довіра може або розвиватися та переходити на наступну стадію відкритості, або користувач може повернутися до попередніх стадій довірчих стосунків, більш закритого характеру. Можна вважати, що

непорозуміння в Інтернеті нешкідливі і є лише способом зняття напруги, простою грою або розвагою, однак запальна поведінка або хамство в мережі мають ті ж самі наслідки для втрати довіри у стосунках, як якби вони відбувалися в реальному житті. Так, сьогодні психологічні ігри в Інтернеті можуть бути потенційно всюди, де є можливість залишати коментарі, – у записах блогів, на спортивних, гостьових чи політичних сайтах. При читанні коментарів до відео на Youtube, обговоренні подій з різних областей життя: від політики до мистецтва чи журналу, можна зустріти провокуючі коментарі. Часто лють одного сердитого користувача передається як інфекція іншим – рух по низхідній спіралі продовжується і їх суперечка захоплює все нових і нових учасників, інколи такий форум перестає підтримуватися користувачами.

Отже, в основі непорозумінь в інтернет-середовищі серед молодих людей лежить зазвичай: конфлікт цінностей, пов'язаний із сповіданням користувачами різних цінностей, установок; конфлікт інтересів у ситуації, коли дія однієї особистості, в процесі досягнення своїх цілей, блокуються, стикаються з діями іншої особистості, яка також намагається досягти своїх цілей; непорозуміння на ґрунті володіння можливостями, пов'язаними із контролюванням та володінням матеріальними цінностями.

Наступний етап у формування довіри за теорією транзакційного аналізу “діяльність” – це спосіб структурування часу, що зазвичай спонукає щось робити. Діяльність – це те, що люди хочуть робити чи необхідно робити, одному або разом з іншими, наприклад, створювати разом сайт, розробляти програми, проводити скайп-конференції або консультації, збирати кошти на допомогу тому, хто її потребує. Діяльність дає частіше позитивні контакти та створює підґрунтя для подальших довірчих стосунків. У молодості людина найбільш здатна до творчої діяльності, формулювання евристичних гіпотез, максимально працездатна, тому прогрес в різних областях Інтернет-технологій багато в чому пов'язаний з діяльністю молоді. Молодь опановує найбільш складні способи інтелектуальної діяльності в найрізноманітніших та сучасних областях науки й техніки. На цій стадії формування довіри молодь схильна до впровадження в партнерство засвоєних знань, навичок.

На більш глибокому рівні людських відносин, ніж ритуали, часопроводження, ігри та діяльність, знаходиться здатність до близькості, яка є в кожній людині. Етап “близькості” вільний від ігор та експлуатації, він виникає в рідкісні моменти людських взаємин, викликаючи почуття ніжності, розуміння та прихильності. Близькість включає в себе справжній інтерес до людини. Будь-яка

діяльність – служить контекстом, в якому може виникнути близькість, під якою ми розуміємо процес пізнання та надання можливостей пізнання внутрішнього світу досвіду одне одного. На етапі “близькості” між користувачами з’являється можливість для обміну між ними особистісними смислами, емоціями, цінностями, уставками, моделей поведінки.

Цей спосіб взаємодії є найбільш оптимальним для прояву довіри між співрозмовниками. На цьому етапі довіра як психологічний стан особистості може виникати при злитті ряду чинників: інтересів даної людини, її установок, емоційних реакцій, попереднього власного досвіду, адаптивних здібностей особистості, рівня інтелектуального розвитку і так далі. Довіра на цій стадії виникає, коли людина впевнена у правильності та адекватності процесів та явищ своїх ціннісних установок. Довірчий стан реалізується в поведінці людини. Будь-які позитивні результати будь-яких дій викликають у свідомості довіру до них і при повторенні даних дій з неминучістю ведуть до закріплення позитивної реакції довіри в поведінці особистості. Природно, що будь-яке нове явище досліджується людиною на основі проб і помилок і в разі негативного впливу на людину може бути відкинута з подальшим закріпленням реакції недовіри до даного явища, навіть якщо ця негативна дія була випадковою. Будь-який негативний досвід може закріпитися у свідомості людей, викликаючи повторюване заперечення і стійку недовіру.

На цій стадії частіше за все користувачі отримують не лише веб-партнера із спілкування, який може вислухати, підтримати, дати пораду, однак й переводять спілкування з он-лайн режиму до реальної взаємодії, або все частіше переходять до відео- або аудіо-зустрічей (Skype, Facebook, Google+, відеоконференції). Максимальний ступінь довіри гарантує взаєморозуміння в ході віртуального спілкування. На етапі “близькості” знання, слова, вираження внутрішнього світу являють собою важливу ціль для користувачів, їхня мета полягає у продовженні створення подальших довірчих взаємовідносин. Звісно, що довірчі стосунки на етапі близькості або попередніх етапах можуть стати двосторонніми або однобічними, якщо внутрішній процес одного із користувачів досліджується та сприймається, а іншого – ні. Частіше такі асиметрії виникають на ранніх етапах взаємодії та пов’язані із занадто різних особистісних смислів та переживань користувачів. Тому спрямованість на розвиток близьких стосунків є запорукою досягнення довіри у взаємодії між користувачами. “... близькість уявляє собою не лише тісну співпрацю при досягненні спільних та взаємних погоджених цілей: вона уявляє собою спільне з іншою

людиною вираження та взаємну сприйнятливість щодо організації внутрішніх світів” [6, 378].

Отже, довірчі стосунки в молодіжному інтернет-середовищі проходять декілька стадій та можливі за наявності певних умов. З такої точки зору, довіра являє собою певний спосіб організації досвіду взаємодії, за яким користувачі інтерпретують стосунки як безпечні та надійні. Процес розгортання довірчих стосунків виглядає як входження у суб’єктивний світ чуттєвого та когнітивного простору іншої людини та узгодження з ними власних дій та переживань. На початку розвитку довірчих стосунків виникає процес зібрання користувачем необхідних для нього проєкцій та початкових уявлень з метою отримання знань про те, як саме необхідно будувати взаємодію із іншим. Першопочаткові збирання та викладка проєктивних даних носять неформальний та ситуативний характер, однак подальша взаємодія передбачає “заглиблення”, більше розуміння того, якою саме є картина світу в іншого, якими змістами він керується у певних ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – М.: Прогресс, 1989. – 616 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений / Э. Берн. – Екатеринбург: ЛИТУР, 1999 – 572 с.
3. Волков Б.С. Психология юности и молодости: [Учебное пособие] / Б.С.Волков. – М.: Академический Проект: Трикса, 2006. – С. 79.
4. Обозов Н. Н. Межличностные отношения / Н.Н. Обозов. – Л.: ЛГУ, 1979.– 151 с.
5. Уилер Г. Гештальт-терапия постмодерна за пределами индивидуализма / Г. Уилер. – М.: Изд-ство: Смысл, ЧеРо, 2005. – С. 340-341.
6. Lewicki R.J., Mcallister D.J., Bies R.J. Trust and Distrust: New Relationships and Realities // Academy of Management Review. – July 1998. – V. 23. – Is. 3. – P. 438-459.

The article presents the theoretical aspects of trust relationships formation in the youth Internet environment, and analyzes the stages and conditions of trust emergence in the process of virtual interaction.

Keywords: trust, cooperation, stages and conditions of the trust formation.

Отримано: 15.02.2012 р.

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.

Адамська Зоряна Михайлівна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри практичної психології, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, м. Тернопіль.

Балецька Людмила Миколаївна, науковий кореспондент Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України; старший викладач кафедри туризму, Ужгородський національний університет, м. Ужгород.

Біда Сергій Олександрович, докторант кафедри психології, Харківський інститут Міжрегіональної академії управління персоналом, м. Харків.

Бохонкова Юлія Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Луганськ.

Вівчарюк Вікторія Віталіївна, аспірантка кафедри психології освіти та управління навчальним закладом, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Волошок Олена В'ячеславівна, кандидат психологічних наук, доцент, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Воронюк Ірина В'ячеславівна, докторант кафедри психології, Інститут філософії освіти і науки, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

Гаваші Світлана Йосипівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

Гапоненко Лариса О., кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології та педагогічних технологій, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

Дідик Наталія Михайлівна, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Дячук Ірина Миколаївна, викладач Кременецького педагогічного коледжу, здобувач кафедри психології, Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка, м. Кременець.

Євдокімова Олена Олександрівна, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри загальної та практичної психології, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків.

Карпюк Юлія Ярославівна, здобувач кафедри загальної та експериментальної психології, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

Каут Наталія Миколаївна, викладач кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич.

Коваль Ірина Андріївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і медичної психології та педагогіки, Національний медичний університет ім. О.О.Богомольця, м. Київ.

Кодлубовська Тетяна Борисівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри медичної інформатики підрозділу медичної психології і педагогіки, Національна медична академія післядипломної освіти ім. П.Л.Шупика, м. Київ.

Крюкова Людмила Володимирівна, здобувач кафедри практичної психології, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, м. Харків.

Крюкова Олена Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Донецький національний університет, м. Донецьк.

Левус Надія Ігорівна, кандидат психологічних наук, доцент, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Легун Олена Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Литвинчук Леся Михайлівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх, Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Лохвицька Любов Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики дошкільної освіти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», м. Переяслав-Хмельницький.

Лукомська Юлія Олександрівна, здобувач факультету соціальної педагогіки та психології, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя.

Максименко Ксенія Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і медичної психології, Національний медичний університет ім. О.О.Богомольця, м. Київ.

Макуха Марія Миколаївна, аспірант Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Матласевич Оксана Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Мельник Жанна Василівна, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Мойсеєва Олена Євгенівна, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри юридичної психології, Національна академія внутрішніх справ, м. Київ.

Моначин Інна Леонідівна, викладач кафедри психології у виробничій сфері, Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя, м. Тернопіль.

Музичук Олена Олександрівна, старший науковий співробітник лабораторії історії психології ім. В.А.Роменця, Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Надюк Наталя Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Класичний приватний університет, м. Запоріжжя.

Невідома Яна Григорівна, асистент кафедри психології розвитку факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Ожубко Галина Володимирівна, викладач кафедри менеджменту та підприємництва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич.

Оніщенко Наталія Вікторівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник, науково-дослідна лабораторія екстремальної та кризової психології, Національний університет цивільного захисту України, м. Харків.

Онуфрієва Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, заступник начальника науково-дослідного сектору, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Осадча Наталія Василівна, здобувач кафедри загальної та соціальної психології, Національна академія внутрішніх справ, м. Київ.

Осика Костянтин Сергійович, кандидат психологічних наук, асистент кафедри фізичного виховання, Слов'янський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ.

Осика Ольга Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології, Слов'янський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ.

Осичка Олена Василівна, кандидат психологічних наук, старший викладач, Одеський національний економічний університет, м. Одеса.

Павлюк Тетяна Миколаївна, кандидат психологічних наук, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Пивоварчук Тетяна Олександрівна, викладач, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Подкопасєва Юлія Валеріївна, асистент кафедри загальної та практичної психології, заступник декана з навчально-методичної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Потапчук Людмила Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Резнікова Олена Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Слов'янський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ.

Ренке Сергій Олександрович, кандидат психологічних наук, асистент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Савицька Ольга Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти та управління навчальним закладом, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Савченко Олена В'ячеславівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології, Херсонський державний університет, м. Херсон.

Саннікова Анастасія Олександрівна, викладач, Одеська державна музична академія імені А.В. Нежданової, м. Одеса.

Семків Ірина Ігорівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, педагогіки та соціального управління, Національний університет "Львівська політехніка", м. Львів.

Сеник Оксана Мирославівна, аспірантка кафедри психології філософського факультету, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Славіна Наталія Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-

Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Співак Віталій Іванович, кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Спринська Зоряна Валентинівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич.

Старинська Наталія Володимирівна, аспірант кафедри психології, Слов'янський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ.

Степаненко Лариса Вікторівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології, Слов'янський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ.

Терещенко Вікторія Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти та управління навчальним закладом, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Торічний Вадим Олександрович, старший офіцер відділу військової частини 2195 Р, м. Чернівці; здобувач, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький.

Устинова Наталія Валеріївна, старший викладач кафедри психології, Донецький національний університет, м. Донецьк.

Федорчук Віктор Миколайович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти та управління навчальним закладом, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Фролова Олена Вікторівна, аспірантка факультету психології, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Центелевич Юлія Василівна, аспірантка Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Цибуляк Наталя Юрїївна, асистент кафедри прикладної психології, Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ.

Чеканська Оксана Анатоліївна, асистент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Чумак Віктор Вікторович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ.

Шандро Інна Олександрівна, здобувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін та психології, Інститут психології та підприємництва, м. Донецьк.

Шапошник Дар'я Олегівна, аспірантка, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків.

Шевченко Марина Василівна, аспірантка кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Шелег Тетяна Володимирівна, аспірантка, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси.

Шелестова Олена Вікторівна, старший викладач кафедри психології та педагогіки, Київський інститут бізнесу і технологій, м. Київ.

Шинкарюк Анатолій Іванович, доктор психологічних наук, професор, проректор із заочного навчання та зв'язках з навчальними закладами, завідувач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Шинкарюк Віктор Анатолійович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Шишова Інна Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, м. Кіровоград.

Штепа Олена Станіславівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Щербина Людмила Францівна, кандидат психологічних наук, докторант факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Яворський Максим Васильович, старший викладач кафедри прикладної психології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького; аспірант Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, м. Київ.

Зміст

С.Д.Максименко

Структурно-функціональна характеристика психології життя 3

З.М.Адамська

Особливості розвитку рефлексивних компонентів у структурі суб'єктності майбутніх психологів 14

Л.М.Балецька

Ціннісний компонент як основний чинник формування атрибутів успіху особистості 25

С.О.Біда

Види та генезис експресії емоційних явищ 35

Ю.О.Бохонкова

Детермінанти становлення випереджальної стратегії поведінки особистості 46

В.В.Вівчарюк

Психологічні особливості дитячо-батьківських взаємин та психопрофілактика їх порушень 55

О.В.Волошок

Особливості прояву тривожності у підлітків у контексті педагогічної взаємодії вчителя та учня 67

І.В.Воронюк

Психологічні особливості образу “Я” старшокласників як аспект проблеми забезпечення творчої взаємодії вчителів з учнями 77

С.Й.Гаваші

Психологічні передумови самоактуалізації обдарованої особистості 92

Л.О.Гапоненко

Розвиток професійної взаємодії в підготовці студента-психолога до співпраці з учителем 103

Н.М.Дідик

Методика дослідження професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів 113

І.М.Дячук	Картина світу особистості в юнацькому віці як психологічна проблема	125
О.О.Євдокімова	Формування психологічної готовності до професійної діяльності у майбутніх правоохоронців	134
Ю.Я.Карпюк	Вплив християнської моралі на ціннісно-орієнтаційну сферу молодших школярів в умовах католицької та звичайної загальноосвітньої школи	144
Н.М.Каут	Особистісна адаптованість молодших школярів	157
І.А.Коваль	Патопсихологічні симптоми у соматичних пацієнтів з ішемічною хворобою серця	166
Т.Б.Кодлубовська	Аналіз наслідків стресу у співробітників ОВС для розробки і впровадження індивідуальних програм з психологічної реабілітації та профілактики професійної деформації	174
Л.В.Крюкова	Кольорово-асоціативний експеримент як показник адаптаційного потенціалу молодшого школяра	183
О.В.Крюкова	Теоретико-методологічні основи дослідження соціальної злагоди	193
Н.І.Левус	Когнітивна складова соціального інтелекту	204
О.М.Легун	Поняття сенсу життя у сучасній російській та вітчизняній психології	214
Л.М.Литвинчук	Психологічні механізми дії музики	224
Л.В.Лохвицька	Концепт “моральне виховання” у сучасній парадигмі формування особистості дошкільника	234

Ю.О.Лукомська

Психологічні підходи до проблеми
креативності 243

К.С.Максименко

Проблема прототипу психологічної допомоги особистості
в ситуації соматичного захворювання 252

М.М.Макуха

Дослідження гендерної специфіки ефективних
механізмів подолання екзистенційної тривоги 264

О.В.Матласевич

Роль християнської церкви у формуванні особистості:
психологічний ракурс 275

Ж.В.Мельник

Зародження самосвідомості особистості в ранньому
дитинстві 285

О.Є.Мойсєєва

Емоційний аспект агресивної поведінки
неповнолітніх 295

І.Л.Моначин

Закономірності переживань особистості в ситуації
безробіття 306

О.О.Музичук

Казка як засіб розвитку особистісних цінностей
молодших школярів 317

Н.М.Надюк

Розвиток рефлексії як суб'єктної здатності до професійної
діяльності викладача вищої школи 327

Я.Г.Невідома

Особливості соціалізації у юнацькому віці 337

Г.В.Ожубко

Сутність та структура соціального
інтелекту 346

Н.В.Оніщенко

Екстрена психологічна допомога дітям в умовах
надзвичайної ситуації 358

Н.В.Осадча	Теоретичний аналіз проблеми психологічного супроводу навчально-виховного процесу училищ професійної підготовки працівників міліції	369
К.С.Осика	Динаміка мотивації досягнення юнаків-каратистів	378
О.В.Осика	Система моральних вчинків у життєвому просторі особистості	389
А.В.Осичка	Влияние психологических особенностей руководителя на стиль управления организацией	399
Т.М.Павлюк	Структурні характеристики мотивації професійної діяльності працівників органів виконавчої влади	408
Т.О.Пивоварчук	Структура комунікативних здібностей	419
Ю.В.Подкопаєва	Психологічні механізми формування уявлень про духовний ідеал молодших школярів	427
Л.В.Потапчук	Ціннісні детермінанти в структурі екологічної культури особистості	438
Е.А.Резникова	Формирование стратегий адаптационного поведения в процессе трансформации психологической защиты личности студента	447
С.О.Ренке	До проблеми аналізу навчально-професійної діяльності як провідної в юнацькому віці	459
О.В.Савицька	Професійна ідентичність та життєві стратегії студентів-психологів	469
О.В.Савченко	Особливості сприйняття ситуацій, що пов'язані з навчальною діяльністю студентів	479

А.О.Саннікова

Емпіричний пошук психологічного змісту сценічних бар'єрів за допомогою щоденникової методики 490

Г.І.Семків

Ресурсний підхід до розуміння соціального капіталу у психології 501

О.М.Сеник

Роль часової перспективи у психологічному здоров'ї особистості 511

Н.С.Славіна

Особливості проведення психологічного консультування підлітків з різними проблемами 527

В.І.Співак, Л.А.Онуфрієва

Природа виникнення, теоретичні та практичні аспекти дослідження конфлікту 540

З.В.Спринська

Психологічні особливості ціннісних орієнтацій вихованців колонії 553

Н.В.Старинская

Структура личностных свойств самоактуализирующейся личности студентов 566

Л.В.Степаненко

Психологічний аналіз факторів дисгармонійних емоційних станів підлітків 577

В.А.Терещенко

Тенденції розвитку психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями за традиційних умов навчання 587

В.О.Торічний

Експериментальна перевірка ефективності програми формування професійного іміджу прикордонника 598

Н.В.Устинова

Психологічні особливості формування понять у студентів з домінуванням інтуїтивного когнітивного стилю 611

В.М.Федорчук	
Емоційна компетентність психолога	623
О.В.Фролова	
Особливості організаційної ідентичності працівників державних та приватних установ: психолінгвістичний підхід	631
Ю.В.Центелевич	
Професійне навчання страхового агента як засіб розвитку його особистості	641
Н.Ю.Цибуляк	
Критерії, показники та рівні розвитку спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів	650
О.А.Чеканська	
Природничо-наукове спрямування в дослідженнях психіки людини у медичній діяльності та упорядкуванні життя душевнохворих на Поділлі	660
В.В.Чумак	
Формування у студентів мотивів учіння при впровадженні дистанційних технологій у навчальний процес ВНЗ	671
І.О.Шандро	
Особливості цільової спрямованості особистості на різних етапах онтогенезу	682
Д.О.Шапошник	
Методологічні засади дослідження самоефективності особистості	690
М.В.Шевченко	
Психологічна корекція страхів дітей молодшого шкільного віку з вадами мовлення	702
Т.В.Шелег	
Вплив досвіду перинатального періоду на розвиток особистості	713
О.В.Шелестова	
Деприваційна травма і розлади адаптації у призовників	724

А.І.Шинкарюк

Розвиток психомоторики дитини від народження
до шести років як передумова особистісної активності 733

В.А.Шинкарюк

Формування особистості в ранньому юнацькому віці та
заняття фізичною культурою 743

І.О.Шишова

Сутність діалогічного спілкування як складової
психологічної культури майбутніх педагогів 754

О.С.Штепа

Психологічна стратегія мотивування особистості 763

Л.Ф.Щербина

Модель метатеоретичного мислення психотерапевта 773

М.В.Яворський

Психологічні механізми формування довіри
в молодіжному інтернет-середовищі 783

Відомості про авторів 794

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,
доктор 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,
доктор 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,
Doctor 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 17

Редактор *Н.Г. Пянковська*
Комп'ютерна верстка *В.О. Фаріон*

Підписано до друку 4.05.2012 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.
Ум.друк.арк. 47,21. Обл. вид. арк. 46,42.
Тираж 300 пр. Зам. № 447.

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