

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

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

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

Випуск 6
Частина 1

Кам'янець-Подільський
“Аксіома”
2009

УДК 378(082):159.9

ББК 74.58+88я43

П 68

Рецензенти:

О.Ф. Бондаренко – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Київського національного лінгвістичного університету

Л.А. Мойсеєнко – доктор психологічних наук, професор, директор Інституту фундаментальної підготовки Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу

Л.М. Карамушка – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії організаційної психології, Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України

Ю.М. Швалб – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії екологічної психології, Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України

Редакційна колегія:

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

Друкується за ухвалою

вченої ради Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України

(протокол № 6 від 22 жовтня 2009 р.),

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

(протокол № 10 від 29 жовтня 2009 р.)

П 68 Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 6., Ч. 1. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 416 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 й індивідуальних особливостей становлення особистості та психології навчання.

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

УДК 378(082):159.9

ББК 74.58+88я43

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого

засобу масової інформації серія КВ № 14574-3545Р від 11.11.2008 р.

Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з психології

(Постанова Президії ВАК України No 1-05/2 від 27 травня 2009 року)

© Автори статей, 2009

© “Аксіома”, видання, 2009

УДК 159.923.177.6

С.Д. Максименко, С.А. Мул

СТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Автори виділяють та обґрунтовують ключові ознаки особистості – а саме: цілісність, унікальність, активність, відкритість (незавершеність), саморозвиток і саморегуляція. Характеризуються такі послідовні етапи саморегуляції, як базальна емоційна саморегуляція; волева саморегуляція і цілісно-смилова саморегуляція. Особистість реалізується як єдність біологічного, соціального і духовного. Виокремлюються рівні розвитку особистості залежно від того, наскільки вона стає суб'єктом власного внутрішнього світу.

Ключові слова: психологія особистості, особистість, ключові ознаки особистості: цілісність, унікальність, активність, відкритість, саморозвиток, саморегуляція, розвиток особистості, внутрішній світ особистості.

Авторы выделяют и обосновывают ключевые черты личности – а именно: целостность, уникальность, активность, открытость (незавершенность), саморазвитие и саморегуляция. Характеризуются такие последовательные этапы саморегуляции, как базальная эмоциональная саморегуляция; волевая саморегуляция и целостно-смысловая саморегуляция. Личность реализуется как единство биологического, социального и духовного. Выделяются уровни развития личности в зависимости от того, насколько она становится субъектной собственного внутреннего мира.

Ключевые слова: психология личности, личность, ключевые черты личности: целостность, уникальность, активность, открытость, саморазвитие, саморегуляция, развитие личности, внутренний мир личности.

Цінність і унікальність особистості не відкидають, а передбачають наявність її особливої структури. Л.С. Виготський зазначав: «Структурою прийнято називати такі цілісні утворення, які не складаються сумарно із окремих частин, являючи ніби їх агрегат, але самі визначають долю і значення кожної з тих, що входять до їх складу, частин» [4, 256].

Структура особистості як цілісності є об'єктивною реальністю, що втілює внутрішні особистісні процеси. Крім того, вона відображає логіку цих процесів і є підпорядкованою їм. Водночас, з погляду генетичної психології, вона є результатом діяльності цих процесів. Структура виникає як втілення функції, як орган цієї функції. Звісно, її виникнення, в свою чергу, призводить і до зміни самих функцій. Отже, структура особистості тісно пов'язана з процесом її становлення: структура є одночасно результатом становлення, його умовою і фактором подальшого розвитку особистості.

Структура являє собою цілісність, що включає в себе всі психічні (свідомі та несвідомі) і непсихічні складові особистості. Але вона – не є їхня проста сума, а становить нову особливу якість, форму існування психіки людини. Це – особлива упорядкованість, новий синтез.

Структура особистості є суперечливою відносно фактора стабільності. З одного боку, вона є стабільною і сталою (включає в себе однакові компоненти, робить поведінку прогнозованою). Але, водночас, структура особистості є плінною, змінною, ніколи до кінця не завершеною. В культурно-історичній теорії доведено, що структура особистості людини змінюється в процесі онтогенезу. Тим часом є дані, які дозволяють припустити, що зміни структури відбуваються і всередині вікових етапів, визначаючи індивідуальний стиль і відбиваючи специфіку життєвого шляху кожної людини.

Отже, прагнення дослідження особистості як цілісності зовсім не означає для нас відмову від структурування даної цілісності. Свого часу С.Л. Рубінштейн звертав увагу на недопустимість нехтування структурними аспектами особистості. «Особистість, – зазначає С.Л. Рубінштейн, – визначається своїми відношеннями до оточуючого світу, до суспільного оточення, до інших людей» [8, 271]. Ці відношення зумовлені відношенням внутрішніх складових психіки, в тому числі і неусвідомленими. Тому, «в психологію особистості входить вивчення всіх цих утворень у їхньому взаємозв'язку» [8, 273]. Рубінштейн далі зазначає: «Не можна ігнорувати динаміку цих відношень у розгляді психічних процесів, так само як не можна все розчинити в цій динаміці відношень, зовсім виключивши статику відносно сталих властивостей. Все розчиняти в динаміці особистісних відношень означає ігнорувати наявність у людини стійких властивостей, що склалися й закріпилися в процесі історії» [8, 273].

У переважній більшості теорій особистості її структура декларується, як, власне, і окремі її складові. Ми схильні підходити до цього питання по-іншому: на наш погляд, дійсна структура особистості та, в якій втілена «логіка самого об'єкта», що встановлена в результаті емпіричних і теоретичних досліджень. Розкриємо нашу вихідну позицію. Цілісність являє собою, перш за все, узгоджену й гармонізовану систему окремих частин, які, власне, і утворюють її. Тобто цілісність передбачає структуру. Остання може (і повинна) виступити предметом психологічного дослідження, оскільки саме недостатність достовірних наукових даних про структуру особистості породжує ту кількість уявлень про цілісність, які можна вважати швидше фантомами і міфами, ніж науково обґрунтованими узагальненнями. (Варто лише переглянути сучасні підручники з теорії особистості, щоб упевнитися, що уявлення авторів про структуру особистості людини є справжніми «творами на вільну тему» – у кожного своя логіка, свої уподобання, а отже – і своя структура. Такий стан речей є дуже далеким від науковості). Водночас, наукове вивчення структури

цілком закономірно вимагає аналізу, «розчленування» цілісності. Ми згідні з думкою Д.В. Ушакова про те, що для продуктивного вивчення особистості, необхідно прийняти до відома відмінність гносеологічного плану даного поняття від психологічного [9, 220]. Якщо в гносеологічному плані особистість є цілісністю, яка далі не розкладається, то в плані психологічному такий аналіз можливий, навіть необхідний. У гносеологічному плані поняття «особистість» («суб'єкт») не може бути розкладеним, оскільки воно означає дійсного носія думок, почуттів, цінностей (С.Л. Рубінштейн зазначав з цього приводу, що мислить і пізнає не мозок, а людина як суб'єкт, як особистість). «У цьому сенсі, – вірно зауважує Д.В. Ушаков, – не можна далі розкладати поняття «суб'єкт», оскільки носієм мислення і пізнання є він у цілому, а не якась його окрема частина. Якщо ми спробуємо вичленити таким чином зрозумілій особистості якісь підсистеми, то носій мислення просто зникне» [9, 220].

В плані ж психологічному, аналіз необхідний, оскільки інакше на обрії знову з'явиться стара ідея «гомункулусу». Але чи не суперечить це нашій ідеї щодо зближення предмета і об'єкта в дослідженні психології особистості? Здається, що дуже багато залежить від чіткості і послідовності дослідницької позиції. Показовою в цьому плані є думка В. Франкла: «Наука не лише має право, але й зобов'язана виносити за дужки багатомірність реальності, відмежовувати реальність, виокремлювати з цього спектра реальності якусь одну хвилю. Тому проєкція реальності є більш ніж виправданою. Вона необхідна. Вчений повинен вміти робити вигляд, наче він має справу з одномірною реальністю. Однак він повинен при цьому знати, що він робить, інакше кажучи, він повинен знати джерела можливих помилок, щоб уникнути їх в своєму дослідженні» [10, 51-52]. Структура особистості як цілісності є об'єктивною реальністю, що втілює – відображає внутрішні особистісні процеси, тобто процеси виникнення, існування і розвитку. Вона відображає логіку цих процесів, і є підпорядкованою ним, водночас вона є результатом їх діяльності. Це є точка зору генетичної психології. Структура виникає як втілення функції, як орган цієї функції. Причому, якщо бути послідовним, слід зазначити, що раніше виникає структура як нероздільна цілісність, яка потім, в процесі подальшого існування, ускладнюється і диференціюється, залишаючись при цьому цілісністю (але тепер це вже інша цілісність). У такому вигляді структура має зворотній вплив на функцію (на існування), спрямовуючи, обмежуючи і своєрідно розвиваючи її. Такий спосіб взаємодії є суперечливою єдністю самостійних і окремих частин, які не можуть існувати одна без одної. Отже, для генетичного психолога логіка об'єкта дослідження (особистості людини) являє собою закономірні процеси існування: виникнення, розвитку, становлення. Саме в межах цієї логіки ми схильні розглядати структуру особистості, і саме в цих межах виокремлювати її ланки (складові). Але сказаного

недостатньо. Диференціація структури особистості є не єдиним напрямом її розвитку в онтогенезі. Відбувається й інше суттєве явище: особистість формується.

Формування особистості ми розуміємо не в парадигмі педагогічній – як організацію відповідного впливу на людину, а як набуття особистістю певної форми. Як вірно зазначає Л.І. Анциферова: «Ця форма являє собою цілісну систему соціальних властивостей, а точніше, соціальних «органів» особистості» [1, 10]. Вона відбивається на психологічній організації особистості, з останньої «як зі свого підґрунтя виростають соціальні «органи» особистості, але ніколи не вичерпують багатства її психічних властивостей, станів, процесів, психологічних механізмів, що постійно зароджуються, потенцій, що весь час накопичуються, співвідношень, які постійно зароджуються» [1, 10]. Отже, форма особистості є постійно незавершеною і незавершимою. Разом з тим, форма означає ієрархізацію, специфічне об'єднання і задіявання в існуванні особистості різних рівнів її організації. Рівні психологічної організації зрілої особистості є втіленням її інтегрованого функціонування і розвитку. «Гарно відпрацьовані й інтегровані психологічні механізми особистісної організації, не вимагаючи високої психічної напруги, починають відходити в глибину особистості – завдяки їм особистість отримує глибину, високу стійкість, фундаментальність» [1, 15]. Водночас, так зрозумілий процес формування пояснює і явище гетерогенності та гетерохронності існування – адже структури, що пішли «в глибину», звільнивши місце іншим, не перестають функціонувати – змінюється лише якість і прояв їхньої активності. Г. Олпорт, до речі, так і розуміє явище становлення особистості: «Становлення – це процес включення більш ранніх стадій в пізніші або (коли це неможливо) процес найкращого розв'язання конфлікту між ранніми і пізніми стадіями [6, 180]. Автор настійливо вживає відносно особистості цей термін «становлення» замість традиційного «розвитку», і мабуть, він правий. Для нашого аналізу явище формування важливе в тому плані, що воно пояснює багатомірність особистості, зокрема її структури. Конкретно це означає наступне: будь-яка психічна складова може вважатися ланкою (складовою частиною) структури особистості, якщо процеси, що забезпечують її існування, працюють не на одному, а на багатьох рівнях психічного. Наступною вимогою є те, що ця складова повинна втілювати в собі і віддзеркалювати всю структуру як цілісність (тобто, дане явище не може мати безособистісну природу). Як в крапельці води в ній повинна бути втілена вся особистість, звісно, в специфічному, «знятому» вигляді. Ця ланка повинна розвиватися як самостійно, так і в складі цілісності, мати власну історію і власне майбутнє. Отже, ми приходимо до логічної неможливості оперувати терміном «частини», якщо це стосується структури особистості. З цього приводу красиво висловився А. Маслоу, зазначивши, що особистість складається не з частин, а з граней! Л.І. Божович, акцентуючи проблеми розвитку, вживала поняття

«лінії (сторони) розвитку особистості», які, в її розумінні, є релевантними окремим структурним елементам: «є підстави вважати, що формування особистості не може характеризуватися незалежним розвитком якоїсь одної сторони – раціональної, вольової чи емоційної. Можна вважати, що існують певні новоутворення, що послідовно виникають і характеризують етапи центральної лінії онтогенетичного розвитку» [3, 227].

Але повернемося до терміна А. Маслоу і побудуємо образну аналогію. Перед нами – кристал, як самодостатній існуючий об'єкт. Що являють собою його грані? Кожна з них лежить на поверхні, втілюючи в собі одночасно внутрішню природну логіку існування даного цілого, і особливості контакту (взаємодії) цих внутрішньозаконотвірних процесів з оточуючим середовищем: те, якою вона є, являє собою результат цієї складної взаємодії. Разом з тим, грань виражає ті складні процеси, які відбуваються всередині кристала, інтегруючи їх в своєму вигляді (формі). Грань може розглядатися і досліджуватися окремо, хоча існує вона виключно в складі цілісності, і відірваною від неї бути просто не може. Сукупність граней надає кристалу індивідуально своєрідної форми, яка водночас є в чомусь типовою для даної хімічної речовини. Грань може змінювати свою будову (форму) разом зі зміною цілого (наприклад, ростом кристала), але може змінюватися (розвиватися) і відносно самостійно (явище кристалізації). Нарешті, грань є тим найменшим, що не тільки може вивчатися окремо (конкретний предмет емпіричного дослідження), але й через що ми можемо «увійти» всередину всього кристала, пізнаючи його. Аналогія, звичайно, є досить умовною, але де в чому вона вірно відображає проблему дослідження особистості: дослідник не може вивчати цілісність як предмет, але йому уже й не потрібна частина (кусок кристала), йому потрібна грань – те психологічне утворення, яке зосереджує в собі всю цілісність структури особистості і тому відкриває її потаємні механізми.

Виходячи з цих аналогій, слід констатувати ще раз, що ми не знаємо, якою є психологічна структура особистості – вона повинна бути встановленою в результаті емпіричних досліджень.

Важливою і не розв'язаною остаточно є проблема визначення окремих змістовних складових структури особистості. Вся трудність психології особистості полягає у визначенні цих змістовних ланок.

Щоб ця проблема стала зрозумілою, наведемо давнє міркування Л.С. Виготського з приводу пошуку змістовних одиниць аналізу психіки в цілому. Він проводить вдалу аналогію з хімічним аналізом речовини. Якщо перед науковцем постає завдання встановити дійсні глибинні механізми і властивості, наприклад, такої речовини, як вода, він може обрати два шляхи аналізу. По-перше, можна розчленувати молекулу води (H_2O) на атоми водню і атоми кисню і ... втратити цілісність, оскільки окремі елементи, що виділяються при цьому, не будуть мати жодних властивостей, притаманних воді (це так званий аналіз «по еле-

ментах»). У другому випадку, якщо спробувати сумістити аналіз із збереженням властивостей, ознак і функцій цілісності, слід розкласти молекулу на елементи, а виділяти окремі молекули як дійсні «цеглинки» (Виготський пише – «одиниці») аналізу, які вже можуть бути досліджені і, в той же час, зберігають в найбільш спрощеному, але й загострено-суперечливому, «всезагальному» вигляді всі особливості речовини в цілому [4]. Якщо перенести дану логіку в галузь психології особистості, виявиться, що справа пошуку змістовних одиниць її психологічного аналізу є не такою вже й безнадійною, як вважав Г. Олпорт, саркастично зауваживши, що в плані пошуку одиниць аналізу все дуже просто і безнадійно – все залежить від відношення дослідника: якщо йому більше подобаються «риси» – такими одиницями будуть саме вони; якщо «мотиви» – в основі аналізу буде мотиваційна сфера і т. ін. [6]. Заради справедливості зазначимо, що так і відбувається в абсолютній більшості теорій особистості. Поручується одна з головних методологічних вимог, що висувалася, зокрема, видатним українським вченим В.І. Вернадським стосовно науки взагалі (тобто, будь-якої науки): дослідник має намагатися встановити логіку самого об'єкта дослідження, а не нав'язувати йому (об'єкту) власну логіку. Вернадський, до речі, спеціально зауважив і щодо психології: вивчаючи будь-яке психічне явище, не слід забувати, що воно має власну, окрему логіку існування, яка може принципово і кардинально відрізнятись від того, що з цього приводу думає науковець.

Особистість, безумовно, є об'єктом психологічного дослідження, але об'єктом специфічним. І головна специфіка полягає навіть не у складності, а в тому, що це об'єкт, здатний до власних, вільних дій (ознака «активність»). Тобто, особистість, виступаючи об'єктом вивчення (або впливу), водночас існує і як суб'єкт, що дуже ускладнює проблему розуміння її психології, але лише ускладнює, а не робить безнадійною.

Виділення змістовних одиниць психологічного аналізу є провідним принципом генетичної психології. Як це може бути застосовано відносно особистості? Л.С. Виготський писав: «Під одиницею ми розуміємо такий продукт аналізу, який, на відміну від елементів, має всі основні властивості, притаманні цілому, і який є такою, що далі не розкладається, живою частиною цієї єдності» [4, 15]. Аналіз засвідчує, що в особистості не можна виокремити одну одиницю («клітинку») аналізу. Існує кілька різних за психологічною природою структур, які задовольняють вимоги, що висуваються до одиниць аналізу:

- структура повинна бути специфічною і самостійною, але при цьому – існувати і розвиватися вона буде лише в складі цілісної особистості;
- в цій структурі повинна відбиватися вся особистість в її реальній єдності, але відбиватися водночас «поглиблено-спрощено» у вигляді сутнісного протиріччя;

- дана структура не являє собою щось схоже на «будівничий блок» – вона є динамічною і здатною як до власного розвитку, так і до гармонійної участі у становленні цілісної особистості;
- структура, про яку йдеться, має відбивати певний сутнісний ракурс існування особистості і відповідати всім суттєвим ознакам цілісної особистості.

Фактично мова йде про уявлення особистості як відкритої складної динамічної системи, здатної до саморозвитку, і визначення ключових змістовних структурно-динамічних «вузлів» цієї системи. Ці «вузли» не є, власне, частинами особистості: А. Маслоу дуже вдало висловився, що особистість складається не з частин, а з граней, маючи на увазі, що кожна грань – відображення окремого аспекту існування особистості в невід’ємності від усієї цілісної структури.

Уявлення про особистість як про структурно-динамічну систему (термін К.К. Платонова), насправді означає поєднання, на перший погляд, непоєднуваного: структура передбачає сталість, стійкість, визначеність, упорядкованість і постійність. Динаміка означає постійний плин – становлення (ситуація нагадує парадокс, з яким свого часу зіткнулася квантова фізика: електрон – частинка чи хвиля (плин), і який був тимчасово вирішений Н. Бором за допомогою принципу доповнюваності). Генетична методологія розв’язує дане протиріччя через категорію руху – становлення: особистість як унікальна цілісна структура існує лише в русі (існуванні – становленні). Постійні зміни і самозміни є умовою існування структури. Якщо особистість, образно кажучи, «зупинилася» (хоча такого в житті людини не буває ніколи), або ж «зупинилася» динаміка якоїсь її змістовної одиниці – грані (що, на жаль, відбувається досить часто), одразу ж починаються процеси спрощення – примітивізації, а потім і руйнації структурної цілісності. Це можна вважати генетичним законом існування особистості людини.

В зв’язку з тим, що структура особистості складається з кількох різних «змістовних одиниць», виникає питання щодо особливостей взаємозв’язку між ними та, з іншого боку, між такою «одиницею» і цілісною структурою. Тут ми можемо сформулювати провідний принцип такого взаємозв’язку, який потім буде «наповнено» емпіричними даними. Це – принцип сполучальності (термін введено в психологію Г.С. Костюком в контексті розгляду взаємодії процесів навчання і розвитку особистості).

Взаємозв’язок і взаємодія певних начал за принципом сполучальності означає, що кожний учасник взаємодії є самостійним і завершеним та існує й розвивається за власними законами. Водночас все це виявляється відносним, оскільки, з іншого боку, існування і розвиток кожної ланки “сполучальні взаємодії” можливі лише за умови присутності і зв’язку з іншими ланками. Вони існують як самодостатні і незалежні, але існувати так одна без одної не можуть, доповнюючи і завершуючи одна одну. Тому

сполучальність передбачає не лише гармонійність, узгодженість, але ще й напруженість, конфліктність, протиріччя. Саме це є умовою єдності. Виходячи з вищевикладеного та враховуючи величезний масив наукових даних із психології особистості, можна визначитися щодо структури особистості більш конкретно (хоча ми вважаємо, що це питання являє собою наукову проблему, і тут, можливо, найбільш недоречно, як казав Л.С. Виготський, «перетворювати проблему в постулат»).

Аналіз численних вітчизняних і зарубіжних теорій особистості засвідчує величезне різноманіття поглядів вчених на проблему структури особистості: від практичної відмови розглядати це питання (К. Роджерс, А. Маслоу, у нас – представники теорії діяльності), до дуже ретельних і скрупульозних спроб, які, однак, є вельми довірливими, відображаючи логіку авторів, а не логіку об'єкта вивчення (Б.Г. Ананьєв, А.К. Ковальов, С.Л. Рубінштейн, З. Фрейд, Р. Кеттелл, Г. Олпорт та ін.). Теорія і методологія питання структури особистості у вітчизняній психології найбільш ретельно розроблені в роботах К.К. Платонова, який вживає вираз «функціональна динамічна структура особистості», розглядаючи її як складну відкриту систему, що саморозвивається. В.Д. Шадріков визначав динамічну систему так: «Динамічна система – це система, що розвивається в часі, змінює склад компонентів, що входять до неї та зв'язок між ними при збереженні функції». К.К. Платонов вводить термін «підструктури» особистості, в котрі «можуть бути включені всі відомі властивості особистості» [7, 122]. Таких підструктур особистості автор бачить чотири.

1. Біологічно зумовлена підструктура, що об'єднує типологічні властивості особистості, статеві і вікові психофізіологічні особливості та їх патологічні зміни, які значною мірою зумовлені фізіологічними і морфологічними особливостями організму зокрема, нервової системи.
2. Підструктура форм відображення, яка охоплює індивідуальні психологічні особливості окремих психічних процесів (пізнавальних та емоційних), що формуються протягом життя людини.
3. Підструктура соціального досвіду, що включає в себе знання, навички, вміння і звички, набуті в особистісному досвіді шляхом навчання.
4. Підструктура спрямованості, яка об'єднує мотивацію, відношення і моральні якості особистості [7].

Важливими є критерії виділення даних підструктур, які наводить К.К. Платонов.

Перший критерій являє собою «співвідношення біологічного і соціального, вродженого і набутого, процесуального і змістовного» [7]. Дійсно, в наведених підструктурах можна помітити закономірну динаміку змін даного співвідношення: від максимуму вродженого процесуального в першій – до максимуму набутого в четвертій. Автор абсолютно справедливо зазначає, що

«ця послідовність допомагає глибше зрозуміти співвідношення соціального і біологічного не лише в особистості в цілому, але й у підструктурах різних рівнів, аж до окремих властивостей особистості» [7, 123].

Другим критерієм виділення вказаних підструктур є внутрішня близькість рис особистості, що входять до кожної з них, і виділення «в кожній з цих підструктур, прийнятої за ціле, своїх підструктур більш низького рівня» [7, 123].

Третім важливим критерієм виокремлення даних підструктур є те, що кожна з них має свій власний, особливий тип формування. Взаємодія цих різних типів формування визначає індивідуальні особливості розвитку кожної особистості.

Четвертий критерій К.К. Платонов вважає «найбільш значущим». Він полягає в наявності об'єктивно існуючої ієрархічної залежності цих підструктур. Різні зв'язки існують як між підструктурами, так і всередині кожної з них. «Але каузальні зв'язки субординації більш чітко виражені у взаємодії різних підструктур» [7, 124].

П'ятий критерій є більш «організаційним», але водночас важливим: йдеться про те, що реально в психології окремо виділені підструктури, а також їх складові виступають дійсними предметами емпіричних і теоретичних досліджень.

К.К. Платонов зауважує, що перераховані критерії «дозволяють вважати, що чотири виділені підструктури відображають об'єктивну дійсність і тому є основними підструктурами особистості» [7, 125].

Генетичний ракурс дослідження, а також отримані за останній період численні наукові факти дозволяють суттєво доповнити і розвинути дану концепцію, яку ми вважаємо цілком обґрунтованою.

Якщо враховувати ще два суттєвих критерії, можна говорити, що в дійсності виділені К.К. Платоновим підструктури і є «змістовними одиницями аналізу» особистості. Ми маємо на увазі наступне:

Шостий критерій полягає в тому, що виокремлена підструктура, залишаючись специфічною, в той же час відображає (містить в собі у «знятому» вигляді) всю цілісну унікальну особистість.

Сьомий критерій полягає в тому, що реально взаємозв'язки між підструктурами та, з іншого боку, між окремою підструктурою і цілісною особистістю, – є не лише ієрархічними – вони існують за фундаментальним принципом сполучальності.

Аналіз фактів дозволяє визнати, що статус підструктури (ми маємо намір зберегти цей термін Платонова) мають також і здібності, як індивідуально-психологічні властивості, що визначають успішність і ступінь досягнення людини в певній соціально зумовленій діяльності. Ця якість характеризує міру оволодіння людиною способами діяльності в культурно-історичному середовищі.

Отже, враховуючи сучасні наукові дані у контексті генетичного підходу, є сенс виокремлювати в особистості п'ять окремих підструктур (одиниць):

- біопсихічну;
- індивідуальні особливості психічних процесів;
- досвід;
- спрямованість;
- здібності.

Разом з тим, слід зауважити, що такий розгляд особистості не є повним відбиттям її структури. Особистість має ще й інші якості, які за своєю природою являють собою дійсні «одиниці аналізу» (грані), але, на відміну від перерахованих, вони набагато динамічніші (плинні), ніж структурні, і не мають, якщо можна вжити такий термін, окремої локалізації – вони охоплюють всю особистість.

Маються на увазі «внутрішній світ особистості», «характер» і «психічні стани».

«Внутрішній світ особистості, – зазначає Л.І. Анциферова, – це індивідуально-інтерпретований, насичений модальностями особистісних переживань, осмислений в діалогах з реальними і ідеальними співрозмовниками зовнішній світ, в якому віддиференційовані функціональні галузі з різним рівнем значення» [2, 209]. Це – світ смислів, життєвих планів і сутнісних переживань. Але внутрішній світ особистості, насправді, набагато більш суперечливий і драматичний, оскільки він складається не лише з усвідомленого, але й з без свідомого. Інстинкти і потяги, архетипи – все це є, так би мовити, другим полюсом, другою складовою внутрішнього світу. Саме суперечливе протиріччя «свідоме – без свідоме» складає підґрунтя і породжує цю грань («одиницю»), яка ніби заповнює внутрішній суб'єктивний простір існування особистості.

Характер (буквально з давньогрецької – відбиток, «чекан») особистості ми розглядаємо як неповторний індивідуальний відгук всіх якостей особистості, що виявляється в сталих (звичних, типових, «характерних») способах взаємодії і емоційного реагування людини. Характер – це те, що «проростає» на поверхню, те, що визначає «форму» особистості; визначає особистість з точки зору іншої людини і соціального світу в цілому. Характер є змістовною одиницею особистості, оскільки соціальна дія (взаємодія), вчинок, – відбиває всю особистість, весь її психічний і психофізіологічний тезаурус.

Психічний стан – це цілісна характеристика функціонування психіки людини за певний період часу, яка показує своєрідність протікання психічних процесів залежно від відображення дійсності, попереднього стану і психічних властивостей особистості.

Психічний стан ніби огортає і пронизує всю особистість, інтегруючи її і «забарвлюючи» контекст існування. Стан може впливати на адекватність відображення світу, ефективність діяль-

ності, утримання життєво важливих цілей та орієнтацій. Дуже суттєвим є те, що стан може переходити в іншу форму існування, а саме – у властивість особистості, і саме в цьому сенсі ми говоримо, що психічний стан – це те, що може здійснитись, відбутись.

Отже, структура особистості складається з восьми змістовних одиниць (граней). Аналіз засвідчує, що одиниці ці різні як за змістовною наповнюваністю, так і за загальним тезаурусом – існують п'ять підструктур і три наскрізні динамічно-плинні загальні якості. Звідси випливає дійсна гетерогенність структури особистості.

Список використаних джерел

1. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе. – Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 3-18.
2. Анцыферова Л.И. Психология развития и формирования личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2002. – С. 207-212.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. – Собр. соч. т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – 366 с.
5. Маслоу А. Психология бытия. – К. – М.: Рефл-бук, Ваклер, 1997. – 300 с.
5. Олпорт Г. Становление личности. – М.: Смысл, 2002. – 461 с.
7. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Педагогика, 1986.
8. Рубинштейн С.А. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 508 с.
9. Ушаков Д.В. Психология одаренности и проблема субъекта. – Проблема субъекта в психологической науке. – М.: ИП РАН, 2000. – С. 212-226.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 365 с.

The authors emphasize and ground key marks of an individual, and namely: integrity, singularity, activity, openness (imperfection), self-development and self-regulation. Such consecutive phases of self-regulation as emotional self-regulation as well as strong-willed self-regulation and target-notional self-regulation are characterized. The individual is realized as a unity of all biological, social and inner. Levels of development of an individual, depending on how much an individual becomes a subject of the proper inner world, are distinguished.

Key words: psychology of an individual, individual, key marks of an individual, integrity, singularity, activity, openness, self-development, self-regulation, development of an individual, inner world of an individual.

Отримано: 30.09.2009

УДК 159.922.6

І.Ю. Антоненко

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті представлено психолого-педагогічні аспекти сучасної освітньої ситуації, які характеризуються переходом від традиційної до особистісно орієнтованої парадигми, згідно якої відбувається зміна функціональноролєвої взаємодії на особистісно суб'єктну, що передбачає не просто нову технологію, а іншу філософію розуміння педагогічного процесу.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, педагогічний процес, педагогічне спілкування, особистісно орієнтоване навчання.

В статті представлено психолого-педагогические аспекты современной образовательной ситуации, которые характеризуются переходом от традиционной к личностно-ориентированной парадигме, согласно которой происходит изменение функционально-ролевого взаимодействия на личностно-субъектную, что предусматривает не просто новую технологию, а другую философию понимания педагогического процесса.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, педагогический процесс, педагогическое общение, личностно-ориентированное обучение.

Людина від народження виявляє потребу у взаємодії з людьми, які її оточують, вступає з ними у процес спілкування. Відсутність взаємності у потребі спілкування порушує хід формування багатьох сфер особистості: емоційно-вольової, інтелектуальної, психічної. Саме завдяки повноцінному спілкуванню і взаємодії стає можливим перехід у розвитку особистості на якісно інший рівень. Саме цій **актуальній проблемі** присвячена наша стаття.

Основний зміст статті. Психологічна коректність та цільова ефективність здійснення навчання – одне з центральних завдань у педагогічній психології. Поєднання діяльності педагога та учнів в історичному аспекті є ідеєю педагогічної взаємодії і представлено в роботах М.І. Новікова, П.Д. Юркевича щодо різних способів навчання, К.Д. Ушинського – про роль власної активності учня, Х.А. Чеботарьова – щодо якості особистості вчителя, М.І. Пирогова – щодо взаємодії педагога та учнів тощо. Здобутки вітчизняної психологічної думки у сфері педагогічної та вікової психології представлені О.О. Леонтьєвим, який винайшов термін «педагогічне спілкування», а Л.В. Змієвська, Г.О. Ковальов, Є.Л. Малиновський, Н.І. Шеліхова, С.Д. Максименко, А.В. Мудрик займалися розробкою цього терміна як комунікативного засобу поєднання діяльності педагога та учнів. Сам термін «педагогічна взаємодія» з'явився у працях Я.Л. Коломінського,

ідея якого була продовжена О.В. Киричуком та розгалужена на складові: передача теоретичних, практичних знань, духовних цінностей та психологічний контакт, взаєморозуміння педагога та учня. Значущість міжособистісних стосунків для розвитку форм співпраці представлені у концепції «продуктивної учбової взаємодії» В.Я. Ляудіс [7]. Прояв суб'єктності кожного учасника педагогічної взаємодії та її міра залежать від рівня розвитку особистості, її діяльності та відповідності умов педагогічного процесу очікуванням кожного учасника. За словами С.Л. Рубінштейна, аналіз людської поведінки припускає відкриття підтексту поведінки, того, що людина «мала на увазі» своїм вчинком, та завжди існують ті чи інші стосунки, котрі цей вчинок реалізують, і майже усяка людська дія є технічною операцією стосовно іншої людини, що виражає ставлення до нього. Дана концепція представлена у роботах К.О. Абульханової-Славської, А.В. Брушлинського, З.С. Карпенко, В.О. Татенко [1]. Взагалі, аналіз вітчизняної (Г.М. Андреева, Я.Л. Коломінський, О.О. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик [7]) та зарубіжної літератури (Дж. Аткинсон, Е. Джон) вказує на те, що педагогічна взаємодія є однією зі складних проблем взаємодії.

Взаємовідносини передбачають наявність об'єктивних стосунків, які існують в реальності, і суб'єктивному стані, який проявляється через відчуття, почуття, думки тих, хто спілкується. Від того, які взаємовідносини складаються в процесі взаємодії, залежить її подальший характер, а також повноцінний розвиток особистості: самосвідомості, емоцій, відчуттів, інтелекту, потребо-мотиваційної сфери. Без діяльності людини не можна усвідомити себе особистістю, поза її спілкуванням, що відбувається в самому процесі діяльності, у взаємодії. Якщо людина володіє таким запасом можливостей для розвитку особистісного потенціалу, то питання постає лише про якість взаємодії.

Проаналізувавши сучасну психолого-педагогічну літературу, можна виявити такі підходи до розуміння суті педагогічної взаємодії. На думку дослідників, педагогічна взаємодія – це:

- детермінований освітньою ситуацією особливий зв'язок суб'єктів освіти, що характеризується наявністю певної мети, взаємобумовленістю, регламентованою, чітким ролевим розподілом, що приводить до кількісних та якісних змін (Е.В. Коротаєва);
- двосторонній процес – навчання і викладання, варіант взаємозв'язку суб'єктів педагогічного процесу (М.С. Байматова);
- безпосередня або опосередкована дія суб'єктів цього процесу один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок (В.В. Пономарева);
- процес, що відбувається між вихователем і вихованцем в учбово-виховній роботі, направлений на розвиток особистості дитини (А.В. Петровський);

- особлива форма зв'язку між учасниками освітньо-виховного процесу, в ході і результаті якого відбувається взаємне збагачення інтелектуальної, емоційної, діяльнісної сфер учасників цього процесу (Е.Ф. Широкова);
- пряма або непряма дія суб'єктів цього процесу один на одного, що породжує їх взаємний зв'язок (С.А. Смирнов);
- дія, яка завжди особистісно перетворює взаємодію, що виявляється або в оптимізації, стимулюванні, корекції, забезпеченні розвитку особистості, або в стримуванні й утрудненні процесу розвитку особистості; це процес, що особистісно детермінується, відображає ті або інші особистісні переваги педагога (І.Б. Котова, Е.Н. Шиянов) і т.д.

Вищезазначені підходи характеристики обумовлюють певні стилі педагогічного спілкування.

Загальноприйнятою класифікацією стилів педагогічного спілкування є їх поділ на авторитарний, демократичний і потурання (А.В. Петровський, Я.Л. Коломінський, М.Ю. Кондратьєв і ін.).

Найбільш продуктивним є спілкування на основі захопленості спільною творчою діяльністю, в основі якого лежить єдність високого професіоналізму педагога і його ставлення до педагогічної діяльності в цілому.

Основними характеристиками взаємодії більшість дослідників вважають: взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємовплив, сумісність. При цьому необхідно розуміти, що взаємодія сторін – це не самоціль, а найважливіший засіб, спосіб успішного рішення поставлених освітньо-виховних і розвиваючих задач.

Лише той педагог, який прийняв гуманістичні цінності і здатний реалізувати їх у своїй педагогічній діяльності, зможе здійснити поворот школи до дитини. Педагог, який не приймає себе й інших, заляканий і конформний (пасивний, некритично приймає те, що відбувається навколо), не може вирішити проблему гуманізації педагогічної взаємодії [11].

Позитивна відвертість передбачає прийняття дитини з орієнтацією на її позитивні якості і властивості, вірою в можливість проявити і розкрити себе в тій або іншій сфері життєдіяльності, посилення особистісного в кожній дитині, її здатності самовизначатися, будувати себе, виробляти самостійні відносини до різних сторін дійсності. Це можливо за умов розвитку вмінь педагога слідувати за природним ходом життя, усвідомлювати це і спостерігати як би зі сторони; здібності жити сьогоденням і не переживати без достатніх на те підстав подій майбутнього.

Проблема взаємодії і взаємодіяльності педагога та учня (Р. Бернс, К. Блага, М.І. Лісіна, М. Щебек та ін.) розкривається через Я-концепцію, яка представляє собою поєднання установок індивіда (Т.Р. Боуер, Л. Колеман, Л. Маслоу, Д.М. Узнадзе, В.О. Ядов та ін.), спрямованих на самого себе і це поєднання сполучається з його самооцінкою (К. Кулі, С. Мід, В.С. Ротенберг, Р. Сімонс, Д.О. Стевенс та ін.). Педагогічна взаємодія тільки

тоді може розглядатися як особистісно орієнтована, коли учні з бажанням і добровільно виконують те, що просить зробити педагог. Одним із способів цього є залучення школярів до індивідуальної творчої системи самопобудови особистості вчителя. Це досягається тоді, коли педагог повністю самореалізується в тій або іншій діяльності, на тому або іншому занятті, уроці. Тобто він сам досягає такого стану, коли те, чим займається в даний момент, набуває першорядного значення, коли він працює на межі своїх можливостей, захоплений діяльністю, переконаний в своїй правоті і цінності висловлюваного матеріалу. При цьому створюється унікальний емоційний фон, який супроводить процес самопобудови особистості. Цей стан самоактуалізації передається дітям, діти переживають своє «Я» в унісон з «Я» тієї людини, яка з ними працює в цей момент.

Серед досліджень психолого-педагогічної теорії і практики останніх років процес особистісно-орієнтованого навчання базується на поглибленні змісту понять «особистість», «діяльність», «Я-концепція», «самовизначення», «самоактуалізація» (Ш.О. Амонашвілі, І.Д. Бех, В.Й. Бочелюк, Ю.З. Гільбух, Л.В. Долинська, Л.В. Губерський, Л.В. Занков, М. Зверева, Г.С. Костюк, В. Оніщук, І.С. Якіманська та ін.) [12]. Отже, в процесі особистісно орієнтованої взаємодії розв'язується головне завдання – відкривати шлях дітям, що вчать та розвиваються, до їх власного «Я», підсилувати особистісне за допомогою надання допомоги в усвідомленні унікальності і неповторності, індивідуальності кожної дитини шляхом спільного пошуку і відкриття нереалізованих ще особистісних можливостей і цінностей.

До найважливіших завдань сучасної педагогічної психології відноситься розробка широкої концепції психології особистості, яка могла б послужити основою для диференційованих досліджень умов і закономірностей керованого психічного розвитку особистості (що розглядається як ціле), що проводяться, на різних рівнях її діяльності і в її різних життєвих проявах.

У процесі активної взаємодії особистості дитини і середовища особистість у всіх проявах взаємодії з середовищем, на всіх рівнях діяльності і в кожному окремому акті діє як ціле, в інтеграційній єдності всіх психічних і фізичних компонентів. Отже, всебічний розвиток особистості дитини, з психологічної точки зору, слід розуміти як розвиток єдності всіх психічних компонентів особистості дитини, який реалізується в активній діяльності і дозволяє дитині взаємодіяти з навчальним середовищем (за допомогою діяльності) на більш вищому рівні.

Систематичне педагогічне управління цим розвитком передбачає точніший аналіз психічних компонентів такої регуляції. У процесі розвитку активної навчальної діяльності, спочатку здійснюваної особистістю на основі вроджених «реактивних диспозицій», механізмів психологічного захисту, особливий вплив чинять онтогенетичні умови діяльності.

Сюди відносяться: об'єкти діяльності; зміст, який необхідно засвоїти; суспільні норми, що детермінують дії, а також орієнтовані на них педагогічні форми регуляції, рівно як і всі форми саморегуляції суб'єкта. Саме на цій основі розвиваються певні звичні якості психічних образів, процесів і станів (їх види, форми і ступінь проявів), таких як механізми психологічного захисту, які ми позначаємо як психічні властивості особистості [8].

При аналізі і визначенні специфічних якостей психічних компонентів довільної регуляції діяльності, особливо їх звичних форм (отже, механізмів психологічного захисту), необхідно аналізувати якості компонентів дії, що розвиваються, тобто постійно враховувати особливості педагогічної взаємодії на відповідному йому рівні, у відповідному аспекті взаємодії особистості дитини й учбового середовища [8].

При цьому необхідно, хоча б в найзагальнішому вигляді, виходити з ознак, що характеризують педагогічну діяльність, тобто враховувати, що педагогічна діяльність є:

- продуктивною, творчою діяльністю, в ході якої дитина впливає на педагогічний процес і середовище, змінюючи їх і змінюючи у свою чергу себе;
- доцільною, тобто цілеспрямованою, свідомою діяльністю, яка характеризується свідомим аналізом цілей діяльності, предмета і умов діяльності, використанням закономірностей природи і суспільства. При цьому відбувається свідоме орієнтування і регулювання діяльності на основі розумових операцій на рівні образів, передбачаються цілі, шляхи і результати діяльності, ухвалюються рішення і на основі «внутрішньої моделі» регулюється і контролюється реалізація діяльності;
- колективної за своєю суттю.

Можна дати визначення педагогічній взаємодії як суб'єкт-суб'єктній взаємодії у складі педагогічного процесу, функціональними атрибутами якої виступають «особистість» та «діяльність» у значенні головних інструментальних функцій суб'єкта (вчителя, учня) [5]. Вже з цієї загальної характеристики педагогічної взаємодії витікають деякі характерні для діяльності особистості психічні компоненти, такі, наприклад, як здібність до самостійного аналізу умов середовища, здібність до цілеспрямованої інтеграції різних видів інформації, до їх творчого поєднання, позитивні установки на суттєві суспільні норми [8].

Виходячи з визначення об'єктивних вимог, що виникають у відповідній області взаємодії особистості і середовища, організації різних видів педагогічної діяльності, тобто компонентів педагогічної взаємодії, для дій у комунікативній сфері (якщо йдеться про самостійну колективну діяльність, у порівнянні з іншими її формами: учбовою діяльністю і т.п.) необхідна низка специфічних передумов. Дані форми педагогічної діяльності відносяться до рівня довільно-репродуктивної діяльності, яка також вимагає певний прояв механізмів психологічного захисту. «В умовах

вільної взаємодії, – писав В.М. Мясищев, – можуть виявлятися щирі стосунки, але в умовах неволі та залежності однієї людини від іншої стосунки у взаємодії не виявляються, а приховуються та маскуються... У характері взаємодій виявляються стосунки – це зрозуміло, але цей характер залежить не тільки від стосунків, а й від зовнішніх обставин і стану тих, хто взаємодіє» [9]. Поділ психічних компонентів довільної регуляції діяльності, у тому числі і проявів механізмів психологічного захисту, особливо продуктивний при дослідженні розвитку компонентів довільної регуляції діяльності. Він дозволяє, виходячи із структурних елементів, визначити основоположні (що типізуються) форми педагогічної регуляції діяльності і систематично додавати ефективність різним формам педагогічної регуляції при розвитку необхідних психічних компонентів у вигляді механізмів захисту [8].

Процес розвитку внутрішніх форм довільної регуляції дії представляє, відповідно до цього, певною мірою послідовне перетворення педагогічної регуляції у саморегуляцію особистості дитини.

Природно, не можна чекати, що це перетворення відбувається прямим шляхом. Кожна педагогічна дія позначається на всіх компонентах регуляції дії. Так, педагогічне орієнтування дії може бути направлено в рівній мірі на розвиток довільності як орієнтовної, так і спонукальної й виконавчої регуляції. З віком безпосереднє педагогічно-спонукальне і виконавче регулювання відступає на задній план і зростає значення педагогічної взаємодії.

У сучасному суспільстві відношення вихователів і вихованців будуються значною мірою в інтелектуальній сфері, що призводить до емоційного перенапруження. Вимоги дорослих діти сприймають опосередковано і не завжди як необхідні. Тому педагогічна взаємодія потребує спеціальної організації.

Педагогічна взаємодія реалізується, в основному, за допомогою спілкування як за допомогою мовлення (вербальне спілкування), так і за допомогою міміки і жестів (невербальне спілкування). Педагогічне спілкування – це взаємодія вихователя і вихованця, що забезпечує мотивацію, результативність, творчий характер і виховний ефект спільної комунікативної діяльності.

Відносини в педагогічній діяльності між педагогом і учнем проходять складні зміни в кожен віковий період. Це обумовлено зміною позицій і ролей учня у відносинах з батьками, педагогами, однолітками. Загалом, можна сказати, що діти, дорослішаючи, швидко освоюють пропонувані їм у школі і сім'ї ролі. Завдання дорослих полягає в тому, щоб вчасно розширювати як діапазон нових ролей, так і ступінь самостійності в звичних ролях. Тільки в цих умовах зберігається продуктивний і емоційний зв'язок між старшими і молодшими.

Велике значення для педагога має уміле поєднання ролевих і особистісних відносин у взаємодії з учнями. Психолог Т.П. Гаврілова так пише про це: «Якщо відносини будуються на основі

взаємної поваги, рівності і співучасті, кожний з партнерів дістає можливість самореалізації і особистісного розвитку» [5].

Сьогодні до нашої професійної мови міцно увійшли такі поняття, як «педагогіка співпраці», «особистісноорієнтоване виховання», «гуманний підхід». Сьогоднішній підхід до розуміння та організації особистісноорієнтованого навчання представляє собою визнання індивідуальності і самоцінності людини як індивіда, якому властивий свій неповторний суб'єктивний досвід. У рамках цього підходу ученя має цінність відтворення не стільки суспільного, скільки індивідуального досвіду. Вирішальна роль у цьому підході надається вчителю, його психологічній готовності працювати по-новому, по-новому будувати взаємовідносини з учнем у процесі навчання та виховання (Ш.О. Амонашвілі, І.Д. Бех, Д.М. Богоявленська, В.Х. Гашимова, Л.В. Занков, П.В. Кравчук, С.Д. Максименко, Н.В. Чепелева, І.С. Якіманська) [12].

Техніка педагогічної взаємодії представляється як найдоцільніше пристосування прийомів взаємодії до рішення основної педагогічної задачі з найменшою витратою сил і енергії відповідно до особливостей партнерів. Економічність і ефективність найчастіше забезпечується коректною постановкою завдання, зацікавленістю партнерів в її якнайкращому рішенні, готовністю партнерів прийняти на себе необхідну частку відповідальності, проявом розумної ініціативи.

Успіх педагогічної взаємодії багато в чому зумовлюється властивостями особистості партнерів, перш за все, такими як спрямованість особистості, педагогічний такт, толерантність (Бодялов, Рibaкова, Страхів).

Спрямованість особистості на педагогічну взаємодію передбачає орієнтацію на іншу людину, бажання зрозуміти її, підтримувати відносини, що включають взаєморозуміння.

Усвідомленість педагогічної спрямованості може бути різною: від неусвідомлюваної до повністю усвідомлюваної, від прихильності партнерів один до одного до тяги щодо спільної творчості.

Успіх вибору засобів і методів педагогічної взаємодії залежить від ступеня усвідомлення цілей спільної діяльності, від засвоєння змісту і особливостей суб'єкт-об'єктних відносин, у першу чергу, від взаємної довіри педагога і учнів, від подолання авторитарної упередженості думок і націленості на особистісні досягнення.

Толерантність – властивість особистості, що передбачає її захищеність від дії несприятливих чинників, як результат зниження чутливості і сприйнятливості, формування вибіркової витривалості до несприятливих дій без зниження адаптивних можливостей. Засобами формування толерантної поведінки в педагогічній взаємодії служать: збереження спокою в напруженій ситуації, розвиток вольових якостей, прийоми психічної саморегуляції, відвернення або навмисне перемикування уваги на інші об'єкти педагогічної взаємодії, зосередження свідомості на цілі

дій, гартування, завдання за принципом мети, що віддаляється, тощо [9].

Відповідно до проведеного аналізу проблеми педагогічної взаємодії **можна дійти висновку**, що критерії її ефективності, діагностики і прогнозування полягають у наступному. Г.А. Афанасьєва вважає, що педагогічну взаємодію можна оцінити за такими критеріями:

- задоволеність професійною діяльністю педагогів;
- потреба у взаємному спілкуванні педагогів і учнів;
- успішність навчання учнів [11].

Успішність учбової діяльності учнів є найоб'єктивнішим критерієм ефективності не тільки педагогічної взаємодії, але й усього освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. – М., 1983. – 88 с.
2. Алексеев Н.И. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень, 2001. – 153 с.
3. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 369 с.
4. Бондаревская Е.В. Концепция личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Е.В. Бондаревская // Школа духовности. – 1999. – № 5. – С. 32-36.
5. Велитченко Л.К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу: монографія. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 355 с.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1996. – 338 с.
7. Коломинский Я.Л. Изучение педагогического взаимодействия / Я.Л. Коломинский // Педагогика. – М., 1991. – 160 с.
8. Коссаковский А. Проблемы теории личности в психолого-педагогическом исследовании / Адольф Коссаковский // Вопросы психологии. – 1974. – № 6. – С. 28-35.
9. Педагогические советы. – Выпуск 8: Инновационная деятельность; Педагогическое взаимодействие / Сост. Северина О.А., Васильева Т.П., Виткалова Л.А. и др. – М.: Учитель, 2008. – 314 с.
10. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 250 с.
11. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
12. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 2004. – 224 с.

The psychology-pedagogical aspects of modern educational situation, which are characterized a transition from traditional to the personality-oriented paradigm in obedience to which a change of functional-role cooperation is on a personality-subject, are presented in the articles, that foresees simply new not technology, but other philosophy of understanding of pedagogical process.

Key words: pedagogical co-operation, pedagogical process, pedagogical intercourse, personality oriented studies.

Отримано 16.06.2009

УДК 159.942.5.02.176

Г.Б. Бердник

СУБ'ЄКТНО-ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА НА ЕТАПІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

У статті розглянуто основні аспекти проблеми стресостійкості особистості з позиції суб'єктно-діяльнісного, системного і особистісного підходів, а також розроблена модель стресостійкості майбутнього психолога. У даній статті відображено емпіричну частину дослідження проблеми стресу, адаптації і стресостійкості серед студентів-психологів, зроблено висновки і намічено перспективи досліджень в даній області.

Ключові слова: стрес, стресостійкість, професійний стрес, адаптація, тривожність, агресія, емоційна стійкість.

В статье рассмотрено основные аспекты проблемы стрессоустойчивости личности с позиции субъектно-деятельностного, системного и личностного подходов, а также разработана модель стрессоустойчивости будущего психолога. В данной статье отобразена эмпирическая часть исследования проблемы стресса, адаптации и стрессоустойчивости среди студентов-психологов, сделано выводы и намечено перспективы исследований в данной области.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, профессиональный стресс, адаптация, тревожность, агрессия, эмоциональная стойкость.

До постановки проблеми. Соціально-економічні процеси останніх років у нашій країні істотно відбилися на поведінці особистості в професійній сфері. Період первинної професійної соціалізації, що співпадає з роками навчання у вузі, передбачає напружену роботу майбутнього професіонала зі самопізнання, самопроекування, саморозвитку і формуванню стресостійкості в сучасних нестабільних соціоекономічних умовах розвитку сус-

пільства. В процесі зміни стабільних і критичних фаз розвитку особистісні особливості студентів зазнають істотних змін, характер яких обумовлений вирішенням багатообразних проблем самовизначення, пошуком особистісної і професійної ідентичності. Особливе місце в системі підготовки психолога займає проблематика формування стресостійкості особистості в процесі професійного становлення майбутніх фахівців, формування у них дієвих адекватних копінг-стратегій поведінки, яка відповідає етиці вибраної ними професійної діяльності [6, с. 28].

Актуальність проблеми, яка вивчається, визначена умовами оптимізації індивідуально-професійного становлення майбутніх психологів-практиків, особистісною зрілістю, інтеграцією Я-концепції і розвитку саногенного потенціалу особистості, як аспектів ефективної професійної самореалізації і чинників збереження психічного здоров'я особистості.

Аналіз стану розробленості проблеми в спеціальній літературі. У вітчизняній і зарубіжній психології проблема стресу займає одне із провідних місць. Існує досить велика кількість концепцій, моделей стресу, представлених як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками.

Під терміном «стресостійкість» С.В. Суботін розуміє такі його складові, як емоційна стійкість, психологічна стійкість до стресу, стрес-резистентність, фрустраційна толерантність [9, с. 47]. Термін «емоційна стійкість» використовується О.А. Черниковою в значенні деякої інтенсивності і якісних особливостей емоційного переживання. Подібної точки зору дотримується і С.М. Оя, визначаючи емоційну стійкість як здатність бути емоційно стабільним, тобто мати незначні похибки у показниках, які характеризують емоційні реакції в різних умовах діяльності [6, с. 346].

Ширше трактування стресостійкості можна знайти у К.К. Платонова та В. Л. Маріщука, які вкладають у це поняття здатність управляти своїми емоціями, зберігати високу професійну працездатність, здійснювати складну або небезпечну діяльність без напруженості, незважаючи на стресогенні дії. Особливо велике значення надається вивченню феноменів стійкості організму і особистості у зв'язку із зміною ролі і питомою вагою інформаційного чинника.

В. І. Медведєв вважає, що значущість корисної інформації різко збільшилася, і це впливає на формування стійкості. В той же час з'являються механізми забезпечення інформаційного захисту від надлишкової або непотрібної інформації. Крім того, у формуванні механізмів стійкості зростає роль психічних чинників, які регулюють співвідношення соціальних і біологічних процесів і мають часом протилежну спрямованість [7, с. 265-283].

Я. Рейковський під емоційною стійкістю розуміє здатність емоційно збудженої людини зберігати певну спрямованість своїх дій, адекватне функціонування і контроль, над вираженням

емоцій [8]. Б.Х. Варданян визначає стресостійкість як особливу взаємодію всіх компонентів психічної діяльності, зокрема емоційних [2].

Як впливає зі всіх наведених визначень стресостійкості, цей феномен (якість, властивість) розглядається, в основному, з функціональних позицій як характеристика, яка впливає на продуктивність (успішність) діяльності. І лише у визначеннях Б.Х. Варданяна і С.В. Суботіна прослідковується ідея подвійної природи стресостійкості. Ця особливість виявляється у розгляді стресостійкості як властивості, що впливає на результат діяльності (успішність-неуспішність) і як характеристики особистості, яка забезпечує гомеостаз, як системи. А з цих позицій можна розглядати стресостійкість як показник діяльнісний та особистісний [9, с. 72].

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що в сучасній психологічній науці існують різні підходи до визначення поняття «стресостійкість» і сьогодні, незважаючи на велику кількість робіт з даної проблеми, немає «ясності в розумінні суті стресостійкості, її структури, ролі психіки в її забезпеченні» (В.О. Бодров) [1, с. 86]. Узагальнення теоретичних аспектів досліджуваної проблеми дозволило нам виділити декілька основних підходів, які мають істотне значення для вивчення феномена стресостійкості особистості і складають методологічну основу розуміння особливостей прояву даного психологічного явища. Згідно з основним положенням суб'єктно-діяльнісного підходу, викладеним в роботах К.А. Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, А.В. Брушлінського, Л.С. Виготського, Е.А. Клімова, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубінштейна, психіка людини формується в ході діяльності, яка розуміється як цілеспрямована, свідома, практично перетворююча активність людини по відношенню до зовнішнього світу і до самої себе. Включаючись у процес діяльності, людина набуває специфічних властивостей і якостей самоорганізації, саморегуляції, самоконтролю, які, у свою чергу, складають основу ефективного або неефективного функціонування в різних умовах, зокрема стресогенних [6].

З позиції системного підходу (В.А. Ганзен, Е.П. Геньковська, В.М. Ільїн, Б.Ф. Ломов, В.І. Медведев і ін.), стресостійкість є системою, яка включає певні компоненти і засоби їх організації, відкриває можливості для дослідження різних параметральних характеристик відносно елементів даної системи. З іншого боку, цей підхід дозволяє розглядати стресостійкість також як елемент системи «особистість», в яку включені і в якій знаходяться у взаємозв'язку властивості, що утворюються в процесі життєдіяльності людини [3, с. 127].

Особистісний підхід у вивченні феномена стресостійкості передбачає аналіз особливостей когнітивної, емоційно-вольової, мотиваційної, характерологічної, темпераментальної, психомоторної сфер особистості в контексті нестандартних, напружених ситуацій (Ю.А. Александровський, В.О. Бодров, Г.С. Борисов, Л.П. Грімак, М.І. Дьяченко, В.Д. Небиліцин, Л.А. Кандибович,

А.А. Реан, Г.І. Сидоренко, С. Кларк, Д. Уотсон та ін.). Особливу увагу привертає концепція особистості В.С. Мерліна, перш за все, його погляди на розуміння властивостей особистості, яка характеризується узагальненим, відносно стійким і постійним відношенням свідомості до об'єктивної дійсності. Основні положення цієї концепції дозволяють розглядати стресостійкість як багаторівневу систему взаємозв'язаних психологічних характеристик особистості, які демонструють відношення свідомості до зовнішніх і внутрішніх стимулів різної інтенсивності [4, с. 47].

Здійснений аналіз наукової літератури з цієї проблеми продемонстрував необхідність комплексного підходу у вивченні стресостійкості, яку можна розглядати як властивість особистості, що характеризується відносною стійкістю компонентного складу, залежить від індивідуально-особистісних особливостей психічної організації людини, поєднання природних і придбаних властивостей, і забезпечує певний якісний рівень життєдіяльності людини. Виявлено, що дослідники, які вивчають проблему індивідуальних особливостей стресостійкості, пов'язують рівень розвитку даного психологічного феномена з широким колом психологічних характеристик особистості, а саме з тривожністю (Б.Г. Ананьев, Ф.Б. Березін, Н.Д. Льовітов, В.Е. Мільман, М.І. Наєнко та ін.); агресивністю (Т. Мкурбатова, А.А. Реан, В.І. Хаснулін та ін.); локусом суб'єктивного контролю (С.І. Абрамович, Я.Л. Коломінський, Л.А. Китаєв-Смик та ін.) [5]; мотиваційною спрямованістю особистості (О.М. Кретчак, О.Н. Устінов, З.Р. Шайхлісламов, О.І. Черкашин і ін.). Взаємозв'язок стресостійкості і таких когнітивних процесів, як пам'ять, увага, сприйняття, формування думок відображено в дослідженнях Г. Айзенка, А. Бека, С. Доннеллана, Дж. Хейлі, В. Маклеода, М. Холодної, Д. Емері та ін.

Проблематика роботи полягає у виявленні суб'єктно-особистісних детермінант стресостійкості особистості майбутнього практичного психолога на етапі становлення та самовизначення, вивченні внутрішніх структур стресостійкості особистості майбутнього фахівця, а також включає у себе побудову психологічної моделі стресостійкості психолога, як активного суб'єкта діяльності.

Основна мета роботи полягає в теоретичному й емпіричному дослідженні змісту і особливостей формування саногенного потенціалу особистості майбутнього практичного психолога на етапі його вузівської підготовки.

Матеріали експериментального дослідження. Діагностичне дослідження з проблеми вивчення детермінант виникнення стресостійкості в майбутніх психологів у період навчання у вузі проводилося серед студентів IV-V курсів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького соціально-гуманітарного і хіміко-біологічного факультетів, спеціальностей – «Практична психологія. Соціальна робота», «Біологія. Практична психологія», всього вибірка складає 120 осіб.

З метою виявлення стресостійких процедур структур особистості майбутнього практичного психолога респондентам було запропоновано виконати завдання семи стандартизованих методик.

У результаті обробки первинних даних, отриманих завдяки проведенню методики «Опитувальник адаптивності до стресу» (Розов В.І.) [7], ми виявили адаптаційний потенціал майбутніх практичних психологів.

Таблиця 1

Дослідження адаптивності до стресу

Назви шкал	Процентне співвідношення	
	IV курс	V курс
Шкала оптимістичності	53%	58%
Шкала соціальної підтримки	55%	48%
Шкала адаптивного мислення	30%	35%
Шкала сну і сновидінь	64%	60%
Шкала впевненості в собі	45%	25%
Шкала управління психофізіологічними станами	48%	52%
Шкала соматичної регуляції	54%	68,75%
Шкала самоорганізації часу життя	45%	16%

Відповідно до отриманих даних, ми можемо спостерігати тенденцію зниження у студентів V курсу рівня впевненості в собі, соціальної підтримки і вміння конструктивно організувати і використовувати власний час. Все це підвищує рівень тривожності і може стати причиною пролонгованого стресу, що зумовлюється, на нашу думку, такими чинниками:

- нестабільністю соціоекономічної системи, яка опосередковано впливає на студентів у вигляді зниження впевненості в собі та в завтрашньому дні, тривожності за своє майбутнє працевлаштування у поєднанні з прагненням до самореалізації і зміни соціальної ролі;
- також одним із чинників є підвищення емоційного й інформаційного навантаження, яке переживають майбутні фахівці, навчаючись у вузі в період переходу системи вищої освіти на Болонський процес;
- низьким рівнем розвитку культури організації часу і відсутністю навиків самостійно організувати, планувати та контролювати власну діяльність.

На основі отриманого процентного співвідношення ми прорахували загальний індекс адаптації до стресу.



Рис. 1 *Діагностика загального індексу адаптації до стресу*

На основі отриманих даних виявлено, що у студентів V курсу домінує середній рівень адаптації до стресу (57%), а у студентів IV курсу – низький рівень (46%). Відповідно, у студентів слабо сформовані адаптаційні конструкти особистості, і це пов'язано як з життєвим досвідом, так і з розвитком можливості повноцінно використовувати внутрішні ресурси.

Проведення методики – «Самооцінка психічних станів» (за Айзенком) надало можливість отримати дані про наявні психічні стани у майбутніх практичних психологів у період професійного самовизначення.

Таблиця 2

Визначення психічних станів у майбутніх практичних психологів

Психічні стани	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	IV курс	V курс	IV курс	V курс	IV курс	V курс
Тривожність	20%	18%	77%	62%	3%	20%
Фрустрація	15%	26%	64%	65%	21%	10%
Агресивність	10%	18%	40%	78%	50%	4%
Ригідність	27%	6%	65%	80%	8%	14%

Згідно з отриманими даними, рівень тривожності, фрустрації, агресивності й ригідності у більшості студентів знаходиться на середньому показнику. У тих студентів, у яких фрустрація, агресивність і ригідність виявлені на високому рівні, спостерігається низька самооцінка, прагнення до уникнення труднощів і невдач, труднощі в спілкуванні з людьми, незмінність поведінки, переконань, поглядів, що є перешкодою в адаптаційному процесі до сучасних умов життя та праці. Порівнюючи отримані дані, ми можемо зробити висновок, що у студентів IV курсу, на

відміну від студентів V курсу, ще на низькому рівні сформованості знаходиться система регуляції емоційних станів.

За допомогою методики «Шкала професійного стресу» ми отримали дані про наявність професійного стресу у майбутніх психологів.



Рис. 2 Діагностика професійного стресу у майбутніх психологів

Отже, за результатами проведення даної методики виявлені такі показники професійного стресу: для 29% студентів V курсу і 57% студентів IV курсу стрес не є проблемою, дозволяє зберігати зайнятість і задоволеність; для 60% (V) і 39% (IV курсу) – помірний стрес, проте вже виникає необхідність проаналізувати ситуацію і виявити, як можна розумно зменшити стрес; для 11% (V) і 4% (IV курсу) – стрес представляє безумовну проблему, очевидна необхідність корекційних дій і ретельного аналізу професійного життя; не виявлено студентів, близьких до стадії виснаження в цілому адаптаційному синдромі.

Виявлення стратегії поведінки в стресових ситуаціях за допомогою методики – «Копінг-поведінка в стресових станах» (С. Норман, Д.Ф. Ендлер, Д.А. Джемс, М.І. Паркер, адаптований варіант Т.А. Крюк), дозволило отримати такі результати:



Рис. 3 Виявлення стратегії поведінки під впливом стресогенних факторів

За результатами проведення методики виявлено, що домінуючим стилем поведінки для студентів V курсу є орієнтація на вирішення завдання (66,25%), тобто активний пошук інформації та можливостей діяльності у стресових ситуаціях, причому іноді такий пошук може спричиняти емоційну напруженість та психологічний дискомфорт, але є ефективною з позиції розвитку адаптаційних та стресостійких ресурсів особистості. Другою за значущістю для студентів V курсу є орієнтація на емоції (55%) – емоційне сприйняття стресогенної ситуації, що призводить до виникнення нервово-психічного напруження; третьою за значущістю є стратегія, орієнтована на уникнення (52%), тобто прагнення відсторонитися від стресогенної ситуації, з метою збереження психічного комфорту, але не вирішує конкретної проблеми. У студентів IV курсу, навпаки, переважає стратегія, що орієнтується на емоційне сприйняття стресогенної ситуації (73%), та стратегія відходу від проблеми (64%).

Висновки. Підводячи підсумки нашого дослідження, ми можемо зробити декілька загальних висновків на основі результатів, отриманих у ході експериментального дослідження:

1. Середні показники за всіма параметрами (тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність, професійний і соціально психологічний стрес) пов'язані, в першу чергу, з хронологічними особливостями сприйняття особою життєвих подій, тобто студенти живуть одним днем, відповідно проблеми самореалізації, працевлаштування для сучасного студента на даний момент не є першорядною життєвою проблемою; в більшості випадків стрес пов'язаний не з уявленнями про майбутню професійну самореалізацію, а з учбовою діяльністю («тут і зараз»); і в другу чергу, з прагненням вирішувати проблеми по мірі їх надходження, не плануючи подальше життя у сфері безпосередньої практичної самореалізації.
2. В опитаних існує розуміння того, що виникнення стресових станів у низці випадків у них провокується особливостями їхньої власної психіки, їхніми індивідуально-психологічними характеристиками. Це дозволяє припустити, що корекційна робота з ними надалі може бути досить ефективною.
3. У процесі дослідження також виявлено, що адаптивність до стресу і адаптивне мислення знаходяться на середньому рівні; майбутні практичні психологи мають внутрішній стресостійкий та саногенний потенціал, але володіють навичками конструктивного використання наявних внутрішніх конструктів. Представлені в цьому дослідженні теоретичні і практичні матеріали свідчать про те, що проблема розвитку саногенного потенціалу особистості, що стоїть на порозі професійної самореалізації в даний час є надзвичайно актуальною, обумовленою потребою суспільства у висококваліфікаційних, конку-

рентоспроможних, і водночас психічно здорових кадрах, які володіють стресостійким потенціалом та вміють конструктивно діяти в стресогенних умовах.

Перспективами подальших досліджень в даній області є розробки експериментально-методичної бази дослідження феномена стресу, а також впровадження в психологічну практику підготовки фахівців різного рівня психотехнологій, спрямованих на розвиток внутрішнього саногенного потенціалу особистості.

Список використаних джерел

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы. – М.: Институт психологии РАН, 1995. – 320 с.
2. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М., 1993. – 543 с.
3. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1994. – 328 с.
4. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 206 с.
5. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. – М.: Наука, 1993. – 364 с.
6. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 479 с.
7. Розов В.І. Управління стресом в оперативно-розшуковій діяльності. – К.: КНТ, 2006. – 258 с.
8. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М.: Прогресс, 1999. – 472 с.
9. Субботин С. В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристики метаиндивидуальности учителя: Дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 1992. – 159 с.

In the article the basic aspects of problem of stress is stability personality are considered from position of approaches of the systems and personality, and also the model of stress is stability of future psychologist is developed. In this article empiric part of research of problem of stress, adaptation and stress is stability is represented among students-psychologists, conclusions are done and the prospects of researches are set in this area.

Key words: stress, stress is stability, professional stress, adaptation, anxiety, aggression, emotional firmness.

Отримано: 08.09.2009

УДК 316.6

І.В. Білоконь

РОЛЬ СУБ'ЄКТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДА

У статті розглядається теоретичний аспект ролі суб'єктності особистості при формуванні власних соціальних настановлень відповідно до цілей, прагнень та ціннісних орієнтацій економічної діяльності індивіда.

Ключові слова: економічна соціалізація, економічні установки, суб'єкти.

В статье рассматривается теоретический аспект исследования роли субъектных характеристик личности в процессе формирования собственных экономических установок в соответствии с целями, стремлениями и ценностными ориентациями экономической деятельности.

Ключевые слова: экономическая социализация, экономические установки, субъект.

Економічна діяльність людини протікає в соціально-психологічному просторі, де вона як суб'єкт характеризується, зокрема, і формами включення в економічну діяльність. Процес економічної соціалізації особистості спрямований на формування її соціально-економічних настановлень, орієнтацій на певні економічні цінності, професійних знань та навичок, інших психологічних якостей, які забезпечують успішність її включення в економічну діяльність. Від успішності економічної соціалізації залежить подальша діяльність людини в економічній сфері, її самореалізація упродовж усього життя. Актуальність дослідження проблем формування соціально-економічних настановлень, ціннісних орієнтацій, професійної підготовки визначається необхідністю розкриття ролі суб'єкта в процесі економічної соціалізації особистості. Нові знання механізмів соціалізації та ролі суб'єктності в ній корисні для поліпшення умов розгортання потенцій суб'єкта в економічній сфері.

В психологічних та філософських працях видатних вчених простежується розбіжність у розумінні ролі суб'єктності в розвитку особистості. Поруч з думкою про визначальну роль соціального впливу на розвиток суб'єкта (Г. Гегель, Е. Гуссерль, І. Кант, С. Франкл, К. Юнг), поширені переконання, що суб'єктність цілком залежить від індивідуальних властивостей людини (А. Адлер, М. Борішевський, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Салліван, В. Татенко, З. Фройд). У роботах К. Юнга розуміння ролі соціального і індивідуального взагалі суперечливе – з одного боку носієм суб'єктності є колективне несвідоме, а з другого – потенційна цілісність, закладена в ембріоні індивідуальна структура, яка априорі передуює досвідові.

З точки зору теорії соціалізації особистості процес формування соціально-економічних настановлень особистості має двосторонній характер – впливу зовнішнього протигидіє внутрішнього психічного активності суб'єкта. Тому процес формування економічних настановлень особистості має розглядатися з урахуванням ролі суб'єкта в процесі взаємодії зовнішніх та внутрішніх впливів.

Отже, економічна соціалізація, в світлі сучасних теоретичних підходів, зумовлена як соціальними впливами, так й індивідуальними якостями суб'єкта. Відповідно, соціально-економічні настановлення, крім соціального змісту, визначаються реакцією особистості на соціальний вплив, тому соціальні настановлення постають важливою характеристикою суб'єктності індивіда. Разом з тим вплив суб'єкта на процес формування власних соціально-економічних настановлень соціальною психологією ще не розкрито. Вплив суб'єкта на процес власної соціалізації характеризується його суб'єктністю та виявляється в суб'єкт-суб'єктних відносинах.

При дослідженні процесу соціалізації в суб'єкт-суб'єктній парадигмі суб'єктність постає ключовою властивістю індивіда, який саморозвивається в соціально-психологічному просторі. Це парадигма уможливила аналіз суб'єктності в спільній діяльності індивіда з іншими. Спільна діяльність розкривається в контексті інтеракційного підходу, а роль суб'єктності – в контексті конструктивістського підходу.

Індивід потенційно наділений суб'єктністю, що реалізується ним у творенні власної особистості, в здатності до соціалізації та життєдіяльності у цивілізованому суспільстві. Процес соціалізації протікає у взаємодії соціально-психічного простору та свідомості індивіда, де активність індивіда полягає у вибірковому, творчому ставленні до різноманітних суспільно вироблених цінностей. Взаємодія індивіда та оточення відбувається або безпосередньо в спілкуванні з іншим суб'єктом, або через діяльність з соціальними носіями іншої суб'єктності. До них належать знаки, символи, засоби діяльності людей які і складають соціально-психологічний простір.

Соціокультурний світ, який створювався людством багато тисячоліть, несе в собі спадок різних суспільно-політичних, суспільно-економічних, конфесійних устроїв, в якому, різною мірою, змішані цінності і традиції, міфи та історія різних народів. Цей світ суб'єктивується індивідом специфічно тому, що він представлений йому уривчастими, часто суперечливими фрагментами, які й утворюють той соціально-психологічний простір, в якому індивід опиняється від народження, який об'єктивно впливає на життя кожної людини. Як було вже зазначено, об'єктивний вплив здійснюється в процесі взаємодії суб'єкта з іншими або безпосередньо, або опосередковано. Інтеракція як ключова форма взаємодії відбувається в контексті діяльності конкретного індивіда, тому і виникає фрагментарність суб'єктивованого ним світу. Однак взаємодія з саме тим фраг-

ментом світу не є фатальною долею індивіда, він має вибір і в цьому проявляється природа суб'єктності.

Потрапляючи в «готову» систему взаємозв'язків та взаємозалежностей, де важливу роль відіграють економічні та виробничі відносини, індивід невідворотно стає частиною системи, що слонукає його самовизначатись у своєму соціальному просторі. Економічні відносини людини із світом стають основою її споживчих та виробничих потреб. Будь-яка економічна діяльність людини немислима без взаємодії з іншими людьми. Тобто в її основі лежить міжособистісна взаємодія, що розгортається в соціально-психологічному просторі. Однак суспільна діяльність потребує злагодженої діяльності окремих суб'єктів, дотримання ними правил та норм, спільної мети тощо. До того ж, успіх економічної діяльності залежить від активності, залученості, творчості та кваліфікації кожного учасника взаємодії. Отже, економічна діяльність потребує підготовчої діяльності суб'єкта в процесі соціалізації, до якої входить навчання, цілепокладання, планування тощо. Підготовчий етап економічної соціалізації вимагає від суб'єкта передбачуваності власної економічної діяльності, а роль суб'єктності полягає у конструюванні своєї спільної з іншими діяльності подумки та на основі існуючих референтних зразків. Економічна взаємодія, як необхідна складова процесу соціалізації, відбувається в результаті конструктивістської діяльності суб'єкта. Отже, конструктивістський підхід обґрунтовано застосовується у дослідженні суб'єктності.

Відповідно до суб'єкт-суб'єктної парадигми соціально-психологічний простір розглядається як закодована в певних значеннях та символах об'єктивна реальність, яка проявляється за умови активності рефлексійного індивіда. І хоча сам простір є об'єктом спільної взаємодії, але через те, що він опосередковує взаємодію суб'єктів, він слугує по-перше, комунікативним засобом міжособистісної інтеракції по-друге, – «резервуаром» культурних зразків суспільної діяльності, які слугують засобом конструювання майбутньої діяльності суб'єкта.

Від народження індивід наділений потенційною здатністю об'єктивувати представлену йому реальність, зразки суспільної діяльності включати їх до свого індивідуального внутрішнього світу. Однак, тільки в процесі взаємодії соціалізованих суб'єктів соціально-психологічний простір постає перед індивідом як соціально-психологічна реальність представлена матеріально та ідеально. В процесі взаємодії психіки індивіда і соціально-психологічного простору, його індивідуальні потенції та об'єктивні соціальні умови «оживають» і актуалізуються. Індивідуальна свідомість набуває суб'єктності, а соціальна свідомість стає тим простором, де ця суб'єктність виступає більш-менш активно як творець і користувач об'єктивного соціально-психологічного простору.

Економічна діяльність людини завжди спільна діяльність. Для будь-якої спільної взаємодії необхідно мати соціалізованих

індивідів, тобто людей, що оволоділи всіма засобами соціальної взаємодії, груповими нормами, цілями спільної діяльності. Крім того, суб'єкти взаємодії мають дотримуватися правил взаємодії. Отже, економічна діяльність постає як регламентована, спрямована на конкретну мету, – отримання продукту виробництва, – взаємодія, де індивід має дотримуватися норм, правил та цілей спільної діяльності. З цього боку соціальна реальність «тисне» на індивіда, «заганяє» його в «рамки», необхідні для взаємодії в економічній або іншій спільній діяльності.

Але економічній діяльності притаманні прогрес та розвиток, які стимулює конкуренція, і тому від суб'єкта економічної діяльності вимагається більш ніж набуття відповідності соціально-психологічним умовам взаємодії. Соціально-економічна реальність потребує творчого освоєння засад економічної діяльності, враховуючи здатність до точного розрахунку, зваженого ризику, відповідальності та моральності у своїй діяльності. Відповідно, позиція «я бы токарем пошел, пусть меня научат» свідчить про односторонню соціалізацію індивіда. Такий підхід у вихованні притаманний соціалістичному ладу в суспільстві. Протилежна позиція полягає в активному ставленні індивіда до власної економічної соціалізації. Такий підхід вимагає від нього свідомого вибору професії, отримання відповідних знань, спрямування зусиль на оволодіння сучасними методами економічної діяльності, інноваційними прийомами, інтенсивного розвитку власних здібностей тощо. В ринкових умовах індивіду необхідно ставати суб'єктом власної економічної соціалізації задля успішної економічної діяльності. Отже, суб'єктність особистості в процесі економічної соціалізації означає цілеспрямований саморозвиток особистості, свідоме формування ціннісних орієнтацій та економічних настановлень, які відповідають ринковим умовам діяльності та забезпечують потрібний рівень адаптації особистості в економічній сфері.

В процесі соціалізації об'єктивна реальність вибірково засвоюється індивідом та набуває суб'єктивного особистісного смислу. Чим краще відображені значення тих чи інших реально існуючих об'єктів відзеркалюють їхній наявний стан, чим краще передбачувані значення прогнозують майбутній стан речей, тим успішнішим є досягнення цілей, які поставив перед собою суб'єкт. Особистісні смисли мають важливу функцію, забезпечуючи ціннісне орієнтування у ситуації та мотивування діяльності суб'єкта, а відтак те, які саме цілі він схильний переслідувати і який обсяг ресурсів витратити на їх досягнення. Отже, мотиви, цілі, особистісні смисли та ресурси зумовлюють інтегративний показник суб'єктності – особистісні пріоритети, які відіграють важливу роль забезпечують мотиваційну сторону економічної діяльності суб'єкта. Якщо система пріоритетів характеризує суб'єктність особистості глобально, то економічні настановлення постають похідною суб'єктності.

Нами висунуто припущення, що суб'єктність особистості відіграє визначальну роль у процесі власної економічної соціалізації, зокрема, зумовлює формування її соціально-економічних настановлень. Суб'єктність, як інтегральна властивість індивіда активно впливати на саморозвиток, проявляється в домаганнях, інтенціях, прагненнях і цілях суб'єкта соціалізації й характеризується їх гармонією з кваліфікацією, ціннісними орієнтаціями, статусом, освітою, економічними настановленнями та мотивами.

Здається, суб'єктність найсуттєвіше відбивається в пріоритетах, які відіграють головну роль у тій частині процесу соціалізації особистості, де переважає саморозвиток і через саморозвиток пріоритети впливають на формування економічних настановлень особистості. Тому, коли ми досліджуємо роль суб'єктності в процесі становлення його соціально-економічних настановлень, ми передусім спрямовуємо увагу на взаємозв'язок пріоритетів та соціально-економічних настановлень молоді.

В психології поняття «суб'єкт» вживається для характеристики індивіда як носія активності, в ході якої він впливає на об'єкт з метою задоволення власних потреб. Згідно теорії діяльності (О. Леонт'єв), генетичного підходу (С. Максименко) активність живої істоти спонукає потреба, а її саморозвиток – стан нужди. Однак, активність, що характеризує людину як суб'єкта економічної соціалізації і полягає у вибіркового засвоєнні символічних форм, соціальних уявлень, предметних відносин, цінностей тощо не в прямій залежності від потреб. Виходячи з генетичної концепції, активність – це похідна стану нужди, яка і призводить до саморозвитку особистості завдяки її соціальності. Отже, специфіка людської активності в тому, що об'єкти зовнішнього світу не впливають на людину безпосередньо, цей вплив опосередкований суб'єктивним сприйняттям соціальних об'єктів у процесі соціальної діяльності суб'єкта в її зв'язку із соціальними ролями і нормами, потребами і цінностями крізь призму нужди особистості.

В науковому дискурсі роль суб'єктності в становленні особистості розглядається максимально широко.

За Г. Гегелем суб'єктність виникає в процесі діяльності людини як пізнання і розвиток абсолютної ідеї. Суб'єктивна свідомість, а відтак і особистість, не має самостійного втілення, а є дериватом надіндивідуальної субстанції – загальної суб'єктності [5]. С. Франк також обстоював ідею «єдиної самості». Він не визнавав спадковості душі [12]. К. Юнг розглядав індивідуальну суб'єктність як наслідок дії об'єктивного психічного – колективного несвідомого [14]. І Кант, і Е. Гуссерль зводять суб'єктність до трансцендентального «Его» [6].

Натомість А. Адлер розглядає індивідуальне як першопочаток суб'єктності [1]. К. Юнг, всупереч власній концепції про визначальну роль колективного несвідомого, визнає апіорність суб'єктивної самості, яку він називає «богом у нас» [14]. Г. Салліван категоричний у тому, що система самості не піддається

впливу досвіду [10]. За Фройдом індивідуальна свідомість визначається внутрішніми структурами (Ід, Его, Суперего), що іманентно існують у найнижчому психічному шарі несвідомого [13].

Отже, не заперечуючи, що індивідуальна суб'єктність – це похідна надіндивідуального (об'єктивного, соціально-психологічного) простору і те, що вона іманентно існує тільки в ньому, слід враховувати активність особистості щодо саморозвитку. Діалектична єдність полягає у прагненні суб'єкта утвердити власну індивідуальність, значимість, незалежність в наявному об'єктивному просторі.

В. Васютинський зазначає, що об'єктивний простір стає для суб'єкта його ж суб'єктивним простором, що утворюється у взаємодії і тому є інтерсуб'єктивним [3]. В. Татенко зазначає, що «психічна сутність людини – усвідомлена суб'єктна інтенція (прагнення-здатність) відтворити та реалізувати по максимуму свій психічний потенціал, розвинути свою психіку до можливих меж її досконалості ...» [11, с. 235]. Узагальнюючи різноманітні концепції категорії «суб'єкт», В. Татенко характеризує її як «активно-ініціативну» спрямованість людини на вирішення протиріч власної життєдіяльності. Отже, поняття «суб'єктність» означає первісну силу людини, спрямовану на саморозвиток і самотворення власної особистості і власного життя в процесі соціалізації. Енергетичним джерелом суб'єктності є стан нужди, а нужда включає в себе як успадковані біологічні потреби, так і соціогенні інтенції. Тому, можна констатувати, що суб'єктність як похідна нужди індивіда, проявляється у взаємодіях з соціально-психологічним простором.

У дослідженнях економічної соціалізації розглядається широке коло факторів, що опосередковують вплив соціально-психологічного простору на свідомість і поведінку індивіда. Зовнішній вплив опосередковують соціально-психологічні фактори: економічні ресурси – гроші, робота, власність, багатство тощо; економічні традиції – патерналізм, колективізм тощо; емоційні оцінки свободи, справедливості, відповідальності тощо; економічні ролі – хазяїн, бізнесмен, керівник, професіонал; соціально-альна зрілість – професійна кваліфікація, моральна свідомість (турбота про близьких, відповідальність, самостійність тощо). В процесі економічної соціалізації особистості зазначені фактори соціально-психологічного простору зумовлюють розгортання суб'єктності індивіда в економічній сфері.

Наразі виділяються такі основні характеристики суб'єкта економічної соціалізації:

- зв'язок суб'єктності з економічними цінностями суспільства;
- потреба особистості в економічній самовизначеності;
- спрямованість особистості на економічну активність;
- визначення особистістю своєї позиції стосовно соціально-економічної системи суспільства.

В. Москаленко наголошує на двосторонньому характері процесу соціалізації, де індивід виступає соціальним суб'єктом (а не лише об'єктом) саморозвитку. Погоджуючись з Д. Канеманом і А. Тверські, вона зазначає, що економічна поведінка зумовлена ціннісно-сисловою раціональністю індивіда, тобто його суб'єктністю. «У свідомості суб'єкта умови середовища опосередковуються, трансформуються через власну систему життєвих принципів, смислів, цінностей та ідеалів, норм і правил, які він приймає» [8]. В. Москаленко пише також, що «соціально-психологічний простір можна вважати суб'єктивним, тобто середовищем, яке сприймається вибірково, яке представлене у свідомості, засвоєне і доповнене, а точніше народжене, створене, сформоване самим суб'єктом відповідно до його життєвих принципів, цінностей і цілей» [8]. У такий спосіб формується соціальна сутність індивіда з його ціннісними орієнтаціями, соціальними настановленнями та уявленнями, минулим досвідом, цілями та мотивами діяльності особистості.

Соціально-економічні настановлення особистості є результатом суб'єктного перетворення нормативного змісту соціально-психічного простору у внутрішні психологічні властивості. Вони утворюються і формуються в процесі взаємодії психіки індивіда та соціально-психічного простору і характеризують суб'єкта через готовність індивіда до певної економічної діяльності, дотримання ним сукупності соціальних норм (економічних, екологічних, моральних тощо). В процесі взаємодії психіки індивіда і соціального простору суб'єктність виступає механізмом вибору власної позиції й спрямування соціальної та економічної діяльності людини. Однак ступінь впливу суб'єкта на ситуацію у різних людей проявляється по-різному. Процес самовизначення та прийняття рішення індивідом у конкретній ситуації скритий від спостерігача. Отримавши деякі здобутки у філософії та психології про роль суб'єкта в становленні особистості, науковці майже не розглядали соціально-психологічний аспект цієї проблеми. Це зумовило постановку проблеми дослідження ролі суб'єктності в процесі економічної соціалізації, де суб'єктність є фактором становлення соціально-економічних настановлень.

За нашою концепцією суб'єктність постає внутрішньою властивістю індивіда, який саморозвивається в соціально-психічному просторі. Як зазначалося вище процес саморозвитку двосторонній. З одного боку, особистість потенційно наділена здатністю до соціалізації, яка виражається через суб'єктність, що генетично витікає із стану нужди індивіда. З іншого – соціально-психологічний простір існує як закодована в певних знаках та символах об'єктивна реальність (останні історично закладаються в культурі). Об'єктивний соціально-психологічний простір у матеріальному та ідеальному вимірі «пропонує» індивіду множину можливостей та комбінацій для самовизначення і саморозвитку залежно від індивідуальних та соціальних передумов. У процесі взаємодії психіки індивіда і соціально-

психічного простору індивідуальні і соціальні потенції «оживають» та актуалізуються. Індивідуальна свідомість зустрічається з соціально-психічною об'єктивністю, яка стає тим простором, де суб'єктність, більш-менш активно, розгортається як творець і користувач об'єктивного простору.

Для операціоналізації категорії «суб'єктність» у цьому дослідженні ми виділяємо якісні і кількісні характеристики суб'єкта економічної соціалізації.

Кількісна характеристика суб'єктності має певні параметри, які безпосередньо можуть спостерігатися та фіксуватися. Зокрема, в економічній сфері це рівень забезпеченості, статус або економічні активи індивіда, такі як власність, кваліфікація тощо. Тобто, кількісні показники відповідають на питання «скільки?». Психологічно ці параметри є результатом активності суб'єкта тому, що активність зумовлена рівнем домагань, ставленням до власності або до професійного статусу, готовністю до економічної діяльності. Ставлення до економічних цінностей та готовність до економічної діяльності взаємопов'язані з прагненнями та домаганнями індивіда через його ціннісні орієнтації та соціально-економічні настановлення.

Оскільки людині притаманно мати бажання та бути (чи не бути) здатним щодо їх реалізації, то можна умовно визначити рівень домагань як сукупність бажань, а прагнення індивіда – як його здатність досягати бажаного. Рівень домагань, у такому розумінні, є результатом впливу групи, а прагнення – власна стратегія досягнення бажаного. В результаті соціалізації людина ідентифікується та переймає певні ціннісні орієнтації, в тому сенсі, що людина хоче бути схожа на представників референтної групи, які можуть і відрізнятися від безпосереднього оточення, а рівень домагань значно відрізнятися від умов її життєдіяльності. Прагнення загалом є похідною рівня домагань, однак у них більше відбиті внутрішньо-групові настанови близького оточення, які передають індивіду практичний досвід щодо самореалізації та можуть значно відрізнятися від досвіду референтної групи. Розрив між рівнем домагань та прагненнями суб'єкта можуть стати на перешкоді успішної соціалізації в економічній сфері.

Отже, ставлення до економічних цінностей віддзеркалює рівень домагань особистості, які виражаються в кількості і вартості об'єктів власності або в рівні зарплати, яких індивід бажає мати. Тобто рівень домагань складається з матеріальної сторони ціннісних орієнтацій особистості та референтної групи. Тут можна поставити запитання: «Скільки і чого хоче суб'єкт?». Відповідь на нього, можна перейти до оцінки можливостей цього суб'єкта. Суб'єктність забезпечує узгодженість домагань свідомого суб'єкта економічної діяльності з оцінкою власних можливостей і реальних соціально-економічних умов. Важливою функцією суб'єктності в цьому контексті є формування настановлень, спрямованих на приведення у відповідність власних домагань з можливостями. Суб'єктність особистості, яка впливає на власну

соціалізацію визначається настановленнями, спрямованими на саморозвиток суб'єкта економічної діяльності.

У прагненнях суб'єкта віддзеркалено готовність до економічної діяльності, що виявляються через конативну складову економічних настановлень. Для оцінки відповідності прагнень та готовності індивіда до їх реалізації здійснюється аналіз знань, вмінь, статусу і кваліфікації суб'єкта економічної соціалізації. За умови їх узгодженості, кваліфікація суб'єкта та його посада мають відповідати його прагненням. Тобто стоїть питання «Що може суб'єкт?». Тут, аналогічно, суб'єктність проявляється у наявності в індивіда настановлень на приведення у відповідність її прагнень та можливостей.

Проте, якщо завищені домагання потребують корекції ставлення особистості до цінностей у напрямку зниження домагань, то завищені прагнення відкривають можливості до підвищення власного потенціалу. Відповідно, суб'єктність проявляється із знаком «плюс», у напрямку їх підвищення (навчання, зміна форм економічної активності тощо), або із знаком «мінус», у напрямку зниження рівня домагань.

Отже, кількісна сторона суб'єктності індивіда залежить від його настановлень, які зумовлюють спрямування економічної активності індивіда в соціально-психологічному просторі та забезпечують його самореалізацію. Ця, на наш погляд, ключова характеристика економічних настановлень суб'єкта економічної соціалізації дозволяє розкрити роль суб'єктності в процесі власної соціалізації.

Якісна характеристика суб'єктності виявляється в смисловому наповненні ціннісних орієнтацій індивіда, їхнє значення для індивіда виявляється в цілях та мотивах його діяльності. Мотиви, на відміну від настановлень, характеризують смисл економічної активності і відповідають на запитання – для чого ті чи інші економічні активи або статус потрібні індивіду, а цілі, на відміну від ціннісних орієнтацій, – що він збирається робити з результатами своєї економічної діяльності, чим він жертвує і що отримує. Показником якісної характеристики суб'єктності може слугувати система пріоритетів індивіда, інтерпретована в контексті цілей та мотивів. Критерієм суб'єктності є узгодженість ставлення суб'єкта до економічних цінностей або рівня домагань та життєвих пріоритетів особистості.

Отже, раціональна сторона суб'єктності характеризується соціально-економічними настановленнями та мотивами індивіда. Емпіричне дослідження таких параметрів реалізується існуючими соціально-психологічними методами (тестування, психосемантика, соціометрія тощо).

Існує й ірраціональна сторона суб'єктності. Ґрунтуючись на розумінні суб'єктності, згідно якого суб'єктність є континуумом, що змінюється від повного підкорення людини впливові ззовні до повного домінування над зовнішніми обставинами, несвідома складова суб'єктності може вимірюватися шкалами інтернальності-екстернальності, соціальної зрілості, інтелектуальних здібностей тощо.

Інтегральною характеристикою суб'єкта економічної соціалізації слугує показник пріоритету при виборі між особистим життям та економічною активністю. Пріоритет поєднує в собі і свідомі мотиви, які ґрунтуються на економічних настановленнях та ціннісних орієнтаціях особистості, і психічні властивості індивіда, які ним не усвідомлюються.

Отже, визначення пріоритету особистості дає можливість критично аналізувати соціальні настановлення особистості і правильно оцінювати роль суб'єкта в процесі його соціалізації. Іншими словами, незалежно від того, які в людини статки, статус, інші економічні здобутки її суб'єктність може максимально розкритися в інших сферах життя. Відповідно, соціальні настановлення особистості, в такому випадку, будуть узгодженими з її прагненнями, мотивами та матимуть чітку ціннісну орієнтацію.

Звичайно, коли ми розглядаємо роль суб'єкта в процесі економічної соціалізації, то на наші розвідки накладається стереотип, що успішна економічна соціалізація виражається у багатстві та високому майновому статусі особистості. Але постають питання: "Чи є багатство сенсом життя особистості?", "Чи можуть економічні пріоритети розкрити сутність суб'єкта як творця власного життя?" В світі є приклади відмови від такого стереотипу.

Можна, також, навести деякі паралелі із субкультурами хіпі, нью-ейдж, традиціями буддизму тощо. Тобто, людство давно пропагує самовдосконалення, душевну гармонію, повернення до природи, відмову від кар'єри, гонитви за грошима та почестями.

У розвинених країнах, останнім часом, активно досліджується тенденція свідомого зниження рівня домагань серед людей високої кваліфікації. Такі тенденції спостерігаються коли людина змінює життєві пріоритети. Дослідники надали цьому явищу визначення – «дауншифтінг».

Дослівно *down shifting* (англ.) – спускатися вниз. Дауншифтінг (англ. *Downshifting*, гальмування чи послаблення деякого процесу) – сленгів термін, що означає «життя задля себе», відмову від чужих цілей (синонім – *Simple living*). Дауншифтерами називають людей, які свідомо відмовляються від високого заробітку на користь хобі, саморозвитку, сім'ї тощо. Таких людей ще називають ескапістами (*escape* – втеча). Ця тенденція швидко поширюється в США, Австралії, країнах Євросоюзу. Значно менше це проявляється в Україні та країнах СНД.

Суть дауншифтіngu – це вибір між роботою напруженою, прибутковою, із стресами та цікавою з душевним комфортом, але не прибутковою. Дауншифтери відмовляються від стандарту, нав'язаного суспільством, за якого пріоритетом є відкладання грошей, кар'єрний ріст, вибираючи пріоритетом власне життя та інтереси сім'ї. Ідеологія дауншифтіngu – це протест проти суспільства споживання, яке відсторонює людину від «його людської сутності». Але існує точка зору, згідно якої це відмова від самореалізації, хворобливий стан типу соціальний невроз.

Соціологічні дослідження дауншифтіngu активно здійснюються в США, Європі та Австралії. Загальноновизнаними методами постають метод самозвіту, інтерв'ю та опитування. Методики, які застосовуються, передбачають якісно-соціологічний аналіз, націлений на виявлення чинників дауншифтіngu. Отримані дані можна звести до психологічних – це зміна цінностей або психічна втома, та економічних, таких як досягнення економічної незалежності, достатку, що дозволяє перейти в сільську місцевість, змінити роботу на більш спокійну та не таку напружену, зменшити навантаження, реалізувати хобі та мрії.

Отже, в рамках існуючих досліджень встановлено широке коло соціологічних чинників дауншифтіngu, проте складається думка, що це явище суцільно індивідуальне, поодиноке, таке, що мало зумовлене соціальними чинниками, а скоріше є суб'єктивним вибором. Досить слабо проглядається вплив оточення, психічне зараження, нормативні зміни. Невідома також психологічна межа мінімального економічного достатку, який дозволяє відійти від справ та не відчувати тривоги за майбутнє. Наразі, недослідженими залишаються психологічні чинники дауншифтіngu зокрема такі, як професійне вигорання, психічна криза, втрата сенсу життя, ідентичності тощо, а також соціально-психологічні – соціальні, економічні та політичні умови, безробіття, інфляція, тоталітаризм тощо.

Можна також виокремити проблему безробіття, коли втрата роботи внаслідок скорочення не залишає людині шансів знайти рівноцінну роботу, а з віком людина втрачає навіть надію на успіх. Перебуваючи певний час без роботи, людина звикає, організовує інший спосіб життя – більш економічний, але цікавий. У період безробіття вона захоплюється іншими справами, садівництвом, подорожами, спортом, відновленням здоров'я тощо. За таких умов відбуваються суттєві психічні зсуви – змінюється коло знайомих, звички, ціннісні орієнтації і настановлення.

Поза увагою дослідників залишається скритий психічний стан людини, яка кардинально змінила спосіб життя. Чим активна досі людина заповнює свій час? Чи впливає на цей процес швидкість таких змін? Та соціально-психічних. Чи піклується суспільство про таких людей або кидає їх напризволяще? Також невідомо, які заходи можна запропонувати для психологічного супроводу зміни способу життя. Отже, проблем у дослідженні дауншифтіngu залишається настільки багато, що можна вважати їх дослідження вельми актуальними та перспективними.

Якщо розглядати негативні наслідки дауншифтіngu, то варто приділити увагу шляхам зменшення таких тенденцій. Для запобігання дауншифтіngu молоді особливої уваги заслуговує підготовка молоді до економічної діяльності, формування зрілої особистості – суб'єкта економічної соціалізації. Виявлення соціально-психологічних закономірностей зазначених тенденцій у суспільстві може дати корисне знання про способи спрямованої соціалізації, адаптацію молоді до складних економічних умов.

Можна стверджувати, і про це казали К. Маркс, А. Маслоу та ін., що існуюче протиріччя між виробничими умовами та прагненням людини до самореалізації спотворює взаємини людини і суспільства. Соціум наче знімає природні прагнення індивіда і замінює їх на власні потреби. Виконання суспільних потреб всіляко заохочується суспільною пропагандою – створюються страти, які розкладають людей на ґатунки, встановлюються диференційовані статуси, за якими розподіляються блага і почесті. Відповідно, є люди, які підпадають під вплив суспільних потреб, виконання яких штучно заохочується, що призводить до втрати сенсу життя, і є люди, які знаходять сили усвідомити власні цілі й досягати їх, незважаючи на спокуси і стимули, що пропонуються суспільством всіма засобами пропаганди.

Незважаючи на існуючий у суспільстві стереотип про критерії економічно успішної соціалізації суб'єкта, ми вважаємо, що гармонія власних цілей та настановлень вказує на розвинену суб'єктність, а втрата внутрішніх орієнтирів та сенсу життя – навпаки, свідчить про послаблену суб'єктність. Важливу роль у становленні гармонійного суб'єкта відіграють реальні уявлення про економічні умови, ґрунтовна професійна підготовка, гармонійні ціннісні орієнтації та адекватні соціально-економічні настановлення. У цьому дослідженні ми розглядаємо економічні настановлення та пріоритети особистості як взаємопов'язані характеристики суб'єкта економічної соціалізації.

Програма дослідження ролі суб'єктності в процесі соціалізації враховує психологічні механізми формування економічної ідентичності індивіда, його економічних настановлень та ціннісних орієнтацій в економічній сфері. Це особливості планування власної економічної діяльності, враховуючи ціннісні орієнтації індивіда та смисложиттєві орієнтації. Економічна активність індивіда виявляється в його пріоритетах та ставленні до економічної діяльності, що має відповідати смислу життя індивіда. Відповідно до моделі дослідження застосовуються вимірвальні методики – шкала пріоритетів, опитувальник «*Are you ready to Downshift?*», тест СЖО, анкета економічних настановлень.

Отже, аналізуючи пріоритети людини, її економічні настановлення і смисложиттєві орієнтації та порівнюючи продуктивність суб'єкта в економічній сфері, визначається роль суб'єктності в процесі економічної соціалізації людини. Тут можуть мати місце дві крайнощі: або людина сліпо підкоряється тиску ззовні і її економічні настановлення не відповідають смислу життя, або вона ігнорує економічні реалії і весь смисл життя зводить до економічних критеріїв.

Аналіз ролі суб'єктності в економічній соціалізації дає можливість, перш за все, усвідомити власні цілі та настановлення і вчасно коригувати власне життя, що забезпечить успішність самореалізації людини, зокрема, в економічній сфері. Це, також, дає можливість виявити скриті потенції суб'єкта та обрати іншу сферу самореалізації, де суб'єкт розкриє власний потенціал,

і, отже, уникнути дауншифтіngu в ситуації, в яку людина сама себе загнала, ідучи на поводу пропаганди та хибних цінностей.

Методи вимірювання суб'єктності будуються з кожної сфери діяльності особистості й включають дві шкали. Перша відображає ступінь гармонійності наведених характеристик від високої продуктивності в обраній сфері – до низької. Друга – відображає пріоритет особистості. Запропонований метод буде використано в подальших дослідженнях, де буде детально описано методики вимірювання та побудови шкал, розроблено методику визначення тенденцій активності індивіда в економічній сфері.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Понять природу человека / Пер. Е.А. Ципина. – СПб.: Академич. проект, 1997 – 256 с.
2. Боришевський М.Й. Самоактивність як умова суб'єктного становлення особистості дитини у виховному процесі // Психологічні проблеми навчання, виховання, активності та розвитку особистості. – К., 1994. – Ч. I. – С. 516-527.
3. Васютинський В. Інтеракційна природа влади. – К., 2005. – 429 с.
4. Гегель Г. Феноменологія духу – К., 2004. – 548 с.
5. Гуссерль Э. Картезианские размышления // Логические исследования. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – С. 289-542.
6. Кант І. Критика чистого розуму – К.: Юніверс, 2000. – 504 с.
7. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
8. Москаленко В. В. Суб'єктність економічної соціалізації особистості // Соціальна психологія. – 2008. – №3(29). – С. 39-52.
9. Роджерс К. Вчитися бути вільним // Гуманістична психологія: Антологія: у 3-х т. – Т. 1. – К.: Пульсари, 2001. – С. 38-59.
10. Салливан Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии / Пер. с англ. – СПб.: Ювента, М.: КСП+, 1999. – 347 с.
11. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: Монограф. – К.: Просвіта, 1996. – 404 с.
12. Франк С. Л. Крушение кумиров // Франк С. Л. Соч. – Мн.: Харвест, 2000. – С. 145-244.
13. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого «Я» // Фрейд З. «Я» и «Оно»: Труды разных лет. Кн. 1. – Тбилиси, 1991. – С. 71-138.
14. Юнг К. Г. О становлении личности // Юнг К. Г. Бог и бессознательное. – М.: Олимп, АСТ-ЛТД, 1998. – С. 454-477.

In the article the theoretical aspect of the role of the personal subjectivity during the formation of proper social directives according to goals, aspirations and valuable orientations of economical activity of an individual is highlighted.

Key words: economic socialization, economic units, subjects.

Отримано: 02.09.2009

УДК 159.923.2

Н.В. Біляєва

ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ДО УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснено теоретичний аналіз основних науково-психологічних підходів до проблеми ставлення до учбової діяльності.

Ключові слова: ставлення до учбової діяльності, структура, мотиви, потреби, інтереси, емоції, почуття, воля, типи ставлень, детермінанти, механізми.

В статье сделан анализ основных научно-психологических подходов к проблеме отношения к учебной деятельности.

Ключевые слова: отношение к учебной деятельности, структура, мотивы, потребности, интересы, эмоции, чувства, воля, типы отношений, детерминанты, механизмы.

Проблема ставлення до учбової діяльності виступає важливою частиною загальної проблеми ставлень особистості. Ставлення до учбової діяльності є одним із найважливіших психологічних факторів активності індивіда в цьому виді діяльності та її ефективності. У зв'язку із згаданим вище, теоретичний аналіз психологічних характеристик такого ставлення виступає важливим завданням психологічної науки і практики.

Дослідженням різних аспектів проблеми ставлення до учбової діяльності займалися: Б.Г. Ананьев, Л.І. Божович, Л.О. Висотіна, О.К. Дусавицький, Г.С. Костюк, М.Г. Левандовський, О.М. Леонтьев, А.К. Маркова, М.В. Матюхіна, Ю.М. Орлов, С.Л. Рубінштейн, П.М. Якобсон та ін.

У психологічній науці найбільш поширеним напрямком вивчення проблеми ставлення до учбової діяльності є з'ясування структурної будови ставлення до учбової діяльності та характеристика його компонентів.

Вивчаючи питання виховання свідомого ставлення учнів večірніх шкіл до учбової діяльності, Л.О. Висотіна до основних компонентів у структурі ставлення до учбової діяльності відносить: 1) мотиваційний компонент – мотиви учіння; 2) емоційний компонент – емоційні переживання і почуття; 3) вольовий компонент – вольові якості особистості [8].

Досліджуючи чинники емоційного ставлення учнів старшого шкільного віку, М.Г. Левандовський виокремлює емоційний, інтелектуальний та вольовий компоненти у структурі ставлення до учіння і простежує взаємозв'язки між ними. Науковець звертає увагу на те, що психологічний аналіз поняття «ставлення до учбової діяльності» повинен здійснюватись із урахуванням співвідношення між такими особистісними властивостями, як

характер, інтереси та інтелект. Також, М.Г. Левандовський зазначає, що під час проведення згаданого вище аналізу варто зважати на емоційні, пізнавальні й вольові процеси [14].

М.Т. Дригус основними в структурі ставлення школяра до учіння вважає три взаємопов'язані компоненти: 1) емоційний – емоційне ставлення учнів до учбової діяльності; 2) мотиваційний – мотиви учбової діяльності школярів; 3) учбова самосвідомість – ставлення до самого себе як до суб'єкта учбової діяльності [10].

Варто зазначити, що в поглядах дослідників на структурну будову ставлення до учбової діяльності є багато спільного, але єдиного підходу щодо даної проблеми у сучасній психологічній науці не існує.

Метою нашої наукової статті є психологічна характеристика ставлення до учбової діяльності. На нашу думку, найбільш повною є психологічна характеристика основних компонентів ставлення до учбової діяльності, яка здійснюється на основі структури ставлення особистості, а саме: 1) когнітивний компонент; 2) емоційно-оцінний компонент; 3) поведінковий компонент. До структури ставлення особистості ми відносимо потреби, мотиви, інтереси; оцінки, емоції, почуття, переживання; волю, довільну увагу.

Найважливішим компонентом у структурі ставлення до учбової діяльності як одного з основних видів ставлення особистості психологи справедливо вважають мотиви.

Учбова діяльність повинна спонукатись адекватними мотивами. За визначенням Д.Б. Ельконіна, «учбова діяльність – це діяльність, зміст якої становить оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових понять, ... така діяльність повинна спонукатись адекватними мотивами. До таких мотивів можуть відноситись ... мотиви набуття узагальнених способів дій, або ж мотиви особистісного зростання, власного вдосконалення» [26, с. 245].

Водночас, мотиви співвідносяться з потребами – наступним складовим компонентом ставлення особистості. «Мотиви діяльності містять в собі справжню змістову характеристику потреб», – слушно зазначає О.М. Леонт'єв [17, с. 11-12]. Аналогічної думки дотримуються Л.І. Божович і М.В. Матюхіна. Так, Л.І. Божович мотивом називає «... особливий ряд стимулів людської поведінки. В якості мотивів можуть виступати об'єкти оточуючого світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання. Тобто, все те, в чому знаходить втілення потреба» [4, с. 77]. М.В. Матюхіна під поняттям «мотиву» розуміє стимулювання до якого-небудь виду діяльності, що тісно пов'язано із задоволенням певних потреб [20].

На тісний взаємозв'язок між мотивами і потребами вказує О.М. Леонт'єв. Він використовує поняття «мотив» «... для позначення того об'єктивного, у чому потреба конкретизується за даних умов і на що спрямовується діяльність, як на те, що її обумовлює» [16, с. 243].

Науковці (О.М. Леонт'єв, А.К. Маркова та ін.) зауважують, що потреба є передумовою для будь-якого виду діяльності, зо-

крема й учбової, оскільки потреба виступає об'єктивною необхідністю для кожного індивіда в певних умовах, що забезпечують його розвиток і життєдіяльність.

Наявність взаємозв'язку між мотивами і потребами призводить до необхідності більш детального їх вивчення з метою з'ясування характеру ставлення індивіда до учбової діяльності. Так, Г.С. Костюк стверджує: «Мотиви учбової діяльності визначають її значення для школяра, його ставлення до учіння» [13, с. 34].

Варто зауважити, що учбова діяльність має відповідати пізнавальним потребам школяра. Поняття «пізнавальна потреба» визначається науковцями як потреба у набутті нових знань, потреба в розумовому пошуку. «Пізнавальна потреба, – на думку Г.І. Школьніка, – це така характеристика особистості, що вирізняється здатністю переживати нестачу інформації та необхідністю у здобутті нових знань» [24].

А.К. Маркова звертає увагу на те, що за певних умов потреби стають мотивами. Дослідниця зазначає: «В які мотиви учбової діяльності перетвориться притаманна кожній дитині пов'язана зі школою, ненасичувана, специфічно людська пізнавальна потреба (для прикладу, у мотив отримання високої оцінки, мотив самоосвіти і т. ін.) – це залежить від умов організації учбової діяльності школярів» [18, с. 51].

Найчастіше мотиви класифікуються науковцями на основі таких критеріїв: 1) характер участі у діяльності (усвідомленість, дієвість); 2) час зумовлення діяльності (коротка чи далека мотивація); 3) соціальна значущість; 4) включеність або невключеність у діяльність; 5) відношення до конкретного виду діяльності. Більшість дослідників (Л.І. Божович, А.К. Маркова та ін.) мотиви учбової діяльності поділяють на дві групи: 1) пізнавальні; 2) соціальні. Пізнавальні мотиви мають безпосереднє відношення до учбової діяльності, тоді як соціальні мотиви тісно пов'язані з міжособистісними взаєминами і спілкуванням.

Л. І. Божович пізнавальними називає мотиви, обумовлені потребами школярів в оволодінні новими знаннями, в набутті нових умінь і навичок, а також, потребами в інтелектуальній активності [5]. А. К. Маркова виділяє три види пізнавальних мотивів: 1) широкі пізнавальні мотиви – це мотиви, що пов'язані з засвоєнням нових знань; 2) учбово – пізнавальні мотиви – мотиви, що полягають у спрямованості школярів на засвоєння способів здобування знань, зокрема інтерес до прийомів самостійного набуття знань, до методів наукового пізнання, до способів саморегуляції учбової діяльності, раціональної організації процесу учіння; 3) мотиви самоосвіти, які виявляються у спрямованості учнів на самостійне вдосконалення способів здобування знань.

А.К. Маркова зауважує, що саме пізнавальні мотиви обумовлюють появу пізнавальної активності та ініціативи [19].

До широких соціальних мотивів психологи відносять такі мотиви, як: мотив, пов'язаний з потребою отримати позитивну

оцінку, похвалу чи винагороду від значущих інших дорослих; прагнення набути певний статус в системі суспільних стосунків; мотиви, пов'язані з потребою у спілкуванні з іншими людьми [5]. А.К. Маркова поділяє соціальні мотиви на три підгрупи: 1) широкі соціальні мотиви – мотиви, які полягають у прагненні отримати знання задля того, щоб принести користь суспільству; мотиви усвідомлення потреб соціуму; 2) вузькі соціальні (чи позиційні) мотиви – мотиви, пов'язані з потребою зайняти певний статус у колективі, отримати похвалу з боку оточуючих людей, потребу в міжособистісному спілкуванні; 3) мотиви соціального співробітництва, які полягають у прагненні до вдосконалення форм співробітництва і взаємин з іншими учасниками навчального процесу [19].

На думку Л.І. Божович, Г.С. Костюка та ін., за допомогою складної ієрархічної системи мотивів учіння визначається психологічний зміст ставлення школяра до учбової діяльності.

Погоджуючись із висловленими вище думками, А.К. Маркова слушно зазначає: «Мотивація учіння складається з ряду спонукань (потреби, зміст учіння для школяра, мотиви учіння, цілі, емоції, інтереси), які постійно змінюються і вступають у нові відношення один з одним. Тому, становлення мотивації – це не просте зростання позитивного чи збільшення негативного ставлення до учіння, а ускладнення структури мотиваційної сфери, спонукань, які відносяться до неї, поява нових, більш зрілих, іноді суперечливих відношень між ними» [22, с. 14].

Мотиви учіння, а отже, і спрямованість особистості обумовлюються змістом учіння, його значущістю. Під змістом учіння розуміють внутрішнє ставлення до даного виду діяльності, постійне порівняння учіння з власним досвідом людини, з нею самою.

На тісний зв'язок між особистісним змістом знань, що за своєю суттю, (тобто, мотивами – «питання про зміст – це завжди питання про мотиви», – зазначав П.П. Блонський [6, с. 28]), та ставленням до учіння, звертає увагу О.М. Леонтьєв [17]. Науковець поділяє мотиви учіння на дві групи: 1) мотиви, які школяр «лише розуміє»; 2) мотиви, що реалізуються. Також, О.М. Леонтьєв виділяє спонукаючу, спрямовуючу і змістоутворюючу функції мотивів учіння [17].

Схожої до згаданої вище думки О.М. Леонтьєва дотримується А.К. Маркова. Дослідниця вважає, що внутрішнє ставлення до учіння містить два компоненти: 1) усвідомлення об'єктивної значущості учіння, що обумовлюється системою ідеалів і цінностей, прийнятих у суспільстві, соціальному оточенні та сім'ї школяра; 2) усвідомлення значущості для самого суб'єкта даної діяльності, що тісно пов'язано з рівнем домагань учня, його самооцінкою, самоконтролем і можливостями. А.К. Маркова зауважує, що важливо в процесі учбової діяльності розвивати в школярів активне внутрішнє ставлення до знань і способів їх здобування, що сприятиме й особистісному розвитку учнів.

П.М. Якобсон вказує на існування зв'язку між негативним ставленням до учбової діяльності та негативною мотивацією

учіння. До негативної мотивації учбової діяльності дослідник відносить «мотивацію уникнення», «мотивацію вимушеності»; а також, усвідомлення учнем можливих покарань з боку значущих інших дорослих (вчителів, батьків), що обумовлюється низьким рівнем навчальних досягнень школяра [27].

Г.С. Костюк зазначає, що до мотивів учбової діяльності відносяться й інтерес до змісту учіння, пізнавальні результати учбової діяльності та певні спонування до пізнавальної активності в процесі учіння, а саме – усвідомлення власного обов'язку, розуміння учнями значення учбової діяльності задля оволодіння певною спеціальністю в майбутньому [13].

Водночас, інтереси виступають відображенням людських мотивів і потреб, як складових когнітивного компонента ставлення особистості. Дослідники визначають поняття «інтересу» як «вибіркове навчально-пізнавальне ставлення особистості до предметів, явищ, подій, докільця, а також, певних видів діяльності, які мають для неї життєве значення... Прагнення пізнати, пояснити незрозуміле, бажання проникнути в сутність предметів і явищ характеризують розвиток пізнавальних інтересів» [7, с. 12].

На тісний зв'язок між мотивами та інтересами вказує С.Л. Рубінштейн, визначаючи інтерес як «мотив, дія якого обумовлена усвідомленням його значущості та емоційною привабливістю» [21, с. 526].

Г.І. Щукіна також розглядає пізнавальний інтерес як один із основних мотивів учбової діяльності, що зумовлює позитивний вплив на характер ставлення до учбової діяльності: «...пізнавальний інтерес є тим важливим мотивом учіння, на якому ґрунтується позитивне ставлення учня до школи» [25, с. 13]. «Пізнавальний інтерес, один із важливих видів інтересу, виступає, водночас, одним із основних чинників ефективності навчальної діяльності», – слушно зауважує Г.І. Щукіна. Дослідниця виокремлює три рівні розвитку пізнавального інтересу, використовуючи такі критерії: 1) зверненість до процесів, фактів, закономірностей як об'єктів пізнання; 2) локалізованість; 3) усталеність; 4) усвідомленість.

Охарактеризуємо емоційно-оцінний компонент ставлення особистості до учбової діяльності. Найбільшого значення у складі цього компонента психологи надають емоціям і почуттям. Науковці (О.Д. Алфьоров, М.Т. Дригус, О.Ж. Дусавицький, Г.С. Костюк, О.М. Леонт'єв, А.К. Маркова та ін.) вважають, що емоції виступають основною характеристикою ставлення школярів до учбової діяльності. В зв'язку з цим, Г.С. Костюк зазначає, що емоції, які з'являються, водночас, з початком процесу учбової діяльності, супроводжують такий процес, впливаючи на його результат, визначають характер ставлення школярів до учбової діяльності.

О.М. Леонт'єв звертає увагу на те, що емоції є детермінантою учіння, оскільки вони виникають ще перед початком процесу учбової діяльності. Тому, емоції відіграють першочергову роль у становленні ставлення до учіння.

О.Д. Алфьоров стверджує, що емоції та, особливо, почуття здатні збільшувати чи зменшувати інтенсивність емоційної сторони ставлення школярів до учбової діяльності. Емоційні реакції, які виявляються під час різноманітних навчальних ситуацій, поступово перетворюються на усвідомлене ставлення до учіння, що вирізняється певним емоційним забарвленням [2].

Більшість дослідників вважають модальність ставлення, що є свідченням переважання позитивних чи негативних емоцій, одним із найважливіших показників для виокремлення типу ставлення школярів до учбової діяльності.

На думку О.К. Дусавицького, основним критерієм для визначення типу ставлення до учбової діяльності є позитивні чи негативні емоційні переживання учня (для прикладу, пізнавальний інтерес або високий рівень тривожності), що зумовлюються різноманітними учбовими ситуаціями [11].

Варто відзначити, що усі компоненти та їх складові в структурі ставлення людини тісно пов'язані між собою. Так, у психологічній науці інтерес розглядається як емоційне переживання задоволення пізнавальної потреби. Водночас, “пошук предмета задоволення потреб, зазвичай, сповнений позитивними емоціями”, – стверджує Л.І. Божович [4]. На противагу, свідченням незадоволення учбових потреб школяра виступає шкільна тривожність, яка вирізняється високим рівнем.

“Емоції супроводжують процес реалізації учбових мотивів та поставлених учнями цілей”, – зазначає А.К. Маркова. Під час учбової діяльності емоції з'являються в різноманітних навчальних ситуаціях. Якщо в одних учнів чинником появи інтенсивних позитивних емоцій є виконання самостійної навчальної роботи, то в інших позитивні емоції є досить вибірковими і можуть виникати лише в окремих ситуаціях, наприклад, під час спілкування з учителем або ж під час уроків з певних навчальних дисциплін. Залежно від навчальної ситуації та оточуючих людей, у школярів може спостерігатись імпульсивність, або ж, на противагу, стійкість емоцій. Водночас, в одних учнів можуть домінувати позитивні емоції, а в інших – негативні, що обумовлюються рівнем зрілості їх мотиваційної сфери і рівнем сформованості учбової діяльності [19].

П.Я. Гальперін також зауважує, що емоції, які виявляються під час яких-небудь учбових ситуацій, призводять до появи певного ставлення, спершу до такої ситуації, а згодом, в цілому, до учбової діяльності [9].

Психологами визнається незаперечний зв'язок між емоціями, почуттями і переживаннями та ставленням школярів до учбової діяльності. Так, ситуативні переживання, які з'являються в різноманітних навчальних ситуаціях і виконують функцію регуляторів учбової діяльності, можуть перетворюватись у стійке ставлення до учіння. Науковці зазначають, що на розвиток позитивного ставлення школярів до учбової діяльності найбільше впливають позитивні емоції, що мають відношення: до школи загалом; до

засвоєння нових знань; до нових способів здобування знань і оволодіння ними; подолання труднощів у процесі розв'язання учбових завдань; усвідомлення школярами власних можливостей у досягненні високого рівня навчальних досягнень [19], [22].

Досліджуючи психологію педагогічної оцінки, Б.Г. Ананьєв вказує на існування тісного зв'язку між ставленням школяра до учбової діяльності та оцінкою навчальних досягнень школяра. Оцінка розглядається як один з основних мотивів, що спонукають учня до досягнення успіхів в учінні. Оцінка вчителя виконує дві функції: 1) орієнтуючу; 2) стимулюючу. З одного боку, оцінка впливає на когнітивну сферу школяра. Водночас, оцінка вчителя сприяє тому, що учень усвідомлює, на якому рівні він засвоїв навчальний матеріал. З другого боку, з оцінкою пов'язаний особистісний розвиток школяра, а саме, становлення емоційно-вольової сфери. Так, переживання учнем «успіху» чи «неуспіху» в учбовій діяльності призводить до появи бажання або небажання займатись такою діяльністю. Вченим, зокрема, з'ясовано, що в учнів з низьким рівнем навчальних досягнень відсутній інтерес до учіння [3].

Дослідники зазначають, що ефективна учбова діяльність є неможливою без свідомої активності її суб'єкта, здатності до цілепокладання, стійкості учбової мотивації, що спонукаються, передусім, волею особистості. Водночас, зауважимо, що воля виділена нами як один з компонентів у структурі психологічних ставлень особистості.

С.Л. Рубінштейн підкреслює, що «вольова діяльність зумовлюється спонуканнями, джерелом яких виступають потреби та інтереси; спрямовується на усвідомлені цілі, що виникають у зв'язку з вихідними спонуканнями; та здійснюється на основі свідомого регулювання» [21, с. 589-590]. Отже, необхідною умовою досягнення цілей, зокрема й учбових цілей, які ставить перед собою індивід, є включеність у дію вольових процесів, а саме, свідоме регулювання школярем власних дій. Дослідники також зауважують, що увага, готовність докласти необхідні зусилля для подолання учбових труднощів та інтерес є важливими показниками позитивного ставлення школярів до учіння.

Відмінності у виокремленні типів ставлення школярів до учбової діяльності пояснюються багатоманітністю думок про те, які саме складові ставлення до учіння розглядати в якості основних параметрів для таких типів.

А.К. Маркова за критеріями «мотивація» і «психологічна структура учбової діяльності» виділяє п'ять типів ставлення до учіння залежно від характеру мотивації школяра та стану учбової діяльності, а саме: 1) негативне; 2) байдуже (або нейтральне); 3) позитивне (аморфне, нерозчленоване); 4) позитивне (пізнавальне, ініціативне); 5) позитивне (особистісне, відповідальне, дієве) ставлення.

Охарактеризуємо перераховані вище типи ставлення. Негативне ставлення учнів до учбової діяльності вирізняють: мож-

лива відмова школяра від учбової діяльності; вузькість мотивів; переважаючий інтерес до результату; невміння ставити цілі, долати труднощі; несформованість учбової діяльності; відсутність вміння діяти за інструкцією дорослого; нездатність до пошуку різноманітних способів дій. Байдуже (чи нейтральне) ставлення виявляється у відсутності готовності школярів взяти участь в учінні [19].

Позитивне (аморфне, нерозчленоване) ставлення до учбової діяльності характеризується нестійкими переживаннями непередбачуваного інтересу, новизни, допитливості; широкими соціальними мотивами обов'язку; наданням переваги одним предметам перед іншими; розумінням і первинним усвідомленням цілей, які ставить учитель. Під час спостереження учнів з таким типом ставлення до учбової діяльності можна помітити ще й за такими ознаками, як здатність до виконання окремих учбових дій, простих видів самооцінки і самоконтролю за зразком та інструкцією.

Характеристиками позитивного (пізнавального, ініціативного) ставлення до учіння виступають: сформоване цілепокладання, що зумовлює появу нових мотивів учіння, усвідомлення співвідношення між мотивами і цілями учбової діяльності; ініціативність у власних учбових діях; відокремлення учнем способу від результату дії; усвідомлене прагнення до пошуку різноманітних способів дій; оволодіння вміннями планувати та оцінювати власну учбову діяльність до її виконання; сформовані самоконтроль і самооцінка.

На позитивне (особистісне, відповідальне, дієве) ставлення до учіння вказують: ієрархія мотивів, супідрядність мотивів, сформовані мотиви самоосвіти; стійкість мотиваційної сфери; сформоване цілепокладання щодо нестандартних перспективних цілей; перехід до творчої діяльності; вміння долати труднощі під час досягнення поставленої мети; здатність до передбачення соціальних наслідків учбової діяльності та поведінки [19].

Досліджуючи мотиваційний аспект ставлення школярів до учіння, М.І. Алексеева виокремлює типи ставлення до учіння за такими параметрами: 1) негативне ставлення – відсутність адекватної самооцінки, пасивність учня; 2) байдуже ставлення – несистематичне виконання навчальних завдань; нестабільність результатів учіння; 3) позитивне ставлення – не досить часто учень виявляє ініціативу і самостійність в учінні; 4) суто позитивне ставлення – школяр прагне оволодівати знаннями та виконувати власні обов'язки [1].

Важливим напрямком вивчення проблеми ставлення школярів до учіння є дослідження психологічних передумов, детермінант і механізмів, що впливають на розвиток такого ставлення. До психологічних передумов розвитку позитивного ставлення школярів до учбової діяльності Г.О. Хомич відносить пізнавальний інтерес, учбову самосвідомість, що вирізняється високим рівнем розвитку; досить високий статус у колективі однолітків [23].

Науковці зауважують, що детермінантами певного ставлення до діяльності, зокрема, й до учбової діяльності, є емоції, викликані спонуками до діяльності та результатами її виконання. С.Л. Рубінштейн вказує на існування тісного взаємозв'язку між емоціями і спонуками до діяльності та її результативністю. На думку дослідника, емоції зумовлюються співвідношенням між успішним чи неуспішним результатом діяльності та потребою, що виступає її мотивом, спонуючою до такої діяльності [21]. Схожої думки дотримується О.М. Леонтьєв, розглядаючи емоції «успіху» чи «неуспіху» як відповідний результат якої-небудь діяльності. Науковець звертає увагу на те, що емоції відображають співвідношення між потребами, мотивами особистості та результатом діяльності [16].

Г.Ф. Івончик, досліджуючи психологічні особливості формування позитивного ставлення до учіння в працюючій молоді, виокремлює об'єктивні та суб'єктивні чинники, які зумовлюють таке ставлення. До об'єктивних чинників дослідник відносить: зміст учіння, індивідуальний підхід, оцінку результатів учбової діяльності, зв'язок навчальних програм з досвідом школярів (навчальним, виробничим і життєвим), похвала з боку вчителя, оцінка класного колективу. Серед суб'єктивних чинників ставлення працюючої молоді до учбової діяльності Г.Ф. Івончик виокремлює такі, як: розуміння та усвідомлення суспільної значущості освіти для самовиховання, задля морального, особистісного зростання, для самоствердження себе в групі ровесників; задоволення пізнавальних і професійних інтересів [12].

Вивчаючи особливості становлення негативного ставлення школярів до учбової діяльності, А.К. Маркова виокремлює психологічні механізми розвитку такого ставлення, а саме: «наявність в учнів вузьких спонукань, нерозуміння змісту учіння, домінування мотивів особистісного самоствердження, відсутність орієнтації на пошук нових способів розв'язання завдань і виконання учбової роботи, несформованість умінь ставити цілі, долати перешкоди, пасивність при зіткненні з труднощами, переважання емоцій тривожності, постійна невдоволеність собою, а також, суперечності, конфлікти, проблеми у стосунках з іншими людьми, із самим собою» [19, С. 12].

Отже, вивчення основних теоретичних підходів до проблеми ставлення до учбової діяльності дозволили нам зробити такі висновки. Дослідники згаданої вище проблеми звертались до вивчення різноманітних її аспектів, проте ставлення школяра до учбової діяльності не розглядалось у руслі системного підходу.

Ставлення до учбової діяльності – це частково динамічна, частково усталена система усвідомлених вибіркових зв'язків особистості як суб'єкта учбової діяльності з різними за значущістю, суб'єктивно оціненими, на основі життєвого досвіду та оцінок з боку значущих інших, об'єктами і суб'єктами навчальної діяльності, що мають певне емоційне забарвлення і, відповідно, спрямовують поведінку школяра на учбову діяльність особистості.

Ставлення до учбової діяльності, як система, має трикомпонентну структуру, а саме: 1) когнітивний компонент – знання про учбову діяльність, її властивості; усвідомлення учнем самого себе в якості суб'єкта учбової діяльності (учбова самосвідомість); 2) емоційно-оцінний компонент – оцінка школярем учбової діяльності та самого себе як суб'єкта учіння, в поєднанні з відповідним емоційним забарвленням; 3) поведінковий компонент – дії та вчинки школяра як суб'єкта ставлення в процесі учбової діяльності.

В структурі ставлення школяра до учбової діяльності ми виокремлюємо такі складові: потреби, мотиви, інтереси, переконання; оцінки, емоції, почуття, переживання; воля, довільна увага. Ставлення до учіння, як і ставлення особистості, виявляються в емоційних реакціях, діях та вчинках людини.

Основними параметрами ставлення до учбової діяльності є: модальність (позитивна, нейтральна, амбівалентна, негативна), ступінь усвідомленості, ступінь активності, ступінь узагальненості, інтенсивність і ступінь стійкості.

Оскільки однією з умов, за яких ставлення особистості перетворюється в якості її характеру, є спосіб діяльності, в якій індивід бере постійну участь, то позитивне ставлення школяра до учбової діяльності, насамперед, у молодшому шкільному віці, значно впливає на його особистісний розвиток, зокрема, на появу в дитини позитивних якостей характеру. Виходячи із значущості та актуальності цієї проблеми у віковому контексті, перспективи наших наукових пошуків ми вбачаємо у глибокому вивченні одного з її аспектів, а саме, особливостей розвитку позитивного ставлення молодших школярів до учбової діяльності.

Список використаних джерел

1. Алексеева М.И. Мотивы навчання учнів / М.И. Алексеева. – К.: Радянська школа, 1974. – 116 с.
2. Алферов А.Д. Формирование ответственного отношения к учению: Учебное пособие к спецкурсу / А.Д. Алферов. – Ростов-на-Дону: РГПИ, 1984. – 297 с.
3. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды: В 2-х т. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 1980. – С. 128-267.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Божович Л.И. Развитие мотивов учения у школьников / Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина. – М.: АПН РСФСР, 1951. – Вып. 36. – С. 29 – 104.
6. Блонский П.П. Школьная успеваемость. Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский. – М.: АПН РСФСР, 1961. – С. 28.
7. Волошина В.В. Развитие познавательных интересов у дошкольников та молодших школярів / В.В. Волошина, Л.В. До-

- линська, Л.В. Лохвицька. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 52 с.
8. Высотина Л.А. Воспитание сознательного отношения к учению у учащихся вечерней школы / Л.А. Высотина. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 50 с.
 9. Гальперин П.Я. Психологические проблемы учебной деятельности школьника / П.Я. Гальперин, А.К. Маркова. – М.: МГУ, 1977. – 125 с.
 10. Дригус М.Т. Особенности отношения к учению младших школьников с различной успеваемостью: дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. 07 / М.Т. Дригус. – К., 1979. – 156 с.
 11. Дусаविцкий А.К. Зависимость между интересом и тревожностью в учебной деятельности младшего школьника / А.К. Дусавицкий // Вопросы психологии. – 1982. – № 3. – С. 56 – 61.
 12. Ивончик Г.Ф. Психологические особенности формирования у работающей молодежи положительного отношения к учению.: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19. 00. 07 «Педагогическая и возрастная психология» / Г.Ф. Ивончик. – К., 1981. – 23 с.
 13. Костюк Г.С. Навчально – виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
 14. Левандовский Н.Г. Факторы отношения к учению у старших школьников / Н.Г. Левандовский // Отношения как проблема психологии воспитания. Сборник научных трудов. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1973. – С. 11-32.
 15. Левитов И.Д. Детская и педагогическая психология / И.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 476 с.
 16. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. / Под ред. В.В. Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 1983. – 391 с.
 17. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1971. – 400 с.
 18. Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 47-59.
 19. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К. Маркова, Г.А. Матис, А.Б. Орлов – М.: Просвещение, 1990. – 192 с. – (Психол. наука – школе).
 20. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 114 с.
 21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
 22. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с.
 23. Хомич Г.А. Социально-психологические факторы становления отношения старшеклассников к учению: дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. 07 / Г.А. Хомич. – К., 1992. – 176 с.

24. Школьник Г.И. К проблеме формирования потребности в знаниях у учащихся // Воспитание у учащихся познавательной активности. – Волгоград, 1971. – С. 3-16.
25. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.
26. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
27. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.

In the article the theoretical analysis of basic psychological science approaches is carried out to the problem of attitude toward educational activity.

Key words: attitude toward educational activity, structure, reasons, necessities, interests, emotions, senses, will, types of relations, determinants, mechanisms.

Отримано: 28.08.2009

УДК 378.016:005.9

І.Є. Боднар, К.К. Жоль

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ» УМІНЬ І НАВИЧОК КОЛЕГІАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ

Стаття присвячена висвітленню питань, пов'язаних з формуванням у студентів спеціальності «Управління навчальним закладом» умінь та навичок колегіального управління, зокрема при організації роботи педагогічної ради загальноосвітнього навчального закладу як найважливішої форми колегіального управління.

Ключові слова: управління, колегіальність, педагогічна рада.

Статья посвящена освещению вопросов, связанных с формированием у студентов специальности «Управление учебным заведением» умений и навыков коллегиального управления, в частности при организации работы педагогического совета как наиболее важной формы коллегиального управления.

Ключевые слова: управление, коллегиальность, педагогический совет.

Сучасні вимоги до управління навчальним закладом передбачають підготовку фахівців, які володітимуть і використовуватимуть у своїй практичній діяльності традиційні й новітні технології управління організацією. Саме тому в процесі підготовки

фахівця зі спеціальності «Управління навчальним закладом» його треба ознайомити з особливостями управління навчальною і виховною діяльністю навчальних закладів у сучасних умовах їх функціонування; забезпечити їх системою знань, професійних умінь і навичок, необхідних для практичної діяльності, сформулювати творчі основи особистості керівника навчального закладу, розуміння надзвичайної важливості створення у навчальному закладі належних психолого-педагогічних умов для його нормального функціонування.

Однією із проблем управління навчальним закладом, вирішення якої буде вимагати від молодого управлінця цих знань, є налагодження взаємозв'язку цілеспрямованого управління і процесів, що виникають спонтанно, взаємозв'язку управління і самоврядування. Їх взаємодія й створює основну суперечність управління. Вирішити цю проблему може лише неухильне дотримання принципу демократизації та колегіальності в управлінні. Сучасна ситуація в країні характеризується кардинальними змінами в політичній, економічній, соціальній та культурній сферах діяльності, що зумовлює необхідність пошуку нових підходів і методів до організації навчально-виховного процесу, перетворення жорсткого управління на більш мобільне, гнучке. У Національній доктрині розвитку освіти України вказано, що «сучасна система управління освітою має розвиватись як державно-громадська, вона має враховувати регіональні особливості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, конкурентоспроможність їх освітніх послуг. Діяльність освітян спрямовується на пошуки нових демократичних відкритих моделей управління освітою, що зорієнтовують освітні процеси не на відтворення, а на розвиток. У ній передбачається забезпечення державного управління з урахуванням громадської думки, внаслідок чого змінюється навантаження, функції, структура і стиль центрального та регіонального управління освітою» [5].

Одним із напрямів демократизації управління є розвиток колегіальних основ діяльності керівника, відмова від кулуарності прийняття управлінських рішень. Реалізація принципу колегіальності в управлінні спрямована на подолання суб'єктивності, авторитаризму в управлінні педагогічним процесом, прийняття колективних рішень зі стратегічних та найбільш важливих проблем; формування поваги до думок більшості та меншості; розвиток горизонтальних зв'язків та дружніх стосунків у колективі, в якому кожен почував би себе відповідальним не тільки за доручену йому роботу, а й за всю діяльність навчального закладу. Саме це є завданням педагогічної ради – найважливішої постійно діючої форми колегіального управління навчальним закладом, тому на організації її діяльності й слід зосередити увагу студентів.

Насамперед треба ознайомити студентів з методологічними засадами функціонування педагогічної ради, з нормативно-правовою базою, яка регламентує її діяльність.

Документами, що визначають юридичну можливість упродовження в навчальному закладі державно-громадського управління, є:

«Конвенція про права дитини» (прийнята Генеральною асамблеєю ООН 20 листопада 1989 р., для України чинна з 27 вересня 1991р.);

«Європейська Хартія про участь молоді в житті комун і регіонів» (прийнята Конгресом місцевих і регіональних влад Європи 14 січня 1991 р.);

«Конституція України» (прийнята Верховною Радою України 28 червня 1996 р.);

«Закон України «Про вищу освіту» (від 17 січня 2002 р.);

«Закон України «Про освіту» (від 20 вересня 2003 р.);

«Закон України «Про загальну середню освіту» (від 13 травня 1999 р.);

«Положення про середній загальноосвітній навчальний заклад» (затверджене Постановою Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р. за № 964);

«Національна доктрина розвитку освіти» (затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р.).

Нормативні документи регламентують зміст діяльності педагогічної ради, її склад, кількість засідань тощо. Так, зокрема, визначено, що педагогічну раду створюють для розгляду складних питань організації навчального процесу, колективного обговорення тієї чи іншої проблеми і колективного прийняття рішення. Відповідно до Положення про загальноосвітній навчальний заклад, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р. за № 964, педагогічна рада розглядає питання удосконалення і методичного забезпечення навчально-виховного процесу; планування та режиму роботи загальноосвітнього навчального закладу; переведення учнів до наступних класів і їх випуску, видачі документів про здобуття ними відповідного рівня освіти, нагородження за успіхи у навчанні; підвищення кваліфікації педагогічних працівників, розвитку їхньої творчої ініціативи, впровадження у навчально-виховний процес досягнень науки і передового педагогічного досвіду; морального та матеріального заохочення учнів (вихованців) та працівників навчального закладу; притягнення до дисциплінарної відповідальності учнів та працівників за невиконання ними своїх обов'язків.

До складу педагогічної ради входять учителі, вихователі груп продовженого дня, адміністрація навчального закладу. Очолює її директор навчального закладу.

Роботу педагогічної ради планують у довільній формі відповідно до потреб загальноосвітнього навчального закладу. Члени ради мають право виносити на її розгляд усі питання навчально-виховного процесу. Кількість засідань педагогічної ради визначається їх доцільністю, але вона повинна збиратися не менше

чотирьох разів на рік. При педагогічній раді створюють підзвітні їй методичні секції.

До організації роботи педагогічної ради висуваються певні нормативні вимоги. На думку дослідників, педагогічна рада відповідно до своєї мети виконує певні функції, а саме:

- планово-прогностичну;
- мотиваційно-цільову;
- інформаційно-аналітичну;
- діагностичну;
- комунікаційну;
- методичну;
- організаційно-розпорядчу.

Пріоритети функцій визначаються залежно від мети кожного засідання [7].

Формування бази теоретичних знань з організації діяльності педагогічної ради передбачає ознайомлення студентів з класифікацією її видів у наукових дослідженнях, що базуються на різних ознаках. Так, *за напрямками підготовки педагогічних працівників* розрізняють предметні, методичні та психологічні, серед яких виокремлюють психологічну готовність працівників до педагогічної роботи, усвідомлення себе як особистості та знання й урахування вікових особливостей як учнів, так і дорослих. *За формою проведення* ради можуть бути традиційними та інноваційними. *Згідно з розвитком педагогічного теоретичного мислення* педагогічні ради можуть бути науково-педагогічними, психолого-педагогічними, тематичними або проблемними. *За метою проведення* ради бувають настановчими та підсумковими.

Проведенню засідання педагогічної ради передує кропітка підготовча робота. Тому наступним кроком буде ознайомлення студентів з алгоритмом підготовки та проведення педагогічної ради, який складається з таких етапів:

- 1) визначення тематики педагогічної ради;
- 2) підготовка питання для слухання на засіданні ради:
 - видача наказу або розпорядження про підготовку до педагогічної ради;
 - створення робочої групи з підготовки засідання педагогічної ради;
 - складання плану підготовки і проведення педагогічної ради;
 - складання списку рекомендованої літератури, вивчення теоретичних основ питань, винесених на засідання педагогічної ради;
 - визначення об'єктів вивчення (стан викладання навчальних предметів, рівень якості підготовки випускників, вихованість учнів тощо);
 - збір, обробка, аналіз та узагальнення необхідної інформації про об'єкти вивчення;
 - підготовка методичної виставки, ілюстративного матеріалу;

- розробка проекту рішення.
- 3) проведення ради;
 - 4) прийняття управлінського рішення.

Першим етапом у підготовці педагогічної (вченої) ради є планування її роботи. Планування роботи ради можна здійснювати двома шляхами:

- 1) запланувати розгляд питань упродовж навчального року, при цьому остання педагогічна рада буде присвячена підсумкам аналітичної роботи за результатами проведення педагогічних рад;
- 2) тематику педагогічних рад не треба розписувати на рік. Достатньо визначити тему першої ради як етапу вирішення порушеної науково-практичної проблеми. Рішення цієї ради буде темою наступної.

Варто зазначити, що у практиці роботи загальноосвітнього навчального закладу зазвичай обирають перший шлях, визначаючи у плані роботи навчального закладу тематику рад, терміни їх проведення, відповідальних за підготовку питань для слухання на засіданнях ради, доповідачів.

Рекомендується при виборі тематики педагогічної ради керуватися такими критеріями:

- актуальністю, тобто винесені на обговорення питання повинні бути сучасними і своєчасними;
- нестандартністю, тобто повинні обговорюватися цікаві теми;
- перспективністю, тобто вона повинна працювати на майбутнє і відповідати вимогам наступництва, щоб не втратити зв'язку з минулим;
- проблемністю, тобто вона повинна бути практично вагомою, важко вирішуватися, але реально розв'язуватися.

При визначенні питань, що виносяться на слухання на засідання ради, треба враховувати їх актуальність, ступінь їх важливості для організації. Бажано уникати обговорення на засіданнях ради питань, які не містять у собі проблемності, не викликають зацікавленості у багатьох членів педагогічного колективу тощо.

Щоб досягнути практичний бік проблеми організації роботи педагогічної ради, зокрема визначення її тематики, слід запропонувати студентам виконання практичних завдань, що передбачають аналіз можливості включення певних тем до розгляду на засіданні педагогічної ради. Наприклад: *Визначте доцільність розгляду на засіданні педагогічної ради таких питань: вивчення статей педагогічних часописів про наукову організацію та культуру праці вчителя; використання на уроках посібників, перфокарт, словників, довідників; формування у школярів санітарно-гігієнічних знань і поведінкових навичок; підвищення рівня ефективності навчання учнів з предметів гуманітарного циклу.*

Можна запропонувати також вирішення педагогічних задач такого типу:

Задача 1. Вихідні дані: в результаті педагогічного аналізу стану викладання в навчальному закладі дисциплін математичного циклу було виявлено, що рівень знань учнів з предмету «Алгебра», рівень навчально-методичного забезпечення (підручники, навчально-методичні посібники, методичні розробки) відповідає нормативним вимогам. Разом з тим, керівник навчального закладу вирішив запланувати на наступний навчальний рік слухання питання стану викладання цього предмета на засіданні педагогічної ради. **Завдання:** проаналізуйте ситуацію та виявіть мету такого рішення керівника.

Наступним етапом роботи з організації педагогічної ради є формування складу робочої групи для її підготовки. Найчастіше у практиці роботи навчального закладу до неї входять керівник навчального закладу, його заступники, керівники методичних об'єднань учителів і громадських організацій, найбільш досвідчені та активні вчителі. Такий склад робочої групи буде оптимальним лише за умови, що керівник при її формуванні врахує психологічні чинники: до складу робочої групи слід увести людину, яка володіє сутністю проблеми й підходами до її розв'язання, тобто ерудита, а також – генератора, людини, здатної народжувати нові ідеї й прогнозувати шляхи їх втілення на практиці. Довопнення складу комісії критиком, експертом й удосконалювачем, на думку дослідників, забезпечить відбір реальних, практично значимих для колективу ідей і сприятиме доведенню досконалості проекту управлінського рішення педагогічної ради [3, 5].

Робоча група розробляє план та організовує роботи з визначеної проблеми, аналізує її, вивчає існуючий досвід роботи в інших навчальних закладах, наукову та методичну літературу з проблеми, залучає до співпраці наукові кадри вищих навчальних закладів, наукових установ і організацій.

Робочою групою визначається зміст засідання педагогічної ради, обсяг матеріалу, форма проведення, яка повинна узгоджуватися зі змістом ради, її метою та завданнями.

Форми проведення педагогічної ради можуть бути різними:

- традиційна: доповідь та її обговорення;
- подання розробок окремих проблем педради групами вчителів із внесенням елементу змагання, коли оцінку кожної розробки дає експертна комісія безпосередньо на педагогічній раді, що дозволяє визначити їх глибину, повноту, інформаційну і практичну цінність;
- засідання круглого столу;
- ділова гра, зокрема ділова гра на основі роботи проблемних груп;
- диспут;
- тренінг;
- консиліум;
- рольова гра;
- семінар-практикум;
- методичний день тощо.

Робоча група розробляє план проведення засідання педагогічної ради, конкретизує безпосередньо перед засіданням педагогічної ради коло питань, які будуть обговорюватися, організовує та проводить підготовчі заходи, визначає відповідальних за кожну ділянку роботи, проводить відбір інформації з обраного питання, аналізує та узагальнює результати діяльності з винесеного на обговорення питання, визначає форму представлення питання на засіданні педагогічної ради.

Для забезпечення своєчасного отримання необхідної інформації, зокрема аналітичного характеру, до підготовки питання на засідання педради варто залучити бібліотекаря, який добирає літературу, складає бібліографічну картотеку з питань, що розглядаються на засіданні педагогічної ради; психолога, який розробляє рекомендації, оформлює їх у вигляді пам'яток, добору матеріалів, списків літератури.

До ради готуються виставка методичних матеріалів, ілюстративні матеріали, інформаційні бюлетені тощо.

Важливим елементом підготовки питання до засідання педагогічної ради є об'єктивна самооцінка результатів своєї діяльності. Саме така оцінка може впливати на якість освіти, тому при підготовці засідання педагогічної ради слід залучати об'єкти вивчення з того питання, яке виноситься на її засідання.

Для підготовки питання для слухання на засіданні педагогічної ради робочою групою готується пам'ятка. Варто ознайомити студентів зі зразками таких пам'яток. Наприклад:

ПАМ'ЯТКА

щодо вивчення стану викладання та перевірки якості знань учнів з навчального предмета

1. Зазначити якість кадрового забезпечення навчального процесу з навчального предмета.
2. Зазначити наявність та визначити повноту навчально-методичного забезпечення навчального предмета.
 - навчальна програма з предмета;
 - календарне планування навчального матеріалу вчителя, поурочні плани (дотримання вимог до складання планів, урізноманітнення видів занять тощо);
 - самостійна робота учнів;
 - індивідуальна робота (зокрема індивідуальні навчально-дослідні завдання);
 - наочні посібники, роздавальний матеріал, технічні засоби навчання;
 - пакети прикладних комп'ютерних програм;
 - завдання до поточних контрольних робіт з навчального предмета;
 - література (основна і додаткова) з навчального предмета.
3. З'ясувати відповідність зазначеної літератури можливостям бібліотеки.

4. Зазначити наявність відеокomp'ютерних фондів та ефективність їх використання.
5. Проаналізувати показники успішності з навчального предмета.
6. Провести директорську контрольну роботу для визначення рівня та якості знань учнів. Проаналізувати її результати.
7. Відвідати та проаналізувати заняття з навчального предмета.
8. Проаналізувати ефективність використання технічних засобів навчання.
9. Проаналізувати обсяг матеріалу, що виноситься на самостійну роботу, його оптимальність.
10. Визначити наявність у планах роботи вчителя заходів щодо створення навчальної та навчально-методичної продукції з навчального предмета, проаналізувати доцільність її створення.
11. Висвітлити роль методичного об'єднання навчального закладу в підвищенні рівня викладання та якості знань учнів з навчальної дисципліни.
12. Зазначити, чи розглядалися питання стану викладання та якості знань учнів з навчальної дисципліни на засіданнях методичної ради навчального закладу.
13. Врахувати думку учнів щодо стану викладання навчального предмета (анкетування, опитування тощо).

Наступний етап у підготовці педради – підготовка доповіді. Вона повинна містити значний обсяг інформації та бути розрахована на обізнаних слухачів. Текст доповіді має відповідати вимогам об'єктивності, точності, доказовості. У ньому повинна бути визначена практична мета: він має містити конкретні рекомендації, визначати шляхи розв'язання чітко сформульованих завдань.

Проведення педагогічної ради – процес, який також потребує кропіткої роботи. Доречно дати студентам алгоритм проведення педагогічної ради:

1. Оголошення порядку денного засідання педагогічної ради.
2. Інформація про виконання рішень попередніх засідань педагогічних рад (виступ члена комісії щодо перевірки виконання рішень педагогічної ради).
3. Затвердження регламенту роботи педагогічної ради.
4. Доповідь, повідомлення з основного питання, винесеного на педагогічну раду.
5. Обговорення (активна форма: продуктивна гра, проблемний стіл, актуальний мікрофон тощо).
6. Аналіз роботи експертної групи.
7. Ознайомлення членів педагогічного колективу з проектом рішення педагогічної ради.
8. Доповнення до проекту рішення.
9. Ухвалення рішення педагогічної ради.

Наступний етап підготовки педради – підготовка проекту рішення. Чим ширше коло людей зачіпає те чи інше рішення, тим більша необхідність розширення кола учасників його підготовки. При формулюванні рішення слід базувати на аналізі інформації з питання, що розглядається, умов діяльності конкретного навчального закладу, усвідомлення наслідків та співзвучність рішення меті діяльності організації. У процесі формування рішення треба відповісти на питання: хто має вирішувати проблему? де вона має розв'язуватися? коли потрібно розв'язати проблему? кому на користь це рішення? навіщо воно приймається?

Так, наприклад, при розгляді питання щодо впровадження програми інтегрованого навчання «Загальноосвітній навчальний заклад – університет» необхідно врахувати такі аспекти:

- можливості підвищення рівня знань учнів;
- створення належних умов для професійного самовизначення особистості;
- підвищення методичного рівня викладання навчальних предметів;
- удосконалення матеріально-технічної бази навчального закладу;
- поповнення бібліотечного фонду;
- створення інформаційно-комп'ютерного центру;
- соціальна адаптація старшокласників;
- підвищення рівня матеріальної забезпеченості педагогічних працівників навчального закладу.

Можна запропонувати студентам *завдання*: підготувати проект рішення педагогічної ради з питання «Впровадження програми інтегрованого навчання «Загальноосвітній навчальний заклад – університет», врахувавши вимоги до формування рішення педагогічної ради.

Рішення педагогічної ради має трансформуватися в управлінське рішення, управлінське рішення – в управлінський вплив, а управлінський вплив – у виконавчу діяльність. Від того, як ознайомлюють виконавців з управлінським рішенням, значною мірою залежить рівень керованості навчальним закладом.

Під час доведення до підлеглих управлінського рішення керівник розв'язує такі завдання:

- ознайомлює підлеглих зі змістом майбутньої діяльності;
- допомагає зрозуміти цілі передбаченої рішенням діяльності;
- пов'язує колективні цілі з цілями окремого працівника і надає діяльності особистісного цензу;
- допомагає працівникові повірити у свої сили, спроможність виконати завдання, створює умови для виявлення і реалізації його неповторної індивідуальності, розвитку у них здатності до самоуправління;
- обговорює можливі ускладнення в процесі виконання рішення;

- разом з працівниками визначає, які знання та вміння необхідні для виконання рішення;
- якщо це рішення не регламентує шляхів його виконання, то визначає їх разом з працівниками;
- разом з працівниками визначає, якого результату можна досягти, виконуючи це рішення, і за якими критеріями можна оцінити його результат;
- допомагає зрозуміти, що дасть навчальному закладу і працівникам особисто реалізація цього рішення.

Якість рішення вимірюється зміною, яка відбулася після його прийняття.

Реалізація рішення педагогічної ради контролюється дирекцією навчального закладу, приймається адміністративне рішення, яке передбачає видання наказу, проведення нарад, засідань предметних консиліумів, творчих груп тощо. Розробляються заходи з реалізації рішення. Дирекція інформує педагогічний колектив про остаточне виконання рішення та знімає його з контролю.

Перевірку реалізації рішень педагогічної ради можуть здійснювати члени комісії з перевірки виконання рішень педагогічної ради, яку, зазвичай, у складі трьох осіб обирають на серпневому засіданні або ж адміністрація навчального закладу. Систематичний і своєчасний контроль за виконанням рішень педагогічної ради, причому не з боку адміністрації школи, а з боку колег по роботі, яким колектив доручив цю справу, об'єктивна й вичерпна інформація про стан їх виконання на кожному засіданні педагогічної ради дисциплінує колектив, сприяє дієвості й результативності роботи педагогічної ради, підвищує її авторитет, формує причетність до виконання рішень у більшості членів педагогічного колективу школи, цим самим зростає роль педагогічної ради як колективного органу управління діяльністю навчального закладу.

На думку дослідників Харківської управлінської школи, для того, щоб робота педагогічної рада набула найбільшої ефективності, її організаторам необхідно дотримуватись певних рекомендацій:

1. Підготуйте письмово порядок денний. Переконайтесь, що кожний член педагогічної ради отримав його напередодні.
2. Перевірте, чи підготовлене приміщення для проведення засідання педагогічної ради. Зробіть усе можливе для того, щоб там було комфортно та затишно.
3. Приготуйте матеріали для проведення засідання педагогічної ради. За необхідності, розкладіть їх на робочих місцях членів педагогічної ради.
4. Напередодні розгляньте порядок денний із робочою групою. Спроєктуйте результат, який ви б хотіли отримати в результаті розгляду кожного пункту рішення педагогічної ради.
5. Вчасно розпочніть засідання. Заохотьте тих, хто не запізнився.

6. Усе уважно слухайте. Ви єдиний, кому необхідно це робити.
7. Слідкуйте за невербальним спілкуванням. Намагайтесь зрозуміти пасивність окремих членів педагогічної ради.
8. Робіть записи, що допоможуть аналізувати рішення проблеми.
9. Контролюйте конфліктну ситуацію, не дайте їй перерости у ворожість.
10. Створіть дружню атмосферу, щоб всі могли спілкуватися відкрито.
11. Підбийте підсумок рішенням педагогічної ради та відпрацюйте наступні кроки з його втілення [7].

Слід наголосити, що принцип колегіальності варто поєднувати з принципом єдиноначальності в управлінні, що базується на знаннях педагогіки і психології особистості, соціальної психології, урахуванні індивідуально-психологічних особливостей учителів, учнів батьків. Вона забезпечує чітке розмежування і дотримання повноважень учасників педагогічного процесу, дисципліну і порядок. Якщо колегіальність пріоритетна на етапі обговорення і прийняття рішень, то єдиноначальність необхідна насамперед на етапі реалізації цих рішень. Необхідно також враховувати, що процедури колегіального прийняття рішень не завжди доцільні. Це стосується поточних, оперативних, організаційних рішень, розрахованих на нетривалий термін, а також гострих кризових ситуацій, що потребують швидкого розв'язання.

Деякі керівники вважають педагогічну раду неефективною формою управлінської діяльності, мотивуючи це тим, що вона може прийняти неправильне рішення, однак практика роботи навчальних закладів доводить протилежне.

Отже, у процесі ознайомлення з сутністю діяльності педагогічної ради загальноосвітнього навчального закладу студенти повинні прийти до висновку, що педагогічна діяльність у сутності своїй є колективною. У процесі її здійснення виникають міжособистісні стосунки, формується певний психологічний клімат. Психологічні чинники впливають на рівень організованості педагогічного колективу, творчий потенціал, рівень ініціативності учасників педагогічного процесу. Тому так важливо дотримуватися в управлінській діяльності принципу колегіальності, опори на досвід й знання членів педагогічного колективу, їх участь у підготовці, розробці та обговоренні рішень, зіставлення різних точок зору, прийняття оптимального рішення. Тільки оптимальне поєднання державних і громадських засад в інтересах особистості, соціуму та влади, реалізація визначених прав й обов'язків педагогів, учнів та їх батьків на участь в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами; демократизація державного управління освітою; задоволення потреб та інтересів учасників навчально-виховного процесу; розвиток погоджувальних механізмів у вирішенні спільних завдань сприятиме розвитку навчального закладу, його ефективній діяльності.

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с.
2. Горская Г.И. Организация учебно-воспитательного процесса в школе. В помощь зам.дир. школы. – М.: Просвещение, 1977 – 272 с.
3. Зверева В.І. Як зробити керування школою успішним. – Х.: Веста, Ранок, 2007. – 160 с.
4. Положення про загальноосвітній навчальний заклад, затверджене Постановою Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р. за № 964.
5. Указ Президента України від 17.04.2002 р. за № 347/2002 «Про Національну доктрину розвитку освіти».
6. Управління закладами середньої освіти: психологічні аспекти: Навч. посібник / За ред. Л.М. Карамушки. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2001. – 222 с.
7. Управління навчальним закладом: Навчально-методичний посібник. У двох частинах. Частина 2. Ключ до професійного успіху/ Григораш В.В., Касьянова О.М., Мармаза О.І. – Х.: Веста, Ранок, 2004. – 152 с.
8. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: Навч. посіб. – К.: Знання, 2006. – 365 с.

The article considers the problem of formation of students skills concerning collective management, particularly in the teachers council and within an educational establishment as being the most important forms of collective management

Key words: management, collective, teachers council.

Отримано: 24.06.2009

УДК 159.923.2

О.М. Васильєва

ВПЛИВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НА РОЗВИТОК ЗАДОВОЛЕНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ НА ЕТАПІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Розглядається проблема особливостей саморегуляції особистості в контексті суб'єктно-діяльничого підходу. Узагальнено результати досліджень особливостей саморегуляції в зв'язку з її впливом на задоволеність особистості професійною діяльністю. Показано інтегральну роль задоволеності, що пов'язує систему домагань і саморегуляцію особистості, відповідно можливість для людини підвищувати рівень

свого професіоналізму та перспективи застосування психотренінгу для формування саногенного мислення.

Ключові слова: професійне становлення, суб'єкт, діяльність, задоволеність професійною діяльністю, саморегуляція, рефлексія, саногенне мислення, патогенне мислення.

Рассматривается проблема особенностей саморегуляции личности в контексте субъектно-деятельностного подхода. Обобщены результаты исследований особенностей саморегуляции в связи с ее влиянием на удовлетворенность личности профессиональной деятельностью. Показано интегральную роль удовлетворенности, которая связывает систему притязаний и саморегуляцию личности, соответственно возможность для человека поднимать уровень своего профессионализма и перспективы использования психотренинга для формирования саногенного мышления.

Ключевые слова: профессиональное становление, субъект, деятельность, удовлетворенность профессиональной деятельностью, саморегуляция, рефлексия, саногенное мышление, патогенное мышление.

Докорінне реформування змісту освіти відповідно до сучасного рівня світової цивілізації, вимагає нового підходу щодо якості підготовки фахівців та процесу їх професійного становлення. Тому забезпечення прискореного, випереджувального інноваційного розвитку нашої освіти, а також умов для всебічного розвитку, самоствердження і самореалізації фахівця впродовж усього життя є пріоритетними напрямками політики освітніх міністерств та держави загалом.

Нааявність у людини диплома, сертифіката, що підтверджує рівень її кваліфікації (а частіше за все – деякої сукупності знань, обізнаності в певному професіональному середовищі) – це необхідна, але недостатня умова для подальшого становлення професіоналізму. Людина може набути цієї властивості лише в результаті спеціальної підготовки і багатого досвіду.

Вивчення наукової літератури свідчить про те, що професійне становлення фахівця – це динамічний процес формування його як суб'єкта професійної діяльності [4].

У сучасній зарубіжній психологічній науці трудову діяльність особистості представляють у вигляді професійного циклу, що складається з декількох універсальних стадій. Найбільш розповсюдженими, теоретично і практично обґрунтованими концепціями професійного циклу особистості зарубіжними дослідниками визнаються теорії Д. Сьюпера і Г. Сельє.

Так, наприклад, згідно Д. Сьюпера, професійний шлях людини складається з п'яти характерних етапів, основним змістом яких є формування та розвиток професійної Я-концепції особистості.

У вітчизняній психологічній науці проблеми професійного шляху особистості досліджувалися в працях Є.О. Клімова [12], Н.В. Кузьміної [14], В.М. Дружиніна, В.Д. Шадрікова [30] та інших вчених. Найбільш розповсюдженою є концепція Є.О. Клімова, який виділяє сім складових етапів оволодіння професією,

що характеризують особливості розвитку особистості фахівця, починаючи з вибору професії (фаза опитанта) і до етапу наставництва (фаза наставника) – коли особистість стає авторитетним майстром своєї справи, що має однодумців, послідовників, учнів.

Формування ставлення до праці відбувається в процесі становлення особистості, росту її професійної майстерності. Професійне удосконалення особистості, ріст її майстерності ведуть до творчого, ініціативного ставлення до праці.

У ході аналізу доступної нам наукової літератури щодо проблем, пов'язаних із задоволенням людини своєю працею, ми з'ясували, що дослідники, ведучи мову з цього приводу, використовують такі поняття як «позитивне ставлення», «емоційна якість праці», «стан рівноваги» [7, с. 14].

Процес професійного становлення є досить складним з психологічної точки зору, адже навіть найпростіша діяльність, якщо вона не організована самим суб'єктом, стає причиною перенапруги людини, яка накопичуючись, переходить у втому і роздратованість, а організація діяльності самою людиною допомагає суб'єкту притримуватись її основної лінії (спрямованості), навіть якщо виникають труднощі. Можливість проявити себе в діяльності, в професії – основна потреба особистості як суб'єкта [25, с. 310]. Адже діяльність не просто активність особистості: це особлива композиція особистісних мотивів, здібностей, прагнень, яка повинна бути функціонально структурована нею як суб'єктом в деяке «дієздатне» ціле. Здібності, набуваючи форми, яка відповідає професійній діяльності, співвідносяться з навиками, а особистість набуває майстерності, професійної компетентності.

Аналіз наукової літератури [8, 9, 10, 11, 13] дозволяє зробити висновок про те, що серед усіх суб'єктів впливу на задоволеність професійною діяльністю особистості, особлива роль у формуванні задоволеності працею, незалежно від сфери діяльності, належить їй самій. Ми маємо на увазі здатність особистості, яка виконує професійну діяльність, так організувати свою поведінку та міжособистісні взаємини, щоб вони не лише не викликали негативного ставлення до діяльності за фахом, але й сприяли розвитку задоволеності професійною діяльністю, під якою ми розуміємо позитивний емоційний стан людини, який виникає в результаті реалізації її установок і вимог до своєї роботи [7, с.16].

Якщо особистість не усвідомлює протиріч між своїми даними можливостями і соціальними вимогами, не вирішує їх, то вона розраховується психологічною або особистісною «ціною». Діяльність людини може бути оптимальною, результативною соціально, але зусилля, які вона повинна витратити щоденно, виснажують її життєві сили, працездатність, породжуючи незадоволеність працею і життям загалом.

Способу діяльності, який вибирає для себе особистість у праці, в житті, в ситуації, відповідає композиція, яку утворюють певні ресурси: пам'ять, мислення, воля. Ця композиція, з точки зору особистісно-психологічних складників, відповідає критері-

ям зручності, легкості-важкості, оптимальності для кожної людини, узгоджує певні рівні її організації, висуваючи як провідний то усвідомлено-довільний, то автоматично-неусвідомлений і т.д. Епіцентром, механізмом цієї композиції, є саморегуляція.

Основною особистісною характеристикою діяльності постає інтеграл домагань особистості – сукупність її вимог і очікувань до якості, ефективності й часу діяльності, саморегуляції та задоволеності. Вітчизняною психологією, на відміну від західної (особливо американської), в традиції вивчення задоволеності, оптимізму, щастя, було зроблено акцент на соціальну продуктивність діяльності, проблема задоволеності взагалі була викреслена і як соціальна, і як психологічна. Але зараз у контексті вивчення суб'єкта діяльності враховуються не лише результат діяльності, але й спосіб її здійснення, її якість, міра важкості, яку визначає для себе суб'єкт завчасно або постфактум.

З точки зору психології, сама особистість закладає певні критерії задоволеності або незадоволеності в рівень своїх домагань, очікувань. Але задоволеність є відносною до особистості, її поняття і принципів величина, – це джерело подальшої активності, те «підкріплення», яке має не предметний, а особистісний результат і подальший двигун її зусиль. Якщо незадоволеність, на подібні страху, стресу учиняє певні руйнування, деструкцію в дієздатності людини, то задоволеність «живить» її сили, підвищує життєву енергію. Але задоволеність є та суб'єктивна і об'єктивна результуюча діяльності особистості, яка підтримує її подальшу мотивацію за принципом зворотного зв'язку. Задоволеність суб'єктивно інтерпретується особистістю більш глибоко або поверхнево залежно від її вихідних домагань (одна задовольняється малим, інша – незадоволена і великим, значним результатом).

Саме тому ми розглядаємо задоволеність в інтегралі домагань і саморегуляції особистості [15]. Тобто ми ведемо мову, погоджуючись з думками науковців [21, 22, 23, 25] про те, що фахівець на етапі професійного становлення, будучи суб'єктом впливу на власну задоволеність здатний свідомо впливати на протікання власних процесів, станів, властивостей, на свою поведінку та діяльність (об'єкти), тобто займатись самоуправлінням (саморегуляцією). Адже саме саморегуляція може допомогти молодому фахівцю підтримувати та розвивати свій енергопотенціал, підвищувати рівень задоволеності працею, а отже і свій рівень професіоналізму.

У наш неспокійний час, у час соціальної, економічної та політичної нестабільності, коли скорочується виробництво, щезають деякі професії, депривує наука, надзвичайно важливо, щоб люди могли усвідомлювати психологічні проблеми своєї праці, дуже важливо вміти самого себе підтримувати, не губитись у складних ситуаціях, вміти керувати своїм внутрішнім психічним станом. Якщо людина ставить за мету бути постійно здоровою фізично та психічно і завдяки цьому завжди бути готовою до взаємодії з іншими людьми, до якісного виконання своїх про-

фесійних функцій, до діяльності в екстремальних, непередбачуваних ситуаціях, їй слід опанувати механізми саморегуляції.

Метою статті є розкриття особливостей психічної саморегуляції в процесі професійного становлення фахівця на основі аналізу та узагальнення даних, що наводяться в психологічній літературі та підкреслення її значення в розвитку задоволеності особистості своєю професійною діяльністю.

Останнє, в свою чергу, ставить перед усією системою освіти задачі максимального розкриття в людині її активних діяльнісних начал, її своєрідного творчого потенціалу, розкриття і розвитку саме суб'єктивних якостей людини: її творчого характеру, здатності змінювати оточуючий світ, і що особливо важливо в контексті цієї статті, здатності до самостійності, самоорганізації, саморегуляції.

Людське життя – різноманітність форм діяльності, в структурі якої формується самосвідомість, і, відповідно, саморефлексія та саморегуляція. За С.Л. Рубінштейном «Усілякий психічний процес включений у взаємодію людини зі світом, і служить для регуляції її діяльності, її поведінки» [28].

Термін «регуляція» походить від латинського слова «влаштовую, доводжу до ладу» [5, с. 252].

За В.М. Бехтеревим, саморегуляція передбачає нехай не завжди повне, але обов'язкове усвідомлення своєї поведінки, діяльності, що виконується людиною [3, с. 26-27].

Саморегуляція – це той механізм, за допомогою якого здійснюється централізуюча, направляюча і активізуюча позиція суб'єкта. Вона здійснює оптимізацію психічних можливостей, компенсацію недоліків, регуляцію індивідуальних станів у зв'язку із задачами та подіями дійсності. Вона забезпечує також цільову і смислову відповідність дій суб'єкта цим подіям, своєчасність, пропорціональність дій і т.д.

Кожна людина як суб'єкт впливу на свою задоволеність професійною діяльністю певним чином пристосовує і реорганізовує свої особливості в зв'язку з характером діяльності. Саморегуляція полягає у спрямованій активізації психічних процесів, в підтримці їх певного характеру та інтенсивності. На думку Б.Ф. Ломова, Д.Н. Завалишина, вона також сприяє відпрацюванню у суб'єкта певних способів щодо здійснення діяльності, які виражають його позицію в діяльності, і допомагають оптимально її здійснювати [23].

За визначенням О.О. Конопкіна, саморегуляція – доцільне функціонування живих систем різних рівнів організації та складності. Саморегуляція психічна – один із вищих рівнів регуляції активності цих систем, який виражає специфіку реалізуючих її психічних засобів відображення та моделювання дійсності, в тому числі рефлексії. Вона здійснюється в єдності енергетичних, динамічних і змістовно-смислових аспектів.

Концептуальна модель саморегуляції, яку пропонує О.О. Конопкін, відображає принципову внутрішню структуру особистос-

ті. Саморегуляція відображена в ній як цілісна відкрита система, яка складається з функціональних ланок: 1) прийнята суб'єктом ціль його довільної діяльності; 2) суб'єктивна модель її значущих умов діяльності; 3) програма власне виконавських дій; 4) суб'єктивна система критеріїв успішності діяльності; 5) контроль і оцінка реально наявних результатів; 6) рішення про необхідність корекції системи саморегуляції.

При цьому компонентна структура саморегуляції інваріативна, залежно від виду діяльності і умов її здійснення одні й ті ж самі за своїми функціями структурні компоненти саморегуляції можуть бути реалізовані різними психічними засобами – чуттєвими конкретними образами, уявленнями, поняттями, тощо [2, с. 584].

«В основі психічної саморегуляції лежить акт психологічного самовпливу з метою регуляції станів, реакцій, дій, діяльності...». Психічна саморегуляція – це «система прийомів психічного самовпливу, що навчає керуванню деякими вегетативними функціями та психічними процесами» [1, с. 60].

В процесі оволодіння новими видами довільної активності людина набуває умінь саморегуляції. Узагальнення багаточисельних конкретних й одиничних навичок і умінь регуляції, що набуваються в процесі реальної особистої діяльності і поведінки, призводять до формування індивідуалізованої «метасистеми» саморегуляції. Вона характеризує загальний рівень розвитку людини як суб'єкта своєї діяльності і поведінки, характерний для неї стиль регуляції своєї ціленаправленої активності.

Динамічні і змістовні характеристики регулятивної «метасистеми» окремої людини істотно залежать від загального рівня її психічного розвитку – інтелектуального, вольового, емоційного, морального, громадянського та ін. І це зрозуміло, оскільки весь процес саморегуляції є інформаційним, у ньому інформація існує, фіксується, здобувається, оцінюється засобами психічного відображення різноманітних сторін дійсності, свого місця і зв'язків з нею, свого внутрішнього світу, особистісних цінностей, потреб, прагнень, відносин з іншими людьми, самооцінок і т.д. Все багатство загального психічного розвитку використовується в саморегуляції і визначає досконалість засобів, які нею використовуються, особистісний смисл дій та індивідуальність її загального стилю.

О.К. Осніцький вважає, що саморегуляція діяльності і пов'язана з нею саморегуляція особистості не мають прямого відношення до саморегуляції біохімічних і фізіологічних функцій людини і до саморегуляції психічних станів. Хоча, якщо людина сама приводить свої можливості у відповідність з вимогами тієї чи іншої діяльності, окремі моменти фізіологічної саморегуляції і саморегуляції психічних станів можуть стати предметом ціленаправленого управління в зв'язку із задачами, що стоять перед суб'єктом. На основі цього він розробив, на нашу думку, найбільш вдалу структуру саморегуляції. Вчений вважає, що різновидність усвідомленої регуляції пов'язана з формуванням деяких умінь, серед яких він виділяє:

1. Структурно-особистісні вміння (цілепокладання; моделювання умов; програмування дій; оцінка результатів; корекція результатів і дій; критичність вчинків).
2. Особистісно-стильові особливості саморегуляції (усвідомленість; ініціативність; відповідальність; автономність; піддатливість вихованню).
3. Динамічні характеристики саморегуляції (пластичність; впевненість; обачність; практичність; стійкість регуляції) [20, с.126].

На думку К.О. Альбуханової-Славської [15], саморегуляція не обмежується контрольними функціями, в процесі саморегуляції особистість приймає в розрахунок не лише «потрібну кількість, міру активності», але й враховує свій стан, можливості, всю сукупність мотивів, соціально-психологічні орієнтації і т.д. Відповідно, механізмами саморегуляції особистість охоплює всю сукупність своїх життєвих ставлень, проявів, тенденцій. З допомогою саморегуляції особистість визначає «потрібну міру» співвідношення значимості для себе і суспільної корисності, вибираючи при цьому відповідну форму проявів активності. Здатність з'єднувати всі рівні регуляції діяльності так, щоб вони не знаходились у суперечності між собою, К.О. Альбуханова-Славська і називає здатністю до саморегуляції.

Ю.А. Миславський особливий регулятивний смисл надає відносинам людини з оточуючими. «Ці відносини, будучи відображеними, суб'єктивованими людиною, у вигляді досвіду відносин складаються в систему саморегуляції особистості, яка визначає і наявність, і специфічність форм її особистісної активності» [16].

В.І. Морсанова зазначає, що усвідомлена саморегуляція – «це системно організований процес внутрішньої психічної активності людини за ініціацією, побудовою, підтриманням та керуванням різними видами і формами довільної активності, яка безпосередньо реалізує досягнення цілей, що висуває людина» [17].

Індивідуальні особливості саморегуляції виявляються в тому, яким чином людина розробляє стратегію і тактику досягнення мети з урахуванням сприятливих та несприятливих чинників й умов на цьому шляху, яким чином оцінює результати та корегує свою активність для досягнення висунутих цілей, тобто в стилі її діяльності. Відповідно і психічна саморегуляція повинна мати свої стильові особливості.

Методи психічної саморегуляції роблять можливими регуляцію емоцій, тренування волі, уваги, пам'яті, мислення. Психічна саморегуляція мобілізує резервні можливості організму для адаптації його до нових умов життя, активізує та спрямовує діяльність людини. Оволодіння методами психічної саморегуляції дуже необхідне кожній людині, яким би видом професійної діяльності вона не займалася.

Саморегуляція – це прийом, що передбачає навчання вмінню слідкувати за зовнішніми проявами емоційних станів. Дуже не просто керувати почуттями і утримувати їх, але цьому по-

трібно вчитися. Саморегуляція слугує вмінню стримано ставитися до себе та інших людей, терпляче сприймати їх та свої недоліки, слабкості, помилки. В саморегуляції велику роль грає рефлексія. Рефлексія – процес мислення особистості. Адже рефлексуючи, людина аналізує, розуміє, пізнає себе: свою поведінку, дії, вчинки, психічні стани, почуття, здібності, характер, розуміє, як її сприймають інші люди [4, 24]. Яким, позитивним чи негативним, буде вплив особистості на свою задоволеність працею, на своє психічне здоров'я буде залежати від результатів рефлексії. Продуктом розуму є і емоції [18, 19], у випадку позитивного впливу на задоволеність (позитивна рефлексія) молодий фахівець буде відчувати позитивні (стенічні) емоції та позитивні стани. У випадку різних роздумів, уявлень, пов'язаних з образою, соромом, невдачею, страхом чи іншими негативними переживаннями – патогенне мислення – можуть виникнути чи посилитись психічні розлади, патологічні відхилення у поведінці людини, спостерігатись відсутність повного контролю за думками та рефлексивним аналізом мислення [24, с. 202]. Але нас більше цікавить особистість молодого фахівця як суб'єкта позитивного впливу на задоволеність професійною діяльністю, тобто існування саногенного мислення людини.

На думку Ю. Орлова, саногенне мислення має особливості, що протилежні відповідним рисам патогенного мислення. В процесі саногенного мислення відбувається свідоме подолання негативних емоційних переживань, психічне оздоровлення, постійна підтримка позитивного образу Я. Суб'єкт ніби відокремлює себе від власних переживань і, спостерігаючи за ними, виробляє форму пристосування до них [24, с. 203].

Отже, щоб збільшити число фахівців, які позитивно ставляться до своєї професійної діяльності, треба формувати в них вміння до рефлексії та саморегуляції, розвивати саногенне мислення ще на етапі професійного становлення. Адже вітчизняною наукою доведено, що процес розвитку особистості проявляється в збільшенні ролі внутрішніх факторів і вдосконаленні саморегуляції. Тільки той, хто готовий управляти собою і змінювати зовнішні обставини, хто визнає себе суб'єктом власної життєдіяльності, при наявності відповідних умінь дійсно демонструє високий рівень розвитку саморегуляції, без чого неможливо увіяти сьогодні справжнього професіонала.

Одним із методів профілактики та корекції негативних психічних станів, формування та вдосконалення вмінь рефлексії та саморегуляції особистості на етапі професійного становлення є соціально-психологічний тренінг, можливості якого представлені в низці наукових публікацій [6, 26, 27, 29]. Керуючись цими та іншими працями, ми плануємо розробити власний соціально-психологічний тренінг. Тренінг насамперед спрямований на розвиток особистості взагалі, її саморозуміння, формування позитивної професійної Я-концепції. Найбільш суттєвим результатом тренінгу повинно стати розуміння його учасниками

власних психологічних особливостей, причин, механізмів зміни Я-концепції; а також способів формування індивідуального стилю саморегуляції і, як наслідок професійної самосвідомості та задоволеності професійною діяльністю. Створюючи тренінг, ми будемо опиратись на вказівку В.Д. Шадрикова про те, що «найбільш ефективний спосіб розвитку професійно важливих якостей полягає у спеціальних вправах до початку діяльності, на окремих діях майбутньої діяльності» [26].

На підставі вищевикладеного можна зробити висновки, що всі розглянуті нами явища дуже тісно між собою пов'язані і взаємообумовлені. На професійне становлення, в процесі якого формується майбутній професіонал, впливають зовнішні (професійне навчання, соціум, мораль і т.д.) і внутрішні (самоактуалізація, самопізнання, саморегуляція, саморозуміння) умови, в результаті чого змінюється Я-концепція і задоволеність професійною діяльністю. І навпаки, зміна Я-концепції, а отже наявність позитивної чи негативної задоволеності професійною діяльністю так чи інакше впливає на процес професійного становлення особистості.

Список використаних джерел

1. Абрамова В.Н. Психологические методы работы с кадрами на АЭС. – М., 1990. – 181 с.
2. Береговой Г.Т. Экспериментально-психологические исследования в авиации и космонавтике / Г.Т. Береговой, Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко. – М.: Наука, 1978. – 303 с.
3. Бехтерев В.М. Охрана детского здоровья // Проблемы развития и воспитания человека. Избранные психологические труды. – М.: Институт практической психологии, 1997. – С. 26-27.
4. Большой психологический словарь / Сост. общ. ред. В. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Пройм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
5. Большой энциклопедический словарь: В 2-х т. / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энциклопедия, 1991. – Т. 2. – С. 252.
6. Бондаренко А.Ф. Социальная психотерапия личности. – К.: Вища школа, 1994. – 250 с.
7. Васильева О.М. Психологічні передумови задоволеності молодих військових фахівців службовою діяльністю: Дис... канд. психол. наук: 19.00.09. – Хмельницький, 2007. – 258 с.
8. Здравомыслов А.Г. Жизненные потребности трудящихся и их удовлетворение в условиях развитого социализма. – М., 1977. – С. 59-61.
9. Здравомыслов А.Г., Ядов В.А. Влияние различий в содержании труда по отношению к труду // Опыт и методика

- конкретных социологических исследований. – М.: Мысль, 1965. – С. 144-196.
10. Зотова О.И., Кряжева И.К. Методы исследования социально-психологических аспектов адаптации личности. – М.: Наука, 1977. – С.173-188.
 11. Китвель Т.А. О социально-психологических проблемах удовлетворенности трудом. – Таллин, 1974. – 84 с.
 12. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.: МГУ, 1986. – 197 с.
 13. Кохан В.Г. Діяльність військового керівника зі збереження психічного здоров'я військовослужбовців: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.09 / Національна академія ПВУ ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2003. – 18 с.
 14. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
 15. Альбуханова-Славская К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушиловского, М.М. Воловиковой. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 34-51.
 16. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Науч. –исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
 17. Морсанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. – Том 23. – 2002. – № 6.
 18. Организационная психология / Сост. и общ. редакция Л.В. Винокурова, И.И. Скрипюка. – Спб.: Питер, 2001. – 309 с.
 19. Орлов Ю.В. Восхождение к индивидуальности: Книга для учителя. – М.: Мысль, 1991. – 164 с.
 20. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. – М., 1996. – С. 126.
 21. Панкратов В.Н. Саморегуляция психического здоровья: Практическое руководство. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 352 с.
 22. Потапчук Є.М. Теорія та практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців: Монографія. – Хмельницький: Видавництво національної академії ПДСУ, 2004. – 322 с.
 23. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я: Навчальний посібник / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, А.Ф. Косенко, Т.І. Кочергіна; загальна редакція М.С. Корольчука. – К.: фірма «Ункос», 2002. – 272 с.
 24. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с.
 25. Психологія: Підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 3-є вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.

26. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг межличностного общения. – М.: Наука, 1991. – 154 с.
27. Роджерс К. Взгляды на психотерапию. Становление человека. – М.: Наука, 1994. – 205 с.
28. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – С.237.
29. Рудестам К. Групповая психотерапия: Психокоррекционные группы / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1993. – 368 с.
30. Шадриков В.Д., Дружинин В.Н. Формирование профессионально важных качеств в процессе профессионализации // Проблемы индустриальной психологии. – Ярославль: Из-во Ярославского ун-та. 1979. – С. 3-18.

Psychological traits of self-regulation and its effect on work contentment on the professional skills improvement stage are reviewed.

Key words: professional skills improvement, subject, activity, work contentment, self-regulation, reflexion, sanogenic thinking, pathogenic thinking.

Отримано: 08.06.2009

УДК 378.134:159.9

О.В. Гаврилов, Л.М. Співак

ДОСЛІДЖЕННЯ ОРІЄТОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НА МОДЕЛІ ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ

У статті висвітлено проведене дослідження визначення орієнтованості майбутніх педагогів спеціальних шкіл на моделі взаємодії з дітьми з урахуванням пропозицій використання нових освітніх технологій у навчальному та корекційно-виховному процесі.

Ключові слова: навчально-дисциплінарна модель взаємодії, особливістю орієнтована модель взаємодії, «інтелектуальні виробництва», «технологія».

В статті зображено дослідження орієнтованості майбутніх педагогів спеціальних шкіл на моделі взаємодії з дітьми з урахуванням пропозицій використання нових освітніх технологій у навчальному та корекційно-виховному процесі.

Ключевые слова: учебно-дисциплинарная модель взаимодействия, личностно ориентированная модель взаимодействия, «интеллектуальные производства», «технология».

На сучасному етапі в Україні відбувається докорінна перебудова організації підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах. Демократизація освіти, надання їй державно-

національної спрямованості, орієнтація на Болонську конвенцію передбачає використання новітніх форм навчання, технократизація самого його процесу, запровадження мультимедійних та інтерактивних технологій. Науковці працюють над створенням такої моделі навчально-виховного процесу, яка б давала змогу оптимально вирішувати складні питання життєтворчості людини, спрямовувала її на успішне досягнення індивідуальних та суспільних цілей, адже нинішній стан речей, який склався в державі стосовно підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах, не задовольняє того наукового рівня, на якому повинні вирішувати майбутні педагоги проблеми формування соціально ціннісної, духовно досконалої особистості.

Сучасна педагогічна освіта в нашій державі переживає бум диференційованості. Учні в школах ділять за здібностями до вивчення точних, гуманітарних дисциплін, за схильністю до поглибленого отримання знань з історії, біології, іноземних мов, математики тощо; методи класифікують на індивідуальні та групові, організовують елітарні школи, коледжі, гімназії, в яких викладання здійснюється за спеціально розробленими навчальними планами.

Таке захоплення диференціацією дало свої наслідки: раннє профілювання дітей в класах гімназій і ліцеїв, професійна освіта після дев'ятого класу, значні пільги при отриманні вищої освіти переможцям шкільних олімпіад, конкурсів Малої академії наук України тощо. Але як будь-яка крайність вузька диференціація може призвести до падіння творчого потенціалу дитини, культивуванню егоїзму та егоцентризму. Не випадково в Англії, Франції, США, де диференційний підхід в освіті традиційний, все більше переконаються у забезпеченні базового стандарту освіти, а на рівні вищої професійної освіти турбуються про фундаментальну підготовку, на основі якої відбувається подальша спеціалізація [2].

У сучасній освітній системі в лексику педагога ввійшли такі терміни, як «педагогічна технологія», «освітня технологія», «технологія навчання», «педагогічна система» тощо. Всі ці терміни містять одне розуміння – педагогічні технології, і можуть бути описані як цілісні явища з допомогою цілої низки ознак. Потрібно зазначити, що педагогічна технологія повинна включати в себе інтегративні якості (такі, які не має жоден з окремо взятих її елементів), складові компоненти, структуру (зв'язки і відношення між частинами і елементами), функціональні характеристики, комунікативні якості (зв'язки з оточуючим середовищем), історичність та наступність.

До останнього часу «інтелектуальні виробництва», до яких відноситься і виховання людини, формування в неї системи знань, умінь і навичок, не містили у своїй термінології поняття «технологія», залишаючи за ним область людського продуктивного виробництва. Сучасна педагогічна теорія, яка «дозріла» до технологічного підходу у вихованні, визнає використання такого терміну

доцільним і раціональним, в той же час не погоджуючись з механічним переносом виробничої технології в навчальний процес.

Ввійшовши у педагогічний лексикон, поняття технології покликала до життя нові тенденції педагогічної науки і практики. Особливим технологічним радикалізмом відрізняються деякі західні виховні системи, які поширюють концепції «точної педагогіки», «гарантованих технологій». Але до розробки технології виховання, опираючись на яку кожен педагог міг би формувати ідеальну особистість, ще дуже далеко. У сфері виховання сьогодні можна говорити лише про елементи технологій, використання яких дозволить зробити виховний процес більш ефективним [4].

Поняття педагогічної технології може бути подане трьома аспектами: 1) науковим – педагогічні технології – частина педагогічної науки, яка вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси; 2) процесуально-описовими: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання; 3) процесуально-дійовим: проведення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних та педагогічних засобів.

Поняття «педагогічна технологія» в освітній практиці вживається в трьох ієрархічно підпорядкованих рівнях:

- 1) загальнопедагогічний рівень: загально-педагогічна технологія характеризує цілісний освітній процес у певному регіоні, навчальному закладі, на певному ступені навчання. У даному випадку педагогічна технологія є синонімом до педагогічної системи: в неї включено сукупність цілей, змісту, методів і засобів навчання, алгоритм діяльності об'єктів та суб'єктів процесу;
- 2) прикладно-методичний (предметний) рівень: прикладно-предметна педагогічна технологія вживається в значенні «прикладна методика», тобто така сукупність методів і засобів для вирішення певного змісту навчання та виховання в межах одного предмета, класу тощо;
- 3) локальний (модульний) рівень: локальна технологія являє собою технологію окремих частин навчально-виховного процесу, вирішення окремих дидактичних і виховних завдань (формування понять, технологія повторення і контролю матеріалу, технологія самостійної роботи тощо) [5].

Сьогодні педагогічні технології розглядаються як один з видів людської діяльності, людських технологій, які базуються на теоріях психодидактики, соціальної, вікової та педагогічної психології, педагогіки, кібернетики, управління і менеджменту. Використання різноманітних наукових підходів до формування педагогічної технології зумовлює її багатогранність, багатоаспектність. Отже, педагогічна технологія – це науково обгрунтоване, перевірене практичною діяльністю проектування педагогічних дій та ситуацій, завдяки використанню яких викладач, який має

відповідну освітню підготовку, досягає гарантованого успіху в досягненні поставленої ним мети.

Потрібно зазначити, що в практику теорія вводиться через технології. У цьому випадку технологія – це система алгоритмів, способів і засобів, комплексне застосування яких призводить до запланованих результатів діяльності, гарантує отримання продукту заданої якості і певної кількості. Технологія – концентроване вираження досягнутого рівня виробництва: це і засіб, і результат застосування наукових досягнень. «Будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво в своїй основі містить інтуїцію, технологія – науку. З мистецтвом все починається, технологією закінчується, щоб надалі знову все почалось спочатку» – пише відомий російський педагог В.П. Безпалько. Поки технологія не створена – домінує індивідуальна майстерність. Але рано чи пізно вони поступаються місцем «колективній майстерності», концентрованим вираженням якого є технологія.

Оскільки педагогічний процес базується на системі принципів, то технологія може розглядатись як сукупність зовнішніх і внутрішніх дій, спрямованих на те, щоб послідовно проводити дані принципи у життя в їхньому об'єктивному взаємозв'язку, де чітко проявляється особистість педагога. В цьому полягає відмінність педагогічної технології від методики викладання. Поняття «методика» виражає процедуру використання комплексу методів і прийомів навчання й виховання безвідносно до суб'єкта, який їх використовує. Педагогічна технологія передбачає, перш за все, те, що в ній бере участь викладач, педагог, вихователь в усій його багатогранності особистісних проявів. Тому будь-яка педагогічна задача може бути повністю вирішена лише з допомогою адекватної технології, яка реалізується кваліфікованим спеціалістом.

Специфіка педагогічної технології в тому, що навчальний процес гарантує досягнення певних цілей. Основа послідовної орієнтації навчання на конкретну мету – оперативний зворотній зв'язок, який проходить через весь навчальний процес. У відповідності до цього в технологічному підході до навчання виділяють наступні етапи:

- постановка мети і її максимальне уточнення, формулювання навчальної мети з орієнтацією на досягнення результату (цього етапу роботи педагога приділяють першочергове значення);
- підготовка навчальних матеріалів і організація всього процесу навчання відповідно до освітньої мети;
- оцінка наявних результатів, корекція навчання, основна мета якої полягає в досягненні поставленої мети;
- підсумкова оцінка результатів [3].

У теорії і практиці роботи шкіл сьогодні існує багато варіантів навчально-виховного процесу. Кожен автор і виконавець вносить у педагогічний процес щось своє, яке притаманне лише йому, індивідуальне, внаслідок чого і кажуть, що будь-яка тех-

нологія є авторською. Але не дивлячись на це, багато технологій за своїми засобами, метою, філософськими концепціями тощо можуть бути класифіковані в декілька груп.

Педагогіка як особлива людська діяльність включає в свою структуру суб'єкти і об'єкти процесу. На сучасному етапі розвитку суспільства визначились дві основні освітні парадигми, які визначають форми, методи, способи і засоби досягнення освітніх завдань: діяльнісна, або традиційна, і гуманістична, або особистісно орієнтована.

І.Д. Бех зазначає, що наразі суттєво зросло значення людського компонента в побудові суспільства, вимагається максимальна людська відповідальність при прийнятті рішень, причому дані рішення повинні прийматись людиною, яка діє не лише активно, але й виходить з точки зору їхньої доцільності. На людину у всіх сферах професійної діяльності різко збільшується фізичне і психічне навантаження, виникають «проблеми професіонала, професійної діяльності – проблеми захисту людини від професійного перевантаження, оптимізації її контактів з новими технічними засобами, виявлення людських можливостей в екстремальних умовах і нових напружених ситуаціях теперішнього часу, проблеми ліквідації конфліктів всіх рівнів і форм, проблеми пошуку шляхів удосконалення праці спеціалістів, які не мають права на помилку. У наші дні проблема професії, як і вміння робити свою справу, набуває особливого сенсу» [1].

Традиційна система освіти, яка використовується у вищих навчальних закладах, являє собою класно-урочну організацію навчального процесу, яку заснував ще Я.А. Коменський у 17 столітті, дещо змінену у вищих учбових закладах і перетворену на лекційно-аудиторну. Ознаками, які розкривають лекційно-аудиторну технологію, є, по-перше, лекція як основний вид діяльності з формування цілісної системи знань, умінь і навичок, який присвячується одній навчальній дисципліні, одній темі, над якою одночасно працюють всі студенти групи; по-друге, студентський колектив комплектується суб'єктами приблизно одного віку, які утворюють його постійний склад і працюють за наперед розробленими навчальними програмами, планами, затвердженими для всіх на даному етапі навчання; по-третє, роботою на лекції, семінарському, практичному занятті керує викладач, який враховує навчальне навантаження на студентів і при цьому бере до уваги систему стандартів, які визначені державою і відповідно до цієї ж системи оцінює їхню діяльність. Потрібно зазначити, що дана система навчання з орієнтацією на дитину передбачає суб'єкт-об'єктний підхід, при якому людина, яка отримує знання, поставлена в жорсткі рамки їхнього накопичення і своєчасного відтворення та майбутньому педагогу відведена роль об'єкта, якому досвідчені фахівці передають свій досвід. При цьому у стосунках між викладачем і студентом спостерігається пригноблення ініціативи й самостійності останнього, застосуванням вимог та постійний контроль якості отрима-

них знань. Кінцева мета цієї системи – підготувати студента до трудової діяльності і життя в соціальному середовищі, причому вже чітко визначено, що і яким чином у нього сформувати для досягнення цієї мети. Дана технологія розглядає навчальний процес за схемою «вимога – сприймання – дія».

Особистісно орієнтований підхід ставить у центр всієї педагогічної системи особистість студента як майбутнього носія не лише професійних якостей, але й індивідуальності, яка поклікана вмщувати в собі і відображати тенденції гуманізму, демократії, рівності тощо. Студент у цій технології виступає не лише як суб'єкт, а як «суб'єкт пріоритетний, він є метою освітньої системи, а не засобом досягнення будь-якої іншої мети» [5]. Ця технологія враховує властивості, що притаманні будь-якій людині, дає можливість розвивати її індивідуальність, створює умови для самореалізації. В такій системі у зміст освіти, яка закладена у державних та університетських програмах, викладач вносить свої корективи, враховуючи індивідуальність майбутнього спеціаліста, місце його працевлаштування, рівень його спрямованості на майбутню професію. Особистісно орієнтований підхід спрямований на «...реалізацію сутності природи суб'єкта, який відповідають цінності служіння, коли основним життєвим ставленням виявляється любов до інших людей. Це дає людині можливість виходити за межі своїх актуальних, наявних можливостей» [1].

В основі традиційної класно-урочної системи навчання, яка використовується у вищих навчальних закладах, лежить усвідомлення процесу формування знань майбутнього професіонала відповідно до тих соціально ціннісних норм і правил, які культивуються у даному суспільстві без орієнтації на його внутрішню сферу, без урахування його спонукань і прагнень, що передбачає провідну роль викладача як носія необхідних професійних знань, зменшуючи або нівелюючи роль студента як активного суб'єкта цього процесу, перетворюючи вищі учебні заклади на інститути формування стандартних професійних якостей майбутніх спеціалістів з уніфікованою свідомістю і поведінкою.

Наріжний камінь особистісно орієнтованого підходу лежить у розумінні процесу навчання в університеті як створення викладацьким складом оптимальних умов для розвитку і реалізації особистісного потенціалу кожного майбутнього спеціаліста у певній галузі, не виключаючи при цьому пріоритетів формування професійних знань, умінь і якостей, але не шляхом використання методу заохочення-покарання, а через залучення студента до системи вироблення людських цінностей, розкриття його власного «Я», механізмів та умов духовного становлення.

У науковій літературі, присвяченій дослідженню і опису різноманітних технологій, людинознавчі технології відносяться до одних з найскладніших. В.М. Шепель дає їм таке визначення: «Людинознавчі технології – це система різноманітних знань і досвіду роботи з людьми, використання яких дозволяє реалізувати у соціономічній діяльності конкретний людинознавчий

задум за допомогою певних умов, засобів і способів їх втілення в практику” [6]. В якості об’єкта людинознавчих технологій виступає поле життєдіяльності окремої особистості, яке диктує необхідність використання особистісно орієнтованих способів впливу на людей з дотриманням принципів гуманізму, рівності, партнерства з метою досягнення певних задумів.

Сучасний педагог повинен керувати дітьми, вміти їх зацікавлювати навчальним матеріалом, формувати в них соціально ціннісні установки без використання системи примусу. Педагог повинен не лише виступати як носій необхідної для дитини інформації і «кладезь пізнання», а й вміти проектувати траєкторію розвитку кожного окремо взятого школяра, використовуючи випереджуваче планування, моделювання і прогнозування, ціннісні цілевизначення, спільне прийняття рішень.

Для визначення, на яку технологічну модель взаємодії з дітьми орієнтовані сучасні випускники вищих навчальних закладів – навчально-дисциплінарну (традиційну) або особистісно орієнтовану – ми провели тестове опитування, взявши за основу і частково змінивши твердження, викладені І.Д. Бехом у посібнику «Виховання особистості» (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Опитувальник з визначення загальної орієнтованості
майбутніх спеціалістів на модель взаємодії
з дітьми**

№ з/п	Твердження	Бали
1	Суворий педагог краще, ніж не суворий	
2	Педагог – головна фігура, від нього залежить успіх в ефективності виховної та навчальної роботи	
3	На заняттях, в ході режимних моментів школяр мусить виконувати те, що намічено педагогом	
4	Слухняність дітей – заслуга педагога.	
5	Дитина подібна до глини, з неї можна ліпити все, що завгодно	
6	Школяр мусить виконувати всі вимоги педагога	
7	Основна мета педагога – реалізувати вимоги навчання і виховання школярів	
8	Центральне завдання навчально-виховної роботи – озброєння школярів знаннями, вміннями і навичками	

№ з/п	Твердження	Бали
9	Головне у роботі педагога – домагатися від школярів ретельності (готовності до виконання).	
10	Навчання і виховання – це, насамперед, вимогливість до дитини.	
11	Заохочувати потрібно лише ті бажання та ініціативу школярів, які відповідають поставленим педагогом задачам.	
12	Дисципліна – запорука успіху в навчанні і вихованні школяра.	
13	Покарання – не найкраща форма виховання і навчання, але вона необхідна.	
14	Діяльність школярів потребує постійного контролю.	

Опитувальник складено з тверджень-стереотипів, які характеризують навчально-дисциплінарну взаємодію з педагогом. Якщо студент цілком згоден з даним твердженням – він виставляє «5» балів; якщо згоден більшою мірою, ніж незгоден – «4»; якщо згоден і незгоден однаковою мірою – «3»; якщо більшою мірою не згоден, ніж згоден – «2»; якщо зовсім не згоден – «1». Передбачається, що педагоги, які орієнтовані на навчально-дисциплінарну модель будуть частіше виставляти більші бали на твердження опитувальника, ніж педагоги з особистісно орієнтованою моделлю. В результаті пропонується виставлення таких балів: 48 і більше – переважає орієнтація на навчально-дисциплінарну модель взаємодії з школярами; 43 – 47 – помірна орієнтація на навчально-дисциплінарну модель; 38 – 42 – помірна спрямованість на особистісно орієнтовану модель навчання; 37 і нижче – виражена спрямованість на особистісно орієнтовану модель взаємодії зі школярами [1, с. 292-293]. Відповідно до набраної кількості балів ми виділили групи дітей – 1-а – переважає орієнтація на навчально-дисциплінарну модель, 2-а – помірна орієнтація на навчально-дисциплінарну модель, 3-я – помірна орієнтація на особистісно орієнтовану модель, 4-а – переважає орієнтація на особистісно орієнтовану модель.

Для того, щоб отримати інформацію про орієнтацію майбутніх спеціалістів на певну модель взаємодії з дітьми, яку вони будуть впроваджувати в життя після закінчення університету, дані твердження-стереотипи ми запропонували студентам 1-го, 3-го і 5-го курсів. Проводячи опитування на даних курсах, нашою метою було визначення, на яку ж модель взаємодії з дітьми орієнтуються ті з них, які прийшли на навчання зразу ж після школи (а таких на 1-му курсі близько 95%), ті, що провчилися і досягли «екватора», та випускники. На наш погляд, результати

опитування студентів 2-го та 4-го курсів не будуть містити значних розбіжностей з тими, які ми провели. У тестуванні взяло участь 186 майбутніх педагогів.

У проведенні анкетування взяло участь 100 студентів. Результати розподілились так: 1-й курс: 1-а група – 61,3%, 2-а – 28,6%, 3-я – 10,1%, 4-а – 0%; 3-й курс – 1-а група – 58,6%, 2-а – 17,3%, 3-я – 20,7%, 4-а – 3,6%; 5-й курс – 1-а – 22,2%, 2-а – 30,7%, 3-я – 26,7%, 4-а 20,4%.

Дані проведеного дослідження дозволяють стверджувати, що більшість студентів, які навчаються у вищому навчальному закладі, орієнтовані на навчально-дисциплінарну модель навчання дітей. Особливо чітко це прослідковується в тих студентів, які прийшли на навчання зі школи. Сучасна школа, не дивлячись на наявність значних спроб перебудувати процес формування системи знань в учнів, дотримується традиційного освітнього підходу, навмисно або не навмисно ігноруючи нові тенденції освіти. Студенти-першокурсники губляться від дещо змінених умов навчання у вищому навчальному закладі, хоч лекційно-аудиторна система навчання відрізняється від класно-урочної за незначними параметрами. Але навіть такі зміни ставлять першокурсників переважно у скрутне становище, і отримувати самостійно знання (як це передбачається сучасними навчальними планами в університеті) більшість з них ще не можуть. Якщо в семестрових екзаменаційних білетах даються запитання, які не розглядалися у курсі лекцій або на практичних заняттях, то вони викликають найбільше труднощів у студентів. І це незважаючи на те, що є в наявності достатня кількість літератури та інших посібників, з яких можна вибрати навчальний матеріал. Якщо проаналізувати числові дані проведеного дослідження, то майже 90% студентів орієнтовані на навчально-дисциплінарну модель, і лише в 10% спостерігається помірною орієнтація на особистісно орієнтований підхід у навчанні.

У студентів 3-го курсу спостерігається дещо інша картина. Пройшовши курс навчання, вони починають оволодівати альтернативними напрямками формування в учнів системи знань. Частина з них (приблизно 25%) вже на цьому періоді змінює орієнтацію на особистісно орієнтований підхід у навчанні. Такі результати є свідченням того, що у вищому навчальному закладі читання лекцій і проведення системи лабораторно-практичних та семінарських занять викладачами ведеться з урахуванням особистісних якостей кожного студента, відбувається пояснення навчального матеріалу у формі, що сприяє розвитку у них навичок самостійного пошуку необхідних шляхів вирішення поставлених проблем, приймаються до уваги індивідуальні погляди студентів на ті чи інші питання з навчальної дисципліни. Причому студент не ставиться в положення пасивного об'єкта передачі інформації, а відбувається стимулювання його творчих здібностей пошуку, експериментування в отриманні необхідної інформації. Але також потрібно зазначити, що в 75% студентів спостерігається помірною (приблизно 17%) і ви-

ражена (приблизно 58%) орієнтація на навчально-дисциплінарну модель. Це обумовлюється тим, що частина викладачів культивує традиційну подачу матеріалу і способи перевірки знань. І у випадку, коли студент не дає «правильної» відповіді на запитання, тобто ми маємо на увазі відповідь, яка повторює думку викладача, він отримує знижену семестрову оцінку, що, в свою чергу, призводить до зменшення або втрати стипендії. Тому він вимушений відповідати так, щоб дотримуватись традиційної парадигми, яка була вистовлена спеціалістом-науковцем. Таке ставлення до навчання студентів призводить до формування у них пасивного ставлення до процесу оволодіння знаннями: для чого шукати щось нове, коли за зазубрену відповідь можна отримати значно вищий бал, ніж за свою теорію.

Характеризуючи відповіді 5-го курсу, потрібно відмітити, що їхні результати значно різняться від студентів 1-го та 3-го. Визначаючи орієнтацію потрібно зазначити, що 47,1% студентів у відповідях на запитання анкети у своїй майбутній професії використовуватимуть особистісно орієнтований підхід у навчанні. Але цей показник все одно менший половини, хоч, порівняно зі студентами молодших курсів, він значно зріс. Причина цього, на наш погляд, полягає в тому, що на старших курсах читаються, в основному, спеціальні дисципліни професійного спрямування, які тісно пов'язані з майбутньою професією. Частина студентів вже чітко визначилась у виборі місця роботи, і оскільки воно безпосередньо пов'язане з їхньої спеціальністю, навчальні дисципліни цікавлять їх значно більше. Крім того, на предметах, які читають викладачі, ширше впроваджуються новітні підходи в навчанні, які в своїй основі містять технократичний напрямок формування знань, модульне навчання, гештальто-фреймові технології тощо і це дозволяє студентам оцінити переваги тієї чи іншої пропонованої системи.

Отже, проведені дослідження на визначення орієнтації майбутніх спеціалістів на провідну модель взаємодії з дітьми дозволило зазначити, що більшість з них орієнтовані на навчально-дисциплінарну модель взаємодії. Особливо чітко це прослідковується на 1-му курсі. Поступово, з кожним роком навчання у вищому навчальному закладі все більше студентів починають орієнтуватись на особистісно орієнтовану модель формування у дітей системи знань і вже на 5-му курсі їх спостерігається біля більше 47%. Це є свідченням того, що в процесі навчання вони оволодівають необхідною системою знань, яка передбачає орієнтацію на особистість школяра, його розвиток і формування вміння розвивати внутрішні його резерви для отримання оптимальної системи знань.

Та не дивлячись на це, постає дилема: як майбутні вчителі, половина з яких орієнтована на особистісно орієнтовану модель взаємодії з дітьми, готують вступників до вишів, серед яких 90% при відповідях на запитання анкети показують чітку орієнтацію на навчально-дисциплінарну модель?

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навчально-методичний посібник. – К.: Либідь, 2003.
2. Моргун В.Ф. Технологизация образования: теория и опыт // Школьные технологии. – 2003. – №3. – С. 3-9.
3. Паранчер Н.Н. Моделирование авторской педагогической технологии – путь к творческому развитию педагога // Школьные технологии. – 2003. – №3. – С.76-85.
4. Подласый И.П. Где помогут технологии? // Школьные технологии. – 2003. – №3. – С. 11-26.
5. Селевко Г.К. Педагогические технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Шепель В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. – М.: Народное образование, 1999.

In the article the conducted research of determination of oriented of future teachers of the special schools on the model of co-operating with children taking into account suggestions of the use of new educational technologies in educational and correctional processes is reflected.

Key words: educational -disciplinary model of co-operation, personal-oriented model of cooperation, «intellectual productions», «technology».

Отримано: 23.09.2009

УДК 811.111'42

І.І. Генералюк

МЕТАФОРА ЯК ЗАСІБ МАНІПУЛЮВАННЯ У ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

У статті розглядається політична метафора як один із засобів мовленнєвого впливу з метою формування у реципієнта певного ставлення до тих чи інших подій. На прикладі метафор, виокремлених з промов американських політиків, охарактеризовано основні тактики маніпуляції суспільною думкою.

Ключові слова: метафора, політичний дискурс, маніпуляція.

В статье рассматривается политическая метафора как одно из средств речевого влияния с целью формирования у реципиента определенного отношения к тем или иным событиям. На примере метафор, выделенных из речей американских политиков, дана характеристика основным тактикам манипуляции общественной мыслью.

Ключевые слова: метафора, политический дискурс, манипуляция.

Будь-яке осмислене висловлювання має на меті вплинути на реципієнта. Особливо це характерно для сфери політики. Політичною маніпуляцією називається специфічний вид мовленнєвого впливу, який має на меті впровадження у свідомість під виглядом об'єктивної інформації неявного, але бажаного для тих чи інших політичних груп змісту так, щоб у реципієнта сформувалась на основі даного змісту думка, максимально близька до необхідної [9, с. 34]. В галузі розробки технологій політичної маніпуляції сьогодні працює величезна кількість людей: психологи, лінгвісти, фахівці з маркетингу, журналісти, художники, дизайнери, літератори, іміджмейкери, стилісти, медики, кібернетики і т.д. Технології мовленнєвого впливу сьогодні розроблені настільки, що можуть реально і суттєво впливати на поведінку мас, на результат виборів, на популярність того чи іншого продукту, політика чи політичного проекту, взагалі публічного діяча і т.д.

Серед прийомів політичного впливу, політичної маніпуляції в засобах масової інформації застосовуються різні методи: публікація статистичних даних, що стосуються діяльності того чи іншого суб'єкта політичної діяльності (політика, політичної партії, організації, держави і т.д.); «тенденційна» (наприклад, вибіркова) демонстрація дій політичного суб'єкта, наслідків цієї діяльності або реалій, з цією діяльністю певним чином пов'язаних, без словесного коментарю (певним чином підібрані фотографії або відеоряд); виклад точки зору на те чи інше питання (політичної або економічної програми, плану дій, групи оцінок) і т.д. Але очевидно, що саме метафори в політичному дискурсі – один з невід'ємних і яскравих елементів системи технологій мовленнєвого впливу.

Це і визначає *актуальність* дослідження саме політичної метафори. *Метою* даної роботи є розгляд політичної метафори як PR-прийому. В якості об'єкта нашого дослідження виступає метафора у політичному дискурсі. Предмет – особливості функціонування політичної метафори. Матеріалом дослідження є промови американських політиків та тексти ЗМІ.

Спершу розглянемо сутність поняття метафора. Для визначення поняття метафори необхідно визначити систему координат, в яку включається це явище. У риторичній метафорі відносяться до тропів, які, в свою чергу, є різновидом паралогічних засобів мови, непрямою тактикою мовленнєвого впливу. Використовуючи понятійний апарат риторики і правила логіки можна вибудувати більш довгий ланцюг родових понять для метафори: метафора – троп – риторична фігура – форма непрямого вираження – форма вираження – мовний зворот.

Однак, включеність метафори в класифікації риторики не є вичерпною. Як показали дослідження лінгвістів Дж. Лакоффа і М. Джонсона, метафора – «важливий засіб подання та осмислення дійсності» [18, с. 20].

У результаті метафору можна включити і до переліку засобів мислення, разом з судженнями, аналогією тощо. Метафорич-

ність мислення досліджував один із найбільш цікавих вчених ХХ століття Грегорі Бейтсон [5]. Вихід досліджень за рамки окремої галузі навіть у класифікації не випадковий.

З точки зору семіотики, метафора виступає як схема, що організує мислення і вона визначає створення об'єкта, що заданий цією схемою [12, с. 241].

Так, метафори «economic soufflé» (економічне «ускладнене дихання»), «fallen off a cliff» (падіння з обриву), «the stock market sank» (ринок потонув), «saving the patient» (врятувати пацієнта) багато в чому визначають суть економічної кризи. Рамки накладають використовувати в метафорі моделі дійсності: «життя», «хвороба» і т.д.

Отже, перше, метафора – це перенос. На перенесенні ґрунтується моделювання. Відома фраза А.Кожибського «Карта – не є територія» описує результат моделювання в мові, також є метафорою, переносом співвідношення карти і території на мислення і мову. Моделювання за допомогою метафори добре описується за допомогою методу психосемантичного простору. У цій концепції свідомість являє собою сукупність всіх понять і образів (відокремлених інформаційних комплексів), що відомі індивіду, своєрідний простір точок. В активній свідомій діяльності зайняті не всі накопичені поняття та образи, а тільки деякі з них. Застосовуючи геометричну аналогію, мислення відображається вектором між двома елементами / точками в просторі свідомості. А метафора дозволяє важливі властивості цього вектора, значення з'єднаних ним понять і встановлений між ними зв'язок, перенести на інший вектор, можливо більш поширений у людському мисленні. У представленій моделі підкреслюється в черговий раз важлива особливість метафори – її зв'язок з мисленням. Тому є цілком справедливим узагальнене найменування метафори – нейросемантична конструкція [5].

Друге перенесення при використанні метафор засноване на використанні подібності, що виражається в порушеній аналогії. Це відрізняє досліджуване явище від інших тропів, а також прямих форм вираження думки. «Складати хороші метафори, – говорив Аристотель, – значить помічати подібності (у природі)» [1, с. 340]. Однак часто схожості досить умовні. Наприклад, метафора «Економіка – людина»: *the flow of credit is the lifeblood of our economy. (потік кредитів – це кров нашої економіки), our recovery will be choked off before it even begins. (видужання «подавиться», поки розпочнеться), economic soufflé (економічне «ускладнене дихання»)*. Очевидно, що лише деякі властивості економіки нагадують людину.

У метафорі третій член аналогії завжди відсутній, що дає можливість ним маніпулювати. Метафора дозволяє перетворювати подібність в тотожність, розмиваючи сферу чітких значень, створюючи «систему асоціацій».

По-третє, метафора, задіюючи, в першу чергу, механізм асоціативного мислення людини, дозволяє досягти значної економії

інтелектуальних зусиль. Вона породжує стійкий образ, що виникає щоразу у свідомості при появі слова, що асоціюється з ним. Створюється яскравий і об'ємний образ, у свідомості аудиторії з ним пов'язані певні асоціації, і далі цей образ активно використовується в текстах, викликаючи кожного разу потрібну реакцію. Візьмемо, наприклад, метафору, пов'язану зі збройним вторгненням на територію суверенної держави. Вибудовується метафора, що подає стан речей так: сильний кривдить слабого, приходять герої, який відновлює справедливість. За допомогою подібної метафори можна виправдати і бомбардування Сербії, і війну в Іраку.

В американських засобах масової інформації можна простежити, що бомбардування блоком НАТО суверенної держави іменуються «акцією з привнесення миру» і «спробами змусити світ жити по-людськи». Активно розвивається метафора: «Бомбардування – це мир і стабільність»: *America is trying to get the world to live on human terms (Америка намагається допомогти світові жити по-людськи); Halt Serbian repression (перепона пеннєсії сербів); A protection force (захисна сила).*

Розглянемо детальніше особливості функціонування метафори в політичному дискурсі. Дослідження метафор у мові політики за останні роки переживає «справжній бум» [11, с. 414]. Важливість вивчення політичної метафорики зумовлена тим, що метафоричні процеси беруть активну участь у формуванні сприйняття світу людиною, і тому на їх основі ми можемо краще зрозуміти, яким чином людина пізнає дійсність. А з іншого боку, аналіз використовуваних політиком метафор дає можливість виявити його приховані установки і цілі, відтворити реальний портрет його особи: «скажи мені, які метафори ти використовуєш, і я скажу тобі, хто ти» [2, с. 190]. Так метафора, що спочатку відносилася до сфери риторики, а пізніше увійшла до лінгвістики, потрапляє у поле зору таких суспільних дисциплін, як соціальна і політична психологія, соціологія, теорія комунікації та ін.

Дж. Лакофф і М. Джонсон виявили в структурі англійської мови – у її найзвичніших уживаннях – низку політично значущих метафор. На думку вчених, політичні ідеології будуються за допомогою метафоричних термінів. Політичні метафори, як і інші, можуть приховувати аспекти реальності, проте вони є більш значущими в політичній сфері, оскільки «стримують наше життя» та іноді можуть призвести до керування людською свідомістю [18, с. 236]. Наприклад, у метафорі ПРАЦЯ Є РЕСУРС (LABOUR IS A RESOURCE) прихована сама сутність поняття «праця», «робота», яка сприймається як певний ресурс або продукт для продажу [18, с. 237].

Американська дослідниця Дейнан визначає такі постулати на підтвердження значення вивчення метафор у політичному дискурсі:

- суспільні сприйняття соціальних проблем і міжнародних подій є чітко оформленими домінуючими метафорами;

- метафори кодують специфічні ідеологічні позиції через відносини, які вони пропонують між об'єктами;
- метафори можуть бути особливо переконливими, якщо сфера-джерело є єдиною, яка має сильний емоційний резонанс для людей;
- різним метафорам для тієї ж сфери-цілі надають перевагу партії з різними поглядами на нього; при нагоді ці метафори, можливо, конкурують для прийняття ширшою громадськістю [15, с. 130-131].

О.М. Баранов підкреслює теоретичні передумови використання метафор для дослідження політичної ситуації і політичного мислення:

- метафора є не просто мовним, а когнітивним феноменом, що відображає процес мислення;
- метафора дозволяє надати сенсу людському досвіду;
- метафори використовуються для категоризації проблемної ситуації і формують набір альтернатив для вирішення проблемної ситуації (так, осмислення опонента в суперечці як ворога в метафорі ВІЙНИ спричинює збільшення конфліктності спілкування в порівнянні з метафорою ТАНЦЮ, в якій суперечка розуміється як спільна діяльність для досягнення естетичного ефекту);
- як «стерті» або конвенціональні метафори, так і нові, креативні метафори, характеризують процеси мислення, відображаючи особливості сприйняття абстрактних і конкретних категорій;
- схильність до використання **КОНФЛІКТНИХ** метафор (типу ВІЙНИ, ЗМАГАННЯ, СПОРТУ) характеризує конфліктне, кризисне мислення; схильність до **ОРГАНІСТИЧНИХ** метафор (РОСЛИНА-ДЕРЕВО, ОРГАНІЗМ) відображає неконфліктне осмислення досвіду; **КОНСТРУКТИВНІ** метафори (МЕХАНІЗМ, БУДОВА) властиві раціоналістичному способу мислення [4, с. 57].

На думку А.П. Чудінова, вивчення політичної концептуальної метафори в дискурсі – «це перш за все дослідження ступеня дії різноманітних мовних, культурологічних, соціальних, економічних, політичних і інших чинників на національну систему концептуальних політичних метафор» [13, с. 196-197]. Поява деяких метафор безпосередньо корелює зі зміною соціально-політичної обстановки в країні або зі змінами в культурному просторі суспільства.

Та здавалося б, сфера політики повинна бути бідною на метафори, адже мовлення публічного політика значно складається з комісивних актів (комісивні акти виключають саму можливість амбівалентного розуміння, тому і метафорику). Але, як тільки центр тяжіння переноситься на емоційну дію, що в політичному житті трапляється надзвичайно часто, заборона на метафору знімається. Метафори, які використовуються в політичному мовленні, – не є «риторичною прикрасою», вони «відбивають

конкретний спосіб сприйняття політичних подій, ...і цей спосіб сприйняття впливає (часто непомітно для діячів політичного простору і навіть для експертів) на характер відповідних рішень і дій, на засоби ведення політичного діалогу» [14]. Так, в промовах Буша дуже часто зустрічається метафоричний вираз *to stay the course*, який виступає засобом маніпуляції суспільною думкою. Вживаючи цю метафору, Буш немовби стверджує: ми знаємо, що робимо, все йде за планом, в нас є курс: *we're going to stay the course in Iraq*.

Більшість авторів виходять з того, що будь-яка лінгвістична одиниця в тексті – будь-то вибір слова, синтаксична структура або фігура мовлення – може мати певну мотивацію. «Завжди є різні способи сказати про одне й те ж, і вибір ніколи не буває випадковим» [19, с. 4]

При вмілому використанні метафори можна створити будь-який образ будь-якого об'єкта (окремої людини, партії або всієї держави). Прикладом формування громадської думки може стати метафора з промови Джорджа Буша «Про становище країни», 29 січня 2002 року. Президент Джордж Буш оголошує ворогами Америки три країни – Ірак, Іран і Північну Корею – і називає їх «*Axis of evil*». Обидва компоненти метафори мають негативне (приховане в одному випадку, явне – в іншому) забарвлення. У формулі Буша, як в знаменитому визначенні СРСР Рейганом як «імперії зла», присутнє слово «зло». Крім того, слово «віль» викликає асоціацію з віссю Берлін – Рим – Токіо другої світової війни. Тим самим ця метафора виражає, що три антагоністи Америки є квінтесенцією світового зла.

За дослідженнями скандинавських лінгвістів D. Heradstveit, G. Vonham ця метафора негативно вплинула на свідомість іранців, викликала здивування і була сприйнята як удар у спину (Іран допомагав США у війні з Афганістаном) [16].

Важливо тут також те, як вибір певної метафори може спричинювати певний погляд на тему. Наприклад, американські політики, розмірковуючи про економіку різних країн, загалом надають перевагу живим метафорам, як-от *healthy, ailing, infant and parent*. Проте, говорячи про конкретний ринок, здебільшого використовується нежива метафора *float and buoyant, bounce back, rebound*. Причиною того є бажання політиків, використовуючи живу метафору, сприймати економіку як організм, що може діяти за своїми правилами. Тому її можна контролювати як живий суб'єкт. З іншого боку, неживі метафори показують ринок як природну силу поза людським контролем.

Підтвердженням тези про те, як підбір метафори визначає певний кут зору на проблему є дослідження Т. Рорера, який показав, що в період іракської кризи 1991 р. в американському політичному дискурсі використовувалися різні моделі для осмислення кризи і шляхів її подолання. Якщо Дж. Буш апелював до подій Другої світової війни, то його опоненти (сенатори-демократи) вважали за краще згадувати війну у В'єтнамі [20].

На сучасному етапі дослідження когнітивної політичної метафори викликають інтерес два типи кореляції метафоричних виразів і свідомості людини:

- свідомість (підсвідомість) визначає метафори;
- метафори визначають свідомість.

Перший аспект проявляється у дослідженнях стертих метафор, другий – при аналізі образних, яскравих, хоча суворого розмежування немає [8, с. 10].

Те, як підсвідомість визначає метафори, яскраво показав А. Баранов [4] на прикладі аналізу метафор корупції. Очевидно, що корупція сприймається в суспільстві як негативне явище. Але люди здебільшого використовують органістичні метафори, що є підтвердженням підсвідомого одобрення цього явища: «Корупція осмислюється як органічна, природна частка російського соціуму. На поверхневому рівні, на рівні пропозицій текстів (як експертних, так і публіцистичних) конфлікт проголошується, проте мовні способи категоризації КОРУПЦІЇ показують, що на рівні «колективному підсвідомому» конфлікту немає. Майже повна відсутність конструктивних, раціоналістичних метафор в осмисленні КОРУПЦІЇ свідчить про те, що російське суспільство не знаходить позитивних ресурсів для боротьби з цим соціально-політичним феноменом. Воно фактично здалося і не в змозі серйозно йому протидіяти» [4, с. 59].

Метафори визначають свідомість: перша війна в Перській затоці була названа *Desert Storm*, тобто політики США намагались змусити американців підсвідомо сприймати війну, як щось неминуче, стихійне, природне, тому була завуальована сама можливість припинення війни шляхом переговорів.

Маніпулятивна функція метафори реалізується в створенні якогось уявлення про дійсність, яке потрібне політику і яке, найчастіше, кардинально відрізняється від реального стану речей у світі. Отже, оратор ніби «маніпулює» уявленнями адресата, переконцентруалізуючи політичну реальність. Метафора в цьому випадку дозволяє виділити якийсь аспект проблеми, зробити його більш значущим, або, навпаки, відвернути від нього увагу суспільства, показати якийсь варіант розвитку подій як абсолютно неможливий.

Те, що метафорична модель може служити ефективним знаряддям для маніпулювання соціальною свідомістю, відзначає, зокрема, і Дж. Лакофф [17]. У своїй роботі автор наочно демонструє, як під час війни в Персидській затоці США виправдовували своє втручання в бойові дії між Іраком і Кувейтом за допомогою різних метафор, які, наприклад, представляли Ірак «підступним лиходієм», Кувейт – «безневинною жертвою», а США – «благородним рятівником». Отже, війна США проти Іраку повинна була виявитися в очах американців і світової спільноти не як агресія, а як звичайна рятувальна операція [17].

Для нас особливо важливими є прагматична і маніпулятивна функції, адже політичну метафору розглядають серед техноло-

гій мовленнєвого впливу, тобто як засіб керування. На думку лінгвістів, метафори політичного дискурсу не лише формують недискретний фрагмент реального або уявного світу, але й одночасно «руйнують стару категоризацію», що фіксується в лексичній системі мови [3, с. 188]. За словами О.М.Баранова, «політична метафора посідає значне місце в політичному діалозі у пошуку альтернатив розвитку суспільства» і проблемних ситуацій та обмежує поле прийняття рішень [3, с. 189-190]. Метафору вважають найоптимальнішою формою актуалізації, адаптації будь-якої політичної ідеї. Отже, метафора є могутнім засобом ідеологічного впливу, за допомогою якого формуються уявлення про різні сфери нашого життя, що накладає відбиток на бачення світу загалом [10].

Так, коротко можна охарактеризувати головну функцію метафори: політична метафора є мовленнєвий вплив з метою формування у реципієнта (найчастіше – у суспільства, електорату) або позитивної, або негативної думки щодо тієї чи іншої політичної одиниці (політики, партії, програму, заходу).

Та водночас висока частотність звернення до метафори в політиці хоч і підкреслює особливе значення прийому, але ніяк не свідчить про ефективність використання метафори в процесі переконання людей. Так, за твердженням Лакоффа, метафора лиш тоді буде ефективною, коли узгоджується з притаманною кожному конкретному суспільству понятійною системою, зі світом ідей. Говорячи про прагматику метафори, дослідники надають перевагу використанню терміна «прагматичний потенціал» метафори, але не її «прагматичний ефект». Прагматичну дію політичної метафорики вивчали багато дослідників [2-4; 8-10; 13]. Разом з тим, як зазначає Е.В. Будаєв, практичних досліджень, направлених на емпіричний доказ ефективності механізмів, не так вже багато. Основна проблема полягає в тому, що власне лінгвістичними методами питання про ефективність метафоричної дії вирішити неможливо, і тому лінгвісти змушені звертатися до міждисциплінарних евристик у рамках широкого дискурс-аналізу, або використовувати гіпотетичні припущення (що зовсім не означає, що ці припущення не вірні) [7, с. 67].

Ймовірно, сила метафоричного переконання залежить від індивідуальних особливостей кожної людини. Наприклад, метафора «Саддам – це Гітлер» по-різному впливатиме на неонациста і єврейського рабина. Причина полягає в тому, що для кожного з них засіб вираження метафори («Гітлер»), швидше за все, асоціюється з різним набором характеристик. Якщо засіб вираження метафори символізує цінність, що поділяється деякою часткою суспільства, то її представники опиняться під сильною дією даної метафори. Звичайно, в наведеному прикладі Гітлер входить у ціннісні системи обох людей, але з різними параметрами оцінки, і, отже, метафора надаватиме неоднакову дію на кожного з них [6].

Отже, як бачимо метафора – універсальний засіб переконання, актуалізації дійсності, який часто зустрічається в політичному

дискурсі для нав'язування «своїї правди». За допомогою вдалої метафори можна виправдати і пояснити будь-що. Але чи дасть це ефект? Чи досягають ці наміри своєї мети? Тому перспективу дослідження ми бачимо у проведенні психолінгвістичного експерименту для відповіді на це запитання.

Список використаних джерел

1. Аристотель. Собр. соч. у 4 томах. – Т. 4. – М.: Мысль, 1983. – 780 с.
2. Баранов А. Н., Караулов Ю. Н. Русская политическая метафора. Материалы к словарю. – М.: Институт русского языка АН СССР, 1991. – 140 с.
3. Баранов А.Н. Очерк когнитивной теории метафоры // Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. Русская политическая метафора. Материалы к словарю. – М.: Институт русского языка АН СССР, 1991. – С. 184-193.
4. Баранов А. Н. Метафорические грани феномена коррупции // Общественные науки и современность. – 2004. – № 2. – С. 45-67.
5. Бейтсон Г. Экология разума: Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / Пер. Д. Я. Федотова, М. П. Папуша. – М.: Смысл, 2000. – 340 с.
6. Белт Т. Политическое убеждение путем метафорического моделирования. Политическая лингвистика. – Вып. 2 (22). – Екатеринбург, 2007. – С. 18-25.
7. Будаев Э. В. «Могут ли метафоры убивать»? : прагматический аспект политической метафоры // Политическая лингвистика. – Вып. 20. – Екатеринбург, 2006. – С. 67-74
8. Будаев Э.В. Постсоветская действительность в метафорах российской и британской прессы. – Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2007. – 149 с.
9. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2001. – 450 с.
10. Клишова М.Н. Политическая метафора как средство идеологического воздействия // <http://www.crimea.edu/tnu/magazine/culture/culture28/index.htm> – 2000.
11. Паршин П.Б. Лингвистические методы в концептуальной реконструкции // Системные исследования. – М.: Наука, 1986. – С. 386-425.
12. Розин В.М. Семиотические исследования. – СПб.: Университетская книга, 2001. – 365 с.
13. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000): Монография. – Екатеринбург, 2001. – 238 с.
14. Яворська Г. Політичні метафори і політичні сюжети: замітки до діалогу Україна – Європейський Союз // Дзеркало тижня. – 2002. – 8 березня.

15. Deignan, Alice. Metaphor and Corpus Linguistics. – Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2005. – 236 p.
16. Heradstveit D., Bonham G. M. The «Axis of Evil» Metaphor and the Restructuring of Iranian Views Toward the US // Vaseteh. Journal of the European Society for Iranian Studies. – 2005. – Vol. 1(1).
17. Lakoff G. Metaphors and war: The metaphor system used to justify war in the gulf // Thirty years of linguistic evolution / Ed. by M. Pütz. – Philadelphia, Amsterdam: Benjamins, 1992. – P. 463-481.
18. Lakoff G., Johnsen M. Metaphors we live by. – London: The university of Chicago press, 2003. – 310 p.
19. Reagan and Public Discourse in America. – The university of Alabama Press, 1992. – 280 p.
20. Rohrer T. The Metaphorical Logic of (Political) Rape: The New Wor(l)d Order // Metaphor and Symbolic Activity. – 1995. – Vol. 10. – № 2. – P. 115–137.

Political metaphor is examined as one of the ways of verbal influence with the purpose of forming certain attitude toward different events. The basic tactics of manipulation of public opinion are described by example of metaphors from the speeches of the American politicians

Key words: metaphor, political discourse, manipulation.

Отримано: 22.09.2009

УДК 159.922.8

Л.М. Голянич

ЦІНІСНИЙ ЗМІСТ АТРИБУЦІЇ УСПІХУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Об'єктом дослідження статті є феномен атрибуції успіху особистості. Розкривається зміст поняття «успіх», і як певна атрибутована мета, і як процес самоідентифікації особистості, що направлений на реалізацію та породження особистісних ціннісних установок. Дається уявлення про репрезентований процес розвитку акмеологічних проєкцій буття людини, спрямованих на успіх в ціннісно-орієнтованій перспективі. У статті доводиться, що своєрідна модель успіху, як система атракторів, одночасно мотивує діяльність людини на досягнення відповідних ціннісно-привабливих атрибутів життєдіяльності та призводить до бажаних у певній соціальній структурі форм поведінки.

Ключові слова: успіх, феномен атрибуції успіху, цінності, процес успішної самоідентифікації.

Объект исследования статьи – феномен атрибуции успеха личности. Раскрывается смысл понятия «успех», и как некоторая атрибутированная цель, и как процесс самоидентификации личности, направленный на реализацию и происхождение личностных ценностных установок. Дается представление о репрезентованном процессе развития акмеологических прозекций бытия человека, направленных на успех в ценностно-ориентированной перспективе. В статье утверждается, что своеобразная модель успеха, как система аттракторов, одновременно мотивирует деятельность человека на достижение соответствующих ценностно-привлекательных атрибутов жизнедеятельности и приводит к желанному в некоторой социальной структуре форм поведения.

Ключевые слова: успех, феномен атрибуции успеха, ценности, процесс успешной самоидентификации.

Успіх, динамічний згусток, утворюється та видозмінюється разом з самою особистістю. Феномен атрибуції успіху, виступаючи ціннісною детермінантою, формує вибірковість сприйняття світу та направленість поведінки людини, беручи за основу історично зумовлені цінності. Самоідентифікація, яка реалізується через призму «Я-реальне» та «Я-успішне», набуває значення інтегральної функції, завданням якої якраз і є породження, репрезентація й реалізація смислу як індивідуальної цінності.

Професійна самоідентифікація виражається насамперед у тому, щоб оперативно приймати професійні доцільні рішення у постійно мінливих соціальних умовах. Проте варто мати на увазі, що робота з розвитку професійної компетентності особистості має враховувати специфіку навчання у вузі та співвіднесення індивідуального з соціальним.

Вивченням теоретико-методологічних основ атрибуції успіху в процесі професійної самоідентифікації займалися Ф. Хайдер, Б. Вейнер, Т. Роттер, Н. Фетер, А. Налчаджян, Л. Шнейдер, В. Колкутіна та низка інших авторів. У дослідженнях психологів [3,6,7,8 та ін.] переконливо доведено, що неабиякий вплив у феномені атрибуції відіграють ціннісно-сміслові орієнтири. Отже, окреслена проблема на сьогодні залишається недостатньо розробленою і науково прогнозованою. Практично відсутні обґрунтовані концепції, які б уможлилювали конструктивний, реалістичний підхід до розв'язання проблеми.

Виходячи з цього, **мета дослідження** – дослідити особливості механізму атрибуції успіху в ціннісному контексті професійної самоідентифікації особистості.

Трансформаційні та еволюційні зміни поглядів на світ «ростуть» та генерують відповідно до цінностей людства. Устрій життя та загострення моментів проявлення акмеологічного нігілізму самоакумують питання успішної реалізації своїх потенцій як загалом, так і в професійній діяльності. В критичних стадіях розвитку особистості психологічна думка концентрується не так на вирішеннях проблем, як на їх формуванні, не так на питаннях природи філософії та психології, як на питаннях людини;

не так на диспозиційних установках макросвіту, як мікросвіту; не так на проблемах науки й техніки, як на етиці та соціумно-психологічних проблемах. Звідси міф успішної людини як такої, що зосереджена на успішних матеріальних досягненнях через свою професійну діяльність, вже давно не задовольняє суспільство. Своєрідна ціннісна свідомість «як особливий функціональний орган особистості» (З. Карпенко) спонукає переосмислити, переатрибутувати, що є насправді цінним у бутті. Цінність і виступає своєрідним співставленням мотивів, що виникають в умовах цього світу, саме вона і «розмежовує» різні спрямування внутрішніх тенденцій.

Виникнення нових цінностей, визнання їх мотивами, що спонукають до вчинкових дій, створюють той життєвий шлях, наявність якого і робить людину особистістю. В дослідженні Т.Титаренко це положення розвинуте до дефініції: «Життєвий світ є результатом саморуху, саморозвитку особистості, розгортання особистих цінностей і смислів та структурування відносно них зовнішньої дійсності» [8; с.2]. Що ж буде означати для кожної окремої людини це поняття? Якщо спробувати схематизувати життєвий план і надати йому особистісної значимості, то своєрідним «лакмусовим папером» буде виступати атрибуція.

Тотожною ієрархізуючою детермінантою професійного становлення особистості виступають атрибутивні процеси успіху, відсуваючи адаптивне виживання та роблячи відправним як творення життя, так і прагнення людини до успіху, в основі якого лежать індивідуальні цінності. Але що таке успіх з боку соціально-психологічного аналізу? Займаючись пошуком розуміння цього феномена, чи адекватно ми пояснюємо причини, що спонукають нас бути успішними? Адже соціальна перцепція не обмежується приписуванням якостей, рис та станів (виясненням «яка» це людина), а обов'язково включає і розуміння причин витоків дій, тобто атрибуції.

В ціннісно-орієнтованій перспективі можна репрезентувати розвиток акмеологічних проєкцій буття людини, спрямованих на успіх («Я-успішне»). Хибним вважалося б вказувати ціль напрямку і при цьому не акцентувати увагу на детермінуючих фактах, поле дії яких межує між зовнішньою та внутрішньою діяльністю та звернене до ціннісної позиції суб'єкта. Мова йде про атрибуцію успіху, поле якої формується при пересіченні індивідуальних цінностей та внутрішньої діяльності в процесі самоідентифікації. І справді, якщо відійти від визначення Д. Леонтєва, яке постулює наступне: «особистість представляє собою такого роду особливе утворення, що не може бути виведене з пристосовуючої адаптивної поведінки», то при акцентуванні уваги на самоактуалізації можна помітити орієнтаційно-сміслову тенденцію розвитку ціннісного пласта свідомості, що буде мати розмірений характер саморозгортання у висхідній тенденції (чи у низхідній – у випадку регресу).

Вивільнення «надактивних» задатків розвитку та задоволення як пра-, так і особистісних смислів у процесі професійної самоідентифікації можна зобразити у формі математичної схеми (рис 1.)

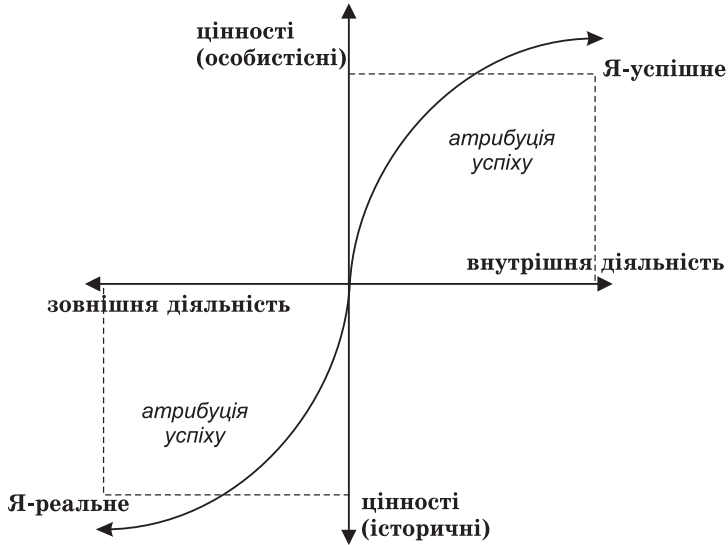


Рис. 1. Процес успішної самоідентифікації особистості

Роз'яснення даної схеми буде носити такий характер.

Вісь абсцис ОУ (УО) характеризує цінності, які за своєю природою мають безмежний характер. У низхідній тенденції (УО) – це той шар цінностей, що зумовлені культурно-історичним розвитком людини загалом та особистості як певного елемента етнічного соціуму. Ця вісь буде містити в собі потреби й мотиви як першоджерело зародження цінностей.

Оскільки ці цінності становлять фундамент культурного надбання, то вони й виступають своєрідним регулятором поведінки членів даного суспільства (але при цьому не ототожнюються з нормами). З розвитком суспільства і його структуруванням, поглиблення духовності людини ускладнювалось й ціннісне світосприйняття, охоплюючи все нові потреби.

У дослідженнях Д. Леонтьєва знаходимо «соціальні цінності... безумовно первинні стосовно індивідуально-психологічних ціннісних утворень» [3; с. 9].

Здійснюючи подальший «рух вгору», історично зумовлені смисли переростають в особистісні, заряджаючись при цьому ще більшим мотиваційним спрямуванням. Завдяки процесам інтеріоризації, як механізму соціалізації, відбувається фіксування в культурі соціальних норм і програм. Найбільшого розвитку ці вчення дістали завдяки школі Л. Виготського. Проте варто відмітити, що в даному випадку поняття соціалізації не обмежується поясненням через входження особистості в соціум. Процес інтеріоризації/екстеріоризації розглядається як канал обміну цінностями, смислами системи «людина-соціум».

Вісь індивідуальних цінностей за своїм існуванням є не менш складною і багатогранною, вміщаючи в собі елементи недосвідженості, та зберігаючи при цьому духовне піднесення. А. Павліченко відмічає, що «цінності є тим елементом структури особистості, котрий характеризує змістовну сторону і її спрямування» [6; с. 131].

Вісь ординат проєктує вроджену тенденцію до цілісного і тому не може сприйматись константною, зафіксованою і незмінною. По обидва боки в «крайніх точках» зберігається поняття надцінності (надсмислу), цим самим підтверджуючи давньофілософські вчення єдності та гармонії. Цінність, як продукт, виростає з культурно-історичних надбань, доростає до певного роду духовності та приєднується до людських вчень. Утворене коло репрезентує розвиток всього найвищого, що є в людському існуванні за своєю суттю.

«Кожен смисл сам по собі є унікальним, бо за ним стоїть неповторність кожної конкретної життєвої ситуації. Але разом з тим є потреба віднайти й такі смисли, які б відповідні до якихось типових повторюваних ситуацій, а зрештою й таких, які відповідали б загальній ситуації присутності людини у світі. Такі узагальнені смисли (незалежно від ступеня їх узагальненості) й є ніщо інше як цінності» [5; с. 278].

Вісь ОХ презентує відносно-обмежену діяльність людини:

- 1) по часу (за тривалістю людського життя);
- 2) по раціонально-логічному чиннику, як елементу свідомості, а звідси здатності людини до духовного розвитку.

Тотожно до осі ОУ вісь абсцис здатна міняти свою полюсність, утворюючи різні за своїми значеннями поля атрибутції (співвідношення: зовнішня діяльність до індивідуальних цінностей та навпаки).

Тому обидві осі представляють собою швидше багатовимірне поняття, ніж окремі унітарні, біполярні осі виміру і не претендують на константність, а мають розглядатись як один із варіантів руху, процесу самоідентифікації (зокрема професійної) окремої особистості.

Що ж являє собою, так звана, «точка відліку», точка, коли цінності видозмінюються, коли зовнішня діяльність породжує «внутрішній міцелій» для того, щоб в подальшому віднайти реалізацію в зовнішній?

О можна вважати своєрідною точкою біфуркації (теорія синергійності, Г. Хакен) чи точкою «надситуативної активності» (О. Асмолов), або відліком початку напрямку до розрядження когнітивної невідповідності (дисонансу) (Л. Фестінгер), або балансу (Ч. Осгуд) та ін. Всі ці зовні не схожі загально-психологічні концепції мають на меті довести здатність людини виходити за межі адаптивності та сприяти феномену «ризик заради ризику».

Формула А. Леонтьєва тлумачить: «внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і цим самим себе змінює». Це ще раз підтверджує акцентоване домінування нададаптивного характеру діяльності при вивченні активності людини. У С. Рубінштейна знаходимо підтвердження вищенаведеної формули: «Своїми діями я безпе-

рервно підриваю, змінюю ситуацію, в якій я знаходжусь, а разом з цим безперервно виходжу за рамки самого себе» [7; с.334]. При розгляді єдиної розміреної особистісно-розвивальної системи в точці заломлення відбувається формування нових траєкторій розвитку, що резонують поняттю «успіх».

За таких умов варто зауважити, що успіх буде розглядатись нами не стільки кінцевим варіантом діяльності, як процесом, станом; при цьому частина процесу буде знаходитись в майбутньому, прогнозованому стані (особистісна модель успіху).

Своєрідна модель успіху як система атракторів одночасно мотивує діяльність людини на досягнення відповідних ціннісно-привабливих атрибутів життєдіяльності та призводить до бажаних в даній соціальній структурі форм поведінки. Модель успіху завдяки своїй багатогранності індивідуального «приміряння» узгоджена з характером (цінності-норми) та сутнісним змістом діяльності особистості (цінності-потреби) залишає за собою широкую варіативність розвитку подій.

Досягнення певної соціальної позиції в структурі соціуму, а через неї доступ до «цінних ресурсів», відбувається саме завдяки моделі успіху. «Як структура ізоморфна ціннісній системі культури модель успіху і цінність «успіх» (як форма вираження суми цінностей) реалізує дві основні функції:

1. Функцію ідентифікації, яка в більшій мірі має значення для окремо взятого індивіда.
2. Функцію легітимації соціального порядку, значимого з точки зору соціального цілого» [2; с.76].

Процес реалізації першої функції для нас носитиме пріоритетний характер дослідження, бо саме уявлення про успіх виступає об'єднуючим центром позитивних ідентифікаційних практик особистості.

В основі процесу професійної самоідентифікації особистості (рис. 1.) лежить ідея про те, що кожна людина представляє в собі дослідника. Створення чи переформатування власних імпліцитних теорій, приписування якостей та ознак (хороших чи поганих) все це складає поле атрибуції успіху, яка буде являти собою афективно-сміслові утворення, взяті на вершині самоусвідомлення в консенсусі «успіх-цінності-індивід».

«Людина в своїй поведінці орієнтується на визначенні цінності, які існують в суспільстві чи референтній для нього соціальній групі. Ці цінності входять у структуру його переконань у вигляді визначених зразків оцінювання навколишнього світу, які стають основою вибору його власних вчинків.» [1; с. 40]. Проте постає питання відповідності цінностям і накресленої моделі успіху, точніше її постійності. З однієї сторони цінності носять постійний характер, що дозволяє говорити про деяке становлення ідентифікації індивіда. Частина дослідників доводить, що «... особистісний радикал не змінюється, порушення безперервності розвитку, окремі особистісні зміни, пов'язані з обставинами, мають місце тільки на перший погляд» [10; с. 15]. Ми схильні до

позиції, яка доводить існування змін довгострокових існуючих характеристик людини. Адже індивіди не окремі монади без вікон – так говорить давня філософська думка і з цим згідні й сучасні дослідники (Д. Мерлоу, К. Герген). Кожний індивід, у силу різних обставин не завжди зберігає одноманітність поведінки.

Це встановлене протиріччя підтверджує думку – зміни психічного залежать від діалогу, в якому людина перебуває сама з собою. Діалог або рефлексія – своєрідна метапсихічна функція, яка спричиняє внутрішньоособистісні зміни та перетворює потреби, бажання до самоствердження в конкретизований образ успішної особистості з професійно-важливими якостями. Ця здатність до самопізнання стимулює розвиток та збалансоване оцінювання власних психічних станів та вчинків (С. Степанов, В. Зінченко), при цьому відбувається й порівняльне оцінювання з бажаним образом. Інструментом одного й іншого оцінювання виступає атрибуція успіху. Ідентичність суб'єкта залежить від того, як відбувається самоінтерпритація, що для нього є цінністю, тобто якого забарвлення є атрибуція. Звідси стає зрозумілим накреслене поле атрибуції успіху в нашому графіку (рис. 1), де процеси атрибутування своїм виявленням будуть лежати на поверхні свідомості, але їх коріння сягають перехрестя цінностей та внутрішньої діяльності.

Поряд з цим ідентифікація має бути одночасно і визначальною, і гнучкою, вона повинна піддаватись порівнянням, але не розчинятись в них, тому доцільним є припустити що феномен атрибуції успіху передбачає необхідність співвіднесення трирівневої оцінки:

1. Адекватність цілям як співвідношення опису бажаного результату нормативного зразка (нормативно-цільова чи цільова оцінка).
2. Адекватність реальності.
3. Адекватність наявним засобам чи можливостям (оцінка на реалізованість).

Перехід від ідеального до реального буде відбуватись завдяки процесу інтеріоризації. Здійснення вдалих і невдалих дій наповнює атрибуцію біодинамічною, чуттєвою тканиною, своєю суб'єктивністю.

Атрибуція успіху, як результат індивідуалізованої рефлексії, залежить ще й від конкретного стану життєвого шляху. Людина потребує самовизначення і самостановлення свого положення «тут і зараз» у всіх сферах існування. Тобто, як в інтимно-внутрішньому, так і в професійно-соціумному полі. Успіх – динамічний згусток – формується та видозмінюється разом із самою особистістю. Саме формування уявлення, атрибуції про власне Я-успішне, як кінцевий продукт ціннісних орієнтирів, вже буде виступати каталізатором особистісного розвитку.

У процесі професійної самоідентифікації атрибуція успіху посідає місце універсального психологічного механізму формування моделі успіху, залишаючись поряд з цим психічним агентом саморозвитку та важливим індикатором професійної зрілості.

Потреба в самоатрибуції і атрибуції інших у людини присутня завжди, але під час виконання певних дій їх функціональна присутність проявляється гостріше. А. Налчаджян виділяє найголовніші функції атрибуції, з яких можна виділити пріоритетні для моделювання ситуації успіху:

- 1) пояснення причинності тих чи інших виконаних/виконуваних дій, ситуацій для себе і для соціуму (процес раціоналізації, самопізнання);
- 2) важкість рішення цієї соціально-психологічної задачі, що стоїть перед нами;
- 3) у тих випадках, коли ми намагаємось вирішити деякі задачі, ми опиняємось у залежності від інших людей;
- 4) може слугувати в якості способу узгодження (співставлення) різних точок зору (в середині «внутрішньої дискусії»).

Якщо звернутись до більш конкретизованої структури атрибуції успіху, то можна деталізувати її на зовнішню та внутрішню. Такий поділ є досить важливим у плані детермінаційних зв'язків та пов'язаний з етапом постатрибутування. Залежно від того, кому індивід приписує свій успіх (чи неуспіх), зовнішнім факторам або внутрішнім, буде залежати подальша успішність його діяльності.

Проте, враховуючи специфіку атрибуції успіху, можна накреслити ще один поділ. Виходячи з того, що Я-реальне буде атрибутувати Я-успішне, як індивіда зі схожими властивостями, але вже й з певним набором нових. Відносно цього й події, що відбуваються в змодельованій (прогнозованій) ситуації також будуть піддаватись атрибуції. «Всі атрибуції індивіда P_1 відносно P_2 і його поведінки можна розділити на:

1. (*само-*) атрибуції мотивів (основ) поведінки;
2. (*само-*) атрибуції причин поведінки та її результатів» [4; с.131] (*курсив наш*).

З такого поділу стає зрозумілим, що атрибуція успіху балансує між роллю людини як активного спостерігача, так і суб'єкта процесів діяльності, направлених на самоідентифікацію.

Сама структура та причинність виникнення атрибуції успіху буде залежати не тільки від абсолютності успішності (неуспішності), а ще й від низки інших факторів, таких як: а) рівень домагань особистості; б) соціальне порівняння; в) концептуальний зміст поняття успіху, та ін. Останній, на нашу думку, є найбільш важливим чинником формування атрибуції успіху. Як вже зауважувалось вище, концепт «успіх» зосереджує в собі весь ціннісно-смысловий світ людини, тому особистісні досягнення будуть супроводжуватись відповідним рівнем «ситуативного самоусвідомлення» (self-awareness) (С. Дювал, Р. Виклунд, Х. Хекхаузен) «Даний фактор виявляється, головним з тих, які спричиняють вплив на характер і динаміку атрибуцій, оскільки посилення самоусвідомлення створює подібний вплив незалежно від того, очікує індивід успіх чи невдачу» [9; с.101]. Ці та низка інших досліджень доводять наступну асиметрію атрибуції успіху: успіх приписується власним якостям, а неуспіх – ситуативним факторам.

Спираючись на низку досліджень самоатрибуції успіху Б. Вайнера, можна зауважити наступне: в стійкого типу особистості мотивування успіху буде пояснюватись через рівень здібностей та прикладених зусиль, супроводжуючись при цьому високим рівнем ситуативного самоусвідомлення, а відтак інтенсивністю відчуттів, що переживаються. В той час, як у нестійкого – відправним буде рівень везіння та складність поставлених завдань при досить низькому рівні самоусвідомлення та слабкому забарвленні інтенсивності відчуттів.

Підсумовуючи, зазначимо певні висновки:

1. Атрибуція успіху вміщає в собі змістовний, ціннісний та оціночний компоненти, які знаходяться в єдиному функціонально-смысловому сплетінні і є при цьому основними показниками виміру структурних компонентів процесу самоусвідомлення.
2. Атрибуція виражає відповідні способи усвідомлення, закріплення та трансляції екзистенціальних фактів та ситуацій, що носять характер духовного засвоєння смислів, які є невід'ємною часткою колективного чи особистісного досвіду.
3. Атрибуція успіху має структурну побудову, основу якого на нашу думку складає пересічення смислів, прототипів та цінностей, що породжуються високим рівнем самоусвідомлення.

Огляд структурного аналізу процесу успішної самоідентифікації дозволяє розгледіти в його змісті рух до ціннісного виміру буття окремої особистості, при реалізації власних потенцій.

Список використаних джерел

1. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: Концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
2. Колкутина В.П. Ценностный характер социального мифа. Ценность «успех» // Современные наукоемкие технологии. – 2007 г. – № 3. – С. 74-77.
3. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15-26.
4. Налчаджян А.А. Атрибуция, дисонанс и социальное познание. – М.: «Когито-Центр», 2006. – 415 с.
5. Нестеренко В.Г. Вступ до філософії: онтологія людини. – К.: Абрис, 1995. – 336 с.
6. Павліченко А. Фахове становлення студента-психолога в контексті системної дії ціннісних орієнтацій (контури дослідницького проекту)// Психологія і суспільство: Український теоретико-методологічний часопис № 2 (24). – Інститут експериментальних систем освіти. – 2006. – С. 123-133.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1971.

8. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: структурно-генетичний підхід: Автореф. дис. докт. психол. наук: 10.00.01 КДУ ім.Т.Шевченка. – К., 1994. – 48 с.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М.: Педагогіка, 1986. – Ч. 2.
10. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учеб. пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.

Research object of the article a phenomenon of the person's attribution to success. The notion of «success» is described, as certain attribute goal and as process of self-identification of the person, aimed at achieving and reproducing personal valuable. The article reveals the development process of representative and acmeology of person's existence, directed on success in value-oriented perspective. It is proved, that the original success model as the system of attracts motivates simultaneously the activity of a person to achieve corresponding value-attractive attributes of lifestyle and leads to forms of behaviour desired in certain social structure.

Key words: success, phenomenon of attribution to success, value, process of successful self-identification.

Отримано: 29.09.2009

УДК 376-056.34

Н.М. Гончарук

СИСТЕМА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ПІДЛІТКАМИ, ЯКІ МАЮТЬ НИЗЬКИЙ РІВЕНЬ СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК

У статті описано систему корекційно-розвивальної роботи з розумово відсталими підлітками, які мають низький рівень сформованості комунікативних навичок.

Ключові слова: корекційно-розвивальна робота, тренінг; форми, типи, напрямки вербальних реакцій; Я-висловлювання, ти-висловлювання, безособові; перепонно-домінантні, самозахисні, потребово-настійливі; екстрапунітивні, інтрапунітивні, імпунітивні висловлювання.

В статье описано систему коррекционно-развивающей работы с умственно отсталыми подростками, которые имеют низкий уровень развития коммуникативных навыков.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая работа, тренинг; формы, типы, направления вербальных реакций; Я-высказывания,

ты-высказывания, безличностные; препятственно-доминантные, самозащитные, потребностно-настойчивые; экстрапунитивные, интрапунитивные, импунитивные высказывания.

Сучасні вимоги щодо підготовки розумово відсталих дітей до умов життя у суспільстві передбачають формування соціальних навичок. Діти, які оволоділи ними, мають змогу ефективно та плідно будувати взаємини з оточуючими. Чільне місце серед них займає спілкування. З тими, які оволоділи його майстерністю, охочіше спілкуються товариші. Спілкування допомагає налагоджувати контакти, узгоджувати спільні дії. Завдяки йому діти формують коло дружніх стосунків. Воно дозволяє відчутти себе потрібним та значущим у товаристві однолітків.

Розглядаючи спілкування як психологічну категорію, ми, у першу чергу, звертаємо увагу на його зміст. Змістове наповнення дозволяє зорієнтуватись у темі розмови, усвідомити її суть. Важливою складовою є інформація, яка надходить до співрозмовника. Проте, поряд із змістовою ознакою комунікативної дії, важливу роль відіграє її мовленнєве оформлення. Один і той самий зміст можна запропонувати у різній формі. Це впливає на особливості реагування опонента. Наприклад, людині, яка не впоралась із завданням, можна сказати: «Ти нездара», а можна зауважити: «Цю роботу не вдалось виконати досконало». Інформація містить однакове наповнення, проте відчуття людини, яка отримує повідомлення, будуть відрізнятись. Це свідчить про те, що форма подачі інформації впливає на результат спілкування.

Аналізуючи комунікативні висловлювання, психологи з'ясували, що вони бувають різними не лише за формою, а й змістом, типом, напрямками. Так, Р.Т. Байярд та Д. Байярд за формою поділили їх на три групи: Я-висловлювання, які вимовляються від першої особи (наприклад, «Я думаю, що разом нам буде веселіше»), ти- (ви-, ми-) висловлювання («Ти не хочеш мені допомогти?») та безособові («Може допоможеш?») [2, с. 23].

Реакції розрізняють відповідно до їх типів. С.Розенцвейг виділяє три групи: перепонно-домінантні, самозахисні та потребова-настійливі. У перепонно-домінантних реакція фіксується на перешкоді («Це через Олега зі мною не граються»), у самозахисних – на самозахисті («Я не маленький»), у потребова-настійливих – на задоволенні потреби («Коли ти підеш, я також покатаюсь»). За напрямом він поділяє висловлювання на три види: екстра-, інтра- та імпунитивні. Екстрапунитивні спрямовані на зовнішні обставини («Якби у мене був брат, він би мене захистив»), інтрапунитивні – на самого себе («Я переконалий, що вчинив правильно»), імпунитивні пояснюють ситуацію як неминуче явище («Всеодно це нічого не змінить») [1, с. 203].

Дослідження, які проводились з розумово відсталими дітьми, що мають різний соціальний статус, продемонстрували, як вони користуються різними формами комунікативних реакцій. Як свідчать дані експерименту, найчастіше у спілкуванні діти високих

статусних категорій використовують Я-висловлювання. У них переважають потребова-настійливі вербальні реакції, які спрямовані на себе і передбачають прийняття відповідальності за власні дії (інтрапунітивні висловлювання). Характерною рисою є те, що лідери відстоюють свої інтереси («Дай спочатку я покатаюсь, а потім ти будеш кататись весь день»), ізольовані відразу поступаються ними («Я почекаю», «Тоді я зроблю собі, а тобі теж не дам»). Іншою особливістю дітей з високим статусом є акцент на емоційному наповненні комунікативного акту. Діти у висловлюваннях частіше говорять про свої почуття: «Мені боляче», «Я ображусь», «Я боюсь вночі виходити на вулицю». Ізольовані та малопопулярні приховують їх. Іноді у них з'являється протилежна реакція протесту: «Мені не боляче», «Я і сам не хочу з вами гратись» [4, с. 67].

Виходячи з результатів констатуючого експерименту було намічено такі напрямки корекційної роботи з ізольованими та малопопулярними дітьми: 1) розвивати *реакції інтрапунітивної спрямованості*, що передбачають покладання відповідальності за ситуацію на себе; виховувати самостійність у прийнятті рішень; 2) формувати *потребово-настійливі реакції*, основою яких є знаходження ефективного рішення у будь-якій ситуації, знаходити конструктивне задоволення потреб обох сторін; 3) вправлятися у використанні *Я-висловлювань*, вчитись говорити відверто про свої емоції; 4) здійснювати *корекцію надмірної чутливості до критики*, допомогти подолати страх бути знехтуваним.

Відповідно до напрямків корекційно-розвивальної роботи, її було поділено на кілька етапів. На першому проводилась підготовка до психологічного впливу та діагностика рівня розвитку комунікативних навичок. Це діагностико-пропедевтична частина. Основна частина включала три цикли занять. Перший з них мав за мету розвиток висловлювань інтрапунітивної спрямованості, що полягають у покладанні відповідальності за ситуацію на себе. Підлітків навчали будувати фразу з позиції, яка чітко показує, що дитина самостійно приймає рішення й особисто відповідає за свої вчинки. Другий стосувався формування потребова-настійливих (конструктивних) реакцій, основою яких є знаходження ефективного рішення у будь-якій ситуації. Дітей вчили будувати висловлювання так, щоб у них відображались інтереси обох сторін. Третій полягав у навчанні використовувати Я-висловлювання. Саме їх застосування забезпечувало формування впевненості у собі. Остання, заключна частина корекційно-розвивальної роботи полягала в автоматизації засвоєних комунікативно-мовленнєвих навичок. Упродовж всього циклу занять проводилась корекція надмірної чутливості до критики та подолання страху бути знехтуваним.

Оптимальною для формування комунікативних функцій виявилась групова форма роботи. Вона давала можливість не лише оволодіти навичками спілкування, а й допомагала втілити їх у систему взаємин з однолітками. З дітьми проводилось 16 занять періодичністю 1 раз на тиждень. Під час занять залучали різні методи корекційно-розвивальної роботи: моделювання рольових

ситуацій, психогімнастичні вправи, етюди, психомалюнки, ігри-драматизації, психогігієнічні комплекси, ігри. Основними були поведінкові вправи та рольові ігри. Застосовуючи їх, підлітки опановували технологію поведінки у різних ситуаціях.

У роботі з розумово відсталими дітьми найбільш ефективною стала така схема психологічного впливу: 1) встановлення продуктивного контакту з учнями; 2) установка на моральні форми взаємовпливу, пояснення членам групи принципів та вимог роботи у групі; 3) самодіагностика комунікативних якостей; 4) усвідомлення та визначення ефективних форм спілкування; 5) вироблення комунікативних навичок; 6) закріплення та автоматизація засвоєних навичок; 6) перенесення і використання комунікативних вербальних реакцій у повсякденні ситуації. Усі заняття розпочинались і закінчувались психогігієнічним комплексом.

А тепер, більш детально опишемо систему корекційно-розвивальної роботи з розумово відсталими підлітками, які мають низький рівень сформованості комунікативних навичок. Початковий етап роботи – *діагностико-пропедевтичний*. Він спрямований на реалізацію двох основних завдань: а) підготовку до роботи у корекційній групі; б) самодіагностику комунікативних навичок. Включає два заняття. Метою першого є пояснення правил групової роботи, установка на моральні форми взаємовпливу, взаємодопомогу та підтримку, стимулювання відчуття безпеки. Під час його проведення здійснюють загальну підготовку до психокорекційної роботи у групі. Підлітки повинні усвідомити, що робота з емоціями та почуттями несе емоційне навантаження, оскільки кожна необережно вимовлена фраза може травмувати. Тому до психологічного впливу дітей попередньо готують.

Насамперед учасникам тренінгу пояснюють вимоги до роботи у групі. Першим правилом є добровільна участь у даній роботі. Вона необхідна не лише для підлітків, а й для психолога, оскільки передбачає зацікавленість у результаті. Це зводить до мінімуму їх намір перешкоджати спільній роботі. Неодмінним є звертання один до одного по імені з метою забезпечення спілкування на рівні «людина-людина». Правило «тут і тепер» дозволяє актуалізувати почуття, які виникають зараз. Важливою є відвертість у передачі емоцій та почуттів, які переживають діти з приводу певної ситуації. Це допомагає зняти емоційну напругу, яку несуть невисловлені переживання. Необхідно звернути увагу на сприймання себе та інших такими, якими вони є. Небажана оцінка однолітків за принципом «біле-чорне», «хороший-поганий». Психологи вважають, що немає хороших чи поганих людей. Є люди, з якими нам добре, і ті, з якими нам погано. У ході роботи слід націлювати дітей на позитивне сприймання дійсності. Саме таке бачення стосунків формує щирість та чуйність у взаєминах. Крім того, підлітків попереджують про певні емоційні навантаження. Щоб не скривдити один одного, необхідно знаходити відповідні форми викладу інформації без знецінення змісту.

Після обговорення принципів роботи у групі, психолог застосовує корекційно-розвивальні вправи. Метою їх є зближення учасни-

ків, активізація міжособистісного сприймання («Чи знаю я своїх товаришів?»), оцінка власних зусиль у спілкуванні («Особистий внесок»), усвідомлення моральних аспектів взаємодії («Розмова зі справжнім товаришем»). Виконуючи психологічний етюд «Художник», діти змальовують ідеальний образ справжнього друга. Для цього керівник малює портрет на великому ватмані паперу. Спочатку створюють обличчя. Діти сідають у коло, а психолог підходить з олівцем до кожного учасника і запитує: «Що візьмемо у Сергія?» – «Очі». Кінчик олівця легко торкається до повік підлітка, начебто забираючи звідти фарбу і переносить її на ватман. Очі намальовані. По черзі підходять до учнів, змальовуючи з них обрану зовнішню рису. Потім «збирають» риси характеру: «Що візьмемо в Оленки?» – «Доброту», – «А в Ярослава?» – «Мудрість». Психолог вдруге торкається до кожного, переносючи риси дітей на ватман. Продовжуючи тему психологічного малювання, школярі виконують малюнок «Я і мої друзі». Зо його допомогою аналізують свій емоційний стан, визначають психологічні проблеми у спілкуванні. Завершують заняття колективним написанням листа дитині, яка не має друзів. Цей прийом допомагає усвідомити причини, через які однолітків ігнорують товариші. Підсумком роботи є вироблення єдиного ціннісного ставлення до поведінки дітей у спілкуванні.

Під час другого заняття підлітки дізнаються про рівень сформованості своїх комунікативних навичок. Вони здійснюють самодіагностику соціально-емоційних рис. З метою їх оцінки використовують вправу «Гарячий стілець», яка допомагає проаналізувати не лише позитивні якості характеру, а й усвідомити власні недоліки. Інші завдання, які застосовують під час роботи, допомагають визначити конструктивний шлях самовдосконалення і відчутти підтримку групи (вправа «Рішучий боєць»), усвідомити послідовність роботи над собою («Чарівний магазин»), актуалізувати почуття власної цінності («Мої сильні сторони»). Самодіагностика дозволяє проаналізувати сильні сторони особистості, а також поведінкові тенденції, які заважають під час взаємин.

Наступна частина корекційної роботи є *основною*. Вона включає три цикли занять, метою яких є формування ефективних форм, напрямків та типів комунікативних висловлювань.

Спочатку корекційну роботу спрямовують на використання у мовленні Я-висловлювань, підвищення рівня емпатії у спілкуванні, розвиток вміння виражати свої емоції та керувати ними. Цей цикл включає чотири заняття. Назва першого – «Я у спілкуванні». Дітей навчають оперувати у мовленні Я-висловлюваннями. Їм розповідають, що будувати свої висловлювання можна по-різному. Щоб простежити особливості їх побудови, підліткам пропонують дати відповідь на конкретне запитання (наприклад, «Тобі сподобався мій новий спортивний костюм?»). Психолог записує всі відповіді учнів у три колонки на дошці. Він пояснює: деякі ваші відповіді розпочинаються зі слова «Я», вони називаються Я-висловлюваннями («Я вважаю, що костюм має надто світлий колір»). Ті, які починаються зі слова «ти» називають ти-висловлюваннями («Тобі він

не йде»). Є такі, де немає займенників взагалі, вони називаються безособовими («Можливо, костюм і непоганий»). З метою кращого усвідомлення та диференціювання типів висловлювань, учні пробують самостійно здійснити подібну класифікацію.

Також у ході роботи реалізують такі завдання: а) визначають різницю у сприйманні різних форм висловлювань (вправа «Суддя-співрозмовник»); б) вправляються у переведенні різного типу комунікативних реакцій у Я-висловлювання на основі запропонованого зразка (вправа «Я міркую...»); в) утворюють Я-висловлювання самостійно. Завершується заняття рухливою грою «Знавець». Вона допомагає закріпити у мовленні вживання Я-висловлювань.

Під час наступного заняття у дітей розвивають здатність виражати свої почуття у мовленні. Його назва «*Поговоримо про емоції*». Підлітки разом з психологом здійснюють класифікацію почуттів за модальністю – визначають позитивні, негативні та нейтральні (вправа «Наші емоції»), навчаються розпізнавати різноманітні переживання («Відгадай емоцію»), аналізують власні почуття («Незакінчені речення»). Важливо показати ефективність поєднання вербальних та невербальних форм спілкування. Це дозволяє більш відкрито взаємодіяти у спілкуванні саме в емоційному плані. Школярі повинні усвідомлювати, що оточуючі не завжди за їхнім зовнішнім виглядом розпізнають емоції. Тому дітям необхідно навчитись словесно описувати їх. З цією метою застосовують вправи «Мої переживання», «Поговоримо про емоції». Завершує заняття вправа «Розвесели мене», яка допомагає підняти загальний настрій учасників тренінгу.

Роботу з емоціями продовжує заняття «*Співпереживання – основа дружніх стосунків*». Вміння розуміти та співпереживати дає можливість ефективно будувати взаємини з людьми. У психології цю властивість називають емпатією. Учнів націлюють на використання власного емоційного потенціалу у спілкуванні. Щоб спонукати співрозмовника зрозуміти нас, необхідно використовувати у мовленні повідомлення про свій емоційний стан, розповісти про свої переживання з приводу тієї чи іншої ситуації. При негативних почуттях це важко зробити, адже ми боїмось засмутити товариша. Тому дітям потрібно навчитись здійснювати це тактовно і з повагою до співрозмовника.

Формуючи емпатію, відштовхуються від невербального аналізу і поступово переходять до вербального. Спочатку використовують немовні засоби для передачі почуттів. Зокрема, вправа «Групова угода» формує вміння домовлятися за допомогою міміки і жестів (наприклад, про подарунок імениннику, місце зустрічі у місті чи ін). Вправа «Барометр» оцінює рівень взаєморозуміння за ступенем збігу схем, намальованих учасниками. Вони отримали інформацію (наприклад, як пройти до міської бібліотеки) і повинні якомога точніше відобразити її на папері. Також учням розкривають ефективність мовленнєвих реакцій, які несуть інформацію про думки, переживання та емоції іншої людини (рольові ігри «Бумеранг», «Розмова однокласників», «Хто є хто»).

Підсумкове заняття цього етапу спрямоване на закріплення навичок використання у мовленні ефективних форм висловлювань. Діти засвоюють вміння розпізнавати у мовленні Я-висловлювання (вправа «Будь уважним»), опановують навички використання їх у діалозі (рольові ігри «Неприємна розмова», «Наші почуття»).

Другий цикл корекційної роботи спрямований на формування ефективних типів реагування учнів у різних ситуаціях. Він включає чотири заняття: «Захисні реакції у нашому житті», «Наші потреби та можливості», «Вирішуємо разом», «Його величність слово», на яких ми розповідаємо про *типи* реакцій: захисні, перепонно-домінантні та конструктивні (потребово-настійливі). Показуємо доцільність використання цих реакцій у різних ситуаціях. Мета роботи – довести, що найбільш ефективними є конструктивні типи реагування.

Значення захисних реакцій у спілкуванні демонструє заняття з однойменною назвою «*Мій захист*». Розпочинається воно із застосування експресивних форм роботи. Психомалюнок «Мене звинувачують» допомагає з'ясувати, які почуття виникають у ситуаціях обвинувачення. За допомогою прийомів казкотерапії дітей знайомлять з видами захисних реакцій та розповідають про доцільність їх використання у різних ситуаціях (вправа «Шість стихій»). Важливим кроком є навчання використовувати психогігієнічний комплекс у напружених ситуаціях. Учні вчать володіти своїми емоціями в егінглобових (звинувачувальних) та психотравмуючих ситуаціях. Вони здобувають навички саморегуляції і навчаються зменшувати стан тривоги.

Наступний крок спрямований на визначення ефективності у спілкуванні перепонно-домінантних реакцій, основою яких є фіксація на потребі чи перешкоді. Тому головною метою заняття «*Наші потреби та можливості*» є зниження фіксації дитини на потребі. Розпочинається робота з виконання модифікованого варіанта методики «Мій світ» М. Ловенфельд [3, с. 185]. Маючи діагностичну спрямованість, вона дозволяє визначити особливості мотиваційної сфери підлітків – інтереси, потреби, цінності, рівень домагань. Під час її виконання діти диференціюють свої бажання за мірою визначеності, реальності, можливістю їх досягти. Разом з психологом аналізують кроки у їх реалізації, навчаються ставити ближні та дальні цілі. Ведучий організовує аукціон способів, які допоможуть подолати імпульсивні бажання (вправа «Аукціон»). Він допомагає учням знайти шляхи зниження фіксації на потребі на основі аналізу проблемних ситуацій. Завершує заняття пантомімічний егюд «Подолання забаганок».

Заняття «*Вирішуємо разом*» ставить за мету усвідомлення ефективності використання у мовленні потребоно-настійливих (конструктивних) реакцій, в основі яких лежить потреба знайти конструктивне розв'язання будь-якої ситуації. Учні закріплюють навички диференціювання різних типів реакцій, беручи участь у грі-змаганні «Словесна естафета». Вони навчаються розпізнавати у мовленні потребоно-настійливі висловлювання, ви-

конуючи завдання «Відшукай потрібну фразу». Вагоме значення надається автоматизації закріплених навичок (вправи «Стійкий солдатик», «Фокусник»). Зокрема, під час вправи «Стійкий солдатик» тренер стає у центр кола і кидає м'яч дітям, промовляючи різні репліки: «Замість уроку малювання я проведу урок математики», «Я не можу полагодити твій велосипед, оскільки поспішаю на роботу» та ін. Дитина, яка спіймала м'яч, повинна дати відповідь за заданим початком «Я пропоную...». Основою висловлювання повинно бути *взаємне задоволення інтересів*. Хто помилився – сідає у центр кола. Виграє дитина, яка правильно зреагувала на всі репліки. Вона і стає новим ведучим.

Завершаючим на даному етапі є *заняття* під назвою «*Його величність слово*». Воно спрямоване на закріплення навичок використання ефективних типів висловлювань. Психолог підкреслює, що головне завдання спілкування – встановити позитивний настрій. Слова, які ми чуємо та вимовляємо, роблять нас добрими та злими, веселими та сумними, агресивними і покірними. Саме від нас залежить результат спілкування. Будуючи репліки, діти повинні пам'ятати про правила, виведені на попередніх заняттях: а) у мовленні не варто використовувати захисні реакції типу «Я більше не буду», «Це не я» – це підвищує агресивність співрозмовника і провокує його до словесного нападу; б) не потрібно фіксуватись на потребі, пам'ятаючи, що є безліч шляхів досягти компромісу у розмові з людиною; в) необхідно розповісти про свої емоції з приводу ситуації – це підвищить рівень співпереживання (емпатії) у співрозмовника. Ці правила закріплюють за допомогою вправ та переносять навички в уявну життєву ситуацію.

Наступний цикл занять дозволяє опанувати напрямки вербальних реакцій та визначити найбільш ефективні з них. Складається з трьох занять, кожне з них присвячене розгляду окремого напрямку реакцій – екстра-, ім-, інтрапунітивного та четвертого, узагальнюючого.

Висловлювання екстрапунітивного типу аналізують під час заняття, що має назву «*Хто винний?*». Воно спрямоване на дослідження впливу комунікативних вербальних реакцій, в яких діти покладаються на зовнішні обставини. Зазвичай ті, хто користується таким типом реакцій, звинувачують у своїх негараздах інших, а перемоги приписують собі. Учасники тренінгу повинні визначити ефективність цих реакцій і зробити висновок, чи варто їх використовувати у повсякденному житті.

Розпочинають заняття із самодіагностики локалізації контролю (екстернально-інтернального). Учня пояснюють, що люди по-різному реагують на ситуації. Одні звинувачують у негараздах себе, інші оскаржують обставини. Зазвичай, ті, які обвинувачують у своїх негараздах інших, мають екстрапунітивний тип реагування. Корекційна частина заняття передбачає загальний аналіз ситуацій обвинувачення (сюжет «Дві маски»); осмислення на собі впливу висловлювань звинувачувального типу (рольова гра «Обвинувачення»), з'ясування механізму дії екстрапунітивних

реакцій. Зазвичай люди, які використовують екстрапунітивні форми реагування, не досягають успіху у спілкуванні. Тому кінцевою метою є заміна висловлювань-обвинувачень фразами, в яких підкреслюються достоїнства співрозмовників.

На занятті, назва якого «*Так склалася доля*», ознайомлюють дітей з можливостями використання імпунітивних висловлювань. Ці реакції пояснюють ситуацію як неминуче явище. Учасники тренінгу аналізують, наскільки вирішальною у їх житті є доля, а яку роль відіграють власні зусилля. Під час роботи аналізують механізм дії реакцій імпунітивного спрямування та визначають міру їх ефективності у спілкуванні. Психолог підводить дітей до думки, що людина, яка покладає відповідальність за свою долю на інших, схожа на Івана-покивана (невалашку). Куди вітер подує, туди вона і похилиться. Таким людям важко досягати життєвих цілей і відстоювати свої інтереси. Тому у спілкуванні потрібно навчитись вживати фрази, які покладають відповідальність на себе. Реалізації цього завдання сприяють такі вправи: «Магія слова» (визначає вплив мовленевих висловлювань різного спрямування на дії людини), «Зрозумій мене» (розвиває швидкість реакції в оволодінні різними напрямками висловлювань); «Фокусник» (допомагає перетворити імпунітивні висловлювання в інтрапунітивні); «Від слова до вчинку» (дає змогу усвідомити суть інтрапунітивних висловлювань та оволодіти навичками використання їх у мовленні).

Продовжує цикл заняття під назвою «Життя – гра чи відповідальність?», яке показує значення вербальних реакцій інтрапунітивного типу. З самим терміном не знайомлять, лише пояснюють, що такі реакції вживають діти, які покладаються у своїх діях на себе. Їх використання розвиває цілеспрямованість, організованість, відповідальність. Оскільки саме цьому напрямку реакцій надають перевагу лідери [4, с.65], ми вважаємо доцільним формувати їх у дітей, які мають низький соціальний статус.

Під час корекційної роботи підлітків навчають розпізнавати висловлювання інтрапунітивного спрямування. З цією метою використовують гру-змагання «Хто швидше», яка допомагає визначити їх з поміж усіх інших. Друга частина заняття передбачає автоматизацію використання у мовленні цих висловлювань. Для цього пропонують вправи «Інтерв'ю», «Мишоловка», «Телеграма». Усі вони мають ігровий характер. Наприклад, гра «Телеграма» передбачає обмін посланнями між двома командами учнів. Дітей поділяють на дві підгрупи, кожна з яких надсилає одна одній «телеграми». Слова для них заздалегідь надруковані на невеликих стрічках з паперу. Школярі складають з окремих слів текст і надсилають іншій групі. Використовувати можна лише фрази, в яких відповідальність за свої дії покладається на себе (інтрапунітивного спрямування). Орієнтовний набір слів: повідомляємо, запрошуємо, вас, що, відбудеться, ми, свято, «Козацькі забави», у нашому, вас, місті, у гості. Правильна від-

повідь: «Ми повідомляємо вас, що у нашому місті відбудеться свято «Козацькі забави». Запрошуємо вас у гості».

Завершує цикл заняття, мета якого – автоматизація вмінь та навичок використання ефективних напрямків висловлювань. Дітей навчають вправлятися у використанні висловлювань, які передбачають покладання відповідальності за свої дії на себе. На відміну від попередніх, на цьому занятті пропонують, в основному, вправи, що формують швидкість реакції. Це допомагає краще автоматизувати висловлювання.

Третій, останній етап – *заключний*. Він є узагальнюючим й проводиться для закріплення вивченого матеріалу. Діти вправляються використовувати у спілкуванні ефективні типи, напрямки та форми висловлювань. Під час занять застосовують вправи, які допомагають автоматизувати необхідні комунікативні навички, зокрема, «Я товариський і вправний», «Спинкою до спинки», «На прийомі у психолога», твір «Який Я». Окреме значення надають вживанню ефективних типів висловлювань у діалозі. З цією метою застосовують рольові ігри «У кав'ярні», «На прийомі у лікаря», «Учень у кабінеті директора». Важливо у ході занять виробити установку на подальше використання правил спілкування у своїй поведінці. У цьому допомагає вправа «Валіза». Її зміст у тому, що один із учасників виходить з кімнати, а інші починають готувати йому в далеку дорогу «валізу». У неї збирають те, що, на думку групи найнеобхідніше людині у міжособистісній взаємодії, враховуючи характеристики, які група особливо цінує. Потім у груповому обговоренні визначають якості і правила, які потрібні усім, без винятку, членам групи для відчуття впевненості та легкості у спілкуванні: 1) говорити від першої особи – використовувати Я-висловлювання; 2) повідомляти про свої емоції та думки; 3) нести відповідальність за свої вчинки і висловлювати це у мовленні; 4) не використовувати захисні реакції («Я більше не буду», «Не бийте мене») тощо.

Описана програма корекційно-розвивальної роботи ґрунтується на проведених експериментальних дослідженнях особливостей спілкування розумово відсталих дітей різних статусних категорій. Її основою є використання методів поведінкової психокорекції за трьома напрямками. Перший з них має за мету розвиток висловлювань інтрапунітивної спрямованості, що полягають у покладанні відповідальності за ситуацію на себе. Підлітків навчають будувати фразу з позиції, яка чітко показує, що дитина самостійно приймає рішення й особисто відповідає за свої вчинки. Другий стосується формування потребовнастійливих (конструктивних) реакцій, основою яких є знаходження ефективного рішення у будь-якій ситуації. Дітей вчать будувати висловлювання так, щоб у ньому відображувались інтереси обох сторін. Третій полягає у навчанні використовувати Я-висловлювання, що забезпечує формування впевненості у собі. Їх використання сприяє розвитку вміння говорити відверто про свої емоції з приводу тієї чи іншої ситуації. Упродовж всього циклу занять проводиться корекція надмірної чутливості до критики та подолання остраху бути знехтуваним.

Використаний підхід полегшує процес самопізнання, дозволяє дітям краще усвідомити сильні сторони особистості та набути впевненості у спілкуванні. Основним його акцентом стає спрямованість на автоматизацію потрібних комунікативних навичок, що дозволяє закріпити їх у повсякденному житті.

Список використаних джерел

1. Альманах психологических тестов / Сост. Р.Р. Римская, С.А. Римский. – М.: КСП, 1996. – 400 с.
2. Байярд Р.Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. – М.: Просвещение, 1995. – 224 с.
3. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 2000. – 528 с.
4. Гончарук Н.М. Комунікативні форми взаємодії розумово відсталих підлітків як показник сформованості соціального статусу // Культура здоров'я як предмет освіти: Збірник наукових праць. – Херсон: ХДУ, 2004. – С.64-68.

In the article the system of correctional and developing work is described with mentally backward teenagers which have a low level of formed of communicative skills.

Key words: correctional and developing work, training; forms, types, directions of verbal reactions; I am an utterance, you are an utterance, impersonal; impedimental and dominant, self-defence, to the cellar and persistent; екстрапунітальна, інтрапунітальна, імпунітальна вислівка.

Отримано: 27.08.2009

УДК 159. 923: 316.48(-053.5-055.52)

Г.С. Горбань, Л.М. Марковець

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ТА ПРОФІЛАКТИКИ КОНФЛІКТІВ МІЖ БАТЬКАМИ ТА ДІТЬМИ

У статті розглядаються особливості діагностики і профілактики конфліктів між батьками та дітьми. Виділено основні факторні моделі дитячо-батьківських стосунків. Розроблено рекомендації щодо профілактики конфліктів.

Ключові слова: конфлікти, дитячо-батьківські стосунки, профілактика, діагностика, розбіжність поглядів, ідентифікація.

В статье рассматриваются особенности диагностики и профилактики конфликтов между родителями и детьми. Выделены основные факторные модели детско-родительских отношений. Разработано рекомендации относительно профилактики конфликтов.

Ключевые слова: конфликты, детско-родительские отношения, профилактика, диагностика, расхождение взглядов, идентификация.

До постановки проблеми. У житті кожної людини значне місце займає, поряд з актуальною діяльністю, організацією взаємин з партнерами по праці, – сім'я і сімейні стосунки. Як свідчать дослідження багатьох вчених (Ф.М. Бородкін, Н.М. Коряк, Дж.Р. Паркінсон, Л.А. Карпова, Ч. Ліксон, Дж.Г. Скотт), ці сфери життя людини найповніше можуть розкрити наявність або відсутність особистісних проблем, дають найбільшу кількість конфліктів різного ступеня напруженості [3; 233]. На сучасному етапі розвитку суспільства дедалі більшого інтересу з боку науковців зазнає сім'я з дефектами виховання, серед яких типовими є конфліктні стосунки між батьками та дітьми, відсутність часу для занять з дитиною, помилки у вихованні, тощо. Виховні можливості такої сім'ї досить обмежені насамперед морально-психологічним кліматом.

Дані, отримані вченими в багатьох країнах світу, свідчать про те, що сімейний клімат має істотне значення в профілактиці негативних соціальних явищ [5;158]. **Актуальність** проблеми, полягає в тому, що рівень психологічної напруги в сім'ї має тенденцію до наростання, приводячи до емоційних порушень, виникненню невротичних реакцій у дітей і дорослих, почуття постійного занепокоєння і як їхній наслідок – відхилення в поведженні різного характеру. Організація й удосконалювання діагностики та профілактики роботи із сім'єю є важливим напрямком у вирішенні конфліктів між батьками та дітьми.

Аналіз стану розробленості проблеми в спеціальній літературі. Інтерес до розробки загальної концепції конфлікту виник перш за все в соціології. В кінці XIX ст. з'явилися праці Г. Спенсера, М. Вебера, Л. Гумповича, в яких конфлікт почав розглядатися як один із головних стимулів соціального розвитку [7; 356]. Питання щодо джерел, умов психічного розвитку дитини, а також закономірностей, якими цей процес детермінується, завжди були центральними для більшості вітчизняних і західних напрямів вікової психології. Саме в процесі спільної (разом з батьками) реалізації такої форми активно-перетворюючого відношення до світу відбувається становлення і розвиток вищих психічних функцій у дитини. Результати експериментальних досліджень Д.Б. Ельконін показали, що первинним для наступних етапів психічного розвитку дитини, є взаємодія її зі світом людей. Світ людей (джерел носіїв сенсів для дитини) відіграє важливу роль у всіх етапах психічного розвитку, тому що він є своєрідним провідником дитини у світ фізичної і соціальної реальності. Це можна зіставити з положеннями Д.В. Віннікота про розвиток у дитини образів «досить доброї» та «досить поганої» матері як базових особистісних компонентів, що визначають в подальшому відношення дитини до навколишнього світу [4;108]. Значний внесок у розробку психології конфлікту внесли також роботи К. Томаса, який виділив п'ять основних типів поведінки людей у конфліктній ситуації і розробив тестову методику для визначення схильності людини до будь-якого з цих типів [1; 286].

Отже, можна сказати, що вітчизняна та зарубіжна парадигма вікової психології розглядає процес дитячо-батьківських стосунків як фактор, що визначає якість і зміст процесу розвитку психіки дитини. При цьому традиційно (починаючи з досліджень Л.С. Виготського) за форму реалізації зазначеного фактора розглядається спільна діяльність дитини і батьків, заснована на свідомих компонентах мотиваційно-потребової сфери дитячої і батьківської психіки. Такий підхід, який адекватно пояснює багато аспектів у змісті стосунків дітей і батьків, все ж таки залишає без уваги координуючу роль несвідомої галузі дитячої і батьківської психіки у становленні і розвитку зазначених стосунків і може бути доповнений із позиції, що враховує роль несвідомого в розвитку психіки дитини. Глибинна психологія у більшості напрямків, які складають цю парадигму, схильна розглядати процес розвитку психіки дитини й відносини з батьками, які опосередковують його, як засновані на динаміці несвідомих компонентів дитячої психіки. Батьки в цьому процесі розглядаються, в основному, як об'єкт реалізації несвідомих потреб дитини. При цьому мало уваги приділяється тому, як нереалізовані і тому витиснуті в несвідоме мотиви й 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. Сказане підкреслює 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 дитячо-батьківських стосунків.

При такому підході систему дитячо-батьківської взаємодії можна представити у вигляді тривірневої системи векторних стосунків утворюючих її підструктур. У межах цієї системи складаються дуальні об'єктні зв'язки дитини і батьків. Змалюємо це графічно:

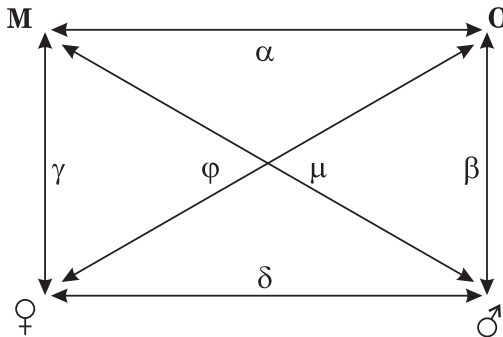


Рис. 1. Система дитячо-батьківських стосунків

Перший рівень стосунків представлений вектором α . Він репрезентує взаємини батьків. Цей аспект складає важливу час-

тину аналізу розвитку системи дитячо-батьківських стосунків, тому що специфіка подружньої взаємодії може і має розглядатися як основна ланка процесу інтеграції дитини в систему сімейних відносин. Другу, не менш важливу частину предметного поля дослідження складає наступний рівень стосунків у системі дитячо-батьківської взаємодії. Цей рівень представлений парами векторів γ , ϕ та μ , β . Вказані векторні пари демонструють взаємини кожного з батьків з дитиною, яка залучена у систему родинної взаємодії. Зазначений аспект взаємозалежний з попереднім, тому що специфіка взаємодії на батьківському рівні найчастіше визначає форму, спосіб і якість відношення кожного з батьків до дитини. Несвідомо відносини з дитиною можуть розглядатися одним з батьків як замітник неадекватного або відсутнього аспекту подружніх взаємин, або як спосіб реалізації власних фрустрованих бажань і потреб. Заключний аспект представлений на схемі вектором δ . Цей вектор демонструє стосунки дітей у родині. У дослідженнях етіології і форм едипового комплексу і комплексу кастрації З. Фрейд розглядає зазначені стосунки як фактор, що підсилює переживання дитини, пов'язані з його фантазматичними і реальними почуттями щодо батьків. В основі становлення і розвитку представленої в такий спосіб системи дитячо-батьківських стосунків лежить символічна референція, яка заміняє несвідому недиференційовану тотожність психіки дитини і батьків структурою й упорядкованістю об'єктних відносин [4; 108].

Проблематика роботи. В основу дослідження проблеми дитячо-батьківських стосунків покладені такі положення:

- важливим результатом розвитку системи дитячо-батьківської взаємодії є формування імагінативного простору дитячо-батьківських стосунків (сфери дуальних об'єктних зв'язків дітей і батьків). Саме в цій галузі первинна недиференційована тотожність дитини і батьків змінюється ідентифікацією з образом (дзеркальним, нарцисичним, едиповим). Ця ідентифікація залучає особистість дитини, що формується, в цілу гаму різноманітних проєктивних процесів, серед яких провідну роль відіграють асоціація/дисоціація, розщеплення, втілення, уособлення і т.д.;
- передача сенсів від батьків до дітей визначається як міжпоколінні родинні трансмісії в системі дитячо-батьківської взаємодії. Якщо акт виробництва сенсу (на батьківському рівні) припускає включення у систему значень і їхніх доміант дитини як об'єкта фрустрованих бажань і потреб, то формування аналогічної структури у 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.

Основна мета роботи полягає в тому, що на основі вітчизняних і зарубіжних (глибинно-психологічних) теорій розвитку пси-

хіки необхідно виявити й описати сутність і специфіку проблем у системі дитячо-батьківських стосунків, опосередкованих конфліктом свідомих та несвідомих інтенцій батьківської психіки, а також сформувати і застосувати в практиці психологічної роботи з батьками модель психотерапевтичного впливу на проблеми стосунків дітей і батьків; розробити структуру глибинно-орієнтованої діагностики причин і форм прояву проблем дитячо-батьківських стосунків; провести емпіричне дослідження несвідомі основи і змісту процесу дитячо-батьківської взаємодії. На підставі результатів дослідження запропонувати глибинно-орієнтовану стратегію психотерапії в галузі родинних і дитячо-батьківських проблем.

Матеріали експериментального дослідження. У дослідженнях у межах цієї теми, взяли участь 60 родин (усього 170 випробуваних). З них:

- 60 осіб – один з батьків (мати чи батько). Ці батьки безпосередньо звернулися до психолога за консультацією з приводу проблем стосунків з дитиною;
- 60 осіб – їхні діти (віком від 5 до 11 років). З приводу проблем стосунків з цими дітьми було звернення до психолога зазначеної вище групи батьків;
- 50 осіб – чоловіки або дружини батьків, які звернулися за консультацією. Вони не пред'являли проблем у стосунках з дитиною, але погодилися взяти участь у дослідженні.

Емпіричне психологічне дослідження в групі батьків продемонструвало, що пред'явлення й опис батьками актуальної проблеми стосунків з дитиною в переважній більшості випадків є констатацією реальності (дитячо-батьківських стосунків) без визнання факту своєї визначальної участі в ній. При цьому з батьківської свідомості витісняється не сам факт наявності проблеми у відносинах з дитиною, а те, що власні батьківські переживання і, у зв'язку з цим, специфічне відношення до дитини породжує зазначені проблеми.

Усвідомлення батьками своєї ролі в *генезі* проблем дитини піддається активній дії витискання, опору та інших захисних механізмів. Про це свідчить специфічний характер дискурсу на етапі опису проблем взаємодії з дитиною. Явна форма запиту, що подається як прохання виправити стосунки з дитиною, яка раптово змінилися в гіршу сторону, являє собою, по суті, спробу компенсації батьками негативних переживань, пов'язаних з актуальним протиріччям на рівні їх власної суб'єктності. Причиною цього є внутрішній конфлікт, пов'язаний з боротьбою суперечливих тенденцій усередині батьківського Его. Останні детермінують специфічне відношення батьків до дитини. Наслідком пережитого конфлікту є нездатність батьків виробити адекватні (тобто такі, що враховують в однаковій мірі власні потреби і потреби дитини) адаптивні (засновані на конгруентних зв'язках внутрішнього світу бажань і потреб й універсума реальності) стратегії взаємодії з дитиною. Врешті-решт це і призводить до усвідомлення того, що в дитячо-батьківських стосунках існують проблеми.

Актуальний конфлікт батьківської психіки, який має власну етіологію й індивідуальний сенсовий зміст, у системі дитячо-батьківських стосунків, трансформується у феномен інтерсуб'єктивного порядку – проблему дитячо-батьківських стосунків. Саме це є основним спонукальним мотивом звертання батьків за консультацією. Проте у процесі пред'явлення й опису батьками проблеми стосунків з дитиною актуалізуються змісти, що визначають сенс пережитого ними конфлікту. І стає очевидним (усвідомлюється батьками) факт реалізації цих сенсів у процесі дитячо-батьківських стосунків. До того ж реалізації їх таким чином, що це приводить до розвитку проблем у стосунках дітей і батьків.

При цьому пережиті батьками конфлікти можуть бути розділені на дві категорії:

а) Конфлікти, пов'язані з переживанням нереалізованих аспектів особистого життя.

Про специфіку пережитого конфлікту говорять результати кореляційного аналізу отриманих у роботі з батьками даних. Для цього використовувався коефіцієнт рангової кореляції R- Спірмена.

Таблиця 1

Наявність кореляційних зв'язків між досліджуваними параметрами в групі А

Змінні	р, R
Відповідність реальному складу родини – Деонтична негативна модальність	R=0,31 p=0,06
Кількість речень, що описують майбутнє, – Деонтична негативна модальність	P<0,0001 R=0,81
Кількість речень, що описують майбутнє, – Аксиологічна негативна модальність	p=0,006 R=-0,45
Змінні	р, R
Відповідність реальному складу родини – Кількість речень, що описують майбутнє	p=0,01 R=0,4
Аксиологічна негативна модальність – Кількість речень, що описують сьогодення	p=0,0004 R=-0,56
Аксиологічна негативна модальність – Наявність реалістичних образів	p=0,0005 R=-0,55

R – коефіцієнт кореляції; р – вірогідність зв'язку.

Зі сказаного можна зробити висновок, що в першій групі батьків конфлікт батьківської психіки, що впливає на відносини з дитиною, пов'язаний із фрустрацією головним чином со-

ціально прийнятних потреб (потягів Его). Вони не задоволені в особистому житті батьків у силу тих чи інших обставин. Отже, більш вільним є доступ у свідомість несвідомих бажань і потреб, більш вільною є розрядка в поведінці і діяльності (у процесі взаємодії з дитиною) напруги, пов'язаної з їхнім витисненням, тому, що вона не несе погрози цілісності Его. У зв'язку з цим батьки вибудовують таку модель відносин з дитиною, що заснована на ілюзії можливої корекції деяких, пережитих як невдалі в силу раціональних причин, аспектів особистого життя. Для батьків цієї групи більш характерним є алопластичний тип компенсації проблеми, що переживається, у відносинах з дитиною.

б) Конфлікти, пов'язані з дезорганізацією стосунків у сфері взаємодії подружжя. У цій групі батьків були виявлено наступні значимі зв'язки:

Таблиця 2

Наявність кореляційних зв'язків між досліджуваними параметрами в групі Б

Змінні	p, R
Відповідність реальному складу родини – Просторова негативна модальність	p<0,0001 R=0,81
Відповідність реальному складу родини – Кількість речень, що описують емоційні переживання і почуття	p=0,0001 R=0,8
Просторова негативна модальність – Кількість речень, що описують емоційні переживання і почуття	p<0,0001 R=0,93
Кількість речень, що описують емоційні переживання і почуття – Кількість речень, що описують майбутнє	p= 0,0001 R=-0,64

R – коефіцієнт кореляції; p – вірогідність зв'язку.

Для батьків цієї групи характерний інший несвідомий сценарій взаємин з дитиною. У даному випадку дитина розглядається одним з батьків як об'єкт, відносини з яким на символічному рівні компенсують фрустровані в цій сфері потреби. Конфлікт потягів libido і потягів Его – тобто, несвідомого бажання і цензури способів його задоволення – компенсується за автопластичним типом у відносинах батьків з дитиною. В результаті проблема стосунків з дитиною стає епіфеноменом конфлікту, який був пережитий на суб'єктивному рівні. При цьому фантазматична коаліція «дитина – один з батьків» створює можливість символічної реалізації фрустрованих у сфері подружньої взаємодії бажань і потреб або приводить до їхнього ілюзорного задоволення. У такий спосіб фантазматичний сценарій, який стирає грань між бажаним і реаль-

ною взаємодією з дитиною, включає її як об'єкт, відносини з яким створюють ілюзію задоволення фрустрованих потреб. В остаточному підсумку це і призводить до конфлікту відносин: дитина – один з батьків, який переживається на суб'єктивному рівні.

Результати аналізу розповідей-фантазій дітей і батьків полягають у наступному: несвідомий сценарій стосунків батьків та дітей (чи фонові умови процесу індивідуації) впливає на процес формування її соціальної або статево-рольової ідентичності. Зрештою, це призведе до дисоціації чи розриву цілісного досвіду ідентичності, що інтегрує дитину у простір соціальних відносин. Оскільки зазначений процес є результатом послідовності змінюючих одна одну в системі дитячо-батьківських стосунків первинних ідентифікацій дитини з батьками (початковий етап становлення системи стосунків дитини і батьків, на якому дитині ще належить відрізнити власну ідентичність від ідентичності об'єкта) і вторинних ідентифікацій (розвинені відносини з об'єктом, сепаратна ідентичність якого встановлена на попередньому етапі), то він залежить від характеру пережитого батьками конфлікту, який опосередковує специфіку відношення до дитини і зазначених вище процесів. Зазначене справедливо для всіх випадків, коли батьками переживається проблема, характер і зміст якої відноситься до однієї з описаних вище категорій (конфлікт, пов'язаний з реалізацією різних аспектів життя і діяльності, і конфлікт у галузі подружньої взаємодії). При цьому існує визначена залежність характеру пережитого дитиною конфлікту від характеру конфлікту батьківської психіки.

Для дітей, батьки яких переживають проблему, пов'язану з нереалізованими аспектами особистого життя, характерне переживання конфлікту, заснованого на суперечності власних бажань і потреб й інтроскопованих батьківських очікувань. У такій ситуації дитина зв'язує вираження любові, уваги, необхідну присутність і участь батьків з тими чеснотами і якостями, які хочуть бачити в ній батьки. Зазначені інтросекти батьківського виховання розглядаються цією групою дітей як неодмінна умова продовження і подальшого розвитку стосунків з батьками. Це загострює переживання дитиною сепараційної тривоги, яка у кожному індивідуальному випадку приймає свою особливу форму і вираження.

Визначені специфікою описаного вище батьківського конфлікту особливості сімейної взаємодії, а саме відносини між батьком і матір'ю, впливають на розвиток і якість установки дитини, що визначає її статево-рольову ідентичність. При цьому характер пережитого одним із батьків конфлікту, що визначає специфічне сприйняття і відношення до дитини, є причиною формування й розвитку компенсаторної (захисної) *фемінності\маскулінності*. Їхнє формування в більшій мірі стає результатом відсутності чи обмеження підтримуючої і розвиваючої ідентифікації із сильною й вагомою особистістю одного з батьків та (найчастіше) штучно створеної опозиційної установки стосовно іншого батька.

Висновки. На основі проведеного дослідження, враховуючи отримані показники, можна зробити такі висновки:

1. Різкі розбіжності в поглядах між підлітком і батьками украй рідко торкаються відразу всіх життєвих сфер, доходять до повного відкидання підлітком своїх батьків та їх способу життя. Куди частіше йдеться про вельми конкретні, приватні моменти, що викликають суперечності. І ці взагалі-то абсолютно дріб'язкові питання, провокуючи конфлікти, розростаються в свідомості дітей і батьків до масштабів якоїсь глобальної «прірви між поколіннями».

2. У всіх випадках звернення батьків за консультацією з приводу проблем дитячо-батьківських відносин батьківські висловлення про ці проблеми характеризуються мінімальним ступенем рефлексивності стосовно їхнього дійсного (реального) статусу і, в основному, мінімальним визнанням факту батьківського впливу на характер стосунків з дитиною.

3. У дискурсі батьків, які пред'являють проблему відношень з дитиною в тій чи іншій формі, виявляє себе установка, відповідно до якої «те, що відбувається з дитиною» (фактично це проблеми дитячо-батьківських стосунків, що позначаються на дитині і її відношенні до батьків) є незалежним чи мало залежним від батьків фактом.

4. У всіх розглянутих випадках проблеми батьківської взаємодії з дитиною дійсно мають місце, але вони є похідними від актуального конфлікту батьківської психіки з його власною етіологією і змістом. У такий спосіб нерозв'язані конфлікти батьківської психіки переносяться на взаємини з дитиною і, вступаючи в протиріччя з природними умовами, факторами і закономірностями психічного розвитку дитини, породжують проблеми дитячо-батьківських стосунків.

5. Основними напрямками профілактики конфліктів батьків з дітьми можуть бути наступні: підвищення педагогічної культури батьків, що дозволяє враховувати вікові психологічні особливості дітей, їхні емоційні стани; організація родини на колективних початках; загальні перспективи, визначені трудові обов'язки, традиції взаємодопомоги, спільні захоплення є основою виявлення і дозволу виникаючих протиріч.

Перспективи подальших досліджень у даній області. Подальше проведення досліджень з проблеми представляється актуальним з позиції поглибленого вивчення *лінгвосеміотичних* аспектів зв'язку дитячої і батьківської психіки, а також в аспекті удосконалення засобів діагностики та профілактики проблем дитячо-батьківських стосунків.

Список використаних джерел

1. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Психология управления. – Харьков, 2000. – 439 с.
2. Еникеев М.И. Общая и социальная психология: Учебник для вузов. – М.: Норма-ИНФРА-М, 1999. – 624 с.
3. Конфликтология: Учебник. – 4-е изд., стер. / Под ред. А.С. Кармина. – СПб.: Лань, 2001. – 448 с.

4. Корнеева Е.Н. Если в семье конфликт... – Ярославль: Академия развития; Академия Холдинг, 2001. – 192 с.
5. Кулагина И.Ю., Коюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
6. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников. – М.: Сфера, 2001. – 448 с.
7. Практическая психология для подростков и родителей. – СПб.: Питер, 2007. – 224 с.

In this article the features of diagnostics and prophylaxis of conflicts are examined between parents and children. Basic factor models are selected child-paternal relations. Recommendations are developed, in relation to the prophylaxis of conflicts.

Key words: conflicts, child-paternal relations, prophylaxis, diagnostics, divergence of looks, authentication.

Отримано: 08.06.2009

УДК 005.32:336.225 (072)

Т.В. Грубі

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА ТРЕНІНГОВОЇ ФОРМИ «ПРОФІЛАКТИКА СИНДРОМУ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ» ПРАЦІВНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ ПОДАТКОВОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ»

У статті розкрито цілі, принципи, зміст і структуру навчальної програми тренінгової форми «Профілактика синдрому «професійного вигорання» працівників державної податкової служби України», призначену для підготовки студентів Національного університету державної податкової служби України, так і на курсах підвищення кваліфікації податківців.

Ключові слова: синдром «професійного вигорання», працівники державної податкової служби України, навчальна програма тренінгової форми.

В статье раскрыты цели, принципы, содержание и структуру учебной программы тренинговой формы «Профилактика синдрома «профессионального выгорания» у сотрудников государственной налоговой службы Украины». Эта учебная программа предназначена как для подготовки студентов Национального университета государственной налоговой службы Украины, так и на курсах повышения квалификации сотрудников налоговой службы.

Ключевые слова: синдром «професійного вигорання», со-трудники государственной налоговой службы Украины, учебная программа тренинговой формы.

Професійна діяльність працівника державної податкової служби України характеризується низкою особливостей, що дозволяють віднести її до групи ризику виникнення і розвитку синдрому «професійного вигорання», наслідком якого є різні порушення, які пов'язані з організацією трудового процесу, професійною діяльністю, особистістю професіонала та професійним спілкуванням, тощо. Особливо це важливо для молодих співробітників, оскільки більшість з них відчують брак практичного досвіду роботи, який породжує відчуття некомпетентності. Адже однією із головних причин розвитку синдрому є недостатній професіоналізм фахівця.

На сучасному етапі розвитку уявлень про синдром «професійного вигорання» особливо гостро постає питання про можливість його профілактики. У зв'язку з цим необхідна спеціальна підготовка до емоційного перевантаження, формування у працівників відповідних знань, умінь, особистісних якостей, необхідних для мінімізації і подолання емоційних труднощів у професійній діяльності. Проте аналіз теоретичних та емпіричних досліджень з цієї проблематики вказує на недостатню розробленість цього питання у працівників державної податкової служби України.

На основі теоретично виявлених проблем, аналізу зарубіжної та вітчизняної літератури та досліджень, проведених автором [5, с. 42-45], нами була створена наступна навчальна програма тренінгової форми.

Розроблена нами навчальна програма тренінгової форми поєднує висвітлення теорії з виконанням практичних вправ, спрямованих на подолання та профілактику синдрому «професійного вигорання» у працівників державної податкової служби України.

1. Мета та принципи проведення навчальної програми тренінгової форми.

Метою навчальної програми тренінгової форми є профілактика, попередження і подолання синдрому «професійного вигорання» та особистісний розвиток працівників державної податкової служби України.

Цільова аудиторія та тривалість. Ця навчальна програма тренінгової форми може бути включена в основну підготовку працівників державної податкової служби України на факультеті психології або як факультативний курс, також її можна використовувати як психологічний тренінг для працюючих податківців. Результати проведення можуть бути використані організаційними психологами. Повний курс розрахований на 54 години (*табл. 1*).

Таблиця 1

**Навчально-тематичний план вивчення дисципліни
«Профілактика синдрому професійного вигорання
в працівників державної податкової служби України»**

№ з/п	Назва розділу і теми	Лекції	Практичні заняття	Само-стійна робота
	Вступ	1		
	Модуль 1. Загальні поняття про професійний стрес			
1.	Поняття про стрес. Зміст та природа стресу	2	2	2
2.	Сутність поняття «професійний стрес»	1	2	
	Модуль 2. Зміст, структура та основні прояви синдрому професійного вигорання працівників державної податкової служби України			
1.	Сутність синдрому «професійного вигорання». Взаємозв'язок синдрому «професійного вигорання» з професійним стресом	2	2	2
2.	Структура та основні прояви синдрому «професійного вигорання»	2	2	1
3.	Синдром «професійного вигорання» податкової служби України	1	1	1
	Модуль 3. Психологічні чинники синдрому «професійного вигорання» в працівників державної податкової служби України			
1.	Психологічні особливості професійної діяльності податківців	2	2	2
2.	Специфічні чинники синдрому професійного вигорання в працівників податкової служби України	2	2	2

№ з/п	Назва розділу і теми	Лекцій	Практичні заняття	Само-стійна робота
3.	Профілактика синдрому професійного вигорання в працівників державної податкової служби України	2	4	3
	Виконання індивідуального проекту			6
	Рефлексія навчальної програми тренінгової форми		1	
	Всього 54	15	20	19

Основні принципи: Розробка навчальної програми тренінгової форми здійснювалася на основі існуючих теоретико-методологічних матеріалів [16, с. 54-60], авторської розробки специфічних чинників професійного вигорання в податківців, психологічних особливостей професійної діяльності та рівня професійного вигорання працівників ДПС України, представлених у наших попередніх публікаціях [4, с. 72-76; 5, с. 42-45].

Особливо важливе значення при складанні навчальної програми мала теоретична і практична бази технології роботи організаційних психологів, розроблена в рамках діяльності лабораторії організаційної психології ім. Г.С. Костюка АПН України [16, 17].

Ми використовували наступні **форми роботи:** міні-лекції, інтерв'ю, групові дискусії з «відкритим кінцем», «мозкові штурми», криголами, заповнення робочих листків, діагностичні методики, проєктивні тести, навчально-рольові ігри, аналіз професійних ситуацій, виконання індивідуального творчого проекту.

Згідно з технологічним підходом Л.М. Карамушки, розробленим в лабораторії організаційної психології ім. Г.С. Костюка, кожний розділ навчально-тренінгової форми складається з трьох компонентів: інформаційно-сміслового, діагностичного і корекційно-розвивального [16, с. 54-60].

Лекційні заняття кожного розділу навчальної програми тренінгової форми розкривають інформаційно-смісловий компонент технології, а на практичних заняттях проводяться методики і вправи, пов'язані з діагностичним і корекційно-розвивальним компонентами.

2. Зміст і структура навчальної програми тренінгової форми.

Під час складання навчальної програми тренінгової форми ми поступово вводили необхідні теоретичні засади від загальних до більш вузьких. Кожний розділ має мету та основні завдання, для розв'язання яких ми використовуємо відповідні інтерактивні техніки і вправи. Кожна вправа також передбачає наявність

мети, інструкцій та роздаткового матеріалу (якщо необхідно), питання для обговорення.

Вступна частина навчальної програми тренінгової форми передбачас:

Криголам «Знайомство»: «Мене звати... Ніхто не здогадується, що я...» [17, с. 72-77];

Мета: познайомитися з учасниками тренінгу, колом їх інтересів, активізувати процес самопізнання.

Визначення очікувань (заповнення індивідуальних робочих аркушів з подальшим їх обговоренням): учасники дають відповіді на такі питання: «Чому я беру участь у цій навчальній програмі?», «Які знання я хочу отримати від цієї навчальної програми?», «Що я хочу внести нового в свою професійну діяльність після цієї навчальної програми?» [16, с. 83];

Мета: визначення сподівань та очікувань учасників щодо навчальної програми

Мультимедійна презентація «Що ми сьогодні будемо разом робити?»

Мета: визначення мети та завдання навчальної програми тренінгової форми, її загального формату [16, с. 86-87].

«Мозковий штурм» (груповий варіант) «Визначення основ групової взаємодії», результати фіксуються на фліпчарті та вивішуються [17, с. 73].

Перший розділ: «Загальні поняття про професійний стрес», складається з інформаційно-сміслового, діагностичного та корекційно-розвивального компонентів, присвячений розгляду загальних понять, пов'язаних зі стресом, причинами виникнення стресу і методами профілактики та подолання стресових ситуацій.

Мета цього розділу навчальної програми: сформувати уявлення про стрес, ознайомити з загальними характеристиками стресу, назвати особистісні якості, які відіграють важливу роль у розвитку стресу; ознайомити з методами профілактики стресу.

На основі цієї мети були поставлені наступні **завдання**:

- розкрити сутність стресу, його стадії, загальні характеристики, причини виникнення стресу;
- розкрити власні особистісні психологічні якості, які впливають на розвиток стресу;
- визначити психологічні умови профілактики стресу.

Інформаційно-смісловий компонент на основі аналізу зарубіжної і вітчизняної літератури розкриває сутність таких понять, як стрес, різновиди стресу, стадії стресу, загальна характеристика, причини виникнення стресу, методи профілактики та подолання стресових ситуацій.

1. *Криголам «Рольова гімнастика»* [7, с. 75-85].

Мета: усвідомлення важливості прийняття свого «Я».

2. *Вправа «За останній місяць зі мною сталося...»* [17, с. 87].

Мета: налаштувати учасників на робочу атмосферу.

3. *Метод незавершених речень* (з подальшим груповим обговоренням) «Стрес – це...».

Мета: виявити смисловий зміст поняття «стрес».

4. *Міні-лекція* «Психологія стресу» [2, 3, 6, 14] (Роздатковий матеріал «Природа стресу» та «Навчіться розпізнавати стрес») [3, с. 396-398].

5. *Аналітична робота в малих групах* «Що таке професійний стрес?».

Мета: розкриття учасниками поняття професійного стресу.

6. *Міні-лекція* «Особистісні якості, які відіграють важливу роль у розвитку стресу» (роздатковий матеріал) [17, с. 92-96].

Мета: ознайомити учасників особистісними якостями, які впливають на появу стресу.

Діагностичний компонент

1. *Криголам* «Кольорові квадратики» [17, с. 79].

Мета: визначення емоційного стану учасників.

2. *Метод незавершених речень* «У мене виникає стрес, коли я ...» [16, с. 93-95].

Мета: аналіз стресових чинників в повсякденному житті учасників.

3. *«Мозковий штурм» з подальшою груповою дискусією* «Аналіз стресових чинників, які обумовлюють виникнення професійного стресу в працівників державної податкової служби України».

Мета: проаналізувати стресові чинники в професійній діяльності податківців.

4. *Психологічний практикум* «Професійний стрес» (за допомогою методики «Професійний стрес» К. Ваймана) [3, с. 356-359].

Мета: визначення учасниками рівня професійного стресу.

5. *Психомалюнок* «Я-реальне» і «Я-ідеальне».

Мета: розвиток позитивного сприйняття себе і світу.

6. *Психологічний практикум* «Поведінковий тип А» (за допомогою методики «Професійний стрес» Грінберга); роздатковий матеріал «Поведінка типу «А» або типу «Б» [3, с. 284-286].

Мета: визначення учасниками власного поведінкового рівня.

Корекційно-розвивальний компонент

1. *Криголам* «Спільний ритм» [15, с. 87-89].

Мета: зняття психоемоційного напруження.

2. *Робота в парах* «Правила душевної рівноваги» [7, с. 192]

Мета: розвиток групової згуртованості.

3. *Робота в малих групах* – розігрування поведінки особистості з поведінковим типом А та особистості з поведінковим типом В з подальшим обговоренням результатів.

Мета: показати учасникам конфліктні ситуації з різними поведінковими типами.

4. *Психомалюнок* «Професійний стрес як різновид стресу та його основні характеристики».

Мета: усвідомлення елементів професійного стресу.

5. *Вправа* «Прожити місяць» [13].

Мета: переосмислення життєвих цінностей та пріоритетів.

6. *Аналітична робота в малих групах* «Які засоби допомагають позбутися стресу?»

Мета: складання учасниками технології подолання та профілактики стресових ситуацій.

Другий розділ: «Зміст, структура та основні прояви синдрому професійного вигорання у працівників державної податкової служби України», складається з інформаційно-сміслового, діагностичного та корекційно-розвивального компонентів, присвячений розгляду загальних понять, пов'язаних із синдромом «професійного вигорання», його змістом, структурою та проявами.

Мета цього розділу полягає у розкритті сутності синдрому професійного вигорання в працівників державної податкової служби України.

Відповідно до мети були поставлені наступні завдання:

- розкриття поняття синдрому «професійного вигорання» та його взаємозв'язок з професійним стресом;
- аналіз основних підходів щодо вивчення синдрому «професійного вигорання»;
- розкриття структури та основних проявів синдрому «професійного вигорання».

Інформаційно-смісловий компонент на основі аналізу зарубіжної та вітчизняної літератури розкриває сутність таких понять, як синдром «професійного вигорання», професійний стрес, взаємозв'язок синдрому професійного вигорання з професійним стресом. Далі розглядаються основні підходи щодо вивчення синдрому «професійного вигорання», розкривається його структура та основні прояви.

1. *Криголам* «П'ять добрих слів» [15, с. 45].

Мета: самопізнання, отримання зворотного зв'язку від групи, підвищення самооцінки.

2. *Метод незавершених речень* «Упродовж останнього місяця в своїй професійній діяльності я зустрівся з такими стресовими ситуаціями...».

Мета: аналіз професійних стресових ситуацій у діяльності податківця.

3. *Міні-лекція* «Синдром «професійного вигорання».

Мета: ознайомити учасників з основними теоретичними положеннями синдрому «професійного вигорання».

4. *Метод мозкового штурму* «Стрес – Вигорання».

Мета: знаходження відмінності між стресом і вигоранням, складання «клінічної» картини вигорання та стресу.

5. *Метод незавершених речень* (з подальшим груповим обговоренням) «Професійне вигорання – це ...» або «Професійне вигорання – «платня» за...?»

6. *Міні-лекція* «Синдром «професійного вигорання» організації» [13].

Діагностичний компонент

1. *Криголам* «Що моя особиста річ знає про мене» [15, с. 46].

Мета: сприяти саморозкриттю учасників групи.

2. *Психологічний практикум* «Локус контролю» (за допомогою методики «Локус контролю» Грінберга) [3, с. 135-136].

Мета: визначити локус контролю учасників групи.

3. *Метод незавершених речень* «За останній місяць я особисто відчула синдром «професійного вигорання», а саме ..., через (причина)....».

Мета: визначення та аналіз учасниками чинників професійного вигорання.

4. *Психологічний практикум* «Синдром «вигорання» в професіях системи «людина-людина» (за допомогою методики «Синдром «вигорання» в професіях системи «людина-людина» К. Маслач) [3, с. 217-219].

Мета: визначення рівня синдрому «професійного вигорання».

5. *Вправа* «Каменярі» з подальшим груповим обговоренням [1, с. 284].

Мета: визначити смисл професійної діяльності, дослідити, як змінювався смисл упродовж деякого часу.

6. *Психомалюнок* «Стресори в державній податковій службі України».

Мета: аналіз основних стресорів, що призводять до професійного стресу та синдрому «професійного вигорання».

7. *Вправа* «Мое професійне гасло» [1, с. 287].

Мета: визначення учасниками професійного гасла.

Корекційно-розвивальний компонент

1. *Криголам* «Очі в очі» [15, с. 63].

Мета: концентрація на думках та почуттях іншої людини.

2. *Вправа* «Уявна розмова зі своєю професією».

Мета: розвиток внутрішньої мотивації особистості.

3. *Вправа* «Я-висловлювання»: «Я відчуваю... Коли ти... Тому що...» [17, с. 284].

Мета: формування вмінь конструювати «Я-висловлювання».

4. *Навчально-рольова гра*: «Професійно «вигорівший» податківець: основні характеристики та особливості взаємодії з платниками податків, колегами, адміністрацією».

Мета: аналіз поведінки професійно «вигорівшого» працівника державної податкової служби України.

5. *Аналіз професійних ситуацій* «Неефективна робота».

Мета: обговорення випадку неефективної роботи і пояснення, чому виконання професійних обов'язків було ускладнене різноманітними труднощами.

6. *Мультимедійна презентація* «Життєва мудрість».

Мета: розслаблення, зняття психоемоційного напруження.

7. *Вправа* «Мені 70 років» [13].

Мета: активізація рефлексії, переосмислення життєвих цінностей та пріоритетів.

Третій розділ. «Психологічні чинники синдрому «професійного вигорання» в працівників державної податкової служби України» складається з інформаційно-сміслового, діагностичного та корекційно-розвивального компонентів, присвячений розгляду психологічних чинників розвитку синдрому професійного вигорання.

Мега цього розділу полягає в розкритті специфічних психологічних чинників синдрому «професійного вигорання» в податківців.

Відповідно до мети були поставлені наступні завдання:

- аналіз особливостей професійної діяльності працівників державної податкової служби України;
- розкриття чинників та стресорів, що сприяють розвитку синдрому «професійного вигорання»;
- профілактика чинників та стресорів з метою запобігання синдрому професійного вигорання.

Інформаційно-смісловий компонент на основі аналізу зарубіжної та вітчизняної літератури розкриває сутність таких понять, як стресори та психологічні чинники в державній податковій службі України, що сприяють появі синдрому «професійного вигорання», розглядаються основні підходи, щодо їхньої класифікації та основні методи запобігання стресовим ситуаціям та синдрому «професійного вигорання».

1. *Криголам* «Встигни вставити слово» [15, с. 62].

Мета: зняття психоемоційного напруження.

2. *Мозковий штурм з подальшим груповим обговоренням* «Чим відрізняється професійна діяльність у державній податковій службі України від іншої професійної діяльності?»

Мета: аналіз професійної діяльності учасників.

3. *Вправа* «Вибіркове сприймання» [1, с. 295].

Мета: допомогти учасникам розвивати позитивне мислення.

4. *Міні-лекція* «Психологічні особливості професійної діяльності працівників державної податкової служби України» [4, с. 72-76; 12, с. 184-192].

Мета: ознайомлення учасників з психологічними особливостями професійної діяльності.

5. *Криголам* «Кулак» [17, с. 108].

Мета: показати, що підхід з позиції сили не завжди є найефективнішим засобом спілкування та спонукання людей до зміни поведінки.

6. *Метафорична релаксація* «Лісове озеро» [7, с. 184].

Мета: розслаблення, саморегуляція емоційно-вольової сфери.

7. *Читання поезії* «Тайный маленький дом» Т. Макарової [8, с. 113-160].

Мета: зняття психоемоційного напруження.

8. *Криголам* «Пошта» [7, с. 186].

Мета: емоційно позитивне підведення підсумків заняття для покращення роботи на наступному занятті.

Діагностичний компонент

1. *Аналіз професійних ситуацій* «Психологічні чинники синдрому професійного вигорання у працівників державної податкової служби України».

Мета: проаналізувати зміст чинників синдрому «професійного вигорання».

2. *Вправа* «Ваша здатність до щирості» [1, с. 218].

Мета: визначення власної здатності до щирості; розвивати цю здатність.

3. *Вправа* «Хто я?» [9, с. 276-282].

Мета: усвідомити важливість прийняття свого «Я» з усіма перевагами та недоліками.

4. *Аналітичне завдання* «З яким стресорами зустрічається персонал Державної податкової служби України?».

Мета: допомогти учасникам проаналізувати стресові ситуації на робочому місці.

5. *Вправа* «Храм тиші» [7, с. 187].

Мета: сприяти розвитку здатності до самоконтролю і саморегуляції, дати можливість відпочити.

6. *Вправа* «Уявна розмова зі своєю професією».

Мета: розвиток внутрішньої мотивації особистості.

7. *Проективна вправа* «Малювання й обговорення карикатури на себе як працівника податкової служби України».

Мета: сприяти самокритичності учасників групи.

8. *Вправа* «Уявна розмова зі своєю професією».

Мета: розвиток внутрішньої мотивації особистості.

9. *Вправа* «4 фрази» [11, с. 304].

Мета: розвиток відповідальності (інтернального локусу контролю) учасників.

Корекційно-розвивальний компонент

1. *Вправа* «Техніка розвитку індивідуальності» [1, с. 279].

Мета: розвиток самопізнання, визначення основних якостей, які мають бути притаманні податківцю, ранжування цих якостей.

2. *Вправа* «Прохання – відмова».

Ситуація 1 – «працівник – платник податків».

Ситуація 2 – «податківець – податківець».

Ситуація 3 – «податківець – начальник».

Мета: розвиток навичок асертивної поведінки.

3. *Психомалюнок* «Ідеальний податківець та ідеальні умови професійної діяльності».

Мета: визначення основних етапів професійного шляху податківців, розуміння ними успішної кар'єри, гармонійного поєднання професійної діяльності з іншими сферами життя.

4. *Керована дискусія* «Засоби профілактики та корекції «професійного вигорання».

Мета: аналіз основних засобів профілактики професійного вигорання.

5. *Вправа* «Я – вільний» [7, с. 189].

Мета: допомогти учасникам побачити нові цілі у своєму житті.

6. *Вправа* «Заміна негативних думок позитивними» [10, с. 193].

Мета: навчитися брати відповідальність за своє життя і формувати на цій основі позитивне мислення.

7. *Вправа* «Зробіть своє життя святом» [17, с. 265].

Мета: допомогти учасникам побачити своє життя та професійну діяльність у новому ракурсі.

8. *Інформаційне повідомлення* «Техніки саморегуляції» (роздатковий матеріал).

Мета: ознайомити учасників з різноманітними техніками саморегуляції.

9. *Криголам* «Хто похвалить себе найкраще або пам'ятка на «чорний день».

Мета: розвиток здатності до самоаналізу, розвиток навиків ведення позитивного внутрішнього діалогу про самого себе.

Рефлексія навчальної програми тренінгової форми.

1. *Вправа* «Сусіду зліва – сусіду справа».

Мета: активізація уваги, пам'яті, творчого мислення, завершення заняття на емоційному піднесенні.

2. *Вправа* «Подарунок на прощання».

Мета: допомогти учасникам усвідомити свої відчуття, синтезувати досвід самопізнання, здобутий під час навчальної програми тренінгової форми.

3. *Вправа* «Давати чи брати».

Мета: допомогти учасникам проаналізувати незакінчені моменти в роботі групи, сприяти завершенню роботи групи.

Виконання індивідуального проекту

Проведіть інтерв'ю з експертом, додавши ваші висновки, або напишіть аналіз теоретичних матеріалів за однією з наступних тем:

- поняття про стрес. Зміст і природа стресу;
- професійний стрес;
- сутність синдрому «професійне вигорання»;
- структура та основні прояви синдрому «професійного вигорання»;
- аналіз основних підходів до вивчення синдрому «професійного вигорання»;
- синдром «професійного вигорання» в державній податковій службі України;
- психологічні особливості професійної діяльності державної податкової служби України;
- специфічні чинники синдрому «професійного вигорання» в професійній діяльності державної податкової служби України;
- попередження, профілактика та подолання синдрому «професійного вигорання».

Підведення підсумків тренінгової сесії:

1. *Рефлексивний аналіз роботи «Чим допоміг мені тренінг?»*
2. *Заповнення анкет «Оцінка ефективності роботи тренінгу».*

Ефективність проведення навчальної програми тренінгової форми «Профілактика синдрому «професійного вигорання» працівників державної податкової служби України» визначається за допомогою порівняльного аналізу рівня синдрому «професійного вигорання», що вимірюється спеціально складеною авторською методикою. При складанні цього опитувальника ми спиралися на опитувальник В. Шауфелі [18, с. 199-215]. Порівнюються результати до і після проведення. Також важливо враховувати результати анкетного опитування учасників щодо їхньої оцінки ефективності навчальної програми тренінгової форми і рефлексивний аналіз.

ВИСНОВКИ

Рівень синдрому «професійного вигорання» в працівників державної податкової служби України можна значно знизити у результаті:

- а) розкриття сутності синдрому «професійного вигорання»;
- б) виявлення власних психологічних характеристик, що впливають на появу стресу та синдрому «професійного вигорання»;
- в) визначення психологічних умов профілактики синдрому «професійного вигорання»;
- г) особистісного розвитку працівників державної податкової служби України;
- д) активізації подальшої потреби у практичному використанні навчальної програми тренінгової форми у подальшій професійній діяльності.

У результаті проведення навчальної програми тренінгової форми очікується підвищення рівня стійкості до професійного стресу та синдрому «професійного вигорання», розвиток позитивного емоційного ставлення до професійної діяльності, а також набуття навичок, важливих для ефективного міжособистісного спілкування.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О.І. Бондарчук. – К.: Наук. світ, 2008. – 318 с.
2. Гремлінг С. Практикум по управлению стрессом / С. Гремлінг, С. Ауэрбах; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2002. – 240 с.
3. Гринберг Дж. Управление стрессом / Дж. Гринберг. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
4. Грубі Т.В. Психологічні особливості професійної діяльності працівників державної податкової служби України /

- Т.В.Грубі // Актуальні проблеми психології. – 2008. – Т.1 – Ч.21-22 – С. 72-76.
5. Грубі Т.В. Психологічні чинники професійного вигорання працівників державної податкової служби України / Т.В.Грубі // Актуальні проблеми психології. – 2008. – Т.1 – Ч.20 – С. 42-45.
 6. Леонова А.Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции / А.Б. Леонова // Психологический журнал. – 2004. – Т.25. – № 2. – С. 75-85.
 7. Назарук Н.В. Психологічні засоби профілактики «професійного вигорання» вчителя : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»/ Н.В.Назарук. – Івано-Франківськ, 2007. – 205 с.
 8. Макарова Т. Тайный маленький дом / Т.Макарова. – М.: Дет. лит., 1980. – С. 113-19. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снегкова. – СПб.: Речь, 2001. – С. 276-282.
 10. Психологічні тренінгові технології у правоохоронній діяльності: науково-методичні та організаційно-практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку: мат-ли міжнар. наук.-практ. конф. (Донецьк, 27-28 травня 2005 р.); у 2-х ч. – Донецьк: ДЮІ МВС при ДонНУ, 2005. – Ч. 2 – 240 с.
 11. Рабочая книга практического психолога: технология эффективной профессиональной деятельности / С.А. Анисимов, В.Н.Бондаренко, Л.И.Буянов [и др.]; науч. ред. А.А.Деркача. – М.: Изд. дом «Красная площадь», 1996. – 400 с.
 12. Розов В.И. Управление стрессом в оперативно-розыскной деятельности / В.И.Розов. – К.: КНТ, 2006. – 268 с.
 13. Самоукина Н.В. Предупреждение возникновения синдрома профессионального выгорания / Интернет-ресурсы <http://www.elitarium.ru>
 14. Селье Г. Стресс без дистресса / Г.Селье. – М. : Прогресс, 1982. – 124 с.
 15. Солдатова Г.У. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков. 2-е изд., стер./ Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова. – М. : Генезис, 2001. – 112 с.
 16. Технологія психологічної підготовки персоналу держадміністрації до роботи в команді: навч. посіб./ [Карамушка Л.М., Філь О.А., Левковець В.В., та ін.] – К.: Наук.світ, 2008. – 182 с.
 17. Технології роботи організаційних психологів : навч. посібник для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. Л.М.Карамушки. – К.: ІН-КОС, 2005. – 366 с.
 18. Schaufell W.B., Enzmann D., Girault N. Measurement of burnout: A review. In Professional Burnout: Recent Develop-

ment in Theory and Reserch / ed. W.B. Schaufell, C. Maslach, T. Marek. – Washington, DC: Taylor&Francisp, 2005. – P. 199-215.

The article presents goals, principles, content and structure of academic course in training form «Preventive measures of professional burn-out in employees of State Tax Service of Ukraine». This academic course in training form can be held for students of national university of State Tax Service of Ukraine as well as for employees of State Tax Service of Ukraine during their courses for heightening qualification.

Key words: syndrome of professional burn-out, employees of State Tax Service of Ukraine, academic course in training form.

Отримано: 26.06.2009

УДК 159.956.2

О.В. Губенко

БІПОЛЯРНА МОДЕЛЬ ТВОРЧОГО ИНТЕЛЕКТУ ТА ДЕЯКІ ПСИХОСЕМАНТИЧНІ МЕХАНІЗМИ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статті проаналізовано структуру інтелектуальної діяльності, яка складається з двох суперечливих компонентів – інтуїції та логіки. Аналіз особливостей цих компонентів дозволяє створити біполярну модель творчого інтелекту.

Ключові слова: творче мислення, інтуїтивний інтелект, інтелектуальна активність.

В статье анализируется структура интеллектуальной деятельности, которая включает в себя два противоречивых компонента – интуицию и логику. Анализ особенностей этих компонентов позволил создать биполярную модель творческого интеллекта.

Ключевые слова: творческое мышление, интуитивный интеллект, интеллектуальная активность.

Актуальність проблеми. Проблема природи й сутнісних механізмів творчого мислення залишається однією з найбільш цікавих у сучасній психології. Мислення тісно пов'язане із створенням нового, творчістю. В той же час науковці, аналізуючи проблему мислення, в багатьох випадках акцентують увагу на таких його аспектах, які стосуються пізнавальних процедур, спрямованих на пошук логічних взаємозв'язків між об'єктами, на встановлення асоціативних зв'язків між ними та пояснення невідомого на основі вже відомого. (Тобто розглядається, так зване, конвергентне мислення).

Між тим творче мислення – це такий різновид мислення, результатом якого є створення суб'єктивно чи об'єктивно нових

ідей у галузі науки, техніки, життя і за своєю природою воно є дивергентним, тобто таким, яке передбачає багатоваріантність та відкритість процесу пізнання. Його можна уявити як сукупність рис, проявів, якостей, інтелектуальних умінь, дій та операцій, серед яких можна назвати: 1) пошук та формулювання пізнавальної проблеми; 2) пошук її розв'язання; 3) операції узагальнення (індукції), порівняння, аналізу; 4) акт встановлення зв'язку між різнорідними явищами; 5) вміння змінювати функції предметів та явищ, виявляти семантичну гнучкість мислення; 6) бісоціювання ідей; 7) абстрагування; 8) пошук аналогій та асоціацій; 9) подолання стереотипів мислення; 10) операція конкретизації (що передбачає інтегрування понять, дедукцію, рух від абстрактного до конкретного); 11) оригінальність мислення; 12) продуктивність розумової діяльності тощо.

Завдання дослідження. У зв'язку зі складністю та неоднозначністю проблеми природи творчого інтелекту, перед дослідженням поставлені такі завдання:

1. Визначити суттєві особливості творчого інтелекту у порівнянні з інтелектом «нетворчим», репродуктивним.
2. Дослідити роль таких компонентів розумової діяльності як формально-логічне мислення й інтуїція.
3. Визначити основні риси й прояви інтуїтивного мислення як такого різновиду мислення, яке досліджене набагато менше, ніж формально-логічний раціонально-дискурсивний інтелект.
4. Виявити вихідну «клітинку» аналізу психосемантичних особливостей творчого мислення, з якою пов'язана генеза основних його властивостей і проявів.
5. Побудувати структурно-динамічну модель творчого інтелекту, яка б спиралася на його психосемантичний аналіз і виходила з принципу єдності його взаємосуперечливих компонентів, зокрема таких, як формально-логічний інтелект та інтуїція.

Аналіз літератури дозволив зробити висновок, що серед проявів творчого мислення чи не найважливішими є семантична гнучкість мислення та бісоціативне мислення.

Семантична гнучкість мислення – це здатність виділити функцію об'єкта та запропонувати його нове використання, включити у нову систему зв'язків та відношень (Дункер К. [6], Трікс Х.С. [17]). Неважко показати, що на цій якості мислення ґрунтується багато зазначених вище інтелектуальних проявів (наприклад, подолання стереотипів, пошук проблем та інші).

Бісоціативне мислення – це такий різновид мислення, який пов'язаний з умінням поєднувати семантичні структури, які не мають між собою очевидної спільності (Кестлер А., Роменець В.А. [14]), і створювати на цій основі нові ідеї.

Бісоціативність передбачає злам звичних стереотипних логічних зв'язків між поняттями. В багатьох випадках цей процес відбувається неусвідомлено. В цьому зв'язку відзначимо величез-

ну роль неусвідомлюваних процесів у творчому пошуку. Чи не вперше на це звернув увагу видатний математик Анрі Пуанкаре [13, С. 360]. Велику увагу питанню про активну роль неусвідомлюваного у творчості приділяв відомий радянський дослідник творчого мислення Я.О. Пономарьов. Він пов'язував несвідоме із інтуїтивним мисленням [12].

Вчений розрізнявав два типи знань: інтуїтивний і логічний.

Логічне знання усвідомлене і застосовується при розв'язанні завдань з опорою на вже відоме знання (тобто конвергентних завдань). Інтуїтивне знання є таким, що не усвідомлюється під час процесу його вироблення, й інтуїтивне мислення вступає в дію при зіткненні із дивергентною творчою задачею, для вирішення якої старі знання не можуть бути застосовані. У сфері логіки досвід і знання є чітко структурованими. В інтуїтивній сфері вони набагато менше структуровані і формалізовані. Досвід і поняття більш невизначені й розпливчасті, але більш насичені інформацією. Коли рішення на інтуїтивному рівні знаходиться, суб'єкту треба його логічно виразити, надати йому структурно-логічну форму, формалізувати, перевести на дискурсивно-логічний рівень [12].

Стосовно генези творчого процесу, у зв'язку з інтуїтивним компонентом, то багато років тому Уоллес (Wallas, 1926 [19]) описав чотири послідовних етапи творчого процесу:

1. Підготовка: формулювання задачі та початкові спроби її розв'язати.
2. Інкубація: відволікання від задачі та перемикання на інший предмет.
3. Осяяння (інсайт): інтуїтивне заглиблення у сутність задачі.
4. Перевірка: випробування, тобто реалізація рішення.

На наш погляд, запропонована схема є малоінформативною, зокрема тому, що в Уоллеса інтуїтивний етап лише констатується, та й то лише за одним проявом (хоча й дуже важливим) інтуїції – миттєвим осяянням – заглибленням у сутність явища. Ніякого уявлення про те, як це відбувається, які психосемантичні механізми це визначають, дослідник не дає. Зазначимо, що з того часу з'явилося небагато теоретичних розробок, які б додали щось нове у розуміння природи творчості. Як зауважив Роберт Л. Солсо, за останні роки не виникло жодної великої теорії, яка б узагальнила різноманітні дослідження творчості [15, с. 475].

Ще більш значною мірою це зауваження стосується теорії інтуїції, а також прояснення тих моментів творчого мислення, які стосуються взаємодії інтуїції та пізнання, інтуїції та творчості.

Значну роль інтуїції у творчих процесах відзначають дослідження багатьох західних вчених. Було встановлено, що у вчених, письменників та людей мистецтва інтуїтивний когнітивний стиль зустрічається частіше, ніж у людей з низькою долею власної ініціативи. Наприклад, Маккінон (MacKinnon, 1962) довів, що абсолютно всі 40 архітекторів, яких їх колеги оцінили як креативних, характеризувались інтуїтивним когнітивним

стилем [18]. Американські вчені Любарт і Стернберг (Lubart & Sternberg, 1995) після розділення досліджуваних на три групи із різним рівнем креативності віднайшли, що в найбільш креативній групі інтуїтивним когнітивним стилем володіло 94%, у середньокреативній групі – 64%, в найменш креативній – 44%. Вони отримали позитивну кореляцію між показниками креативності та інтуїції, яка досягала значення 0,50 ($p < 0,05$) [16, с. 53].

Ці та інші дослідження ще раз свідчать про величезну роль, яку інтуїція, поряд із дискурсивним мисленням, відіграє у креативних процесах. Розуміння процесів інтелектуальної творчості вимагає їхнього всебічного аналізу у єдності всіх елементів, такого аналізу, який би спирався на взаємозв'язок логічного та інтуїтивного компонентів пізнання.

Є різні класифікації інтуїції. Одна з найвідоміших запропонована Маріо Бунге. Як системотворча ознака в ній використані форми пізнавальної активності суб'єкта. Інтуїція, за Бунге, поділяється на такі види:

1. Інтуїція як сприйняття.
2. Інтуїція як уява.
3. Інтуїція як розум.
4. Інтуїція як оцінка [цит. за: 2, с. 150-151].

О. С. Кармін та Є. П. Хайкін поділяють інтуїцію на дві форми: ейдетичну та концептуальну. Концептуальна являє собою процес формування нових понять на основі наочних образів. Ейдетична пов'язана з побудовою нових наочних образів на основі понять [7, с. 33].

Невизначеність та загадковість феномена інтуїції в науці змусили відомого філософа М. Бунге зробити таке сумне визнання: «Інтуїція – колекція мотлоху, куди ми скидаємо всі інтелектуальні механізми, про які не знаємо, як їх проаналізувати або навіть як їх точно назвати...» [2, с. 94].

У цьому відношенні, зокрема, дуже цікавими є погляди В.А. Моляко. Згідно з ним, існує принаймні два способи досягнення інсайту: впізнавання за аналогією та прискорена переробка інформаційно-логічних посилок, внаслідок чого відбувається «стрибок» у міркуваннях [10, с. 49].

Уперше відомий український учений упроваджує в науковий обіг нове поняття «реле-ефекту», який розглядається ним як психологічний каталізатор інтуїтивного розуміння рішень. Розуміння відбувається внаслідок замкнення ланцюга структурно-функціональних блоків та елементів певними суттєвими для дослідника елементами або ознакою. Таке замикання структурно-функціонального смислового ланцюга, яке призводить до створення нової ідеї, названо реле-ефектом [10, с. 50].

Опосередкованим доказом того, що творче мислення значною мірою відбувається завдяки інтуїції, а не тільки логіці, є чисельні дослідження, в яких аналізувалися кореляції між творчістю та таким показником, як коефіцієнт інтелекту IQ. Треба відзначити, що IQ як показник загального інтелекту фактично відбиває

в собі ступінь розвитку формально-логічних операцій, а також їхню швидкість та «тренованість». Практично він є показником загального розвитку раціонально-логічного мислення людини. Визначення взаємозв'язку між IQ та креативністю дало результати, які можна проінтерпретувати як свідчення відсутності сильного та визначального зв'язку між креативністю та логікою. Зокрема дослідження Рунко і Альберта (Runco & Albert, 1985) продемонстрували дуже низьку кореляцію між креативністю та IQ, які аналізувалися за допомогою тестів Векслера й SAT (тести інтелекту) та п'яти тестів креативності. Причому у тому ж самому дослідженні була виявлена позитивна кореляція між низьким формальним інтелектом, представленим в IQ, та креативністю. До того ж з'ясувалося, що люди з найвищим та найнижчим IQ (який вимірювався за допомогою SAT) мали однакову креативність [16, с. 38]. Цим самим, на нашу думку, біло підтверджено, що креативність не обов'язково пов'язана з високим IQ. Ще в одному дослідженні (Lubart, 2003) був отриманий такий результат: існує позитивний зв'язок між IQ та креативністю, коли IQ має середній показник (до 120 балів). При IQ вище 120 такий зв'язок відсутній [16, с. 36]. *Тобто занадто високий розвиток логічного інтелекту завжди креативності! А середній та трохи вище середнього розвиток інтелекту їй сприяє. Занадто жорсткі логічні зв'язки між поняттями, дуже розвинений апарат логічних умовиводів роблять мислення інертним та нетворчим.*

Результати теоретичного аналізу проблеми. Такі висновки наукових досліджень стають цілком зрозумілими, якщо ми припустимо, що вагому роль у творчості відіграють процеси, які порушують, руйнують формальнологічні матриці і виходять далеко за межі логічного інтелекту. А це саме і є процеси інтуїтивного мислення.

Тому необхідно визначити вихідну «клітинку», «зернину» аналізу психосемантичних особливостей інтуїтивного творчого мислення. «Вирощування» такої зернини, тобто розгортання базової категорії аналізу, дало б нам, згідно з принципом співпадання логічного та історичного, уявлення про генезу основних особливостей творчого процесу. Тут дуже важливим, на наш погляд, є з'ясування природи полісемантичності, тобто здатності одиниці змісту-семи набувати багатозначності, нести в собі багато смислів, існувати, так би мовити, на перехресті багатьох змістових полів, поєднувати велику (іноді – величезну) кількість значень. В одній семі змішуються, накладаються кілька змістів, відбувається «інтерференція» змістів, якщо застосовувати фізичні аналогії. Саме ця властивість психосемантичних структур, яка спостерігається переважно в інтуїтивних станах психіки, є підґрунтям таких феноменів мислення, як бісоціація, семантична гнучкість, швидкість і продуктивність мислення, порушення закону тотожності, парадоксальність (алогічність), семантичні мутації.

Інтуїтивному мисленню властиві певні особливості, які зовсім відсутні у «звичайного», традиційного формально-логічного

мислення. Поняття та інші семантичні одиниці, якими оперує інтуїція, характеризуються невизначністю, полівалентністю та багатозначністю. Поняттям властивий вільний перехід від одного значення (семи) до другого, невимушене поєднання явищ, які не поєднуються з погляду традиційних уявлень. Внаслідок цього утворюються *семи-мутанти*, які і становлять підґрунтя нових ідей, винаходів та гіпотез. Нове знання почасти виникає внаслідок метаморфоз, які відбуваються із елементами старих знань і які (метаморфози) не підкорюються законам формальної логіки. Нова сема створюється зі старих шляхом порушення законів «тотожності» та «виключеного третього», а також внаслідок «розривання» асоціативних зв'язків між семами, зв'язків, які проторовані старим досвідом та відбивають загальноприйняті погляди. Інтуїтивні процеси відзначаються гнучкістю, алогічністю та полісемантичністю, завдяки чому семантичні мутації і стають можливими. Творчим інтуїтивним процесам притаманні, якщо можна так висловитись, три «анти-»: антиемпіризм (несумісність із досвідом), антиформалізм (несумісність із законами формальної логіки) та антиконвенціоналізм (несумісність із загальноприйнятими поглядами).

Визначному датському вченому Н. Бору належить напівжартівливий афоризм про ідею, яка недостатньо божевільна, щоб бути правильною. Критерієм «правильності», істинності тут розглядається «божевільність», тобто невідповідність здоровому глузду, що орієнтований на звичний досвід. Така так би мовити, «творча божевільність» саме притаманна багатьом вищим проявам творчості. Із нею, між іншим, пов'язані і деякі особистісні риси видатних творців. Зокрема, особистісна непристосованість до буденного життя, «незграбність» у стосунках з іншими, певна «неадекватність» у багатьох побутових ситуаціях.

Така неадаптованість, особистісно-середовищний дисонанс, мабуть, є платнею творчої людини за здатність долати емпіричну та соціальну обумовленість свідомості.

Полісемантичність пов'язана з утворенням семантичних згорток, які і є її безпосередніми синтаксичними носіями. При цьому визначимо, що таке семантична згортка.

По-перше, вважаємо за необхідне диференціювати це поняття у зв'язку з тим, що існує традиційне трактування семантичної згортки, яке недостатнє для аналізу полісемантичності. Згідно з ним, це така синтаксична одиниця (слово, символ), що стисло виражає кілька семантичних одиниць (смислів, змістових значень) і оперує ними як одним змістом. При цьому між символом-заступником та його змістом існує однозначна відповідність [8, с. 404], коли в усіх випадках за певним символом зберігається один і той же зміст (у цьому випадку діє закон тотожності). Назвемо цей різновид згортки **моносемантичною згорткою**. Вона для нашої теми мало чим цікава, бо застосовується переважно у раціонально-дискурсивних операціях.

По-друге, введемо поняття **полісемантичної згортки**, яке, на нашу думку, буде *оптимальним щодо розуміння інтуїтивних явищ*. Полісемантична згортка характеризується не тільки «стисненням» кількох смислів у один, але й передбачає одно- та багатозначну відповідність між смислом і змістом, коли символу відповідає не одне, а кілька різних значень, водночас кожному з цих значень відповідає один і той самий символ (*закон тотожності порушується*).

У логіці одно- та багатозначною відповідністю вважають таку відповідність між елементами двох множин, коли з кожним елементом першої множини зіставляється більше, ніж один елемент другої множини, але з кожним елементом другої множини порівнюється тільки один елемент першої множини [8, с. 404].

На наш погляд, полісемантична згортка і може бути тією «вихідною клітинкою», або одиницею, що породжує клас явищ, пов'язаних із творчими проявами мислення, як ціле. Насправді, при найближчому аналізі, як ми вже зазначали, побачимо, що на полісемантичності ґрунтуються такі інтелектуальні якості, як бісоціативне мислення, гнучкість, продуктивність тощо.

Невизначеність психосемантики творчого мислення дуже ускладнює його моделювання, тому що будь-яка формальна модель передбачає чітку структурованість та визначеність формалізмів, які при цьому застосовуються. Мабуть, саме ця обставина підштовхнула дослідників на спроби використання таких природно-наукових формалізмів, які пов'язані тією чи іншою мірою з природними процесами, що містять невизначеність. Зокрема, робляться намагання брати для опису мисленнєвих механізмів елементи теорії ймовірності, наприклад теорему Беєса (В.В. Налімов) [11].

У гештальтпсихології широко застосовуються поняття, запозичені з теорії фізичного поля, – проблемна ситуація розглядається як польова структура, проблема містить структурні деформації та напруження (М. Вертгеймер) [3]. За польовою аналогією також побудований закон прегнантності сприйняття.

Але зазначені природно-наукові аналогії, на наш погляд, можуть змодельовати переважно одну з суттєвих ознак інтуїтивних явищ – невизначеність смислів, проте «малотехнологічні», малопродатні прояснити і змодельовати інший прояв, який ми визначили, – полісемантичність. Полісемантичність та її синтаксичний носій – полісемантична згортка – є підмурком багатьох (якщо не більшості) інтуїтивних психосемантичних структур, тому з'ясування сутності цього феномена та створення його прийнятної моделі є, з огляду на все сказане, одним із важливих завдань психології творчості.

Як ми вже з'ясували, стрибок від формально-логічного способу мислення до інтуїтивного – це стрибок від моносемантичної згортки до згортки полісемантичної. Відповідно, це звільнення від такого стану психосемантики, коли семантичні згортки відокремлені одна від одної і задіяні у процесі мислення поодиночі, а сам цей процес підпорядковується принципу квантованості (сенси ді-

ють порціями, «квантами», а їхні змістові поля не перетинаються і не «змішуються»; їх самототожність, «виокремленість» весь час зберігається). При переході до інтуїтивних дій відбувається зміна «фазового стану» психосемантики: змістові поля перетинаються і накладаються одне на одне, межі між ними зникають, смисли починають вільно перетикати від одної синтаксичної структури (слова, символу, образу) до другої. Сталість, самототожність згорток зникає, а сам процес мислення і оперування смислами губить риси квантованості і стає континуальним, неперервним, побудованим за принципом «усе в усьому». Швидкість мисленневих операцій неймовірно зростає, гнучкість мислення за рахунок перетикання смислів один у другій зростає теж відповідно, і з'являються нові можливості для відшукування та мутації саме тих конкретних смислів, які потрібні для розв'язання наукової проблеми. Ймовірність створення «реле-ефекту», замкнення смислового ланцюга завдяки **ефекту континуальності** стає максимальною. Континуальність інтуїтивних дій і породжує, як це стало очевидним, невизначеність семантики. Отже, саме **ефект континуальності є чинником таких рис інтуїції, як полісемантичність, невизначеність, швидкість розумових дій, семантична гнучкість, здатність сем до мутування, заперечення закону тотожності, здатність кожної семи включати в себе змістові поля багатьох або навіть всіх інших сем, які мають відношення до проблемної ситуації.**

Отже, семантика мислення функціонує у двох станах – континуальному та «квантовому». Континуальний стан визначає інтуїтивні феномени мислення, «квантований» – дискурсивно-логічні. **Перехід від інтуїтивного мислення до формального та навпаки пов'язаний із перетворенням континуальної семантики у квантовану та навпаки.** За таким алгоритмом здійснюється динаміка психосемантики мислення.

У певному розумінні інтуїція є антиподом логічного раціонально-дискурсивного мислення. Більшість проявів, якостей та особливостей раціонально – дискурсивного інтелекту мають свою протилежність в інтелекті інтуїтивному. Все це дає нам підстави говорити про **біполярну структуру творчого мислення, яке складається, так би мовити, з двох полюсів: інтуїтивного мислення і мислення формально-логічного або раціонально-дискурсивного.** Ці протилежні полюси знаходяться між собою у відношеннях суперечності і взаємодоповнюваності одночасно.

В подальшому розгляді ми проаналізуємо співвідношення найважливіших рис двох типів мислення. Після цього спробуємо дати наочну структурно-логічну модель творчого мислення, яка проілюструє взаємодію полюсів інтелекту у процесуально-динамічному аспекті за допомогою апарату такої галузі математики, як теорія катастроф.

Побудуємо таблицю найважливіших відмінностей між інтуїтивним та раціонально-дискурсивним мисленням (*табл. 1*)*.

Таблиця 1

Інтуїтивне мислення	Раціонально-дискурсивне мислення
1. “Схоплює” живі, рухливі, невизначені явища, які не підкоряються “закону тотожності $A \neq A$ ”	1. Описує статичні, нерухливі, “застиглі” явища, які відповідають закону тотожності $A \neq A$
2. Оперує полівалентними, багатозначними семантичними одиницями з невизначеними чітко межами семантичних полів, які не відповідають “закону тотожності”, тобто нетотожні самим собі, нестійкі за змістом. За рахунок цього досягається найвища гнучкість мислення. Відбувається накладання, змішування, «інтерференція» багатьох змістів в одному	2. Оперує однозначними, моновалентними семантичними одиницями з чітко визначеними та стійкими семантичними полями, стосунки між якими відповідають закону тотожності. За цієї причини мислення позбавлене гнучкості
3. Нові семантичні значення – ідеї, гіпотези, винаходи, теорії – утворюються шляхом мутації вихідних сем, коли похідна сема-умовивід часто не несе ознак вихідних сем і не схожа на жодну з них	3. Нові семантичні значення – умовивід, гіпотези тощо – утворюються шляхом логічної операції за правилами формальної логіки над вихідними семами – логічними посилками
4. Відбувається частіше шляхом порушення законів формальної логіки	4. Здійснюється суворо за законами формальної логіки
5. Часто здійснюється з порушенням асоціативних зв'язків між семами	5. Часто здійснюється за допомогою асоціативних зв'язків між семами
6. Часто оперує одночасно багатьма або навіть усіма семантичними одиницями	6. Оперує семантичними одиницями поелементно, шляхом перебору, водночас оперує лише однією або невеликою кількістю одиниць
7. Акт інтуїтивного пізнання відбувається “миттєво”, шляхом інсайту, відразу	7. Раціонально-дискурсивне пізнання “розтягнуте” в часі
8. Істина відкривається у цілісному вигляді, синтетично	8. Істина відкривається по частинах, аналітично

Інтуїтивне мислення	Раціонально-дискурсивне мислення
9. Відбувається осягнення цілого раніше його частин	9. Спочатку осмислюються частини, потім на цій базі – ціле
10. Дуже важлива і характерна особливість інтуїції – її здатність осягати кінцеві наслідки та умовиводи раніше, ніж пізнання логічних передумов, які їм передують. Психологічний час рухається від майбутнього (кінцевих умовиводів) до минулого(логічних посилок). Розумові дії не підпорядковуються детермінізму	10. Наслідки та кінцеві умовиводи пізнавальної процедури отримуються шляхом послідовного виконання всіх логічних вимог та процедур розгортання умовиводів, виходячи з початкових посилок. Закон достатньої підстави, правила доведення, класичні логічні операції виконуються в повному обсязі. Психологічний час рухається від минулого (логічних посилок) до майбутнього (кінцевих умовиводів). Розумові дії підпорядковуються детермінізму, коли причини (логічні посилки) визначають наслідок (умовивід)
11. Інтуїції властива згорнутість логічних операцій та дій, за рахунок чого досягається величезна швидкість розумових дій	11. Мисленнєві процеси відбуваються при умові розгортання та поелементного здійснення всіх логічних операцій та дій, внаслідок чого мислення стає повільним та ригідним
12. У процесі інтуїтивного пізнання утворюються та відіграють велику роль полівалентні семантичні згортки, коли відбувається “стиснення” багатьох семантичних одиниць у складі однієї. За рахунок цього досягаються ефекти, про які йшла мова у пп. 2, 3, 6 – багатозначність сем, мутування ідей, одночасна актуалізація великої кількості сем	12. Оперує лише чітко визначеними семами, смислові поля яких не перетинаються між собою (див. п. 2, 6)

Інтуїтивне мислення	Раціонально-дискурсивне мислення
13. Дає змогу зближувати та бісоціювати незалежні ідеї, не пов'язані між собою у формально-логічному розумінні	13. Зближує та пов'язує лише ті ідеї, які мають формально-логічну спільність
14. Часто суперечить загальноприйнятим поглядам та думкам, конформістським стереотипам. Може суперечити також буденній свідомості та чуттєвому досвіду	14. Схильне до консерватизму, конформізму, орієнтується на буденну свідомість та чуттєвий досвід
15. Неусвідомлюваність багатьох проявів інтуїтивного мислення. Зокрема, таким є стадія інкубації ідей, а також мисленнєві дії, пов'язані з семантичними згортками та утворенням сем-мутантів	15. Відбувається значно усвідомлено
16. Цілеспрямованість, телеологічність інтуїтивного пошуку в період інкубації, коли дослідник ще навіть не здогадується про форму і сутність кінцевого результату своїх досліджень, відбирає саме те коло ідей та фактів, які (і це найбільш вражає!) наштовхують на правильне рішення або пов'язані з ним. Про це є свідчення вчених. Наприклад, Ейнштейн, пригадуючи період створення спеціальної теорії відносності (який зайняв приблизно 10 років – від 16-ти до 26-річного віку вченого), зазначав: «Якась невідома сила вела мене до мети»*	16. Дослідницький пошук, зокрема, відбувається шляхом перебору варіантів, у тому числі використовуючи стратегію випадкових підставлень. Класичний приклад – винахід Едісоном лампочки розжарення, коли, відшукуючи матеріал для нитки розжарення, винахідник перепробував тисячі речовин, поки не зупинився на потрібній
17. Інтуїтивна упевненість дослідника в істинності отриманого результату, яка виникає, незважаючи на нестачу формально-логічних та емпіричних підстав для цього	17. Упевненість виникає тільки на підставі логічних доказів та емпіричних фактів

Інтуїтивне мислення	Раціонально-дискурсивне мислення
<p>18. Здебільшого інтуїтивні механізми вступають у дію тоді, коли отримання результату шляхом чуттєвого емпіричного пізнання принципово неможливе</p>	<p>18. Дискурсивно-логічне пізнання здебільшого спирається на емпірично перевірені дані, очевидні аксіоми та безперечні посилки</p>
<p>19. У багатьох випадках верифікація (перевірка на істинність) відбувається на підставі суб'єктивно-інтуїтивних критеріїв. Узагалі, як уже зазначалося (див. п.14), чуттєва верифікація (перевірка на істинність), чуттєва достовірність та інтуїтивне знання, інтуїтивна переконаність є дуже часто антагоністами. **</p>	<p>19. Верифікація відбувається тільки за об'єктивними критеріями, на підставі досвіду, практики, експерименту</p>
<p>20. Парадоксальність інтуїтивних стверджень. Інтуїтивні осягнення легко поєднують у собі суперечливі ствердження, факти та ідеї, долаючи одночасно два формально-логічні закони: закон суперечності і закон виключеного третього. Протилежності при цьому ставляться у відношення взаємодоповнення, коли кожне з них висвітлює один бік істини, утворюючи разом повну істину. Тому для інтуїтивного мислення дійсні закони логіки, які відрізняються від класичних і можуть бути сформульовані наступним чином: 1) закон доповнюваності суперечностей (він має багато спільного з принципом доповнюваності Н. Бора, але фактично вперше розглядався давньокитайською філософією та Гераклітом, а набув чітких контурів</p>	<p>20. Несуперечливість дискурсивно-логічних стверджень. Дискурсивно-логічне мислення будується за законом суперечності, згідно з яким два протилежних судження не можуть бути одночасно істинними. Він записується у вигляді формули: $A \wedge \bar{A}$ – протилежні виключають істинність одна одної (де “$\bar{}$” – знак заперечення) Продовженням цього положення є закон виключеного третього, відповідно до якого істинним є лише одне з двох протилежних суджень, а третьої ситуації бути не може: $A \vee \bar{A} = i$ – істинним є або ствердження А, або його заперечення (де “i” – позначення істини, “$\bar{}$” – знак заперечення)</p>

Інтуїтивне мислення	Раціонально-дискурсивне мислення
<p>у християнській теології – у Псевдо-Діонісія Ареопажита та М. Кузанського), який передбачає одночасну істинність і ствердження, і його заперечення: $A \wedge \bar{A} = i$ – істинним є ствердження та його заперечення (де “i” – позначення істини, “–” – заперечення);</p> <p>2) закон включеного третього, згідно з яким протилежні ствердження не лише не виключають істинності одне одного, а навпаки, кожне твердження є істинним за умови істинності протилежного твердження:</p> <p>$\overline{A \vee \bar{A}}$ – неможливе взаємовиключення протилежностей. Тобто, крім ситуації, коли істинним може бути або ствердження, або його заперечення, можлива третя ситуація, коли протилежні висловлювання одночасно і однаково істинні***</p>	

* Таблиця охоплює майже всі відомі на сьогодні науці відмінності та особливості інтуїції, як уже згадані вище, так і інші.

* Справді, чому вивчення теорії пізнання Канта та Маха, потім знайомство з ніяк не пов'язаними з філософією працями Пуанкаре, Лоренца та інших фізиків, самостійні роздуми та мисленеві експерименти (перший з яких – мандри на промені світла – здійснено у 16 років) раптово й неочікувано привели до відкриття нових особливостей матерії у спеціальній теорії відносності? Чому всі ці знання, багато з яких ніяк не пов'язані між собою, належать до різних наук і сусідство яких у голові нікому не відомого працівника патентного бюро виникло нібито випадково, лише завдяки щасливій для науки різнобічності молодій людині – чому всі вони виявилися необхідними для створення нової концепції матерії? Завдяки яким таємничим психологічним механізмам дослідник, ще не знаючи відповіді на своє питання до Всесвіту, шукає її саме серед тих фактів, які здатні пролити світло? Чому його пошук не є хаотичним, а

спрямований так, нібито він заздалегідь інтуїтивно здогадується про рішення?

Зазначимо ще, що спрямованість наукового пошуку визначається підсвідомо і усвідомлюється вченим, як правило, лише після «інсайту», яким цей пошук увінчується.

*** Задаємо О.С. Пушкіна «Движенья нет, – сказал мудрец брадатый. Другой смолчал, но стал пред ним ходить. Сильнее бы не смог он возразить. Хвалили все ответ замысловатый. Но, господа, забавный случай сей другой на память мне приводит: Ведь каждый день над нами солнце всходит, однако ж прав упрямый Галилей!».*

Поет у цьому вірші загострює увагу саме на протиріччя між чуттєвими та інтуїтивними критеріями істинності. З погляду чуттєвої вірогідності, Сонце обертається довкола Землі, хоча справжній стан речей суперечить чуттєвій наочності.

Перед сучасною психологією та теорією пізнання постає дуже складне завдання визначення критерію істинності нових ідей. Чим абстрактнішими та складнішими стають наукові теорії, чим більше предмет науки виходить за межі наявного буття (наприклад, у мікро- та макрофізиці, космології), тим все менш визначеними, все менш однозначними та більше відірваними від практики стають ці критерії. Вони пересуваються у внутрішній світ людини, яка пізнає, тобто психологізуються. А разом з тим з об'єктивних та раціонально-емпіричних стають суб'єктивними та інтуїтивними. Верифікація інтуїції відбувається в низці випадків за суб'єктивними критеріями. Тим самим сучасна теорія пізнання стає предметом не тільки філософії та логіки, а й психології. Самі представники науки – творці нових ідей, у якості критерію істинності нерідко застосовують аж ніяк не чуттєвий досвід, а наприклад, красу творення людського розуму (за свідченням П. П. Капіци, видатний український авіабудівник О. К. Антонов спочатку звертав увагу на красу інженерної конструкції і часто, не чекаючи стадії випробувань та розрахунків, відкидав її лише тому, що вона естетично недосконала. І що найбільше дивувало оточуючих – інженерні розрахунки потім підтверджували практичну непридатність розробки).

**** Можна навести багато прикладів явищ і феноменів, які існують тільки за умови поєднання протилежностей у своєму визначенні і осягаються тільки інтуїтивно, при відмові від «нормального» мислення, для якого вони є абсурдом. Зокрема, «математична крапка» – це такий феномен, який не має просторового виміру, тобто є «нічим». У той же час, одно-, дво- та тривимірні геометричні об'єкти складаються з множин таких крапок – «ніщо». Це свідчить про те, що крапка має певну просторову величину, тобто є «чимось». З цього виводимо, що крапка може бути визначена як «ніщо» і «щось» одночасно, вона є втіленою суперечністю. Такою ж втіленою суперечністю є поняття руху. Рух будь-якого об'єкта, за Гегелем, передбачає знаходження «тут» і «не тут» одночасно. У протилежному*

випадку, якщо об'єкт у певний момент руху перебуває тільки «тут», він не зрушить з місця взагалі (цього парадоксу, зокрема, присвячена «апорія стріли» Зенона Елейського).

А як зрозуміти, «озброївшись» законами формальної логіки, природу так званих віртуальних частинок у квантовій фізиці, які існують на межі між буттям і небуттям?..

Підсумуємо особливості двох полюсів творчого пізнавального процесу – інтуїтивне і логічне мислення, – за їхніми основними механізмами і проявами, порівнявши їх за допомогою таблиці. Зокрема, звернемо увагу на психосемантичні носії цих протилежних явищ мислення, а також характер перебігу психосемантичних дій. Ми узагальнюємо також етапи творчопізнавального процесу, на яких кожен з видів мислення задіяний (див. табл. 2).

Таблиця 2

Порівняння 2-х полюсів мислення

Види мислення / механізми й етапи	Логіка	Інтуїція
1. Психосемантичний носій	Моносемантична згортка	Полісемантична згортка
2. Режим перебігу психосемантичних процесів	Квантований, «корпускулярний», переривчастий	Континуальний, безперервний
3. Етапи пізнання, на яких задіяний	1. Постановка проблеми. 2. Накопичення фактів і знань. 3. Аналіз фактів і знань. 4. Дескриптивний опис відкриття, його описання і формалізація (дифракція смислів)	1. Синтез, бісоціювання (інтерференція смислів). 2. Пошук ідеї, інкубація. 3. Інсайт, відкриття

Істотна риса інтуїтивних процесів – їх неусвідомлюваність – робить неможливим інтроспективне проникнення в сутність інтуїції і перетворює проблему інтуїції на особливий різновид наукової задачі – «чорний ящик». Тобто інтуїція – це об'єкт, внутрішню структуру якого неможливо безпосередньо спостерігати, а можна лише вгадати, керуючись зовнішніми проявами її внутрішніх механізмів.

При цьому, мабуть, необхідне звернення до тієї ж самої інтуїції, яка б допомогла подолати провалини в логічних конструкціях і нестачу знань та прийти до несуперечливого і правдоподібного розуміння інтуїтивних механізмів пізнання.

Біполярна модель творчого інтелекту. Як ми вже відзначали, для дослідження механізмів інтуїції дуже важливим є з'ясування природи полісемантичності, тобто здатності однієї змісту-семи набувати багатозначності, нести в собі багато смислу, існувати, так би мовити, на перехресті багатьох змістових полів, поєднувати велику (іноді – величезну) кількість значень. Саме ця властивість психосемантичних структур, яка спостерігається переважно в інтуїтивних станах психіки, лежить у підґрунті таких феноменів мислення, як бісоціації, семантична гнучкість, порушення закону тотожності, парадоксальність, семантичні мутації. Полісемантичність пов'язана з утворенням семантичних згорток, які і є її безпосередніми синтаксичними носіями.

Спробуємо створити модель переходу від моносемантичної згортки до полісемантичної, від формально-логічного мислення до інтуїтивного, враховуючи те, що така модель одночасно проілюструє зазначене вище широкі коло інтуїтивних механізмів та феноменів. Вона, з огляду на вищесказане, буде біполярною моделлю, де полюсами постануть інтуїтивний й формально-логічний інтелект. Причому ці полюси розглядатимуться як нерозривні – взаємосуперечні і, одночасно, взаємодоповнюючі.

Пропонуємо з цією метою скористатися формалізмами так званої математичної теорії катастроф. Це досить нова теорія, яка набула цілісного вигляду наприкінці 60 – початку 70-х рр. завдяки працям А. Пуанкаре (1899), Х. Уїтні (1955), Р. Тома (1959, Дж. Мазера (1965), а також радянських математиків О.О. Андронова (1933), Г. Н. Тюріної (1968) та В. І. Арнольда (1972) [1, с. 4-6]. Видатний внесок у її розробку належить також І. Пригожину (1956).

Евристична цінність цієї теорії полягає в тому, що вона дає універсальний метод дослідження усіх стрибкоподібних переходів та раптових якісних змін, катастроф (що називаються в ній стрибкоподібні зміни системи). Катастрофа, згідно з цією теорією, виникає як неочікувана вибухоподібна відповідь системи на плавні та невеликі зміни зовнішніх умов. Саме таким є інтуїтивний інсайт. У мить осяяння в мозку відбувається раптовий перехід від ригідних та м'явих формально-логічних розмірковувань, від повільного накопичення фактів – до блискавичного відкриття.

Перехід від дискурсивного мислення до інтуїтивного можливо інтерпретувати мовою теорії катастроф як катастрофу – стрибкоподібну зміну якості мислення при плавній зміні (невеличкому прирості) мисленневих зусиль. В історії науки добре відомо, що таким невеличким приростом, «останньою краплею» може послугувати вченому якийсь випадкове спостереження (яблуко Ньютона, олівці Яблочкова), примарна аналогія (змія, яка кусає себе за хвіст у сновидінні Кекуле), маленький факт, який миттєво проливає світло та пов'язує між собою величезну кількість хаотичних відомостей та спостережень тощо.

Інтерпретувати взаємодію інтуїтивної та формально-логічної складових мислення можна, на наш погляд, за допомогою одно-

Тоді поверхня A – зморшка Уінті – може бути розглянута як площина інформації, кожна крапка якої є одиницею смислу, одиницею інформації, що має значення для мисленнєвої діяльності суб'єкта, який вирішує пізнавальну задачу.

Геометрична модель мислення:

A – площина інформації

a, b, c, \dots, n – одиниці інформації

B – площина мислення

$A\{a\}$ – моносемантична згортка

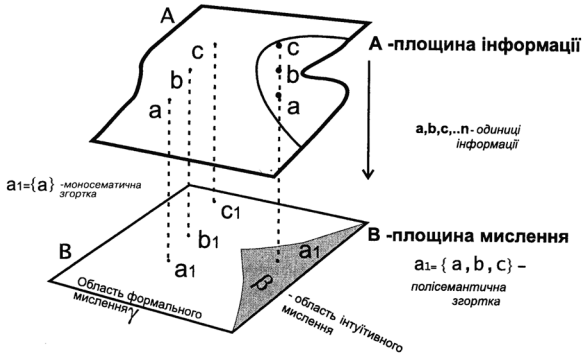
γ – область формального мислення

β – область інтуїтивного мислення

$a_1 \{a, b, c\}$ – полісемантична згортка

Розглянемо на моделі перехід від полісемантичних згорток до моносемантичних, тобто до області дискурсивно-логічного (або формального) мислення.

Кожну крапку в секторі γ площини B , яка має, на відміну від крапок сектора β , лише один прообраз на зморшці A (мал. 1), розглядатимемо як моносемантичну згортку, що має тільки одне смислове значення, і саме в цій стабільній та самототожній якості виступає передумовою логічного, «квантового» мислення. Отже, сектор γ площини мислення B , всі крапки якого мають по одному прообразу, є областю формального мислення (мал. 2).



Мал. 2

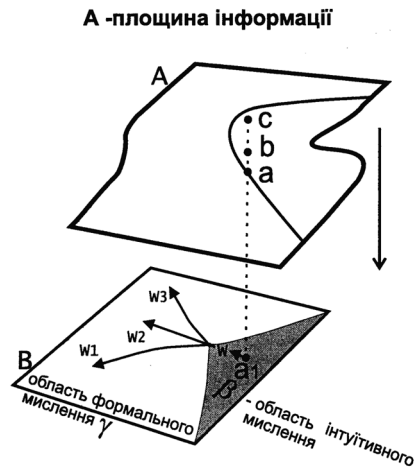
Взаємодія смислів в інтуїтивних актах має синтетично-континуальний характер завдяки «ворушінню» (або флуктуаціям, як сказали б фізики) площини інформації у нашій моделі і «накладанням» та «змішуванням» змістів внаслідок цього.

Аналітичне «розділення», «дифракція» змістів, перетворення синтетичних, багатозначних та невизначених інтуїтивних смислів у аналітичні, однозначні висловлювання та судження, властиві дискурсивному мисленню, – відбувається в нашій моделі внаслідок розгладжування площини інформації. Невизраз-

ний здогад, туманна ідея, інтуїтивне передчуття під час переходу від флуктуацій до «розгладжування» інформаційного поля перетворюються в систему аналітичних обрнтованих суджень, пов'язаних між собою всіма правилами логіки.

Висновки. Отже, семантика мислення функціонує у двох станах – континуальному та квантовому. Континуальний стан визначає інтуїтивні феномени мислення, квантований – дискурсивно-логічні. Перехід від інтуїтивного мислення до формального та навпаки пов'язаний з перетворенням континуальної семантики у квантовану та навпаки. За таким алгоритмом здійснюється динаміка психосемантики мислення.

Скажімо, бісоціація-мутант W у секторі β на малюнку 3, яка утворилася при «стисненні» змістів a , b , c у полісемантичну згортку a_1 , при «випрямленні» інформаційної площини A розгорнулася у три аналітичні судження W_1 , W_2 , W_3 .



B - площина мислення

Мал. 3

Умовні позначення на мал. 3:

A – площина інформації

B – площина мислення

β – область інтуїтивного мислення

γ – область формального мислення

Хочемо зауважити, що розглянутий формалізм є грубою і приблизною моделлю реальних, дуже складних і багатозначних процесів творчості. Як і кожна модель, кожне поняття, як будь-яке дискурсивне знання, він дає спрощене, збіднене уявлення про те, що відбувається в дійсності. Тим не менш, запропонований погляд на деякі механізми мислення, як нам здається, може

бути використаний у рішенні практичних завдань психологічної науки, зокрема для визначення напрямів стимуляції та активізації творчого мислення, побудови відповідних методик (навчальних, корекційних та діагностичних), а також для створення математичних та комп'ютерних моделей творчого інтелекту.

Список використаних джерел

1. Арнольд В.Н. Теория катастроф. – М.: Наука, 1990. – 127 с.
2. Бунге М. Интуиция и наука. – М.: 1967. – 275 с.
3. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. – М.: Прогресс, 1987. – 335 с.
4. Губенко О.В. Проблема вивчення та розвитку мислення: деякі методологічні аспекти // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №6-7. – С. 19-20.
5. Губенко О.В. Феномен інтуїції та інтелектуальна творчість // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 8. – С. 9-12.
6. Дункер К. Структура и динамика процессов решения задач // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: МГУ, 1981. – 400 с.
7. Кармин Н.С., Хайкин Е.П. Творческая интуиция в науке. – М., 1971. – 185 с.
8. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1975. – 520 с.
9. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. Методологія. Методи. Програми. Процедури. – К.: Наукова думка. – 1999.
10. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. школа, 1983. – 94 с.
11. Налимов В.В. Спонтанность сознания. – М.: Прометей, 1989. – 284 с.
12. Пономарёв Я. А. Психология творчества. – М.: Педагогика, 1976.
13. Пуанкаре А. Математическое открытие // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М.: Изд-во МГУ, 1981.
14. Роменець В.А. Психологія творчості. – К.: Вища школа, 1971. – 245 с.
15. Солсо Роберт Л. Когнитивная психология. – М., 1996. – 598 с.
16. Тодд Любарг, К. Муширу, С. Торджман, Ф. Зенасни. Психология креативности. – М.: «Когито-Центр», 2009. – 215 с.
17. Трикс Х.Е. Основные направления экспериментального изучения творчества // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: МГУ, 1981. – 400 с.

18. MacKinnon, D.W. (1962), «The nature and nurture of creative talent», *American Psychologist*, 17, 484-495.
19. Wallas, G. *The art of thought*. New-York: Harcourt Brace, 1926.

The article is informed about the structure of creative intellectual activities. It is analyzed the nature of intuitive thinking in ties with the logical thinking. It are the two most important psychological components of creative activities.

Key words: creative thinking, intuitively intellect, intellectual activities.

Отримано: 24.06.2009

УДК 159.92

О.А. Гульбс

ПРОФЕСІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВИКЛАДАЧА НА ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТТЯХ

Лекція є провідним видом навчальних занять і визначає зміст та спрямованість навчального процесу. Виділення та систематизація основних ознак, що визначають навчальну ефективність лекції, є виключно важливими, передусім, у практичному плані підготовки фахівців. У результаті проведеного аналізу було виявлено суттєво значущі умови, за якими лекція набуває ефективності і високо оцінюється студентами.

Ключові слова: професійний потенціал викладача, особистість викладача, лекція, лекційні заняття, лекційний метод навчання, навчальний матеріал, проблемне навчання, пошукові моделі.

Лекция является ведущим видом учебных занятий и определяет содержание и направленность учебного процесса. Выделение и систематизация основных признаков, которые определяют учебную эффективность лекции, являются исключительно важными, прежде всего, в практическом плане подготовки специалистов. В результате проведенного анализа были выявлены существенно значимые условия, при которых лекция приобретает эффективность и высоко оценивается студентами.

Ключевые слова: профессиональный потенциал, личность преподавателя, лекция, лекционные занятия, лекционный метод обучения, учебный материал.

Постановка проблеми. Традиційна вузівська лекція, як правило, носить пасивний характер і не мобілізує студента на активну працю. Сьогодні виникає потреба активізації вузівської лекції, використання проблемних, евристичних методів, стимулюючих пізнавальні процеси майбутніх фахівців. Проведення таких лекцій потребує реалізації професійного потенціалу викладача.

Аналіз останніх досліджень. У професійній підготовці студентів важливе місце займає знайомство їх з першоосновами науки, з її основними категоріями, методологією та значенням їх для професійної діяльності майбутніх фахівців. Лекція дозволяє висвітлювати навчальний матеріал на рівні найновіших досягнень науки, розкривати перспективи її подальшого розвитку у тісному зв'язку з життям. Творча думка викладача, його живе, переконливе слово, демонстрація різних засобів наочності – усе це у сукупності є системою засобів, використання якої є необхідним для активізації пізнавальної діяльності студентів, вироблення в них відповідного емоційного ставлення до положень та ідей, про які йдеться, цілеспрямованості та наполегливості у досягненні мети [6, с. 76].

На думку Т.С. Яценко, лекція є однією із форм спілкування, безпосереднього контакту викладача із студентами. Подаючи навчальний матеріал, викладач не тільки повідомляє певні ідеї, факти, але й виражає своє ставлення до них, до науки, що викладається, зважаючи на характер та склад аудиторії. У результаті студенти засвоюють не безликі абстракції, а ідеї, що відповідають їх запитам і відображають погляди викладача [7, с. 35].

Опрацьовуючи лекцію, студенти залучаються до активного включення мислення, слідкують за логікою розмірковування лектора, обдумують разом з ним, виробляють уміння сприймати складні теоретичні положення. Так лекція перетворюється на «школу мислення», певною мірою залучає студентів до процесу наукового дослідження [4, с. 155].

Належна підготовка до лекції та її проведення розкриває якості мислення самого викладача, спонукає їх до поглибленого вивчення навчального матеріалу, його переробки та проектування. При цьому забезпечується як у студентів, так і викладачів підвищення інтересу до науки, що вивчається, потреби у поповненні знань, вироблення діалектичного підходу до аналізу явищ реальної дійсності, навичок теоретичного дослідження, формування глибоких наукових, моральних, естетичних переконань, світобачення тощо [5, с. 156].

Формування мети статті і постановка задачі. Поряд з великою кількістю суджень, що їх було висловлено у зв'язку з визначенням вимог до лекції, було багато і вимог до викладача як лектора. Передусім студенти хочуть бачити лектора ерудованою людиною з принциповими та самостійними позиціями, яка досконало знає свій предмет та вільно орієнтується у суміжних навчальних дисциплінах і вміє поставити кардинальні питання цих наук, викликати в аудиторії науково-творчий інтерес. Тому доцільно розглянути можливість викладача та його професійний потенціал на лекційних заняттях.

Виклад основного матеріалу. Сутність лекційного методу полягає в тому, що, з одного боку, лектор викладає основні теоретичні питання теми, аналізує та узагальнює їх, а з другого – студенти сприймають та обмірковують навчальний матеріал,

приходять через спільну з викладачем роботу до самостійних узагальнень та висновків.

Студенти були єдині щодо того, що найбільш сильне враження дає високий науковий рівень викладення лекційного матеріалу, новітня інформація, висвітлення найбільш складних проблем, аргументована критика слабких теорій. Більшість студентів вважають найбільш важливими такі ознаки, як: «постановка спірних проблем з метою спонукання до самостійного мислення» та «висвітлення методологічних та світоглядних питань». Поряд з цим значне місце займають також вимоги щодо зв'язку лекції з життям.

Студенти високо оцінюють лекцію як ефективний засіб професійної підготовки. На підтвердження цього висновку можна звернутись до їх міркувань, зроблених під час опитування. Студенти висловили думки щодо дидактичних позитивних якостей лекції: «вона є орієнтиром для подальшої самостійної роботи над літературою, яку було порекомендовано»; «формує пізнавальний інтерес»; «озброює методикою роботи над курсом». Були й критичні висловлювання. В основному, вони пов'язані з невисокою якістю прочитаних лекцій, з недостатньою забезпеченістю навчальною літературою, з рівнем індивідуальних запитів студентів, їх знаннями та досвідом, професійною підготовкою та спеціалізацією. Загалом студенти єдині в думці, що змістовна, методично грамотно прочитана лекція є завжди потрібною.

У методичному відношенні студенти ставлять вищий бал манері читання лекції (щоб вона була «жива, захоплююча»), переконливості та глибини розкриття питань. Найбільш негативно оцінюються «загальні фрази», «велика кількість цитат, що їх перераховують», «відсутність власних думок у викладача», «переказування підручника», «просте перерахування пунктів та підпунктів» тощо [1, с. 175].

Високі вимоги висуваються студентами до логіки читання лекцій, доступності викладення, до культури мови лектора, а також до вміння забезпечити та постійно підтримувати контакт з аудиторією. Більша частина студентів висловились за те, щоб лекції читалися не за текстом, а у вільній манері викладення: це допомагає, вважають вони, обміркувати та глибше засвоїти матеріал, вловити живі інтонації голосу. Окремі студенти досить категоричні в тому, що «викладач, який не здатний самостійно висловити свої думки, авторитету мати не буде» [3, с. 97].

Поряд з великою кількістю суджень, висловлених у зв'язку з визначенням вимог до лекції, було багато і вимог до викладача як лектора. У першу чергу студенти хочуть бачити лектора ерудованою людиною з принциповими та самостійними позиціями, яка досконало знає свій предмет та вільно орієнтується у суміжних навчальних дисциплінах і вміє поставити кардинальні питання цих наук, викликати в аудиторії науково-творчий інтерес. Студенти високо цінують викладачів, які постійно працюють над собою, над науковою проблемою та вносять у викладання

свій «індивідуальний почерк», «розмірковують уголос». Особливу прихильність викликає у них той лектор, у якого «є любов до своєї науки, ентузіазм та зацікавленість у тому, щоб викликати великий інтерес до цієї науки у кожного слухача» [2, с. 8].

У зв'язку з цим висловлюється низка вимог до методичної майстерності викладача. У ньому хочуть бачити людину запальну та водночас таку, яка володіє вмінням читати лекції вільно, пробуджувати інтерес навіть до «нецікавого» навчального матеріалу. У цьому йому повинні допомагати, на думку студентів, добре поставлений голос, вміння використовувати потрібні інтонації, жести, багатство та правильність мови, почуття темпу та ритму викладання, і головне, як підкреслює більшість студентів, – «почуття робочого ритму аудиторії, постійне взаєморозуміння з нею».

Кожний викладач здійснює професійний вплив на аудиторію своїми особистісними та професійними якостями як лектора, так і науковця. Насамперед, переконує наукова лекція, яка має глибокі обґрунтування та доведення. Переконливість досягається головним чином: чітким визначенням методологічних позицій, дидактичних та навчальних цілей; бездоганною логікою викладання; правильним використанням наукових понять, категорій, фактичного матеріалу. Доказовість лекції багато в чому залежить від того, наскільки викладач націлив її на розв'язання найбільш актуальних, гострих питань, як він намагався вирішити та вирішує їх, як володіє майстерністю публіцистичного, злободенного викладання матеріалу [7, с. 104].

Окрім переконливості, лекційний матеріал повинен відрізнятися новизною, інформативною ємкістю, включити матеріал, що висвітлює основні та найбільш складні питання теми. Лише у такому випадку лекція викликає увагу та інтерес до науки, сприяє тому, що студенти активно думають та приходять до відповідних висновків, точок зору, переконань [1, с. 179].

Цілком закономірним у цьому зв'язку є все більш широке застосування у лекціях проблемного викладання матеріалу, тобто такого засобу його повідомлення, котрий ставить студентів у позицію дослідників, які шукають спільно з лектором відповіді на поставлені питання [7, с. 109]. Спільно розкриваючи протиріччя у розвитку явищ та процесів, обмірковуючи гіпотези, засоби перевірки їх істинності, аргументуючи, розмірковуючи, студенти залучаються викладачем до пошуку істини. Викладач, пропонуючи можливі шляхи вирішення поставленої наукової проблеми, підводить студентів до оптимального варіанта її вирішення. Знайдені рішення, правильні висновки у такому випадку здаються студентам результатами самостійної роботи, а ті узагальнення, до яких вони приходять, стають їх власними, внутрішньо прийнятими переконаннями. На таких лекціях створюються і підтримуються творчі умови, які сприяють глибокому розкриттю логіки самої науки, її методу, виникненню потрібного емоційного настрою студентів [6, с. 51-52].

Не менш важливими при проведенні лекції є організованість, точність, дисциплінованість викладача. Особиста зразковість та авторитетність викладача у зв'язку з цим набуває також досить суттєвого значення, є важливою ознакою навчання. Однією із ознак належно проведеної лекції є також висока культура та техніка мовлення викладача. Студенти ставляться до цього чинника з особливою упередженістю, бо майстерності слова, переконання вони вчать, в першу чергу, у викладачів-професіоналів [4, с. 159].

Однією із вимог щодо забезпечення навчального впливу лекції є також використання засобів наочності, художніх образів тощо. Ці засоби дозволяють інтенсифікувати працю викладача і студентів та при менших витратах сил досягати більш високих освітніх та навчальних результатів. Вони сприяють формуванню поглядів та переконань, роблять архітектоніку викладення естетично привабливою [7, с. 56].

Проведений аналіз дозволив розробити суттєво-значущі умови що визначають професійний характер лекції (табл. 1.).

Таблиця 1

Суттєво значущі умови, що визначають професійний характер лекції

№ з/п	Суттєво значущі умови
1 2 3 4 5	За змістом 1 Чіткість світоглядних позицій, науковий рівень. 2 Переконливість та доказовість. 3 Новизна матеріалу, інформативна ємкість. 4 Зв'язок з життям, з практикою роботи фахівця. 5 Відповідність змісту особливостям аудиторії
1 2 3 4 5	За організацією 1 Організація викладу лекцій: чіткість структури, логічність викладення, переходів від одного питання до іншого тощо. 2 Вдумливо – пристрасне вступне слово викладача. 3 Створення психологічного настрою та підготовка студентів до активного пізнавального пошуку 4 Організація колективної мислєдіяльності студентів. 5 Постійний контакт, взаєморозуміння між лектором та аудиторією
1 2	За методами проведення лекції 1 Вміле використання традиційних та інноваційних засобів проведення лекції та застосування сучасної наочності. 2 Активізація лекції проблемним викладанням.

№ з/п	Суттєво значущі умови
3	Спонування студентів до роздумів, пошуків оптимальних рішень
1	Особиста зразковість, авторитетність викладача. Вільний, емоційно-виразний виклад.
2	Культура мови (понятійна точність, дохідливість, правильність вимови, наголосу в словах).
3	Техніка мови (різноманітність інтонації, темпу, звучності голосу, виразність, міміка).
4	Психологічна культура

Отже, змістовна, організаційна та методична сторони лекції матимуть суттєвий вплив на її навчальну ефективність з тим більшою виразністю, чим яскравішою та сильнішою буде наявність сукупності умов, що визначають цю ефективність. І навпаки, слабкий вияв однієї або ж декількох ознак понижують навчальну цінність лекції або зводять її до нуля, перетворюють на формальний захід, який залишає студентів байдужими, пасивними [3, с. 9].

Кожна із суттєво значущих ознак є своєрідним окремим критерієм майстерності читання лекції, а у своїй сукупності вони складають синтезований критерій цієї майстерності. Для визначення навчальної результативності лекції застосовуються критерії, що визначають ступінь її впливу на студентів, тобто використовуються критерії навчальної цінності навчального заняття, у даному випадку – стосовно лекції.

Аналіз досвіду лекційного викладання показує, що систему критеріїв майстерності читання лекції та її навчальної ефективності як загальну систему рекомендацій доцільно використовувати у вигляді, наведеному у *табл. 2*.

Таблиця 2

Система критеріїв майстерності читання лекції та її навчальної ефективності

№ з/п	Критерії	Рівні		
		Високий	Середній	Низький
За змістом				
1	Світоглядний, науково-теоретичний рівень.	Світоглядна спрямованість яскраво виражена. Виклад теоретичних положень глибоко науковий.	Виклад науково спрямований, однак місцями описовий. Критичний аналіз теорій достатній.	Виклад децього об'єктивістський. Більше опису, ніж аналізу.

№ з/п	Критерії	Рівні		
		Високий	Середній	Низький
2	Новизна, інформативна ємкість матеріалу.	Багато нових цікавих відомостей.	Більше нового, ніж відомого.	Більше повторень вже відомого, ніж нового
3	Переконливість та доведеність.	Розмірковування переконливі та доведені, насичені новими, повчальними фактами.	Основні розмірковування переконують. Частина положень бездоказово декларується. Фактів достатньо, але не всі вони переконливі.	Виклад більше розрахований на прийняття як належного (на віру); фактів мало, вони не переконливі.
4	Зв'язок з життям, практикою роботи.	Постійний, всебічний, органічний.	Періодичний у більшості питань, в окремих випадках – штучний.	Епізодичний, однобічний, часто штучний.
5	Відповідність змісту особливостям аудиторії	Виклад складний, але доступний. Належним чином (у повному обсязі) враховується профіль вузу, спеціалізація студентів	Виклад популярний, достатньо враховується профіль, спеціалізація студентів	Виклад занадто популярний, місцями спрощений. Спеціалізація студентів враховується недостатньо
За методикою та організацією				
6	Манера читання лекції.	Виклад вільний, емоційно-виразний.	Деяка пов'язаність текстом, сухість, монотонність викладу.	Постійний зв'язок з текстом. Матеріал викладається сухо, байдуже.

№ з/п	Критерії	Рівні		
		Високий	Середній	Низький
7	Характер постановки проблем, питань.	Спонукає до думки, заставляє розмірковувати, виробляти ставлення до матеріалу, що викладається. Сміливо ставить та вирішує важкі, болючі питання.	Викладач мало спонукає до розмірковувань. Більше дає готової інформації для запам'ятовування. Намагається не загострювати увагу на спірних питаннях.	Переважає інформаційний стиль викладу. Проблеми майже не піднімаються або взагалі відсутні. Складні та спірні питання обминаються.
8	Контакт, взаєморозуміння лектора з аудиторією.	Постійний. Викладач чутливо реагує на зміну рівня уваги та реакції аудиторії.	Періодичний, не завжди достатній, належним чином не враховуються зміни в аудиторії.	Практично відсутній. Зміни в аудиторії, як правило, залишаються непоміченими та не враховуються.
9	Культура та техніка мови.	Виклад жвавий, образний, захопливий, виразний.	Виклад досить жвавий, виразний. Місцями трапляються словесні штампи, неправильна вимова та наголос у словах.	Виклад невиразний, багато мовних штампів, слів-паразитів, помилок у вимові.

№ з/п	Критерії	Рівні		
		Високий	Середній	Низький
10	Використання засобів наочності.	Змістовне, цікаве. Кількість, місце, час демонстрацій обгрунтоване та виважене.	Корисне, але великої інформації не дає, мають місце крайнощі щодо кількості засобів наочності, елементи непродуманості у їх використанні.	Засоби наочності практично не працюють на тему. Наявні диспропорції у кількості їх використання, непродумано місце та час їх використання.
11	Ставлення викладача до лекції та аудиторії.	Особиста переконаність яскраво виражена. Наявна до аудиторії, до самого себе, уважність та чуйність до студентів.	Відчувається переконаність, але без пристрасті. Вимогливий та чуйний, але більше за необхідністю, за обов'язком.	Викладання схоже на виконання службових обов'язків. Відчувається байдужість.
12	Організація викладу матеріалу	План та структура чіткі. Виклад, переходи та висновки логічні	План та структура слабкі. Виклад місцями не досить логічний	Виклад безладний. Логіка переходів від одного положення до іншого – не досить відчутна
За ефективністю виховного впливу				
13	Ступінь засвоєння лекційного матеріалу та характер його оцінки студентами.	Основні положення засвоєні глибоко та у повному обсязі. Слухачі починають з нових позицій оцінювати явища соціальної дійсності.	Основний матеріал засвоєно, але місцями неглибоко та не у повному обсязі. Є спроби оцінити явища соціальної дійсності з нових позицій.	Матеріал лекції засвоєний поверхово, не у повному обсязі. Студенти залишаються до нього байдужими.

№ з/п	Критерії	Рівні		
		Високий	Середній	Низький
14	Керівництво одержаними знаннями як системому поглядів та принципів.	Студенти впевнено керуються засвоєними ідеями та положеннями.	Студенти взяли до уваги засвоєні ідеї та положення. Однак мають місце епізодичні відхилення від їх виконання.	Засвоєні ідеї та положення залишилися більше знаннями, а не переконаннями.
15	Ставлення студентів до лекції та лектора.	Викликала великий інтерес, почуття вдячності та подяки до викладача.	Слухалась з інтересом, викликала почуття схвалення.	Інтересу не викликала. Найвні навіть прояви прикrostі та незадоволення.
16	Поведінка студентів під час лекції.	Дисциплінована, уважна, зібрана, колективістська.	Дисциплінована, уважна, зібрана, колективістська, однак з елементами порушень цих характеристик.	У поведінці слухачів нерідко з'являлись антиподи бажаних якостей.

Упровадження у роботу викладачів запропонованої системи показало, що знання цих ознак дає можливість викладачам працювати більш упорядковано, цілеспрямовано, співвідносити свої дії з основними вимогами до лекції, підвищує почуття відповідальності за свою роботу, спонукає до вдосконалення педагогічної майстерності.

Спостереження за роботою викладачів свідчать, що запропонована система оцінки якості лекції підвищує увагу лекторів до питань змісту, організації та методики викладання, дає можливість реально побачити їм свої сильні та слабкі сторони, розширює можливості для посилення відповідних аспектів лекцій та у підсумку досягти значного просування вперед.

Добиватись, щоб лекції містили у собі яскравий вияв сукупності якомога більшої кількості ознак (умов) – справа нелегка: саме в плані виконання навчальної функції лекції викладачі зазнають поразки, мають найбільші труднощі. Результати спостереження свідчать про те, що слабкі місця у лекційному викладі пов'язані якраз із тими ознаками, які розцінюються як «особливо важливі» для вирішення навчальних завдань.

Висновки і перспективи дослідження.

1. Ефективне використання навчальної функції лекції у змістовному, методичному та організаційному плані потребує від викладача: чітко вияснити основну ідею лекції, її освітні та професійні завдання; проаналізувати професійні можливості курсу лекцій; безперервно поновлювати, збагачувати лекційний матеріал, оперативно реагувати на соціальні, наукові, технічні та інші явища і процеси, враховуючи профіль ВНЗ.
2. Викладач ВНЗ повинен постійно вдосконалювати педагогічну техніку читання лекцій; безперервно здійснювати самоконтроль за якістю викладання, володіти сучасними інноваційними технологіями.
3. Методична робота, яка спрямована на підвищення навчальної ефективності лекції з боку кафедр, повинна передбачати: колективне та індивідуальне взаємовідвідування лекцій викладачами; заслуховування й обговорення поточних лекцій на кафедрі, на предметно-методичних комісіях.
4. З метою підвищення ефективності якості викладання лекцій керівництво кафедр повинно контролювати лекції, аналізувати та систематизувати зауваження щодо проведення лекцій, рекомендації доводити до уваги лектора.
5. Саме виконання сукупності цих головних апробованих умов буде сприяти тому, що суттєві ознаки лекції, які визначають її професійний характер, виявляють яскравіше та обумовлюють високу ефективність лекційного викладання як засобу виховання високих моральних та професійних якостей у студентів.

Список використаних джерел

1. Богданова І. М. Оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій / Педагогіка та психологія. – № 4, 1997. – С. 174-184.
2. Зязюн І.А., Карамущенко Л.В., Кривonos І.Ф. та ін. Педагогічна майстерність: Підручник. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
3. Киричук О. В., Кoberник О. М. Психолого-педагогічне проектування навчально-виховного процесу // Педагогіка та психологія. – № 4. – 1996. – С. 4-9.
4. Макагон К. В. Формування готовності педагогів до інноваційної діяльності // Педагогіка та психологія. – № 4. – 1997. – С. 155-160.
5. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: Дис... д-ра психол. наук. 19.00.07. – К., 1992. – 398 с.

6. Харькин В. Н. Педагогическая импровизация: теория и методика. – М., 1992.
7. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

A lecture is the leading type of lessons and determines maintenance and orientation of educational process. Selection and systematization of basic signs, which determine educational efficiency of lecture, are exceptionally important, foremost, in the practical plan of preparation of specialists. As a result of the conducted analysis there were exposed substantially meaningful terms at which a lecture acquires efficiency and highly estimated students.

Key words: professional potential, personality of teacher, lecture, lecture employments, lecture method of studies, educational material.

Отримано: 05.10.2009

УДК 159.9.019.4

І.Г. Денисов

ФОРМУВАННЯ АДЕКВАТНОГО РЕАГУВАННЯ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ У ПРОФІЛАКТИЦІ АСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Стаття присвячена проблемі дослідження асоціальної поведінки підлітків. Автор розглядає конфлікт як один із чинників асоціальної поведінки та пропонує формувати адекватні форми реагування в конфліктних ситуаціях у комплексній програмі профілактики асоціальної поведінки підлітків.

Ключові слова: підлітковий вік, конфлікт, конфліктна ситуація, асоціальна поведінка, профілактика асоціальної поведінки.

Статья посвящена проблеме исследования асоциального поведения подростков. Автор рассматривает конфликт как одну из причин асоциального поведения и предлагает формировать адекватные формы реагирования в конфликтных ситуациях в комплексной программе профилактики асоциального поведения подростков.

Ключевые слова: подростковый возраст, конфликт, конфликтная ситуация, асоциальное поведение, профилактика асоциального поведения.

Кожному віковому періоду властиві свої проблеми, які людині доводиться долати, але криза підліткового періоду багато в чому відрізняється від усіх інших. Своїми масштабами, драматизмом сюжету і кількістю втягнутих у нього персонажів криза нагадує

справжню мелодраму, рідше, комедію, а іноді може мати навіть риси трагедії. На цьому складному життєвому етапі молоді людини все так сильно закручується, швидко, міняється і починає бачитися іншими очима, що у неї створюється іноді враження, що і весь світ, і вона сама за лічені дні перекинулися з ніг на голову.

Дійсно, все саме так і відбувається. Іноді поступово й непомітно, а часто дуже бурхливо, в підлітковому віці дозрівають і прокидаються різноманітні емоційні стани, хитромудрі психологічні механізми, яких раніше просто не було, які навіть і не снилися. А якщо щось подібне й існувало на попередньому етапі, то воно було швидше несвідомим, ніж свідомим.

Проблема конфлікту в підлітковому віці є однією з найскладніших і гострих в розвитку і вихованні дітей даного віку.

Крім того, підлітковий вік відносять до криз вікового розвитку, а в психології поняття вікових криз асоціюється зі станом вираженої конфліктності.

Отже, можна зробити висновок: серед інших вікових криз, підліткова є однією із найважчих і конфліктних. Цим і визначається актуальність вибору нашої теми.

У результаті істотних зсувів у фізичному і психологічному розвитку (статеве дозрівання, прагнення до самостійності, незалежності та ін.) у дітей підліткового віку виявляється слабкість гальмівних процесів, емоційна нестійкість, неврівноваженість, підвищена сенситивність до того, що стосується оцінки їх особистості, характеру, поведінки. В характері підлітка спостерігаються суперечливі властивості і прагнення: соромливість поєднується з розбещеністю, самостійність з нерішучістю, м'якосердність з черствістю, залежність від авторитетів з боротьбою з ними, зайва самовпевненість з гострою потребою в схваленні та ін.

У підлітка з'являється загострене почуття власної гідності. Він відчуває себе особою, яку не можна пригнічувати, принижувати, позбавляти права самостійності і права вибору друзів, компаній.

Більш всього труднощів, конфліктів у відносинах з підлітком терплять дорослі, зокрема, батьки і вчителі.

У зв'язку з цим, основну увагу в нашій роботі ми приділили характеристиці конфліктності в підлітковому віці і взаємодії підлітка з дорослими в цей кризовий період.

Асоціальна поведінка підлітків зумовлена особистісною конфліктністю. Типові реакції підлітків в конфліктних ситуаціях залежать від вікових особливостей. Вони є віковою характеристикою, але піддаються психокорекційному впливу.

Підлітковий вік – перехід від дитинства до дорослості, що протікає дуже гостро – тут переплітаються суперечливі тенденції соціального розвитку. Нерідко підлітковий період називають важким, переломним, критичним. Це в якійсь мірі і природньо, оскільки, по-перше, відбуваються численні зсуви в розвитку підлітка, і цей розвиток має стрибкоподібний, бурхливий характер, а по-друге, зміни, які відбуваються, нерідко супроводжуються появою різних труднощів, як у самого підлітка, так і в його вихованні.

Для підліткового періоду характерні негативні прояви, дисгармонійна будова тіла, згортання раніше сталі системи інтересів дитини, протестуючий характер її поведінки по відношенню до дорослих, але з іншого боку, підлітковий вік відрізняється масою позитивних чинників: зростає самостійність дитини, більш багатоманітними і змістовними стають всі відносини з іншими дітьми й дорослими, значно розширюється та істотно змінюється сфера діяльності, розвивається відповідальне відношення до себе й до інших людей і т.д. Головне, даний період відрізняється виходом дитини на якісно нову соціальну позицію, в якій реально формується свідоме відношення до себе як члена суспільства.

У підлітковому віці відбуваються кардинальні зміни в організмі дитини, які істотно впливатимуть на всі сторони біологічного, психологічного і соціального розвитку. Так, якщо емоції молодшого школяра носять відносно спокійний характер, то, емоції підлітка відрізняються великою силою і трудністю в їх керуванні. З цим пов'язано невміння стримувати себе, слабкість самоконтролю і різкість у поведінці.

Підлітки бурхливо проявляють свої відчуття і емоції. Якщо вони відчувають щонайменшу несправедливість до себе, вони тут же здатні «вибухнути», хоча потім можуть жалкувати про це. І особливо часто такі реакції виявляються в стані розумової або фізичної перевтоми, тривалої напруги.

Постійний контроль з боку дорослих, залежність і опіка, від яких підліток всіма силами прагне звільнитися, вважаючи себе достатньо дорослим, щоб ухвалювати самостійні рішення і діяти на свій розсуд – вельми істотні чинники у виникненні конфліктних ситуацій. Підлітка все більше обтяжує залежність від дорослого. Він протестує проти контролю, звіту у вчинках і підкорення дорослому й активно затверджує свою незалежність: «Я вже не маленький», «Сам знаю, що мені робити». Все це свідчить про появу у підлітка нового рівня самосвідомості, умовно названого психологічним відчуттям дорослості, яке виражається у прагненні бути і вважатися дорослим. Саме ця стрижньова особливість перехідного віку є джерелом постійних конфліктів підлітка з навколишніми його людьми.

К. Левін у роботі «Підхід теорії поля до підліткового віку», проаналізувавши конфліктний тип переходу до дорослості з погляду положення, займаного в суспільстві групою дітей і групою дорослих, відзначав, що в підлітковому віці відбувається зміна приналежності до групи, тобто підлітки знаходяться в стані соціального пересування з групи дітей в групу дорослих, причому у них є прагнення перейти в групу дорослих і користуватися деякими їх привілеями [цит. за 7]. Але, переходячи з дитячого світу в дорослий, підліток не належить повністю ні до того, ні до іншого, оскільки він вже не хоче належати до групи дітей, а група дорослих його ще не приймає.

Підліток як би знаходиться в маргінальному (проміжному) положенні. І таке положення «неприкаяності» є, на думку К. Ле-

віна, джерелом специфічної картини поведінки й емоційного стану, невизначеністю рівня домагань, напруженістю, нестійкістю, підвищеною чутливістю, соромливістю і невпевненістю, що характеризується зміною контрастів поведінки і настрою, епізодичною агресивністю, схильністю приймати крайні позиції та точки зору. Ця напруженість і конфліктність тим більша, чим різкіша відмінність між світом дитинства і світом дорослості і, тим довший період неприкаяності підлітка [3, 4, 7].

У підлітка дуже велике відкидання своєї приналежності до дітей і затвердження більшої дорослості у порівнянні з ними, але ще відсутнє відчуття справжньої, повноцінної дорослості, хоча є прагнення до неї і потреба у визнанні його дорослим оточуючими. Розриви між реальним рівнем дорослості і бажаним підлітком поступово зменшується, але зберігається упродовж всього підліткового віку і виступає як специфічний стимул його соціальної активності, що спрямована на засвоєння зразків дорослості. Саме цей факт підштовхує підлітка до асоціальних вчинків – паління, алкоголь, тенденції до протесту у різноманітних формах.

Іншим домінуючим мотивом поведінки і діяльності підлітка є потреба у самоствердженні. Вона настільки сильна в цьому віці, що в ім'я визнання підліток готовий знати на що. Він може поступитися своїми поглядами, переконаннями, вчинити дії, які розходяться з його моральними настановами. Потребою в самоствердженні можна пояснити багато фактів порушення норм і правил поведінки, трудність і конфліктність підліткового періоду. Якщо ця потреба довгий час залишається незадоволеною, то в поведінці підлітків виявляється серія нерозсудливо-зухвалих витівок, єдиною метою яких є привертання до себе уваги.

Розглянувши різновиди відхилень у поведінці, можна констатувати, що єдиної точки зору дослідників на класифікацію і типологію девіантної поведінки не спостерігається. Багато вчених у своїх роботах особливу увагу приділяють окремим видам поведінки, що відхиляється, віддають перевагу визначеному вікові, що відбиває сферу їхніх наукових інтересів.

Критерії асоціальної поведінки неоднозначні. Латентні правопорушення (безквитковий проїзд, порушення правил вуличного руху, дрібні крадіжки, скупка краденого) можуть залишитися без уваги. Але різкі зміни в поведінці, коли потреби особистості не відповідають пропозиції; зниттєння ціннісного відношення до себе, свого імені й тіла; негативне відношення до інститутів соціального контролю; нетерпимість до педагогічних впливів; ригоризм у відношенні до наркоманії, проституції, бродяжництва, жебрацтва, пов'язаний з особливим віктимним досвідом; правопорушення служать найбільш сталими ознаками девіантної поведінки.

Особливий інтерес у рамках нашого дослідження викликають види поведінки, що відхиляється від норм у конфліктних ситуаціях, психологічні особливості неповнолітніх і фактори, що обумовлюють виникнення девіантної поведінки, а також си-

туації, що провокують підлітків до поведінкових девіацій, які носять асоціальний характер.

Самопочуття людини значною мірою залежить від ступеня позитивності, стабільності її відносин з навколишніми людьми. Центральне місце в житті підлітка займають не сім'я і батьки, а взаємостосунки з навколишнім світом, з іншими людьми, і в першу чергу – з протилежною статтю. Дефекти в цій системі відносин, що називаються в соціальній психології міжособовим конфліктом, є не тільки причиною деформації в соціально-психологічному портреті особистості, але і джерелом багатьох невротичних розладів.

Конфлікт – це випадок, коли:

1. Подразник, діючий на організм, дуже сильний, задача дуже важка, і організм виявився недостатньо сильним перед її обличчям і не може відповісти адекватною реакцією.
2. Та або інша тенденція індивіда (потяг) не може бути виявлена через вироблені особові соціальні умови і навички.
3. В поведінці індивіда стикаються дві сильні, але протилежно спрямовані тенденції, які взаємно виключають одна одну.

Конфліктна ситуація як наслідок наростаючої напруги може проявитися на індивідуально-особовому рівні, коли учасники конфлікту – протилежні особові структури, у виникненні фрустрації, незадоволеності, постійній дратівливості, пошуку контактів в неформальних кругах. На груповому рівні вона виявляється в агресивності, в діях, що спрямовані на вирішення ситуації, яка визнається за нестерпну.

В міжгрупових конфліктах як суб'єкти виступають групи, які переслідують цілі, несумісні з метою групи, що протистоїть.

Отже, розрізняють чотири основні типи конфліктів: внутрішньоособистісні, міжособистісні, конфлікт між особистістю і групою та міжгруповий конфлікт.

Підставою для того, щоб відокремити деякі види конфліктів, є традиційне розрізнення сторін конфлікту, які представлені у вигляді малих груп, окремих осіб або окремих сторін особистості. Фактичним суб'єктом всіх цих конфліктів, проте, залишається людина – як особа, точніше, підліток, як учасник міжособової взаємодії, як член групи, що вступає у взаємодію з іншими членами своєї групи й іншими групами.

Будь-який конфлікт, як складне явище, «приживається» на різних «рівнях» особистості. Так, внутрішньоособовий конфлікт знаходить себе в зовнішніх, міжособових проявах, а інтерперсональний конфлікт одержує певне «внутрішнє» віддзеркалення. Міжособовий конфлікт супроводжується емоційними переживаннями людини, яка часто веде внутрішній діалог із самою собою. В тій же мірі внутрішні конфлікти людини ведуть до певних особливостей її міжособової поведінки.

Проте взаємозв'язок конфліктів різного рівня може виявлятися і в прямому «русі» конфлікту з одного рівня на іншій. На-

приклад, міжособовий конфлікт, пов'язаний із суперечностями у взаємодії людей, переходить для когось з її учасників у внутрішньоособовий, в конфлікт мотивів, труднощі вибору альтернативи дій і т.д.; міжособовий конфлікт, може стати початком міжгрупового конфлікту і т.д.

Іншою ілюстрацією взаємозв'язку різних конфліктів служить відоме в психології явище перенесення, коли суб'єкт свідомо або несвідомо заміщає одну із сторін конфлікту іншим об'єктом. Прикладом є перенесення внутрішньоособового конфлікту на міжособовий рівень, коли суб'єкт конфлікту робить «цапом відбувайлом» когось із оточуючих.

Розвиток конфлікту відбувається в наступній послідовності:

а) поступове посилення учасників конфлікту за рахунок введення все більш активних сил, а також за рахунок накопичення досвіду боротьби;

б) збільшення кількості проблемних ситуацій і поглиблення первинної проблемної ситуації;

в) підвищення конфліктної активності учасників, зміна характеру конфлікту у бік жорстокості, залучення в конфлікт нових осіб;

г) наростання емоційної напруженості, супроводжуючої конфліктні взаємодії, яка може надавати як мобілізуючий, так і дезорганізуючий вплив на поведінку учасників конфлікту;

д) зміна відношення до проблемної ситуації конфлікту в цілому.

Отже, конфлікт виступає як біполярне явище – протистояння двох початків, що проявляє себе в активності сторін, яка спрямована на подолання суперечностей, причому сторони конфлікту представлені активним суб'єктом (суб'єктами).

Інтерес до конфліктів у більшій мірі зміщується саме до проблем їх регулювання і практичної роботи з ними.

Схильність підлітків до конфліктів зокрема може пояснюватися існуючою в цьому віці схильністю до акцентуації характеру. Акцентуація – це крайні варіанти норми характеру, при яких окремі його риси надмірно посилюються.

Внаслідок цього виявляється вибіркова чутливість, уразливість відносно певного роду психогенних дій при хорошій і навіть підвищеній стійкості до інших. Тобто, можна сказати, що кожному типу акцентуації характерні свої труднощі і певні типові конфлікти.

В конфлікті оголюється ество людини. Оскільки існує актуальна потреба в дослідженні психологічних особливостей вікового розвитку, доцільно вивчати їх в ситуаціях фрустрації, як самих показових.

У зв'язку з цим, нами було проведено дослідження, яке включило 4 етапи:

1. Вивчення динаміки вимірювання фрустраційних реакцій у підлітків за методикою С. Розенцвейга.

2. Вивчення динаміки вимірювання тривожності в учнів середніх класів за допомогою методики Тейлора.
3. Вивчення динаміки вимірювання схильності особистості до конфліктної поведінки.
4. Вивчення динаміки вимірювання переживання страху за допомогою методики діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса.

Контингент випробовуваних склали учні 5-9-х класів.

За результатами дослідження ми розробили програму корекції поведінки в конфліктних ситуаціях.

Перш за все, щоб між психологом і підлітками виникла діалогова взаємодія, необхідне наступне:

1. Якщо ви задаєте питання, почекайте, доки співбесідник відповідь на нього.
2. Висловивши свою думку, поцікавтеся думкою дітей.
3. Якщо ви не згодні, аргументуйте, заохочуйте пошук аргументів дітьми.
4. Робіть паузи під час бесіди. Не дозволяйте собі захоплювати весь «комунікативний простір».
5. Частіше дивіться підлітку в обличчя.
6. Частіше повторюйте фрази: «Як ти сам думаєш?», «Мені цікава твоя думка», «Чому ти мовчиш?», «Ти не згоден зі мною? Чому?», «Доведи, що я не маю рації!»

Ефективним для вирішення протиріч може стати і метод інтроспективи. Цей метод полягає в тому, що людина ставить себе на місце іншого, а потім у своїй уяві відтворює думки і відчуття, які, на її думку, ця людина випробує в даній ситуації. Після цього робиться висновок про мотиви і зовнішні спонукачі поведінки, цілі і стремління. На основі результатів психологічного аналізубудеться взаємодія з людиною. Тут є одна небезпека: власні думки і відчуття прийняти за думки й відчуття іншої людини. Тому необхідно зіставляти дії і поведінку людини з нашим уявленням про неї. І при необхідності змінювати ці уявлення. Цей метод може використовувати не тільки дорослий по відношенню до підлітка, але і сам підліток по відношенню до дорослого.

Вживання всіх цих методів повинно виявитися ефективним. Адже вони будуються на основі партнерства, зближують дорослого і підлітка, допомагають зрозуміти один одного.

Психокорекційні задачі тренінгу:

1. Формування у підлітків адекватного реагування в конфліктних ситуаціях.
2. Усунення надмірної напруги і тривожності підлітка.
3. Розвиток у підлітка здатності адекватного сприйняття себе й оточуючих людей.
4. Навчання підлітка регуляції власних емоцій, почуттів і поведінки в цілому.
5. Навчання підлітка конструктивним формам поведінки й основам комунікабельності.

Способи досягнення психокорекційних задач:

1. Розвиток логічного мислення і розумових здібностей.
2. Бесіди на задані теми.
3. Рольові ігри.
4. Вправи на самопізнання і саморегуляцію.
5. Психогімнастика й ауторелаксація.

Тренінг охоплює три блоки занять – діагностичний, реконструктивно-формулюючий і закріплюючий.

Цикл занять будується так, щоб забезпечити постійне розгортання психокорекційної діяльності для того, щоб сприяти усе більшому розкриттю підлітка і його сприйнятливості до корекційних впливів. Так, на перших заняттях цього тренінгу переважними формами роботи є рольове програвання ситуацій, вправи на самопізнання, а на останніх – рольове програвання ситуацій з наступним обговоренням і формулюванням висновків, бесіди, вправи на самовиховання.

Вправи й ігри, спрямовані на вивільнення негативної емоційної енергії й агресії, використовуються упродовж усього тренінгу. Але, якщо на перших заняттях на їхньому використанні не акцентується увага підлітка, то до кінця психолог звертає його увагу на способи «розрядки», «виплеску» власних імпульсів.

Загалом, порівнявши всі результати проведених нами досліджень, можна підвести підсумок.

У конфлікті підлітка з дорослими найбільш вираженими є самозахисні тенденції. Вони істотно зростають до 15 років.

Те ж спостерігається і у відношеннях з однолітками, але меншою мірою. У п'ятикласників у конфлікті з однолітками переважає реакція фіксації на причині, але вона не сильно відрізняється порівняно з підлітками 9-х класів.

Найменше в конфліктних ситуаціях підлітки вдаються до реакцій вирішального типу, особливо в ситуаціях з дорослими.

Можна сказати, що підлітки дійсно не йдуть на конструктивне вирішення конфлікту. Дійсно, їх реакції захисту свого «Я» зростають, з віком, їх тривожність і страхи викликають різні емоції, у тому числі страх показатися смішним, страх бути ображеним групою, страх пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

Основний шлях ефективної взаємодії з підлітком у кризовий період полягає в тому, що дорослий повинен визнати виниклі потреби дитини і на основі цього перебудувати свої взаємовідносини з нею.

Варто зазначити, що можливий і безкризовий розвиток, де дорослий, не чекаючи моменту, коли ініціатором змін стане підліток, сам починає перебудовувати відносини з ним: шукати, де можна і потрібно розширити його самостійність, підвищити вмощення, збільшити відповідальність. У цьому виражається визнання збільшених можливостей підлітка, і тому підстави для зіткнень відсутні: дорослий попереджає появу претензій підлітка на нові

права, надаючи їх йому. При цьому відношення дорослого не відстає, а навіть ще випереджає розвиток особистості підлітка.

Розширюючи самостійність і відповідальність підлітка, можна знайти «золоту серединку», що відповідатиме можливостям підлітка і дозволить дорослому впливати на нього. В цьому випадку перебудова взаємостосунків здійснюється з якнайменшими труднощами, або взагалі без них, і ризик виникнення асоціальних форм поведінки мінімальний.

Отже, запропонована нами корекційна програма, яка містить комплекс вправ розвитку комунікативних здібностей, виявляється доцільною.

Список використаних джерел

1. Братусь Б. С. Аномалии личности. – СПб.: Питер Ком, 2000. – 68 с.
2. Бушай І.М. Особливості когнітивного компоненту «Я-образу» акцентуйованих підлітків // Психологія. Збірник наукових праць. – Випуск 2(5). – К.: НПУ. – 1999. – С. 111-117.
3. Гришина Л.Д. Психология конфликта. – СПб., 2000. – 356 с.
4. Елизаров А.Н. Работа психолога-консультанта с родителями в ситуациях родительско-юношеских конфликтов // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. С. 38.
5. Кэррел С. Групповая психотерапия подростков. – СПб.: Питер, 2002. – 224 с.
6. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 256 с.
7. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. – М.: «МЕДпресс», 2001. – 318 с.
8. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М.: Академия, 2000. – 181 с.
9. Фролов Ю.И. Психология подростка. – М., 1997. – 218 с.

The article is devoted the problem of research of asocial conduct of teenagers. An author examines a conflict as one of reasons of asocial conduct and suggests to form the adequate forms of reacting in conflict situations in the complex program of prophylaxis of asocial conduct of teenagers.

Key words: teens, conflict, conflict situation, asocial conduct, prophylaxis of asocial conduct.

Отримано: 01.10.2009

УДК 159.938.363.5

І.Г. Денисов, С.В. Загрунний, Д.І. Луцьков

ПРОФІЛАКТИКА ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Стаття присвячена розгляду проблеми шкільної дезадаптації у підлітковому віці. Автори пропонують практичні рекомендації корекції шкільної дезадаптації засобами практичної психології.

Ключові слова: підлітковий вік, дезадаптивна поведінка, шкільна дезадаптація, методи психокорекції.

Стаття посвячена рассмотрению проблемы школьной дезадаптации в подростковом возрасте. Авторы предлагают практические рекомендации корекции школьной дезадаптации методами практической психологии.

Ключевые слова: подростковый возраст, дезадаптивное поведение, школьная дезадаптация, методы психокоррекции.

Формуванням людської поведінки і пошуки сенсу людського існування розглядаються невідривно від питань про становлення особистості. Теоретичною підставою цих питань виступає структура кожної окремої особистості з її індивідуальними проявами – погляди, принципи, форми поведінки, що сприяють нормальному існуванню особистості в суспільстві.

Поряд з інтересом до матеріального добробуту і до бізнесу багато людей прагнуть допомогти собі та зрозуміти, що значить бути людиною й бути особистістю. Прагнуть розібратися у своїй поведінці, розвинути віру в себе, свої сили. Усвідомити неусвідомлені сторони особистості, зосередитися насамперед на тому, що відбувається з ними в цей час.

Коли психологи звертаються до вивчення особистості, то, мабуть, перше, з чим вони зіштовхуються, це різноманіття властивостей і їхніх проявів у її поведінці. Інтереси і мотиви, схильності і здібності, характер і темперамент, ідеали, ціннісні орієнтації, вольові, емоційні й інтелектуальні особливості, співвідношення свідомого і несвідомого (підсвідомого) і багато чого іншого – ось далеко неповний перелік характеристик, з якими доводиться мати справу, якщо ми намагаємося намалювати психологічний портрет особистості.

Володіючи різноманіттям властивостей, особистість разом з тим являє собою єдине ціле. Звідси випливають дві взаємозалежні задачі: по-перше, зрозуміти всю безліч властивостей особистості як систему, виділивши в ній те, що прийнято називати системоутворюючим фактором (або властивістю), і, по-друге, розкрити об'єктивні підстави для формування цієї системи.

Кожному суспільству властиві такі форми соціальних відхилень і в тих масштабах, які витікають із конкретно-історичних умов його існування – соціальних, економічних, політичних, моральних і т.п. Об'єм соціальних відхилень дозволяє судити про моральний клімат даного суспільства, рівень законності та правопорядку, ступінь єдності соціальних груп.

Вивчення проблеми соціалізації людини неможливо без вивчення того оточення, з якого людина отримує позитивні і негативні приклади. Що саме впливає на формування особистості і що виступає як найбільш привабливе для особистості, що і чому вона може вважати доцільним для себе? Звідки виникають девіантність і делінквентність у поведінці особистості?

Зокрема, проведення нашого дослідження передбачає вивчення психологічних рис особистості, які вона формує під впливом суспільних відносин з батьками, однолітками, учителями.

На наш погляд, робити спілкування дітей гуманнішим, поведінку соціалізованою, вчити їх жити в мирі й злагоді з собою та іншими, формувати у них інтерес і прагнення вивчати всі грані власної особистості треба не тільки закликами до цього, але й засобами практичної психології. Безперечно, ця проблема заслуговує на увагу. Саме їй і присвячена наша робота.

Підлітковим прийнято вважати період розвитку дітей від 11-12 до 15-16 років [6, 7]. Цей період знаменується бурхливим психофізичним розвитком і перебудовою соціальної сфери й активності дитини. У розумінні хронологічних границь віку в психологічній літературі немає єдності.

Могутні зрушення, що відбуваються в усіх областях життєдіяльності дитини, роблять цей вік «перехідним» від дитинства до дорослості. Підлітковий вік багатий драматичними переживаннями, труднощами й кризами. У цей період складаються, оформляються стійкі форми поведінки, риси характеру, способи емоційного реагування, це пора досягнень, стрімкого нарощування знань, умінь, становлення «Я», знаходження нової соціальної позиції. Водночас, це вік втрат дитячого світовідчуження, появи почуття тривожності і психологічного дискомфорту. Підлітковий вік часто називають періодом диспропорцій у розвитку. У цьому віці збільшується увага до себе, до своїх фізичних особливостей, загострюється реакція на думку навколишніх, підвищується почуття власної гідності й вразливості. Фізичні недоліки часто перебільшуються.

У підлітків спостерігається прагнення більш заглиблено зрозуміти себе, розібратися у своїх почуттях, настроях, думках, відносинах. Життя підлітка повинно бути заповнене якимись змістовними відносинами, інтересами, переживаннями. Саме в підлітковому віці починає встановлюватися визначене коло інтересів, що поступово здобуває сталу стійкість. Це коло інтересів є психологічною базою ціннісних орієнтацій підлітка. У цьому віці відбувається переключення інтересів з приватного і конкретного на відвернене і загальне, спостерігається ріст інтересу до пи-

тання психологяду, релігії, моралі й естетики. Розвивається інтерес до світоглядних переживань інших людей і до своїх власних.

У 12-14 років у психологічному розвитку багатьох дітей настає переломний момент, відомий за назвою «підліткової кризи». Зовні це виявляється в брутальності і нарочитості поведінки підлітка, прагнення діяти всупереч бажанню і вимогам дорослих, в ігноруванні зауважень, замкненості й т.д. Підліткова криза є піком перехідного періоду від дитинства до дорослості.

Найбільш важливим моментом психофізичного розвитку підлітків є статеве дозрівання і статева ідентифікація, що є двома лініями єдиного процесу психосексуального розвитку. На психофізіологічному рівні дискомфорт підлітків пояснюється різними причинами: нестійкістю емоційної сфери; особливостями вищої нервової діяльності; високим рівнем ситуативної тривожності.

Особливості розвитку пізнавальних здібностей підлітків часто стають причиною труднощів у шкільному навчанні: неуспішність, неадекватна поведінка. Успішність навчання багато в чому залежить від мотивації навчання, від того особистісного змісту, що має навчання для підлітка.

Основна умова всякого навчання – наявність прагнення до придбання знань і вивчення себе. Але в реальному шкільному житті доводиться зіштовхуватися із ситуацією, коли підліток не має потреби в навчанні і навіть активно протидіє навчанню [3].

Увага в підлітковому віці є довільною і може бути цілком організованою й контрольованою підлітком. Індивідуальні коливання уваги обумовлені індивідуально-психологічними особливостями (підвищеною збудливістю або стомлюваністю, зниженням уваги після перенесених соматичних захворювань, черепно-мозкових травм), а також зниженням інтересу до навчальної діяльності. До числа індивідуальних особливостей відносяться індивідуальні розходження у функціонуванні пам'яті. Для успішності навчання підлітка способом раціонального запам'ятовування, необхідно знати переважний тип пам'яті й індивідуальних особливостей запам'ятовування. Зв'язок пам'яті з розумовою діяльністю, інтелектуальними процесами в підлітковому віці здобуває самостійне значення. По мірі розвитку підлітка зміст його розумової діяльності змінюється в напрямку переходу до мислення в поняттях, що більш глибоко і всебічно відбивають взаємозв'язки між дійсністю. Змістом психічного розвитку підлітка стає розвиток його самосвідомості. Однією із найважливіших рис, що характеризують особистість підлітка, є поява стійкості самооцінки й образу «Я». Зміст образу фізичного «Я» – уявлення про свій тілесний вигляд, порівняння й оцінка себе з поглядом еталонів «мужності», і «жіночності».

Особливості фізичного розвитку можуть бути причиною зниження у підлітків самооцінки і самоповаги, що призводить до страху поганої оцінки оточуючими. Недоліки зовнішності (реальні або вигадані) можуть переживатися дуже болісно, аж до повного неприйняття себе, стійкого почуття неповноцінності. Підлітки

частіше починають опиратися на думку своїх однолітків. Якщо у молодших школярів підвищена тривожність виникає при контактах з незнайомими дорослими, то в підлітків напруженість і тривога вище у відносинах з батьками та з однолітками.

Прагнення жити за своїми ідеалами, вироблення цих зразків поведінки може приводити до зіткнень поглядів на життя підлітків і батьків, створювати між ними конфліктні ситуації. У зв'язку із бурхливим біологічним розвитком і прагненням до самостійності, у підлітків виникають труднощі у взаєминах з однолітками [5].

Упертість, негативізм, уразливість і агресивність підлітків є найчастіше емоційними реакціями на непевність у собі. У багатьох підлітків відзначаються акцентуації характеру – визначене загострення окремих рис характеру, що створюють визначену вразливість підлітка (невротичні розлади, делінквентну поведінку, алкоголізацію і наркоманізацію) [7].

Ситуація розвитку підлітка (біологічні, психічні, особистісно-характерологічні особливості) припускає кризи, конфлікти, труднощі в адаптації до соціального середовища. Підліток, що не зміг благополучно перебороти новий етап становлення свого психосоціального розвитку, що відхилився у своєму розвитку і поведінці від загальноприйнятої норми, одержує статус «важкого». У першу чергу, це відноситься до підлітків з асоціальною поведінкою. Факторами ризику тут є: фізична ослабленість, особливості розвитку характеру, відсутність комунікативних навичок, емоційна незрілість, несприятливе зовнішньосоціальне оточення. У підлітків з'являються специфічні поведінкові реакції, що складають специфічний підлітковий комплекс:

- реакція емансипації, що являє собою тип поведінки, за допомогою якого підліток намагається вивільнитися з-під опіки дорослих. Крайній ступінь виразності цієї реакції – бродяжництво;
- реакція групування з однолітками виявляється в підвищеному інтересі до спілкування з однолітками, орієнтації на вироблення групових норм і цінностей, формування власної субкультури;
- реакція захоплення (хобі), у ній відбиваються як віяння моди, так і схильності, що формуються, та інтереси підлітка [6].

Визначені ускладнення виникають при професійному самовизначенні, свідомому виборі професії. Вибір професії підлітком представляє багатоетапний процес вироблення й ухвалення рішення. З'являється низка індивідуальних стилів пошуку рішень: імпульсні рішення, ризиковані рішення, врівноважені рішення, рішення обережного типу, інертні рішення.

Загальна логіка розвитку всіх вольових якостей у підлітковому віці може бути виражена в такий спосіб: від уміння керувати собою, концентрувати зусилля, витримувати і виносити вели-

кі навантаження до здатності керувати діяльністю, домагатися в ній високих результатів [4].

Дуже гостро протікає перехід від дитинства до дорослості, в якому опукло переплітаються суперечливі тенденції.

З одного боку, для цього складного періоду характерні негативні прояви, дисгармонічність у будові особистості, згортання системи інтересів, що розвилася у дитини, що визначає характер її поведінки стосовно дорослого. З другого боку підлітковий вік відрізняється і безліччю позитивних факторів: зростає самостійність дитини, більш різноманітними і змістовними стають відносини з іншими дітьми та дорослими, значно розширюється сфера її діяльності. Головне, цей період відрізняється виходом дитини на якісно нову соціальну позицію, у якій формується її свідоме відношення до себе як члена суспільства [1].

У 12-14 років у психологічному розвитку багатьох дітей настає переломний момент, відомий за назвою «підліткової кризи». Зовні це виявляється в брутальності і нарочитості поведінки підлітка, прагнення надходити всупереч бажанню і вимогам дорослих, в ігноруванні зауважень, замкнутості і т.п. Підліткова криза є піком перехідного періоду від дитинства до дорослості. Варто оговорити, що бувають випадки безкризного розвитку дитини. Найчастіше це відбувається тоді, коли дорослі чуйно відносяться до потреб дітей і при перших ознаках зміни цих потреб перебудовують свої відносини з дітьми так, щоб останні могли задовольнити свої нові потреби [2].

Іноді ж безкризовий розвиток є лише удаваням, оскільки криза може проходити в зглаженій формі, а також у силу тих чи інших причин може зміщатися в часі. Кризовий характер переходу від одного періоду до іншого періоду його розвитку показує, що в дитини з'явилися нові потреби, задоволення яких серйозно ускладнено.

Підліткова криза відрізняється від усіх інших криз (криза 1 року, 3 років, 7 років) більшою тривалістю. Л.І. Божович вважає, що це пов'язано зі швидким темпом фізичного і розумового розвитку підлітків, що призводить до утворення таких потреб, що не можуть бути задоволені у силу недостатньої соціальної зрілості школярів цього віку, у той же час потреби, що виникли, дуже сильні, напружені. На утворення підліткової кризи впливають як зовнішні, так і внутрішні фактори. Зовнішні фактори складаються з постійного контролю з боку дорослих, із залежності й опіки, від яких підліток усіма силами прагне звільнитися, вважаючи себе досить дорослим, щоб приймати самостійно рішення і діяти за своїм розсудом.

Внутрішні фактори складаються зі звичок і рис характеру, що заважають підлітку здійснити задумане (внутрішні заборони, звичка підкорятися дорослим і ін.).

Деадаптивна поведінка визначається як поведінка, що відхиляється від соціальних норм, тобто як окремі вчинки або система вчинків, що суперечать загальноприйнятим у суспільстві

правовим і моральним нормам. У психолого-педагогічній літературі існує диференційований підхід до характеристики девіантної поведінки, яка деякими психологами розглядається як синонім дезадаптації.

Л.М. Злобін виділяє чотири варіанти девіантної поведінки:

- відхилення, що не є порушенням загальноприйнятих етичних норм. Це може бути поведінка, яка не відповідає вікові при нормальному психічному розвитку (підліток любить грати з іграшками);
- порушення загальноприйнятих норм, що не є правопорушеннями, наприклад, жадібність, егоїзм, замкнутість, недовірливість, жорстокість, і якщо їх не перебороти, призведуть до правопорушень;
- правопорушення, тобто поведінка, що порушує правові норми, статті адміністративного або кримінального законодавства;
- поведінка, яка відхиляється, значною мірою зумовлена патологічними факторами, захворюваннями. Вона може бути в підлітків із психопатичними рисами особистості, у невротиків, у психічно хворих дітей.

В інших класифікаціях поведінка, яка відхиляється від соціальної норми, пов'язана з несприятливими умовами соціального розвитку і характеризується як стійкий прояв відхилення від соціальних норм, що має соціально-пасивну, корисливу й агресивну спрямованість.

Усі ці якості і властивості особистості таких дітей, складності у відносинах з навколишніми і поведінки ведуть до труднощів їхнього навчання і виховання.

П.П. Блонський писав, «з об'єктивної точки зору, важкий учень такий, стосовно якого робота учителя виявляється малопродуктивною. Із суб'єктивної точки зору, важкий учень – такий, з яким учителю важко займатися, що потребує від учителя багато роботи».

Дослідники проблеми дезадаптивної поведінки неповнолітніх зробили спроби згрупувати схожі прояви поведінки, яка відхиляється від норми, знайти для них інтегруючу основу (А.Д. Гонеева, Н.І. Ліфінцева, Н.В. Ялпаєва).

Психолого-педагогічні дослідження показали, що в підлітків з поведінкою, яка відхиляється від соціальних норм, переважає суспільно-негативна, егоїстична спрямованість, яка визначає відповідну життєву позицію. Словосполучення «дитина, яку важко виховувати» вказує на складності у вихованні, на нездатність або небажання дитини засвоювати педагогічні впливи.

Педагогічно занедбана – це така дитина, рівень невихованості якої виражається в несформованості найважливіших соціальних якостей особистості, актуальних для відповідного віку. Риси і якості педагогічно занедбаного школяра обумовлюють його неадекватні реакції на педагогічні впливи. Для такої категорії дітей характерне хронічне відставання з низки навчальних

предметів, інтенсивний опір педагогічним впливам, негативне відношення до навчання, різні асоціальні прояви.

Соціально занедбані діти і підлітки – це важковиховувані та педагогічно занедбані неповнолітні, у яких відсутні професійна спрямованість, корисні навички й уміння, різко звужена сфера соціальних інтересів. Їм властиве глибоке відчуження від родини і школи, а їхнє формування відбувається під впливом асоціальних підлітків, їм властиві серйозні соціальні відхилення (бродяжництво, наркоманія, алкоголізм, аморальна поведінка, правопорушення).

У попередженні і подоланні підліткової поведінки, яка відхиляється, у корекції спілкування й взаємин у родинах дезадаптивних підлітків існують різні шляхи та засоби педагогічного впливу. Ці впливи можуть мати як прямий, безпосередній, так і непрямий, опосередкований характер.

Прямий шлях корекційного впливу на сімейне спілкування, на його змістовну сторону можливий при гарному взаєморозумінні батьків і вчителів, при двобічному усвідомленні тих проблем, що виникають при вихованні дитини. Якщо ж між родиною і школою відсутнє взаєморозуміння й всякий педагогічний вплив розцінюється як акт обмеження сімейних інтересів, то в таких умовах прийнятний опосередкований, непрямий шлях педагогічно-корекційного впливу на родину підлітка з дезадаптивною поведінкою.

Соціальні відхилення можуть бути викликані різними причинами, тому можна виділити кілька типів профілактичних заходів: нейтралізуючі, компенсуючі, попереджуючі виникнення обставин, які сприяють соціальним відхиленням, усувають ці обставини, контролюють проведену профілактичну роботу та її результати.

Характер, звички і схильності закладаються ще в дитинстві. Що закладено при вихованні та навчанні, з тим і піде людина у життя. В основі колекційного і профілактичного виховання лежить формування звички до правильної поведінки, тобто такої звички, коли дитина вже не може вчинити інакше, коли правильна поведінка стає її потребою.

Різні методологічні і концептуальні підходи до пояснення підліткової дезадаптивності не дозволяють однозначно трактувати передумови появи цього феномена. Проте зрозуміло одне: підліткова дезадаптивна поведінка є комплексне особистісне утворення, а причини можуть бути як психологічні (порушення в мотиваційній, емоційній, вольовій або моральній сферах), так і соціальні фактори (дезінтеграція родини, особливості стилів виховання).

У нашій роботі ми спробували висвітлити такі показники дезадаптивності, як схильність до подолання норм та правил, послаблений вольовий контроль емоційних реакцій та схильність до делінквентної поведінки. Звичайно, ми розуміємо, що отримання суттєвих позитивних результатів у подоланні таких психологічних явищ в рамках нетривалого експерименту малоімовірно. Те, що формується роками і відчуває дію багатьох (особливо зовніш-

ніх) чинників, неможливо змінити швидко, але результати роботи з підлітками загалом дають надію на позитивні зміни.

У концептуальному плані в профілактичних технологіях виділяється насамперед інформаційний підхід. Він ґрунтується на тому, що відхилення від норм в поведінці підлітків відбуваються тому, що неповнолітні їх (норм) просто не знають. Отже, одним з напрямків роботи повинен стати інформаційний – інформування підлітків про їхні права й обов'язки, вимоги, пропонувані державою до виконання встановлених для даної вікової групи соціальних норм.

Соціально-профілактичний підхід як основну мету розглядає виявлення, усунення і нейтралізацію причин та умов, які викликають різного роду негативні явища. Сутність цього підходу – система соціально-екологічних, правових і виховних заходів, що проводиться суспільством для усунення причин девіантної поведінки.

Психолого-педагогічний підхід полягає у відновленні або корекції якостей особистості підлітка з дезадаптивною поведінкою, особливо, відносно моральних і вольових якостей особистості.

Знання таких аспектів змісту роботи з підлітками, які пров'язують дезадаптивну поведінку, допоможе психологам і учителям домогтися ефективності в роботі з навчання та виховання дезадаптивних підлітків.

Зазвичай проблемами профілактики і корекції дезадаптивної поведінки займаються професійні психологи, тому що це процес, який складається з декількох етапів, проведення яких потребує професійної підготовки та досвідченого втручання.

Для адекватного сприйняття дійсності необхідно навчитися адекватно сприймати самого себе. Тому в корекційних заходах чимало уваги приділялося формуванню адекватної самооцінки учнів. Дані констатуючого експерименту показали, що неадекватне самосвідомлення в багатьох випадках спричиняє відразу до навколишніх, до самого себе і, відповідно, агресивні прояви різного порядку.

Розроблена та впроваджена корекційно-тренінгова програма може бути використана для профілактики девіантної поведінки серед учнів загальноосвітніх шкіл.

Список використаних джерел

1. Воробьева Л.И., Петровский В.А., Фельдштейн Д.И. Психологическая роль и место подросткового возраста в онтогенезе // Психология современного подростка – М., 1987. – С. 6-36.
2. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 272 с.
3. Кондратьев В.Ф. Концептуальный подход к пониманию нормы и психического здоровья Дайджест // Социальная и судебная психиатрия: история и современность. – М., 1996. – С. 92-103.

4. Меликсетян А. С. Отклоняющееся поведение несовершеннолетних. Сов. педагогика. – 1990. – № 4. – С. 52-57.
5. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Том 1. – М.: Владос, 2002. – 384 с.
6. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Том 2. – М.: Владос, 2002. – 384 с.
7. Чернова О.Л. Субъективные предпосылки общения учителей и подростков: Автореф. дисс... канд. психол. наук. – М., 1991.
8. Шаблина В. Зависимое поведение школьников и профилактика его развития в образовательных учреждениях. – СПб., 2000. – 194 с.

The article is devoted consideration of problem of school dezadaptation in teens. Authors offer practical recommendations of correction of school dezadaptation the methods of practical psychologists.

Key words: teens, dezadaptative conduct, school dezadaptation, methods of psychocorrection.

Отримано: 15.09.2009

УДК 159.9:371

Н.М. Дідик

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩІ ХАРАКТЕРИСТИКИ»

Стаття розкриває проблему визначення професійно важливих якостей, особливості їх формування. Розглядаються професійно значущі характеристики психолога.

Ключові слова: професійно значущі характеристики, професійно важливі якості, професіонал, професіоналізм, психолог.

Статья раскрывает проблему определения профессионально важных качеств, особенности их формирования. Рассматриваются профессионально значимые характеристики психолога.

Ключевые слова: профессионально значимые характеристики, профессионально важные качества, профессионал, профессионализм, психолог.

Сучасне суспільство потребує активних, діяльних людей, професіоналів своєї справи. Професіонал здійснює професійну діяльність на високому рівні, досягаючи професійної майстерності, дотримуючись професійної етики, професійних ціннісних орієнтацій. Професіонал розвиває свою особистість засобами професії, прагне внести творчий вклад до професії, викликати інтерес суспільства до результатів своєї професійної діяльності,

сприяє підвищенню престижу своєї професії у суспільстві, гнучко враховує нові запити суспільства до професії.

За словами А.К. Маркової, особистість людини зазвичай позитивно впливає на вибір професії, на хід професійної адаптації, підтримує професійну майстерність, стимулює професійну творчість, спонукає до зміни професії, оберігає від професійного старіння і деформації [3]. І, навпаки, професійні якості людини у міру становлення починають зворотно впливати на особистість. Наприклад, успіхи у професії стимулюють особистісний розвиток.

Психологічне становлення професіонала означає появу нових якостей в психіці людини. Наприклад, низка професійних здібностей виникає з особистісних якостей. Становлення професіонала «збагачує» психіку людини.

Отже, становлення людини як професіонала тісно пов'язане з його розвитком як особистості. Професіоналізація відбувається у взаємозв'язку із соціалізацією. Особистісний простір ширший професійного й істотно впливає на нього. Особистість людини позитивно впливає на вибір професії, на хід професійної адаптації, підтримує професійну майстерність, стимулює професійну творчість, спонукає до зміни професії, оберігає від професійного старіння і деформації. Водночас, особистість може і перешкоджати становленню професіонала в людині (відсутність працьовитості, загальнолюдських здібностей тощо).

Становлення професіонала завжди несе на собі відбиток індивідуальності. Кожен з кроків просування до професіоналізму різні люди проживають по-своєму: по-різному пристосовуються до професії, неоднаково виражають себе в професії, різною мірою прагнуть і готові до професійної майстерності й творчості. Відповідно відрізняються поєднання професійно важливих якостей (ПВЯ) (мотиваційних спонукань, техніки професійного мислення, видів здібностей), утворюючи неповторні індивідуальні особистісні профілі ПВЯ.

Індивідуальність може зростати у міру зростання професіоналізму, особливо на етапах творчого освоєння професії. Індивідуалізація професійної діяльності і професійного спілкування може мати характер індивідуальних відмінностей (несхожість людей один на одного), може виражатися в наявності різних стійких індивідуальних стилів і підніматися до індивідуального професійного світогляду, нешаблонного розуміння перспектив розвитку професії, її ролі в суспільстві і т.д. Індивідуальні особливості завжди присутні у фахівця, але не завжди усвідомлюються ним. Зріла особистість робить свої індивідуальні професійні особливості предметом усвідомлення, формування, корекції і вдосконалення.

Отже, психологічне становлення професіонала є динамічним процесом. Становлення і розвиток людини як професіонала здійснюється в ході систематичного навчання в різного типу професійних учбових закладах. На цей процес впливають

і стихійні впливи професійного та соціального довкілля. Процес становлення професіонала залежить, по-перше, від зовнішніх умов: упродовж життя людини змінюється сама професія, вимоги суспільства до неї, змінюється співвідношення даної професії з іншими професіями; може перетворюватися мотиваційна сфера професійної діяльності і її менталітет, духовні цінності: перебудовується операційна сфера при прояві нових технологій, структурні компоненти професійної діяльності і професійного спілкування (засоби, умови, результати) можуть змінюватися місцями – те, що було умовою, стає результатом, що було засобом, пізніше може стати умовою та ін.

Становлення професіонала залежить, по-друге, від внутрішніх умов: змінюються уявлення людини про професію, критерії оцінки людиною самої професії, професіоналізму в ній, а також критерії оцінки себе як професіонала. Важливо застосовувати у своїй професійній діяльності не лише канони, засвоєні в учбових закладах, але і враховувати зміни запитів суспільства до їх професії або спеціальності, духу часу.

Розуміння властивостей і якостей, які необхідні для успішного виконання професійної діяльності, тобто професійно важливих якостей, міститься у професійній самосвідомості. Для різних професій ці якості будуть різними, але міра їх усвідомлення робить помітний вплив на вибір завдань, на хід виконання діяльності, на впевненість у собі. Професійна самосвідомість включає характеристики людини, які визначають успішність її професійної діяльності.

Питання про розвиток ПВЯ і формування підсистем ПВЯ є одним із основних у проблематиці системогенезу діяльності. Його вивчення дозволяє конкретизувати принцип єдності свідомості і діяльності, розроблений К.О. Абульхановою-Славською, Б.Г. Ананьєвим, О.М. Леонтьєвим, С.Л. Рубінштейном, Б.М. Тепловим та іншими вітчизняними психологами. Дослідження поняття «професійно значущі якості» проводилося О.А. Єлдишовою, А.К. Марковою, В.Д. Шадриковим та ін. Водночас, узагальненої систематизації визначення поняття професійно значущих якостей особистості ще недостатньо. Це призвело до вибору відповідної теми і мети статті – дослідити визначення поняття професійно значущих характеристик у психологічній науці.

На думку О.А. Єлдишової, до них відносять професійно важливі якості (ПВЯ) – індивідуально-психологічні властивості і стосунки особистості. До індивідуально-психологічних властивостей відносяться наступні властивості особистості: сенсорні, перцептивні, атенційні, мнемічні, мислительні, мовні, емоційні,вольові, імажитивні, моторні, комунікативні. Стосунки особистості включають: ставлення людини до професії; до себе як до суб'єкта діяльності; до інших людей (колег, начальника, клієнтів); до об'єкта праці; до предмета праці; до засобів праці; до умов праці [2].

У процесі системогенезу діяльності ПВЯ і їх підсистеми виступають в ролі тих внутрішніх умов, через які переломлюються

зовнішні дії та вимоги діяльності, отже, розвиток ПВЯ і їх підсистем є вузловим моментом формування психологічної системи діяльності [5].

Концепція професійно важливих якостей належить В.Д. Шадрикову. Під професійно важливими якостями (ПВЯ) В.Д. Шадриков розуміє індивідуальні якості суб'єкта діяльності, які впливають на ефективність діяльності і успішність її засвоєння. До професійно важливих якостей відносяться і здібності, але вони не вичерпують всього об'єму ПВЯ [5].

Професійно важливі якості (ПВЯ) – це якості людини, здійснення її праці, що впливають на ефективність, за основними характеристиками (продуктивність, надійність і ін.).

За словами А.К. Маркової, професійно важливі якості (ПВЯ) – психологічні характеристики, які необхідні конкретній людині для засвоєння й ефективного виконання праці [3]. Сюди відносяться: спрямованість особистості, мотиви і цілі включення людини в дану трудову діяльність, потреби у творчості у процесі праці, професійні домагання, задоволеність працею, а також професійна самосвідомість, необхідні для здійснення праці професійні здібності, професійний тип мислення. Ці психологічні якості є як передумовою праці, так і його результатом, оскільки вони змінюються місцями, корегуються під час праці. На думку А.К. Маркової, як ПВЯ можуть виступати психічні процеси (мислительні, сенсорні, мовні, мнемічні), психічні стани, а також мотиви, стосунки (до праці, до інших людей) [3].

У процесі засвоєння професії відбувається зміна домінуючих якостей тобто на різних етапах професіоналізації різні якості мають максимальний (мінімальний) рівень розвитку [5, с. 69]. В ході професіоналізації змінюється компонентний склад структури ПВЯ, підвищується ступінь тісноти зв'язків окремих ПВЯ у структурі, збільшується число ПВЯ, що входять в структуру [5, с. 70].

У процесі професіоналізації підвищується ступінь інтегрованості системи ПВЯ [5, с. 74]. Л. М. Мітіна вважає, що кожна інтегральна характеристика може включати в себе різні комбінації професійно значимих особистісних якостей, суттєвих для успішної діяльності в рамках конкретної професії [4].

На думку Л.М. Мітіної, фундаментальною умовою розвитку інтегральних характеристик особистості професіонала є усвідомлення ним необхідності зміни перетворення свого внутрішнього світу і пошук нових можливостей самоздійснення у професійній праці [4].

Пристаюючи до засвоєння діяльності, суб'єкт володіє певними психічними властивостями, низка з яких є професійно важливими. Ці ПВЯ характеризуються певним рівнем розвитку функціональних і операційних механізмів. Але ці механізми не пристосовані до конкретної діяльності, причому, в основному, це відноситься до операційних механізмів. У процесі становлення психологічної системи діяльності відбувається перебудова

операційних механізмів психічних властивостей відповідно до вимог діяльності. Цей процес називається перебудовою операційних механізмів в оперативні. Цей процес складає суть процесу переходу від психічної властивості до ПВЯ.

А.К. Маркова виділила психологічні якості, бажані для ефективного виконання професійної діяльності, спілкування, для професійного зростання, подолання екстремальних ситуацій в праці. Сюди відносяться:

- характеристики мотиваційної, вольової, емоційної сфери фахівця:
 1. Мотиви, цілі, завдання, потреби, інтереси, стосунки, ціннісні орієнтації людини, психологічні позиції.
 2. Професійні домагання, професійна самооцінка, самоусвідомлення себе як професіонала.
 3. Емоції, психічні стани.
 4. Задоволеність людини працею, його процесом і результатом.
- характеристики операційної сфери фахівця:
 1. Психологічні знання про працю, про професію.
 2. Психологічні дії, способи, прийоми, уміння, техніка, психотехнології (у їх впливі на себе і на інших людей).
 3. Професійні здібності, прагнення до професійного зростання.
 4. Професійне мислення, у тому числі творчість, можливість збагатити досвід професії.
 5. Професійний саморозвиток, уміння проектувати і реалізувати плани свого професійного зростання.
 6. Психологічні протипоказання (тобто психічні якості, абсолютно або відносно несумісні з професією), а також якості, відсутність яких може бути компенсоване. Бажане визначення протипоказань у мотиваційній і операційній сфері.
 7. Лінії професійного зростання і лінії розпаду професійної діяльності і особистості фахівця, шляхи їх реабілітації [3].

Отже, для успішного виконання професійної діяльності людина повинна володіти низкою психологічних якостей, необхідних для цієї професії. ПВЯ є передумовою успішної професійної діяльності. З іншої сторони, ПВЯ самі вдосконалюються, шліфуються в ході діяльності, будучи її новоутворенням; людина в ході праці змінює і саму себе.

Роль професійно важливих ознак різна залежно від переходу від рівня непридатності щодо професії до рівня майстерності в цій професії; значущість ряду ознак зростає до певного рівня, починаючи з якого дана ознака є непотрібною по відношенню до профпридатної [3, с. 120].

Цілі, інтереси є першою групою ПВЯ, необхідних для професійної праці. ПВЯ є професійні здібності, професійна свідомість,

професійне мислення і т. д. Наприклад, професійне мислення полягає у використанні розумових операцій як засобів здійснення професійної діяльності. Професійний тип (склад) мислення – це переважаюче використання прийнятих саме в даній професійній області прийняття рішення проблемних завдань, способів аналізу професійних ситуацій, ухвалення професійних рішень, способів використання змісту предмета праці. Оскільки в людській діяльності існує спеціалізація праці, відмінності в предметах, засобах праці, то виникає необхідність в способах осмислення цієї своєрідності видів праці.

Професійне мислення включає: процес узагальненого і опосередкованого віддзеркалення людиною професійної реальності (предмета праці, завдань, умов і результатів праці); шляхи набуття людиною нових знань про різні сторони праці і способи їх перетворень; прийоми постановки, формулювання і вирішення професійних завдань; етапи прийняття і реалізації рішень у професійній діяльності; прийоми ціле утворення і планоутворення в ході праці, вироблення нових стратегій професійної діяльності.

А.К. Маркова розглядає професійний розвиток як появу в психіці людини її нових якостей професіонала; як опанування людиною новими професійно важливими якостями (ПВЯ), як зміна співвідношення ПВЯ, що раніше склалося. Професійний розвиток включає як прогресивні, так і регресивні зміни. Отже, професійний розвиток – це і становлення професіонала, і його подальша зміна (вдосконалення або регрес). Внеском у професійний розвиток є як поява нових ПВЯ, так і зміна їх характеру (складу, структури і ін.).

У той же час професійні якості людини у міру становлення починають зворотньо (позитивно або негативно) впливати на особистість: успіхи у професії стимулюють особистість, і навпаки. А.К. Маркова вважає, що у сьогоденному суспільстві, найбільш сприяють становленню професіонала такі риси особистості, як: дотримання професійної етики, індивідуальна соціальна і економічна відповідальність, внутрішній локус контролю (прагнення бачити причини подій свого життя в собі, а не в зовнішніх обставинах); перешкодостійкість і конкурентоздатність, гнучкість і оперативність, смислотворчість (як здатність знаходити нові позитивні сенси у своєму житті і роботі), внутрішня діалогічність особистості, адекватна самооцінка і готовність до диференційованої оцінки рівня свого професіоналізму і так далі [3].

Психологічне становлення професіонала означає появу нових якостей в психіці людини, які раніше були відсутні у людини або були, але в іншому вигляді (наприклад, ряд професійних здібностей зростає із загальнолюдських якостей), а також виникнення у людини нового вигляду професійної діяльності і професійного спілкування, що не існують раніше. Становлення професіонала є зростання психіки людини, її збагачення. Також випадком розвитку професіонала є регрес, випадання або деформація старих якостей, поява нових негативних ознак, розпад,

перерва, зупинка професійної діяльності, що означає якісні, хоча і негативні зміни в психіці людини. Людина, яка володіє активною зрілою особистістю, прагне протистояти негативним процесам, виробляючи у себе прийоми компенсації, нові творчі стратегії, опанувавши для цього нові психічні якості і способи діяльності, що рухає вперед психічний розвиток.

Проте професіоналізм – це не лише пристосування людини до професії, але і пристосування професії до людини. Тому важлива ланка становлення професіонала – етап самоактуалізації людини в професії. Людина з початку трудової діяльності й упродовж життя шукає шляхи реалізації своїх можливостей у професії. В ході професійного навчання починається вироблення індивідуальних критеріїв успішної роботи для себе особисто, визначення рівня своїх професійних домагань.

Залежно від індивідуального вибору завдань, стійких способів і стилю діяльності у фахівця можуть складатися індивідуальні поєднання ПВЯ, що утворює індивідуальний профіль фахівця (індивідуальний профіль здібностей, індивідуальний мотиваційний профіль, індивідуальний емоційний профіль і т.д.). Буває, що людина не усвідомлює своїх можливостей у професії, що означає неповну самоактуалізацію у професії.

Етап гармонізації людини з професією відбувається при вільному володінні професією, коли людина здійснює свою роботу на належному рівні, виконує її майстерно. Поки це ще не творчість, оскільки людина реалізує, перш за все, розроблені до нього в професії рекомендації, інструкції, зразки, доводячи їх до блискучого виконання (наприклад, вчитель використовує розробки інституту підвищення кваліфікації, методики передових вчителів і ін.). Звичайно, людина завжди вносить щось своє і нове, інакше використовуючи, комбінуючи прийоми роботи, що рекомендуються йому, але це ще не професійна творчість в строгому сенсі як пошук і знаходження нових нестандартних способів виконання професійної діяльності. Бути майстром своєї справи, добре володіти своєю майстерністю – це обов'язок кожної людини, справа його професійної честі.

На кожному етапі, рівні професіоналізму перед людиною ставляться нові вимоги, а це формує у неї специфічні ПВЯ, їх своєрідне поєднання. Для кожної професії необхідно розробляти якісні психологічні характеристики руху фахівця до професіоналізму. При цьому потрібно враховувати особистісний підхід з послідовним аналізом необхідних ПВЯ для даної професії.

Нерівномірність засвоєння окремих дій і цілісної структури професійної діяльності, ПВЯ, що виражається в мінливості показників ефективності, немонотонності їх зростання на різних етапах освоєння діяльності, наявності періодів згасання успішності, періодів відносного застою і навіть регресу, а також у нерівномірності розвитку ПВЯ, що реалізують професійну діяльність, – спочатку ефективність залежить від ПВЯ і інших здібностей, але у міру освоєння професійної діяльності вона сти-

мулює розвиток професійних здібностей, вимагає великих можливостей і вищих рівнів ПВЯ.

За словами О.О. Бодальова, високий професіоналізм хоча і неможливий без розвитку у людини спеціальних здібностей, які як своїм вмістом, так і формою були б тісно пов'язані з вимогами конкретної діяльності, і без відповідних цим вимогам знань та умінь, але найважливішою умовою досягнення такого професіоналізму також обов'язковим є і потужний розвиток у людини загальних здібностей і перетворення загальнолюдських цінностей в її власні цінності, що означає етичну вихованість її особистості [1].

Для різних професій ПВЯ будуть різними, але міра їх усвідомлення помітно впливає на вибір завдань, на хід виконання діяльності, на впевненість у собі. Для оптимального виконання професійної діяльності людина повинна володіти низкою психологічних якостей, необхідних для певної професії. Це описується у моделі особистості фахівця.

У модель особистості фахівця включаються необхідні якості і властивості працівника. Модель особистості фахівця – це опис сукупності його якостей, які забезпечують успішне виконання завдань, що виникають у виробничій сфері, а також самонавчання і саморозвиток працівника. До кожного виду професійної діяльності бажано підбирати, розробляти особистісні якості.

Нами проаналізовано професійно значущі особистісні характеристики психолога, перелік яких подано нижче:

- гуманістична спрямованість (О.О. Бодальов, В.Й. Бочелюк, Т.А. Верняєва, Т.М. Данилова, В.В. Зарицька, І.А. Мартинюк, В.Г. Панок, Л.В. Скрипко, Н.В. Чепелева та ін.);
- безумовне прийняття клієнта (Г.С. Абрамова, Е. Аллан, В.Й. Бочелюк, Л.Ф. Бурлачук, П.П. Горностаї, В.В. Зарицька, Є.О. Клімов, Колшед, Р. Кочюнас, І.А. Мартинюк, Н.І. Пов'якель, К. Роджерс, Р.С. Немов, Н.В. Чепелева та ін.);
- позитивна Я-концепція (В.Й. Бочелюк, В.І. Вачков, І.Б. Гриншпун, В.В. Зарицька, І.А. Мартинюк, Р. Мей, М.С. Пряжников, К. Роджерс, С. Собкова та ін.);
- самодостатність (Н.А. Амінов, В.Й. Бочелюк, В.В. Зарицька, М.В. Молоканов та ін.);
- аутентичність, конгруентність (Дж. Б'юдженталь, В.І. Вачков, І.Б. Гриншпун, Колшед, Р. Кочюнас, Ф. Перлз, М.С. Пряжников, К. Роджерс, С. Собкова та ін.);
- відповідальність, інтернальність (Г.С. Абрамова, Е. Аллан, В.Й. Бочелюк, Л.Ф. Бурлачук, Дж. Б'юдженталь, Т.А. Верняєва, В.В. Зарицька, Р. Кочюнас та ін.);
- постановка реалістичних цілей (Г.С. Абрамова, Е. Аллан, О.О. Бодальов, В.Й. Бочелюк, Дж. Б'юдженталь, В.В. Зарицька, Р.Кочюнас, О.О. Міненко та ін.);
- децентрація (О.О. Бодальов та ін.);

- об'єктивність (Т.А. Верняєва, Л. Волберг та ін.);
- емпатійність (Г.С. Абрамова, В.Й. Бочелюк, В.І. Вачков, Л. Волберг, П.П. Горностай, І.Б. Гриншпун, В.В. Зарицька, Колшед, Р. Кочюнас, І.А. Мартинюк, Р.С. Немов, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, М.С. Пряжников, К. Роджерс, С. Собкова, Н.В. Чепелева, Т. Яценко та ін.);
- рефлексія (В.Й. Бочелюк, С.А. Грищенко, В.В. Зарицька, Л.В. Скрипко, Г.О. Хомич та ін.), професійна рефлексія (Г.С. Абрамова, Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелева та ін.);
- асертивність (Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелева та ін.);
- альтруїзм (П.П. Горностай, І.А. Мартинюк, Л.В. Скрипко та ін.);
- інтелектуальність (Н.А. Амінов, В.І. Вачков, Т.А. Верняєва, П.П. Горностай, І.Б. Гриншпун, С.А. Грищенко, В.В. Гусейнов, В.Н. Дружинін, Р. Кеттел, І.А. Мартинюк, М.В. Молоканов, В.Г. Панок, М.С. Пряжников, Л.В. Скрипко, С. Собкова, Т.І. Федотюк, Н.В. Чепелева та ін.);
- професійний інтелект, професійне мислення (О.О. Бодальов, Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелева);
- практичний інтелект (Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелева);
- креативність (О.О. Бодальов, В.Й. Бочелюк, Т.А. Верняєва, П.П. Горностай, С.А. Грищенко, В.В. Зарицька, Л.В. Лобода, І.А. Мартинюк, Н.І. Пов'якель, Л.В. Скрипко, Н. В. Чепелева та ін.);
- інтуїція (Дж. Б'юдженталь, Р. Грінсон, І.А. Мартинюк, В.Г. Панок, С. Собкова, Н.В. Чепелева та ін.);
- емоційна врівноваженість (Н.А. Амінов, О.О. Бодальов, В.Й. Бочелюк, В.І. Вачков, Т.А. Верняєва, І.Б. Гриншпун, В.В. Зарицька, М.В. Молоканов, Н.І. Пов'якель, М.С. Пряжников, Л.В. Скрипко, С. Собкова, Н.В. Чепелева, Л.П. Шумакова та ін.);
- стресостійкість (Н.А. Амінов, В.Й. Бочелюк, Т.А. Верняєва, В.В. Зарицька, Р. Кеттел, М.В. Молоканов, Н.І. Пов'якель та ін.);
- комунікабельність (О.О. Бодальов, В.Й. Бочелюк, Т.А. Верняєва, П.П. Горностай, В.В. Зарицька, Р. Кеттел, Л.О. Ляховець, І.А. Мартинюк, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Л.В. Скрипко, Н.В. Чепелева та ін.);
- соціальний інтелект (О.О. Бодальов, Л.О. Ляховець, Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелева та ін.);
- діалогізм (Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелева та ін.);
- адекватна самооцінка (В.І. Вачков, І.Б. Гриншпун, Колшед, Н.І. Пов'якель, М.С. Пряжников, Л.В. Скрипко, С. Собкова, Н.В. Чепелева та ін.);
- оптимізм (В.І. Вачков, Т.А. Верняєва, І.Б. Гриншпун, М.С. Пряжников, С. Собкова та ін.);

- незалежність (Р. Кочюнас, О.О. Міненко, Н.І. Пов'якель та ін.);
- здатність зберігати таємниці, конфіденційність (Г.С. Абрамова, Е. Аллан, Л.Ф. Бурлачук, Є.О. Клімов та ін.);
- здатність прогнозувати (В.Й. Бочелюк, С.А. Грищенко, В.В. Зарицька, Н.І. Пов'якель, Л.В. Скрипко та ін.);
- саморегуляція (О.О. Бодальов, В.Й. Бочелюк, В.І. Вачков, І.Б. Гриншпун, В.В. Зарицька, І.А. Мартинюк, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, М.С. Пряжников, Л.В. Скрипко, С. Собкова, Н.В. Чепелева та ін.), професійна саморегуляція (Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелева);
- професійна ідентичність (Р. Кочюнас, Н.В. Пов'якель, Г.Д. Суходубова, Н.В. Чепелева та ін.);
- відсутність хронічних внутрішньоособистісних конфліктів (В.І. Вачков, Т.А. Верняєва, Л. Волберг, П.П. Горностай, І.Б. Гриншпун, С.А. Грищенко, Н.І. Пов'якель, М.С. Пряжников, С. Собкова, Н.В. Чепелева та ін.);
- прагнення до самопізнання і самоаналізу (О.О. Бодальов, В.Й. Бочелюк, В.В. Зарицька, Н.Ф. Литовченко, Р. Кочюнас, Н.В. Чепелева та ін.);
- прагнення до особистісного зростання (Г.Б. Бердник, Дж. Б'юдженталь, Р. Кочюнас, І.А. Мартинюк, О.О. Міненко, О.О. Прокоф'єва, Л.Б. Шнейдер та ін.);
- розуміння професії психолога як сенсу власного життя (Л.Ф. Бурлачук, Дж. Б'юдженталь, О.А. Ліщинська, В.Г. Панок, Н.В. Чепелева та ін.).

Водночас, психофізіологічні особливості на початок трудової діяльності ще не говорять однозначно про придатність людини, головне залежить від особистості, від бажання працювати в цій сфері. Центральну увагу треба приділити аналізу типу особистості, а не лише окремих її якостей. Відповідно професію бажано підбирати не до окремих ПВЯ людини, а до цілісної особистості. З іншого боку, доцільно орієнтувати особистість не на вузьку професію, а на досить широкий спектр спеціальностей усередині професії (наприклад, вчитель, методист, управлінець, шкільний психолог), що полегшує взаємозамінюваність фахівців, їх можливість перекваліфікацію, професійну компенсацію.

За словами А. К. Маркової, професійна компенсація – це замінюваність недостатнього рівня розвитку однієї професійно-важливої якості вищим рівнем розвитку іншої (або інших ПВЯ) [3].

Загальними механізмами компенсації є взаємозамінюваність, заміщення недорозвинутих психічних якостей іншими, розвиненішими, більш підлягаючими зберіганню або перебудова часткова придатних якостей, деколи підвищений розвиток вирівнюючих якостей, (наприклад, тактильна чутливість в сліпих), залучення нових психічних якостей, що раніше не брали участь в діяльності.

Отже, визначаючи ієрархію якостей, необхідно обов'язково встановлювати, які з них є незамінними, а які з них можуть бути без збитку для діяльності заміщені, компенсовані іншими якостями.

Кожній людині необхідно навчитися підсилювати свої позитивні особистісні якості (мотиви, емоції, самооцінку) і через них впливати на прояви своїх природних якостей, виробляючи оптимальний для себе адаптаційно-компенсаторно-корекційний стиль професійної діяльності.

У ході пристосування людини до професії і пристосування професії до людини формуються індивідуально-своєрідні комплекси професійно важливих якостей (ПВЯ), що забезпечують ефективність і гуманістичну спрямованість професійної праці в суспільстві.

Готовність до вибору і до опанування професії визначається знанням вимог професії до людини і адекватною оцінкою людиною необхідних ПВЯ у себе, успішним вирішенням учбово-професійних завдань.

Отже, для успішного становлення професіонала потрібно вивчити уявлення фахівця про професійно значущі характеристики його професії. Важливим є з'ясування того, як працівник представляє суть праці в професії, доцільно виявити знання людиною психограми – що вона знає про професійно важливі психологічні якості (ПВЯ), необхідні для праці в даній професії. Застосовуються завдання типу: побудуй психограму цієї професії, назви необхідні ПВЯ; підбери низку професій, де потрібні близькі ПВЯ, проранжуй ПВЯ по мірі важливості, вкажи особливі ПВЯ для успішного професіонала. Ці прийоми можуть бути використані і самою людиною для з'ясування того, як вона засвоїла професіограму і психограму своєї праці.

У процесі становлення психологічної системи діяльності відбувається перебудова операційних механізмів психічних властивостей відповідно до вимог діяльності. Процес перебудови операційних механізмів в оперативні складає суть процесу переходу від психічної властивості до ПВЯ.

Найбільш ефективний спосіб розвитку ПВЯ полягає у спеціальних вправах до початку діяльності, на окремих діях майбутньої діяльності [5, с. 80]. Розвиток оперативних механізмів являє собою один із вузлових моментів формування психологічної системи діяльності [5, с. 76]. Розвиток професійного мислення – важлива сторона процесу професіоналізації людини і передумова успішності професійної діяльності.

У процесі засвоєння нормативно-схваленого способу діяльності відбувається функціональна настройка окремих психічних функцій, при цьому окремі ПВЯ набувають властивості оперативності. За словами В. Д. Шадрикова, у процесі засвоєння діяльності не лише розвиваються якості суб'єкта, але і сама діяльність набуває своєрідного вираження залежно від якостей суб'єкта, формується індивідуальний стиль [5, с. 86].

На нашу думку, для успішного оволодіння і здійснення діяльності особливе значення має не стільки рівень вираженості окремих професійно важливих властивостей особистості, скільки характер взаємозв'язку між ними. При здійсненні тісних і позитивних взаємозв'язків більшості особистісних властивостей виникає процес їх взаємопідсилення, при виникненні ж антагоністичних взаємозв'язків між властивостями особистості розвиток одних сторін особистості призводить до деградації інших.

Перспективами дослідження є більш докладна розробка професіограм із зазначенням професійно значущих характеристик, особливо суміжних спеціальностей, для складання оптимальної програми особистісної підготовки фахівців.

Список використаних джерел

1. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека. Акме и профессионализм [Електронний ресурс] / А.А. Бодалев. – Режим доступу: <http://hpsy.ru/public/x815.htm>
2. Елдышова О.А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления [Електронний ресурс] / О.А. Елдышова // *Фундаментальные исследования*. – 2006. – № 7. – С. 101–102. – Режим доступу: http://flogiston.ru/articles/labour/prof_samosoznanie
3. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: 2001. – 360 с.
4. Митина Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии [Електронний ресурс] / Л.М. Митина. – М., 2003. – 184 с. – Режим доступу: <http://ihtika.net/?qwe=viewfile&filein=78186>
5. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / Шадриков В.Д. – [2-е изд.]. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

The article exposes the problem of determination professionally of important qualities, feature of their forming. Meaningful descriptions of psychologist are examined professionally.

Key words: professionally meaningful descriptions, professionally important qualities, professional, professionalism, psychologist.

Отримано: 29.09.2009

УДК 159.922.72

С.В. Дорофей

ВПЛИВ СПЕЦІАЛЬНО ОРГАНІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ШКОЛЯРА

Дослідження навчання, як способу й засобу психічного розвитку дитини, не перестає бути актуальною темою упродовж більш ніж півстоліття. Отримані результати дозволили обґрунтувати положення про істотну роль навчання в розвитку, виявити деякі конкретні психолого-педагогічні умови розвиваючого навчання. Зусилля вчених-психологів спрямовані на поглиблене вирішення питання про шляхи засвоєння знань, які сприяють якісним змінам дитячого мислення, а також на вивчення тих форм розумової діяльності школяра, які забезпечують проникнення в суть засвоєних знань.

Ключові слова: навчання, розвиваюче навчання, психічний розвиток.

Исследование обучения, как способа и средства психического развития ребенка, не перестает быть актуальной темой в течении полувека. Полученные результаты разрешают обосновать положение о ведущей роли обучения в развитии, раскрыть некоторые конкретные психолого-педагогические условия развивающего обучения. Усилия ученых психологов направлены на углубленное решение вопроса о путях усвоения знаний, которые способствуют качественным изменениям детского мышления, а также на изучение тех форм умственной деятельности ученика, которые обеспечивают проникновение в сущность усвоенных знаний.

Ключевые слова: обучение, развивающее обучение, психическое развитие.

Останнім часом питання інтелектуального, морального і фізичного розвитку школярів набувають актуальності й пріоритетною висувається саме концепція розвиваючого навчання. Більш того, одним із принципів реформи сучасної шкільної освіти є принцип його заснування на основі розвитку особистості.

Взагалі, поєднання навчання і розвитку виступає, за словами Л.С. Виготського, саме центральним й основним питанням, «без якого проблеми педагогічної психології... не можуть бути не тільки правильно вирішені, але навіть поставлені» [4, с. 374]. Так ставилося питання більше 60 років тому, коли написані ці слова, – воно зберігає важливість і донині. Отже, багато теоретичних і практичних аспектів педагогічної психології і психологічної педагогіки можуть бути зрозумілі лише залежно від того, наскільки серйозно й глибоко будуть досліджуватися проблеми розвиваючого навчання.

До початку 30-х р. ХХ ст. виявилися три основні теорії про співвідношення навчання й розвитку. Вони і були описані Л.С. Виготським. В основі першої – ідея про незалежність розвитку від навчання. Останнє розглядається як «чисто зовнішній процес, що повинен бути так чи інакше погоджений з ходом дитячого розвитку, але сам по собі не бере участь активно в дитячому розвитку, нічого в ньому не змінює і скоріше використовує досягнення розвитку, ніж хід, що штовхає і змінює його напрямом» [4, с. 375].

Відповідно до цієї теорії розвиток повинен зробити визначенні закінчені цикли, визначенні функції повинні дозріти, перш ніж школа може приступити до навчання певним знанням і навичкам дитини. Цикли розвитку завжди передують циклам навчання. Навчання плететься у хвості в розвитку, розвиток завжди йде перед навчанням.

Саме тому наперед виключається будь-яка можливість порушити питання про роль самого навчання в ході розвитку й дозрівання тих функцій, що активізуються навчанням. Їхній розвиток і дозрівання є скоріше передумовою, ніж результатом навчання. Навчання надбудовується над розвитком, нічого не змінюючи в ньому власне кажучи» [4, с. 376]. Цієї теорії дотримувались А. Гезелл, З. Фрейд і ін. Їй цілком відповідали погляди Ж. Піаже на розумовий розвиток дітей. Та й сьогодні значна частина дитячих психологів і педагогів дотримуються тих же позицій [15]. Ця теорія не визнає розвиваючого навчання.

Друга теорія, згідно з Л.С. Виготським, дотримується тієї точки зору, що навчання і є розвиток, що навчання цілком зливається з ним, коли кожен крок у навчанні відповідає кроку у розвитку, що зводиться в основному до накопичення всіляких звичок. Її прихильником, зокрема, був В. Джемс [4, с. 376-378]. За цією теорією будь-яке навчання стає розвиваючим.

Учителі й методисти, які спираються переважно на практичний досвід, можуть бути прихильниками саме такої теорії, що не вимагає проведення складної процедури диференціації процесів «навчання» і «розвитку», що часом досить важко роз'єднати й вичленувати.

У третій теорії зроблено спробу перебороти крайності двох перших шляхом простого їхнього сполучення. Розвиток мислиться як процес, від навчання незалежний, а саме навчання, у ході якого дитина здобуває нові форми поведінки, представляється тотожним із розвитком. Розвиток готує і уможлиблює навчання, а останнє мов би стимулює та просуває вперед розвиток. Відповідно до цієї теорії розвиток завжди виявляється більш широким колом, ніж навчання. Дитина навчилася робити будь-яку операцію. Тим самим вона засвоїла якийсь структурний принцип, сфера додатка якого ширше, ніж тільки операція того типу, на якій цей принцип був засвоєний. Отже, роблячи крок у навчанні, дитина просувається в розвитку на два кроки, тобто навчання й розвиток не збігаються [4, с. 381-382].

Дана теорія розводить процеси навчання й розвитку і разом із тим установлює їхній взаємозв'язок. Ці три теорії з деякими модифікаціями існують у сучасній психології, маючи під собою обґрунтування експериментального й практичного характеру. Кожна з них (особливо перша й третя) має своїх прихильників, але за внутрішнім змістом вони поділяють своїх прихильників на два напрямки. До першого відносяться ті, хто не визнає впливу навчання на розвиток, заперечує саму можливість розвиваючого навчання (це прихильники першої теорії). Другий напрямок складають ті, хто визнає наявність розвиваючого навчання незалежно від того, як воно може бути витлумаченим (це прихильники другої і головним чином третьої теорії).

Водночас навряд чи можна знайти таких психологів, які б ототожнювали навчання й розвиток, а останнє зводили б до нагромадження «звичок».

У третій теорії Л.С. Виготський виділив дві основні риси. Перша – це визнання взаємозв'язку навчання й розвитку, розкриття якої дозволяє знайти стимулюючий вплив навчання і те, як визначений рівень розвитку сприяє реалізації того чи іншого навчання. Цей аспект активно розробляли Г.С. Костюк [9], Н.А. Менчинська [11] і ін.

Друга її риса складається в спробах пояснити наявність розвиваючого навчання, спираючись на установки структурної психології, представником якої був К. Коффка [4, с. 381]. Суть такого пояснення складається в припущенні, що дитина, опановуючи будь-яку конкретну операцію, разом із тим освоює деякий загальний структурний принцип, сфера застосування якого набагато ширша, ніж у даній операції. Опановуючи її, він надалі одержує можливість використовувати цей принцип і при виконанні інших операцій.

Л.С. Виготський пише про те, що, відповідно до поглядів К. Коффки, «утворення структури в одній якій-небудь області неминуче приводить до полегшення розвитку структурних функцій і в інших областях».

Деякі ідеї структурної психології дійсно дозволяють виявити окремі умови розвиваючого навчання. У радянській психології ці ідеї використовувалися, наприклад, при вивченні проблем переносу засвоєних знань і умінь у будь-які інші області [7; 8; 10].

Л.С. Виготський підкреслював: «якщо відштовхуватися від розглянутих теорій, то можна намітити більш правильне рішення питання про відношення навчання й розвитку» [4, с. 382]. Це свідчить про те, що сам він не погоджувався з рішенням даного питання в жодній з теорій, навіть у третій, котрій симпатизував найбільшою мірою. У стиснутому вигляді він формулює свою позицію так: «Найсуттєвішим для висунутої тут гіпотези є положення про те, що процеси розвитку не збігаються з процесами навчання, що перші йдуть слідом за другими, що створюють зони найближчого розвитку... Наша гіпотеза встановлює єдність, але не тотожність процесів навчання і внутрішніх процесів роз-

витку. Вона припускає перехід з одного в інше» [4, с. 389]. І далі: «Другим істотним моментом гіпотези є уявлення про те, що хоча навчання і пов'язане безпосередньо з дитячим розвитком, проте вони ніколи не йдуть рівномірно й паралельно один одному... Між процесами розвитку й навчанням устанавлюються складні динамічні залежності, які не можна охопити єдиною, наперед даною, апріорною умоглядною формулою» [4, С. 390].

Л.С. Виготський надає схему обґрунтування своєї гіпотези. Насамперед він викладає зміст загального генетичного закону розвитку вищих психічних функцій людини (цей фундаментальний закон був сформульований ним раніше і став основою всієї його культурно-історичної концепції психічного розвитку людини): «Будь-яка вища психічна функція в розвитку дитини з'являється на сцені двічі – спершу як діяльність колективна, соціальна, другий раз як діяльність індивідуальна, як внутрішній спосіб мислення дитини» [4, с. 387].

Далі впливає найголовніше його міркування: «Цей закон, думається нам, цілком застосовуваний і до процесу дитячого навчання. Ми не побоюлися б після всього сказаного стверджувати, що істотною ознакою навчання є те, що воно створює зони найближчого розвитку, тобто викликає в дитини інтерес до життя, будить і надає руху низку внутрішніх процесів розвитку. Зараз для дитини ці процеси можливі тільки в сфері взаємин із навколишніми й у співробітництві з товаришами, але, продовжуючи внутрішній хід розвитку, вони стають внутрішнім надбанням самої дитини». З цього погляду навчання не є розвиток, але, якщо правильно організоване, воно веде за собою дитячий розумовий розвиток, викликає до життя ряд таких процесів, що поза навчанням узагалі зробилися б неможливими. Навчання є, отже, внутрішньо необхідний і загальний момент у процесі розвитку в дитини не природних, але історичних особливостей людини» [4, с. 388].

Тому, Л.С. Виготський питання про співвідношення навчання й розвитку вирішував, спираючись на загальний закон генези психічних функцій дитини, що виявляється в зонах найближчого розвитку, які створюються у процесі її навчання, у спілкуванні з дорослими та однолітками. Щось нове вона зможе самостійно зробити після того, як здійснить це у співробітництві з іншими. Нова психічна функція з'являється в якості своєрідного «індивідуального продовження» її виконання в колективній діяльності, організація якої і є навчання.

«...Тільки те навчання є гарним, котре забігає вперед розвитку» [4, с. 386]. Поза таким навчанням у психічному житті дитини неможливі такі процеси, що пов'язані з її розвитком. Навчання – внутрішньо необхідний і загальний момент розвитку.

У роботах Л.С. Виготського не має розгорнутого опису конкретно-предметних проявів саме розвиваючого навчання. Багато років це залишалося тільки гіпотезою, хоча його учні прагнули її конкретизувати й обґрунтувати певним предметним змістом (О.М. Леонт'єв, П.Я. Гальперин, Д.Б. Ельконін і ін.) [3].

З різних позицій, починаючи з 30-х р. ХХ ст., проблеми розвиваючого навчання і суміжні з ними вивчалися експериментально. Так, німецький психолог О. Сальтисон разом зі співробітниками й послідовниками в Німеччині і Нідерландах провели лабораторне дослідження. Упродовж 30 – 50-х р. радянські психологи заклали основи формуючого експерименту як методу розробки проблем розвиваючого навчання і намагалися вирішити деякі з них, наприклад, проблему «переносу» (П.Я. Гальперін, А.В. Запорожець, Г.С. Костюк, Н.О. Менчинська, С.Л. Рубінштейн).

У 60-80-ті р. різні аспекти розвиваючого навчання інтенсивно досліджувалися в області дошкільного виховання, початкової й середньої освіти, освіти дітей із затримками психічного розвитку [12].

Отримані результати дозволили обґрунтувати положення про істотну роль навчання в розвитку, виявити деякі конкретні психолого-педагогічні умови розвиваючого навчання. Ці дослідження дозволяють висунути критичні аргументи щодо положень теорії про незалежність розвитку від навчання і «збігу» навчання й розвитку. Разом із тим отримані результати не виходять за межі третьої з названих теорій, дозволяючи лише уточнити й конкретизувати взаємовплив навчання й розвитку деяких психічних функцій дітей.

Розгорнуто і на широкій експериментальній основі гіпотезу Л.С. Виготського почали перевіряти і конкретизувати з кінця 50-х р. два наукових колективи – Л.В. Занкова і Д.Б. Ельконіна. Зусилля колективу Л.В. Занкова були спрямовані на вивчення дидактичної системи навчання молодших школярів із метою їхнього загального психічного розвитку. Л.В. Занков поставив завдання «побудувати таку систему початкового навчання, при якій досягався б набагато вищий розвиток молодших школярів, ніж при навчанні відповідно до канонів традиційної методики» [6, с. 96]. Її передбачалося створювати шляхом організації експериментальних досліджень, проведення яких змінувало б існуючу практику, демонструючи ефективність використання особливих програм і методів. Результати впливу навчання постійно порівнювалися з рівнем розвитку дітей у класах звичайних.

Таке навчання було водночас комплексним педагогічним впливом. Це виражалось в тому, що змістом експерименту були не окремі предмети, методи і прийоми, а «перевірка правомірності ефективності самих принципів дидактичної системи» [4, с. 102].

Нова система має такі взаємозалежні принципи:

- 1) навчання на високому рівні труднощів;
- 2) провідна роль теоретичних знань;
- 3) вивчення матеріалу прискореним темпом;
- 4) усвідомлення школярами самого процесу навчання;
- 5) систематична робота над розвитком усіх дітей.

Ці принципи конкретизовані в програмах і методиках навчання граматики й орфографії російської мови, читанню, математиці, історії, природознавству, малюванню, музиці. Особлива

увага зверталася на створення умов для літературної творчості дітей. Методика експерименту, що реалізує принципи нової дидактики, була спрямована на те, щоб стимулювати в дітей самостійну, дослідницьку думку, пов'язану з емоціями, із вольовою сферою. Це сприяло подоланню монотонності й нудьги самого процесу навчання.

Дуже важливо те, що процеси навчання й виховання дитини самі протікають усередині її власної, особистої діяльності і що тільки на основі формування конкретних типів і видів діяльності в людини виникають і розвиваються певні психологічні новоутворення.

Іншими словами, відповідно до теорії Л.С. Виготського і його послідовників, процеси навчання й виховання не самі по собі безпосередньо розвивають дитину, а лише тоді, коли вони мають діяльнісні форми і мають відповідний зміст. Між навчанням і психічним розвитком людини завжди постає її діяльність [3].

Тому, досліджуючи розвиваюче початкове навчання, необхідно ретельно проаналізувати зміст і структуру навчальної діяльності, із якими нерозривно пов'язаний психічний розвиток.

Утім, термін «розвиваюче навчання» залишається лише терміном доти, поки він не наповнюється описом конкретних умов реалізації у відповідності з низкою істотних показників. Серед яких:

- 1) головні психологічні новоутворення даного віку, що виникають і розвиваються в цьому віковому періоді;
- 2) провідна діяльність даного періоду, що визначає виникнення й розвиток відповідних новоутворень;
- 3) зміст і способи спільного здійснення цієї діяльності;
- 4) взаємозв'язок з іншими видами діяльності;
- 5) система методик, що дозволяє визначати рівні розвитку новоутворень;
- 6) характер зв'язку цих рівнів з особливостями організації провідної й суміжних із нею інших видів діяльності.

З наповнення конкретним змістом цих показників дослідник, педагог-практик поступово переходять до оперування власне поняттям розвиваючого навчання стосовно до визначеного вікового періоду, до тих засобів навчання, за допомогою яких здійснюється організація їхньої провідної діяльності.

Цікаве розуміння обговорюваної проблеми міститься в роботах В.В. Репкіна. «Розвиваюче навчання, – пише він, – це навчання, зміст, методи й форми організації якого прямо орієнтовані на закономірності розвитку» [13; 14]. Організувати таке навчання можна у формі навчальної діяльності, одна з головних загальних цілей якої складається у розвитку зацікавленості й потреби в самозмінюванні. «Перетворення дитини в суб'єкта, – вважає В.В. Репкін, – зацікавленого у самозмінюванні і здатного до нього, перетворення учня в учня характеризує основний зміст розвитку школяра в процесі шкільного навчання». Забезпечення умов для такого перетворення є основною метою розви-

ваючого навчання, що принципово відрізняється від мети традиційної школи, – підготувати дитину до виконання тих чи інших функцій у суспільному житті.

Зіставлення системи Л.В. Занкова і Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова виявляє їхнє принципове розходження. Воно – у конкретних теоретичних передумовах, очікуваних результатах, шляхах їхніх досягнень. Разом із тим кожна з них має потребу в належних умовах для практичної реалізації, конкретизації й уточненні на основі нових даних і аргументів.

Отже, дослідження навчання, як способу й засобу психічного розвитку дитини, не перестає бути актуальною темою протягом більш ніж на півстоліття. Вона є частиною більш фундаментальної проблеми: роль психофізіологічних детермінант і соціокультурних факторів у психічному онтогенезі. Упродовж багатьох століть учених хвилює питання: від чого залежить формування основних психічних рис людини? Від природних задатків (тобто генетичної програми) чи виховання (тобто соціокультурних впливів)? Як відомо, радянську школу психологів у цьому питанні завжди відрізняв соціоцентризм. У західній психології представлений широкий спектр теорій, як соціально орієнтованих (теорія соціального научіння Б. Скіннера, А. Бандури), так і нативістських, що додають пріоритетне значення генетично детермінованій програмі психофізіологічного дозрівання (Ж. Піаже, А. Валлон, А. Гезелл).

Соціально орієнтовані наукові школи призначають провідну роль у формуванні вищих психічних функцій організованому навчанню. Від цього ставляться в залежність темпи і якість психічного розвитку дитини. А оскільки соціально затверджений еталон організованого навчання представляє система дошкільної й шкільної освіти, так само вона і розглядається в цьому випадку як основний засіб «керування процесом психічного розвитку дітей».

Представники альтернативної точки зору пов'язують появу якісно нових психічних характеристик у процесі розвитку з реалізацією уродженої програми дозрівання мозку. Нині найбільшим визнанням користується інтегративна модель, що включає обидва рядки детермінант. Численні експериментальні дані свідчать, що для нормального психічного розвитку необхідний як оптимальний рівень біологічної зрілості мозку, так і адекватні якісно й кількісно середовищні умови. Її автори вважають, що в процесі психічного розвитку дитина є активною істотою, суб'єктом пізнання, а не об'єктом навчання.

Відповідно до потреб (провідної мотивації) кожного з етапів вікового розвитку і властивим йому провідним типом діяльності дитина вибірково засвоює найбільш актуальну і змістовно релевантну інформацію (що погоджується з концепцією «сенситивних періодів»). У даній моделі розвитку важливе значення надається наявності функціональної (психофізіологічної) готовності до засвоєння тих чи інших знань, умінь, що є обов'язковою умовою повноцінного оволодіння ними.

Нині розробляється і перевіряється ще кілька теорій розвиваючого навчання. Так, у роботах Ш.А. Амонашвілі і його співробітників були детально розкриті й описані закономірності перетворення різних зон найближчого розвитку в зони актуального розвитку. В актах такого перетворення велику роль відіграє духовна спільність учителя з учнями, постійне спілкування школярів між собою. Подібне спілкування припускає суперечки, вміння ставити питання, оцінювати старання й результати один одного. В цих умовах у дітей розвивається своєрідна «соціально залежна самостійність» [2, с. 42]. Вивчення процесів її становлення дозволило Ш.А. Амонашвілі по-новому глянути на проблеми «педагогіки співробітництва», виявити розвиваюче значення навчання молодших школярів, що будується на змістовно-оцінній основі, яка замінює традиційні шкільні оцінки [1].

Ще у 80-ті рр. почалися під керівництвом В.С. Біблера теоретичні й експериментальні дослідження в області «школи діалогу культур». Оскільки кожна існуюча культура своєрідна, то не зводиться до інших їхнє спілкування є діалогом. Змістом «школи діалогу» саме і стає діалог античної, середньовічної і культури нового часу. Сучасний школяр може зрозуміти слово, число, предмет природи, художній твір тільки тоді, коли вони послідовно й одночасно розглядаються з погляду різних культур.

Відповідно до цього підходу, у I-II класах у дітей можуть зав'язуватися ті початкові «вузлики» розуміння перерахованих основних предметів, що у наступному мають засвоюватися в діалозі, у їх «суперечності». Якщо в навчанні дотримуватися принципу одночасності різних форм уваги, властивих історично різним культурам, то це припускає введення особливого змісту і особливих методів. Його засвоєння приводить до своєрідної «траєкторії» психічного розвитку дітей, що істотно відрізняється від «траєкторії» звичайних школярів. Уже створено експериментальні програми «школи діалогу культур», здійснено спроби їхньої реалізації у різних класах.

Слід зазначити, що порівняльне дослідження, що здійснювалося із метою виявлення специфіки впровадження технології розвиваючого навчання у практику загальноосвітніх шкіл, які працювали за зазначеною методикою й контрольними школами, що використовували традиційні освітні програми, проводилося в Росії та в Україні впродовж 1996-1998 років. Воно уможливило з'ясувати певні особливості [14].

Отже, отримані дані дозволяють стверджувати, що більш ніж у 80% обстежених класів, які працювали за технологією розвиваючого навчання, характеристики процесів формування навчальної діяльності, інтелектуального розвитку, розвитку учнівських колективів і особистості якісно відрізняються від характеристик цих процесів в умовах традиційного навчання і в основному збігаються з характеристиками, передбаченими проектом системи розвиваючого навчання. Враховуючи, що вибірка класів, у яких проводилося обстеження, за складом учнів,

кваліфікацією вчителів, особливостями соціокультурних умов типової для міських шкіл (а саме вони складають у даний час основну частину шкіл, що використовують програми розвиваючого навчання), можна з впевненістю говорити, що отримані дані характеризують положення з реалізацією системи розвиваючого навчання в школах у цілому. Це дає підстави стверджувати, що шкільна практика підтверджує життєздатність системи розвиваючого навчання й можливість її повноцінної реалізації в умовах сучасної загальноосвітньої школи.

Приблизно в 20% класів рівень сформованості навчальної діяльності й розвитку учнів практично відповідає даним, зафіксованим у школах-лабораторіях у процесі розробки проекту системи розвиваючого навчання. Однак у багатьох випадках (близько 60%) цей рівень істотно нижчий, хоча процеси формування навчальної діяльності й розвитку учнів у цих класах зберігають всі основні особливості, характерні для розвиваючого навчання.

Це приводить до висновку про існування факторів, що утруднюють практичну реалізацію системи розвиваючого навчання. Труднощі, обумовлені впливом цих факторів, настільки значні, що частина вчителів (приблизно 20%), що приступає до праці, використовуючи програму розвиваючого навчання, перебороти їх не може, і вони фактично переходять до традиційної системи навчання, орієнтуючись не на розвиток учнів, а на формування в них практичних умінь і навичок.

Цілком очевидно, що успіх подальшої роботи з освоєння системи розвиваючого навчання істотно залежить від того, чи будуть виявлені і враховані фактори, що утруднюють це освоєння. Для цього недостатньо оцінити систему розвиваючого навчання з позицій педагогічної практики – необхідно проаналізувати практику розвиваючого навчання з позицій його творчої моделі.

В усіх класах, що працювали за програмами розвиваючого навчання, у тому числі і тих із них, у яких система розвиваючого навчання з певних причин не була реалізована, зафіксований високий рівень практичних умінь і навичок, що відповідає їх рівню в кращих класах, що навчалися за традиційною системою.

Цей факт має двояке значення. З одного боку, він свідчить про те, що система розвиваючого навчання має не тільки могутній розвиваючий, але і не менш значний власне навчальний потенціал. З другого боку – він зайвий раз переконує в тому, що високий рівень умінь і навичок учнів, що навчаються за програмами розвиваючого навчання, є необхідним, але не достатнім показником того, що вчителю дійсно удалося реалізувати систему розвиваючого навчання.

Очевидно, що єдиним надійним критерієм її реалізації може служити тип формування навчальної діяльності й розвитку учнів. Ця обставина гостро ставить проблему діагностики процесів формування навчальної діяльності й розвитку. Особливе значення в цьому плані може мати реалізація ідеї педагогічного моніторингу,

що дозволяє вчителю спільно зі шкільним психологом оператив-но відслідковувати ці процеси з метою їхньої своєчасної корекції.

Отже, підсумовуючи сказане, слід зазначити, що технологія розвиваючого навчання має власні позитивні наслідки, про які зауважується у численних психологічних дослідженнях. Але під час утілення у шкільну практику було виявлено її певні недоліки.

Водночас, об'єктивне врахування психологічних особливостей, що відповідають певному віковому періоду, й розумне поширення методів розвивального навчання набагато більше сприяє розвиткові учнів молодшого шкільного віку, ніж традиційна освітня система. І питання, чи необхідно розвивати мислення дитини, потребує в сучасних умовах інформаційного суспільства тільки позитивної відповіді. Але не всупереч віковим особливостям дитини, а згідно з ними.

Список використаних джерел

1. Амонашвілі Ш.А. Виховна й освітня функції оцінки навчання школярів. – М., 1994.
2. Амонашвілі Ш.А. Як живе, діти? – М., 1986. – С. 42.
3. Брушлинский А.В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности // Психол.журнал, 1994. – № 3. – С. 17-27.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
5. Ельконін Д.Б. Обрані психологічні праці. – М., 1989.
6. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Новая школа, 1996.
7. Кабанова-Меллер Е.Н. О переносе в процессе учения // Советская педагогика. – 1965. – № 11.
8. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е.Н.Кабанова-Меллер. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
9. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад.школа, 1989. – 608 с.
10. Менчинская Н.А., Богоявленский Д.И. Психология усвоения знаний учащимися в школе. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 397 с.
11. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избр. психол. тр. / [Ред. И.С. Якиманская]; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 218 с.
12. Переслени Л.И., Мастюкова Е.М., Чупров Л.Ф. Особенности словесно-логического мышления младших школьников в аспекте диагностики интеллектуальной недостаточности // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С.Корсакова, 1989. – Т. 89. – Вып. 3. – С. 35-39.
13. Репкин В.В., Репкина Н.В. Система развивающего обучения: проект и реальность // Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Статьи. – Томск: Пеленг, 1997. – С. 100-118.

14. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьковского университета. – 1978. – С. 171.
15. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1980. – 472 с.

Research of studies, as to the method and mean of psychical development of child, does not stop to be an actual theme during more than pivstolititya. The got results allowed to ground position about the substantial role of studies in development, to find out some concrete psikhologo-pedagogichni terms of developing studies. Effort of scientists of psychologists is the questions directed on a deep decision about ways mastering of knowledges, which are instrumental in the high-quality changes of child's thought, and also to the study of those forms of mental to activity of schoolboy, which provide penetration in essence of the mastered knowledges.

Key words: studies, developing studies, psychical development.

Отримано: 25.09.2009

УДК 371.1:005.32

Т.В. Дуткевич

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЮ ШКОЛОЮ

У статті проаналізовано теоретичні основи дослідження психологічної готовності вчителів до управлінської діяльності.

Ключові слова: психологічна готовність, управлінська діяльність, особистісні якості керівника.

В статье проанализированы теоретические основы исследования психологической готовности учителей к управленческой деятельности.

Ключевые слова: психологическая готовность, управленческая деятельность, личностные качества руководителя.

Перехід освітньої системи на засади громадянського суспільства європейського рівня зумовлює перебудову її управлінської системи. До управління приходять представники молодшого покоління, результати їх діяльності залежатимуть від фахової освіти, досвіду практичної роботи, вміння розібратися у зробленому попередниками та перенести позитивні тенденції на перспективу. Тому реформування освіти повинно забезпечуватись відповідними перетвореннями у підготовці управлінських кадрів для неї, зокрема посиленням наступності між різними поколіннями менеджерів освіти.

Питання психологічної підготовки керівників освітніх, медичних, військових, спортивних організацій, бізнесових структур до управлінської діяльності розглядалось у низці психологічних і педагогічних праць (О.І. Бондарчук, Ф.Ю. Генов, М.Д. Зубалій, Н.В. Туленков, Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломінський, Л.Е. Орбан-Лембрик, А.У. Пуні, Ю.М. Швалб та ін.).

Поряд з цим, до сьогодні практично відсутні дослідження, що розкривають сутність, структуру, особливості психологічної готовності вчителів до управління освітніми закладами.

Мета статті – постановка проблеми психологічної готовності вчителів до управління загальноосвітньою школою та аналіз досліджень, які створюють теоретичну основу її емпіричного вивчення.

Важливими для розуміння сутності психологічної готовності керівників до управління є роботи, присвячені змісту та структурі психологічної готовності особистості до здійснення діяльності. У сучасній психології сформувався два основних підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності: функціональний (Ф.Ю. Генов, М.Д. Левітов, А.У. Пуні, М.Д. Узнадзе та ін.) й особистісний (К.М. Дурай-Новакова, М.І. Дьяченко та Л.А. Кандибович, В.О. Моляко, П.П. Платонов, О.О. Смірнов та ін.).

Останнім часом спостерігається зближення цих двох підходів до тлумачення психологічної готовності до діяльності. Зокрема, М.І. Дьяченко і Л.О. Кандибович [7], Л.О. Савенкова [19] доводять єдність особистісної (тривалої) та функціональної (ситуативної) готовності. Перша з них носить стійкий, довготривалий характер, включає засвоєні особистістю установки, знання, навички, уміння, досвід, якості й мотиви діяльності. Тимчасовий (ситуативний) стан готовності – це актуалізація особистісної готовності, створення психологічних можливостей для успішних дій у даний момент. Л.О. Савенкова стверджує, що дослідження психологічної готовності до педагогічного спілкування повинно спиратись на особистісний підхід до розуміння сутності психологічної готовності. Цей вид готовності є результатом спеціального формування у процесі професійної підготовки фахівця. Довготривала (особистісна) готовність майбутніх викладачів до педагогічного спілкування, як зауважує Л.О. Савенкова, виступає необхідною базою для виникнення ситуативної готовності.

Більшість дослідників прийшли до висновку, що психологічна готовність, окрім загальних структурних компонентів (мотиваційного, когнітивного, операційного, особистісного, емоційного), характеризується змістом конкретних специфічних компонентів, які відтворюють особливості певного виду діяльності.

У тлумаченні поняття психологічної готовності ми притримуємось особистісного підходу, згідно із яким, за визначенням Л.М. Карамушки, «готовність розуміється як стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, яке включає ряд компонентів, адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які у своїй сукупності дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність» [12].

Проблема психологічної готовності особистості до управлінської діяльності викладена у низці праць (В.Б. Скоріков, Л.І. Федулова й В.М. Михайленко). Так, В.Б. Скоріков [20] розглядає психологічну готовність працівника до керівництва науково-виробничим колективом. Психологічна готовність при цьому розуміється як узагальнена соціально-психологічна характеристика особистості як суб'єкта діяльності і виявляється в своєрідній активності суб'єкта стосовно її елементів. Визначається місце психологічної готовності до управління в структурі особистості працівника. Критерієм психологічної готовності працівника до керівництва виступає показник його ефективності в якості керівника. Структура управлінських суб'єктивних ставлень до діяльності визначається п'ятьма факторами (включеність у діяльність, кооперативність, відповідальність, колективізм, адаптивність).

Л.І. Федулова й В.М. Михайленко [22] дослідили формування соціально-психологічної готовності менеджерів до управлінської діяльності на основі системного підходу.

Серед досліджень різних аспектів психологічної готовності особистості до управлінської діяльності можна виокремити декілька основних напрямків:

- знання, уміння і навички, необхідні для ефективного управління в системі освіти;
- мотиви управлінської діяльності в системі освіти;
- особистісні риси управлінця-організатора;
- психолого-педагогічна підготовка керівників освіти та вдосконалення їх діяльності.

Найбільш представленим за кількістю робіт є третій напрямок, присвячений особистісним рисам управлінця-організатора. Він розроблявся у дослідженнях Т.В. Бугайової [4], Д.І. Дзвінчука [6], Е.С. Жарікова й І. Ладанова [8], Н.Л. Коломінського [15], В.С. Лозниці [16].

Ці автори підкреслюють, що сучасний керівник повинен мати лідерські та адміністративні якості, емоційно-вольовий потенціал, вміння переконувати, слухати і критикувати, володіти харизмою та емпатією, бути врівноваженим. Сьогоднішній керівник повинен психологічно перебудовуватися, швидко долати усталений тип мислення.

Й.С. Завадський розробив модель сучасного професійного керівника [9, с. 145]. До неї входять:

- 1) морально-психологічні якості (життєві ідеали, чесність, правдивість, толерантність);
- 2) комунікативні здібності (чітко формулювати вимоги, аргументувати їх);
- 3) педагогічні (здійснювати навчання, стимулювання підлеглих, організувати їх виховання, професійне вдосконалення);
- 4) ділові якості (ерудиція, компетентність, діловитість, чес-толюбство);

- 5) організаційні якості (вміння згуртувати колектив, мобілізувати його на виконання поставлених цілей і прийнятих рішень);
- 6) гуманізм (розвинуте почуття справедливості, людяності, пошани до людей, турботи про добробут людей);
- 7) високий інтелектуальний рівень (аналітичний творчий розум, стратегічне мислення тощо);
- 8) високий рівень загальної культури (інтелігентність, самообладання, витримка, врівноваженість, скромність);
- 9) фізичні якості (здоров'я, працездатність, енергійність).

Як бачимо, особистісні риси управлінця-організатора вивчалися багатьма авторами. Проте, вони не розглядалися як структурний компонент психологічної готовності до управління представників управлінського резерву з числа педагогів.

Також досить дослідженим за кількістю робіт є четвертий напрямок, який стосується психолого-педагогічної підготовки керівників до управління (О.І. Бондарчук й Я.Л. Шкурко [1], В.Й. Бочелюк [2], О.В. Брюховецька [3], Л.М. Карамушка [12], Н.Л. Коломінський [15] та ін.).

Так, Н.Л. Коломінський, піднімаючи теоретико-методологічні і методичні проблеми вдосконалення психологічної підготовки менеджерів освіти вказує, що головним завданням їх психологічної підготовки має стати підготовка до інформаційного, морального і соціально-психологічного впливу на особистість майбутнього педагога з метою успішного виконання ним після закінчення вузу соціальних функцій і ролей, відповідно до умов його практичної діяльності. Покращити психологічну підготовку менеджерів освіти можна, дотримуючись таких умов:

- 1) особистісно-діяльнісна спрямованість змісту, методики, організації психологічної підготовки;
- 2) концептуальна єдність змісту, форм і методів навчання;
- 3) проблемно-методологічний характер навчання;
- 4) міжпредметні зв'язки в процесі викладання психологічних дисциплін;
- 5) індивідуалізація і диференціація психолого-професійної підготовки.

Л.М. Карамушка [12] досліджувала психологічні умови та засоби формування психологічної готовності менеджерів освіти до управління. Вона показала, що успішне формування психологічної готовності до управління керівників освітніх організацій має ґрунтуватися на створенні у процесі підготовки системи психологічних умов:

- 1) визначення змісту соціально-психологічної підготовки менеджерів освіти з проблем управління;
- 2) врахування специфіки типових управлінських ситуацій різних категорій менеджерів освіти та їх моделювання у процесі соціально-психологічної підготовки;
- 3) організація активної управлінської взаємодії у процесі соціально-психологічної підготовки менеджерів;

- 4) диференціація змісту та організаційних форм соціально-психологічної підготовки для різних категорій менеджерів освіти.

Розкриваючи психологічні особливості підготовки менеджерів освіти з урахуванням статі, О.І. Бондарчук та Я.І. Шкурко [1] пропонують два напрямки врахування психологічних особливостей у підготовці менеджерів освіти різної статі:

I напрямок – полягає у забезпеченні керівників знаннями з психології статевих відмінностей (через лекційні курси, спеціалізовані та частково психологічне консультування);

II напрямок – передбачає ознайомлення з методиками, прийомами, засобами управлінського спілкування на основі врахування психологічних і, зокрема, комунікативних особливостей керівників закладів освіти залежно від статі.

Що стосується досліджень розвитку мотиваційної сфери керівника (другий напрямок), то він представлений у роботах менше. В.А. Кисельов [13] аналізує формування мотиваційної сфери керівника, наголошує на ролі трудової мотивації у практичному менеджменті, виокремлює чинники, що мотивують професійну діяльність персоналу, головну увагу приділяє мотивації працівників в умовах зміни соціально-економічних засад владних відносин. Й.С. Завадський і Л.П. Червінська [10], Г.М. Чорний [23] розглядають мотивацію як складову ефективного управління персоналом організації.

Ці автори відзначають, що останнім часом відбулося різке зниження рівня мотивації трудової діяльності, про що свідчить висока плинність кадрів. А це, у свою чергу, негативно впливає на формування кадрового потенціалу освітніх закладів. Тому для ефективного управління персоналом освітніх установ необхідна цілісна система мотиваційних чинників, що виражають основні потреби людини: матеріальні, духовні й соціальні. Головне завдання мотивації – це опрацювання інструментарію впливу на творчий потенціал, цінності, соціальну орієнтацію людини, спроба за допомогою опосередкованих методів спрямувати індивідуальну і групову активність людей у потрібне русло для досягнення цілей організації.

На відміну від інших напрямків, проблема знань, умінь і навичок, що визначають успішність управління в системі освіти, вивчена найменше. В.О.Кисельов [13] досліджував потенціал керівника як сукупність знань, умінь і навичок керівника. Він вирізняє описовий і розрахунковий підходи до потенціалу керівника.

Згідно описового підходу, потенціал керівника – це його знання й уміння (мистецтво) професійно виконувати роботу в сфері менеджменту (вміння обґрунтовувати і приймати рішення в умовах динамічності й невизначеності, висока інформованість з питань розвитку галузі, в якій працює заклад, знайомство з досвідом менеджменту в інших закладах, здатність керувати ресурсами, планувати, прогнозувати роботу підприємства, вміння використовувати сучасну інформаційну технологію), а також здатність працювати з людьми і керувати самим собою (високе

почуття відповідальності й відданості справі, чесність у взаєминах з людьми, здатність швидко відновлювати свої фізичні й моральні сили, критично оцінювати власну діяльність).

Розрахунковий підхід до дослідження потенціалу керівника виходить з матеріальної оцінки капіталу керівника, що складається під впливом суб'єктивних і об'єктивних обмежень. Він включає: виховання в сім'ї, шкільну і професійну освіти, перепідготовку і отримання додаткової освіти, витрати на підвищення кваліфікації і самоосвіту, вклади у фізичний стан керівника (витрати на відпочинок, медичне обслуговування).

Й.С. Завадський [9] зауважує, що до керівників ставляться значні вимоги щодо рівня теоретичної підготовки. Сучасний менеджер повинен мати фундаментальні знання з макро- і мікроекономіки, наукового менеджменту, теорії розпорядництва і лідерства, соціології, психології та права, інформаційної технології й комп'ютерної техніки.

Проте, жоден автор не досліджував, яким комплексом загальних і спеціальних знань повинен володіти представник управлінського резерву з числа педагогів, які саме психологічні знання забезпечать йому успіх в управлінській діяльності, можливої у майбутньому.

Отже, аналіз літератури свідчить про те, що проблема психологічної готовності представників управлінського резерву з числа педагогів освітнього закладу недостатньо розроблена. Емпірично досліджувались лише окремі психолого-педагогічні аспекти психологічної готовності до професійної діяльності реально працюючих керівників освітніх закладів. Все це доводить необхідність спеціального дослідження даної проблеми.

При здійсненні досліджень з проблем психологічної готовності до діяльності важливим, на думку Л.М. Карамушки [12], є застосування системно-структурного та генетичного підходів.

Цей підхід є одним із провідних теоретико-методологічних принципів дослідження і дає можливість застосувати в процесі вивчення психологічної готовності такі види аналізу:

1. Системно-структурний аналіз, який вирішує такі завдання:
 - розглянути психологічну готовність керівників закладів освіти до управління як єдине ціле в сукупності її основних компонентів;
 - виділити якомога більше елементів у структурі психологічної готовності;
 - згрупувати елементи в необхідне і достатнє число підструктур.
2. Структурно-функціональний аналіз, який дозволяє:
 - виявити зв'язки функціональної підпорядкованості (субординації) між окремими компонентами та елементами психологічної готовності;
 - встановити координацію між окремими її компонентами та елементами.

3. Генетичний аналіз, який передбачає:

- виділення факторів, які впливають на виявлення та становлення психологічної готовності;
- виявлення напрямків та результатів впливу цих факторів.

З урахуванням системного підходу та зазначених видів аналізу здійснювалось теоретичне дослідження психологічної готовності педагогів освітнього закладу до управління ним.

Вона показало, що психологічна готовність педагогів до управління має багато спільного з психологічною готовністю працюючих керівників у системі освіти і являє комплекс мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей, які забезпечують ефективність управління. У її структуру, на нашу думку, доцільно включити такі основні компоненти:

1. Мотиваційний (сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням управлінської діяльності);
2. Когнітивний (система знань, необхідних для управлінської діяльності);
3. Операційний (сукупність умінь та навичок для практичного вирішення управлінських завдань);
4. Особистісний (система важливих для управлінської діяльності особистісних якостей).

Мотиваційний компонент психологічної готовності – це комплекс мотивів управлінської діяльності, які різняться своєю широтою, усвідомленням, дієвістю тощо. Вони ієрархічно пов'язані між собою і стосуються суспільства у цілому, творчої діяльності людини, безпосередньо самого керівника. Відповідно, виділяють такі основні мотиви: соціальні, управлінські та особистісного розвитку.

Когнітивний компонент психологічної готовності до управління – це система знань, необхідних для здійснення успішного управління. Ці знання можна поділити на дві групи: загальні та психологічні. У кожному групі входять знання, які пов'язані з управлінською діяльністю, як такою, а також знання, які стосуються об'єкта управління, пов'язані зі специфікою управління в освітніх установах.

Когнітивний компонент психологічної готовності керівників освітніх установ тісно пов'язаний з **операційним компонентом**. Операційний компонент психологічної готовності – це комплекс умінь та навичок, які забезпечують успішність здійснення управління. Відповідно до основних елементів управління виділяють такі групи вмінь та навичок: діагностико-прогностичні; організаційно-регулятивні; контрольно-коригуючі.

Особистісний компонент психологічної готовності керівника освітньої установи до управління передбачає систему особистісних характеристик керівника, які впливають на управлінську діяльність й забезпечують її результативність.

Висновки. Отже, враховуючи суспільну потребу у постійному оновленні керівного складу загальноосвітніх навчальних за-

кладів, проблема психологічної готовності вчителів до управлінської діяльності є актуальною та недостатньо дослідженою. Так чи інакше вивчалися лише окремі аспекти зазначеної проблеми. Водночас, накопичено достатній дослідницький матеріал, який може слугувати теоретичною основою її емпіричного вивчення. При здійсненні емпіричного дослідження з проблеми психологічної готовності вчителів до управлінської діяльності доцільно застосовувати системно-структурний та генетичний підходи.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О.І., Шкурко Я.Л. Психологічні особливості підготовки менеджерів освіти з урахуванням статі // Теоретико-методологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров. – К.: Персонал, 2000. – №1 (55). – Приложение №3 (8). – С. 66-68.
2. Бочелюк В.Й. Психологічні засади готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі: Автореф. дис. ... докт. психолог, наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 40 с.
3. Брюховецька О.В. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінського спілкування як чинник професійного становлення особистості // Наук. записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / За ред. академіка С. Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 28. – С. 244-250.
4. Бугайова Т.В. Про відповідальність кадрів за результативність діяльності // Економіка АПК. – 2000. – №1. – С. 83-86.
5. Генев Ф. Психологические особенности готовности спортсменов. – М.: Спорт, 1971.– 245 с.
6. Дзвінчук Д.І. Психологічні основи ефективного управління: Навч. посібник. – К.: ЗАТ «Нічлава», 2000. – 280 с.
7. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во Белорус. ун-та, 1976. – 176 с.
8. Жариков Е., Ладанов И. Руководитель и умение убеждать. – М.: Профиздат, 1988. – 96 с.
9. Завадський Й.С. Менеджмент: Підручник для студ. економ. спец. вnz.: У 2 т. – Т. 2. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2002. – 640 с.
10. Завадський Й.С., Червінська Л.П. Мотивація праці в менеджменті // Економіка. – 1997. – №6. – С. 78-82.
11. Зубалий Н.Д., Туленков Н.В. Социально-психологические основы управленческой деятельности спортивного менеджера // Теоретико-методологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров. – К.: Персонал, 2000. – №1 (55). – Приложение №3(8). – С. 137-142.

12. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами освіти. – К.: Ніка-центр, 2000. – 332 с.
13. Кисельов В.А. Эффективность реализации потенциала руководителя // Экономика. – 2001. – №4. – С. 9-42.
14. Климов Е.А. Как выбрать профессию. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.
15. Коломинский Н.Л. Теоретико-методологические и методические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров // Теоретико-методологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров. – К.: Персонал, 2000. – №1 (55). – Приложение №3 (8). – С. 7-11.
16. Лозниця В.С. Психологія менеджменту: Навч. посібник. – К.: КНЕУ, 1997. – 248 с.
17. Моляко В.А. Психологическая готовность к труду на современном производстве // Трудовая подготовка учащихся в межшкольных комбинатах: Психологический аспект / Под ред. В.А. Моляко. – К.: Радянська школа, 1988. – С. 7-13.
18. Пуни А.У. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованию в спорте: Избранные лекции. – М.: Спорт, 1973. – 31 с.
19. Савенкова Л.О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління / Київ. нац. економіч. ун-т ім. В. Гетьмана. – К.: КНЕУ, 2005. – 209 с.
20. Скориков В.Б. Психологическая готовность работника к руководству научно-производственным коллективом: Автореф. дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.05 / Государственная Академия управления им. Орджоникидзе. – Москва, 1991. – 17 с.
21. Смирнов А.А. О психологии готовности к труду // Вопросы психологии. – 1984. – №5. – С. 107-114.
22. Федулова Л.І., Михайленко В.М. Формування соціально-психологічної готовності менеджерів до управлінської діяльності: системний підхід // Теоретико-методологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров. – К.: Персонал, 2000. – №1 (55). – Приложение №3 (8). – С. 128-132.
23. Чорний Г.М. Управління: концептуальні засади національного менеджменту. Монографія. – К.: ННЦІАЕ, 2005. – 102 с.

The theoretical basis of teacher's psychological readiness for school management are analyzed in the article.

Key words: psychological readiness, school management, personal feature.

Отримано: 30.06.2009

УДК 159

Т.Б. Єременко

ОСОБЛИВОСТІ МАНІФЕСТАЦІЇ АГРЕСИВНОСТІ У ПІДЛІТКІВ З ПСИХОСОМАТИЧНИМИ РОЗЛАДАМИ

У статті представлено результати емпіричного дослідження особливостей маніфестації агресивності у підлітків з психосоматичними розладами. Виявлено типологію агресивності підлітків з психосоматичними захворюваннями. Встановлено взаємозв'язок між типологією аутоагресії та типами психосоматичних розладів. Знайдено статеві відмінності у розподілі типів агресивності підлітків з психосоматичними розладами.

Ключові слова: агресивність, психосоматичні розлади, психосоматичні захворювання, аутоагресія.

В статтю представлені результати емпірического исследования особенностей манифестации агрессивности у подростков с психосоматическими расстройствами. Выявлено типологию агрессивности подростков с психосоматическими заболеваниями. Установлена взаимосвязь между типологией аутоагрессии и типами психосоматических расстройств. Найдено половые различия в распределении типов агрессивности подростков с психосоматическими расстройствами.

Ключевые слова: агрессивность, психосоматические расстройства, психосоматические заболевания, аутоагрессия.

Актуальність дослідження

Попри значний інтерес до проблематики психосоматичних розладів питання пояснювальних концепцій формування психосоматичної патології у підлітковому віці лишається актуальним для загальної медицини, психіатрії і медичної психології. Одним із перспективних напрямів вивчення етіопатогенезу психосоматичних розладів в юнацькому віці в останні роки вважається встановлення взаємозв'язків між певними стабільними особистісними характеристиками та схильністю до розвитку психосоматичних захворювань. Оскільки дотепер не існує єдиного погляду на психосоматичні прояви агресії, дослідження, спрямовані на аналіз цього складного явища, не втрачають актуальності. При цьому вивчення механізмів та наслідків агресивності у підлітковому віці набуває сьогодні особливої значущості. Відповідно до мети нашої роботи одним із завданням дослідження було вивчення агресивності осіб, які страждають на психосоматичні розлади, та виявлення особливостей її прояву.

Об'єкт дослідження – особливості психосоматичних розладів у підлітковому віці.

Предмет дослідження – взаємозв'язок між типологією аутоагресії та видами психосоматичних розладів.

Характеристика вибірки. У дослідженні взяли участь загалом 102 особи. Було створено дві групи – експериментальну (підлітки, що страждають на психосоматичні захворювання) і контрольну (здорові підлітки).

До експериментальної групи увійшло 60 учнів 10–11 класів віком 15–17 років (56,7% дівчат та 43,3% хлопців). Середня тривалість захворювання у респондентів експериментальної групи становила 5,7+3,3 роки. Розподіл досліджуваних експериментальної групи за клінічними діагнозами представлено в *табл. 1*.

Таблиця 1

**Розподіл респондентів експериментальної групи
за клінічними діагнозами**

Патологія (за системами)	К-сть (%)	Клінічні діагнози	К-сть
Бронхо- легенева	27 (45,0)	Бронхіальна астма	3
		Рецидивуючий бронхіт	14
		Рецидивуючий бронхіт з астматичним компонентом	10
Шлунково- кишкова	33 (55,0)	Хронічний гастрит	5
		Хронічний гастро- дуоденіт	6
		Рефлюкс-езофагіт	2
		Ерозивний бульбіт	3
		Виразкова хвороба дванадцятипалої кишки	1
		Виразкова хвороба шлунку	8
		Дискінезія жовчних шляхів	5
		Хронічний ентероколіт	3

До групи порівняння увійшли 42 учні 10–11 класів віком 15–17 років, які не перебували на амбулаторному обліку з приводу захворювань бронхолегенової системи або шлунково-кишкового тракту. Критерієм відбору до групи порівняння були також відомості про незначні (не більше 3 разів на рік) пропуски занять у зв'язку із певними захворюваннями. Група порівняння відповідала експериментальній за ознаками «вік» і «стать».

Для виявлення агресивних тенденцій у поведінці респондентів з метою підвищення психодіагностичної точності вимірювання нами було використано методики, які належать до різних діагностичних підходів. Їх результати взаємно коригують та доповнюють один одного. Для виявлення схильності до агресії ми використали проєктивну методику «Тест руки» Є.Вагнера та опитувальник рівня особистої агресивності А.Басса і А.Дарки.

Методика «Тест руки» (Hand-test Є.Вагнера) застосовувалась для діагностики схильності до агресивної поведінки, до

відкритого прояву агресії [1; 2]. Оцінка отриманих відповідей здійснювалась відповідно до таких категорій:

Агресія. Це відповіді, де рука представлена як така, що нападає, раниць, завдає шкоди, агресивно домінує або активно хапає іншу особу чи предмет.

Директивність. Ця категорія містить відповіді, де рука представлена такою, що керує, руйнує чи будь-яким чином впливає на іншу особу. Відповіді цієї категорії відбивають почуття зверхності.

Страх. Відповіді цієї категорії відбивають страх перед покаранням. Вони зменшують вірогідність явної агресивної поведінки. Категорія страху містить відповіді, де рука представлена як жертва власної агресії. Рука намагається запобігти фізичному насильству, що спрямоване на її власника.

Афектація (прихильність). Ця категорія містить відповіді, де рука виконує афективний жест чи афективно доброзичливий жест. Відповіді, які підраховуються за цією категорією, відбивають підвищену здатність до активного соціального життя. Вони передають прагнення суб'єкта співпрацювати з іншими з метою обміну емоціями.

Комунікація. Це відповіді, де рука спілкується чи намагається поспілкуватися з особою, що є рівною чи перевершує комунікатора. Вважається, що комунікатор більше потребує аудиторії, ніж вона його.

Залежність. Ця категорія містить відповіді, де рука активно чи пасивно шукає підтримки чи допомоги з боку іншої особи. Успішне втілення тенденції до цієї дії залежить від явної чи домислюваної необхідності у доброзичливому ставленні з боку інших осіб.

Експібіціонізм. Відповіді, де рука проявляє себе будь-як: «показує комусь руку», «грає на піаніно», «танцює», «милується нігтями», «показує обручку». Ці тенденції до дії є експібіціоністськими за характером.

Каліцтво. Ця категорія включає руки, які деформовані, ушкоджені. Відповіді відбивають відчуття фізичної неадекватності.

Активна невиразність (безособовість) – моторна активність. Категорія містить відповіді, де рука змінює своє фізичне положення чи опирається силі тяжіння.

Пасивна невиразність – пасивність. Відповіді, що відбивають невиразні тенденції до дії, де рука не змінює свого положення чи пасивно підпорядковується силі тяжіння.

Опис. Відповіді фізично описують руку – «красива рука», «некрасива рука».

Відповіді, які належать до двох перших категорій, оцінювались як такі, що пов'язані з готовністю до зовнішніх проявів агресивності, чотири наступні – як такі, що відбивають тенденцію до соціально адаптивних дій. Кількісний показник відкритої агресивної поведінки (індекс агресії, А) розраховувався як різниця між сумою відповідей за першими двома категоріями і

сумою «адаптивних» відповідей за умови, що кожна відповідь будь-якої категорії оцінювалась в 1 бал.

$A = \sum (\text{«агресія»} + \text{«директивність»}) - \sum (\text{«страх»} + \text{«афектація»} + \text{«комунікація»} + \text{«залежність»})$.

Відповіді категорій «каліцтво» та ексгібіціонізм» при оцінці ймовірності агресивних проявів не враховувались [1].

Інтерпретація значень індексу агресії (А) здійснювалась так:

$A < 0$ – низька ймовірність відкритої агресії; за значень А, близьких до 0, існує ймовірність агресивних реакцій в особливо значущих ситуаціях.

$A = 0$ – певна схильність до відкритої агресії, що може проявлятися у спілкуванні з близькими людьми, але контролюється в умовах соціальної комунікації.

$A = 1$ – реальна ймовірність відкритої агресії.

$A > 1$ – висока ймовірність відкритої агресії, що підвищується зі зростанням значення індексу.

Методика А. Басса і А. Даркі в адаптації О.К. Осницького використовувалась з метою визначення рівня прояву різних форм агресії за самооцінкою [4].

Методика дає можливість охарактеризувати особистість за такими шкалами:

1. Фізична агресія – використання фізичної сили проти іншої людини.
2. Вербальна агресія – вираження негативних почуттів як через форму (сварка, галас), так і через зміст мовних звертань до інших (погрози, брутальні висловлювання, намагання зганьбити).
3. Непряма агресія – використання непрямым шляхом спрямованих проти інших чуток, пліток та прояв непорядкованих афектів у криках, тупотінні ногами тощо.
4. Негативізм – опозиційна форма поведінки, спрямована проти авторитетів та керівництва, яка може мати прояв від пасивного опору до активних дій проти вимог, правил, законів.
5. Роздратування – схильність до збудження, готовність виявити грубість, запальність.
6. Підозрілість, схильність до недовіри та обережного ставлення до людей, впевненість у недобрих намірах оточуючих.
7. Образа – прояв ненависті до оточуючих та заздрості, що обумовлено почуттям гніву, незадоволеності однією людиною або всім світом за дійсні або уявні страждання.
8. Почуття провини – ставлення та дії щодо себе або оточуючих, які спираються на переконання в тому, що респондент є поганою людиною або діє неправильно.

Розрахунок суми балів, помноженої на коефіцієнт, дозволяє одержати унормовані показники, які характеризують індивідуальні і групові результати (нульові значення не враховуються).

Сумарні показники:

$(1 + 2 + 3) : 3 = IA$ – індекс агресивності ($N=21,0+4,0$);

$(6 + 7) : 2 = IB$ – індекс ворожості ($N=6,0+3,0$).

Аналіз результатів

В інтерпретаціях стимульного матеріалу методики «Тест руки» С. Вагнера всіх осіб експериментальної групи наявні відповіді, які відносять до категорії «агресія». Частка відповідей респондентів групи порівняння, віднесена до цієї категорії, становила менше 100%, але статистично не відрізнялась від такої в осіб з психосоматичною патологією. При цьому частки інтерпретацій, віднесених до категорій «директивність» та «комунікація», у підлітків групи порівняння були достовірно більшими, ніж у респондентів експериментальної групи (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл категорій за методикою «Тест руки» С. Вагнера в експериментальній ($N=60$) і контрольній ($N=42$) групах

Категорії	Частки інтерпретацій у групах		Достовірність різниці (p)
	Експериментальна абс. (%)	Порівняння абс. (%)	
Агресія	60 (100)	37 (88,1)	–
Директивність	26 (43,3)	39 (92,9)	$p<0,01$
Страх	33 (55,0)	35 (83,3)	–
Афектація	34 (56,7)	28 (66,7)	–
Комунікація	27 (45,0)	29 (69,0)	$p<0,05$
Залежність	24 (40,0)	20 (47,6)	–
Експібіціонізм	12 (20,0)	13 (31,0)	–
Каліцтво	22 (36,7)	14 (33,3)	–
Активний невиразний	24 (40,0)	16 (38,1)	–
Пасивний невиразний	16 (26,7)	11 (26,2)	–
Опис	20 (33,3)	17 (40,5)	–

Індекс агресії для кожного із респондентів розраховувався за результатами категоризація наданих ними інтерпретацій стимульного матеріалу. При порівнянні розподілу значень індексу агресії А в підгрупах здорових осіб і осіб з психосоматичною патологією виявлено, що частка осіб з високою імовірністю агресії в експериментальній групі є достовірно більшою (41,7%), ніж у групі порівняння (19,1%) – $p<0,05$. Водночас частка осіб з низькою імовірністю відкритої агресії в експериментальній групі є достовірно меншою, ніж в групі порівняння.

Відповідно, і середні значення А виявились достовірно відмінними: середнє значення індексу агресії в групі осіб з психосоматичною патологією становило $2,6 \pm 1,5$ і було достовірно більшим ($p < 0,05$), ніж середнє значення А в групі порівняння, яке дорівнювало $1,1 \pm 0,9$.

При порівнянні характеру розподілу інтерпретацій матеріалу методики «Тест руки» здоровими респондентами і особами з психосоматичною патологією залежно від статі виявлено, що як дівчата, так і юнаки групи порівняння дають більше інтерпретацій, що можна віднести до категорії «директивність». Відмінності виявлено також стосовно категорій «активний невиразний». Для категорії «комунікація» достовірна різниця часток зафіксована лише для юнаків – в групі порівняння особи чоловічої статі частіше за осіб експериментальної групи давали інтерпретації, що можна віднести до цієї категорії (таб. 2).

Таблиця 2

**Розподіл категорій за методикою «Тест руки»
С. Вагнера в експериментальній (N=60) і контрольній
(N=42) групах залежно від статі**

Категорії	Розподіл відповідей за категоріями			
	Юнаки		Дівчата	
	Експеримент абс. (%)	Порівняння абс. (%)	Експеримент абс. (%)	Порівняння абс. (%)
Агресія	26 (100)	15 (84,2)	34 (100)	22 (95,7)
Директивність	11 (42,3)*	17 (89,5)	15 (44,1)**	22 (95,7)
Страх	15 (57,7)	11 (57,9)	18 (52,9)	14 (60,9)
Афектація	13 (49,8)	12 (63,2)	21 (61,8)	16 (69,6)
Комунікація	12 (46,0)*	14 (73,7)	15 (44,1)	15 (65,2)
Залежність	9 (33,5)	8 (42,1)	15 (44,1)	12 (52,1)
Експібіціонізм	4 (15,4)	5 (26,3)	8 (23,5)	8 (34,8)
Каліцтво	10 (38,5)	8 (42,1)	12 (35,3)	6 (26,1)
Активний-невиразний	7 (26,9)*	11 (57,5)	17 (50,0)*	5 (21,7)
Пасивний-невиразний	7 (26,9)	5 (26,3)	9 (26,5)	6 (26,1)
Опис	8 (30,8)	8 (42,1)	12 (35,3)	9 (39,1)

* – різниця достовірна при $p < 0,05$

** – різниця достовірна при $p < 0,01$

Враховуючи характерологічні особливості підлітків експериментальної групи, можна припустити, що ці дані відбивають тривожно-суперечливе, напружено-тривожне ставлення до оточення: з одного боку, готовність сприймати його як недоброчливе, таке, що становить небезпеку підкорення та пригнічення

(ймовірно, внаслідок дії механізму проєкції), а з другого, – готовність «здобути користь» у міжособистісній взаємодії [2], пов'язану з емоційно-вольовою нестійкістю, сенситивністю підлітків з психосоматичними розладами.

Дані щодо розподілу інтерпретацій стимульного матеріалу методики «Тест руки» в підгрупах осіб з бронхолегеневою патологією залежно від статі подані в табл. 3.12. Як бачимо, частки наданих інтерпретацій, віднесених до категорій «директивність», «афектація», «активно невиразний» і «опис» суттєво різняться у відповідях юнаків та дівчат із захворюваннями бронхолегеневої системи.

Аналізуючи розподіл значень індексу агресії в підгрупах осіб експериментальної групи з урахуванням відповідей осіб з бронхолегеневою патологією і захворюваннями шлунково-кишкового тракту, слід зазначити, що близько половини всіх обстежених (41,7%) виявляють високу ймовірність відкритої агресії, при цьому більша частина цих осіб припадає на підлітків із захворюваннями шлунково-кишкового тракту (48,5% від цієї підгрупи). Частка підлітків з імовірною агресією є достовірно більшою серед осіб із захворюваннями бронхо-легеневої системи ($p < 0,05$) (табл. 3).

Таблиця 3

Розподіл значень індексу агресії (А) в підгрупах осіб з захворюваннями БЛС (N=27) і ШКТ (N=33)

Значення А	БЛС абс. (%)	ШКТ абс. (%)	Достовірність різниці (р)	Загалом абс. (%)
< 0	3 (11,1)	5 (15,2)	–	8 (13,3)
0	6 (22,2)	7 (21,2)	–	13 (21,7)
1	9 (33,3)	5 (15,2)	$p < 0,05$	14 (23,3)
> 1	9 (33,3)	16 (48,5)		25 (41,7)
Всього	27 (100)	33 (100)		60 (100)

Отже, за даними обстеження за допомогою методики «Тест руки» Е. Вагнера у підлітків з психосоматичною патологією виявлено в середньому більші значення індексу агресії, ніж у респондентів групи порівняння. Порівняно зі здоровими підлітками, особи із психосоматичною патологією більш схильні до агресії. Найбільше значення А виявлено у підлітків із захворюваннями шлунково-кишкового тракту, відповідно, у цих підлітків частіше, ніж в інших обстежених виявлено високу ймовірність відкритої агресії.

Дослідження агресивності осіб експериментальної та контрольної груп за допомогою методики А. Басса і А. Даркі дозволило отримати наступні результати. При оцінці показників

агресивності у підлітків з групи порівняння враховувались дані щодо часток результатів, які перевищують середньонормативні показники, а також дані порівняння середніх по групам здорових осіб і осіб із психосоматичною патологією (табл. 4).

Таблиця 4

Середні показники агресії за методикою

А. Басса і А. Даркі в експериментальній групі (N=60) та групі порівняння (N=42)

Субшкали	Середній показник в балах		Достовірність різниці (р)
	Експеримент M ± m	Порівняння M ± m	
Фізична агресія	4,3 ± 2,2	4,2 ± 2,3	–
Вербальна агресія	6,9 ± 3,4	6,7 ± 4,6	–
Непряма агресія	7,2 ± 1,7	5,1 ± 1,3	p<0,05
Негативізм	3,8 ± 0,7	1,8 ± 0,9	p<0,05
Роздратування	6,2 ± 1,3	4,1 ± 2,6	–
Підозріливість	6,3 ± 3,5	4,5 ± 3,9	–
Образа	5,9 ± 2,7	3,8 ± 2,8	–
Почуття провини	4,2 ± 3,4	2,9 ± 2,2	–

Порівняння середніх показників агресивності у підлітків експериментальної групи та групи порівняння виявляє розбіжності лише в двох характеристиках: «непряма агресія» та «негативізм». Однак, навіть ці дані дозволяють припустити відмінність у патернах прояву агресивності в осіб з психосоматичною патологією порівняно зі здоровими. Це припущення підтверджується оцінкою комплексних показників агресивності порівнюваних груп (рис. 1).

Для контрольної групи індекси агресивності і ворожості становлять, відповідно, $23,6 \pm 4,3$ і $4,3 \pm 3,7$ й суттєво не відрізняються від середньонормативних. При цьому середні значення індексу агресивності статистично не розрізняються в групах осіб з психосоматичними захворюваннями та здорових, а ІВ підлітків експериментальної групи достовірно перевищує ІВ, розрахований для групи порівняння.



Рис. 1. Середні значення індексу агресивності (ІА) та індексу ворожості (ІВ) за методикою А. Басса і А. Даркі респондентів експериментальної і контрольної груп

Досліджуючи схильності до агресії та форми її прояву залежно від статі, отримано наступні результати (таб. 5). Дівчата з психосоматичними захворюваннями є загалом більш агресивними, про що свідчить статистично значуще переважання часток осіб з підвищенням комплексних характеристик агресивності (ІА, ІВ), а також осіб зі схильністю до фізичної та непрямой агресії, негативізму, роздратування, підозрливості і почуттям провини.

Юнаки із захворюваннями психосоматичної генези також є більш агресивними за підлітків з групи порівняння, але характеристики переживань та поведінки в них дещо інші: вони не частіше за здорових схильні до фізичної агресії та переживання почуття образи і провини, решта показників агресивності в них, як і в дівчат, частіше перевищує норму.

Як свідчать дані, представлені в табл. 4, 5, та 6, за проявами агресивності загальна група осіб з психосоматичними розладами суттєво відрізняється від групи порівняння: вони частіше схильні до непрямой агресії, опозиційних реакцій та підозрливості. В них також помітна тенденція до накопичення почуття образи, обумовленої гнівом, невдоволеністю і пов'язаною зі стражданням. Цей результат відповідає даним обстеження за допомогою "Тесту руки", відповідно до яких, порівняно зі здоровими підлітками, особи з психосоматичною патологією більш схильні до агресії.

Таблиця 5

**Частоти підвищених показників агресивності
в експериментальній (N=60) та контрольній (N=42) групі
залежно від статі за методикою А. Басса і А. Даркі**

Субшкали	Частоти у підгрупах			
	Юнаки		Дівчата	
	Експери- мент абс. (%)	Порів- няння абс. (%)	Експери- мент абс. (%)	Порів- няння абс. (%)
Фізична агресія	8 (30,8)	4 (21,1)	2 (5,9)*	0 (0)
Вербальна агресія	4 (15,4)*	1 (5,3)	12 (35,3)	6 (26,1)
Непряма агресія	13 (49,8)**	2 (10,5)	21 (61,8)*	9 (39,1)
Негативізм	14 (53,8)*	5 (26,3)	16 (47,1)**	3 (13,0)
Роздратування	12 (46,0)*	4 (21,1)	18 (52,9)*	6(26,1)
Підозрілість	8 (30,8)*	3 (15,8)	16 (47,1)**	2 (8,7)
Образа	6 (23,0)	3 (15,8)	11 (32,4)	5 (21,7)
Почуття провини	8 (30,8)	5 (26,3)	12 (35,3)*	4 (17,4)
IA	13 (49,8)**	1(5,3)	13 (38,2)**	3 (13,0)
IB	8 (30,8)**	2 (10,6)	16 (47,1)**	3 (13,0)

* – різниця достовірна при $p < 0,05$ ** – різниця достовірна при $p < 0,01$

Таблиця 6

**Частоти підвищених показників агресивності
в респондентів експериментальної групи (N=60)
та контрольної (N=42) груп за методикою
А. Басса і А. Даркі**

Субшкали	Частки у підгрупах		Достовірність різниці (p)
	Експеримент абс. (%)	Порівняння абс. (%)	
Фізична агресія	10 (16,7)	4 (9,5)	–
Вербальна агресія	16 (26,7)	7 (16,6)	–
Непряма агресія	35 (58,3)	11 (26,2)	$p < 0,05$
Негативізм	30 (50,0)	8 (19,0)	$p < 0,01$
Роздратування	30 (50,0)	10 (23,8)	$p < 0,01$
Підозрілість	24 (40,0)	5 (11,9)	$p < 0,01$
Образа	17 (28,3)	8 (19,0)	–
Почуття провини	20 (33,3)	9 (21,4)	
IA	26 (43,3)	4 (9,5)	$p < 0,01$
IB	24 (40,0)	5 (11,9)	$p < 0,01$

Порівняльні характеристики агресивності підлітків експериментальної групи залежно від особливостей психосоматичної патології наведено в *табл. 7*.

Частки осіб з підвищенням індексів агресивності і ворожості є достовірно відмінними в підгрупах підлітків із захворюваннями бронхолегеневої системи та розладами функції ЖКТ: у перших частіше спостерігається підвищення ІА, а в других – підвищення ІВ. Середні значення ІА та ІВ, розраховані для осіб з бронхолегеневою патологією та захворюваннями шлунково-кишкового тракту, не є статистично відмінними.

Таблиця 7

**Частоти підвищених показників агресивності
в підгрупах осіб із захворюваннями БЛС (N=27)
та ШКТ (N=33) (за методикою А. Басса і А. Даркі)**

Субшкали	Частки у підгрупах			Достовірність різниці (p)
	БЛС абс. (%)	ШКТ абс. (%)	Всього абс. (%)	
Фізична агресія	4 (14,8)	6 (18,2)	10 (16,7)	–
Вербальна агресія	8 (29,6)	8 (24,2)	16 (26,7)	–
Непряма агресія	19 (70,4)	16 (48,5)	35 (58,3)	p<0,05
Негативізм	15 (55,6)	15 (45,5)	30 (50,0)	–
Роздратування	10 (37,0)	20 (60,6)	30 (50,0)	p<0,05
Підозрілість	6 (22,2)	18 (54,5)	24 (40,0)	p<0,01
Образа	9 (33,3)	8 (24,2)	17 (28,3)	–
Почуття провини	3 (11,1)	17 (51,5)	20 (33,3)	p<0,01
ІА	17 (73,3)	9 (27,3)	26 (43,3)	p<0,01
ІВ	2 (7,4)	22 (66,7)	24 (40,0)	p<0,01

Підлітки із захворюваннями шлунково-кишкового тракту потенційно мають найвищу ймовірність відкритої агресії. Однак при цьому в них виявлено і найменше значення показника (ІА/ІВ). Отже, якщо враховувати реальність патогенетичного механізму розвитку психосоматичних розладів через спрямування агресивних імпульсів всередину [3, 5], то для респондентів із захворюваннями шлунково-кишкового тракту така небезпека є більшою порівняно із підлітками, що страждають на захворювання бронхолегеневої системи.

Висновки

За результатами застосування методики «Тест руки» Є. Вагнера, підлітки з психосоматичною патологією схильні до агресії більше, ніж здорові підлітки з групи порівняння. Індекси агресії в групах підлітків із захворюваннями шлунково-кишкового тракту і бронхолегеневої системи становлять відповідно $3,1 \pm 0,9$ і $2,1 \pm 0,9$ умовні бали і достовірно перевищують середнє значення індексу агресії, розраховане для групи порівняння (p<0,05).

Результати дослідження за методикою А. Басса і А. Даркі свідчать, що за проявами агресивності група підлітків з психосоматичними розладами суттєво відрізняється від групи порівняння: вони статистично частіше схильні до непрямой агресії, опозиційних реакцій (негативізму, що проявляється в пасивному опорі соціальним нормам і вимогам) та підозрливості. В них також помітна тенденція до накопичення почуття образи, обумовленої гнівом, невдоволеністю і пов'язаною зі стражданнями.

Загалом варто зазначити, що виявлені нами характеристики осіб експериментальної групи свідчать про накопичення потужного агресивного потенціалу з утрудненням його поведінкового відреагування і високою імовірністю спрямування агресивних імпульсів «всередину». В цьому випадку еквівалентом аутоагресії виступає розвиток психосоматичної патології, що обумовлює «розрядку» негативного афекту через механізм конверсії (в осіб з патологією шлунково-кишкового тракту) та витіснення (в осіб із захворюваннями бронхо-легеневої системи).

Список використаних джерел

1. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – Киев: Наук. думка, 1989. – 200 с.
2. Елисеєв О.П. Практикум по психологии личности. – СПб.: Питер, 2005. – 512 с.
3. Макарова О.Ф. Подростки: агрессивность и психосоматика // Журнал практического психолога. – 1999. – № 7–8.
4. Терлецька Л.Г. Вікова психологія і психодіагностика: У 3 ч. – К.: АПСВ, 2004. – Ч. II. – 222 с.
5. Холмогорова А., Гаранян Н. Эмоциональные расстройства и современная культура на примере соматоформных, депрессивных и тревожных расстройств.

The article presents the results of an empirical study of the manifestation of aggression in adolescents with psychosomatic disorders. Determined a typology of aggressive adolescents with psychosomatic diseases. The interrelation between the typology of autoaggression and types of psychosomatic disorders is established. Found sex differences in the distribution of types of aggressive adolescents with psychosomatic disorders.

Key words: aggression, psychosomatic disorders, psychosomatic diseases, autoaggression.

Отримано: 04.09.2009

УДК 159.923.2

Н.І. Жигайло

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті висвітлено психологічні особливості ціннісних орієнтацій студентської молоді. Виходячи з дослідних даних, які містить стаття, ціннісні орієнтації є компонентом не тільки свідомості, але й поведінки, життєвим здобутком індивіда, одним із центральних особистісних утворень, що детермінують процес становлення духовності, визначають мотивацію поведінки особистості і перебіг її діяльності.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, система цінностей, студентська молодь, психологічний тренінг.

В статті рассмотрено психологические особенности ценностных ориентаций студенческой молодежи. Исходя из исследованных данных, которые содержит статья, ценностные ориентации являются компонентом не только сознания, но и поведения, жизненным достижением индивида, одним из центральных личностных образований, которые детерминируют процесс становления духовности, определяют мотивацию поведения личности и перебежал ее деятельности.

Ключевые слова: ценностные ориентации, система ценностей, студенческая молодежь, психологический тренинг.

Психологічні тлумачення цінностей особистості зводять їх до психодинаміки потягів (З. Фройд, К. Юнг), особистісного зростання (С.Д. Максименко), ототожнюють із потребами (А. Маслоу), особистісним смыслом (Г. Оллпорт), похідними від мотивів діяльності утвореннями (Д.О. Леонт'єв), характеристикою усього, що підтримує людські здатності до життя (Е. Фромм), переконаннями (М. Рокич), соціальними настановленнями (В.А. Ядов), регуляторами потоків інформації (когнітивність), одухотвореними явищами людського буття (І.П. Маноха), утвореннями свідомості й самосвідомості людини, в яких віддзеркалені актуальні життєві потреби, інтереси, погляди і ставлення до дійсності й себе (М.Й. Боришевський).

«Світ цінностей, – пише А. Здравомислов, – це, перш за все, світ культури в широкому розумінні слова, це сфера духовної діяльності людини, її моральної свідомості, її прихильність – тих оцінок, в яких виявляється міра духовного багатства особистості» [2].

Ціннісні орієнтації є компонентом не тільки свідомості, але й поведінки, життєвим здобутком індивіда, одним із центральних особистісних утворень, що детермінують процес становлення духовності, визначають мотивацію поведінки особистості і перебіг її діяльності (Б.Г. Анан'єв; І.С. Кон; Д.О. Леонт'єв, К.В. Шоро-

хова). Цінності інтегрують розвиток когнітивно-інтелектуальної та емоційно-вольової сфер особистості, її поведінки в процесі духовного становлення (С.Д. Максименко [3-5], М.Й. Боришевський [1], В.П. Москалець [6], М.В. Савчин [8]).

Система цінностей – це результат духовної роботи суспільства; це діюча сторона суспільної свідомості, взятої в єдності всіх її форм. Вона певним чином пронизує всі форми суспільної свідомості, об'єднуючи певні інтереси різними ідейними, моральними та естетичними засобами, і стає важливим джерелом безпосередніх мотивів поведінки, стимулів людської діяльності.

Ціннісні орієнтації – це «соціальні, економічні, політичні, моральні, релігійні, естетичні, гносеологічні, онтологічні та/або ідеологічні засади оціночних суджень суб'єкта про оточуючу дійсність, ті чи інші її сторони, сфери, об'єкти, які утворюють змістову сторону спрямованості особистості». Це явище динамічне, оскільки кожне нове покоління засвоює цінності попереднього крізь призму власного сприйняття, додаючи власні цінності. Звичайно, процес зміни ціннісних орієнтацій безпосередньо пов'язаний із змінами в економічному, культурному, політичному та інших сферах життя суспільства певної країни.

Систему цінностей соціального суб'єкта можуть складати сутнісно-життєві уявлення про добро і зло, щастя, мету і сутність життя та універсальні:

- 1) вітальні (життя, здоров'я, особиста безпека, добробут, сім'я, родичі, освіта, правопорядок);
- 2) суспільного визначення (працелюбство, соціальний статус та ін.);
- 3) міжособистісного визначення (чесність, альтруїзм, доброзичливість);
4. демократичні (свобода слова, совісті, національний суверенітет);
- 5) партикулярні (належність до малої батьківщини, сім'ї);
- 6) трансцендентні (віра в Бога, прагнення до абсолюту) цінності.

Базові цінності – прагнення до істини, творчості, краси, орієнтація на добро, співучасть, честь і гідність – конкретизуються і виступають підвалинами вибору цілей та умов загальнозначущої діяльності. Вони складають ядро загальнолюдських цінностей.

Зупинимось на основних властивостях цінностей. Їх можна поділити на три категорії:

- 1) Ті цінності, які для однієї людини є цінними, інша особа може недооцінювати, або зовсім не вважати за цінність. Отже, однією із найхарактерніших властивостей цінностей є її суб'єктивність.
- 2) Пріоритетне значення мають індивідуальні цінності людини над суспільними. Ієрархія індивідуальних цінностей є своєрідною ланкою, яка зв'яже окрему людину і суспільство. Тобто, є духовний світ людини і певна куль-

тура суспільства, які взаємопов'язані та взаємодіють за допомогою цінностей окремої людини.

- 3) Ще одна особливість полягає у тому, що ціннісні орієнтації не можуть бути заданими чи принесеними кимсь ззовні. Вони – результат діяльності конкретної людини. Ціннісні орієнтації – це певна сукупність ієрархічно пов'язаних між собою цінностей, які задають спрямованості людському життю. У філософському словнику ціннісні орієнтації – «важливі елементи внутрішньої структури особистості, які закріплені життєвим досвідом особистості, всією сукупністю його переживань».

Ціннісні орієнтації людини складаються в певну систему. Серед всієї ієрархії цінностей можна виділити ті, які є загальнолюдськими, або глобальними, тобто властиві переважній більшості людей, наприклад: Свобода, Праця, Творчість, Гуманізм, Солідарність, Чесність, Вихованість, Інтелігентність, Сім'я, Нація, Народ, Діти. Зниження значення цих цінностей викликає в нормальному суспільстві серйозні занепокоєння.

На групі студентів було проведено психологічне дослідження ціннісних орієнтацій. При інтерпретації отриманих даних необхідно враховувати, що, показники, які виходять за межі діапазону від 4 до 7 стенів, є зависокими чи заниженими, а всі показники, що знаходяться у цьому діапазоні, можна вважати близькими до середнього значення.

Інтерпретацію даних за шкалою термінальних цінностей можна здійснити за допомогою відсоткового зрізу термінальних цінностей студентів (табл. 1).

Таблиця 1

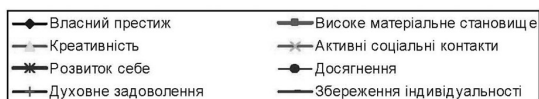
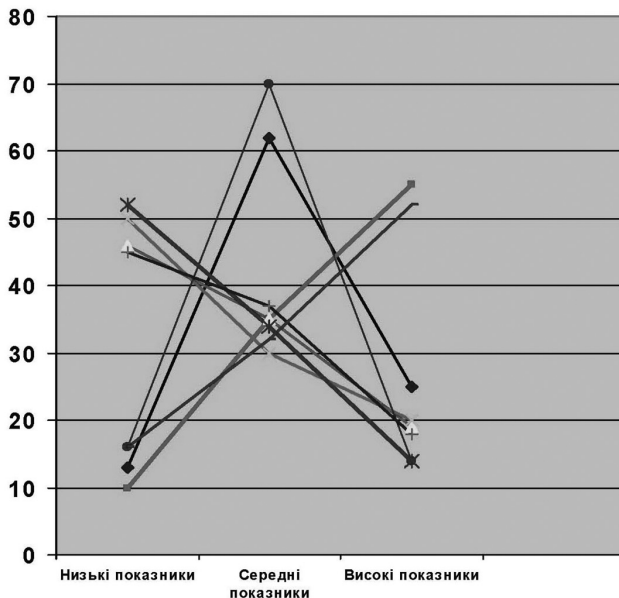
Відсотковий зріз термінальних цінностей студентів

№ з/п	Термінальна цінність	Низькі показники, %	Середні показники, %	Високі показники, %
1	Власний престиж	13	62	25
2	Високе матеріальне положення	10	35	55
3	Креативність	46	35	19
4	Активні соціальні контакти	50	30	20
5	Розвиток себе	52	34	14
6	Досягнення	16	70	14

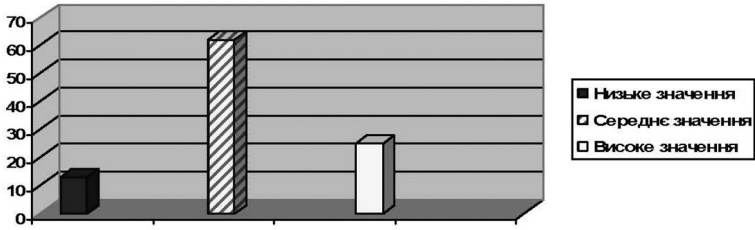
№ з/п	Термінальна цінність	Низькі показники, %	Середні показники, %	Високі показники, %
7	Духовне задоволення	45	37	18
8	Збереження індивідуальності	16	32	52

На основі результатів, поданих у таблиці 1, побудований графік зрізу термінальних цінностей (рис. 1).

Показник «власний престиж» віддзеркалює бажання людини до визнання, поваги, оцінки з боку інших, як правило, більш значущих осіб, до думки яких вона прислухається найбільше, на чю думку вона орієнтується, в першу чергу у своїх судженнях, вчинках і поглядах. Значення цього показника серед опитаних є середнім, тобто в межах норми (4–7 стевів).



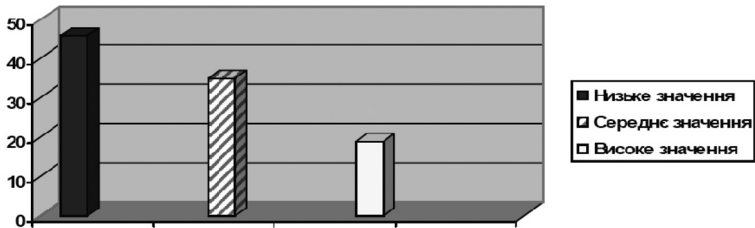
Показник «Зріз термінальних цінностей»



Показник «Власний престиж»

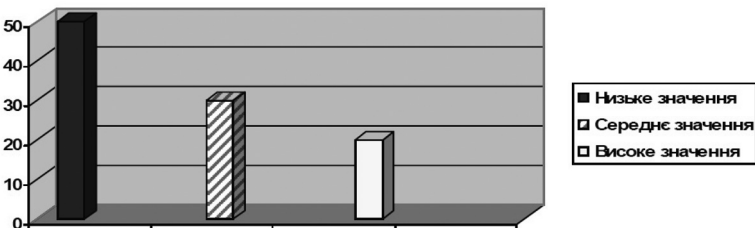
Показник «Високе матеріальне становище» віддзеркалює бажання людини до кращого рівня свого матеріального становища. Аж 55% опитаних надали йому значення, що перевищує норму. Це є доказом того, що ці люди часто бувають упевнені, що матеріальний достаток є головною умовою життєвого добробуту. Високий рівень матеріального становища для таких людей часто буває головним для розвитку почуття особистого значення і завищеної самооцінки.

Показник «Високе матеріальне становище»



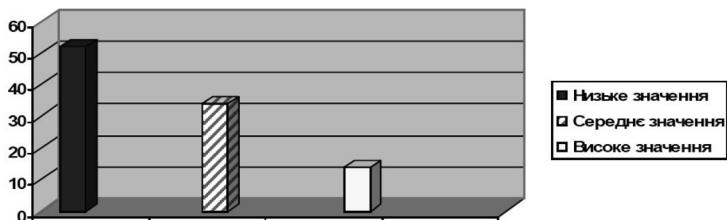
Показник «Креативність»

Показник «Креативність» ілюструє мету людини до реалізації своїх творчих можливостей, внесення різноманітних змін у всі сфери свого життя. За даними дослідження 46% опитаних не надають достатнього значення показнику «креативності».



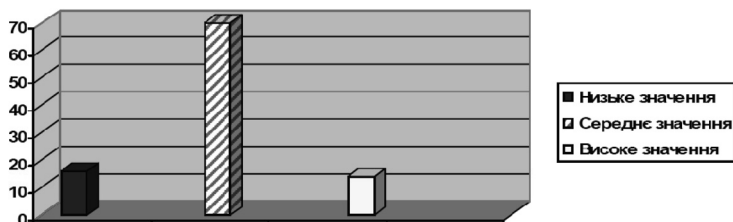
Показник «Активні соціальні контакти»

Низький стень за даним показником вказує на небажання людини до встановлення сприятливих взаємовідносин із іншими людьми. За даними дослідження частка студентів, у яких цей показник нижче норми, на 20% перевищує частку студентів із середніми показниками.



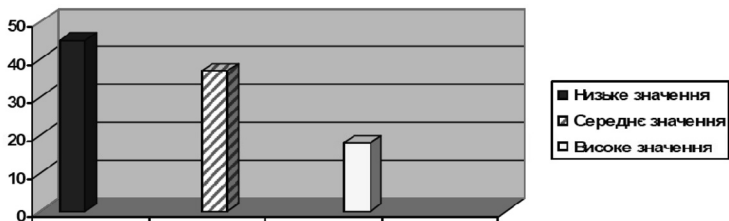
Показник «Розвиток себе»

Показник «Розвиток себе» відображає зацікавленість людини до об'єктивної інформації про особливості свого характеру, своїх здібностей, інших характеристик своєї особистості. Знову ж, група результатів із низьким значенням перевищує групу із середніми показниками на 18%.



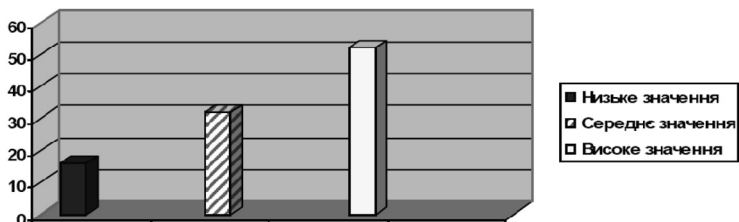
Показник «Досягнення»

Високий бал за цим показником говорить про мету людини – досягнення конкретних результатів у різні періоди життя. Показники із середнім значенням складають 70%. Це говорить, що значна більшість молодих людей адекватно сприймають досягнення мети.



Показник «Духовне задоволення»

Цей показник констатує мету людини до отримання морального задоволення у всіх сферах свого життя. Люди, які отримали високий ступінь за даним показником, як правило, вважають, що головне – робити тільки те, що цікавить і приносить задоволення. 45% студентів надали йому низького значення.



Показник «Збереження особистої індивідуальності»

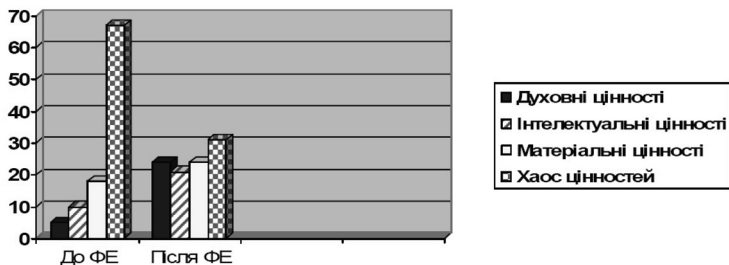
Порівняльний аналіз результатів формування ціннісних орієнтацій студентської молоді

Після формуючого експерименту повторно було проведено дослідження ціннісних орієнтацій за опитувальником ОТеЦ. По закінченні тренінгу знову було поставлено експериментальній групі запитання: «Визначіть, будь ласка, основну ціннісну орієнтацію вашого життя?»

- 1 – матеріальну
- 2 – духовну
- 3 – інтелектуальну
- 4 – не можу визначити основну ціннісну орієнтацію свого життя»

Отримані дані значно відрізняються від попередніх. Духовні цінності зросли у порівнянні з дотренінговими результатами на 19%, інтелектуальні – на 11%, матеріальні – на 6%. І 36% опитаних визначились зі своїми основними ціннісними орієнтаціями. У кінцевому варіанті хаос цінностей зменшився до 31% від 67%, що свідчить про позитивний вплив вправ на визначення ціннісних орієнтацій студентської молоді.

Після формуючого експерименту студентам було запропоновано ще раз дослідити свої ціннісні орієнтації за допомогою психологічного дослідження ціннісних орієнтацій за опитувальником ОТеЦ. Кінцеві результати значно відрізнялись від початкових.



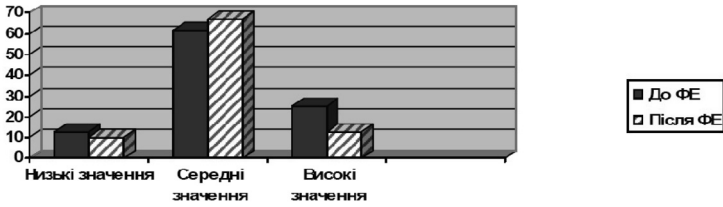
Ціннісні орієнтації групи студентів до і після ФЕ (формуючого експерименту)

Таблиця 2

Відсотковий зріз термінальних цінностей студентів

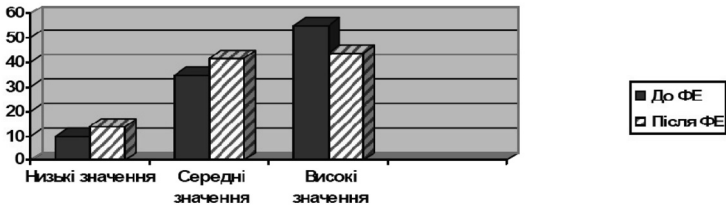
№ з/п	Термінальна цінність	Низькі показники, %	Середні показники, %	Високі показники, %
1	Власний престиж	10	67	13
2	Високе матеріальне положення	14	42	44
3	Креативність	39	54	7
4	Активні соціальні контакти	41	44	15
5	Розвиток себе	33	52	15
6	Досягнення	14	72	14
7	Духовне задоволення	39	47	14
8	Збереження індивідуальності	17	36	47

Аналізуючи отримані результати, можна зробити висновок, що тренінг формування ціннісних орієнтацій позитивно вплинув на групу досліджених. Усі показники зросли в середньому діапазоні (4–7 стенів), а, отже, відповідно, зменшились в діапазоні низьких і високих значень. Це свідчить, що після формуючого експерименту (ФЕ) більшість студентів змогли правильно оцінити свої ціннісні прагнення.



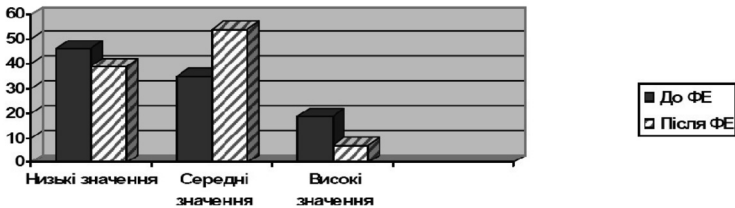
Показник «Власний престиж»

З рисунка видно, що, до формуючого експерименту у показнику «Власний престиж» переважали середні значення. Це хороший результат, який показує, що студенти об'єктивно сприймають цінність власного престижу. Проте після тренінгу, все ж, зменшились показники низьких і високих значень та зросли середні.



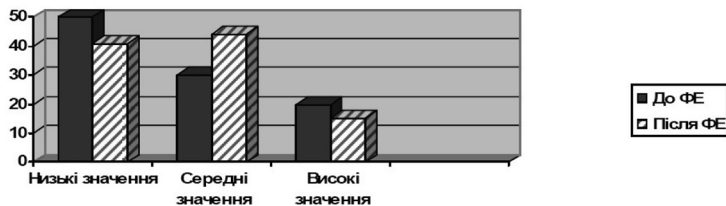
Показник «Високе матеріальне становище»

Якщо до формуючого тренінгу різниця між високими і середніми значеннями досягала 20%, то після нього вона знизилась аж до 2%. Після психокорекційних вправ середні значення зросли на 7%, а високі знизились на 9%.



Показник «Креативність»

Якщо до формуючого експерименту показник креативності був найвищим в діапазоні низьких значень, то після нього – в діапазоні середніх. Крайні значення зменшились (високі на 8%, а низькі на 7%).



Показник «Активні соціальні контакти»

Якщо до психокорекційних вправ цей показник переважав серед низьких значень, то після них – поміж середніх. Ці середні значення зросли від 30% до 44%, в той час як низькі зменшились до 41% від 50%, а високі – до 15% від 20%, а отже, помітно значні позитивні зміни в напрямку нормалізації показника.

Показник «Розвиток себе» також після тренінгу зріс у діапазоні середніх значень, коли до він був найвищим у діапазоні низьких значень. Після психокорекційного експерименту в цьому діапазоні він знизився до 33%, натомість показник «розвиток себе» зріс у «середніх значеннях» на 8%.

Показник «Досягнення» до формуючого тренінгу переважав у середніх значеннях (70%). Проте після нього він все ж таки знову ж зріс у цьому діапазоні до 72%, за рахунок його зниження серед низьких показників на 2%.

Якщо до психокорекційних вправ показник духовного задоволення був найвищим серед низьких значень, то після використання тренінгу він зменшився в крайніх позиціях (на 6% поміж низьких значень і на 4% поміж високих). Таким чином показник «духовного задоволення» зріс на 10% в діапазоні середніх значень і вони стали переважаючими.

Показник «Збереження власної індивідуальності» мав переважаючі високі значення як і до, так і після психокорекційного тренінгу. Проте, все ж, після впливу він знизився в діапазоні високих значень на 5% і зріс в діапазоні середніх на 4%.

Отже, можна зробити висновок, що психокорекційні вправи позитивно вплинули на формування ціннісних орієнтацій студентів. У результаті тренінгу помітне значне покращення результатів, їх наближення до середніх значень. Переважно після експерименту крайні показники зменшувались на 5–9% і відбувся розподіл з перевагою в діапазоні середніх значень.

Список використаних джерел

1. Боришевський М. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості. – К., 2000. – 76 с.
2. Здравомыслов А. Т. Потребности. Интересы. Ценности. – М., 1986.
3. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. – К., 1998.

4. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т.]. – К.: Форум, 2002.
5. Максименко С.Д. Генезис существования личности. – К.: Издательство ООО «КММ», 2006. – 240 с.
6. Москалець В.П. Психологія релігії: Посібник. – К., 2004.
7. Психологія. З викладом основ психології релігії / За ред. о. Ю. Макселона. – Львів, 1998.
8. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навч. посібник – К., 2005.
9. Фромм Е. Психоанализ и религия // Сумерки богов. – М., 1989.
10. Хоронжий А.Г. Соціологія релігії: Курс лекцій. – Львів, 2005.

In the articles the lighted up psychological features of the valued orientations of student young people. Coming from experimental information which are contained by the article, the valued orientations are the component of not only consciousness but also conduct, vital achievement of individual, one of central personality educations, which determiniruyut becoming spirituality, determine motivation of conduct of personality and ran across its activity.

Key words: valued orientations, system of values, student young people, psychological training.

Отримано: 30.09.2009

УДК 159.992.72

М.М. Захарова

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КАТЕГОРІЇ ІНТЕЛЕКТУ В КОНТЕКСТІ РІЗНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕОРІЙ ТА ПІДХОДІВ

У статті здійснюється аналіз категорії «інтелект» в контексті різних теоретичних підходів. Зазначається, що кожен з них робить свій потужний внесок у виявлення природи інтелекту, однак жоден з них не характеризує повною мірою психологічну сутність даного явища, що ускладнює його експериментальні дослідження. Зазначається також, що залежно від проблем, які стоять перед дослідником, може виявитися найбільш адекватним той чи інший підхід і, що їх плюралізм є цілком закономірним явищем.

Ключові слова: інтелект, імпліцитні теорії, експліцитні теорії, підходи до вивчення інтелекту: психометричний, біологічний, когнітивний, контекстуальний, системний, феноменологічний, генетичний, соціокультурний, процесуально-діяльнісний, освітній, інформаційний, функціонально-рівневий, регуляційний.

В статье осуществляется анализ категории «интеллект» в контексте разных теорий и подходов. Отмечается, что каждый из них делает свой весомый вклад в выявление природы интеллекта, однако ни один из них не характеризует полной мерой психологическую сущность данного явления, что затрудняет его экспериментальные исследования. Говорится о том, что зависимо от проблем, которые стоят перед исследователем, может выявиться наиболее адекватным тот или иной подход и, что их плюрализм – закономерное явление.

Ключевые слова: интеллект, имплицитные теории, эксплицитные теории, подходы к изучению интеллекта: психометрический, биологический, когнитивный, контекстуальный, системный, феноменологический, генетический, социокультурный, процессуально-деятельностный, образовательный, информационный, функционально-уровневый, регулятивный.

Актуальність. У психологічній науці проблема розуміння інтелекту упродовж досить тривалого часу залишається доволі гостро дискусійною. Розкриття інтелектуального потенціалу людей є сьогодні одним із найбільш актуальних завдань, проте його виконання вимагає насамперед уточнення змісту поняття «інтелект», оскільки теоретична невизначеність уявлень про його природу, структуру і механізми ускладнює експериментальні дослідження розвитку й функціонування інтелекту.

Крім того, при вивченні інтелекту слід враховувати, що інтелектуальна сфера особистості тісно пов'язана з іншими її сферами і, насамперед, з емоційною, піддана її впливу. Вивчення особливостей емоційної регуляції діяльності, в тому числі діяльності інтелектуальної, дає підстави стверджувати, що емоційні чинники найбільш значимі в індивідуально-психологічних механізмах соціальної взаємодії – вихованні, навчанні, спілкуванні. Тому педагогові важливо розуміти, що інтелектуальний розвиток учня неможливий без підключення емоційних компонентів психіки, дані про стійкі відношення між якими, тобто емоційними та інтелектуальними характеристиками особистості, можуть бути використані для індивідуалізації процесів навчання.

Виходячи з усього вищезазначеного, **завданнями нашого дослідження постають:** здійснення теоретичного аналізу досліджень і наукових публікацій з проблем психології інтелекту; з'ясування сутності та особливостей поняття «інтелект» як психічного явища в контексті різних психологічних теорій та підходів; вибір такого підходу, з широкого спектра теоретичних концепцій, який, на наш погляд, виявиться найкращим для дослідження взаємозв'язку інтелектуальної та емоційної складових особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що проблема розуміння інтелекту, як психологічного феномена, постійно перебуває в полі зору вчених різних країн (Р. Айзенк, Р. Амтхауер, А. Біне, Д. Векслер, Л.О. Венгер, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Дж. Гілфорд, Ю.З. Гільбух, В.М. Дружинін, Р. Кеттел, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, А.Р. Лурія, С.Д. Макси-

менко, Е.Л. Носенко, Ж. Піаже, Дж. Равен, С.Л. Рубінштейн, М.Л. Смільсон, Ч. Спірмен, Р. Стернберг, Л. Терстоун, М.О. Холдна та ін.). Проте у поглядах науковців на цю проблему існують величезні розбіжності, які проявляються у досить неоднорозначному визначенні сутності, структури і функцій інтелекту, розробці різних, досить суперечливих методологічних підходів до його вивчення.

Більшість підходів до дослідження інтелекту узгоджуються з положенням, що інтелект не є незмінним. Інтелект – складне утворення, що формується під час життя, в ході опанування дитиною соціального досвіду, під час соціальної організації провідної діяльності. Однак такий підхід до проблеми не вичерпує її цілком. Як показують життєві спостереження та експериментальні факти, при всій ідентичності умов навчання, в яких формується інтелект, індивідуальні відмінності зберігаються, причому носять досить усталений характер і не завжди піддаються впливу навчання [5].

Аналізуючи інтелект людини в його культурній та етнічній різноманітності, дослідники зазначають, що теорії інтелекту не є адекватними без урахування культурного оточення, і порівняти кроскультурні поняття інтелекту дуже складно. Тому, на думку багатьох фахівців, потрібно розглядати імпліцитні та експліцитні кроскультурні теорії інтелекту, причому перші вважаються більш важливими, оскільки саме вони є корисними у виявленні недоліків теорій експліцитних [5; 9].

Імпліцитні теорії, моделі щоденної поведінки або народні уявлення про інтелект – все це неформальні підходи. Основним джерелом виникнення і розвитку імпліцитних теорій вважається особистий досвід: людина доходить певних висновків у результаті рефлексії власних вчинків, спостережень за іншими людьми та наївного експериментування. В імпліцитних теоріях даними є уявлення про інтелект, яких дотримується певна популяція, часто у формі визначень, синонімів до слова «інтелект», списків властивостей, які є в індивідів, що мають інтелект тощо. Факторний аналіз частотності оцінок виявив три головні уявлення людей про інтелект: як здатність вирішувати практичні проблеми, як вербальні здібності і як соціальна компетентність [5; 7; 9].

Експліцитні теорії інтелекту – це ті, які запропоновані психологами або іншими вченими і перевірені шляхом порівняння гіпотез та зібраних даних.

Експліцитні кроскультурні теорії інтелекту зводяться до двох крайніх поглядів. Перша позиція – культурний релятивізм – вважає, що кожна культура має власне уявлення про інтелект, яке можна зрозуміти тільки в рамках цієї культури – тієї системи, в якій створювалось його значення, отже, жодні кроскультурні порівняння виключаються (В. Чарльсворт, Р. Стернберг). Друга крайня позиція відповідає концепції універсальності, тобто вважає, що інтелектуальні здібності ідентич-

ні в усіх культурах, тому немає потреби в їх кроскультурних порівняннях (Г. Айзенк) [9].

Експліцитні теорії мають на увазі різні підходи до вивчення інтелекту: психометричний, біологічний, когнітивний, системний та ін. [7].

Спробуємо розглянути деякі з них.

Психометричний підхід. У сучасній психологічній науці найбільш розробленою є психометрична парадигма досліджень інтелекту, в якій інтелект визначається як, по-перше, природжена чи успадкована, або сформована у перші роки життя і далі майже незмінна властивість суб'єкта, по-друге, він є унітарний об'єкт, який може бути вимірний (Г. Айзенк, Г. Адлер, А. Анастасі, А. Біне, А. Бойкін, Е. Борінг, Н. Броді, Т. Бучард, А. Дженсен, С. Меррай, У. Нейсер, С. Сесі, С. Спірмен, С. Урбіна, Д. Халперн, М.О. Холодна, Р. Хернстейн та інші фахівці) [9].

Перший напрям у межах психометричного підходу зосереджений на вивченні загального фактора інтелекту, дія якого визначає ефективність чи неефективність розумової діяльності. До цих теорій належать дослідження К. Спірмена, Р. Кеттелла, Дж. Равена, Ф. Вернона. Вони розглядали інтелект у цілому – спираючись на ідею «загального інтелекту» [5].

Представники ж другого напрямку (Л. Терстоун, Дж. Гілфорд) підходили до інтелекту як складної структури, яка має в основі декілька основних здібностей, лише тісна взаємодія яких забезпечує необхідний рівень інтелектуальних можливостей.

Обидва розглянуті напрями психометричного підходу мають багато спільних моментів у визначенні природи та функцій інтелекту. Основною розбіжністю між цими підходами, яка й зумовлює їх диференціацію, є різні концептуальні ідеї та уявлення про структуру інтелекту [4].

Біологічний підхід. Аналізуючи підходи у вивченні інтелектуальних можливостей людини, М.Л. Смульсон відзначає повернення інтересу до біологічного підходу. З точки зору Г. Айзенка, генетично зумовлений інтелект є фундаментальним, рівень якого детермінується впливом наслідування (70%) та середовища (30%). У руслі біологічного підходу структурні компоненти мозку розглядаються як аналоги структурних компонентів інтелекту, а деякі аспекти виникнення тестів пов'язують із специфічними характеристиками функцій мозку [5].

Більш ранні біологічні теорії тяжіють до узагальнення. Одна з найбільш впливових теорій належить Д. Геббу, який розрізняв два типи інтелекту: А і В. А – це вроджений потенціал, біологічно детермінований, здатний до розвитку. Д. Гебб описував його як володіння гарним мозком та відмінною нервовою провідністю. Інтелект В – це функціонування мозку, що забезпечує розвиток. Він обумовлює середній рівень успіхів зрілої людини. Д. Гебб також виділив інтелект С, що являє собою бали, отримані при тестуванні. Він слугує основою для визначення будь-якого з інших типів інтелекту.

Вплив на дослідження та тестування інтелекту справила також і біологічна теорія А. Лурії, який висунув припущення, що мозок – це високодиференційована система, частини якої відповідають за різні аспекти цілого, тобто, окремі області кори головного мозку взаємодіють одна з одною, щоб породжувати думки та дії самого різного роду.

В контексті біологічних підходів розглядають роль спадковості при становленні інтелекту. Цей предмет був ретельно досліджений Р. Стернбергом та Е. Григоренко. З'ясувалося, що приблизно половина всіх розходжень у балах IQ пояснюється генетичними факторами. Також важливо зазначити, що більшість дослідників доводять неможливість чітко розділити вплив спадковості та оточуючого середовища, зазначаючи, що потрібно зосередитися на розумінні того, як спадковість і середовище сумісно обумовлюють інтелект або здійснюють на нього вплив.

Когнітивний підхід розглядає інтелект як набір когнітивних операцій. Згідно когнітивного підходу, якого дотримувалися К. Спірмен, Е. Хант, Н. Фрост, К. Ланнеборг, Дж. Льюїс та ін., люди в процесі мислення виконують ряд розумових операцій; ці операції плюс система, що їх породжує і складають базис інтелекту. Згідно досліджень когнітивної психології до інтелектуальних здібностей людини відносять наступні: здатність класифікувати; здатність до адаптивної зміни поведінки – навчіння; здатність до дедуктивного мислення; здатність до індуктивного мислення; здатність розроблювати та використовувати концептуальні моделі; здатність розуміти. Когнітивні теорії інтелекту припускають, що інтелект – це такий компонент, який взаємодіє з інформацією на різних етапах обробки, на яких виконуються унікальні операції.

Системний підхід. Прихильники системного підходу дивляться на інтелект як на складну систему. Яскравими прикладами є теорія Г. Гарднера про складний множинний інтелект та трикомпонентна теорія Р. Стернберга про інтелект як уміння добиватися поставлених цілей. Г. Гарднер припустив, що інтелект – не однорідне утворення, а деяке співіснування окремих та незалежних інтелектів. У його теорії множинності інтелектів він нараховує їх вісім: лінгвістичний, логіко-математичний, просторовий, музичний, тілесно-кінестетичний, міжособовий, особистісний, натуралістичний. Вчений також відзначив типи екзистенційного та духовного інтелекту. Емпіричних підтверджень гіпотези Г. Гарднера не існує з часу її появи, а тому статус її як наукової теорії до цього часу досить невизначений.

Р. Стернберг стверджує, що традиційні концепції інтелекту обмежені вузькими рамками та охоплюють лише незначну частину інтелекту. Вони зовсім не спрямовані до такого виявлення, як інтелект, що дозволяє досягти успіху, або здатність адаптувати, формувати і вибирати умови оточення для досягнення власних цілей при врахуванні суспільного або культурного контексту [7].

На сьогодні при визначенні інтелекту як онтологічної реальності виділяють вісім пояснювальних підходів в *експериментально-психологічних* теоріях інтелекту відносно розуміння його природи: феноменологічний, генетичний, соціокультурний, процесуально-діяльнісний, освітній, інформаційний, функціонально-рівневий, регуляційний [3; 6].

Відповідно до *феноменологічного підходу* інтелект розглядається як особлива форма змісту свідомості (В. Келер, М. Вертгеймер, Р. Глезер, Р. Берулова).

У *генетичному підході* інтелект розуміється як наслідок адаптації до вимог навколишнього середовища, яке ускладнюється в умовах взаємодії людини зі світом (У. Чарлсворт, Ж. Піаже).

У *соціокультурному підході* інтелект визначається як результат процесу соціалізації, а також впливу культури в цілому (Леві-Брюль, М. Маккобі, Коул, Л. Виготський). У межах культурно-історичної теорії вищих психічних функцій Л.С. Виготського проблема інтелекту розглядається як проблема розумового розвитку дитини. Механізм інтелектуального розвитку дитини пов'язаний із формуванням в її свідомості системи словесних значень. Перебудова свідомості характеризує спрямованість зростання інтелектуальних можливостей дитини. Основний шлях розвитку дитячих понять, які утворюються, є зміна характеру узагальненого значення слова: мислення в синкретичних образах, мислення в комплексах, понятійне мислення. Інтелект – результат особового синтезу, інтеграції пізнавальних процесів, які перебудовані категоріальним апаратом понятійного мислення. В підлітковому віці стають усвідомлюваними та довільними всі основні пізнавальні функції, але інтелект залишається неусвідомлюваним. Під інтелектом Л.С. Виготський також мав на увазі мислення в поняттях [2].

У *процесуально-діяльнісному підході* інтелект визначається як особлива форма людської діяльності (С.Л. Рубінштейн, В.Ю. Крамаренко, О.К. Тихомиров, А.В. Брушлінський). Інтелектуальна діяльність формується спочатку в плані дії [8, с. 365]. Індивідуальний інтелект створюється на основі утворення, генералізації та закріплення основних мисленневих операцій – аналізу, синтезу, узагальнення, а також сукупності відпрацьованих операцій (розумових дій), за допомогою яких здійснюється відповідна діяльність.

Механізмами інтелектуальної активності за О.К. Тихомировим є особистісні фактори: операційний зміст, емоції, мотиви, цілепокладання. На пізнавальну діяльність на будь-якому рівні дійсно впливають різноманітні особистісні фактори [11, с. 194].

Специфічна роль інтелекту базується на тому, що інтелект обумовлює суб'єктивні стани, які не залежать від характеристик суб'єкта, який пізнає [6].

Згідно з *освітнім підходом* інтелект – це продукт цілеспрямованого навчання (А. Стаатс, К. Фішер, З. Калмикова), який можна досліджувати як систему поведінкових навичок, базовий

поведінковий репертуар, який отримують на основі певних навчальних процедур [12, с. 51].

Інформаційний підхід розглядає інтелект як сукупність елементарних процесів переробки інформації (Е. Хант, А. Ньюелл, Х. Саймон, Р. Солсо та ін.). За Р. Солсо, інтелект – це здатність набувати, відтворювати і використовувати знання для розуміння конкретних та абстрактних понять і відношень між об'єктами й ідеями, використання знання усвідомлюваним способом [10, с. 481].

За *функціонально-рівневим підходом* інтелект розглядається як розумова діяльність, яка являє собою єдність пізнавальних функцій різного рівня. На думку Б.М. Величковського, інтелект може бути представлений як ієрархія пізнавальних процесів, яка включає шість рівнів пізнавального відображення. Кожен пізнавальний рівень формується та працює за своїми особливими законами в умовах відсутності централізованих впливів [6].

Регуляційний підхід визначає інтелект як фактор саморегуляції психічної активності (Р. Стернберг). Згідно регуляційного підходу критерієм інтелектуальної зрілості є готовність суб'єкта приймати будь-яку подію такою, якою вона є і в своїй об'єктивній дійсності, а також готовність змінювати вихідні мотиви. Нижчий рівень інтелектуальної зрілості є проявом будь-якого варіанта захисної поведінки на тлі своєрідної інтелектуальної активності.

Попри розбіжності у підходах, до проблеми визначення поняття «інтелект» загальноприйнятими у психології є такі погляди на феномен інтелекту:

- інтелект існує як найбільш загальна розумова здібність, до якої входить логічне мислення, планування, розв'язання проблем, абстрактне мислення, сприйняття складних ідей, швидкість навчання;
- інтелект можна виміряти тестами (хоча тести IQ не можна вважати культурно зумовленими – вони тісно пов'язані зі сферами освіти, економічним становищем, середовищем);
- особистість не народжується з незмінним рівнем розвитку інтелекту, але він частково стабілізується в період дитинства й потім незначно змінюється [5].

У ході здійснення аналізу для виявлення власної позиції щодо розуміння категорії інтелекту нами було з'ясовано, що до теперішнього часу в психології накопичено факти, багато з яких мають розрізнений характер, оскільки були отримані в різних теоретичних контекстах. Дослідники досить неоднозначно трактують феномен інтелекту, розробляють різні методологічні підходи до його вивчення. Аналіз цих підходів показав, що всі вони становлять безперечний інтерес для розуміння інтелекту, кожен із них робить свій потужний внесок у виявлення його природи, проте жоден з них не характеризує повною мірою психологічну сутність даного явища, не дає його вичерпної характеристики; разом з тим вони не є взаємовиключними.

Різноманіття психологічних теорій інтелекту і відповідних методів оцінок неминуче породжує проблему обґрунтування, вибору й адаптації найбільш адекватних та перспективних з них [13].

Г.О. Балл наголошує на тому, що залежно від проблем, які стоять перед дослідником, може виявитися найбільш адекватним, найбільш корисним той чи інший з наявних у психології теоретичних підходів. Отже, їх «*плюралізм є цілком закономірним явищем і як такий не заслуговує на негативну оцінку*» [1, с. 5].

Проте варто пам'ятати про загальнометодологічний принцип: не варто абсолютизувати жодний підхід до здійснення діяльності (чи то пізнавальної, чи то перетворювальної), хоч яким би прекрасним він не був [1].

Втім, ми дійшли висновку, що якнайкраще меті і завданням нашого дослідження відповідає психометричний підхід до вивчення інтелекту, перевагами якого є чіткість і порівняльна простота використання діагностичних процедур, наявність валідних та надійних інструментів дослідження, а також можливість математичної обробки й психологічної інтерпретації даних. Крім того, ефективність психодіагностичних процедур значно підвищується, якщо інтелектуальні тести застосовуються у складі розширених тестових батарей, які передбачають оцінку всієї сукупності індивідуальних психологічних особливостей особистості, дозволяють досліджувати співвідношення інтелекту з іншими психологічними властивостями особистості, зокрема з емоційністю, що є для нас надзвичайно цінним. Це дає можливість визначити перелік методик для їхньої експериментальної апробації, а надалі і визначити напрямки подальшої роботи, більш того, стратегію створення сучасної технології оцінювання інтелектуальних здібностей [13].

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Методолого-психологічні роздуми в гуманістичному контексті // Соціальна психологія. – 2006. – №4. – С. 3-14.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2001. – 368 с.
3. Демчук О.В. До проблеми інтелекту як психічної реальності // Інституту психології ім. Г.С. Костюка – 60 років: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 25. – С. 157-169.
4. Засекіна Л. Особливості індивідуального інтелекту в контексті різних підходів // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т. VII, вип. 7. – К., 2005. – С. 143-151.
5. Казаннікова О.В. Особливості інтелектуального розвитку тривожних дітей 6-8 річного віку. 19.00.07 – педагогічна та

- вікова психологія. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. – К., 2008. – 185 с.
6. Любчук О.К. Можливості інтелектуального виховання учнів початкової школи // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. / За ред. Максименка С.Д. – К.: Міленіум, 2005. – Т.7, вип. 4. – С. 197-211.
 7. Практический интеллект / Р.Дж.Стернберг, Дж.Б.Форсайт, Дж.Хедланд и др. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
 8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 712 с.
 9. Смутьсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності. Автореферат дис. на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук. – 19.00.07 – Київ, 2002. – 36 с. – укр.
 10. Солсо Р.Л. Когнитивная психология / Пер. с англ. – М.: Тривола, 1996. – С. 460-494.
 11. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учебное пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 272 с.
 12. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
 13. Черняк А.І. Організаційно-психологічні умови прогнозування професійної придатності військовослужбовців-контрактників за оцінкою їх інтелектуальних здібностей. – Автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. психологічних наук. – 19.00.09 – Хмельницький, 2005. – 19 с. – укр.

The article deals with the analysis of the category 'intellect' according to different theoretical approaches. It is noted that each of them makes great contributions in discovering the nature of intellect, but none of them characterize the psychological essence of the phenomenon completely, causing difficulties in its experimental research. It is also noted that either one approach or another may be suitable depending on the problems facing the researcher; and it is mentioned that pluralism is a natural phenomenon.

Key words: intellect, implicit theories, explicit theories, ways of approach to intellect study, psychometric, biological, cognitive, contextual, system, phenomenological, genetical, sociocultural, procedurally active, educational, information, functionally equal, regulative.

Отримано: 18.09.2009

УДК 159.9.016

І.К. Зубіашвілі

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРІЇ ПСИХОЛОГІЇ ГРОШЕЙ

У статті розглядаються основні історично сформовані підходи дослідження грошей як соціально-психологічного феномена.

Ключові слова: теорія психології грошей, передумови, цивілізація, соціальна взаємодія.

В статье рассматриваются основные исторически сформированные подходы исследования денег как социально-психологического феномена.

Ключевые слова: теория психологии денег, предпосылки, цивилизация, социальное взаимодействие.

Гроші – феномен реальності, з яким людина постійно стикається у повсякденному житті як з атрибутом свого буття. Гроші вносять в індивідуальне і соціальне життя особливий ритм, стиль, особливе сприйняття світу [6]. Створені для вдосконалювання процесу товарообміну і життєзабезпечення, гроші обслуговують не тільки обов'язкову потребу сучасної людини – потребу в обміні (про неї писали видатні економісти А. Сміт, К. Маркс і винятково чуйний до суспільних процесів психолог Е. Фромм), але й інші сфери життя. Володіючи прямим психологічним і світоглядним впливом на суспільство й людину, гроші впливають на формування моралі та способу життя, створюють культуру і роблять політику.

Важко переоцінити значення грошей у соціальній взаємодії. Не можна не погодитися з твердженням, що в суспільстві, заснованому на товарно-грошовій формі економіки, гроші є одним з провідних інструментів формування особистості. Яку би модель фінансової поведінки не вибрала людина, за допомогою грошей вона реалізує свої інтереси, досягає своїх цілей. З того моменту, як гроші починають представляти спосіб досягнення цілей, необхідно розглядати їх з погляду їхньої ефективності. Насамперед гроші – це інструмент, який має багато функцій; тому можна стверджувати, що способи їхнього застосування непередбачені. І проте гроші – це абсолютний засіб, що дозволяє людині відчувати свободу вибору і дії.

Вся цивілізація побудована навколо грошей, немає цивілізації без грошей. Соціальна система «крутиться» навколо грошей, тобто і соціалізація, і освіта, і виховання. Не маючи сформованих уявлень про сутність і функції грошей (або маючи неадекватні установки), не одержавши навичок поведінки з грошима, людина не може включитися в систему соціальних взаємодій, оскільки в суспільстві немає сфер, де б не функціонували гроші.

Гроші є об'єктом аналізу багатьох наук. Як частину господарського механізму їх вивчає економічна наука, а як ціле, що

складає єдність з життям, вони – об'єкт вивчення філософії, соціології, психології. Перехід грошей у вимір позаекономічних потреб і інтересів сьогодні особливо помітний.

Звертання до теми грошей вимагає попереднього аналізу історично сформованих раніше підходів дослідження. Перші спроби теоретично осмислити природу грошей були зроблені мислителями стародавності – Платоном і, особливо, Аристотелем. Починаючи з Аристотеля, економіку ставили в один ряд з етикою і політикою як дисципліну практичної філософії, представники якої підкреслювали, що гроші самим характером свого виникнення є продуктом соціального розвитку, що вони мають соціальну природу.

Конструктивний аналіз соціальної сутності грошей дається в роботах Г. Гегеля. Так, у «Йенській реальній філософії» Г. Гегель писав: «Гроші є матеріальним, існуючим поняттям, формою єдності або можливостей усіх речей, пов'язаних з потребами» [2,371]. Магічну владу грошей Г. Гегель пов'язував із «системою спільності і взаємної залежності» [Там само]. Звідси реально впливає складна і суперечлива проблема соціальної сутності грошей, їхніх функцій у системі суспільних відносин і соціальної взаємодії.

У роботі «Філософська пропедевтика» він пише: «Гроші – загальний товар, що як абстрактна вартість не може, отже, сам бути ужитий для задоволення якої-небудь особливої потреби. Вони лише загальний засіб для вживання за них тих особливих речей, у яких бідують» [3, 44]. Г. Гегель ясно бачив, що гроші відіграють особливу роль у суспільстві, у якому усе виробляється для обміну. Але гроші не можуть бути досліджені як звичайний товар. Вони товар – загальний. Із суспільної ролі грошей, що забезпечують зв'язок речей як товарів і визначальний соціальний статус товаровласників, впливає влада над людьми. Тому гроші, виростаючи з товарного світу, перетворюються в пануючу відчужену форму.

К. Маркс, підкреслюючи специфіку грошей як товару, визначив гроші як особливий товар, що відіграє роль загального еквівалента. Вже в ранніх творах він зосереджував увагу на *суспільній функції* грошей. Намагаючись усвідомити природу грошей, їхнє місце в системі суспільних зв'язків, він писав, що гроші – це загальна вартість усіх речей. Вони тому позбавили увесь світ – як людський світ, так і природу їхньої власної вартості. Гроші – це відчуження від людини, сутність його праці і його буття, і ця далека сутність повеліває людиною, і людина поклоняється їй [7].

Гроші у формі капіталу виступають у теорії К. Маркса не просто як спосіб витворення людиною конкретних форм її соціального буття, а як рушійна сила самовідчуження: об'єктивована в грошах людська сутність (К. Маркс ототожнює її із соціальними відносинами), уже не належить людині, стає чужим багатством. Отже, гроші стають загальною формою відчуженого буття людської сутності, соціальним буттям «зі знаком мінус» – це соціальне буття, відібране в людини, своєрідний «антисвіт», у якому

міститься втрачене багатство сутнісних сил людини. Так К. Маркс приходиться до ідеї знищення приватної власності і створення суспільства, в якому не буде грошей і товарно-грошових відносин – із його логіки випливає, що знищення грошей стане водночас поверненням людині всього багатства її життєвого світу. Подібна логіка, яка заснована на принциповому положенні про те, що гроші (у формі капіталу) є відчуженим буттям людської сутності, привела К. Маркса до створення соціально-філософської теорії про зняття відчуження через повну ліквідацію в майбутньому приватної власності та грошей. І, те, що нині «грошова проблема увірвалася в наше життя», пов'язано не з випадковими «зиг'загами» історії, а з невдачею Марксового проєкту створення суспільної моделі, в якій грошам не відводилось ніякого місця [10].

Класичним зразком соціально-психологічного дослідження економічних явищ є роботи Г. Зіммеля [4; 5]. Класик німецької соціології покладає великі надії на психологію у вивченні грошей і в пошуку детермінант їхньої таємничої всемогутності в ринковому суспільстві. Г.Зіммель аналізує кілька проблем – це проблеми цінності, обміну, грошей і грошової культури. Для Г. Зіммеля загадка грошей полягає не в нашій економіці, а в нашій психології. Саме категорія грошей послужила Г. Зіммелю тим збільшувальним склом, завдяки якому вдалося краще розглянути сховані механізми соціального життя [8].

Згідно з концепцією Г. Зіммеля, поява грошей, як універсального засобу обміну, обумовлена історичним процесом просторового розширення і диференціації господарських одиниць. Гроші, як й інтелект, розвиваються паралельно росту волі і наростаючої індивідуалізації членів соціальних груп. Виникнення свідомості і поява грошей знаменують вступ суспільства в його «історичний період»; історія суспільства є, за Зіммелем, історією наростаючої інтелектуалізації і поглиблення впливу грошового господарства, становлення сучасного капіталізму, в якому найбільш повно виразилися характерні риси грошей.

У соціально-філософському змісті, за Зіммелем, сутність грошей виступає у виді *самостійного персоніфікованого відношення взаємозамінності й обмінюваності економічних об'єктів*. Гроші замінюють будь-яку цінність і є конкретним образом усіх речей; можна сказати, що гроші втілюють у собі ту сторону речей, що робить їх економічними об'єктами. Гроші – це сама чиста форма загальності, одинична річ, призначення якої – бути загальним втіленням і зв'язувати всі одиничні речі. Ця функція грошей створює значимий порядок у суспільстві – визначений космос, що має строгість, вимірюваність. Всі об'єкти економічного життя входять у цей задалегідь установлений порядок, виникає єдиний економічний світ. З даної точки зору гроші, як і обмін, створюють більш реалістичний та раціоналізований світ для людини, гроші самі по собі є матеріалізоване втілення раціоналізації практичного життя.

Г. Зіммель показує, що поступово форми грошей змінюються, підсилюється їхній символічний характер. На ранніх стадіях

функцію грошей виконували найбільш коштовні речі (худоба, сіль, тютюн). Потім золотом було компромісом між конкретністю і символічним характером грошей, при цьому зростало соціальне значення грошей – золото мало значення для власника побічно – через потребу в ньому інших людей. І лише при високому рівні громадської організації мірилом цінності стали паперові гроші. Для цього була потрібна третя сила, що підтримує загальність обертання грошей – держава.

Г. Зіммель стверджував, що в сучасному суспільстві все більше операцій здійснюється у безготівковій формі без необхідних матеріальних образів грошей. Склад матеріалу грошей усе більше втрачає значення, а соціальний характер грошей зростає, гроші стають соціальним інститутом. Прогрес, звільняючи людину від символів у пізнанні, робить людину залежною від символів-грошей у практичному житті. Без цієї символізації суспільство не змогло б існувати в умовах росту множинності соціального життя, необхідно було концентрувати її у символах, що загальнопорозуміються. Тому розвиток грошей – елемент глибокої культурної зміни, нова форма культури.

Перша соціальна функція грошей, з погляду Г. Зіммеля, полягає в тому, що гроші в розвинутому суспільстві є *загальною формою засобів досягнення цілей*. Гроші зв'язують будь-які цілі із засобами без відношення до конкретної мети. Крім того, гроші дають додаткові переваги – багатство людини сприймається як гідність, відкривають доступ до державних посад та ін. Звичайно гроші використовуються і як засіб для одержання інших цінностей. Сучасна культура перетворює гроші в засіб, у самоціль, *абсолютну цінність*.

Розвинута грошова культура припускає зміну психології людини, з'являються накопичення і скнарість – людина прагне зосередити у своїх руках якнайбільше грошей, накопичуючи абстрактну владу; кожна витрата грошей сприймається як втрата частини цієї влади. Причому, якщо потреба в матеріальних предметах має ступінь насичення, то потреба в грошах не має межі, оскільки являє собою абстрактну величину. Грошова культура створює екстравагантність – це показна, зайва витрата грошей для акцентування свого багатства і соціального стану.

Однією з основних рис, яка характеризує гроші, Г. Зіммель вважав відсутність *визначених якісних ознак* вираженої природи.

Гроші являють собою абсолютно без'якісну річ, якість дійсних грошей – у їхній кількості. Сама ця абсолютна кількість формує нові риси людини – наприклад, коли люди не хочуть розлучатися відразу з великою сумою грошей, надаючи перевагу витрачання її поступово.

Гроші забезпечують *особисту свободу індивіда*. Спочатку економічні відносини припускали повну залежність осіб, які брали участь у них; поступово особистісні відносини замінялися безособовими грошовими. В умовах грошового господарства людина зіштовхується з багатьма людьми, але особисто ні в кому

не зацікавлений. Єдиний зв'язок, що з'єднує тепер людей, – це грошовий інтерес.

Отже, за Зіммеlem, за допомогою грошей людина звільняється від залежності від речей – може усе купити або продати; від залежності від особистостей – може змінювати хазяїв або постачальників; від залежності від власності – володіння грошима ніяк не зв'яже його буття. Підбиваючи підсумки свого дослідження, Г. Зіммель вказав на вплив грошової культури на спосіб життя в цілому. Гроші *раціоналізують існування людини* – інтелект панує над емоціями; світ, завдяки грошовому рахункові, розглядається як арифметична проблема, всі об'єкти за допомогою грошей стають предметами єдиної природи, їхні характеристики точні й об'єктивні. Все це вносить ощадливість і прогностичність у дії індивіда.

Гроші роблять *існування людини безхарактерним*. Характер припускає, що людина прихильна визначеному способу існування і поведінки, гроші ж віднімають характер – ціль праці стає байдужною; праця має сенс, тільки якщо вона приносить дохід. Для всіх існує єдиний інтерес – грошовий. Всі зрівняні і знеособлені у використанні грошей, гроші (як і інтелект і закон) абстрагуються від всякої індивідуальності, особистість і її характер для грошей не мають ніякого значення. Крім того, гроші віднімають у людей *суб'єктивну й емоційну* оцінку речей у світі, світ стає об'єктивованим.

Г. Зіммель досліджував соціальні функції грошей у всіх різноманітних проявах: у буржуазній демократії, формальному праві, ідеології лібералізму, усевадді науки, розвитку техніки, тенденціях художнього смаку і, нарешті, у самому ритмі і темпі сучасного життя. У всіх областях людського існування він відкриває «стильову єдність» сучасної культури, яка обумовлена природою грошового господарства і логічної свідомості. У грошах виражається *релятивність існування* – вони повинні бути віддані, існують як постійне самовідчуження, але водночас вони постійні і незмінні.

Така в цілому концепція філософії грошей Г.Зіммеля, у якій він представляє зразок класичного соціально-психологічного дослідження грошових відносин.

Підхід М. Вебера до феномена грошей цілком укладається в межі економічної психології в сучасному розумінні. М. Вебер вважав, що економічні інтереси є часто вирішальною рушійною силою формування людської діяльності. Більш того, його дослідження впливів сучасного суспільства на волю і творчий потенціал людини іноді подібні з підходом К. Маркса, вираженим у концепції відчуження. Але в більшій мірі М. Вебер намагався показати, як людина, орієнтуючись на різні релігійні, політичні і соціальні цінності, створює соціальні структури; як релігія вплинула, незалежно від економічних інтересів, на раціоналізацію економічного і соціального життя [1].

Відомий американський соціолог Т. Парсонс виявив інтерес до праць Вебера і Зомберта; у своїх роботах немов шукає пере-

хідну ланку між двома науками. Він вбудовує в контекст теорії соціальних систем багато понять економічних теорій, зокрема, аналізує обмінні відносини (аж до обмінів цінностями) за моделлю «надходження-витрати». Представлення економіки як підсистеми суспільства означає важливий методологічний підхід – всі економічні категорії повинні розглядатися стосовно особистісної системи не прямо, а тільки через відносини економіки і соціальної системи. Такі категорії, як багатство, дохід, гроші не є індивідуальними категоріями, вони відбивають властивості соціальної системи, і тільки при обліку соціального змісту їх можна накладати на особистісні оцінки [11]. Сутність грошей, за Парсонсом, виявляється у тому, що їхня цінність залежить не від їхніх дійсних природних якостей, а від *системи людських відносин*, від безлічі правил і угод, без яких гроші не будуть вартістю. Ці правила й угоди складають так би мовити об'єктивний, «інституціональний порядок», базисні інститути якого – власність, договір (контракт), уклад занять. У їхньому контексті гроші одержують властивості і значення засобів комунікації. Т. Парсонс часто прямо називає гроші «спеціалізованою мовою», «узагальненим засобом комунікації».

Багато *економістів* зверталися до соціально-психологічного аспекту грошей. Саме економісти підготували ґрунт для пошуку психологічних механізмів економічної поведінки. Ще А. Сміт передбачив, що принципу обміну належало стати однією з найглибших психічних потреб сучасної, відчуженої особистості, що стала об'єктом вивчення геніального Е. Фромма. Для А. Маршалла єдино вірним об'єктивним вимірником схильностей людини були гроші, що дозволяють виміряти силу спонукальних стимулів до дії.

Дж. Кейнс значну роль в економічному розвитку віддає підприємливості. Значення грошей при цьому виступає як вирішальний фактор мотивації економічної дії. Розглядаючи гроші як інструмент досягнення економічних цілей, монетаризм не поглиблюється в їхню теоретичну суть, проте його аналіз впливу грошей на соціальну поведінку людей дає можливість краще зрозуміти їхнє універсальне значення в житті суспільства [10].

Іншою важливою науковою передумовою становлення психології грошей стали дослідження феномена грошей у класичних напрямках психології. *Психоаналіз* розглядає гроші як наслідок підсвідомих процесів накопичення, що починаються ще в ранньому дитинстві, коли дитина затримує дефекацію, сприймаючи фекалії як своє перше багатство. Потім така поведінка переноситься на камінці, гудзики, і, нарешті, гроші. Така манера дитини згодом трансформується в економічну поведінку. З дитини, що утримується від дефекації, виростає ошадливий дорослий, з дитини, що не стримується, – розтринькувач. Психоаналіз розглядає гроші як символ підсвідомого накопичення. *Біхевіористський* напрямок підходить до феномена грошей більш прагматично, розглядаючи їх як універсальний закріплювач мо-

делей поведінки, що виробляє за допомогою научиння визначені стійкі дії. У цьому змісті біхевіоризм співпадає з економічним баченням грошей. *Когнітивістська* орієнтація досліджує феномен грошей у своїх традиціях, акцентуючи аспекти сприйняття грошей суб'єктами, їхньою розумовою діяльністю. Зокрема, концепція обміну ресурсами Ю. Фoa припускає, що у відносинах соціального обміну індивіди можуть винагороджувати один одного різними ресурсами, шість з яких – статус, інформація, любов, послуги, товари і гроші – є основними [14].

З психологічної точки зору гроші є якимсь уявленням, символ. Причому, за словами С. Московічі, зі всіх уявлень, створених людиною, щоб зробити свій світ відчутним і зрозумілим, гроші – найбільш сміливе і неминуче уявлення [9]. Гроші – вербалізовані уявлення, і як будь-які образи мови, вони наділені емпіричними характеристиками образів (предметністю, цілісністю, константністю, узагальненістю та ін.), і в той же час припускають оперування та фіксують результат операцій у поняттях.

Інформаційна унікальність грошей виражається в загальності їхньої мови, універсалізмі, а також у своєрідному прояві цілісності, що трансформується в здатність поєднувати й у той же час роз'єднувати людей. Саме обмін створює зв'язок між індивідами, опановуючи ними, і визначає їхню приналежність до деякої групи, спільності або інститутові, тобто роз'єднує. До того ж (і це теж прояв їхньої суперечливої цілісності), гроші є «індивідуальною річчю», але їхнє основне значення полягає у подоланні індивідуальності, знеособлюванні [9].

Отже, психологічно гроші є винятково парадоксальними, що виявляється в багатозначності і суперечливості їхнього відображення у свідомості.

Теорія грошей і грошового обігу видатного українського вченого М. Туган-Барановського, в якій центральним є питання про цінності грошей, особливо рельєфно виділяє той факт, що цінність грошей – то позасвідомий стихійний продукт соціальної взаємодії. Це дозволило українському вченому обґрунтувати принципівий підхід, згідно з яким гроші мають самостійну цінність, і створити власну кон'юнктурну теорію цінності грошей. Він побачив принципову відмінність між цінністю товарів і цінністю грошей: перша визначається корисністю товару для окремих індивідів, яка зумовлена їх природними характеристиками, натомість, оскільки *цінність грошей – результат соціальної взаємодії*, їхня корисність полягає в їхній природі як платіжного засобу і залежить виключно від об'єктивних умов ринку. Продуктивність цього підходу засвідчує той факт, що він дозволив М. Туган-Барановському усвідомити самостійну цінність паперових грошей і передбачити, що настане час, коли вони будуть визнані справжнім самодостатнім мірилом цінності, і що після Першої світової війни з'явиться нова грошова система – система паперових грошей [13].

Ми розглянули основні теорії грошей. З проведеного аналізу випливає, що ми маємо справу з розмаїтістю підходів, що відбивають властивості грошей як соціально-психологічного феномена. Інститут грошей, виступаючи як одне із самих складних і багатофункціональних явищ, вимагає подальшого вивчення, що дозволить розкрити роль грошових відносин для будь-якого суспільства.

Список використаних джерел

1. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма / М. Вебер; [пер. с нем. М.И. Левина, П.П. Гайденко, А.Ф. Филиппова]: Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. – 804 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет / Г.В.Ф. Гегель; [пер. с нем. В. Г. Столпнер, М. И. Левина]. – Т. 1. – М., 1971. – 609 с.
3. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет / Г.В.Ф. Гегель; [пер. с нем. В. Г. Столпнер, М. И. Левина]. – Т. 2. – М., 1971. – 603 с.
4. Зиммель Г. Философия денег. Теория общества / Г. Зиммель; [пер. Н. Н. Вокач]. – М., 1999. – 416 с.
5. Зиммель Г. Конфликт современной культуры / Г. Зиммель: [пер. с нем.]. – Избранное. – Т.1. – М., 1996. – 607 с.
6. Мазараки А.А. – Философия денег : монографія / А.А. Мазараки, В. В. Ильин. – К.: Киев. нац. торг.- економ. ун-т, 2004. – 719 с.
7. Маркс К. Экономические рукописи 1857–1859 годов / К. Маркс, Ф. Энгельс; [пер. с нем. С.А. Алексеева]. – Соч. 2-е изд. – Т.1. – М., 1955. – 559 с.
8. Московичи С. Машина, творящая богов / С. Московичи; [пер. с фр. Т. П. Емельяновой, Г. Г. Дилигенского]. – М.: «Центр психологии и психотерапии», 1998. – 560 с.
9. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи // Психологический журнал. – 1995 – №2, т.16. – С.3 – 14.
10. Кейнс Дж. Общая теория занятости, процента и денег / Дж. Кейнс; [пер. с англ. Н.Н. Любимова]. – М.: Прогресс, 1978. – 494 с.
11. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс; [пер. с англ.]. – М., 1998. – 270 с.
12. Скринник З.Е. Гроші у вимірах комунікативних практик: соціокультурний аспект: монографія / З.Е. Скринник. – Львів: ЛВІ НБУ, 2006. – 335 с.
13. Туган-Барановський М.І. Політична економія. Курс популярний / М. І. Туган-Барановський. – К.: Наукова думка, 1994. – 263 с.
14. Райзберг В.А. Психологическая экономика: уч. пос. / В.А. Райзберг. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 184 с.

The main historically formed approaches of money research as social-psychological phenomenon are considered in this article.

Key words: theory of psychology of money, premisses, civilization, social cooperation.

Отримано: 14.09.2009

УДК 159.922.7:17.023

І.В. Зубрицька

ПСИХІЧНЕ ПІДҐРУНТЯ МОРАЛЬНОЇ НОРМИ У СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкривається психічне підґрунтя моральної норми. Висвітлюється вплив моральної свідомості на формування моральної норми. Уточнюються і розкриваються складові й феномени свідомості особистості. Висвітлюється зміст понять мораль та моральність в контексті психологічного змісту моральної норми.

Ключові слова: мораль, моральність, моральна норма, моральна регуляція, моральна свідомість.

В статті розкривається психологічне содержание моральної норми. Рассматривается влияние морального сознания на формирование моральной нормы, а также выясняется влияние морально-психических явлений сознания. Уточняются и раскрываются составляющие и феномены сознания личности. Рассматривается содержание понятий мораль и нравственность в контексте психологического содержания моральной нормы.

Ключевые слова: мораль, нравственность, нравственная норма, нравственная регуляция, моральное сознание, моральные цели, целесообразность, моральный мотив.

Постановка проблеми. Моральні норми – це найпростіші форми моральних вимог, які постають перед кожною людиною, яка живе у суспільстві. У них закріплені морально-оцінні досвід людей, інтереси суспільства і кожної людини. Вони орієнтовані на підтримання суспільного життя і діяльності людей, суспільства загалом. Моральні норми дозволяють особистості, з одного боку, здійснити правильний вибір дій і вчинків у типових ситуаціях, а з другого – оцінювати і контролювати поведінку, і, відповідно, завдяки дії соціально-психологічних механізмів, регулювати поведінку інших. Серед наукових проблем, які не втрачають своєї актуальності впродовж тисячоліть, одне з чільних місць належить питанням морального становлення особистості, здатності людини розуміти, інтеріоризувати суспільні вимоги, засвоювати морально-етичні приписи (норми) та вибудувати свою поведінку відповідно до них.

Мета статті – висвітлити психологічний зміст моральних норм, їх взаємозв'язок з моральною свідомістю і вплив на поведінку особистості в суспільстві.

Виглад основного матеріалу. Сучасний економічний і соціокультурний стан суспільства значно загострив проблему виховання моральної культури у підростаючого покоління. Моральність – стрижень духовності особистості. У ній сфокусовані і відображаються всі соціальні досягнення, багатство і цінності людського буття. Сьогодні як ніколи оголені серйозні протиріччя між існуючими загальнолюдськими ідеальними уявленнями про моральні явища особистості і тими потворними засобами впливу, котрі часто роблять особистість сучасної людини неморальною.

Проблема виховання моральної культури – це проблема формування людського в людині, її духу, гуманістичних цінностей, гуманістичної свідомості, гуманістичного знання. Моральна культура несе в собі загальнолюдські цінності, національні моральні ідеали, котрі відображають рівень розвитку цивілізації в конкретний історичний період. Кожна історична епоха висуває свої критерії моралі суспільства і моральності особистості, що свідчить про невичерпність і вічну багатоаспектність проблем моральної культури, об'єктивацію постійної потреби її вивчення.

Якщо вести мову про виникнення моралі як форми суспільної свідомості і регулятора людської поведінки, у сучасній етиці присутні кілька точок зору. Перша точка зору відстоюється представниками релігійної етики, котрі розглядають мораль як божий дар і основні її вимоги та поняття є даними суспільству раз і назавжди. Друга точка зору на походження моралі має світську природу. Її виникнення виводиться із наявності у людей групових альтруїстичних почуттів, морального інстинкту, який властивий людині. Третя точка зору зазначає виникнення моралі як результату історичного розвитку людських стосунків, свідомості і самосвідомості людей.

З генетико-когнітивістських позицій трактується становлення моральності та її психологічних передумов Ж. Піаже і Л. Колбергом. Перший виявив три стадії морального становлення дітей – моральний реалізм, мораль кооперації та мораль рівності. Другий конкретизував ці стадії, виділивши доконвенційний, конвенційний та постконвенційний рівні морального розвитку, кожний із яких складається з двох стадій. Близьке до цих концептуальних засад дослідження В.М. Холмогорової встановлює об'єкт-суб'єктні перетворення у структурі індивідуальної моральності на рівнях: елементарної моральності, рівні самолюбства і рівні совісті.

Водночас існує дуже мало теоретичних і експериментальних розробок, присвячених проблемам моральності (І.Д. Бех, М.Й. Борішевський, Т.С. Кириленко, С.Д. Максименко, В.П. Москалець, М.В. Савчин, Т.М. Титаренко та ін.).

Значна частина наукових досліджень присвячена проблемі нормативності як основної характеристики поведінки дитини-дошкільника. Результати досліджень Л.В. Артемової, Л.І. Бо-

жович, С.М. Карпової, Т.Р. Каштанової, В.К. Котирло, М.І. Лісіної, Т.І. Поніманської, Л.П. Почеревіної, А.Г. Рузької, Є.В. Субботського, В.М. Шевченко, С.Г. Якобсон та ін. констатують, що моральна норма, якщо вона усвідомлено закріплена і емоційно збагачена, перетворюється у відповідну якість особистості. На етапі дошкільного дитинства моральні норми виступають і як мотиви поведінки. Тому в основу виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку покладено ознайомлення їх з відповідною моральною нормою.

Духовний світ особистості включає сукупність знань і переконань емоційно-вольових станів, процесів мислення і властивостей свідомості. Він характеризує рівень соціальної, громадянської зрілості. А свідомість відображає суспільне життя не тільки безпосередньо, але й опосередковано, в тому числі і через форми суспільної свідомості. Під впливом політичної, правової, естетичної, філософської та інших форм свідомості формується моральна свідомість, яка змінює психологію мислення. Вона являє собою сукупність закономірностей, процесів і особливостей зв'язку психологічної структури особистості з оперуванням логічними образами у свідомості [2, 18].

Розглянувши загальне поняття «свідомість», звернемося до більш вузького поняття – моральної свідомості особи. Так, моральна свідомість здатна, як і свідомість у цілому, відображати об'єктивну дійсність, але під визначеним, властивим лише їй, кутом. На відміну, наприклад, від естетичної свідомості, яка відображає світ в художніх образах, моральній свідомості властиве імперативно-оцінне віддзеркалення, воно спрямоване не на виявлення причинної обумовленості відображених явищ, що характерно, зокрема, для наукового пізнання, а на визначення їх ціннісної значущості, критерієм якої виступають добро і зло.

Саме оцінно-імперативний компонент, за твердженням Є.М. Бабосова, що є головним в моральній свідомості, встановлює зв'язок останнього і відповідного йому вчинку з прийнятими в суспільстві моральними цінностями й нормами, виконуючи, таким чином, роль регулювальника повсякденних дій і стосунків людей [1, 12].

Відображальна здатність моральної свідомості підкреслена в окремих її дефініціях. Наприклад, В.Є. Гурін пише: «Індивідуальна моральна свідомість є вища форма психічного віддзеркалення соціального середовища, при якому формується і виявляється відношення особи до навколишніх людей, до моральних знань і особливо до моральних норм суспільства, а також осмислюється особистий моральний досвід дотримання суспільних норм, виробляється готовність особи до певного роду поведінки, її творчого вдосконалення» [4, 29].

З даної дефініції виходить, що відбивна здатність моральної свідомості тісно пов'язана з такою її властивістю як відношення. Суспільні явища, події, вчинки людей, їх взаємодії один з одним відбиваються в моральній свідомості з позитивної або не-

гативної сторін залежно від того, як вони узгоджуються з моральними цінностями, прийнятими в суспільстві.

Іншою особливістю моральної свідомості, тісно пов'язаною з розглянутою вище, є те, що ставлення людини до подій, які відбуваються, інших людей, до себе супроводжується певного роду переживаннями, які знаходять вираження в різних моральних почуттях.

Не можна не відзначити і таку властиву моральній свідомості особливість, як пізнання. Кожна людина в процесі індивідуального розвитку через опанування мови залучається до «спільного знання», у тому числі моральних знань, що містять у собі стійкі, перехідні від покоління до покоління норми спілкування людей, досвід людства в організації трудових, побутових і родинних стосунків, і лише завдяки цьому формується її моральна свідомість. Засвоєння простих моральних норм і правил дозволяє суб'єктові швидше увійти до світу моральних стосунків. Правий П.В. Сімонов, який вважає, що «усвідомити – означає придбати потенційну можливість повідомити, передати своє знання іншому, у тому числі іншим поколінням у вигляді пам'ятників культури» [7, 189].

Отже, у структуру моральної свідомості входять найважливіші пізнавальні процеси, за допомогою яких людина постійно збагачує свої моральні знання. Порушення, розлад психічних пізнавальних процесів, як відомо, неминуче приводить до розладу як свідомості в цілому, так і моральної зокрема.

Проте, володіючи моральною свідомістю, індивід може не лише пізнавати світ моральних цінностей, зв'язати з ним свої дії і вчинки, осмислювати досконалі діяння, але також в думках прогнозувати, уявляти, програвати ситуації, події, які ще не сталися. Така особливість моральної свідомості дозволяє людині продумати всі деталі своєї поведінки і зробити правильний моральний вибір.

Ми вважаємо, що ні в якій іншій формі суспільної свідомості рефлексія не відіграє настільки важливу роль, як у моральній свідомості. Моральну рефлексію можна розглядати як інтегральну функціональну якість всієї системи моральної свідомості особистості. Її особливістю є самопізнання людини, підсумком якого стає обґрунтування ним своєї моральної позиції, мотивів, рішень, вчинків.

Формуючись на певному етапі розвитку людини, моральна рефлексія стає найважливішою передумовою переходу особи від емпіричного до теоретичного рівня моральної свідомості загалом, що знаменує появу саморегуляції індивідом своєї поведінки.

Істотною є і така характеристика моральної свідомості особи, як здатність її до цілетворення. Людина, займаючись тією або іншою діяльністю, ставить перед собою певну мету. При цьому складаються і зважуються її мотиви, приймаються вольові рішення, враховується хід виконання дій і вносяться до нього необхідні корективи і так далі. Тут варто підкреслити, що цілі, як образи майбутнього результату діяльності, самі по собі

у людини не виникають. Вони (образи) стають ціллю тоді, коли набувають особистісного змісту, тобто пов'язуються з мотивом.

Особистість є свідомим автором своїх моральних цілей і мотивів, в яких виражається її осмислене ставлення до блага інших і свого власного і за які вона несе відповідальність перед суспільством і собою. У цьому аспекті моральна свідомість виступає як така, що мотивує діяльність людини, а моральна мотивація – як спосіб функціонування.

Моральна свідомість характеризується також здібністю до комунікації, тобто передачі іншим людям за допомогою мови та певних знакових систем морального досвіду. Проте індивід не лише передає, але і завдяки наявності в свідомості інтелектуальних схем – певних розумових структур, приймає, зберігає і використовує отриману інформацію, у тому числі і у сфері моральності. Обмінюючись інформацією, люди виділяють у ній головне.

Для збагнення суті моральної свідомості не можна не зазначити і такі її специфічні особливості, як ціннісний і необхідний характер, які тісно пов'язані між собою. «Загальновизнано, – пише О.Г. Дробницький, – що моральна свідомість має необхідно ціннісний характер. Це взаємозворотні види думок і виступають як одна підстава для іншого. Схвалюючи або засуджуючи вже виконані дії, люди при цьому висловлюються відносно можливості в майбутньому здійснення таких самих вчинків. Вони тим самим заохочують або засуджують такі вчинки на майбутнє. Наказ або заборона якоїсь дії в моральному контексті має на увазі, що ця дія володіє позитивною або негативною цінністю» [5, 453].

Не можна не зазначити і такої риси моральної свідомості, як її нормативність, яка тісно пов'язана з доцільністю. «Сприйняття світу за допомогою належного, – відзначає Г.П. Поліщук, – здійснюється моральною свідомістю крізь призму людських сподівань, надій, можливостей. Тут моральний зміст, цінність речей – що є добро, справедливості, стають детермінуючим чинником поведінки людей. І самі моральні норми, засновані на усвідомленні змісту, цінності явищ, виступають по суті справи внутрішніми, а не зовнішніми по відношенню до особи імперативами. У цьому сенсі вони не можуть бути обов'язковими, нав'язаними особі, а можуть бути лише виховані. Входячи в процесі їх засвоєння у внутрішній світ особи, зливаючись тим самим з її самосвідомістю, моральні норми утворюють ті грані абсолютного, загального, відносно якого особа виявляється здатною відлічувати свою поведінку як належну» [6, 62].

Відомо, що в жодні часи суспільство і людство загалом не могло обходитися без моральних норм, регулюючих взаємини людей, як в процесі їх трудової діяльності, так і в побуті, повсякденному спілкуванні. Саме у різноманітних ставленнях особистості до суспільства виникли загальнолюдські норми моралі, які знайшли віддзеркалення в багаточисельних міфах, гімнах, народних оповідях тощо, де, зокрема, оспівувалися доброта, честь, совість, обов'язок, а засуджувались обман, лицемірство,

зло, корисливість і інші негативні прояви у міжособистісних стосунках людей.

У цей самий час суспільні норми моралі знаходили своєрідне віддзеркалення у свідомості кожного індивіда, характеризувалися індивідуально-особистісним до них ставленням і виконанням. Ось це своєрідне віддзеркалення моральних норм у свідомості людини і розглядатиметься нами як моральність. У психологічному плані моральність є не що інше як заломлення норм і принципів моралі через себе, через свої психологічні особливості і своєрідність життєвої дороги, внутрішнє прийняття їх як своїх власних, внаслідок чого особистість починає діяти і поступати за мотивом «не можу інакше». Іншими словами, психологічний аспект моральності полягає у виконанні особою тих або інших моральних норм на основі внутрішньої потреби і здатності наслідувати їх в кожен даний момент свого життя і діяльності.

Отже, «мораль» і «моральність» тісно пов'язані між собою, але не є тотожними. Перше поняття має більш виражений суспільний зміст, друге – індивідуальний. Внаслідок цього ми вживатимемо поняття «етичне» стосовно свідомості індивіда і «моральне» – до суспільної свідомості.

У даному визначенні підкреслюється відображальний, необхідний, ціннісний, нормативний характер суспільної моральної свідомості, з метою виділити одну з головних її функцій – регулятивну.

Своєрідним центром духовності, залучення людини до сакрального, трансцидентного у вітчизняній філософії визнавалося серце. Проблема «філософії серця» виступає провідною в українській філософській думці (Г.С. Сковорода, П.Д. Юркевич і ін.). Духовні витoki моральності глибоко розкриті у вченні Г.С. Сковороди про дві натури і три світи, про духовний світ людини, про правду, справедливість, щастя у волі, «спорідненому труді», самопізнанні. Шлях до щастя, на думку філософа, лежить через моральне самовдосконалення людини. Вся філософія Г.С. Сковороди має яскраво виражений морально-гуманістичний характер.

Ідеї Г.С. Сковороди мали продовження у релігійно-моральному вченні П.Д. Юркевича, котрий відстоює ідею співвідношення розуму та сердечної любові в моральності людини і підкреслює значення практичного здійснення добра як акту щедрої душі і відкритого серця.

Питання моралі і моральності більшість авторів розглядають крізь призму релігійно-теїстичної проблематики, культурологічного аналізу філософських проблем людини. Так, В.В. Зеньковський зазначав, що в основі людської особистості повинна лежати моральність, що досягається працею душі [7]. Заповідь любові до ближнього – одна з головних в його етичному вченні. В основі морального виховання, на думку В.В. Зеньковського, лежить виховання совісті, котра закладена у людині від Бога [7]. Опираючись на дане вчення, можна погодитись, що виховуючи дитину, потрібно орієнтувати її на любов, милосердя, добро, чесність, душевну чистоту, терпіння, совісливість.

Регулювання за допомогою моральних форм відбувається через їх трансформацію у відповідні настанови, які входять у систему психологічного [3, 11].

Моральні норми, якими керується окрема особистість чи група, – це стійкі мотиви їх вчинків і поведінки. Кожний такий моральний мотив має змістовну і динамічну сторони. Разом вони формують відповідну соціально-психологічну настанову. Рівень її актуалізації, сила прояву залежить від енергетичного заряду в ній. Отож прояв морального завжди має і психологічний компонент [3, 11].

Моральне немов би пронизує соціальну психіку людських спільнот та психіку кожної окремої особи, саме тому набуває психологічного вираження в емоціях, почуттях, переживаннях, настроях, соціально-психологічних установах, волі, так що на виході утворюється цілісне морально-психологічне, яке виступає як цілісне інтегроване явище [3, 12].

Морально-психологічне як цілісне явище має пізнавально-відображаючу, нормативно-оціночну, регулятивну, ідейно-спонукальну, комунікативну, орієнтуючу, мобілізуючу, формуючу, прогнозуючу функції [3, 14].

Функції норм моралі досить різноманітні. Вони використовуються суспільством як засоби регламентації, підтримки, забезпечення, опіки, контролювання, регуляції зв'язків і відношень соціальних груп, спільнот в соціальній структурі, як засоби включення людини в соціальну структуру. Головне полягає в тому, що вони забезпечують нормальну життєдіяльність суспільства і особистості, впливають на моральну поведінку через її самосвідомість, самооцінку, мотиви і настанови [8, 91].

Отже, у моральній нормі зафіксовано загальне правило поведінки, вимога колективу до особистості через її самооцінку, самонаказ, самовибір, самовизнання. Моральне значення норми, її сенс полягає в тому, що її однаково повинні виконувати добровільно всі члени групи (колективу). Вона завжди має у певному смислі всезагальне значення та оціночні критерії, а її невиконання, недотримання тягне за собою відповідні моральні санкції через засудження, негативне ставлення, критику, коли людину вважають бездуховною, безвідповідальною, егоїстичною, егоцентричною (що також може служити основою для застосування й інших санкцій) [2, 22].

Сукупність моральних норм колективу утворюють своєрідний моральний кодекс поведінки.

В результаті позитивної або негативної оцінки певної дії, вчинку, останні набувають значення «взірця», на який слід орієнтуватись або який слід викинути зі свого арсеналу.

Витоки істинної моральності і гуманності В.А. Сухомлинський вбачав у тому, що дитина з ранніх літ вчиться залишати частинку свого серця у чомусь і комусь, не байдужих для неї, але так, щоб, віддаючи тепло своєї душі іншим людям, вона знаходила в цьому особисту радість.

Подальші дослідження передбачають спрямованість на вивчення інших проблем становлення моральної культури, її зв'язки з формуванням моральних норм як суспільних приписів регулювання поведінки.

Список використаних джерел

1. Бабосов Е.М. Нравственная культура личности. – Минск: Наука и техника, 1985. – 183 с.
2. Варій М.Й. Морально-психологічний стан військ, його оцінка та підтримка на високому рівні: Монографія / Відп. Ред. Л.В. Сохань, Л.Ф. Бурлачук. – Л.: ВВП ДУ «ЛП», 1996. – 311 с.
3. Варій М.Й. Морально-психологічний стан військ: Навч. посіб. – Львів: ВІ ДУ «ЛП», 2000. – 162 с.
4. Гурин В.Е. Формирование нравственного сознания и поведения старшеклассников. – М.: Педагогика, 1988. – 126 с.
5. Гусейнов А.А. Золотое правило нравственности. – М.: Молодая гвардия, 1979. – 222 с.
6. Дробницкий О.Г. Моральное сознание (вопросы специфики, природы, логики и структуры нравственности). Дисс. ... д-ра филос. наук. – М., 1969. – 890 с.
7. Мальцева Р.М. В.В.Зеленский о духовно-нравственном развитии личности // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 96-99.
8. Полищук Г.П. Формирование нравственности в онтогенезе. – М.: Наука, 1987. – 243 с.
9. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: Монографія. – Ів.-Франківськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.
10. Симонов П.В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 266 с.
11. Сухомлинский В.А. Избранные произведения в 5-ти тт. // Т.2. – К.: Радянська школа, 1980.
12. Целикова О.П. Нравственная целостность личности. – М.: Наука, 1983. – 158 с.

Psychological maintenance of moral norm opens up in the article. Influence of moral consciousness lights up on forming of moral norm, and also influence turns out morally psychical the phenomena of consciousness. Constituents and phenomena of consciousness of personality are specified and open up. Maintenance of concepts lights up moral and morality in the context of psychological maintenance of moral norm.

Key words: moral, morality, moral norm, moral regulation, moral consciousness, moral aims, aimscreation, moral reason.

Отримано: 06.09.2009

УДК 811.111'42

Л.О. Іванова, В.П. Халупко

МЕТАФОРИЧНИЙ ОБРАЗ УКРАЇНИ У НІМЕЦЬКОМУ ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена дослідженню специфіки метафоричного образу України у німецькому публіцистичному дискурсі. Описано 8 базових тематичних блоків метафоризації України у німецькій пресі. Виокремлено 165 метафор про Україну, які представляють 32 сфери-джерела. Метафори з вихідними понятійними сферами РАДЯНСЬКИЙ СОЮЗ, ВІЙНА, КРИМІНАЛ, БОРОТЬБА, СУПЕРЕЧКА є найпродуктивнішими.

Ключові слова: німецькомовний публіцистичний дискурс, метафора, сфера-джерело, тематичний блок.

Статья посвящена исследованию специфики метафорического образа Украины в немецкоязычном публицистическом дискурсе. Описано 8 базовых тематических блоков метафоризации Украины в немецкой прессе. 165 метафор об Украине представляют 32 сферы-источники. Метафоры с выходными понятийными сферами СОВЕТСКИЙ СОЮЗ, ВОЙНА, КРИМИНАЛ, БОРЬБА, СПОР являются наиболее продуктивными.

Ключевые слова: немецкоязычный публицистический дискурс, метафора, сфера-источник, тематический блок.

Засоби масової інформації моделюють мовленнєву поведінку людини і залежно від комунікативної мети визначають стратегію вибору мовних засобів. Комунікативно-прагматична спрямованість публіцистичних текстів зумовлена їхньою максимальною орієнтацією на адресат з метою здійснити вплив на читача, спричинити зміни в його когнітивній сфері [4]. Публіцистичний дискурс аналізується нами в широкому розумінні як використання мови в соціально-політичній сфері спілкування. Основною функцією політичного дискурсу є його використання як інструменту політичної влади (боротьба за владу, оволодіння владою, її збереження, здійснення, стабілізація або перерозподіл) [1; 2].

Концептуальна метафора є засобом формування параморфної моделі, яка дозволяє уявити одну систему за допомогою системи з іншої сфери досвіду, де даний елемент представлений очевидно.

Отже, концептуальна метафора – пояснення однієї сфери в термінах іншої. Отже, здійснюється класифікація реальності, категоризація та перекаテゴризація дійсності. За допомогою створення нової метафоричної образності відбувається маніпуляція свідомості соціуму. Метафора є гнучким, лабільним засобом впливу на свідомість мовного суспільства, яка легко пристосовується до потреб комунікації [3; 5].

У статті розглядається німецькомовний публіцистичний (мас-медіа) дискурс. Методом суцільної вибірки здійснювався відбір метафор про Україну із різножанрових німецьких газетних та журнальних текстів (журнали: Der Stern, Der Spiegel; газети: BZ, FA), наприклад: памфлет, фейлетон, проблемна аналітична стаття, колонка коментатора, репортаж, інформаційна замітка, інтерв'ю з політиком, полеміка.

Мовний матеріал аналізувався за типологією тематичних блоків та сфер-джерел. Зазначимо, що тематичний блок слід відрізнити від сфери-джерела. Під сферою-джерелом ми розуміємо походження метафори з певного сегмента дійсності при метафоричному перенесенні, а під тематичним блоком – встановлення тематичного змісту у широкому контексті тексту (фрагмент тексту, на фоні якого ідентифікується метафора) [1; 3; 5].

Аналіз тематичних блоків уможливорює зрозуміти, на яку саме понятійну сферу направлена експансія метафор: людина метафорично концептуалізує та структурує цю сферу, виділяючи в ній найнеобхідніше, даючи емотивну оцінку її елементам. Проте в нашому дослідженні важливо не те, як структурується сфера-джерело, а те, як формує німецька преса українську сучасну дійсність.

Ми виокремили у публіцистичному дискурсі ФРН такі тематичні блоки про Україну, які нижче представлені у таблиці:

Тематичні блоки про Україну	%
Газовий конфлікт: викрадення газу, конфлікт із Росією	32
Внутрішня боротьба за владу	20
Вступ до НАТО	10
«Нечисті справи» в економіці	9
Фінансова криза	9
EURO 2012	6
Музика	2,5
СНІД, туберкульоз	1,5

Ціла низка статей у німецькій пресі присвячується газовому конфлікту України з Росією, оскільки ця проблема стосується не лише України, але й Німеччини безпосередньо.

Gaslager in der Ukraine: Europa bekommt weniger Gas. (06 01 09 Spiegel)

Die «uneinsichtige Haltung» der Ukraine drohe, die «Stabilität der Gaslieferungen in Richtung Europa» zu beeinträchtigen. (22.12.08 Spiegel)

Der kremlnahe Politologe Gleb Pawlowski sieht den neuen «Gaskrieg» als Folge der dauerhaft gespannten Beziehungen zwischen Moskau und Kiew. (01.01.09 Spiegel)

Найбільша кількість метафор виявляється в тих темах про Україну, які є гострими та актуальними для німців, що обумовлено емотивною функцією метафори у мові.

Менше в німецькій пресі відведено місце таким темам як ВНУТРІШНЯ БОРОТЬБА ЗА ВЛАДУ, ВСТУП ДО НАТО, «НЕЧИСТІ СПРАВИ» В ЕКОНОМІЦІ, ФІНАНСОВА КРИЗА та EURO 2012. Незначна увага приділяється темам МУЗИКА, СНІД, ТУБЕРКУЛЬОЗ.

Звертаємо увагу на те, що ми не ставили за мету проаналізувати абсолютно весь матеріал німецького публіцистичного дискурсу, а лише той, де було знайдено метафори про Україну. Варто відзначити, що не в кожній статті про Україну фігурують метафори. Тому аналіз мовного матеріалу здійснюється за певними тематичними блоками з метою розкрити метафоричний образ України в німецькій пресі.

У ході дослідження «метафоричного моря» сучасної німецької преси виокремлено 165 метафор про Україну, які охоплюють 32 сфери-джерела.

Найчисельнішою є сфера-джерело РАДЯНСЬКИЙ СОЮЗ, яка налічує близько 25 метафор. Значними за своєю кількістю є також такі сфери-джерела, як ВІЙНА, МАШИНА, КРИМІНАЛ, ЛЮДИНА. Середніми за чисельністю – СПОРТ, МОРЕ, СУПЕРЕЧКА, ЄВРОПА, ХВОРОБА, ВОГОНЬ, ГРОШОВА КРИЗА, НАДІЯ, ТЮРМА, СВІТЛО І ТЕМРЯВА, МІСТА, ПОЛІТИКУМ, ТЕАТР. Одичино представлені метафори із таких сфер-джерел як АМЕРИКА, МАГІЯ, РУХ, ЗРАДА, ПОХОВАННЯ, НЕВЕРБАЛЬНІ ФОРМИ СПІЛКУВАННЯ, ЖОРСТОКІСТЬ, ПРОХАННЯ, ВІДЧУТТЯ, ТРАДИЦІЯ, ДІМ, ПРИРОДА, РУЙНАЦІЯ, СФЕРА ХАРЧУВАННЯ.

Нижче розглянемо кожну із представлених сфер-джерел детальніше.

Сфера – джерело РАДЯНСЬКИЙ СОЮЗ представлена у досліджуваних текстах 25 метафорами. Наприклад:

Der Agrar-Consultant betreut in der flächenmäßig drittgrößten Nachfolgerepublik der UdSSR das Joint-Venture-Projekt «Agros GmbH» der Bodenbearbeitungsgeräte Leipzig GmbH (BBG), das nach dem Prinzip «Zucker gegen Pflüge» funktioniert. Zu DDR-Zeiten hatte die BBG (damals als Teilbetrieb des Kombinats «Fortschritt Landmaschine») gut 40 Prozent ihrer Pflüge, Eggen, Lader und Roder in die Ukraine geliefert. (07.01.2009 Spiegel)

Метафора «колишня республіка Радянського Союзу» проходить через усі статті про вступ України до НАТО, значення якої можна експлікувати як Україна – вже не Радянський Союз, але ще не самостійна держава. Така асоціація із минулим (аж ніяк не передвісником змін) чітко формує таке уявлення німців: розвиток України як самостійної держави не відбувається, вона залишається жити минулим.

Постійне вживання метафор «*die einstige Sowjetrepublik*», «*die frühere Sowjetrepublik*», «*die ehemalige Sowjetrepublik*», «*die Ex-*

Sowjetrepublik», «**Nachbarland**», «**der Nachbar**» зосереджує увагу на тому, що Україна не є самостійною і не може оговтатися після розпаду Радянського Союзу, де вона була лише частиною цілого.

Der ukrainische Präsident Viktor Juschtschenko hat nach mehrwöchiger Regierungskrise das Parlament der früheren Sowjetrepublik aufgelöst und für den 7. Dezember Neuwahlen angekündigt. Die Abstimmung wird die dritte innerhalb von drei Jahren sein. (09. 09. 2008 Stern).

Отже, можна констатувати, що у німецькомовній свідомості Україна сприймається як відділений від цілого елемент, який поки ще не може існувати самостійно. Натомість наголошується на те, що зв'язки із цим цілим ще залишилися. Підтвердженням цьому є відносини з Росією, які в німецьких газетах представлені як відносини двох сусідів: *Moskau/Kiew – Im Energiestreit mit der Ukraine hat Russland am Neujahrsmorgen seine Gaslieferungen in das Nachbarland nach eigenen Angaben gestoppt.*

Сфера-джерело ВІЙНА охоплює 25 метафор, наприклад:

- *dem parlamentarischen «Frontenwechsel» (29. 08. 2008 Stern)*
- *schwelende Konflikt eine neue Eskalationsstufe erreicht (06.01.2009 Stern)*
- *drohte Naftogas laut Gasprom im Vorfeld (09.01.09 Spiegel).*

У метафоричній картині німецьких газет українська політична дійсність на пострадянському просторі представляється як війна: *«Die Fronten scheinen verhärtet», «Gaskrieg», Gas-Blockade, Frontenwechsel in der ukrainischen Politik nicht.*

Частотною характеристикою для внутрішньої та зовнішньої політики як війни є певний ступінь ескалації: *die Situation derart eskalieren zu lassen, schwelende Konflikt eine neue Eskalationsstufe erreicht, jetzt lassen Russland und die Ukraine den Gasstreit eskalieren.*(07.01.09 Speigel)

Ця характеристика зустрічається переважно при описі відносин із Росією: *Bevor der Gasstreit zwischen Russland und der Ukraine völlig eskalieren konnte, haben die Parteien nun eine Einigung erzielt. (30. 11. 2007 Stern)*

Розгортання газового конфлікту між Україною та Росією відбувається в німецькому баченні за військовим сценарієм: *Russlands gegen die Ukraine betrifft deutsche Verbraucher nicht, sagen die hiesigen Versorgungsunternehmen.*

Der ukrainische Präsident Viktor Juschtschenko ist der Meinung, ein Kompromiss sei bereits zum Greifen nah (01.01.09 Spiegel).

Внутрішня політика представлена як поле бою, на якому відбувається багато зіткнень, де є фронти, війська, переможці і переможені, поразки. Наприклад: *So ist es laut der Premierministerin den Angriffen aus dem Umfeld des Staatschefs zuzuschreiben, das die «demokratischen Koalition» zum zweiten Mal zerbrach (09.01.09 Spiegel).*

Der Oppositionsführer und frühere Regierungschef Janukowitsch sprach von einer Niederlage der «Kräfte der orangenen Revolution» (29. 08. 2008 Stern).

Зовнішньополітична діяльність теж носить риси військових дій: газова війна, бастіони, розміщення військових сил. Політики ведуть один з одним жорстокі бої і формують військові союзи. У свідомості українських політиків кандидати від іншої партії – це не партнери, що пропонують інший шлях для процвітання рідної країни, а воїни ворожої армії, яку необхідно полонити чи знищити. Такі обставини нагадують часи середньовічної міжусобиці, найбільш жорстокі бої ведуться між недавніми союзниками і кожен дрібний успіх здається епохальним.

Сукупність метафор війни сигналізує про стан ворожнечі всередині країни та у зовнішньополітичних відносинах, а також відображає конфліктність політики як виду суспільної діяльності.

Сфера-джерело МАШИНА представлена в німецькій пресі 6 метафорами, наприклад:

«Der Zug führt Richtung Westen» (03. 04. 2008 Stern).

Auch die Ukraine hat ihre Bereitschaft zu einer Wiederaufnahme des Gasexports in Richtung Westen signalisiert (09.01.2009 Spiegel).

Die EU hat dem Wunsch der Ukraine nach einer schnellen Einbindung in den Westen einen weiteren Dämpfer verpasst (09.10.2008 Berliner Zeitung).

Präsident Juschtschenko krallt sich die Maschine seiner Rivalin (02.10.2008 Spiegel).

У німецьких газетах Україна – це потяг, який прямує на захід. Стосовно газового конфлікту вона уявляється як машина, що виказує свою готовність до транспортування газу.

Метафори, які перенесені із сфери-джерела «Машина» передусім демонструють рух України у «західному напрямку», тобто розвиток.

Сфера-джерело КРИМІНАЛІ представляють у німецькій пресі 6 метафор, наприклад:

Auch Russlands Regierungschef Wladimir Putin warf der Ukraine vor, das Gas von den «europäischen Verbrauchern, die dafür viel Geld bezahlt haben, zu klauen» (07.01.09 Spiegel).

Als am Neujahrstag nicht gleich – wie angedroht – punkt 8.00 Uhr deutscher Zeit klar war, ob der Gashahn für die Ukraine abgedreht war, zählten Reporter in den Medien jede Minute, in der das Gas «kostenlos» zum Nachbarn strömte (01.01.09 Spiegel).

Zugleich warnte der Gasprom-Chef, die Menge des über die Ukraine gepumpten Gases werde weiter in dem Umfang reduziert, in dem das Nachbarland dieses entwende (05.01.09 Spiegel).

Russland wirft der Ukraine Gasdiebstahl vor, während die Ukraine die Verträge zur Durchleitung russischen Gases nach Europa gerichtlich annullieren will (05.01.09 Spiegel).

У межах газового конфлікту Україна асоціюється зі злочинцем, зокрема з крадієм: *In Deutschland wächst die Angst vor*

einem Versorgungsengpass – denn die Ukraine könnte sich Gas von Leitungen nach Westeuropa abzwacken (31.12.08 Spiegel).

Основною метафорою із сфери криміналу є метафора «вкрасити», а зокрема, «нишком привласнити чуже».

Перенесення метафор кримінальної сфери у суспільно-політичне життя викликає уяву про Україну як про країну, де все відбувається за кримінальними законами, де влада беззаконна.

Сферу-джерело СПОРТ представляють у німецькій пресі 6 метафор, наприклад:

Schließlich entrissen die Parlamentarier während des Abstimmungsmarathons im Parlament dem Präsidenten die Kontrolle über den ukrainischen Sicherheitsdienst SBU (09. 09. 2008 Berliner Zeitung).

Wenig überraschend verurteilten sowohl das ukrainische Staatsoberhaupt als auch Sprecher seiner Partei diesen überraschenden Coup schärfstens (10.07.08 Stern).

In dem Entwurf zum Kommuniqué hieß es jedoch einschränkend, mit dem Abkommen falle keine Vorentscheidung mit Blick auf die künftigen Beziehungen der EU und der Ukraine (09. 09. 2008 Berliner Zeitung).

Контекст свідчить, що основний напрямок експансії спортивних метафор – це політичне життя країни, а саме: вибори та боротьба владних структур. Політична ситуація нерідко метафорично виражається як спортивне єдиноборство, переважно боксерів чи борців.

Спортивні метафори привносять негативну прагматику у політичну сферу, оскільки у спорті нерідко зустрічаються інтриги, підступні задуми, чого в прозорій та чесній політиці не повинно бути.

Сфера-джерело МОРЕ представлена в німецькій пресі 6 метафорами, наприклад:

Der Streit um die Aachener Gemälde geht weiter: Nachdem 87 seit dem Zweiten Weltkrieg vermisste Bilder plötzlich in der Ukraine aufgetaucht sind, hat sich jetzt das Auswärtige Amt eingeschaltet – und fordert die Rückgabe der Werke (12.11.09 Spiegel).

Mit ihr würden durch die direkte Anbindung Deutschlands an Russland zumindest die Unwägbarkeiten im russisch-ukrainischen Verhältnis umschiff (06.01.09 Spiegel).

Українське суспільно-політичне життя асоціюється з морем. Німецькі журналісти, вживаючи морські метафори, викликають відчуття того, що життя в Україні бурхливе і стихійне, наче море. Політики – це кораблі, які плавають та розбиваються у політичному морі. Порівняймо: *Ukraine: Timoschenko scheitert am Parlament (09. 09. 2008 Stern)*. Вони тонуть, не витримуючи натиску сильніших кораблів-політиків чи турбулентності, стихійності моря: *Zudem bestehen enge wirtschaftliche Verflechtungen zwischen beiden Ländern, deren Kappung die Ukraine in ernste wirtschaftliche Turbulenzen stürzen würde (12.11.09 Spiegel).*

Сферу-джерело ЛЮДИНА репрезентують у німецькій пресі 6 метафор, наприклад: *Die «uneinsichtige Haltung» der Ukraine*

drohe, die «Stabilität der Gaslieferungen in Richtung Europa» zu beeinträchtigen (22.12.08 Spiegel).

Die Ukraine ihrerseits drängt auf einen EU-Beitritt und dies umso mehr, seit der Krieg in Georgien Ängste vor weiteren territorialen Begehrlichkeiten Russlands geweckt hat (10.09.08 Berliner Zeitung).

Україна ототожнюється з живою людиною, яка має свої страхи, внутрішню невпевненість, характеризується непередбачуваною поведінкою. Вона (окремі міста) зображується в цілісності, як єдиний організм з певними фізичними рисами: *Die «uneinsichtige Haltung» der Ukraine drohe, die «Stabilität der Gaslieferungen in Richtung Europa» zu beeinträchtigen (22.12.08 Spiegel).*

Антропоцентричні метафори вказують на емоційність політичного життя в Україні. Детальна структурованість сфериджерела, її близькість і зрозумілість людині створюють необхідні умови для високої продуктивності і прагматичного потенціалу цих метафор.

Сферу-джерело ВОГОНЬ представляють 6 метафор, наприклад:

Seit einigen Wochen ist in der Ukraine der Machtkampf zwischen den Erzrivalen Timoschenko und Juschtschenko wieder voll entbrannt (02.10.2008 Spiegel).

Doch es ist der schwelende Konflikt zwischen Russland und der Ukraine, der die größte Gefahr für die Stabilität der gesamten osteuropäischen Region in sich birgt (21. 08. 2008 Stern).

Am Rande von Europa tickt eine Zeitbombe: In keinem anderen europäischen Land breitet sich das Aidsvirus so schnell aus wie in der Ukraine (30. 11. 2007 Stern).

Der russisch-ukrainische Gas-Konflikt ist erneut entflammt: Rund eine Milliarde Euro soll Naftogaz dem russischen Gazprom schulden. Deshalb ist erneut die Regierung geplatzt (08. 02. 2008 Stern).

Вогонь – це стихія природи, яка має руйнівну силу. Він сигналізує про небезпеку, страх, тривогу, що, наприклад, знаходить своє відображення у німецькій пресі щодо конфліктності в українському політикумі. Вживаючи метафору війни, публікації натякають на те, що українська влада така ж непередбачувана як і вогняна стихія, яка може будь-якої миті спалахнути. *«Seit einigen Wochen ist in der Ukraine der Machtkampf zwischen den Erzrivalen Timoschenko und Juschtschenko wieder voll entbrannt (02.10.2008 Spiegel).*

Метафора *«Schwelender Konflikt zwischen Russland und der Ukraine»* свідчить про те, що Україна та Росія перебувають у перманентному стані конфлікту.

Метафора вогню демонструє високу продуктивність, оскільки вона здатна моделювати сприйняття багатьох аспектів ведення внутрішньої та зовнішньої політики. У прагматичному потенціалі цієї метафоричної моделі переважають концептуальні вектори тривоги та небезпеки.

Сферу-джерело СУПЕРЕЧКА представляють 6 метафор, наприклад:

Der Zwist um Lieferungen in die Ukraine ruft jetzt auch die Vereinigten Staaten auf den Plan (02.01.09 Spiegel).

Sorge um die Sicherheit der Gasversorgung in Europa: Der Zank zwischen Gasprom und der Ukraine hat offenbar zu ersten Versorgungsstörungen geführt (03.01.09 Spiegel).

Нааявність подібної метафорики у німецькій пресі про Україну формує суспільну думку про неї як про країну, що знесилюється політичними суперечками, пор.:

Glaubt man Kremlchef Dmitri Medwedew dürften die weiteren Verhandlungen aber vor allem durch die internen Machtkämpfe der zerstrittenen Führung in der Ukraine behindert werden (7.10.2008 Spiegel).

З країною, яка не може навести лад у себе вдома, уникають мати справу цивілізовані держави, для яких конфлікт не є способом ведення ділових відносин. Отже, метафори зі сфери-джерела СУПЕРЕЧКА, моделюючи характер української політики, представляють її як конфліктну.

Сфера-джерело ЄВРОПА включає 6 метафор, наприклад:

Sarkozy betonte, die Ukraine habe «eine europäische Bestimmung» (29. 09. 2008 Stern).

Eine eventuelle – auch informelle – Allianz zwischen dem BJT und der PR würde die Ukraine von ihrem strikten, außenpolitischen Westkurs abbringen und deren Konfliktpotential mit Russland erheblich senken. Doch selbst die «Partei der Regionen» strebt keine ausschließliche Allianz – und schon gar eine Vereinigung – mit Russland an, sondern eine Balance zwischen Ost und West, die gute Beziehungen sowohl mit Moskau als auch mit Brüssel beinhalten soll (29. 09. 2008 Stern).

Moskau störte sich zuletzt an der «antirussischen Politik» des prowestlichen Präsidenten Viktor Juschtschenko (01.01.09 Spiegel).

Метафори зі сфери-джерела ЄВРОПА вказують на те, яке місце посідає Україна у стосунках між Заходом і Сходом. Вони демонструють розкол в українській владі і перемену настроїв в українському політикумі та намагання втримати гарні стосунки з обома сторонами, що викликає невдоволення як в Європі, так і в Росії. Такі суперечливі метафори в одному контексті свідчать про невизначеність політики зовнішніх відносин України, про коливання між Заходом і Сходом.

Сфера-джерело ХВОРОБА представлена в німецькій пресі 6 метафорами, наприклад:

Europa wird wohl doch noch helfen müssen – zumindest finanziell, um die schwächelnde Ukraine vor dem Bankrott zu bewahren und um den Gasstreit zu entschärfen (06.01.09 Spiegel).

Energieexperten der Europäischen Kommission halten einen ernststen technischen Kollaps des ukrainischen Pipeline-Systems als Folge des Lieferstopps für eine reale Gefahr (08.01.09 Spiegel).

Allerdings könnte das marode ukrainische Pipelinenetz durch den Lieferstopp auch größere Schäden erlitten haben (08.01.09 Spiegel).

In Kiew hingegen glauben die Verantwortlichen, Gazprom habe nichts anderes im Sinn, als sich die Transitleitungen einzuverleiben und die Ukraine von der lukrativen Einnahmequelle abzuschneiden – eine Situation, die der chronisch klamme Staat um jeden Preis verhindern will (06.01.09 Spiegel).

Помітне місце в газетному дискурсі Німеччини займає метафорична модель зі сферою-джерелом ХВОРОБА. Україна представляється як пацієнт, який постійно хворіє і якого може вилікувати Європа чи Росія. Наявність таких метафор визначає відношення до країни як до хворого організму, що вже не може повною мірою відповідати за свої дії, оскільки лікарями для країни можуть бути лише інші країни, а не власні політики і влада та й з хворим легше справитися при бажанні «прибрати до рук».

Сфера-джерело МІСТО налічує 6 метафор, наприклад:

Vor drei Jahren hatte ein ähnlicher Streit zwischen Moskau und Kiew zu Lieferengpässen in Europa geführt. Gasprom hat zwar zugesichert, das für den Transit nach Deutschland und in andere EU-Staaten bestimmte Gas weiter zu liefern. (30.12.09 Spiegel).

Der kremlnahe Politologe Gleb Pawlowski sieht den neuen «Gaskrieg» als Folge der dauerhaft gespannten Beziehungen zwischen Moskau und Kiew (01.01.09 Spiegel).

In der russischen Bevölkerung herrscht seit langem Unmut über Kiews Politik. Kuprijanow wies das Argument der Führung in Kiew zurück, wegen der Weltfinanzkrise verzögere sich das Begleichen der Schulden (22.11.08 Spiegel).

Метафорика із сфери-джерела МІСТО прямо вказує на те, де зосереджена влада в Україні, переносить центр ваги в столицю, демонструє її «монополістичність», що не типово для демократичної країни.

Сфера-джерело ТЕАТР представлена в німецькій пресі 2 метафорами:

Seit Tagen befindet sich die Ukraine – wieder einmal – in einer politischen Krise. Die Koalition der ehemaligen Protagonisten der «Orangen Revolution», der Regierungschefin Julia Timoschenko und des Präsidenten Viktor Juschtschenko, ist nach knapp neun Monaten zerbrochen (09. 09. 2008 Stern).

Jetzt sind die Ukrainer die Buhmänner – das ist auch das Verdienst von Gazprom-Chef Miller und seiner raffinierten Kommunikationsstrategie. Die Ukrainer spielten dagegen auf Zeit – und verzockten sich (06.01.09 Spiegel).

Політика сучасної України осмислюється як вистава різних видів і жанрів. Дана метафора, на відміну від спортивної чи мілітарної, акцентує не жорстке протистояння й лицемірність учасників політичного життя, оманливість передвиборчих обіцянок, визначеність результатів виборчої компанії.

Прагматичний потенціал цієї метафори визначається яскравим концептуальним вектором нещирості, штучності, імітації реальності.

Підсумовуючи, зазначимо, що у німецькому публіцистичному дискурсі до найпродуктивніших метафор про Україну відносяться метафори з вихідними понятійними сферами РАДЯНСЬКИЙ СОЮЗ, ВІЙНА, КРИМІНАЛ, БОРОТЬБА, СУПЕРЕЧКА, в яких найяскравіше проявляються вектори небезпеки, агресивності та тривоги. Одна із причин активізації таких векторів – це реальна складність соціальної ситуації в державі. Помічено, що явища, які знаходяться в центрі суспільної уваги, є мішенню метафоричної експансії.

Активне використання метафор із сильними концептуальними векторами тривожності, агресивності і відхилення від природного порядку речей, безсумнівно, впливає на оцінку країни та ментальні уявлення німців про Україну. Це дійсно вселяє думку про те, що суспільство пронизане кримінальними зв'язками та відносинами, що у середовищі політичної еліти «колишньої республіки Радянського союзу» виявляються кримінальні елементи.

Сукупність метафор війни сигналізує про стан ворожнечі всередині країни та у зовнішньополітичних відносинах, а також відображає конфліктність політики як виду суспільної діяльності.

Натомість плакаємо надію, що в майбутньому ми зможемо виявити в німецькій публіцистиці такі метафоричні концепти української дійсності, як «квітучий сад», «дім, в якому торжествують закон і справедливість», «Україна – птах, що злітає вгору».

Список використаних джерел

1. Баранов А.Н. Предисловие редактора. Когнитивная теория метафоры почти 20 лет спустя // Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – М., 2004. – С. 4-7.
2. Будаев Э.В. Могут ли метафоры убивать?: прагматический аспект политической метафористики. Политическая лингвистика. – Вып.20. – Екатеринбург, 2006. – С. 67-74.
3. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / Пер. с англ. // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М.: Прогресс, 1987. – С.126-172.
4. Dieckmann W. Politische Sprache, politische Kommunikation: Vorträge, Aufsätze, Entwürfe. – Heidelberg: Winter, 1981. – 279 S.
5. Lakoff G. and Frisch E. How Bush's Metaphorical War Became Real – The New York Times, September, 11, 2006. – p. 3.

The article focuses on the image of Ukraine in German mass-media discourse through metaphors. It has been determined that 8 basic topical blocks are the most productive in German mass-media metaphorization

process of Ukraine. 165 metaphors about Ukraine represent 32 spheres. The metaphors including basic conceptual spheres SOVIET UNION, WAR, CRIMINAL, FIGHT, CONFLICT are the most productive.

Key words: German mass-media discourse, metaphor, sphere-source, topical block.

Отримано: 21.09.2009

УДК: 159.923.2: 001.895: 371.123: 005.336.5

О.М. Ігнатович

СПЕЦИФІКА ФАХОВОЇ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті висвітлено результати комплексного психологічного вивчення компонентної структури фахової інноваційної культури педагогічних працівників вищих навчальних закладів, проаналізовано специфіку актуалізації психологічних механізмів її розвитку.

Ключові слова: фахова інноваційна культура особистості, психологічні механізми розвитку фахової інноваційної культури, методика комплексного психологічного вивчення фахової інноваційної культури.

В статье отражены результаты комплексного психологического изучения компонентной структуры профессиональной инновационной культуры педагогических работников высших учебных заведений, проанализирована специфика актуализации психологических механизмов ее развития.

Ключевые слова: профессиональная инновационная культура личности, психологические механизмы развития профессиональной инновационной культуры, методика комплексного психологического изучения профессиональной инновационной культуры.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти України перебуває у стані інноваційного розвитку. Розгортання педагогічних інноваційних процесів на основі збереження і розвитку освітніх досягнень вносить суттєві зміни відповідно до вимог часу, надбань інноватики і культури. На сьогодні інноватика становить окрему галузь знань, у якій спеціалізуються економісти, соціологи, інженери, психологи, юристи, менеджери. Дослідження з проблем інновацій, які активно розгорталися в період політично-економічного періоду “перебудови” й традиційно орієнтовані на професійну діяльність людини, виконані переважно в рамках соціальної психології. Коло наукових інтересів дослідників з проблем педагогічних інновацій окреслено переважно навколо методології і теорії педагогічної інноватики, аналізу принципів та закономірностей інноваційного педагогічного процесу, визначення

особливостей інноваційних педагогічних технологій, а також навколо інноваційного освітнього менеджменту, технологій управління інноваційними процесами і внутрішньоорганізаційних змін.

У зв'язку з цим спостерігається зростання дослідницького інтересу до вивчення психології педагогічних інновацій і проведення експериментальної роботи, спрямованої на дослідження інноваційної культури особистості. Так, в Законі України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» інноваційна культура визначається як «складова інноваційного потенціалу, що характеризує рівень освітньої, загальнокультурної і соціально-психологічної підготовки особистості та суспільства в цілому до сприйняття і творчого втілення в життя ідеї розвитку країни на інноваційних засадах» [2]. У такому контексті проблема розвитку інноваційної культури особистості набуває особливої значущості й актуальності.

Постановка завдання. Основною метою даної роботи стало висвітлення результатів комплексного психологічного вивчення компонентної структури фахової інноваційної культури педагогічних працівників вищих навчальних закладів.

Вивчення психологічних основ розвитку фахової інноваційної культури ґрунтується на діалектичних законах єдності і боротьби протилежностей, взаємного переходу кількісних змін у якісні, заперечення заперечення. Це дозволяє розглядати інноваційну особистість в процесі її постійного розвитку, в єдності прогресивних і регресивних тенденцій цього розвитку, що дозволяє створювати її новий досвід та відкидати непотрібний за рахунок переходу кількісних змін у якісні – переходу до більш досконалого рівня розвитку фахової інноваційної культури.

Фахова інноваційна культура є необхідною для ефективної професійної діяльності педагогічних працівників. Як система освоєних особистістю педагогічних засобів вона забезпечує інноваційний характер діяльності та включає сукупність знань, умінь, навичок, способів педагогічної діяльності на інноваційних засадах, цінності інноваційної особистості, її психологічні властивості. Провідним елементом, який утворює дану систему і забезпечує її функціонування, є цінності інноваційної особистості. Компонентна структура цієї системи складається з: фахової та інноваційної компетентності (сукупності елементарних фахових і спеціальних теоретичних знань з педагогічної інноватики та теорії інноваційної педагогічної діяльності, умінь ефективно застосувати їх, практичних навичок); інноваційної спрямованості особистості (цінностей, що складають внутрішню основу готовності до інноваційної педагогічної діяльності, система індивідуально-значущих та індивідуально-цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій, відношень, ціннісне ставлення до інновації); готовності до інноваційної діяльності (особистісних властивостей, що забезпечують виконання інноваційної педагогічної діяльності, здатності до подолання інерції педагогічного мислення та внутрішньоособистісних бар'єрів на шляху впровадження нового);

інноваційної активності (цілеспрямованої діяльності педагогічних працівників щодо створення та впровадження інновацій, інноваційної поведінки); інноваційної сприйнятливості (сензитивності сприйняття педагогічних інновацій). Актуалізація вищезначених компонентів забезпечує ефективність професійної діяльності на інноваційних засадах і зумовлює розвиток інноваційної особистості, детермінує прогресивні особистісні зміни в педагогічних працівників і в освітньому просторі в цілому. Адже діяльність педагогічних працівників охоплює процеси особистісної взаємодії, творчої діяльності, діяльності щодо освоєння та застосування педагогічними працівниками освітніх інновацій, а також процес особистісного розвитку – постійне удосконалення властивостей особистості педагога як інноватора.

Комплексне психологічне вивчення фахової інноваційної культури педагогічних працівників є одним із необхідних компонентів у змісті підготовки та підвищення кваліфікації робітників освіти. Для цього нами розроблена методика виявлення рівня розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників, яка дозволяє не тільки виявити досліджувані параметри, їх загальні показники – рівні розвитку окремих компонентів фахової інноваційної культури педагогічних працівників, але й побудувати індивідуальний графічний профіль фахової інноваційної культури окремого педагогічного працівника і визначити ті компоненти, які є провідними для цієї людини і зумовлюють наявний рівень розвитку фахової інноваційної культури [3].

Для розв'язання завдань комплексного психологічного вивчення фахової інноваційної культури необхідною умовою було забезпечення високої змістовної і конструктивної валідності методики комплексного психологічного вивчення фахової інноваційної культури. У кінцевий варіант загальної методики ввійшло 6 окремих методик вивчення особливостей прояву компонентів фахової інноваційної культури педагогічних працівників, що відповідають вимогам стандартизації (аналізувалися ліво- і правобічні зсуви, міри симетрії й розподіл). Високий ступінь репрезентації досліджуваних особливостей прояву фахової інноваційної культури особистості у результатах методики демонструє різновид конструктивної валідності – валідність за професійною диференціацією. Методика вивчення фахової інноваційної культури дозволяє з'ясувати особливості прояву фахової інноваційної культури в різних професійних групах педагогічних працівників: загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладів. За допомогою стандартних статистичних процедур, застосовуваних при зіставленні даних, що підлягають нормальному розподілу з обчисленням мір центральних тенденцій у трьох основних вибірках, обчислення коефіцієнтів кореляції.

Критеріальна валідність методики комплексного психологічного вивчення фахової інноваційної культури була перевірена на підставі зіставлення отриманих з її допомогою даних з результатами проведених одночасно з використанням стандартизованих

методик. Зіставляючи дані, отримані за допомогою експериментальної методики та стандартизованих методик, можна судити про достатню поточну валідність методики комплексного психологічного вивчення фахової інноваційної культури педагогічних працівників. Вона дозволяє досить чітко розрізняти досліджуваних за рівнем прояву фахової інноваційної культури на підставі діагностованих ознак.

Конгруентна валідність, що позначає кореляцію «Методики комплексного психологічного вивчення фахової інноваційної культури» з уже існуючими, визначалася за допомогою таких методик, як: опитувальник САМОАО (самоактуалізація особистості), розроблений на кафедрі психології Сімферопольського університету (Н.Ф. Каліна, О.В. Лазукін, 1993–1994); тест діагностики структури інтелекту (Р. Амтхауер); методика багатфакторного дослідження особистості Р. Кеттелла (№ 105) (16PF – опитувальник); методика «Мотивація успіху та острах невдач» (А.А. Реан); методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) [1].

Виявлення рівня розвитку фахової інноваційної культури передбачає самостійне оцінювання педагогічними працівниками кожного компонента за окремою методикою.

Фахова компетентність – фахові знання, уміння, практичні навички як компонент фахової інноваційної культури педагогічних працівників характеризується сукупністю елементарних знань з педагогічної діяльності, а також умінь ефективно застосовувати їх.

Процедура виявлення рівня розвитку фахової компетентності складається з процедури самооцінки педагогічними працівниками особливостей застосування ними елементарних фахових знань та умінь.

Інноваційна компетентність – спеціальні теоретичні знання і практичні навички визначається за результатами:

- 1) виконання педагогічними працівниками тестових завдань з педагогічної інноватики та інноваційної педагогічної діяльності, які характеризують означений компонент;
- 2) оцінювання отриманих результатів, їх аналіз.

Інноваційна спрямованість особистості – цінності, що складають внутрішню основу готовності до інноваційної педагогічної діяльності, розглядається нами як сукупність цінностей і система індивідуально значущих і індивідуально цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій, відношень. Ієрархія цінностей спеціальності та цінностей інноваційної культури розкривають змістовну сторону інноваційного спрямування особистості.

Процедура виявлення цього компонента фахової інноваційної культури складається із самостійної оцінки педагогічними працівниками властивих їм у даний період професійної діяльності цінностей спеціальності та інноваційної культури, а так само і цінностей, які характеризують ідеального фахівця у зазначеній галузі.

Готовність до інноваційної діяльності – особистісні властивості, що забезпечують цілеспрямовану діяльність педагогічних працівників щодо створення та реалізації інновацій.

Для виявлення рівня розвитку цього компонента фахової інноваційної культури застосовується самостійне оцінювання педагогічними працівниками ступінь вираженості в них необхідних для інноваційної діяльності особистісних властивостей.

Процедура самостійної оцінки педагогічними працівниками представленого переліку особистісних якостей дозволяє визначити рівень розвитку властивих їм особистісних якостей, а також надає можливість проаналізувати особливості самооцінки кожної окремої якості та розробити індивідуальний особистісний профіль кожного педагогічного працівника.

Інноваційна активність особистості педагогічних працівників характеризується цілеспрямованими діями, що забезпечують виконання інноваційної педагогічної діяльності, і зацікавленістю педагогічних працівників у створенні, засвоєнні і розповсюдженні освітніх інновацій.

Для виявлення рівня розвитку цього компонента фахової інноваційної культури застосовується самостійне оцінювання педагогічними працівниками своєї зацікавленості і бажання виконувати інноваційну діяльність, а також стійкої її мотивації та постійного виконання.

Інноваційна сприйнятливість – сензитивність сприйняття педагогічних інновацій.

Для виявлення рівня розвитку цього компоненту фахової інноваційної культури застосовується самостійне оцінювання педагогічними працівниками особливостей сприйняття ними педагогічних інновацій.

У комплексному психологічному дослідженні фахової інноваційної культури брали участь педагогічні працівники Керченського економіко-гуманітарного університету ім. В.І. Вернадського, Міжнародного науково-технічного університету ім. Ю. Бугая, м. Київ, Макіївського економіко-гуманітарного інституту, Мукачівського державного університету (n=154).

Загалом серед педагогічних працівників вищих навчальних закладів (n=154) виявлено 7,79% педагогів з високим рівнем розвитку фахової інноваційної культури, 62,34% – з середнім рівнем та 29,87% – з низьким.

При цьому показники фахової компетентності (ФК) в обстежених педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів розподілилися відповідно до кривої нормального розподілу. $X_{\min} = 1$; $X_{\max} = 10$; $\sigma = 2,1$; $M = 6,0$. Нормальність розподілу її показників підтверджена за Lilliefors – $p < 0,01$. Правобічна асиметрія дає підставу стверджувати, що випробувані частіше виявляють вищі за середнє показники із загальною тенденцією до середини ($A = -0,14852$), про це ж говорять такі міри центральної тенденції, як $Me = 6$ і $Mo = 6$. (див. табл. 1).

Показники інноваційної компетентності (ІК) розподілилися відповідно до «нормальної» кривої (Lilliefors $p < 0,01$). Середнє значення $M = 5,2$; $\sigma = 2,1$. Медіана – $Me = 5$. $Mo = 4$. $X_{\min} = 1$; $X_{\max} = 10$. Позитивна лівобічна асиметрія дає підстави стверджувати, що випробувані частіше виявляють середні показники та нижчі за середнє із загальною тенденцією до середини ($A = 0,729538$) (див. табл. 1).

Результати виявлення в педагогічних працівників загальноосвітніх закладів рівня розвитку інноваційного спрямування особистості (ІСО) розподілилися відповідно до «нормальної» кривої (Lilliefors $p < 0,01$). Середнє значення $M = 6,0$. Медіана – $Me = 7$. $Mo = 7$. $X_{\min} = 3$; $X_{\max} = 9$. Результати досить однорідні ($\sigma = 2,0$). Правобічна асиметрія дає підставу стверджувати, що випробувані частіше виявляють показники вищі за середнє із загальною тенденцією до середини ($A = -0,34849$) (див. табл. 1).

Показники готовності до інноваційної діяльності (ГІД) розподілилися відповідно до «нормальної» кривої (Lilliefors $p < 0,01$). Середнє значення $M = 5,9$, $\sigma = 2$. Медіана – $Me = 6$. $Mo = 4$. $X_{\min} = 1$; $X_{\max} = 10$. Позитивна лівостороння асиметрія дає підставу стверджувати, що випробувані частіше виявляють середні показники та нижчі за середнє із загальною тенденцією до середини ($A = 0,15542$) (див. табл. 1).

Показники інноваційної активності (ІА) розподілилися відповідно до «нормальної» кривої (Lilliefors $p < 0,01$). Середнє значення $M = 5,6$, $\sigma = 2,1$. Медіана – $Me = 6$. $Mo = 4$. $X_{\min} = 2$; $X_{\max} = 10$. Позитивна лівостороння асиметрія дає підставу стверджувати, що випробувані частіше виявляють середні показники та нижчі середніх із загальною тенденцією до середини ($A = 0,358834$) (див. табл. 1).

Показники інноваційної сприйнятливості (ІС) розподілилися відповідно до «нормальної» кривої (Lilliefors $p < 0,01$). Середнє значення $M = 5,5$, $\sigma = 2,0$. Медіана – $Me = 5$. $Mo = 8$. $X_{\min} = 2$; $X_{\max} = 9$. Правобічна асиметрія дає підставу стверджувати, що випробувані частіше виявляють показники вищі за середніх із загальною тенденцією до середини ($A = -0,02753$) (див. табл. 1).

Таблиця 1

Показники середнього значення, стандартного відхилення, максимального та мінімального значення, моди, медіани та асиметрії вимірюваних у педагогічних працівників вищих навчальних закладів ознак

Компоненти ФІК	ІК	ІСО	ГІД	ФК	ІА	ІС
М	5,24026	6,045455	5,915584	6,032468	5,636364	5,551948
σ	2,089673	2,046329	1,970207	2,124919	2,051042	1,996868

Компоненти ФІК	ІК	ІСО	ГІД	ФК	ІА	ІС
Max	10	9	10	10	10	9
Min	1	1	3	1	2	2
Me	5	7	6	6	6	5
Mo	4	7	4	6	4	8
A	0,729538	-1,34649	0,15542	-0,14652	0,358834	-0,02753

Особливості прояву фахової інноваційної культури педагогічних працівників визначаються психологічними механізмами, що забезпечують реальну організацію психічної діяльності особистості педагогів, яка трансформується у її активність як суб'єкта інноваційної педагогічної діяльності.

Саме психологічні механізми розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників зумовлюють динаміку її основних компонентів: від фахової до інноваційної компетентності, від інноваційної спрямованості особистості до її готовності до інноваційної діяльності, від інноваційної активності до інноваційної сприйнятливості та одночасного перебігу станів від спокою до інноваційного збудження, розставанням зі старими традиційними педагогічними засобами, адаптації до нових ідей та власне інноваційної педагогічної діяльності.

Визначені в ході даного дослідження психологічні механізми розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників такі, як: інтеріоризація – екстеріоризація; потенціація – актуалізація – самоактуалізація; ідентифікація – стереотипізація – персоналізація; усвідомлення – самоусвідомлення – рефлексія; аналіз – синтез – порівняння – абстрагування – узагальнення – класифікація – систематизація – дисоціація уявлень (вражень) – об'єднання дисоційованих елементів у нові комбінації, умовно згруповані нами у предметно-діяльнісний, спонукально-мотиваційний, аксіологічно-рефлексивний, когнітивно-творчий механізми.

Предметно-діяльнісний механізм охоплює аспекти інтеріоризації та екстеріоризації. Предметні дії в результаті інтеріоризації (переносу зовнішніх дій у внутрішній план) стають змістом розумової діяльності. Інтеріоризоване зовнішнє опрацюється в мисленні, набуває логічного оформлення, втілюється в систему знань й попереднього досвіду відбувається винесення внутрішніх розумових дій, їх розгортання в діяльності.

Спонукально-мотиваційний механізм охоплює аспекти потенційної активності та аспекти актуалізації і реалізації домінуючої спрямованості інноваційної педагогічної діяльності, де мотив у вигляді психічного образу бажаного реально спонукає його взаємодію з суб'єктивним, особистісним смислом виконання цієї діяльності і тим самим розкриває перед самими педагогічними працівниками об'єктивну необхідність цієї діяльності в даній ситуації і в даних умовах.

Аксіологічно-рефлексивний механізм ініціюється ціннісними орієнтаціями інноваційної особистості, які у вигляді індивідуальних форм репрезентації акумулюють попередній досвід педагогічних працівників у своєрідний алгоритм: ототожнення себе з інноваційною особистістю чи інноваційною групою педагогічних працівників, відношення до них, інноваційної педагогічної діяльності, самих себе, що надає можливість особистості визначити власний шлях досягнення майбутніх цінностей, вирішити внутрішні смислові конфлікти у вигляді критичної переоцінки цінностей у самосвідомості через усвідомлення різних аспектів професійних ситуацій та ідеального їх перетворення у майбутньому, реалізуючи питання про смисл життєдіяльності.

Когнітивно-творчий механізм дає можливість доцільно реагувати на об'єкти і явища оточуючого світу за допомогою їхньої понятійної класифікації, використання якої забезпечує процес переробки інформації та трансформації і перетворення минулого досвіду в актуальний і новий, і є внутрішнім орієнтиром активності особистості педагогічних працівників в ініціюванні і спрямуванні власної діяльності, що передбачає наявність попереднього уявлення про майбутній результат інноваційної педагогічної діяльності.

Предметно-діяльнісний механізм розвитку фахової інноваційної культури особистості педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів характеризується показниками, отриманими за шкалами вимірювання практичного інтелекту за тестом Р. Амтхауера (Amthauer Intelligenz-Struktur-Test) – (RA), (ZR), (FS), (WU), (ME) та шкалами опитувальника самоактуалізації особистості «САМОАО» – «Орієнтація у часі», «Потреба в пізнанні».

Досліджувані компоненти інтелекту такі, як: вербальний, лічильно-математичний, просторовий та мнемічний, зумовлюють у цілісній структурі особистості діяльність чотирьох відповідних функцій – мовної, лічильно-математичної, просторових уявлень, мнемічної. Зазначені функції забезпечують формування теоретичного та практичного інтелекту та складають основу предметно-діялісного механізму розвитку фахової інноваційної культури особистості педагогічних працівників.

У ході аналізу результатів вимірювання практичного інтелекту за шкалами (RA) – лічба, арифметичне мислення, (ZR) – ряди чисел, індуктивне мислення, (FS) – вибір фігур, просторова уява, (WU) – кубики, уміння подумки оперувати об'ємними тілами у просторі, (ME) – увага і пам'ять, в 29,16% педагогів виявлено високий рівень розвитку практичного інтелекту, 53,19% – середній, 17,65% – низький.

Високі значення показників за шкалою «Орієнтація у часі» властиві для 23,57% педагогів. Середні показники властиві більшості педагогічних працівників – 59,15%. Низькі показники – 17,28%.

Високі показники за шкалою «Потреба в пізнанні» характерні для 10,02% педагогів середні показники – 68,9%, низькі показники – 21,08%.

Мотиваційно-спонукальний механізм розвитку фахової інноваційної культури педагогічних особистості працівників вищих навчальних закладів характеризується результатами, отриманими за методикою «Мотивація успіху та острах невдач» (А.А. Реан) і показниками загального прагнення особистості до самоактуалізації (Опитувальник САМОАО).

Аналіз результатів, отриманих за методикою «Мотивація успіху та острах невдач», свідчить про те, що серед педагогічних працівників вищих навчальних закладів 21,13% педагогів характеризуються мотивацією на успіх, 14,81% – мотивацією на невдачу. При цьому 64,06% педагогів мають невиражений мотиваційний полюс, серед них 36,17% – з мотивацією, що наближається до мотивації на успіх, а 27,89% – з мотивацією, що наближається до мотивації на невдачу.

Показники загального прагнення до самоактуалізації свідчать про те, що високий рівень самоактуалізації властивий 10,84% педагогічних працівників, середній – 43,69%, низький – 45,47%.

Аксіологічно-рефлексивний механізм розвитку фахової інноваційної культури особистості працівників вищих навчальних закладів характеризується показниками, отриманими за методикою «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич), за шкалами «Цінності», «Саморозуміння», «Аутосимпатія», «Контактність» опитувальника САМОАО, за факторами MD «Адекватність самооцінки», Q3 «Низький самоконтроль – високий самоконтроль» методики багатфакторного дослідження особистості Р. Кеттелла (№ 105) (16PF – опитувальник).

Актуальними термінальними цінностями для педагогічних працівників вищих навчальних закладів є матеріально забезпечене життя, фізичне та психічне здоров'я, пізнання, продуктивне життя, творчість, любов, щасливе сімейне життя, суспільне визнання. Інструментальними цінностями – освіченість, вихованість, ефективність у справах, незалежність, чуткість, акуратність, раціоналізм, самоконтроль.

Високі показники за шкалою «цінності» властиві педагогічним працівникам (8,72%), які характеризуються цінностями особистості, що самоактуалізується, до яких відносяться такі, як істина, добро, краса, цілісність, відсутність роздвоєності, життєвість, унікальність, досконалість, здійснення, справедливість, порядок, легкість без зусилля, гра, самодостатність. Перевага цих цінностей вказує на прагнення до гармонійного буття і здорових відносин з людьми, далеке від бажання маніпулювати ними в своїх інтересах. Середні показники (57,42%) характерні для педагогів, які прагнуть до вищезазначених цінностей самоактуалізованої особистості, низькі показники властиві 33,86% педагогічних працівників і свідчать про недостатність чи відсутність цих цінностей.

Високі показники за шкалою «Саморозуміння» властиві для 7,95% педагогів, середні показники виявлено у 53,86% педагогів, низькі – у 38,19%. Низькі показники за шкалою «Ау-

тосимпатія» властиві 30,18%, педагогічних працівників, середні – 59,68% та високі показники – 10,14%. Високі показники за шкалою контактності виявлено у 46,89% педагогічних працівників, середні – 42,73%, низькі – 10,38%.

Низькі показники за фактором **Q3 «Низький самоконтроль – високий самоконтроль»** виявлені в 13,67% педагогічних працівників, високі – 57,86%, середні – 28,47% вчителів. Високі показники за фактором **MD «Адекватність самооцінки»** властиві 18,16% педагогічних працівників, середні показники виявлено у 64,03% педагогів. Заниження своїх можливостей та недооцінка себе є характерною ознакою для 17,81%.

Когнітивно-творчий механізм розвитку фахової інноваційної культури особистості педагогічних працівників загальноосвітніх закладів характеризується показниками, отриманими за шкалами вимірювання теоретичного інтелекту за тестом Р. Амтхауера (Amthauer Intelligenz-Struktur-Test) – (LS), (GE), (AN), (KL), факторами **M «Практичність – розвинута уява»**, **B «Інтелект»**, **Q1 «Консерватизм – радикалізм»** методики багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла (№ 105) (16PF – опитувальник) та шкалами опитувальника самоактуалізації особистості «САМОАО» – «Прагнення до творчості (креативність)», «Спонтанність».

Показники вимірювання теоретичного інтелекту за шкалами (LS) – логічний відбір, почуття мови, (GE) – визначення загальних ознак, здатність до поняттєвої абстракції, (AN) – аналогії, комбінаторні здібності, (KL) – класифікація, здібність до суджень, свідчать про те, що високий рівень розвитку теоретичного інтелекту властивий 34,37% педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів, середній – 49,87%, низький – 15,76%.

Низькі показники за шкалою фактора **Q1 «Консерватизм – радикалізм»** властиві 37,11% педагогічних працівників, високі показники характерні для 32,75%, середні показники виявлено у 30,14%. Низькі показники за шкалою фактора **M «Практичність – розвинута уява»** властиві 33,43% педагогів, високі – 27,77% педагогічних працівників. Середні показники виявлено у 38,8%. Низькі показники за шкалою фактора в «Інтелект» є характерними для 15,74% педагогічних працівників, високі – 21,09% , середні показники виявлено у 63,17% педагогів.

Високі показники за шкалою «Прагнення до творчості (креативність)» властиві 7,95% педагогічних працівників, що є креативними і характеризуються творчим відношенням до життя. У 57,96% педагогів виявлено середні показники креативності, у 34,09% – низькі. Високі показники за шкалою «Спонтанність» отримані в 4,42% педагогічних працівників, середні показники виявлено у 15,09% педагогів, а низькі – у 80,49%.

Висновки. Педагогічні працівники вищих навчальних закладів характеризуються середнім рівнем розвитку фахової інноваційної культури. При цьому для них властивими є середні та

вищі середніх показники, із загальною тенденцією до середини, фахової компетентності, інноваційної спрямованості особистості та інноваційної сприйнятливості. На цій основі можна зробити висновок, що надання педагогічними працівниками особистісного суб'єктивного смислу характеристикам інновації та формування в них настанов щодо інноваційної діяльності відбувається залежно від цінності для них того чи іншого нововведення та прогнозування можливих наслідків і труднощів інноваційної педагогічної діяльності.

Фахова інноваційна культура педагогічних працівників залежить від ціннісної орієнтації особистості, її мотиваційної сфери. Сприйняття інноваційних процесів потребує практично від кожного педагогічного працівника відповідного внутрішнього стану готовності (мотивації), який передбачає перебудову педагогічного мислення, тобто більш або менш значне руйнування стереотипів педагогічної діяльності, що формувалися впродовж років.

У зв'язку з цим варто відзначити, що чим вищий рівень розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників, тим більш інтенсивно вони залучені в інноваційний процес, оскільки особистість та інновації, на нашу думку, це два чинники, взаємопов'язаних і взаємовпливаючих один на одного.

Список використаних джерел

1. Бурлачук Л. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Бурлачук, Д. Морозов. – СПб: Питер, 2000. – 256 с.
2. Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» №433-IV від 16 січня 2003 року.
3. Ігнатович О.М. Методика виявлення рівня розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб.наук.пр. – Випуск 17/ Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 324-327.

The results of complex psychological study of component structure of professional innovative culture of pedagogical workers of higher educational establishments are reflected in the article, the specific of actualization of it is analysed psychological mechanisms of development.

Key words: professional innovative culture of personality, psychological mechanisms of development of professional innovative culture, method of complex psychological study of professional innovative culture.

Отримано: 09.09.2009

УДК 351.74 (477)

Ю.Р. Йосипів

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ ОВС ДО ДІЙ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

У статті досліджуються психологічні чинники, що супроводжують професійну підготовку працівників ОВС до дій в екстремальних ситуаціях; пропонуються шляхи вдосконалення процесу професійно-психологічної підготовки працівників ОВС, під час якої формується та розвивається професійна майстерність працівників ОВС.

Ключові слова: психологічні чинники, професійна підготовка працівників ОВС, професійна майстерність, екстремальні ситуації в діяльності ОВС.

В статье исследуются факторы, которые сопровождают профессиональную подготовку работников ОВД к действиям в экстремальных ситуациях; предлагаются пути совершенствования процесса профессионально-психологической подготовки работников ОВД, во время которой формируется и развивается профессиональное мастерство работников ОВД.

Ключевые слова: психологические факторы, профессиональная подготовка работников ОВД, профессиональное мастерство, экстремальные ситуации в деятельности ОВД.

Вступ. Роль і значення професіоналізму працівників правоохоронних органів набуває якісно нового наповнення в сучасних умовах загострення криміногенної обстановки у країні, що обумовлює різнобічні і високі вимоги щодо підготовленості особового складу до чітких професійних дій у екстремальних ситуаціях.

Враховуючи яскраво виявлену соціальну спрямованість діяльності працівників міліції, провідну роль у процесі їхнього навчання у вищих закладах освіти МВС відіграє загальна і спеціальна професійна підготовка. Критерієм успішності професійної підготовки курсантів виступає здатність доволно регулювати ступінь своєї готовності до діяльності відповідно до службово-оперативної ситуації, сформованість професійно важливих якостей особистості, вміння «використовувати себе», свої пізнавальні, комунікативні та інші здібності для виконання службових завдань.

Усе вищезазначене вимагає вдосконалення як кожної ланки системи МВС, що бере участь у підготовці кадрів для міліції, так і самого процесу навчання. Досягнення цієї мети обумовлює необхідність розробки і проведення комплексу організаційних, структурних та правових заходів, серед яких особливу значущість набуває професійна та психологічна підготовка працівників міліції.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Одним із визначальних чинників підготовки працівників міліції, поряд з нормативно-правовою та організаційною регуляцією, є ефек-

тивна професійно-психологічна підготовка. Про актуальність зазначених положень свідчать Указ Президента України «Про заходи для удосконалення системи вищої освіти в Україні» від 17.02.2004 р., зміст Національної доктрини розвитку освіти й Концепції розвитку професійної освіти і навчання, які враховують рекомендації ООН, ЮНЕСКО, МОП, Європейського фонду освіти й визначають стратегію розвитку професійної освіти в Україні на період до 2014 р., а також Постанова Кабінету Міністрів України № 150 від 1.02.1996 р., «Про Концепцію професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації незайнятого населення» [4].

Зв'язок роботи із важливими науковими чи практичними завданнями. Важливість психолого-професіографічного підходу до аналізу діяльності працівників ОВС зазначено в наказах МВС України: «Про реформування системи освіти МВС України та підвищення якості підготовки фахівців для органів внутрішніх справ» від 28.10.2007 р. № 411 (яким затверджено Концепцію й Програму реформування системи освіти МВС України та підвищення якості підготовки фахівців для органів внутрішніх справ); «Про організацію професійної підготовки осіб рядового і начальницького складу органів внутрішніх справ України згідно наказу МВС України від 14.11.2006 р., №1122); Комплексній програмі профілактики правопорушень на 2007-2009 рр., затвердженій постановою Кабінету Міністрів України від 20.12.2006 р. № 1767.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано роз'яснення цієї проблеми і на які спирається автор. Вдосконаленню професійної підготовки майбутніх офіцерів міліції присвячено низку педагогічних, психологічних, юридичних досліджень. Докладно вивчалися проблеми формування професійної правової свідомості у курсантів вищих навчальних закладів МВС (О.В. Косаревська та ін.), професійної правової культури (В.О. Безбородий, А.С. Морозов, В.П. Барковський, І.М. Михайліченко та ін.), педагогічної культури майбутніх працівників МВС (В.І. Зелений та ін.). Приділяється увага оптимізації спеціальної фізичної (І.П. Закорко, О.А. Зарічанський, В.І. Пліско та ін.) та психофізичної підготовки курсантів. Дослідники вивчали психологічні аспекти професійної діяльності працівників органів внутрішніх справ, зокрема: психолого-педагогічні основи професійної діяльності фахівців соціальної служби в органах внутрішніх справ (М.М. Дідик), психологічні особливості діяльності керівника ОВС (Є.Г. Запорожцев), здійснювали психологічний аналіз професійної діяльності дільничного інспектора міліції та умови її вдосконалення (Г.Є. Запорожцева), професійно-психологічну підготовку працівників підрозділів швидкого реагування міліції (О.М. Корнев).

Фахівцями з юридичної психології досліджувалася проблема професійної деформації працівників органів внутрішніх

справ (В.С.Медведев та ін.), організаційно-методичні та психологічні засади вдосконалення діяльності працівників експертно-криміналістичних підрозділів (Ю.П.Тимошенко та ін.), чинники формування професійної свідомості майбутніх юристів (Т.В. Кушнірова та ін.). Не залишилися поза увагою дослідників проблеми формування професійної усталеності (В.І. Дьяченко та ін.), а також емоційної усталеності (А.І. Черкашин, З.Л. Шайхлісламов та ін.) працівників органів внутрішніх справ у процесі фахової підготовки.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що проблеми професійної підготовки працівників міліції досліджує екстремальна психологія (В. Абрамова, Ю. Александровський, П. Анохін, С. Єнікополов, В. Лебедев, Б. Ломов, К. Платонов, Є. Сурков, Б. Щукін та ін.). Питання готовності до екстремальних ситуацій, адаптації до них піднімають у своїх дослідженнях Є. Бабосов, А. Гостюшин, Х. Накоджима, А. Никонов та інші. При цьому різні автори звертають увагу на такі елементи готовності, як пильність, боєготовність, виучка, мобілізованість особистості, усталеність до дій, що мають відволікаючий та загрожуючий характер (В.І. Варваров, К.М. Гуревич, М.С. Корольчук та ін.).

Отже, протиріччя, що існує між зростаючими вимогами до професіоналізму працівників міліції і рівнем їхньої професійної підготовки, актуальність, недостатня науково-теоретична розробленість означеної проблеми і нагальна потреба її вирішення в теорії і практиці професійної освіти зумовили вибір теми нашого дослідження.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Вивчення досвіду підготовки працівників поліції зарубіжних країн показало, що проблеми професіоналізму поліцейських усіх категорій і рангів розглядаються на вищому рівні державного управління в якості одного з істотних резервів підвищення ефективності діяльності. При цьому, дуже велика увага приділяється психолого-педагогічним аспектам професійної підготовки працівників поліції, що обумовлене зміщенням акцентів діяльності в бік функції соціального обслуговування населення, побудови з ним партнерських відносин, для чого необхідне озброєння поліцейських глибокими психологічними знаннями.

Слід визнати, що з недавніх часів і в Україні система професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ зазнала змін, так до її складу з 2000 р. введено психологічну підготовку. Але, на жаль, як свідчить практика, в підрозділах ОВС цей вид підготовки проводиться ще не на належному рівні. Причини, що гальмують впровадження психологічної підготовки, є: недооцінка деякими керівниками щільного взаємоз'язку рівня психологічної підготовленості працівника з його ефективною професійною діяльністю; відсутність формалізованих критеріїв визначення рівня психологічної підготовленості працівників та недостатність науково обґрунтованих методичних рекомендацій.

Аналіз педагогічних, психологічних та інших досліджень дає підстави стверджувати, що вдосконаленню професійної підготовки фахівців для органів внутрішніх справ у науці приділяється значна увага. Напрацьовано важливі теоретичні і практичні матеріали, запропоновано шляхи та способи розв'язання означеної проблеми в різних її аспектах. Проте не стала предметом досліджень проблема психологічного опосередкування професійної підготовки працівників ОВС до дій в екстремальних ситуаціях.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою нашої статті є аналіз психологічних чинників, що супроводжують професійну підготовку працівників ОВС до дій в екстремальних ситуаціях.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Активізація ролі людського чинника залежить від рішення відповідних психологічних і педагогічних проблем, що завжди існують у сфері взаємовідносин між людьми. Працівник міліції, який є, за Е.А. Климовим, представником професії «людина – людина», спроможний ефективно виконувати службові завдання тільки за умов глибокого і всебічного знання об'єкта своєї діяльності – людини та її психології.

Так, чинники, що обумовлюють специфіку діяльності працівників, визначені В.О. Коноваловою, як: детальна правова регламентація основних форм діяльності; наявність владних повноважень і підвищеної відповідальності за прийняті рішення – їхня важливість і суспільна значимість; дефіцит часу; протидія зацікавлених осіб; різноманіття і творчий характер розв'язання розумових (логічних і психологічних) задач; виховний вплив здійснюваної діяльності.

Поряд із зазначеним переліком психологічних особливостей діяльності працівників міліції, до умов, що негативно позначаються на умови цієї діяльності, відносять монотонію, фрустрацію, астенію, тривожність, страх і деякі інші. За даними науковців Національної академії внутрішніх справ України, співробітники міліції потенційно екстремальними вважають 52% службових ситуацій, а у спецпідрозділах – 64%. Зауважено, наприклад, що під час виконання завдань, які пов'язані з великим ступенем відповідальності і потребують нестандартних шляхів виходу з напружених ситуацій, з боку співробітників можливі розгубленість (24% від загальної кількості проаналізованих ситуацій), зниження критичності мислення (11%), зниження координації та точності рухів (29,8%), уповільнення реакції (27%), зниження якості сприймання та уваги (8,9%), порушення логіки міркувань (18%) [2].

Професія працівника ОВС знаходиться в переліку десятих найскладніших професій. За рівнем ризику та стресогенності вона прирівнюється до діяльності льотчика-випробувача. Професійну діяльність, працівники якої виконують свої службові обов'язки в особливих умовах, пов'язаних з ризиком для життя та здоров'я, називають екстремальною. Екстремальна діяль-

ність, характерною ознакою якої є оперативність, здебільшого здійснюється в умовах конфліктності та протидії. Саме тому вона вимагає високого рівня підготовленості особового складу ОВС до ефективного вирішення оперативно-службових завдань [1; 3].

Під психологічною структурою такої діяльності, як діяльність працівника ОВС, розуміється опосередковане відображення об'єктивних завдань, яке відбувається через особистість працівника (що включає мотиваційний, інформаційний, цільовий, інструментальний та емоційний компоненти). Складна діяльність оперативних служб міліції висуває високі вимоги як до індивідуально-психологічних властивостей особистості працівника міліції, так і до рівня сформованості професійної майстерності.

Встановлено, що формування професійної майстерності – процес тривалий, і складається із трьох рівнів: нормативного, адаптивно-нормативного та конструктивно-творчого (Е.Е. Карпова).

Так, підготовка в навчальному закладі, адаптація до професійної діяльності (2-3 роки) формують нормативний та адаптивно-нормативний рівень професійної майстерності, коли працівник ОВС на рівні знань, навичок та вмій алгоритмічно вирішує службові завдання. І тільки після 5-6 років в одній службі працівник ОВС починає реально наближатися до конструктивно-творчого рівня професійної майстерності. За результатами дослідження Науковим центром Академії МВС СРСР працівник ОВС тільки на 8-9 році служби стає професіоналом [5, С. 12]. І, якщо взяти до уваги різке змолодження працівників ОВС, переважну кількість яких становлять працівники з професійним досвідом на посаді близько 3 років, то стають зрозумілими проблеми низької ефективності вирішення багатьох оперативно-службових завдань ОВС.

Про професійну майстерність працівника ОВС можна говорити лише тоді, коли він професійно навчений і психологічно підготовлений, а це потребує поглибленої функціональної професійно-психологічної підготовки, яка повинна здійснюватися упродовж усього терміну проходження служби працівником. Найважливішою методологічною основою для розробки теоретичних позицій, які стосуються процесу професійної підготовки в системі МВС, є проблемно-діяльна теорія навчання і особистісний системно-діяльнісний підхід, який розглядається у працях провідних вчених (П.К. Анохіна, О.С. Батишева, Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, О.М. Столяренка та ін.).

Спираючись на теоретичні розробки провідних фахівців (В.Г. Андросюка, О.М. Бандурко, Л.І. Казміренко, М.В. Костицького, В.С.Медведева, О.М. Столяренко, В. Д. Сущенко, С.А. Тарарухіна, Г.О. Юхновця, Я.Ю. Кондратьєва, В.О. Черепанова та ін.), ми вважаємо, що професійно-психологічна підготовка формує та розвиває професійну майстерність працівників ОВС, яку слід розглядати як сукупність рівнозначних складових: професійної компетентності, високої професійної культури та системи

психолого-педагогічних умінь, які мають бути адекватними відповідному рівню вирішення оперативно-службових завдань, зокрема в екстремальних ситуаціях.

Основне методичне завдання психологічної підготовки, яке можна вирішувати за допомогою форм, методів і відповідного матеріально-технічного забезпечення – це створення на практичних заняттях навчальної обстановки, що повинна викликати в працівників ОВС психічні процеси і стани – максимально схожі з тими, що відбуваються в реальності. Досягти цього можна за умов психологічного моделювання змісту та умов реальної оперативної обстановки. Принциповим положенням психологічного моделювання має бути певна послідовність виконання вправ під час занять, а саме: перехід від простих вправ до складних, окрім того, методика занять повинна мати ігровий характер. На цих заняттях, поєднуючи теорію і практику, може досягти усвідомленого виконання вправ за рахунок повторення і поглиблення саме тих психолого-педагогічних знань, що забезпечують психологічну підготовленість працівників ОВС. У попередній частині заняття цьому необхідно приділяти до 25-30% часу, а в перебігу виконання вправ надаються психолого-педагогічні роз'яснення, як при вирішенні учбових задач, так і при застосуванні набутих навичок в оперативно-службовій діяльності працівників ОВС. У результаті належної психологічної підготовки має бути здобутий рівень психологічної підготовленості, необхідний працівникам ОВС для ефективного вирішення оперативно-службових задач.

При моделюванні конкретних психологічних ситуацій, які створені в перебігу різних занять психологічно напруженої обстановки, наближених до реальних умов, відбувається формування й розвиток психологічної готовності працівників ОВС до успішного здійснення їхньої професійної діяльності. Досягається це різними засобами психологічного моделювання:

- ознайомленням із фотографіями різних ситуацій, місць подій, потерпілих тощо;
- прослуховуванням фонограм із записом звуків, які можуть зробити несподіваний і психогенний вплив;
- переглядом кінофільмів, кінокадрів, що документально відтворюють елементи екстремальних ситуацій;
- імітацією різних чинників екстремальних ситуацій за допомогою спеціальних засобів (муляжів, трупів, неприємних запахів, макетів місць подій тощо);
- проведенням занять у відповідних часових і погодних умовах.

Такі елементи, як небезпека, ризик, відповідальність, включені в процес психологічної підготовки, розвивають у працівників ОВС сміливість, мужність і стійкість. Якщо ризик і небезпека є непосильними для працівників ОВС у навчальній обстановці, він, з високим ступенем імовірності, спасує перед ними й при розв'язанні реальних оперативно-службових задач. Тренування в їх подоланні – одне з завдань психологічного моделювання, і

щоб його вирішити, необхідно використовувати будь-які можливості для створення ситуацій ризику і небезпеки на заняттях; навчати тверезій оцінці ступеня ризику і небезпеки, не допускаючи їх перебільшення або применшення.

Такі заняття можуть проводитись, наприклад, у таких формах:

- виконання вправ на висоті, на хитких і вузьких поверхнях, над водою і вогнем;
- виконання вправ на об'єктах, які рухаються, (наприклад, на автомашині);
- імітації сильної протидії, яка створює загрозу невиконання завдання і може призвести до психічного зриву, детального програвання ситуації протидії;
- імітації застосування правопорушником зброї й інших засобів нападу;
- «виведення з ладу», «ушкодження» засобів, що застосовуються в повсякденній діяльності працівників ОВС, (наприклад, несправні технічні засоби тощо);
- виконання вправ у темряві, у присмерках, із зв'язаними темною або напівпрозорою пов'язкою очима, у засобах індивідуального захисту;
- діяти за дорученням старшого групи.

Така підготовка працівників ОВС може постійно здійснюватися за місцем служби в рамках службової підготовки. Розв'язання цієї проблеми, на нашу думку, можливе за рахунок організації професійного підходу до цього процесу. Професійну психологічну підготовку з особовим складом мають здійснювати професійні психологи, що мають досвід роботи у практичних підрозділах ОВС і володіють спеціальними психоло-педагогічними знаннями.

Одним із шляхів вирішення цієї проблеми може бути, наприклад, введення посади «практичний – психолог», який зможе реально здійснювати дійову професійно-психологічну підготовку та забезпечувати психологічне супроводження оперативно-службової діяльності. До головних функціональних обов'язків такого фахівця, на нашу думку, було б доцільно включити, наприклад, такі:

- аналіз та узагальнення досвіду використання психологічних знань в оперативно-службовій діяльності;
- розробка практичних рекомендацій і безпосередня участь у впровадженні інновацій в оперативно-розшукову діяльність підрозділу;
- надання допомоги практичним працівникам ОВС з питань психологічних рекомендацій щодо проведення окремих оперативно-розшукових заходів;
- навчання оперативного складу психологічним прийомам в оперативній роботі (встановлення довірчих відносин, психологічного впливу, психологічним засадам конспірації тощо);
- навчання оперативного складу психологічним засадам безпечної поведінки в екстремальних умовах та методам саморегуляції.

Найбільш перспективною і реальною була би підготовка таких фахівців – професійних психологів з числа найбільш кваліфікованих працівників ОВС шляхом їх перепідготовки.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальшого розвитку у даному напрямку. Однією з умов подальшої демократизації суспільства і створення правової держави є реформування діяльності правоохоронних органів, які від імені держави реалізують відповідні функції, підвищення престижу цієї роботи та рівня майстерності кадрів, призначених запобігати, розкривати та розслідувати злочини, забезпечувати законність, стояти на варті громадського порядку. Відтак, безсумнівною є важливість науково-обґрунтованого підходу як до добору, фахового та посадового визначення, так і до професійної підготовки фахівців правоохоронних органів. Ефективність діяльності органів внутрішніх справ залежить не стільки від кількості працівників міліції, як від якості їх професійно-психологічної підготовки. Виконання відповідальних завдань, поставлених Президентом та Урядом України вимагають від усіх працівників органів і підрозділів внутрішніх справ високого професіоналізму, зразкової дисципліни, ефективної діяльності по боротьбі зі злочинністю, охорони громадського порядку та забезпеченню суспільної безпеки громадян. Однак успіху неможливо досягти, якщо працівники органів внутрішніх справ будуть людьми некомпетентними, які не вміють приймати неординарні рішення, нездатні брати на себе за них відповідальність у складній мінливій оперативній обстановці

Отже, формування дійової професійно орієнтованої психологічної служби в ОВС, як умови поліпшення психологічної підготовки працівників ОВС, розробка науково обґрунтованих критеріїв оцінки психологічної підготовленості практичних працівників міліції, цільових програм та методичних рекомендацій з питань психологічної підготовки в практичних підрозділах є найважливішим завданням упровадження психологічної науки в практичну діяльність міліції.

Професійна перевага в боротьбі зі злочинністю, можлива за умови, що працівники правоохоронних органів будуть належно озброєні знаннями психологічних прийомів і методів здійснення оперативно-службової діяльності ОВС, а крім того, – спроможні вміло, професійно грамотно і вчасно застосовувати психологічні знання при вирішенні завдань, що поставлені перед ОВС у практичній діяльності.

Список використаних джерел

1. Думко Ф.К., Запорожцева Г.Є. Професійно-психологічна підготовка співробітників ОВС. – Одеса: вид-во НДРВВ ОІВС, 2000. – 47 с.
2. Забезпечення особистої безпеки працівників органів внутрішніх справ при виконанні службових обов'язків: Науково-практичні рекомендації / Г.О. Юхновець, В.Г. Ан-

- дросюк, Л.І. Казміренко та ін.; Під ред. М.І. Ануфрієва, Я.Ю. Кондратьєва. – К.: Національна академія внутрішніх справ України, 1999. – 72 с.
3. Кондратьєв Я.Ю. Загальна характеристика психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ: Лекція. – К.: Вид-во НАВСУ, 1999. – 38 с.
 4. Постанова Кабінету Міністрів України «Про Концепцію професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації незайнятого населення» від 1.02.1996 р., № 150 // Урядовий кур'єр. – 06.02.1996.
 5. Психология и педагогика в профессиональной подготовке сотрудников органов внутренних дел / Под ред. А.Ф. Дунаева, А.С. Батышева. Ч. 1 – М., 1992. – 44 с.
 6. Юхновець Г.О. Проблеми психолого-педагогічного забезпечення діяльності органів внутрішніх справ: Наукові розробки Академії по вдосконаленню практичної діяльності та підготовки кадрів органів внутрішніх справ // Матеріали науково-практичної конференції Академії внутрішніх справ України. – Київ, 1994.

The article considers the psychological factors, that attend professional training of law enforcement authorities' employees for activities in extremal situations; an author brings forward the ways, how to improve the process of professional-psychological training of law enforcement authorities' employees, an author accentuates that during this training the professional skills of employees are formed and developed.

Key words: psychological factors, professional training of law enforcement authorities' employees, professional skills, extremal situations in activity of law enforcement authorities.

Отримано: 29.09.2009

УДК 378:786.2

Ж.Ю. Карташова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОЇ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ

У статті розглядаються психолого-педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій музикантів-фахівців, зокрема майбутніх вчителів музики, чия особиста система художніх цінностей та вміння формувати її у майбутніх вихованців багато в чому зумовлює рівень розвитку підростаючого покоління.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, фортепіанна музика, психолого-педагогічні умови, творча активність, діалогічне спілкування.

В статье рассматриваются психолого-педагогические условия формирования ценностных ориентаций музыкантов-специалистов, в частности будущих учителей музыки, чья личная система художественных ценностей и умения формировать ее у будущих воспитанников во многом предопределяет уровень развития подрастающего поколения.

Ключевые слова: ценностные ориентации, фортепианная музыка, психолого-педагогические условия, творческая активность, диалогическое общение.

Одне із пріоритетних завдань становлення духовності людини пов'язане з розвитком її ціннісних орієнтацій, що регулюють досвід спілкування з навколишнім середовищем, природою, культурою, суспільством. Важливим засобом формування ціннісних орієнтацій особистості є музичне мистецтво. Питання формування ціннісних орієнтацій особистості засобами музичного мистецтва вивчаються в аспекті загальнофілософських проблем аксіології, а також естетики, соціології, психології, педагогіки, мистецтвознавства. Такий широкий діапазон дослідження пояснюється значущістю вивчення феномена ціннісних орієнтацій у системі гуманітарного знання загалом, а також його місцем у структурі внутрішнього світу особистості.

Вивчення сучасної фортепіанної музики є однією із найбільших потреб, що вимагає усвідомлення нової ієрархії цінностей, нових засобів буття, нових уявлень про мистецтво. Фортепіанна музика ХХ століття відображає музичні процеси всієї доби й втілює у цьому виді мистецтва всі нові тенденції ціннісного осмислення музичного буття, «причому новизна переживань, що втілені у художній формі, тісно пов'язана з відношенням засобів музичного вираження» [1, с. 30]. Фортепіанній музиці в новій соціокультурній ситуації (коли починається величезне прискорення «серцебиття» епохи) властива особлива експресивна інтерпретація музичного часу. Це і «стрімкість музичної експресії, що цілком відповідає надмірно прискореному темпу духовного життя...» [1, с. 30], це постійна еволюція індивідуальних стилів, це і нова інтерпретація вертикалі та горизонталі, нове з'єднання руху й статички, нове розуміння єдиної сутності революційного та еволюційного відновлення музичного матеріалу (як сутності процесу творчості).

Пошук нових форм – основний напрямок, за яким розвивається мистецтво ХХ століття, яке характеризується відмовою від канонічної системи мислення, адже ця епоха – це час величезної сили експерименту в усіх галузях мистецтва, час переходу до нової художньої системи, формування нових світоглядних установок. Нове філософське осмислення світу мистецтва, велика боротьба за нове проти старого у сфері духовних цінностей, проголошення повної свободи художньої особистості стало у ХХ столітті основними умовами художньої творчості.

Музичне мистецтво є системою, що саморозвивається. Ідея саморозвитку закладена в самій цій системі, що виявляється у безкінечному прагненні до створення нового. Однак, створення нового не є повною руйнацією старого, а виступає постійним відновленням. У кожному «сьогодні» живе «учора» і «завтра», і отже, в сьогоденні вже існують зерна майбутнього. Шляхи взаємодії «старого» і «нового» у мистецтві полягають у пошуку рівноваги в антитезі. Пошук нового синтезу, інтегративних устремлень мистецтва пронизують усе ХХ століття [2].

Поява у фортепіанній музиці ХХ століття атоналізму, додекафонії, серіалізму, сонористики свідчить про революційні перетворення існуючих до цього часу сталих систем музичного мислення. Прагнення до винаходів, експериментів у засобах виразності, спрямованість на поновлення всієї системи музичної мови – все це особливості сучасної фортепіанної музики, що полягає у постійному прагненні з'єднати національне і наднаціональне, урбаністичну структуру міста й архаїчний фольклор, культуру Заходу і Сходу. Поєднання непоєднуваного – це і є центр напруги, властивий мистецтву ХХ століття, що створює образ нашого часу, його множинність, жанрово-стильовий синтез, особливу музичну мову. Нове уявлення про мистецтво потребує усвідомлення нових засобів музичного мислення, звукової логіки, створення нової техніки композиції, нових гармонічних систем. Все це специфіка фортепіанного мистецтва сучасності.

Переосмислення просторово-тимчасової організації музики паралельно з формуванням нової концепції стилю тісно пов'язані з новою мовою епохи. Від епохи музичної риторики поступово трансформація призвела до перевороту в засобах виразності й у засобах їхньої організації, що засвідчує новий музичний синтаксис у музиці ХХ століття. Століття, що постійно рухається у бік поліфонізації, розуміння необхідності діалогу, діалогічного мислення і діалогічної істини (М. Бахтін). Пошуки нової музичної мови спрямовані на створення нових форм, позбавлених традиційних засобів розвитку, вільних від необхідності мати зв'язок, розвиток і розв'язку проголошеної ідеї. Можливість співіснування свого і чужого слова відкриває шлях до усвідомлення принципу поліфонізму, до полістилістики, що спирається на діалог стилю і жанру, на їхню відкритість, співіснування і пересічення [3].

Нове ціннісне осмислення фортепіано, де у винятковому лаконізмі і графічній ясності створюється новий звуковий образ інструмента, потребує такої ж ясності мислення й у виконавця, і в слухача, спроможності до сприйняття як нової конструкції форми, так і нової системи художніх образів.

Сучасна фортепіанна музика дозволяє на конкретному музичному матеріалі:

- простежити перехід від полістилістичного до нового поліфонічного мислення, що відкриває шлях до переосмислення усіх раніше існуючих взаємозв'язків, вимагаючи

дифузії (взаємного проникнення) стильових і жанрових модуляцій, переосмислення і стилю, і жанру;

- увійти в новий «звуковий образ» фортепіано, який містить множинність авторських світів;
- можливість усвідомити нові «музичні мови», опрацювати жанрово-стильовий та інтонаційно-стильовий аналізи, запустити механізм асоціативних зв'язків.

У процесі освоєння сучасної фортепіанної музики спостерігається формування нової системи цінностей, що буде розглядатися в нашому дослідженні як процес зростання пізнавальних потреб та інтересу до сучасної фортепіанної музики через сприйняття, вивчення, проникнення, ціннісне осмислення і художнє перетворення музичних творів для фортепіано, що вражають своїм розмаїттям. Освоєння сучасної музики неможливе без формування ціннісних орієнтацій, але й формування нової системи цінностей неможливе без освоєння сучасної музики. Отже, виникає розуміння того, що формування ціннісних орієнтацій базуються на усвідомленні процесів, які відбувалися і відбуваються сьогодні у сучасному фортепіанному мистецтві. Вивчення формування ціннісних орієнтацій на прикладі освоєння фортепіанної музики ХХ століття дозволить нам визначити сутність, структуру і динаміку цього процесу.

Усвідомлення засад формування ціннісних орієнтацій у музично-педагогічному процесі вимагає занурення у глибини вже пізаного, проникнення в сутність іншого порядку, встановлення більш складних, диференційованих за змістом закономірностей (І.Д. Бех), що й створює науково-педагогічний пошук.

Виходячи з логіки формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики у сфері сучасного фортепіанного мистецтва, Н.В. Свещинська визначає такі етапи цього процесу:

- *перший* – формування цілісного сприйняття, емоційного ставлення як емоційно-інтелектуальної сутності особистості;
- *другий* – розвиток здібностей образного мислення, художнього осмислення й оцінки як інтелектуально-діяльної сутності суб'єкта;
- *третій* – виховання усвідомленого інтересу, сформованих потреб до творчої активності як діяльно-творчої сутності особи. На цій стадії студенти поглиблюють свої уявлення та знання.

Звичайно розподіл цей досить умовний, але безперечно він виражає загальний перебіг процесу формування ціннісних орієнтацій особистості у музичній сфері.

Особливість початкового етапу – обов'язкове виникнення потреби в пізнанні, причому потреба ця й задає діяльний імпульс. І чим вищою буде «пошукова активність» (як механізму виникнення орієнтації), тим глибше буде процес пізнання. Рух від загального до окремого, від абстрактного до конкретного, від простого до складного через пошук, дослідження, творчу пізна-

вальну діяльність – допомагає особам, що пізнають, виступати «творцями цінностей для себе» [4, с. 124]. Пізнавальний інтерес як прояв пізнавальної потреби особистості, є «загальним, найбільш яскравим вираженням ціннісного ставлення до світу» [4, с. 128], а в аспекті музично-пізнавальної діяльності – ціннісного ставлення до музичного світу.

Методи стимулювання пізнавальної потреби, засоби пробудження інтересу до об'єкта, що пізнається, становлять серйозну музично-педагогічну проблему. Пізнавальний інтерес, як прояв пізнавальної потреби особистості, розглядається в працях О. Маркова, О. Дем'янчука, І. Карпенка, Г. Шевченко та ін. Так, у педагогічних дослідженнях Г. Щукиної і Ю. Шарова простежується трансформація пізнавальної потреби через стимуляцію інтересу – знову до пізнавальної потреби (як домінуючого напрямку в розвитку особистості). У психологічних дослідженнях П. Симонова підкреслюється вплив на сферу потреб, що відбувається за допомогою забезпечення суб'єкта інформацією про пізнавальний світ. «Цей процес – не миттєве знаходження якості – він простягнутий у часі, має свої етапи, послідовно співвідносячись із загальним зростанням і віковим розвитком людини, формуванням її особистісних властивостей» [5, с. 114].

Музичне пізнання починається з відчуття емоційного вибуху, поштовху, що змушує почати довготривалий і складний шлях до об'єкта, котрий пізнається.

Етап пізнання – це, за твердженням психологів О. Леонтьєва і М. Чеснокова, системостворюючий момент у формуванні ціннісної свідомості, коли особистість відкриває світ для себе. У множинності сенсів, закладених автором у музичний твір, особа, яка пізнає вільно або мимоволі, шукає той зміст, що викликає в неї найбільш потужний емоційний відгук. На початковому етапі орієнтування надзвичайно важлива наявність і емоційного, і раціонального компонентів, тому що емоційний поштовх надає рух інтелектуальній діяльності, котра, у свою чергу, живить емоційне збагнення музичного світу. У процесі пізнання формується новий особистісний сенс, що являє собою «особливий рівень індивідуальної свідомості й підкреслює суб'єктивні особливості відображення людиною картини світу» [4, с. 121].

Єдність емоційного й раціонального в процесі пізнання забезпечує можливість вживання у музичну картину світу, природного існування в ній. Подібно до дитини, яка відкриває для себе світ спочатку в безжурному його відчутті, а згодом і в знаходженні множинності навколишніх змістів, суб'єкт, пізнаючи музичний світ, спочатку сприймає синкретичну, цілісну, багаторівневу картину, де він поступово повинен вичленувати всі складові компоненти, зрозуміти їхні взаємозв'язки, виділити домінуюче загальне й одиничне.

На першому етапі формування ціннісної орієнтації, фазі пізнання, починається розвиток аксіологічного ставлення і до об'єкта, і до самого процесу пізнання. Пізнання як цінність, му-

зика як цінність – це перший ціннісний досвід суб'єкта, котрий пізнає. Саме на цьому етапі формується принцип музикоцентризму й починає діяти закон музичного тяжіння, що забезпечує гармонійне освоєння музичного світу. Основна умова для виникнення музичного тяжіння – це постійна потреба в новому пізнанні. Формування потреби пізнання – ціннісна домінанта першого етапу орієнтації. Педагогічна стратегія визначає роботу всіх механізмів орієнтації, на цьому етапі: діапазон пошуку, спрямованість оцінки на самий процес пізнання, вибір проєкції в досягненні співпереживання, забезпечення максимальної самореалізації особистості (в самостійній діяльності) і, нарешті, створення максимально сприятливих умов для досягнення успіху, що забезпечує потужну емоційну мотивацію пізнавальної діяльності особистості.

Нерозривний зв'язок свідомого й несвідомого на першому етапі орієнтації – фазі пізнання – це можливість для педагога-музиканта скласти перший портрет особистості вихованця, котрий вільно або мимоволі виявляє на цій фазі свої музичні симпатії або антипатії. «Адже несвідоме не відділене від свідомості якоюсь непрохідною стіною. Процеси, що починаються в ньому, мають часто своє продовження у свідомості, і навпаки, багато чого із усвідомленого витісняється нами в підсвідому сферу. Існує постійний динамічний зв'язок між обома сферами нашої свідомості» [6, с. 69].

Прояв несвідомого – це найцінніший матеріал для аналітичної діяльності педагога-музиканта, для визначення основних напрямків його педагогічної стратегії, перший крок на шляху до синтетично-діалогічного спілкування. Процес пізнання починається з акту сприйняття, що тісно пов'язаний, за виразом Л. Виготського, із двома проблемами – «почуття й уяви» [6, с. 187]. На цьому етапі діагностується рівень почуттів й уяви учня, його споконвічні здатності до осягання музики, ступінь його зацікавленості музикою й інструментом.

Формування ціннісної музичної свідомості пов'язане зі сприйняттям музики як осяганням закладених у ній сенсів. При бідності почуття й уяви, при нерозвиненій творчій фантазії множинність музичних сенсів стає незбагненою, а цілісність музичного світу дробиться на численні скалки. Отже, завдання формування ціннісної свідомості нерозривно пов'язане з активізацією почуття й уяви в процесі музичного пізнання.

Захоплення предметом вивчення – оптимальний емоційний фон для успіху пізнавальної діяльності. Внесення ціннісного аспекту в процес пізнання потребує концептуального переходу від «репродуктивної» (А. Кир'якова) діяльності до пошуково-творчої, що забезпечує максимальну включеність особистості в навчальний процес. «Чим вищий рівень пізнавальної творчості учнів у навчальній діяльності, тим глибше ціннісне ставлення до процесу пізнання й змісту знань, що засвоюються» [4, с. 128].

Особливістю цього етапу виступає пізнавальний інтерес або пізнавальна потреба як ціннісне наповнення. Г. Щукіна розглядає інтерес як педагогічну проблему й доходить висновку, що ін-

терес є активним стимулом будь-якої діяльності, висловлюючи її вибірковий характер, що, у свою чергу, відображає суб'єктивні особливості людини. Досягнення співпереживання і наступний рух до ціннісного осмислення й оцінки музичних цінностей – це перший крок до діалогу, де пізнання чужого «Я» – неодмінна умова для виникнення культурного діалогу [4].

Отже, на першому етапі орієнтації потрібно зрозуміти, що хоче композитор, і постаратися віднайти необхідні засоби для осягнення його намірів, тобто спробувати проникнути у текст і в контекст музики, нагромадити ті знання й уміння, що допоможуть в освоєнні цього тексту, адже на цьому етапі головною цінністю є світ художніх образів автора.

На другому етапі потрібно спиратися не тільки на здобуті знання й уміння, але і на особистісно-ціннісну специфіку своєї уяви. Подальший розвиток музичної особистості веде до періоду аналітичного розчленування, усвідомлення елементів, знаходження нових сенсів, виділення ціннісних доміант нового етапу становлення. Це перші кроки в самовизначенні, перші спроби усвідомлення власних цілей і задач, оволодіння засобами музичної промовистості. Саме на цьому етапі емоційна функція як засіб самовираження може поступитися місцем тисковій ремесла, тому що потреба самовираження вже не задовольняється тими технічними засобами, якими на даний момент володіє студент.

Етапи присвоєння цінностей, ціннісного осмислення й оцінки природно переходять до фази переосмислення, переоцінки, перевілення через власне «Я», котре вступає у процес взаємозбагачення і самопізнання. На цьому етапі особистісні суб'єкт-об'єктні ставлення доповнюються суб'єкт-суб'єктними, де суб'єкт пізнає самого себе, з'єднує привласнені цінності з власними якостями, ніби приміряючи їх на себе, приймаючи або відкидаючи те, що вивчає. Етап переоцінки цінностей дозволяє формулювати цілі, усвідомлювати ідеали, шукати шляхи до здійснення поставленої мети. Необхідність формування здатності до переосмислення і перевілення музичного твору диктується тим, що, за висловлюванням Б. Яворського «пізнати сутність музики» можна тільки тоді, коли відбудеться величезна аналітична робота, насичена ціннісно-особистісними ставленнями і тією практичною роботою, «котра одна може дати матеріал для праці нашої підсвідомості, що синтезує» [7, с. 305].

Якщо на першому етапі головною цінністю є світ художніх образів автора, на другому – їхнє ціннісне осмислення, то третій етап – початок реального діалогу, у котрому самопізнаюче себе «Я» починає задавати автору питання, вирішення яких веде особистість із психологічної сфери до світоглядної. «Я-концепція» як результат пізнання себе і самооцінки, як результат рефлексії – неодмінний компонент третього етапу формування ціннісних орієнтацій. Формування оцінки і самооцінки – дві основні складові цієї стадії. Переосмислення і перевілення світу художніх образів відбувається через усе більший відхід від зовнішніх, нормативних регуляторів до внутрішніх, ціннісних.

Враховуючи педагогічний аналіз процесу формування ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів засобами сучасної фортепіанної музики, цей процес потрібно розглядати як зростання пізнавальних потреб та інтересів через вивчення, цілісне сприйняття, ціннісне осмислення й оцінку сучасного фортепіанного мистецтва та перевтілення комплексу художніх образів на нову якість у художньо-творчій діяльності.

Педагогічне спілкування педагога зі студентами набуває особливого значення і зумовлюється дидактичним положенням про залежність ефективності навчально-виховного процесу від організації оптимального педагогічного спілкування (О.О. Леонтьєв) за принципом діалогічної взаємодії, котра сприяє розвитку творчого потенціалу особистості й слугує підґрунтям її продуктивної діяльності (І.А. Зязюн). У статті ми розглядаємо педагогічне спілкування як ціннісну взаємодію між педагогом і студентом, що має бути діалогічним за формою, при тому, що суб'єкти спілкування виступають з різних позицій у взаємодії, обмін цінностями виступає не тільки як прилучення студента до аксіологічної ієрархії педагога, а і як прилучення педагога до ціннісних орієнтацій студента. І надалі, спільна діяльність в осягненні цінностей усього музичного світу. Необхідною умовою цієї взаємодії є свобода спілкування і діяльності, а концептуальною особливістю є форма діалогу. Діалог – специфічна форма спілкування, коли людина сприймається як партнер із правом на власну позицію, на особистий спосіб сприйняття світу. Діалог дає змогу самовиразитися кожному із партнерів спілкування [8, с. 270].

Зміни ціннісних орієнтацій за сучасних умов пов'язані з опануванням педагогом майстерності вести діалог. Діалоговий характер спілкування суб'єктів педагогічного процесу передбачає нові стосунки між ними. Ці стосунки засновані на довірі студентів, повазі до їх поглядів, думок, дій. У взаємодії педагога і студента необхідно дотримуватися оптимального балансу між свободою і керівництвом, між самостійністю студентів та допомогою їм.

Сучасною педагогікою доведено, що надзавдання навчально-виховного процесу полягає в тому, щоб залучити студентів до активної самостійної діяльності, сформувати їх як суб'єктів цієї діяльності [9, с. 18].

Завдання педагога полягає у створенні умов, які б забезпечували активність студентів: формування мотивації, розвиток пізнавальних інтересів, навчання прийомам творчої роботи. Для створення умов розвитку активності й самостійності майбутніх учителів пропонується використати наступні дії:

- ставити студента в позицію активного суб'єкта навчання;
- розвивати здібності самокерування музично-творчою діяльністю у молоді (саморегуляція, самооцінка, самоорганізація, самоконтроль, самоаналіз);
- організувати процес формування ціннісних орієнтацій як розв'язання навчально-пізнавальних проблем на

ґрунті творчої взаємодії, діалогового спілкування зі студентською молоддю.

Отже, застосування системного підходу до вдосконалення музично-педагогічного процесу дозволяє сформувавши потребу до діалогічного спілкування майбутніх вчителів із сучасними фортепіанними творами, що веде до цілісного осягнення музичного мистецтва і сприяє формуванню творчої особистості.

Список використаних джерел

1. Алиев Ю.Б. Методика музыкального воспитания детей (от детского сада к начальной школе). – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 352 с.
2. Синий всадник / Под редакцией В. Кандинского и Ф. Марка. Перевод, коммент. и статьи В. Пышной. – М.: Изобр. искусство, 1996. – 192 с.
3. Лобанова М. Западноевропейское музыкальное барокко: проблемы эстетики и поэтики. – М.: Музыка, 1994. – 320 с.
4. Кирьякова А.В. Ориентация личности в мире ценности. – Оренбург: Изд-во Ор. ГУ, 1996. – 188 с.
5. Симонов П.В. Теория отражения и психофизиология эмоций. – М.: Наука, 1970. – 141 с.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 341 с.
7. Яворский Б.Л. Статьи. Воспоминания. Переписка / Ред.-сост. И.С. Рабинович. – М.: Сов. композитор, 1982. – 703 с.
8. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін., за редакцією І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
9. Лазарсфельд П.Ф. Латентно-структурный анализ и теория тестов // Математические методы в социальных науках / Ред. П. Лазарсфельд, Н.Генри. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1973. – С. 42 – 54.

This article examines the psychological and pedagogical terms of forming of the valued orientations of musicians-specialists, in particular future music teachers, whose personal system of artistic values and ability to form it for future pupils greatly predetermines the level of development of a new generation.

Key words: valued orientations, piano music, psychological and pedagogical terms, creative activity, dialogic communication.

Отримано: 15.09.2009

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРЯННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЯК НАСЛІДОК ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті на теоретичному рівні розглядається проблема «професійного вигорання», яка характеризується емоційною сухістю педагога, розширенням сфери економії емоцій, особливою усунутістю, що впливає на характер професійного спілкування вчителя. Емпірично досліджуються чинники, які роблять найбільший вплив на розвиток синдрому емоційного вигорання. Робиться висновок про доцільність розробки програми соціально-психологічної підготовки вчителів до профілактики та подолання даного феномена.

Ключові слова: емоційне вигорання, професійна діяльність, професійне вигорання, особистісні якості.

В статье на теоретическом уровне рассматривается проблема «профессионального выгорания», отмечается, что синдром эмоционального выгорания характеризуется эмоциональной сухостью педагога, расширением сферы экономии эмоций, личной отстраненностью, которая влияет на характер профессионального общения учителя. Эмпирически исследуются факторы, которые оказывают наибольшее влияние на развитие эмоционального выгорания. Делается вывод о целесообразности разработки программы социально-психологической подготовки учителей к профилактике и преодолению данного феномена.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, профессиональная деятельность, профессиональное выгорание, личностные качества.

До постановки проблеми. Сучасна школа ставить значні вимоги до всіх аспектів діяльності вчителя: знань, педагогічних умінь і способів діяльності і, звичайно, до особових особливостей. В умовах реалізації принципів особово-орієнтованого навчання особливої актуальності, на наш погляд, набуває вивчення чинників, що перешкоджають гуманізації відносин в діаді «вчитель-учень». Реальна педагогічна практика показує, що сьогодні досить чітко простежується факт втрати інтересу до учня як до особи, неприйняття його таким, яким він є, спрощення емоційної сторони професійного спілкування. Багато педагогів відзначають у себе наявність психічних станів, які дестабілізують професійну діяльність (тривожність, смуток, пригніченість, апатія, розчарування, хронічна втома). Обов'язковою умовою на сучасному етапі розвитку педагогіки є орієнтація діяльності вчителів на особу вихованця. Виконання цієї ролі вимагає від педагога здібності протистояти впливу емоційних чинників сучасного професійного середовища. Існує деяка суперечність, тоді як виконати всі вимоги, що пред'являються професією і при цьому оптимально реалізувати себе в професії і отримувати задоволення від своєї праці.

З урахуванням даної суперечності була обрана тематика роботи, в якій ми спробували дослідити чинники, які роблять найбільший вплив на розвиток синдрому емоційного вигорання.

Аналіз стану розробленості проблеми в спеціальній літературі. Аналіз літератури свідчить, що проблема синдрому «професійного вигорання» знайшла своє відображення у роботах зарубіжних і вітчизняних вчених, присвячених змісту та структурі цього синдрому (М. Буриш, Г. Діон, Л.М. Карамушка, Н.О. Левицька, Г.В. Ложкін, М.П. Лейтер, С.Д. Максименко, Л. Малець, Е. Махер, В.Є. Орел, М.Л. Смульсон, Т.В. Форманюк, Х.Дж. Фрейденбергер, У.Б. Шуфелі та ін.), а також методам його діагностики (В.В. Бойко, Н.Є. Водоп'янова, С. Джексон, К. Маслач, Т.І. Ронгинська, О.С. Старченкова та ін.) [1-3]. Окрім того, деякі вияви синдрому «професійного вигорання» вивчалися як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками, у представників різних професійних груп – працівників медичних закладів (Г.І. Каплан, І.П. Куц, К. Маслач, Г.Е. Робертс, Б.Дж. Седок, В.Є. Семеніхіна, К. Черніс А.Є. Юр'єв, Л.М. Юр'єва та ін.), соціальних працівників (Т. Марек, К. Ван Вак та ін.), спортсменів (Б. Вайт, В. Могран, Р. Сміт, Р. Уейнберг, Р. Флиппин, А. Хакней та ін.) тощо. Особливості професійного стресу та окремі вияви синдрому «професійного вигорання» у працівників освітніх організацій досліджувались такими російськими вченими, як: О.А. Баранов, В.В. Зеньковський, Л.О. Китаєв-Смик, Л.Ф. Колеснікова, Ю.Л. Львов, В.В. Никонов, А.О. Реан, А.С. Шафранова та ін. Що ж до особливостей вияву синдрому «професійного вигорання» у педагогічних працівників вітчизняних освітніх організацій та соціально-психологічних детермінант його виникнення, то ця проблема не виступала раніше предметом спеціального дослідження [5-8].

Проблематика статті полягає в дослідженні проблеми емоційного вигорання у сфері педагогічної діяльності та вивченні впливу емоційного вигорання на становлення особистості майбутнього педагога та його професійну діяльність.

Основна мета – визначення змісту, соціально-психологічних детермінант синдрому «професійного вигорання» у вчителів та розробка програми соціально-психологічної підготовки вчителів до його профілактики та подолання.

Матеріали експериментального дослідження. Для вирішення цих завдань було використано такі методи дослідження: метод фокус-груп, тестування («Методика діагностики рівня емоційного вигорання» В.В. Бойка; опитувальник «Психічне вигорання», Н.Є. Водоп'янової, О.С. Старченкової; «Методика діагностики рівня суб'єктивного контролю» Дж. Роттера; «Методика самооцінки психічних станів» Г. Айзенка [4].

Після обробки даних дослідження ступеня емоційного вигорання у педагогів всі випробовувані розділяються за кількістю набраних балів, як в окремих фазах, так і за загальною кількістю набраних балів. Всю вибірку можна розділити на три групи, за таким критерієм, як сформованість фаз:

1 група – синдром повністю сформувався хоч би в одній з фаз (тобто підсумкова кількість балів в одній з фаз більша або дорівнює 61);

2 група – синдром знаходиться у стадії формування хоч би в одній із фаз (тобто підсумкова кількість балів в одній з фаз знаходиться в проміжку від 37 до 60 балів);

3 група – синдром не сформувався (тобто підсумкова кількість балів ні в одній із фаз не перевищує 36 балів).

До першої групи увійшло 19 педагогів, що складає 47,5%;

у другу групу – 13 чоловік, що складає 32,5%;

у третю групу – 8 чоловік, що складає 20%.

Отже, ми бачимо, що найчисленнішою виявилася група педагогів з синдромом вигорання, що сформувався хоч би в одній з фаз. А самою нечисленною – група із синдромом, що не сформувався.

Аналізуючи показники вираженості фаз і симптомів у різних групах, можна сказати, що у фазі «напруга», в першій і в другій групах домінує симптом «переживання психотравмуючих обставин» (відповідно 37,5% педагогів і 15%). Це означає, що педагоги цих груп у даний час випробовують дію психотравмуючих чинників, наростає напруга, яка виливається у відчай і обурення. Нерозв'язність ситуації приводить до розвитку явищ «вигорання». Для порівняння, в третій групі, немає жодної людини з даним симптомом, що сформувався. Відчуття «незадоволеності собою» сформувалося у дуже невеликої кількості педагогів 1-ої і 2-ої груп (5% і 2,5%). Це свідчить про те, що, в основному, педагоги не випробовують незадоволеності собою в професії і конкретними обставинами на робочому місці. Але у 45% педагогів зі всіх трьох груп цей симптом починає формуватися, і можна говорити про те, що починає діяти механізм «емоційного перенесення», тобто вся сила емоцій прямує не назовні, а на себе. Це виявляється в інтенсивній інтериоризації обов'язків, підвищеній сумлінності й відчутті відповідальності, що, поза сумнівом, нагнітає напругу, а на подальших етапах «вигорання» може провокувати психологічний захист.

Симптом «загнаності в клітку», по-перше, у двох групах склався у 25% педагогів і ще у 25% знаходиться у стадії формування. Це означає, що ці люди відчувають або починають відчувати стан інтелектуально-емоційного затору, безвиході. До цього можуть приводити організаційні недоліки, повсякденна рутинна і так далі. У третій групі цей симптом не спостерігається. Останній симптом у цій фазі, симптом «тривоги і депресії» склався у значної кількості педагогів (22,5%) з першої групи, це свідчить про те, що ці люди випробовують напругу у формі переживання ситуативної і особової тривоги, розчарування в професії. Симптом нервової тривожності, що склався, означає початок опору стресовим ситуаціям і початок формування емоційного захисту. У другій групі даний симптом виражений значно менше (20,5%). У третій групі симптом не склався і складається у дуже невеликої кількості людей (5%). Загалом фаза «напруги» сформувала-

ся у 27,5% педагогів, знаходиться у стадії формування у 30%, і не сформувалася у 42,5%. У фазі «резистенція» домінуючим є симптом «розширення сфери економії емоцій». Цей симптом склався у 47,5% педагогів, у 17,5 – складається. З них 32,5% припадає на першу групу, 12,5% – на другу і лише 2,5% – на третю групу. Це говорить про те, що дана форма захисту здійснюється поза професійною областю – у спілкуванні з рідними, друзями. На роботі ці люди тримаються відповідно нормативам, а удома замикаються або гірше – готові послати всіх геть.

Далі слідує симптом «неадекватного емоційного реагування». Цей симптом склався у 32,5% педагогів. З них на першу групу доводиться 30% і 2,5% на другу. У третій групі даний симптом не склався. Сформованість цього симптому говорить про те, що професіонал перестає уловлювати різницю між двома явищами, що принципово відрізняються: економним проявом емоцій і неадекватним виборчим емоційним реагуванням. Неадекватна «економія» емоцій обмежує емоційну віддачу за рахунок вибіркового реагування в ході робочих контактів. При цьому людині здається, що вона поступає допустимо. Суб'єкт спілкування фіксує при цьому інше – емоційну черствість, байдужість і неповагу до особи. Наступним за ступенем вираженості є симптом «редукції професійних обов'язків». Цей симптом склався у 25% педагогів з першої і другої груп (22,5% і 2,5%) і складається у 17,5% педагогів, з них: 5% відноситься до першої групи, 7,5% до другої групи і 5% до третьої групи. Це означає, що у цих педагогів виявляються спроби полегшити або скоротити обов'язки, які вимагають емоційних витрат. Одним із прикладів такого спрощення є недолік елементарного впливу до учнів і колег. Найменш вираженим в цій фазі виявився симптом «емоційно-етичної орієнтації». Він склався у 17,5% педагогів, причому тут опинилися педагоги тільки з першої групи. Складається цей симптом у 22,5% педагогів, з них: 5% відносяться до першої групи, 7,5% – до другої і 5% до третьої групи. Для таких педагогів настрою і суб'єктивні переваги впливають на виконання професійних обов'язків. Педагог намагається вирішувати проблеми підопічних за власним вибором, визначає гідних і негідних, «хороших» і «поганих». Загалом фаза «резистенції» сформувалася у 35% педагогів, знаходиться у стадії формування у 37,5%, і не сформувалася у 27,5%. У фазі «виснаження» домінуючим є симптом «особової усунутості». Він склався у 27,5% педагогів тільки з першої групи. Але складається цей симптом майже у такої ж кількості педагогів – 25%. З них: 7,5% відноситься до першої групи, 12,5% – до другої і 5% – до третьої. Цей симптом виявляється в процесі спілкування у вигляді часткової втрати інтересу до суб'єкта професійної діяльності («До всього, що відбувається на роботі, я втратив інтерес, живе відчуття»). Наступним за ступенем вираженості є симптом «психосоматичних і психовегетативних порушень». Симптом склався у 25% педагогів. З них: 22,5% відноситься до першої групи і 2,5% – до другої. Складається він у 30% педагогів, які відносять-

ся теж, тільки до першої і другої груп (12,5% і 17,5%). Отже, цей симптом зовсім не склався в третій групі педагогів. Симптом «емоційного дефіциту» склався у 22,5% педагогів. З них: 20% відноситься до першої групи і 2,5% до другої. У третій групі симптом не склався. Складається цей симптом у 20% педагогів, з них: 10% відноситься до другої групи і 2,5% – до третьої. Він виявляється у відчутті своєї нездатності допомогти суб'єктам своєї діяльності в емоційному плані, не в змозі увійти в їх положення. При цьому особа переживає появу цих відчуттів. Якщо позитивні емоції виявляються все рідше, а негативні частіше, значить, симптом посилюється. Грубість, дратівливість, образи – все це прояви симптому «емоційного дефіциту». Найменш вираженим виявився симптом «емоційної усунутості». Він склався у 17,5% педагогів, всі вони відносяться до першої групи. Але складається цей симптом у 30% педагогів, з них: 17,5 відносяться до першої групи, 10% до другої і 2,5% до третьої групи. Педагоги, уражені цим симптомом, майже повністю виключають емоції з професійної діяльності. Їх майже не хвилюють, не викликають емоційного відгуку – ні позитивні обставини, ні негативні. Загалом фаза «виснаження» сформувалася у 27,5% педагогів, у стадії формування у 22,5% і не сформувалася у 50% педагогів.

Отже, ми бачимо, що найбільша кількість педагогів знаходиться в другій фазі емоційного вигорання, у фазі «резистенції» – опори; у фазі «виснаження» 50% випробовуваних не схильні до синдрому емоційного вигорання. Цей факт може говорити про те, що, при проведенні певної коректувальної роботи більша кількість педагогів може справитися з негативними проявами синдрому емоційного вигорання. Аналізуючи показники фаз, можна відмітити, що у фазі «напруги» найбільш високі показники, мають педагоги із стажем роботи: від 0 до 5 років; від 10 до 15 років і більше 20 років. У групах від 5 до 10 років і від 15 до 20 років показники мають нижчий рівень. У фазі «резистенції», ми бачимо поступове зростання рівня опору від першої до третьої групи (від 0 до 15 років), потім спад в групі педагогів зі стажем роботи від 15 до 20 років і у педагогів зі стажем роботи більше 20 років цей рівень знову підвищується. Фаза «виснаження» найяскравіше виражена у педагогів зі стажем роботи від 10 до 15 років; потім у педагогів зі стажем роботи понад 20 років. І менш виражена у педагогів зі стажем роботи від 5 до 10 років і від 15 до 20.

Отже, найбільш високі показники мають педагоги зі стажем роботи від 10 до 15 років. Причому педагогів із синдромом емоційного вигорання, що не формувався, в цій групі не виявилось, СЕВ у стадії формування у 12,5% і сформувалася у 87,5%. Тобто, педагоги, які увійшли до цієї групи, вікові межі якої 29-39 років, виявилися найбільш схильними до синдрому емоційного вигорання. Можна припустити, що це пов'язано з особливостями віку, а саме з частково співпадаючою з цим віком кризою середини життя. Приблизно у цьому віці настає момент, коли людина вперше озирається назад, оцінює минуле, вона замислюється про те, чого

досягла, оцінює свої професійні досягнення, у вигляді підвищення заробітної плати, статусу, посади і так далі. Якщо цього не відбувається, усвідомлено чи ні, людина починає відчувати емоційний дискомфорт, психічну напругу, незадоволеність працею, перевтома. І, можливо, це може бути одним з чинників формування СЕВ. Важливо відзначити, що всі учасники випробування – це жінки, а у жінок стадії життєвого циклу більшою мірою структуровані не хронологічним віком, а стадіями сімейного циклу – шлюб, поява дітей, залишення дітьми, які виросли, батьківської сім'ї. Вік 29-39 років – це той вік, коли перша дитина, вже можливо, підліток, а якщо є інші діти, то ще не зовсім самостійні. Спеціальні дослідження показують, що на роботу втому жінки не так впливають якісь специфічні особливості, пов'язані з її професійною працею, як сімейний стан і кількість дітей. Цей факт також може бути одним із можливих чинників виникнення СЕВ. Ще однією причиною може бути так званий «педагогічний криз», це спад професійної діяльності вчителя після 10-15 років роботи.

Педагоги зі стажем 0-5 років. Вікові межі у даній групі 23-29 років. Можливою причиною вигорання в цьому віці може стати невідповідність очікувань, пов'язаних із професією і реальною дійсністю. Одне із джерел цих очікувань – це набір вірувань щодо професіоналів і їх роботи, які закладені у нас суспільством. У педагогів зі стажем роботи більше 20 років, вікові межі 40-53 роки, всі фази синдрому емоційного вигорання також мають тенденцію до зростання. Але серед них педагогів із синдромом, що сформувався, формується і не сформувався, опинилася приблизно рівна кількість (35,7%, 35,7% і 28,5%). Можна припустити, що даний підйом також пов'язаний із віковими особливостями. Цей період пов'язаний з кризою ідентичності особи. Найбільш стійкою до синдрому виявилася група педагогів зі стажем роботи від 15 до 20 років, вікові межі 35-41 рік. Для цього вікового періоду характерне освоєння батьківської дистанції з дітьми, з'являється можливість більше часу і уваги приділяти своєму власному життю. Це приводить до оновлення переживань, з'являється відчуття повноти життя, причетності до всіх її проявів.

З метою виявлення особових чинників, які впливають на виникнення вигорання, необхідно порівняти особові якості, властиві педагогам з першої групи і педагогам з третьої групи. Для діагностики цих якостей був використаний особовий опитувальник багаточинника FPI.

Отже, статистично значущими є показники за такими шкалами: невротичність (I); депресивність (II); соромливість (VII); емоційна лабільність (XI); маскулінізм – фемінізм (XII).

Розглянемо детальніше кількісні характеристики за даними шкалами. Звернемося спочатку до результатів, що отримані у першій групі (синдром сформувався хоч би в одній із фаз). Високі показники за шкалою невротичність відповідають вираженому невротичному синдрому астеничного типу із значними

соматичними порушеннями. Як ми бачимо, кількість таких педагогів, в цій групі переважає.

За шкалою депресивність: високі показники – 11 чоловік, що складає 57,9%; середні показники – 6 чоловік, що складає 31,6%; низькі показники – 2 людини, що складає 10,5%. Високі показники за цією шкалою характерні для людей з психопатологічним депресивним синдромом, ці люди боязкі, невпевнені в собі, такі, що внутрішньо мучаться. У цій групі такі показники мають більше половини педагогів.

За шкалою соромливість: високі показники – 14 чоловік, що складає 73,7%; середні показники – 5 чоловік, що складає 26,3%; низькі показники – 0. Високі показники за шкалою соромливість відображають наявність тривожності, скутості, невпевненості, наслідком чого є труднощі в соціальних контактах. Як ми бачимо, кількість таких педагогів у цій групі, є такою, що пригнічує. Педагогів з низькими показниками у такій групі не виявилось.

За шкалою емоційна лабільність: високі показники – 12 чоловік, що складає 63,2%; середні показники – 6 чоловік, що складає 31,6%; низькі показники – 1 людина, що складає 5,2%. Високі показники за даною шкалою вказують на нестійкість емоційного стану, що виявляється в частих коливаннях настрою, підвищеної збудливості, дратівливості, недостатньої саморегуляції. Низькі показники можуть характеризувати не тільки високу стабільність емоційного стану, але і хороше вміння володіти собою. З вищесказаного випливає, що кількість людей з низькими показниками має дуже невеликий відсоток, тоді як з високими – більше половини.

За шкалою маскулінізм – фемінізм: високі показники – 0; середні показники – 7 чоловік, що складає 36,8%; низькі показники – 12 чоловік, що складає 63,2%. Високі оцінки за даною шкалою свідчать про протікання психічної діяльності переважно за чоловічим типом, тобто ці люди є рішучішими, активнішими, наполегливішими і так далі.

Розглянемо тепер кількісні характеристики за даними шкалами, властиві педагогам з третьої групи (синдром не сформувався).

За шкалою невротичність: високі показники – 4 людини, що складає 50%; середні показники – 3 людини, що складає 37,5%; низькі показники – 1 людина, що складає 12,5%. Ми бачимо, що в порівнянні з показниками педагогів з першої групи, в третій групі високі показники має менша кількість чоловік, різниця складає 18%; різниця в середніх показниках складає 21,7% (у третій групі вищий відсоток педагогів з середніми показниками); педагогів з низькими показниками опинилося більше в першій групі, але з дуже невеликою перевагою (різниця складає 3,3%).

За шкалою депресивність: високі показники – 1 людина, що складає 12,5%; середні показники – 7 чоловік, що складає 87,5%; низькі показники – 0. Отже, ми бачимо, що переважна більшість педагогів цієї групи володіють середньовираженою депресивністю.

За шкалою соромливість: високі показники – 2 людини, що складає 25%; середні показники – 6 чоловік, що складає 75%; низькі показники – 0. Отже, ми бачимо, що в цій групі переважають люди з середнім ступенем соромливості, порівняно з першою групою, де переважають педагоги з високим ступенем соромливості. Педагогів із низьким ступенем соромливості не опинилося ні в одній із груп.

За шкалою емоційна лабільність: високі показники – 2 людини, що складає 25%; середні показники – 6 чоловік, що складає 75%; низькі показники – 0. Отже, ми бачимо, що в цій групі також переважають педагоги з середньою вираженістю емоційної лабільності, порівняно з першою групою, де переважають педагоги з високими показниками за даною шкалою.

За шкалою маскулінізм – фемінізм: високі показники – 0; середні показники – 5 чоловік, що складає 62,5%; низькі показники – 3 людини, що складає 37,5%. Отже, ми бачимо, що в цій групі, середні показники за цією шкалою, має переважну кількість педагогів, порівняно з першою групою. Підводячи підсумки, ми бачимо, що педагогам з синдромом емоційного вигорання, що сформувався, властивіші такі якості, як: невротичність, депресивність, соромливість, вони більш схильні до зміни настрою, а також є більш фемінними. І навпаки, педагоги з синдромом, що не сформувався, є більш маскулініними, володіють значно менш вираженими невротичністю і депресивністю, вони менш соромливі (що підтверджується менш вираженою фемінністю), а також мають менш виражену емоційну лабільність. Отже, можна припустити, що наявність у педагогів даних особових характеристик може впливати на формування і розвитку синдрому емоційного вигорання.

Висновки. На підставі всього вищевикладеного можна зробити висновки:

1. Висунута гіпотеза про те, що на розвиток синдрому емоційного вигорання роблять вплив як особові якості, так і організаційні характеристики підтверджується.

2. Домінуючими симптомами емоційного вигорання є: «переживання психотравмуючих обставин», «неадекватного емоційного реагування», «розширення сфери економії емоцій». Вираженість фаз синдрому емоційного вигорання не носить монотонний зростаючий характер, існує певна закономірність його прояву, залежна від вікових і професійних криз педагога. На розвиток синдрому емоційного вигорання роблять вплив, як особові якості педагогів, так і організаційні чинники, але вплив особових чинників переважає. Особові і організаційні чинники підсилюють вплив один одного.

Перспективами подальших вишукувань в даній області виступає корекція негативних наслідків що досліджується.

Список використаних джерел

1. Зайчикова Т.В. Профілактика та подолання синдрому «професійного вигорання» у вчителів: соціально-психологічні та

- гендерні аспекти: Навчальна програма / За наук. ред. Карамушки Л.М. – К.: Міленіум, 2004. – 24 с.
2. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М., Зайчикової Т.В. – К.: Міленіум, 2004. – 264 с.
 3. Трунов Д.Г. «Синдром сгорания»: позитивный подход к проблеме // Журнал практического психолога. – 1998. – № 5.
 4. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя. // Вопросы психологии. – 1994. – № 6.

In the article at theoretical level the problem of the «professional burning down» is examined, it is marked that the syndrome of the emotional burning down is characterized emotional dryness of teacher, expansion of sphere of economy of emotions, personal removed which pours in on character of professional intercourse of teacher. Empiric probed factors which render most influence on development of the emotional burning down. Drawn conclusion about expedience of development of the program socially psychological preparation of teachers to the prophylaxis and overcoming this phenomenon.

Key words: emotional burning down, professional activity, professional burning down, personality qualities.

Отримано: 27.08.09

УДК 159.923.2:331

В.В. Клименко, Н.І. Радченко

ПРОФЕСІЯ – ОСНОВНИЙ ЗАСІБ МАТЕРІАЛЬНОГО І ДУХОВНОГО ІСНУВАННЯ ЛЮДИНИ

Досліджено процес праці як праксиологічну систему Я і не-Я. Я – мислення, почуття та уява і сома (тіло), психомоторика і енергопотенціал. Не-Я – предмети взаємодії людини з довкіллям. Генеза професіонала здійснюється перебігом від спеціаліста, професіонала-майстра до професіонала-творця, здатного застосовувати в роботі: устрої, способи дій, нові речовини, безпомилково користується гностичними, перетворюючими та дослідницькими діями; і нарешті професіонала з перекрученими настановами, схильного до руйнування предметів своєї праці.

Ключові слова: праця, праксиологічний аналіз, система Я і не-Я, предмети взаємодії, система винаходів, творчість, стани професіонала.

Исследовано процесс труда как праксиологическую систему Я и не – Я. Я – мышление, чувства и представление, сома (тело), психомоторика, и энергопотенциал. Не Я – предмет взаимодействия человека

с оточенням. Генеза професіонала походить переходом от: спеціаліста, професіонала-умельця, к професіоналу-творцю, спосібність застосовувати в роботі: устрої, способи дій, нові речовини, безосудливо користується гностичними, змінюваними і дослідницькими діями; і накінець професіонала с зміненими настановленнями, спосібного к розрушенню предметів свого труда.

Ключевые слова: труд, пракинологический анализ, система Я и не-Я, предметы взаимодействия, система изобретений, творчество, состояние професіонала.

Вивчення основ і глибин професії – завдання кожної людини. Рід занять, продуктивна трудова діяльність вимагає не лише певних знань, умінь та навичок, які виробляються у навчанні, а й досконалих психічних і психофізіологічних властивостей людини. Оволодіння ж будь-якою професією неподільне з професіоналізацією як своїм постійним заняттям. Більше того, професія – основний засіб матеріального і духовного буття, джерело насолоди і творчого натхнення. Водночас, психологічні особливості праці людини, як пракинологічної системи Я і не-Я, та генези професіонала вивчені недостатньо.

Об'єкт дослідження – пракинологічна система Я і не-Я.

Предмет – особливості будови і функцій Я-образу у генезі професіонала.

Мета – здійснити пракинологічний аналіз процесу праці людини, виявити її професійні задатки, розвиток яких підвищує продуктивність праці.

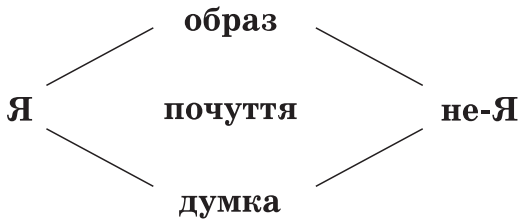
Гіпотези: процес праці – єдність Я і не-Я, які проникають одне в одного, утворюючи пракинологічну систему; пракинологічна система утворюється під час розв'язання задач: **психо-Я** – мислення, почуття та уява і сома (тіло) психомоторика і енергопотенціал забезпечують у **не-Я** – предметах: жива природа, техніка і нежива природа, людина, знакова система, художній образ, соціум – зміни відповідні меті; професіонал здатен, діючи на не-Я, застосовувати винаходи: устрої, способи дій, нові речовини тощо і здобувати позитивний ефект; генеза професіонала здійснюється перебігом етапів від: спеціаліста, професіонала-майстра, професіонала-творця, до професіонала з перекрученими настановами і згасання професіоналізму; професіонал-творець безпомилково користується гностичними, перетворюючими та дослідницькими діями.

Основні концепції професії. Дослідження з психології професій, зазвичай, здійснюється в межах обсягу понять: **професійна придатність** (М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, М.О. Калашніков), **професійні здібності** (В.Г. Кузнецов, С.Ф. Ступніцька), **професійна компетентність** (М.Н. Карпетова, Н.Є. Костилова, Ю.Г. Кузнецов), **професійна майстерність** (Н.Г. Бакланова, О.О. Деркач), **професійне становлення** (А.Р. Фонарев, Е.Ф. Зеєр), **професійне самовизначення** (Л.Є. Галаганов, Т.В. Кудрявцев), **професійне мислення** (М.М. Кашапов), **профе-**

сіоналізм (В.В. Буткевич, Є.О. Климов, А.К. Маркова) **професійне становлення особистості** (В.О. Швидкий) тощо.

Методологічну основу дослідження складають: концепція психологічного механізму творчості людини, праксеології, зокрема теорії раціональної діяльності, засобів ефективної праці та створення оптимальних моделей розумової та фізичної активності людини.

Будова праксеологічної системи. Оскільки принципи ефективної та якісної людської праці із точки зору методології є передумовою будь-якої концепції професіонала, основною засадою розгортання знання про психічні явища у цій системі, то спочатку визначимо особливості психічної взаємодії людини з предметом. Схематично ця система має такий вигляд:



«Я» у цій системі – активний творчий полюс людини, який раціоналізує психічні явища у взаємодії. «Не-Я» – предмет активності людини, яка має мету: а) пізнати й оволодіти ним та його властивостями або б) перетворити його на інший, досконаліший. Об'єднує у цілісність «Я – не-Я» суцільний інформаційно-енергетичний потік психічних явищ. Потік іноді нагадує струмок зі стрімкою течією, навіть бурчак; невпинне багатоголосе повідомлення, що рухається в одному напрямі; активність із безперервним, послідовним виконанням операцій подібно певному процесу промислового виробництва; він як весняний паводок здатен виходити з берегів. Залежно від мети людина здатна потік психічного явища розкладати на окремі частини і утворювати із взаємин з не-Я образи, думки та почуття – утворювати третій елемент системи.

Я – творче начало, душа людини. Під час взаємодії у системі Я – не-Я одна сторона через свої зміни у психіці, зберігаючи якісну визначеність, відтворює в образах, почуттях та думках сторони іншої – предмета дій – не-Я у формі **чуттєво-інтуїтивного відображення**. Образ утворюється, зрозуміло, не у мозкові, а в тому місці, де людина дотикається з предметом, отже, на межі відомого й невідомого; почуття теж не в середині нас, совість, наприклад, кожен раз народжується у взаємодії з людиною: коли душа болить? – коли ми усвідомлюємо причинену їй шкоду, а больову точку (переживаємо сором) не в грудях, а в місці неправедної дії; думка – на дотик з предметом – усі вони поза ними. Так само здійснюється відкриття прихованих у предметі таємниць й втілення у перетворюваний предмет вдатностей «Я».

Разом із тим, за певних умов, у самому «Я» утворюється «не-Я», те, що здавалося б не існувало в «Я», воно виявляється у формі власної самосвідомості – наслідку дослідження людяною себе самої. Рефлексія упорядковує психічні здобутки і зводить їх до єдиної цілісності – сенсів чуттєво-інтуїтивного відображення.

У нас самих існує Я-образ того, що являє собою власний наш організм, «схема тіла», а рефлексія, самоаналіз власного стану, того, що відбувається всередині нас, – відкриває можливість ставитися до актів власної свідомості критично, дослідницьки – виокремлювати своє внутрішнє від зовнішнього, аналізувати його, порівнювати із зовнішнім, приймати рішення діяти так або інакше.

Не-Я – предмет взаємодії. Протилежність «Я» і «не-Я» покладає і взаємно обмежує одне одного. «Я», діючи, споглядає власну діяльність й таким чином утворює єдність суб'єкта й об'єкта. І оскільки «Я» споглядає себе і має інтуїцію власної діяльності, то воно не має обмежень у відображенні, бо обумовлюється тільки собою і власною активністю. У самому «Я» коріниться тотожність «Я» і «не-Я», суб'єкта й об'єкта, що й уможливило вирішення протиріччя між ними: 1) «Я» спочатку мислить саме самого – теза; 2) «Я» за необхідності протистоїть деякому «не-Я» – антитеза; 3) «Я» і «не-Я» зливається у цілісність – синтез.

Виникає питання: яким чином із «Я» виникає те, що вже не є «Я» – щось йому протилежне. Відповідь на це питання дається не теоретично, а практично, дією, моральним розумом. З погляду розуму, задача людини – досягнення волі й самодіяльності. Вона відчуває свою волю, коли натрапляє на перешкоди, і тільки через подолання обмежень утворюється етична дія; відкриття своєї волі дістає доведення на ґрунті етики – практичної дії, вчинку.

Зміст «не-Я», як протилежність у складі «Я», людина так само переживає як і саму себе у формі самосвідомості. Чуттєво-інтуїтивне відображення – це смужка психічного, на якій людина здатна переживати помітне відчуття – його екстремум і на максимумі сили впливу – неадекватне відчуття, внаслідок чого психічна система втрачає керованість.

Взаємодія «Я» з «не-Я» утворює систему професій – засобів матеріального і духовного існування людини. Виділяють шість типів професій, які поділяються за сутностями і властивостями предмета праці, або не-Я.

1. **Я – жива природа** – система професій, пов'язаних з працею з рослинними і тваринними організмами, мікроорганізмами й умовами їхнього існування.
2. **Я – техніка і технології** – система професій, що мають справу з неживими предметами, технічними предметами праці, технологіями – мистецтвом використання законів природи для одержання позитивного ефекту у процесі праці.
3. **Я – людина** – система професій, предметом яких є інтереси людей, розпізнавання їх властивостей, обслугову-

вання, перетворення соціальних співтовариств, груп населення, люди різного віку.

4. **Я – знакова система** – система професій людей, які працюють з природними і штучними мовами, умовними знаками, символами, цифрами, формулами – штучні предметні світи, що їх оточують і передбачають винаходити засоби ефективного та якісного впливу на продуктивність праці символізації. Бо символ (синтез думок, почуттів, образів) – інформаційно-енергетичне утворення, конструє і породжує у людині нескінченну низку виявів предмета чи явища й регулює дії та її вчинки.

Текст, що зображає образ предмета стосується його структури, інформаційно-енергетичного потенціалу, здатності до розвитку, системи впливу на споживача та здатність до регуляції дій. Текст – це упорядкований хаос чуттєвого відображення. Він прагне до простоти, ясності і лаконічності (дозволимо собі поетичну вільність – прозорості) – вони його ідеал. Сама собою інформація – лише кількісна міра усунення невизначеності хаосу чуттєвого відображення – не є текстом. Вона перетворюється на текст, коли стає частиною відображення, причому необхідною, що укладається на своє єдине місце. Набуває при цьому визначеної форми і сенс.

5. **Я – художній образ** – система професій людей, які здатні художньо відображувати дійсність для подальшої гармонізації буття людини. Це процес створення образів, які допомагають пізнати душу іншої людини і таким чином вдосконалювати свою. Людині, щоб визначити свій життєвий шлях, треба пережити тисячі чужих життів, які втілені у форму художнього твору: а пройти цей шлях можна, лише засвоюючи здобутки цієї художньо-образної частини ноосфери.

Отже, «не-Я» – певна цілісність, система предметів, виділених із світу довкілля у процесі практичної та духовної праці.

6. **Я – соціосфера** – система професій, що регулюють фактори розвитку суспільства і його взаємодії з природою.

Винахід – знаряддя праці професіонала. Процес праці професіонала з ростом його майстерності і творчості набуває форми, зокрема: Я винахід не-Я.

Те, що винайдене, зовсім нове невідоме досі, удосконалює процес праці і характеризується позитивним ефектом. А.І. Ракітова в найбільш чітко визначив поняття новизни в науці, техніці чи то в технологіях, зокрема новизни винаходу, відкриття або художнього образу. Наукове пізнання і процес створення технологій мають початок у часі і датуються, створюючи *списковий критерій новизни*. Всі знання, висловлені мовою сучасної науки, мають координати часу; кожна одиниця знання може бути індексована; одиниці знання можна уявити у вигляді впорядкованого певного списку або серії списків. За критерієм новизни розглядається одиниця наукового знання, якщо вона на час її

створення відсутня в списку одиниць наукових знань. Винаходи вважаються новими, якщо вони невідомі фахівцям.

Винаходи відносять до галузей діяльності людини, яка використовує відкриті властивості і явища природи, втілені у нові прилади, засоби виробництва і речовини, що вдосконалюють техніку. Слід розрізняти предмети винаходу: *пристрої, способи, речовини*.

Пристрої – нове, з істотними відмінностями від існуючих аналогів, що дає при використанні позитивний ефект. Це – споруда, виріб, який є елементом або їх сукупністю у функціонально-конструктивній єдності складного предмета. Спосіб як предмет винаходу – це новий процес виконання взаємопов'язаних дій, істотно відмінний від відомих. Застосування нового способу – сукупність операцій, об'єднаних у задачу, що розв'язується з його застосуванням – у виробництві дає позитивний ефект, сприяє досягненню мети.

Винахід на застосування пов'язується з новим пристроєм, речовиною або способом. Призначення кожного предмета визначається його якостями: предмет незнайомий, то і незнайомі його якості, а пізнавши їх, ми пізнаємо предмет і можливості використання його властивостей у праці. Предмети винаходу створюють позитивний ефект лише у доцільному застосуванні. Воно характеризується використанням відомих об'єктів чи системи знань у нових відношеннях – або в новій функції, або в нових, нетрадиційних умовах.

Однак неправильно розглядати винахід на застосування як щось неподільне: він містить у собі ряд диференційованих категорій, зокрема 1) *функціональний винахід* – використання відомого предмета, системи знань за іншим призначенням, пов'язаним з виявленням у них нових функцій; 2) *винахід на перенос* – у розв'язанні нової задачі використовуються вже відомі якості даного предмета; відомий предмет, знання переносяться в іншу галузь виробництва; 3) *селективний винахід* – використання системи способів, заснованих на нових цінних властивостях.

Позитивний ефект (наслідок дослідження, розв'язання наукової й технологічної задачі) є позитивні зміни спочатку в психіці: а) психічних процесів; б) психічних властивостей особистості; в) психічних і психомоторних функцій; г) психічних станів; г) психологічної будові дослідної праці, якою створюються: *винаходи, пристрої, способи, речовини*.

Винахід – новий предмет, явище чи елемент техніки та технології (для себе, оточуючих і для людства) створений із природних речовин. Якщо відкриття є продуктом реалізації творчого начала в людині, є *проривом природної необхідності*, розумної доцільності її діяльності і виходом за межі відомого, то винахід – *результат її прагматичних дій*. Мета ж прагматичних дій – розв'язати задачу, яка поставлена життєвою ситуацією або в процесі праці. У сенсі винаходу як у фокусі злиті воедино нові думки, образи, скрашені позитивними почуттями: пізнавальними, моральними та естетичними.

Стани підготовленості професіонала.

1. Спеціаліст – людина, яка має первинне ознайомлення з професією через оволодіння спеціальністю, має знання, уміння і навички – дискурсивно-логічне уявлення у деякій галузі науки, техніки, мистецтва, які дають їй можливість займатися певним родом занять у певній галузі діяльності. Студент прочитав стандартну кількість книжок, за яким його навчали учбовим предметам, посібників, і здав всі заліки та іспити. Збагачений відтвореними письмово або в друкованому вигляді працями про його майбутній фах, одержав право на самостійну працю.

Дослідження В.І. Андреева – науковця з Казані, присвячене виявленню особливостей завдань у підручниках для учнів шкіл, ПТУ та студентів вузів, довело, що питома вага творчих задач складає 2% (всього два відсотка!). Отже, упродовж 10-15 років учні і студенти у 99,8% випадках виконують механічну роботу силами пам'яті: запам'ятовують всім відомі знання, уміння та виробляють навички. У роботі ж педагогів-новаторів цей показник – кількість розв'язаних творчих задач – складає біля 40%! Це задачі на розвиток точності мислення і відображення у свідомості того, що має студент створити.

Спеціаліст у початковому стані «пов'язаний» текстами, письмовими або друкованими уявленнями про спеціальність – дискурсивно-логічним способом. Текст (синтез думок, почуттів, образів) – інформаційно-енергетичне утворення, що конструє і породжує у людині нескінченний ряд виявів предмета чи явища й регулює дії та її вчинки. Множина визначень кожного руху думки, дії почуттів й інших психологічних фактів у діях представляє предмет як багатовимірну конструкцію, у різних ракурсах бачення, у конкретності її існування.

Система суперечностей, з якими стикається сучасна освіта в тому, що навчання дітей і юнаків здійснюється переважно на матеріалі дискурсивно-логічного способу оволодіння предметним світом та обмеженим до мінімуму чуттєво-інтуїтивним – в образах, думках й почуттях.

Зокрема, перетворення наукового поняття на чуттєво-інтуїтивне утворення, наприклад, економічного, висловленого дискурсивно-логічним відображення якоїсь фінансово-економічної сторони буття людини на регулятор дій і вчинків, забезпечується послідовними розумовими діями, які здійснюють їх переклад іншою – чуттєво-інтуїтивною мовою. Переклад здійснюється так:

- 1) *зміст поняття* перетворюється на логічну схему дії над предметом;
- 2) *логічна схема* на значеннєву структуру рухів думки, почуттів та уяви;
- 3) *значеннєву структуру* рухів на образ предмета;
- 4) *образ предмета* на матеріальну конструкцію майбутніх пізнавальних, моральних або естетичних дій;
- 5) *реалізація образу дії* як наміру зробити так, а не інакше, збагачує їх надбаннями енергії почуттів та уяви, які

були втрачені під час згортання чуттєво-інтуїтивного сенсу на зміст поняття.

У цьому перетворенні будь-якого наукового поняття на почуттєво-інтуїтивне утворення виявляється діяльна сторона розуму людини в навчанні. Бо у сенсі наукового поняття потенційно містяться: а) образ предмета, б) дії над ним містять у собі в) сукупність ідей, думок, понять, образів, але зафіксованих дискурсивно-логічним способом. Процесом поняття планомірно усувається розбіжність між відображенням дії і самою дією, що й означає удосконалювання втілення потенційного змісту у практичну дію. Вони разом – живі знаряддя праці, що служать засобами будь-яких дій тих, хто ними користуватиметься. Відображення продуктів активності людини обов'язково несе у собі теоретичні моменти, що розкриваються в дії.

Відображення відображеного здатне до саморозвитку, тому і текст саморухом прагне до простоти, відшукує єдиновірне вираження, а отже і лаконізм, що лише можливо при використанні мінімуму мовних засобів; як у старому правилі: щоб словам було тісно, а думкам просторо. Дійсний текст має у собі величезний потенціал енергії, смислове поле якого практично не має меж. Він – прорив у майбутнє, його модель (за сутністю логічна) здатна породжувати дії у мислимим її виявах.

Підготування до професії передбачає розвиток здатності до перетворення економічних знань – знакові системи на чуттєво-інтуїтивні конструкції, що здатні виконувати роль регуляторів праці та практичних дій людини, а формування Я-образ професіонала здійснюється перебігами екзистенційної самосвідомості до самоконтролю процесу праці та самооцінювання.

Формування в «Я» здатності до перетворення знань – знакових систем на чуттєво-інтуїтивні конструкції у вигляді образів, думок і почуттів продуктивніше із застосуванням описування практичних дій, явищ природи та перебігу рефлексій під час праці. Дискурсивно-логічні та знакові системи, перетворюючись на чуттєво-інтуїтивні компоненти психіки, існують в єдності як регулятори праці «Я».

2. Професіонал-майстер – людина, яка у процесі праці здатна користуватися винаходами, створеними іншими спеціалістами праці. Складається з трьох етапів: а) адаптації до професії, б) самоактуалізації в ній і в) володіння предметом професії у формі майстерності. Майстерність – це здатність застосовувати сукупність винаходів, необхідних для виконання продуктивних дій; уміння використовувати прийоми і засоби управління своїми вчинками і діями в процесі діяльності; один із найбільш важливих елементів продуктивних сил, наприклад, хисту спортсмена.

3. Професіонал-творець – людина, здатна не лише використовувати винаходи, а й самостійно їх створювати. Шлях до вершин професіоналізму включає: а) володіння професією у формі творчості; б) оволодіння суміжними професіями і здійснювати перенесення різного роду винаходів у свою галузь промислового чи духовного виробництва; в) творче проектування себе як особистості.

Наші дослідження показують, що система пізнавальної взаємодії людини з довкіллям досить правдоподібно зображується формулою:

Я ↔ система винаходів ↔ не-Я.

Система винаходів – ланцюжок у праксиологічній системі поєднує у цілісність дві сутності: людську і природну. У змісті образу предмета дії міститься дещо від «Я» і деяка частина від «не-Я», або предмета, який штучно вироблений і став психічним фактом.

Процес творчості розгортається в системі «Я» (психе, свідомість) і «не-Я» (таємниця, невідоме у предметі). Вихідною передумовою діяльності є «Я», а предмет діяльності – «не-Я». Ланка, що їх поєднує у ціле, – **образ бажаного майбутнього і винаходи**. Застосування в дослідженні цієї системи переборює ілюзію мислення і роз'ясняє, як саме «Я» вкладається у «не-Я», тобто те, що, здавалося б, не буває в «Я».

Об'єднує у цілісність системи «Я» (психе, свідомість) – «не-Я» (таємниця, невідоме у предметі), зливає їх у суцільний інформаційно-енергетичний потік психічних явищ – дія людини. Цей потік – невпинне багатоголосе повідомлення, що рухається в одному напрямку; активність із безперервним, послідовним виконанням операцій як у виробничому процесі; здатен, як паводок, виходити з берегів. Залежно від мети людина здатна розкласти потік психічного на частини та утворювати образи, думки і почуття про «не-Я».

Взаємодії у системі «Я» і «не-Я» (таємниця, невідоме у предметі): одна сторона через свої зміни у психіці, зберігаючи якісну їх визначеність, відтворює предмет у формі **чуттєво-інтуїтивного відображення**, в образах, почуттях та думках певні сторони іншої – предмета дій – «не-Я». Чуттєво-інтуїтивне відображення – це смужка психічного, на якій людина здатна переживати помітне відчуття – його екстремум, а на максимумі впливу – неадекватне відчуття, внаслідок чого психічна система втрачає керуваність.

Образ утворюється, зрозуміло ж, не у мозкові, а в тому місці, де людина дотикається з предметом – з «не-Я», отже, на межі відомого й невідомого; почуття теж не всередині нас, совість, наприклад, кожен раз народжується у взаємодії з людиною: коли душа болить? – коли ми усвідомлюємо завдану їй шкоду, а більшову точку (переживаємо сором) не в грудях, а в місці неправедної дії; думка – на точці дотику з предметом – усі вони поза ними. Так само здійснюється відкриття таємниць прихованих у предметі, й втілення у сутність предмета вдатностей «Я».

Розгляд праксиологічної системи «Я і не-Я» здатен відповідати на питання і про виникнення і морального почуття (почуття і волі), уявлення про творчу діяльність. Людина відображає своєю діяльністю весь світ, і це в дійсності робить не «Я», а Я за допомогою психічного відображення, за допомогою якого шукає відповіді на питання: «Що? Як? і Заради чого?»

Чим створюються винаходи і позитивний ефект праці? За допомогою **механізму творчості** – єдність поетичної душі і тіла

людини, утворенням природи, до якої входять елементи – *мислення, почуття та уява*, і тіла – *психомоторика та енергопотенціал*. Ці наукові поняття його описують поняттями та судженнями, які стверджують наявність чи відсутність властивостей.

Мислення – відображення невідомого. Чим же воно включається в роботу? Дискомфортом: внутрішнім і зовнішнім – задачами, що усвідомлені людиною; проблемою, яка вже в'їлася у душу і вимагає від вас вирішення. Як це зрозуміти? Ви відчули дискомфорт (усім подобається, всім зручно, а вам – тісно, щось болить, муляє, вам бридко), ви намагаєтесь зрозуміти, чому вас це не влаштовує – тобто у дискомфорті визначаєте завдання. Щоб звільнитися від дискомфорту, треба проблему вирішити. *Дії мислення*, очевидно, – основа розвитку механізму творчості, бо вони охоплюють, стикають між собою всі види мислення і перетворюють невідоме на відоме, щоб його надовго запам'ятати.

Складність розвитку мислення в тому, що до 13 років життя у дітей від природи пам'ять випереджає мислення. Вона, як губка, всмоктує все, не розбираючись у цінностях. Якщо до цього мислення не було активоване (тому що не мало навантаження), то учень придбає, можливо на все життя, звичку виконувати пізнавальну роботу силами пам'яті: визуальну, йому простіше й надійніше для позитивної оцінки завчити, ніж осмислити.

Отже, дія критичного мислення – це: 1) процес перетворення невідомого на відоме (вирішення задачі із невідомим); 2) формулювання висновку відповідно до мети; 3) порівняння й оцінювання продукту дій з образом бажаного його стану; 4) одягання думки (образної, почуттєвої, інтуїтивної тощо) у форму слова, яке, розвиваючись, перетворюється на поняття, поняття стає духовним інструментом діяльності людини і відкриває замасковане у відомому невідоме; вершина відображення мовними засобами – символ – модель, здатна породжувати всі можливі варіанти предмета, процесу, явища тощо.

Продуктом дії мислення стають образні, дійові, символічні думки. Ознака вирішення задачі: дискомфорт асимільований на комфорт, вдовolenня. Якщо ви втрачаєте енергію, ваша вимогливість до комфорту зменшиться і вчорашній дискомфорт сьогодні сприймається позитивним та навіть сприятливим явищем. Прислухайтеся до себе! Думка – продукт усвідомлення, фіксації матеріалізованої знаками властивості чи ознаки предмета або явища. Раніше вона була у формі почуттів і тому невимовна. Достатньо почуттєво пережитий властивості дати ім'я – це думка, матеріалізований субстрат, який працюватиме, організуватиме й регулюватиме наші дії. Зовні думка виражається словом, знаком, дією, мімікою й пантомімікою.

Почуття – це ставлення до навколишнього і його оцінювання, яке матеріалізується в образах істини, добра й краси або існує у формі установок – готовності діяти так, а не інакше. Тому почуття виникає на місці контакту людини з предметом, процесом, явищем. Воно плинне і майже нескінченне за кількістю

інформації, яку ми переживаємо. Як і думки, почуттєві образи самі собою не існують, вони виникають у момент взаємодії з іншою людиною, із соціумом, зокрема, совість завжди виникає як больова точка, як знак прокрустового ложа. Совість є невіддільною від думки, оскільки почуття – це голос істини, добра й краси; якщо у людини немає морального почуття – совість мовчить.

Діям почуттів (точніше, системі почуттів) умовно належить друге місце. Почуттів надзвичайно багато: скільки предметів і явищ нас оточує, стільки контактів із ними може бути. Почуття виконують функції: 1) порівнянь предметів чи властивостей; 2) оцінювання нашого ставлення до чогось; 3) прийняття рішення діяти так, а не інакше. Почуття симультанне, цілісно відображають величезні обсяги інформації та енергії. На відміну від почуттів, мислення діє сукцесивно, – послідовно аналізує предмети, процеси, властивості тощо. Тому мислення має здебільшого інформаційну природу (а почуття – енергетично-інформаційну).

Існує прямий і зворотний зв'язок думки й почуття, але почуття можуть залежати від думки. Думка – це призма, яка робить почуття видимими; це камертон, завдяки якому почуття набувають розмір та ім'я, це простір, в якому живуть почуття. Образ предмета чи явища – багатовимірна цілісність. Образ – перший продукт пізнання себе або свого оточення.

Уява – відображення неіснуючого, піднімає людину над стереотипами й шаблонами мислення або руйнує їх і цим розчищає шлях почуттям і мисленню. Уява ламає всі перепони на шляху до мети. Продуктом дій уяви є синтез багатьох відображень: образів, думок, почуттів в одну цілісність, її зміст варіює від фантастичної мрійливості до творчих образів безпосередніх регуляторів діяльності. А саме: а) життєвому шляху на багато років вперед; б) вчинків-дій, для створення матеріальних чи духовних цінностей; в) сукупність і послідовність психічних станів і процесів для вирішення завдань.

У дітей уява інколи досягає меж, за якими губиться реальність і починається фантазія. Ці факти часто оцінюються дорослими негативно, як шкідлива звичка. Дітей-мрійників дорослі називають брехунами, принижуючи дитячу гідність.

Пам'ять у творчої людини – це проєкція прожитого життя у майбутнє у формі образів, думок і почуттів, якими вона володіє (нагадаємо діапазон гармонії від примітивного шаблону й стереотипу до «золотого перерізу», який може проєктувати творчий процес). Отож, лише у творця пам'ять виконує природну функцію, тільки у нього вона – інструмент творчих дій, тобто інструмент, який загострюється під час роботи і вдосконалюється у творчості.

Психомоторика – одухотворена машина, якою рухає наша життєва сила (енергопотенціал). Ця машина не обмежена простором нашого тіла і наша душа виходить у нескінченність простору й часу поза нами. Вона один із механізмів творчості й умова його розвитку. Думка і живий рух, дія й думка в нашому тілі неподільні. Якщо психомоторика не розвинута, то про-

дуктивність всіх механізмів творчості низька. Страждає процес втілення, а людина стає «аварійною».

Отже, для психомоторики важливі не форми й межі (психомоторні чи духовні), а *здатність до дії* (моральної, пізнавальної та естетичної). Звідси суть психомоторики – це інструмент матеріалізації неподільних і злитих у цілісність образів, почуттів, думок і живих рухів людини.

Психомоторна дія – це і вимірювальний прилад. Роздумуючи – діємо, діючи – мислимо. А координація й гармонійність наших рухів – дзеркало наших мисленневих процесів. Тіло мислить, відчуває й діє – кожен орган забезпечений природною ЕОМ, що *приймає, переробляє та інтегрує* енергію, інформацію, продукуючи живий рух або думку. Живий рух і думка вимірюють властивості навколишнього світу, виявляють нашу здібність сприймати й перетворювати наше існування. Це і є механізм нашої творчості. Психомоторна дія користується всіма живими ЕОМ, і ми стаємо: 1) для самого себе – піддослідними, які пізнають самі себе; 2) експериментаторами, які перетворюють себе за законами гармонії; 3) живими вимірювальними приладами; 4) інтерпретаторами одержаних фактів; 5) проєктантами предметів і самих себе; і все це відбувається, об'єднується й створюється в особистості.

Енергопотенціал – життєва сила, міра здатності діяти. Дорослі не можуть перемогти в енергетичній потужності новонародженого: дитина, повиснувши на одній руці, може триматися до трьох хвилин, а майстри спорту – лише до двох хвилин. Але традиційно дитину обмежують у руховій активності, виключена із обміну енергія, захисна оболонка дитини, тане кількісно, тому вона стає відкритою усім хворобам, гіподинамії, зупиняється в рості.

Якщо мало енергії, людина постійно нездужає, її турбує тільки безбарвне існування. Багато енергії – людина справді живе у цікавому різнобарвному світі, готова відважно прямувати назустріч невідомому. Нашу енергію неможливо побачити чи помацати. Про неї ми можемо говорити як про речовину, а про енергопотенціал – як про кількість речовини, а про себе – як про здатність і готовність до дії. Енергопотенціал матеріальний, може бути виміряний і спрямований. Енергія – рухома й діяльна частина механізму творчості – виражається щомиті, і тому непостійна; вона відновлюється до попереднього стану чи накопичуватися з надлишком, і найголовніше – вона вектор, має величину і напрямок її витрат.

Мізерний потенціал енергії дає людині пам'ять, яка стає інструментом самоствердження. Самоствердження не ділом, а тим, що «Я є!». Брак енергії спрямовує вас у глибину себе, у своє минуле. Енергія наша плинна: прибуває (ми її заробляємо) чи зникає (ми її витрачаємо); третього («замороженого») стану не буває. Енергія кумулятивна: локалізується у працюючому механізмі творчості, там, де переборюється опір, накопичується, зосереджується у згустках (він росте, як мозоль: збільшується там, де взуття тисне найбільше).

Отже, наша енергія вимірюється в діапазоні: початок (нуль) мертве тіло, не здатне до дії; й верхній рівень – максимум енергії тіла й душі, який є умовою творчого процесу – утворення натхнення.

Щоб механізм творчості почав працювати, ми маємо гармонійно розвивати всі його складові. Причому в оптимальному стані мають перебувати душа (мислення, почуття й уява), і тіло (енергопотенціал і психомоторика). Щоб не вводити себе в оману, попередимо відразу: ніяких компенсацій у цьому не може бути: 1) мислення, почуття та уява знаходять у дискомфорті нові завдання; 2) психомоторика і мислення їх вирішує; 3) енергопотенціал дає життя діям (пізнавальним, моральним, естетичним).

Механізм творчості не має віку: на 6-му році життя він переходить із потенційного стану в активний і поступово набирає потужності упродовж всього життя. Не буває такого, щоб якийсь механізм у живому організмі роками простоював без роботи і з ним нічого не трапилось. Якщо, наприклад, м'яз не діє хоча б два тижні, він втрачає три чверті сили; якщо він не діє два місяці – атрофується. Якщо суглоб зафіксувати нерухомо на тривалий час (через хворобу, важку травму тощо) – він закастенеє і перестане виконувати функцію суглоба.

Творчість – процес народження нового, дещо такого, що об'єктивно здійснюється у природі чи людині: у природі – зародження, зростання, визрівання; у людині – виникнення нових думок, почуттів чи образів, які потім стають безпосередніми регуляторами творчих дій.

Отже, зародження, зростання і визрівання психічних регуляторів, на відміну від конструювання, яке поєднує старе і відоме, творчість – новий принцип дій людини. Новий процес, у результаті якого виникає оригінальний продукт, об'єктивно цінний і самодостатній: людина робить відкриття, винаходи і створює художні образи. Суть у них одна. Різняться між собою лише засобами проникнення творчості у сутність природи.

Професіонал-ретроград – людина, яка використовує у своїй праці застарілі винаходи, повертаючись до старого консерватором. Або у неї переважає хвороблива уява, **якщо вона не приборкана моральними почуттями**, ігнорує доводи розуму, застосовує професійно перекручені нормами на тлі деформації особистості й призводить до трагічних наслідків.

Завершення професійної діяльності – часткова або повна редукція фахових удатностей, втрата пристосовних механізмів протягом індивідуального розвитку або протилежний розвиткові психічних явищ рух – згасання професіоналізму.

Отже, процес праці розглянуто як праксиологічну систему єдності «Я» і «не-Я», вони проникають одне в одного: *психе-Я* – мислення, почуття та уява і сома (тіло) психомоторика і енергопотенціал забезпечують під час розв'язання задач позитивний ефект. *Не-Я* – складають предмет взаємодії людини з: живою природою, технікою, технологіями і неживою природою,

людьми, знаковими системами, художніми образами та соціумом й викликають зміни відповідні меті. Генеза професіонала здійснюється етапами від спеціаліста, професіонала-майстра, професіонала-творця. Він здатен, діючи на «не-Я», застосовувати винаходи: устрої, способи дій, нові речовини безпомилково користуються гностичними, перетворюючими та дослідницькими діями; до професіонала з перекрученими настановами і схильного до руйнування предметів своєї праці.

Список використаних джерел

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
2. Клименко В. В. Как воспитывать вундеркинда. – Х.: «Фоліо», 1996. – 463 с.
3. Клименко В. В. Механізми психомоторики людини. – Київ, 1997. – 192 с.
4. Клименко В.В. Механізм творчості: чим його розвивати? – К.: Шкільний світ, 2001. – 100 с.
5. Клименко В.В. Психологія творчості. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
6. Клименко В.В. Психологія спорту. – К.: Академія, 2007 – 426 с.
7. Климов Е.А. Психология профессионализма. Психологи отечества. – М., Воронеж: МОДЭКЮ, 1996. – 360 с.
8. Корольчук М.С., В.М. Крайнюк Теорія і практика професійного відбору. – К.: Ніка-Центр», 2006 – 536 с.

The authors investigate the process of labor as a praxeological Self-non-Self system with the Self including thinking, feelings, imagination, soma (bony), psychomotorics and energy, potentials and the Non-Self comprising a human's environmental interactions. A professional's genesis start from a specialist and goes through a master-professional (capable of using in his/her work tools, act forms, new materials, gnostic, transforming and investigating acts) and finally to a professional with twisted attitudes and inclined to destroying his/her labor objects.

Key words: labor, praxeological analysis, Self-non-Self system, obojects of interaction, system interaction, creativity, professional's states.

Отримано: 17.09.2009

СТИМУЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ І ПЕДАГОГІВ

У статті запропоновано методика стимулювання самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів у навчально-виховному процесі шляхом вивчення зв'язку даного процесу з іншими психологічними характеристиками, зокрема ціннісними орієнтаціями, рівнем домагань, самооцінкою. Обґрунтовується необхідність виявлення захисних механізмів, що стримують розвиток особистості студентів, уповільнюють процес їх самореалізації.

Ключові слова: гуманістична психологія, особистість, розвиток, самоактуалізація, самореалізація.

В статті пропонується методика стимулювання самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів в навчально-виховному процесі шляхом вивчення зв'язку даного процесу з іншими психологічними характеристиками, зокрема ціннісними орієнтаціями, рівнем домагань, самооцінкою. Обґрунтовується необхідність виявлення захисних механізмів, які стримують розвиток особистості студентів, уповільнюють процес їх самореалізації.

Ключевые слова: гуманистическая психология, личность, развитие, самоактуализация, самореализация.

Постановка проблеми. Соціальний, технічний та етичний прогрес сучасного суспільства пов'язані з умінням і бажанням його членів до саморозвитку, самоактуалізації. Зараз найбільш значущими індивідуальними характеристиками майбутніх фахівців у процесі самовдосконалення виступають ініціатива, креативність, оригінальність у творчості й діяльності.

Аналіз стану розробленості проблеми. Вивчення останніх робіт з проблеми самоактуалізації показало існування різних шляхів підвищення цього феномена у студентської молоді [1], [2], [3], [4], [5].

Проблематика роботи та мета дослідження. У своєму дослідженні ми зупинились на вивченні зв'язку процесу самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів з такими психологічними характеристиками, як ціннісні орієнтації, рівень домагань, самооцінка та виявлення захисних механізмів, що стримують розвиток особистості студентів, уповільнюють процес їх самореалізації.

Результати дослідження. У двох експериментальних групах нами реалізовувалась програма стимулювання самоактуалізації особистості майбутніх фахівців у навчально-виховному процесі, яка включала в себе два блоки: інформаційний і тренінговий.

1. Інформаційний блок представляв теоретичне підґрунтя реалізації програми і передбачав ознайомлення студентів з темами «Самоактуалізація особистості як процес оптимізації, стимулювання, збагачення змісту розвитку майбутнього фахівця» та «Обмеження та перешкоди самоактуалізації особистості».

2. Тренінговий блок включав визначення рівня співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах (методика Е. Фанталової), рівня домагань (опитувальник В. Гербачевського), самооцінки (методика В. Семиченко), типологій психологічного захисту (методика Р. Плутчика), виконання творчих робіт «Як я планую провести наступні 10 років мого життя», «Якості, які в мене є», «Якості, які необхідно покращити» та «Якості, які хочу мати».

Першим етапом втілення програми стимулювання самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів була робота з активізації самопізнання шляхом реалізації інформаційного блоку.

Ми ознайомили студентів з основними положеннями гуманістичної теорії, поглядами на розвиток особистості як класиків (А. Маслоу, К. Роджерса, Е. Фромма, Г. Олпорта, В. Франкла, Р. Мея), так і сучасних вчених, які переймаються проблемою самоактуалізації особистості (М. Боднар, Ю. Долінська, М. Гасюк, В. Гупаловська).

У наші плани входило завдання підведення студентів до усвідомлення своїх індивідуальних особливостей, більш точного, повного й глибокого уявлення про себе і свій актуальний стан; здатності побачити й почути себе справжнього, крізь на шарування масок, ролей і захистів.

Майбутні фахівці, за нашими сподіваннями, повинні були стати на шлях самоактуалізації своєї особистості, відкриття й знаходження себе, що дав би можливість їм ставати все більш вільними і відповідальними, аутентичними і неповторними, дружелюбними і відкритими, сильними і творчими.

Після теоретичного ознайомлення студентів з якостями самоактуалізуючої особистості (за А. Маслоу) ми запропонували респондентам оцінити їх наявність та рівень вираженості за 10-бальною шкалою (від 0 – повна відсутність якості до 10 – якість виражена максимально).

Наступним етапом тренінгової програми було визначення рівня співвідношення «Цінності» і «Доступності» в різних життєвих сферах за методикою Е. Фанталової [8]. В методиці були використані поняття, що означають «термінальні цінності», виділені М. Рокичем.

Е. Фанталова вважає, що однією з істотних детермінант мотиваційно-особистісної сфери є рухоме, поступово змінне в процесі діяльності залежно від життєвих обставин співвідношення між двома площинами «свідомості». А саме: між площиною, що вміщає в себе усвідомлення провідних життєвих цінностей, особистісних задумів, дальніх життєвих цілей, і площиною всього, що є безпосередньо доступним, пов'язаним із здійсненням

конкретних, легко досяжних цілей. Стосовно конкретної життєвої сфери або локальної проблеми співвідношення цих двох площин за своїм характером аналогічне співвідношенню таких психологічних параметрів, як «Цінність» (Ц) і «Доступність» (Д), які є ключовими в пропонованій методиці.

Студентам на спеціальному бланку з інструкцією пропонувалися 12 понять, що означали різні життєві цінності. Згідно інструкції, досліджувані проводили попарне порівняння (попарне ранжування) цих понять на спеціальних матрицях на реєстраційному бланку двічі: перший раз – по «Цінності» (перша матриця) і другий раз по «Доступності» (друга матриця). Порівняння в першій матриці здійснювалися на підставі того, що представлені в списку цінності мали для респондентів різну значущість, різний ступінь привабливості. Порівняння по другій матриці відбувалося на підставі того, що деякі з представлених цінностей були для студентів більш доступними, легше досяжними. Потім ми підраховували, скільки разів кожне поняття було переважаючим по «Цінності» і скільки разів по «Доступності».

Отримані результати заносилися в таблицю, підраховувався інтегральний показник методики, рівний сумі розбіжностей по модулю для всіх 12-ти понять:

$$R = \sum_{i=1}^n |C_i - D_i|,$$

де i – номер поняття в реєстраційному бланку та інструкції. При парній кількості понять максимальний показник розбіжності буде $R_{\max} = n2 / 2$, при непарному $R_{\max} = (n2-1) / 2$, де n – загальне число понять.

Для будь-якої життєво важливої сфери можна було виділити декілька типових варіантів взаємозв'язку Ц і Д:

1. Ц і Д повністю співпадають;
2. Ц і Д в значній мірі співпадають;
3. Ц і Д в значній мірі розходяться і така розбіжність має два варіанти: Ц перевищує Д ($C > D$) і Д перевищує Ц ($D > C$);
4. Ц і Д повністю розходяться.

Отже, основною психометричною характеристикою методики був показник «Цінність-Доступність» («Ц-Д»), що відобразив ступінь розбіжності дезинтеграції у мотиваційно-особистісній сфері студентів. Останнє, у свою чергу, свідчило про ступінь незадоволеності поточною життєвою ситуацією, внутрішньою конфліктністю, блокадою основних потреб, з одного боку, а також, про рівень самоактуалізації, внутрішньої ідентичності, інтегрованості, гармонії з другого боку.

Наступним етапом корекційної програми було виявлення рівня домагань студентів за допомогою діагностики компонентів мотиваційної структури особистості. Для виконання цієї задачі ми використали опитувальник В. Гербачевського. Застосування запропонованої методики для оцінки мотиваційних структур та

рівня домагань базувалося на припущенні про узагальненість рівня домагань: у будь-якій діяльності, незалежно від її специфіки, у кожної людини буде формуватись характерний для неї рівень домагань [6].

Опитувальник заповнювався респондентами після завершення одного з етапів продуктивної діяльності (роботи над методикою Е. Фанталової). Після відповідей на питання тесту опитувані продовжували роботу над визначенням самооцінки особистості за методикою В. Семиченко.

Студентам пропонувалося прочитати кожний з наведених в опитувальнику висловів і відзначити ступінь своєї згоди, обвівши кружечком відповідну цифру в опитувальнику: +3 – якщо повністю згодні з висловом, +2 – якщо просто згодні, +1 – якщо швидше згодні, ніж не згодні, -3 – якщо абсолютно не згодні, -2 – якщо просто не згодні, -1 – якщо швидше не згодні, ніж згодні. Якщо ж опитуваний не міг ні прийняти, ні відхилити його, відзначав 0. Всі вислови відносилися до того, про що студенти думали, що відчували або хотіли в мить, коли робота над завданням переривалася.

Проблемні ситуації, що виникали в процесі роботи з опитувальником, привели до актуалізації потреб майбутніх фахівців, серед яких виділялися пізнавальні, соціальні, потреби самосвідомості, підвищення самоповаги та інші. На основі цих потреб студенти оцінювали значущість і складність завдання, визначали витрати часу і сил, давали прогнозовані оцінки розвитку особистісних якостей.

За наслідками тестування ми визначили мотиваційну структуру особистості майбутніх психологів і педагогів, що складалася з 15 компонентів, по кожному з яких підраховувалася сума балів за допомогою ключа й правил перекладу відповідей досліджуваних у балах. Компоненти мотиваційної структури студентів ми розділили на чотири групи.

До *першої групи* увійшли 6 компонентів (внутрішній мотив, пізнавальний мотив, мотив уникання, мотив зміни діяльності та мотив самоповаги), що склали ядро мотиваційної сфери особистості і виступили в ролі чинників, що безпосередньо спонукають майбутніх фахівців до певного виду діяльності.

Другу групу утворили компоненти (значущість результатів, складність завдання, вольове зусилля, оцінка рівня досягнутих результатів, оцінка власного потенціалу), пов'язані з досягненням досить значущих цілей, що відносилися до положення справ зараз.

До *третьої групи* компонентів увійшли прогнозні оцінки діяльності студентів: намічений рівень мобілізації зусиль, необхідних для досягнення цілей діяльності та очікуваний рівень результатів діяльності.

Четверта група компонентів відобразила причинні чинники відповідної діяльності. До неї увійшли два компоненти – закономірність результатів та ініціативність.

Перераховані елементи виступили потенційними компонентами реальних індивідуальних мотиваційних структур, що виникали

як у ході виконання дослідного завдання, так і в інших реальних ситуаціях. У цих структурах центральне місце зайняли мотиваційні компоненти, а серед них – компонент самоповаги. Проте його активування відбувалося на основі інших «опорних» мотиваційних компонентів. Виразність компонента самоповаги відповідали експериментальній оцінці рівня домагань особистості студентів.

Рівень домагань тісно пов'язаний з самооцінкою особистості і мотивацією досягнення успіхів у різних видах діяльності. Залежно від спрямованості, здібностей і характерних рис особистості складається правильне або неправильне відношення до себе, внаслідок чого самооцінка може стимулювати або гальмувати розвиток особистості, процес її самоактуалізації. Адекватна самооцінка особистістю своїх здібностей і можливостей забезпечує їй відповідний адекватний рівень домагань, реалістичне відношення до успіхів та невдач, схвалення і несхвалення.

За допомогою методики В. Семиченко ми визначили рівень самооцінки студентів [7]. Досліджуваним пропонувались судження, які змальовували можливі ситуації в їхньому житті. Оцінюючи частоту виникнення ситуацій, опитувані використовували наступні варіанти відповідей: 4 – дуже часто, 3 – часто, 2 – інколи, 1 – рідко, 0 – ніколи. Необхідну для них відповідь вони відзначали в колонці поряд з номером судження.

З метою більш диференційованого аналізу ставлення студентів до себе інтерпретацію результатів за пропонованою шкалою самооцінки ми проводили за п'ятьма рівнями. Нами виокремлено групи респондентів, самооцінка яких наближена до завищеної або до заниженої.

Як показує аналіз літературних джерел та експериментальних досліджень, суттєві відхилення самооцінки студентів від адекватної, особливо у бік заниження, ведуть до руйнування надій, негативно впливають на впевненість у власній значущості та домагання особистості, що робить шанси самоактуалізації менш ймовірними. Наближення самооцінки до адекватної сприятиме якісним змінам в особистісному зростанні студентської молоді [1], [4].

Маслоу ідентифікував вісім особливостей поведінки, що ведуть до самоактуалізації: зібраність, здатність обрати свій шлях особистісного зростання, самосвідомість, чесність, здоровість думок, саморозвиток, вершинні переживання і відсутність «егозахистів».

Мотивація духовного зростання не є такою ж базовою, як психологічні потреби в безпеці, повазі та інші. На самоактуалізацію можуть негативно впливати минулий досвід і шкідливі звички, що сформувалися в результаті цього досвіду, а також тиск суспільства, вплив групи і внутрішні захисти, які заважають майбутньому фахівцеві пізнати своє власне «Я».

Его-захисти є внутрішніми перешкодами для особистісного зростання. Для ефективної боротьби з ними, перш за все, потрібно визнати, що ці захисти дійсно існують, і зрозуміти, як вони діють; звести до мінімуму спотворення, які вони створюють. З

цією метою нами використана методика Р. Плутчика «Діагностика типологій психологічного захисту».

За наслідками проведення методики підраховувалася кількість позитивних відповідей студентів за шкалами, відповідно до ключа. Всього нами виділено вісім шкал его-захистів:

- Шкала А. *Заперечення* – механізм психологічного захисту, за допомогою якого студенти заперечують деякі фруструючі, що викликають тривогу обставини, або якийсь внутрішній імпульс, або сторона заперечує саму себе. Даний захисний механізм реалізується при конфліктах будь-якого роду і характеризується зовні виразним викривленням сприйняття дійсності.

- Шкала В. *Витіснення* – механізм захисту, за допомогою якого неприйнятні для опитуваних імпульси: бажання, думки, відчуття, що викликають тривогу, стають несвідомими. Найчастіше витісняються властивості, особистісні якості і вчинки, що не роблять респондентів привабливими у власних очах та в очах інших.

- Шкала С. *Регресія* розглядається нами як механізм психологічного захисту, за допомогою якого студенти в своїх поведінкових реакціях прагнуть уникнути тривоги шляхом переходу на більш ранні стадії розвитку лібідо. При цій формі захисної реакції опитувані, що піддаються дії фруструючих чинників, замінюють рішення суб'єктивно складних задач на відносно простіші та доступніші в ситуаціях, що склалися. Використання більш простих і звичних поведінкових стереотипів істотно обідняє загальний (потенційно можливий) арсенал досліджуваних.

- Шкала Д. *Компенсація* виявляється в спробах студентів знайти відповідну заміну реального або уявного недоліку, дефекту, нестерпимого відчуття іншою якістю, найчастіше за допомогою фантазування або привласнення собі властивостей, достоїнств, цінностей, поведінкових характеристик іншої особи. Часто це відбувається при необхідності уникнути конфлікту з цією особою і підвищення відчуття самодостатності. При цьому запозичені опитуваними цінності, установки або думки приймаються без аналізу і переструктурування й тому не стають частиною їх особистості.

- Шкала Е. *Проекція* – захисний механізм, за допомогою якого неусвідомлювані і неприйнятні для майбутніх фахівців відчуття й думки локалізуються зовні, приписуються іншим людям і таким чином стають як би вторинними. Негативний, соціально малосхвалюваний відтінок почуттів і властивостей, що переживаються, приписується оточуючим, щоб виправдати власну агресивність або недобррозичливість, яка виявляється як би в захисних цілях.

- Шкала Ф. *Заміщення* – поширена форма психологічного захисту, що виявляється в розрядці пригнічених емоцій (як правило, ворожості, гніву), які прямують на об'єкти, що представляють меншу небезпеку або доступніші, ніж ті, що викликали негативні емоції і відчуття. В більшості випадків заміщення дозволяє досліджуваним виплеснути емоційну напругу, що ви-

ника під впливом фруструючої ситуації, але не приводить до полегшення або досягнення поставленої мети.

• Шкала *Г. Інтелектуалізація* – це захисний механізм, за допомогою якого студенти присікають переживання, викликані неприємною або суб'єктивно неприйнятною ситуацією за допомогою логічних установок і маніпуляцій навіть за наявності переконливих доказів на користь протилежного. Автор методики Р. Плутчик до цієї шкали також включає механізм *раціоналізації*, коли респонденти створюють логічні (псевдорозумні), але пристойні обґрунтування своєї або чужої поведінки, дій або переживань, викликаних причинами, які опитуваний не може визнати через загрозу втрати самоповаги. Також сюди була включена і сублімація як механізм психологічного захисту, при якому витісненні бажання й відчуття студентів гіпертрофовано компенсуються іншими, відповідними вищим соціальним цінностям, що визнаються особистістю.

• Шкала *Н. Реактивні утворення (гіперкомпенсація)* дозволяє опитуваним запобігти виразу неприємних або неприйнятних для них думок, відчуттів або вчинків шляхом перебільшеного розвитку протилежних прагнень.

Далі «сирі» бали переводилися у відсотки і складався профіль еґо-захистів майбутніх психологів і педагогів.

Наступним етапом корекційної програми було виконання письмового творчого завдання «Як я планую провести наступні 10 років мого життя».

Контент-аналіз письмових творчих робіт дозволив нам виокремити найбільш пріоритетні лінії ціннісно-сислової сфери майбутніх психологів та педагогів, визначити ставлення студентів до свого майбутнього.

З урахуванням отриманої про свої психологічні особливості інформації, ми запропонували студентам описати особистість, що самоактуалізується, якими якостями, відповідними їй, вони володіють і якими б хотіли оволодіти. Для виконання цього завдання опитуваним був запропонований набір з 200 якостей особистості, запозичений нами з методики «Визначення кількісного рівня самооцінки особистості». Респондентам належало вибрати по 10 якостей, які у них є; які, необхідно поліпшити; які, хотілося б мати. Коли якості були відібрані, студентам пропонувалося проанжирувати їх за ступенем значущості, заповнивши відповідний бланк.

У результаті проведеної статистичної обробки одержаних результатів була виявлена шкала переваг, в якій на перших місцях стояли якості, більшістю респондентів оцінені вищими балами. Так нами був одержаний кластер понять, що досить повно описує такий об'єкт, як «самоактуалізуюча особистість», «творча особистість», «ідеальний фахівець», до досягнення якого слід прагнути респондентам у процесі їх особистісного зростання.

Після завершення реалізації програми стимулювання самоактуалізації особистості майбутніх фахівців у навчально-виховному процесі ми провели контрольне дослідження рівня

самоактуалізації опитуваних в експериментальних та контрольних групах з метою виявлення динаміки розвитку самоактуалізації студентів-психологів та студентів-педагогів.

Результати динаміки підвищення показників самоактуалізації в експериментальних та контрольних групах майбутніх фахівців подано у *табл. 1*.

Таблиця 1

Вплив експериментальної роботи на показники самоактуалізації майбутніх психологів і педагогів (у балах)

№ з/п	Назва шкал опитувальника САТ	Майбутні психологи				Майбутні педагоги			
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
		до	після	поч.	контр.	до	після	поч.	контр.
1.	Компетентність у часі	49,9	53,1	49,7	50,3	45,7	48,9	45,8	45,6
2.	Підтримка	40,6	47,8	40,8	40,9	34,4	41,7	34,6	34,5
3.	Ціннісні орієнтації	51,9	55,8	51,2	51,4	42,2	46,4	42,5	42,7
4.	Гнучкість поведінки	47,9	53,6	48,1	48,2	46,1	50,3	45,9	46,7
5.	Сензитивність	51,5	56,4	51,3	51,6	45,6	49,8	45,2	45,4
6.	Спонтанність	52,6	56,3	51,9	52,5	44,6	48,2	44,9	46,2
7.	Самоповага	59,5	63,7	59,3	59,6	51,3	55,0	51,5	51,3
8.	Самоприйняття	51,8	58,1	52,0	52,4	47,7	54,8	47,9	47,8
9.	Погляд на природу людини	51,4	52,9	51,2	51,5	46,6	47,5	46,8	46,9
10.	Синергійність	50,4	50,9	50,0	50,5	46,3	46,8	46,1	46,4
11.	Прийняття агресії	50,0	51,2	50,2	50,7	48,7	49,8	48,8	50,0
12.	Контактність	46,0	50,5	46,1	46,3	45,6	50,1	45,7	45,9
13.	Пізнавальні потреби	40,5	46,4	40,2	40,4	39,1	44,7	39,4	39,3
14.	Креативність	48,2	52,3	47,9	48,3	46,7	49,9	47,1	47,4
	Середнє значення	49,4	53,5	49,3	49,6	45,0	48,9	45,1	45,4

Аналіз результатів контрольного зрізу рівня самоактуалізації опитуваних показав, що після проведення програми сти-

мулювання підвищились середні значення самоактуалізації в експериментальних групах майбутніх психологів на 4,1 бали, майбутніх педагогів на 3,9 балів. Загальні показники самоактуалізації студентів-психологів склали 53,5 бали, студентів-педагогів – 48,9 балів.

Висновки. Використана корекційна програма дозволила вивчити зв'язок процесу самоактуалізації особистості майбутніх фахівців з ціннісними орієнтаціями, їхнім рівнем домагань та самооцінкою. Нами виявлено захисні механізми, що стримують розвиток особистості студентів, уповільнюють процес їх само-реалізації.

Перспективи подальших пошуків. Формувальний експеримент дозволив визначити шляхи подальшої роботи з розвитку самоактуалізації особистості майбутніх фахівців. На нашу думку, рівень самоактуалізації особистості студентів має формуватись за умови комплексного підходу: оновлення системи методів, форм і засобів виховання; створення нових технологій навчання та виховання; впливу на свідомість, почуття, поведінку студентів; впровадження спеціальних методик стимулювання самоактуалізації особистості майбутніх фахівців у навчально-виховному процесі.

Список використаних джерел

1. Боднар М.Б. Вплив етнопсихологічних життєвих орієнтацій на самоактуалізацію студентської молоді: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут соціальної та політичної психології АПН України. – К., 2004.
2. Гасюк М.Б. Психологічні особливості самоактуалізації сучасної жінки: 19.00.07. – пед. та вікова психологія: Дис. ... канд. психологічних наук. – К., 2003.
3. Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: 19.00.01. – заг.психологія та історія психології: Дис. ... канд. психологічних наук. – Л., 2005.
4. Долінська Ю.Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки: 19.00.07. – пед. та вікова психологія: Дис. ... канд. психологічних наук. – К., 2000.
5. Мова Л.В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки: 19.00.07. – пед. та вікова психологія: Автореф. Дис. ... канд. психологічних наук. – К., 2003.
6. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. пособие / Под общ. ред. А.А.Крылова, С.А.Маничева. – СПб.: Питер, 2000. – 560 с.
7. Семиченко В.А. Психология личности. – К.: Видавець Ешке О.М., 2001.

8. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. – Самара: Издательский дом БАХРАХ – М., 2001.

The method of stimulation of self-actualization personality of future psychologists and teachers in an *uchebno-vospytatel'nom* process by the study of communication of this process with other psychological descriptions is offered in the article, in particular by the valued orientations, level of claims, self-appraisal. The necessity of exposure of protective mechanisms which restrain development of personality of students is grounded, the process of their self-realization is slowed

Key words: humanism psychology, personality, development, self-actualization, self-realization.

Отримано: 09.10.2009

УДК 37.015.3-372.461

Л.А. Коваленко

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА

У статті розкриваються основні компоненти професійно-педагогічної культури як однієї з найважливіших складових загальної культури суспільства. Розглядається питання щодо зв'язку індивіда та культури, здатного в майбутньому відтворювати та збагачувати культуру суспільства.

Ключові слова: професійно-педагогічна культура, культурний рівень особистості, професійна діяльність, модель професійної культури та її компоненти.

В статье раскрываются основные компоненты профессионально-педагогической культуры как одной из важнейших составляющих культуры общества. Рассматривается вопрос относительно связи индивида и культуры, способного воспроизводить и обогащать культуру общества в будущем.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая культура, культурный уровень личности, профессиональная деятельность, модель профессиональной культуры и ее компоненты.

Професія як соціально-культурне явище характеризується складною структурою, що містить предмет, засоби та результат професійної діяльності, цілі, цінності, норми, методи і методи-ки, зразки й ідеали. У процесі історичного розвитку суспільства змінюються і професії. Тому, щоб дійсно розвиватись на високому професійному та культурному рівні, педагогіка і збагачується за рахунок засвоєння нових знань в області психології, філософії, антропології, мистецтва, релігії та ін. Високий рівень

професійної культури спеціаліста характеризується розвиненою здатністю самостійно розв'язувати професійні задачі, тобто мати сформоване професійне мислення та професійну свідомість.

Метою нашої статті є виявлення змісту культури в цілому та професійної культури зокрема як наукових категорій, що дозволить наблизитись до розуміння такого складного феномену, як професійно-педагогічна культура.

Виділення професійно-педагогічної культури як однієї з найважливіших складових культури суспільства в цілому зумовлене специфікою педагогічної діяльності вчителя, спрямованої на формування особистості, здатної в майбутньому відтворювати та збагачувати культуру суспільства. Як явище суспільного життя професійна культура педагога охоплює всю багатоманітність проявів педагогічної дійсності та являє собою складно ієрархізовану динамічну систему, компонентами якої виступають різні рівні педагогічної практики [2]. Через культуру вчителя проєктуються його професійні цілі, мотиви, задачі, уміння, здібності. Професійна культура є феноменом вияву вчителем свого власного «Я» у професійно-педагогічній діяльності, де інтегруються педагогічні знання, почуття, настрої, теорії, концепції, педагогічне мислення, культурні зразки педагогічної діяльності, а також засоби навчання і виховання. Вчитель – це ідеал культури, інтелігент з досконалим рівнем сформованості культури. Професійна культура вчителя ґрунтується на загальній культурі особистості, включає в себе педагогічну майстерність, професійну компетентність, комунікативну культуру та особистісну сформованість майбутнього педагога.

Професійна культура за твердженням науковців – це система соціальних якостей, що безпосередньо забезпечує рівень трудової, професійної діяльності та визначає її зміст, ставлення людини до праці. Це – певна сукупність матеріальних і духовних цінностей, які виробляються людьми відповідної професії. Вона вміщує специфічний спосіб організації їхньої діяльності, ставлення цих людей до своєї роботи та її результатів, до власної особистості, а також один до одного, до інших людей і суспільства в цілому, які зумовлені специфікою їхньої професійної діяльності [2,7].

Інші науковці вважають, що професійна культура є найважливішою духовною якістю особистості, яка виявляється в задоволенні, яку особистість отримує від трудової діяльності [1,5]. Під професійною культурою слід розуміти, насамперед, усвідомлення і відчуття фахівцем своєї професії та відповідної діяльності як однієї з найвищих життєвих цінностей, що базується на системі, вихідними елементами якої є знання, практичні вміння й навички, власні соціальні якості, що характеризують ставлення особистості до світу суспільних цінностей.

Отже, професійна культура педагога – це результат сформованості його загальної та духовної культури, що виявляється у його професійно-педагогічній діяльності, а саме під час:

- оволодіння історичною та культурною спадщиною, без якої неможливим постає розвиток людини як особистості;

- культуротворчої діяльності педагога, спрямованої на формування та розвиток особистості студента;
- особистісного дієвого прояву викладачем власної культури у професійній діяльності, у взаємостосунках з іншими людьми, світом, аналізу ставлення до самого себе.

Отже, зміст професійно-педагогічної культури розкривається як система індивідуально-професійних якостей, провідних компонентів та функцій. З одного боку, професійна культура являє собою інтегративну якість особистості педагога-професіонала. З другого боку це – умова ефективної педагогічної діяльності, узагальнений показник професійної компетентності, мета професійного самовдосконалення.

Існуючи відносно автономно, професійна культура педагога функціонує через суб'єктивний світ окремого викладача, простір якого складають образ світу як образ педагогічної реальності, образ Я-професіонал тощо. Отже, вагомим залишається питання щодо зв'язку індивіда та культури. Багато вчених розглядають культуру як перетворення, зміну особистості, її становлення у творчому плані. На їхню думку, культура, підсумовуючи суспільну практику, відображає результат людського розвитку. При чому, творчий розвиток особистості як процес опанування культурою, обумовлюється не зусиллям окремих інтелектуальних груп суспільства, а особистою загальноперетворювальною діяльністю особистості (В.С. Біблер, Л.Н. Коган, В.М. Межуєв, Є.В. Соколов). Такий підхід відкриває широкий простір для досліджень: проблем формування особистості, вивчення взаємодії культури та особистості, культури та творчості, розвитку індивідуального стилю професійної діяльності.

Отже, аналіз наведених визначень поняття культури, її місця і ролі в суспільстві дозволяє виділити її основні якісні характеристики, а саме:

- культура – народжене суспільством, властиве суспільству соціальне явище, що відбиває його якісну характеристику та збагачує духовне життя людини;
- культура – процес творчої діяльності людини, спрямованої на пізнання оточуючого світу і самої людини в цьому світі, з метою отримання об'єктивної та достовірної інформації про світ, де провідну роль відіграє наука і мистецтво;
- культура покликана допомогти людині не тільки пізнати світ і саму себе, а й визначити своє місце у світі;
- культура сутнісно відображує досягнуті людиною у процесі еволюції матеріальні і духовні цінності, зокрема цінність орієнтації у полікультурному світі;
- культура створює необхідні для орієнтації людини у суспільстві норми поведінки та моралі, забезпечує регулювання соціальних відносин особистості;
- культура виступає як потужний фактор формування людських потреб, бажань, емоцій, мотивацій.

Якщо культура – це, передусім, творчий процес, то результатом педагогічної творчості виступає професійно-педагогічна культура. Взаємозв'язок творчості та педагогічної культури обумовлюється тим, що творчість органічно властива педагогічній діяльності. Форми, способи та сфери використання творчості у роботі педагога тісно пов'язані зі становленням його професійної культури, а розвиток професійної культури суспільства великою мірою обумовлюється творчим підходом особистості до власної діяльності. Тому педагогічна дійсність об'єктивно вимагає від викладача творчого підходу до будь-якої сфери діяльності (наукової, професійно-методичної, виховної, суспільної). Творча активність вчителя – це властивість та результат високого рівня розвитку його професійної культури, що передбачає наявність професійних (спеціальних та педагогічних) знань, усвідомлення цілей та суспільної значущості його діяльності, відчуття відповідальності за її наслідки, потреба пізнавати педагогічну реальність та себе як професіонала.

Отже, становлення професійної культури стає можливим лише у співвіднесеності з творчою самореалізацією викладача. Проблема творчості актуалізує питання щодо самореалізації особистості, її потреб, інтересів, здібностей, соціального досвіду та міри соціальної активності. Залучення людини до суспільно важливої діяльності створює реальні можливості для її творчої самореалізації. Позитивна спрямованість особистості визначається не тільки зовнішнім впливом, а й внутрішньою потребою. А однією з основних потреб особистості визнана її потреба у самореалізації, яка є джерелом активності людини, спрямованої на перетворення себе та інших. Самореалізація виступає одночасно і метою, і засобом, і процесом досягнення поставленої мети та результатом такого процесу, що передбачає подолання внутрішніх протиріч для розкриття сил та здібностей особистості.

Усвідомлення необхідності використання потенціалу навчальних дисциплін для оптимізації становлення професійної культури майбутнього вчителя змусило нас звернутися до психолого-педагогічної, методичної, культурологічної літератури, до дисертаційних досліджень присвячених проблемі становлення професійної культури майбутніх вчителів.

Аналіз теоретичних джерел, результатів проведених досліджень дозволяє стверджувати, що професійна культура – це складне, безумовно, інтегративне соціально-психологічне утворення в структурі особистості. Узагальнюючи праці, в яких розкрито ці питання, можна виділити кілька напрямів наукових досліджень: розкриття загальних основ розвитку професійної культури (Н. Крилова, Н. Ничкало, Т. Саломатова, О. Смірнова, Г. Соколова та ін.); вивчення основних проблем формування особистості вчителя як суб'єкта діяльності, цілісності його професійно-педагогічної підготовки (В. Бондар, С. Гончаренко, В. Гриньова, І. Зязюн, Н. Кичук, В. Кравець, М. Кузьміна, С. Максименко, О. Пехота, О. Пометун, В. Семиченко, С. Сисоева, В. Сластьонін, М. Сметанський, Р. Хмелюк та ін.); висвітлен-

ня окремих аспектів професійної культури вчителя (Т. Бутенко, В. Грехнев, В. Кан-Калик, Я. Коломинський, С. Мельничук, А. Мудрик, І. Синиця, Г. Тарасенко та ін.).

Проблеми професійної культури та її формування ретельно проаналізовані в роботах В.Ю. Вілкова, Б.А. Гаєвського, І.А. Зяюна, В.Г. Кременя, В.О. Кудіна, Ю.І. Палюхи, О.Г. Романовського, О.І. Салтовського, В.А. Ткаченка та інших. Сутність і зміст категорії «професійна культура вчителя» відображені у дослідженнях Є.В. Бондаревської, Т.В. Іванової, Н.Г. Нічкало та інших вчених. Сучасні надбання стали можливими завдяки використанню історико-педагогічної спадщини, зокрема ідей класиків педагогіки Ф.В.А. Дістервега, Й.Г. Песталоцці, В.О. Сухомлинського про розвиток як загальної, так і педагогічної культури вчителя. Особливо ґрунтовно її досліджував В.О. Сухомлинський. Ним виділено основні риси професійно-педагогічної культури. Це, передусім, гуманне ставлення до вихованців, любов до дітей, а також вміння розрізняти психічні стани дитини. В.О. Сухомлинський акцентував увагу на необхідності володіння педагогом емоційно-моральною культурою. Вчитель, який опанував таку культуру, передусім розуміє рухи дитячих сердець. Цьому неможливо навчитись за допомогою певних спеціальних прийомів. Адже, передусім, особистість має бути людиною, чуйною, толерантною та гуманною.

Психологічні теорії про становлення і розвиток особистості, представлені у роботах Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, В.С. Мухіної, В.М. Ямницького та інших, дозволили визначити психологічні процеси та внутрішні механізми становлення професійної культури особистості вчителя. Ідеї К.А. Абульханової-Славської, Е.А. Клімова, Н.С. Пряжнікова про людину як суб'єкта власного життя та професійної діяльності; про становлення професійної свідомості майбутнього педагога, розроблені Е.І. Ісаєвим, С.Г. Косарецьким, В.І. Слободчиковим; результати досліджень в області психології рефлексії, представлені І.М. Семеновим, С.Ю. Степановим та іншими дозволили виділити фактори та умови становлення професійної культури майбутніх вчителів у процесі освітньої діяльності.

У психолого-педагогічній літературі педагогічну культуру характеризують як вияв духовно-творчих властивостей особистості, особливостей професійної діяльності та спілкування вчителя з учнями [1]. Спираючись на методологічні основи, І. Ісаєв пропонує трикомпонентну модель професійно-педагогічної культури, структурними складниками якої є аксіологічний, технологічний та особистісно-творчий компоненти.

Аксіологічний компонент професійно-педагогічної культури – це сукупність педагогічних цінностей. У процесі своєї діяльності педагоги оволодівають відповідними ідеями та концепціями, набувають знань та умінь, що мають важливе значення для суспільства і виступають у якості педагогічних цінностей.

Технологічний компонент професійно-педагогічної культури вміщує способи та прийоми педагогічної діяльності. Особистість у процесі своєї діяльності засвоює та самостійно створює цінності педагогічної культури, що підтверджує факт нерозривного зв'язку культури та діяльності. Гуманістична спрямованість технологічної характеристики культури передбачає актуалізацію механізму задоволення різноманітних духовних потреб особистості (у спілкуванні, в отриманні нової інформації, у передачі накопиченого індивідуального досвіду). Педагогічна діяльність є технологічною за своєю природою, тому на перший план висувається операційний аналіз, що дозволяє розглядати технологію професійно-педагогічної культури як процес розв'язання різноманітних педагогічних задач. Психологи, зокрема К.А. Абульханова-Славська, стверджують, що не кожна діяльність має результат у вигляді предмета чи продукту. Її результатом може бути також розв'язання різного роду задач.

Професійна культура як особистісна характеристика учителя стає способом його професійної діяльності, що забезпечує розв'язання будь-яких професійних задач. Процес розв'язання задач вміщує технології педагогічної діяльності як компонент професійно-педагогічної культури учителя, зокрема спеціаліста з іноземних мов.

Поняття «технологія» в науці асоціювалось, в основному, із виробничою сферою діяльності людини, але останнім часом активно використовується у педагогіці. Зростання уваги до педагогічних технологій обумовлюється багатьма причинами, серед яких важливе місце посідає активне втілення у навчальний процес інформаційних технологій та навчального телебачення.

Особистісно-творчий компонент передбачає актуалізацію механізму оволодіння професійно-педагогічною культурою та її втілення у творчому акті. Процес засвоєння педагогічних цінностей відбувається на особистісно-творчому рівні, коли можливим є їх перетворення, інтерпретація, що детермінується як особистісними якостями, так і характером науково-педагогічної діяльності людини. Педагогічна творчість вимагає від учителя високого рівня розвитку ініціативи, здібностей, індивідуальної свободи, самостійності та відповідальності.

У широкому значенні професійна культура педагога розглядається як соціальне явище, що є характерною особливістю взаємодії поколінь, засобом педагогізації оточуючого середовища, трансляції соціально-культурного досвіду педагогами, батьками, людськими спільнотами тощо [2]. Професійна культура вміщує світовий педагогічний досвід в історичному процесі змін педагогічних цивілізацій та освітніх парадигм. У професійній культурі відображаються матеріальні та духовні цінності, способи творчої діяльності, необхідні для забезпечення історичних процесів соціалізації та інкультурації особистості.

В особистісному плані професійну культуру трактують як базову характеристику цілісної особистості вчителя як суб'єкта

педагогічної діяльності, що являє собою динамічну систему педагогічних знань, цінностей, діяльності та професійної поведінки учителя [2]. Так, педагогові з високим рівнем розвитку професійної культури властивим є теоретичне обґрунтування власної педагогічної позиції, системність педагогічної діяльності, творення, гнучкість і варіативність у прийнятті рішень. Такий педагог має власний індивідуальний стиль діяльності. Він не тільки зберігає і відтворює духовні цінності освіти й виховання, а й сам створює їх у вигляді нових технологій, методик, систем. І, навпаки, в учителя з низьким рівнем розвитку професійної культури виявляється невпевненість, нестійкість власної педагогічної позиції, безсистемність, непослідовність, невміння розв'язувати професійні проблеми. Отже, становлення професійної культури є відображенням загальнокультурного розвитку особистості, з одного боку, та формуванням його професіоналізму, – з другого. Науковці виділяють три основні напрями, за якими здійснюється формування професіоналізму [7]:

- зміна системи діяльності, її функцій та ієрархічної будови в процесі формування особистісного стилю діяльності;
- зміна особистості суб'єкта, що виявляється як у зовнішньому вигляді (моторика, мова, емоційність тощо), так і у формуванні відповідних елементів професійної свідомості (пам'ять, мислення тощо), становлення професійного світогляду;
- зміна відповідних компонентів установки суб'єкта по відношенню до об'єкта діяльності, що виявляється у когнітивній сфері як підвищення рівня інформованості про об'єкт, в емоційній – як зацікавлення у взаємодії з об'єктом, у практичній – як усвідомлення реальних можливостей зміни об'єкта. В результаті установка суб'єкта впливати на об'єкт трансформується на потребу взаємодіяти з ним. Останнє дозволяє дослідникам говорити про становлення професійної культури.

Професійно-педагогічна культура як системне утворення являє собою єдність взаємодіючих структурних та функціональних компонентів: педагогічних цілей, технологій, особистісних сил, спрямованих на творчу реалізацію у різноманітних видах педагогічної діяльності. Дослідження феномена професійної культури постає можливим не тільки з огляду на її структурні компоненти, а й враховуючи функціональні зв'язки та взаємини вчителя зі школярами та соціумом. Під функціональними компонентами системи розуміють базові зв'язки між початковим станом існування структурних елементів педагогічної системи і кінцевим бажаним результатом діяльності вчителя.

Введення терміна «професійна культура» дозволяє розглядати діяльність педагога крізь призму професійного змісту та загальнокультурних цінностей його особистості, моделюючи цілісну картину педагогічної практики. Педагог, що володіє високим рівнем професійної культури, любить дітей, захищає їх

права та інтереси, піклується про їх здоров'я, виявляє турботу та повагу незалежно від успіхів учнів у навчанні, розуміє психологію школяра, володіє системою професійних знань умінь та навичок. І.А. Зязюн зазначає: «Високе звання «вчитель» набуває свого справжнього змісту лише тоді, коли воно єдине з поняттям культури.» У такому контексті вчитель розглядається як прямий культурологічний суб'єкт, який втілює себе у культурі, робить її своїм інбуттям і нею ж формується [5].

Формування професійної культури є складовою частиною підготовки майбутніх вчителів, показником рівня здійснення педагогічної діяльності. Лише у культурному середовищі можуть формуватися спеціалісти, здатні вільно й широко мислити, орієнтуватися у світі духовних цінностей і навколишньому середовищі, самостійно вибирати зміст своєї життєдіяльності, стиль поведінки, характеризуватися незалежністю суджень, водночас з повагою до поглядів інших людей, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди буде потребувати суспільство. Тому психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя спрямована на розвиток його педагогічної самосвідомості, творчої індивідуальності, що виявляється у способах аналізу, проектування, моделювання, реалізації та рефлексії педагогічної діяльності. Основою такого розвитку мають слугувати особистісні якості майбутнього вчителя, оскільки доведено, що професійна культура є складним особистісним утворенням, що може формуватися і виявлятися лише в контексті цілісної соціально-професійної діяльності. На нашу думку, можна виділити такі особистісно-значимі якості, необхідні для формування професійної культури майбутнього педагога:

1. Ціннісні орієнтації особистості вчителя. Відомо, що знання, уміння і навички без включення їх у систему суспільно-значимих цінностей людини не можуть знайти належного використання у професійно-педагогічній діяльності. Людина, у якій відсутні є належні моральні переконання, найчастіше використовує придбані знання в суто прагматичних, особистих цілях. Учитель без моральності та ідеалів ніколи не стане носієм культури.
2. Моральні якості, невід'ємні від гуманістичної спрямованості особистості вчителя. Лише за умов ставлення до людини як до найбільшої цінності, усвідомлення відповідальності перед своїм майбутнім і любові до дітей починається формування педагогічної культури. Тому однією з провідних якостей особистості, необхідної для розвитку професіоналізму, є «комунікативне ядро особистості», що детермінує готовність людини до повноцінного міжособистісного спілкування.
3. Професійна культура педагога невіддільна від культури зовнішнього вигляду, культури мови, естетичної культури, різнобічних інтересів і духовних потреб його особистості. У цьому відношенні показниками сформованості професійної культури є інтереси та духовні потреби вчителя.

4. Без прагнення до постійного самовдосконалення, що, у свою чергу, визначається усвідомленням людиною своїх недоліків та умінь, у свою чергу, їх виправляти, здатністю вчителя до самоконтролю і самоаналізу, побудовою проблеми дій по самовихованню, учитель не може характеризуватися як носій високої культури. Він має право навчати дити, поки навчається сам – цей тезис має стати професійним кредо сучасного вчителя. Тому прагнення до постійного самовдосконалення є однією з основних якостей особистості педагога високої професійної культури.

Список використаних джерел

1. Барабанщиков А.В., Муцунов С.С. Педагогическая культура офицера. – М.: Воениздат, 1985. – 158 с.
2. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная цель // Педагогика. – 1999. – №3. – С. 37-43.
3. Иванова Т.В. Професійна культура майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1995. – №2. – С. 86-93.
4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие / И.Ф. Исаев. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 208 с.
5. Каган М.С. Философия культуры. – СПб.: Петрополис, 1996. – 416 с.
6. Кремень В.Г. Сучасна філософія освіти як визначальний фактор авторитету соціальної держави // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2004. – № 2. – С. 3-10.
7. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
8. Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в Європейський освітній простір. Матеріали регіонального науково-практичного семінару / за ред. проф. Терещука Г.В. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – 177 с.

The article deals with the main components of the professional pedagogical culture, as one of the most important part of the common culture. The author examined the question about the connection between the individual who is able to reproduce and enrich the culture and the culture itself.

Key words: the professional pedagogical culture, the cultural level of the individual, the professional activity, the model of the professional culture and its components.

Отримано: 05.09.2009

УДК 159.923.2

У.Б. Косар

ВПЛИВ ЗДАТНОСТІ КЕРІВНИКА ДО САМОУПРАВЛІННЯ НА УСПІШНІСТЬ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються психологічні особливості впливу здатності керівника до самоуправління на успішність його професійної діяльності. Також розкривається та обґрунтовується взаємозв'язок функцій самоуправління особистості та управління як виду професійної діяльності керівника.

Ключові слова: самоуправління, керівник, управлінська діяльність.

В статье рассматриваются психологические особенности способности руководителя к самоуправлению как фактору успешной управленческой деятельности. На основе корреляционного анализа подтверждается влияние способности к самоуправлению на эффективность управленческой деятельности руководителя.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, руководитель, самоуправление, управленческая деятельность.

Постановка проблеми. На сьогодні підприємство стає економічно самостійним об'єктом, тому керівник самостійно приймає рішення, розробляє стратегію розвитку фірми, знаходить потрібні для її реалізації засоби, вирішує багато структурних питань. Зростає його відповідальність за якість та своєчасність прийняття рішень. Чинники, що впливають на рівень успішності управлінської діяльності, так чи інакше, пов'язані із здатністю керівника до самоуправління. Отже, викладені міркування свідчать про актуальність цієї теми дослідження.

Огляд останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукової літератури показує, що проблема успішності управлінської діяльності керівника знаходить своє розв'язання шляхом виявлення передумов розвитку професійної самосвідомості керівника, виокремлення об'єктивних і суб'єктивних чинників досягнення вершин самоусвідомлення та самоконтролю, актуалізації ролі самосвідомості у розв'язанні проблем оптимізації спільної взаємодії (А.М. Бандурка, А.О. Деркач, А. Жозефіна, М.М. Корнев О.М. Мойсєєв, Л.Е. Орбан-Лембрик, М.М. Поташник, М.В. Савчин, В.В. Третьяченко) [2; 3; 5; 8; 9].

Питаннями управління займалися В.Г. Афанасьєв, Є.С. Березняк, В.І. Бондар, Д. Дзвінчук, В.П. Пікельна, Л.М. Карамушка, Є.О. Климов, Н.Л. Коломінський, В.В. Крижко, В.І. Маслов, С.Г. Москвичов, М.М. Поташник, В.П. Симонов, Ф.І. Хміль, Р.Х. Шакуров, В.Ф. Штикало, Г.В. Щокін [6; 7; 8; 9].

Постановка завдання. Проаналізувати психологічні особливості впливу здатності керівника до самоуправління на успішність здійснення ним управлінської діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здатність керівника до самоуправління – це довільна самоорганізація діяльності: формування значимих цілей, врахування умов діяльності, реалізація послідовної програми дій, орієнтація на об'єктивні критерії успішної діяльності, об'єктивна оцінка результатів [4].

Обов'язковою умовою саморегулювання є постійне внутрішнє протікання акту поведінки, яке співвідноситься з прямим або передбачуваним оцінюванням його іншими.

Визначаючи сутність та закономірності розвитку саморегуляції, М.Й. Боришевський пов'язує її із здатністю особистості усвідомити себе суб'єктом і зайняти позицію суб'єкта.

Вчений виділяє серед функцій саморегуляції функцію «суб'єктного впливу», тобто впливу на власні психічні процеси і стани з метою їх оптимізації. М.Й. Боришевський розглядає механізми саморегуляції як вияв внутрішньої самоактивності особистості та доводить залежність процесу саморегулювання від інтелектуального, морального розвитку особистості та її емоційно-вольової сфери [1, с.4].

Управління – це цілеспрямований організаційний та регулюючий вплив на стан і розвиток процесів, свідомість, поведінку та діяльність працівників, що забезпечує ефективне й продуктивне досягнення організацією цілей шляхом планування, організації діяльності, здійснення лідерства та контролю за організаційними ресурсами.

М. Вудкок і Д. Френсіс виділяють наступні передумови успішності управлінської діяльності керівника:

- уміння керувати собою;
- особистісні цінності;
- особистісні цілі;
- саморозвиток;
- навички рішення проблем;
- уміння реалізації творчого підходу;
- уміння впливати на людей;
- розуміння управлінської роботи;
- навички керівництва;
- уміння навчати;
- здібність формувати колектив [2].

Вочевидь, готовність до управлінської діяльності передбачає формування у керівника навичок самоуправління, тобто стійких, свідомо вироблених уявлень про свої обов'язки і права по відношенню до суспільства, інших людей, моральних переконань, розуміння обов'язку, відповідальності, уміння аналізувати власний життєвий досвід, спостерігати за явищами та давати їм оцінку, здатності до самооцінки та самоконтролю.

Визначені за допомогою методу лінійного кореляційного аналізу (за методом К. Пірсона) залежності між показниками

методик, дозволили скласти матрицю, що підтверджує гіпотезу дослідження: **здатність керівника до ефективного самоуправління визначає успішність здійснення управлінської діяльності в організації** (на статистично значущому рівні $p \leq 0,01$ і $R_{x,y} = 0,163534$) [10].

Вибірка складається із 204 осіб (68 жінок і 136 чоловіків), які займають керівні посади віком від 31 до 62 років.

Зокрема, **самокерівництво** («Опитувальник самоставлення (В.В. Столін, С.Р. Пантелєєв)») – здатність керівника до самоуправління, самоконтролю корелює з такими показниками успішності управлінської діяльності:

- саморозуміння ($r = 0,438$) – здатність керівника усвідомлювати свій потенціал та свої недоліки, знаходити шляхи самовдосконалення;
- загальний показник СЖО ($r = 0,341$) – відображає ієрархічну єдність професійних цілей, термінальних цінностей і смислів керівника, зміст яких визначає вибір значущих сфер професійної самореалізації;
- мета у житті ($r = 0,286$) – вказує на цілеспрямованість керівника; результативність життя ($r = 0,264$) – вказує на задоволеність керівника результатами професійної діяльності;
- міра реалізації ТЦ1 (активне життя) ($r = 0,339$) – свідчить про повноту і емоційну насиченість професійного життя керівника;
- міра реалізації ТЦ4 (цікава робота) ($r = 0,371$) – свідчить про задоволеність керівника своєю управлінською діяльністю, її результатами;
- міра реалізації ТЦ11 (продуктивне життя) ($r = 0,397$) – вказує на максимально повне використання керівником своїх можливостей, сил, здібностей у професійній діяльності;
- міра реалізації ТЦ18 (ефективність у справах) ($r = 0,449$) – свідчить про продуктивність керівника в управлінській діяльності;
- мотивація успіху ($r = 0,362$) – здатність керівника до самоуправління визначає його мотивацію успіху, рівень домагань та самоефективність;
- здатність управляти собою ($r = 0,35$) – здатність керівника повною мірою використовувати свій час, енергію, вміння;
- чіткі цінності ($r = 0,346$) – чітке розуміння своїх особистих цінностей; чіткі особисті цілі ($r = 0,28$) – усвідомлення цілей свого професійного життя;
- триваючий саморозвиток ($r = 0,341$) – готовність керівника сприймати нові ситуації та можливості як умову самовдосконалення;
- творчий підхід ($r = 0,295$) – здатність генерувати та втілювати достатню кількість нових ідей щодо управління;
- розуміння особливостей управлінської праці ($r = 0,264$) – чіткі уявлення керівника про свою роль у колективі;

- пасивно-потуральницький стиль управління ($r=-0,384$) – негативна кореляція свідчить про відмову керівників від неефективних стилів управління;
- управлінський потенціал ($r=0,419$) – визначає здатність керівника до ефективної управлінської діяльності;
- підлеглість – домінантність ($r=0,404$) – свідчать про прагнення керівника до влади, незалежність у судженнях та поведінці;
- прямолінійність – дипломатичність ($r=0,383$) – показник обачності, проникливості, дипломатичності керівника у взаємодії з іншими.

Локус контролю Я («Тест смисложиттєвих орієнтацій») – свідчить про свободу вибору керівника у професійній діяльності та корелює з такими показниками успішності управлінської діяльності:

- міра реалізації ТЦ4 (цікава робота) ($r=0,332$) – свідчить про задоволеність керівника результатами управлінської діяльності;
- міра реалізації ТЦ9 (суспільне визнання) ($r=0,496$) – показник поваги до керівника з боку підлеглих, колективу в цілому, партнерів;
- міра реалізації ТЦ11 (продуктивне життя) ($r=0,495$) – вказує на максимально повне використання керівником своїх можливостей, сил, здібностей в управлінській діяльності;
- міра реалізації ПЦ18 (ефективність у справах) ($r=0,498$) – свідчить про продуктивність керівника в управлінській діяльності;
- мотивація успіху ($r=0,647$) – здатність керівника до самоуправління визначає мотивацію успіху, рівень домагань та самоефективність;
- здатність управляти собою ($r=0,438$) – здатність керівника ефективно використовувати свій час та вміння;
- чіткі цінності ($r=0,451$) – чітке розуміння особистих цінностей;
- чіткі особисті цілі ($r=0,576$) – усвідомлення цілей свого професійного життя;
- триваючий саморозвиток ($r=0,368$) – готовності керівника сприймати нові ситуації та можливості як умову самовдосконалення;
- хороші навички вирішення проблем ($r=0,476$) – свідчить про розвинуте стратегічне мислення керівника, необхідне у прийнятті управлінських рішень;
- творчий підхід ($r=0,469$) – здатність генерувати та втілювати нові ідеї в управлінні;
- вміння впливати на навколишніх ($r=0,476$) – здатність керівника забезпечити ефективну співпрацю підлеглих;
- розуміння особливостей управлінської праці ($r=0,327$) – розуміння мотивацій працівників, чіткі, об'єктивні уявлення про роль керівника у колективі;

- вміння навчати ($r=0,305$) – здатність та бажання керівника допомагати співробітникам, одночасно розвиваючи та розширюючи свої можливості;
- здатність формувати колектив ($r=0,307$) – здатність сприяти розвитку і підвищенню ефективності роботи колективу;
- управлінський потенціал ($r=0,597$) – визначає можливість керівника ефективно здійснювати управлінську діяльність.

Суб'єктивний локус контролю («Методика дослідження суб'єктивного контролю (розроблена Є.Ф. Бажиним)») – показник рівня інтернальності керівника, що свідчить про здатність керувати і відповідати за розвиток події у професійному житті, корелює з такими показниками успішності управлінської діяльності:

- міра реалізації ТЦ1 (активне життя) ($r=0,461$) – свідчить про повноту і емоційну насиченість професійного життя керівника;
- міра реалізації ТЦ4 (цікава робота) ($r=0,457$) – свідчить про задоволеність керівника своєю управлінською діяльністю, її результатами;
- міра реалізації ПЦ18 (ефективність у справах) ($r=0,542$) – свідчить про продуктивність керівника в управлінській діяльності;
- мотивація успіху ($r=0,615$) – здатність керівника до самоуправління пов'язана з мотивацією успіху, рівнем домагань та самоефективністю;
- здатність управляти собою ($r=0,466$) – здатність керівника у повній мірі використовувати свій час, енергію, вміння;
- чіткі цінності (0,541) – чітке розуміння цінностей в управлінні;
- чіткі особисті цілі ($r=0,511$) – усвідомлення цілей професійної діяльності;
- триваючий саморозвиток ($r=0,556$) – готовність сприймати нові ситуації як умови самовдосконалення;
- хороші навички вирішення проблем ($r=0,442$) – свідчить про розвинуте стратегічне мислення керівника, необхідне у прийнятті управлінських рішень;
- творчий підхід ($r=0,548$) – здатність генерувати та втілювати достатню кількість нових ідей щодо управління;
- вміння впливати на навколишніх ($r=0,458$) – здатність керівника забезпечити ефективну співпрацю підлеглих, впливати на їх рішення;
- розуміння особливостей управлінської праці ($r=0,474$) – чіткі, об'єктивні уявлення керівника про свою роль в організації;
- здатність керувати ($r=0,388$) – свідчить про вміння досягати бажаних результатів в управлінні;

- вміння навчати ($r=0,388$) – здатність і бажання керівника допомагати співробітникам, одночасно розвиваючи свої можливості;
- здатність формувати колектив ($r=0,352$) – здатність сприяти розвитку і підвищенню ефективності роботи колективу;
- пасивно-потуральницький стиль управління ($r=-0,493$) – негативна кореляція свідчить про відмову керівників від неефективних стилів управління;
- управлінський потенціал ($r=0,612$) – визначає здатність керівника досягати успішності в управлінській діяльності.

Здатність управляти собою (Методика «Аналіз своїх обмежень «ВИ САМІ») – здатність керівника у повній мірі використовувати свій потенціал, вміння корелює з такими показниками успішності управлінської діяльності:

- чіткі цінності ($r=0,612$) – чітке розуміння особистих цінностей, що відповідають умовам сучасного ділового життя;
- чіткі особисті цілі ($r=0,595$) – усвідомлення цілей професійної діяльності;
- триваючий саморозвиток ($r=0,595$) – готовність керівника сприймати нові ситуації та можливості як умови самовдосконалення;
- хороші навички вирішення проблем ($r=0,563$) – свідчить про розвинуте стратегічне мислення керівника;
- творчий підхід ($r=0,51$) – здатність генерувати та втілювати достатню кількість нових ідей щодо управління;
- вміння впливати на навколишніх ($r=0,579$) – здатність керівника забезпечити ефективну співпрацю підлеглих;
- здатність керувати ($r=0,488$) – свідчить про вміння керівника досягати бажаних результатів;
- вміння навчати ($r=0,527$) – здатність та бажання керівника допомагати співробітникам, одночасно розвиваючи свої здібності;
- здатність формувати колектив ($r=0,632$) – здатність сприяти розвитку і підвищенню ефективності роботи колективу, забезпечувати позитивну динаміку розвитку організації;
- одноосібно-демократичний стиль управління ($r=0,355$) – відображає уміння керівника координувати і скеровувати діяльність колективу, надавати самостійність підлеглим, всебічно розвивати ініціативу і нові методи роботи;
- управлінський потенціал ($r=0,679$) – визначає здатність керівника ефективно здійснювати управлінську діяльність.

«Низький самоконтроль – високий самоконтроль» («Методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттела») показник високого рівня самоконтролю, цілеспрямованості, здатності доводити розпочату справу до кінця, що корелює з такими показниками успішності управлінської діяльності:

- ступінь задоволення стосунками в колективі ($r=0,402$) – показник вміння керівника створити позитивний соціально-психологічний клімат у колективі;
- ступінь задоволення міжособистісною взаємодією поза колективом ($r=0,432$) – показник вміння керівника налагодити стосунки з діловими партнерами;
- результативність життя ($r= 0,477$) – вказує на задоволеність керівника професійною самореалізацією;
- міра реалізації ІЦ18 (ефективність у справах) ($r=0,629$) – свідчить про продуктивність керівника в управлінській діяльності;
- мотивація успіху ($r=0,74$) – здатність керівника до самоуправління визначає його мотивацію успіху, рівень домагань та самоефективність;
- здатність управляти собою ($r= 0,528$) – здатність керівника в повній мірі використовувати свій час, енергію, вміння;
- чіткі цінності ($r=0,58$) – чітке розуміння особистих цінностей;
- чіткі особисті цілі ($r=0,544$) – усвідомлення цілей ділового життя;
- триваючий саморозвиток ($r=0,533$) – готовності сприймати нові ситуації та можливість як умову самовдосконалення;
- хороші навички вирішення проблем ($r=0,482$) – свідчить про розвинуте стратегічне мислення керівника, необхідне у прийнятті управлінських рішень;
- творчий підхід ($r=0,549$) – здатність генерувати та втілювати достатню кількість нових ідей щодо управління;
- вміння впливати на навколишніх ($r=0,633$) – здатність керівника забезпечити ефективну співпрацю підлеглих;
- розуміння особливостей управлінської праці ($r=0,435$) – розуміння мотивацій працівників та чіткі, об'єктивні уявлення про роль керівника в організації;
- здатність керувати ($r=0,44$) – свідчить про вміння керівника досягати бажаних результатів у процесі управлінської діяльності;
- вміння навчати ($r=0,484$) – здатність та бажання керівника допомагати співробітникам, одночасно розвиваючи та розширюючи свої можливості; здатність формувати колектив ($r=0,49$) – здатність сприяти розвитку і підвищенню ефективності роботи колективу, забезпечувати позитивну динаміку розвитку організації;
- пасивно-потуральницький стиль управління ($r=-0,538$) – негативна кореляція свідчить про відмову керівників із розвинутою здатністю до самоуправління від неефективних стилів керівництва;
- одноосібно-демократичний стиль управління ($r=0,309$) – відображає уміння керівника координувати і скеровувати

діяльність колективу, надавати самостійність здібним підлеглим, всебічно розвивати ініціативу і нові методи роботи;

- управлінський потенціал ($r=0,695$) – визначає здатність керівника ефективно здійснювати управлінську діяльність.

Психологічний аналіз здатності керівника до самоуправління як чинника успішності управлінської діяльності дозволив зробити висновок, що особистість, як самокерована система, може здійснювати контроль за діяльністю за допомогою порівняння наміченої програми та виконаних дій; узгодження спонукань, переключення психічної активності, координації дій; посилення або послаблення активності.

Отже, з метою здійснення успішної управлінської діяльності керівник повинен розвивати у собі здатність до самоуправління.

Перспективами подальших наукових пошуків є розкриття методів, форм і засобів психологічного впливу керівника у процесі управлінської діяльності на формування здатності до самоуправління у працівників.

Список використаних джерел

1. Боришевський М.Й. Самовизначення і самореалізація особистості / М.Й. Боришевський // Пед. газета. – 2004. – листоп. (№11). – С.4.
2. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер / М. Вудкок, Д. Френсіс. – М.: Дело, 1991. – 312 с.
3. Жозефіна А. Психологические факторы готовности руководителя к управленческой деятельности / А. Жозефіна, Н.Н. Корнев // Вісник Харківського університету. – 1999. – №460. – С.146-149.
4. Казміренко В.П. Соціально-психологічна регуляція діяльності організації / В.П. Казміренко // Психологія і суспільство. – 2004. – № 2. – С. 5-29.
5. Калініна Л. Сутність феномена управління / Л. Калініна // Директор школи. – 2000. – № 2. – С. 31.
6. Корольчук М.С. Теорія і практика професійного психологічного відбору: [навчальний посібник] / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 532 с.
7. Мескон М.Х. Основы менеджмента / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: 1999. – 800 с.
8. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: [навчальний посібник] / Л.Е. Орбан-Лембрик. – Івано-Франківськ: «Плай», 2001. – 695 с.
9. Поташник М.М. Управління сучасною школою / М.М. Поташник, О.М. Мойсєєв // Підручник для директора. – 2002. – № 12. – С. 6-35.
10. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / редактор-составитель Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХ-РАХ», 1998. – С. 637 – 641.

In the article was made attempt of comparative analysis of self-management and management activity. Self-management signifies the possibility to be able to cope with a situation of the uncertainty. Self-management is identified as a factor of manager's successful activities and psychosocial adaptation.

Key words: management activity, personality of manager, self-management.

Отримано: 22.09.2009

УДК 159.946.3:81'23(48)

Ю.М. Крилова-Грек

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ПОГЛЯД НА КОНЦЕПТ «ОСОБИСТІТЬ» У ЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВАХ

У статті розкрито основні закономірності розвитку поняття «особистість» в європейських мовах у співвідношенні з соціально-психологічними факторами, їх вплив на формування і становлення поняття «особистість» в психології.

Ключові слова: особистість, обличчя, поняття, концепт, психологія особистості, філософія, людина, семантичне поле.

В статье раскрываются основные закономерности развития понятия «личность» в европейских языках в соотнесенности с социально-психологическими факторами, их влияние на формирование и становление понятия «личность» в психологии.

Ключевые слова: личность, лицо, понятие, концепт, психология личности, философия, человек, семантическое поле.

«Особистість» є найпоширенішим та суперечливим поняттям як у гуманітарних науках, так і у повсякденному житті (життєве поняття).

Багато років триває суперечка щодо критеріїв, відповідно до яких людина може вважатися особистістю. У повсякденному житті особистістю зазвичай називають людину, що досягла певних успіхів у житті та має високий соціальний статус. Але якщо пересічний громадянин звернеться до наукових джерел, то він буде вкрай здивований багатомірністю, багатогранністю та наявністю невідповідностей у підходах до тлумачення цього поняття.

Таке розмаїття викликано такими факторами як: суб'єктивність розуміння феномену особистості; використанням цього поняття різним науковими галузями (філософія, психологія, лінгвістика, екологія тощо); подібністю таких понять, як «особистість», «індивід», «індивідуальність»; різними підходами до розгляду поняття «особистість» теоретичної та практичної

психології (психокорекція особистості, психотерапія); переклад наукової літератури різних часів з різних мов.

Отже, ми вважаємо доречним дослідити розвиток та становлення наукового і життєвого поняття (концепту) «особистість» у європейських мовах. Таке дослідження надасть змогу глибше та ширше зрозуміти зазначений концепт з історичних, етимологічних, лінгвістичних позицій та процес викристалізації його у наукове поняття психології.

Перш за все, розглянемо терміни «концепт» та «поняття».

У філософському енциклопедичному словнику терміни «концепт» та «поняття» є абсолютно тотожними та взаємозамінними. В той же час в інших гуманітарних науках прослідковується тенденція до розрізнення цих понять.

Існує думка, що «концепт» є більш широким та об'ємним за змістом, ніж «поняття», та охоплює не тільки описово-класифікаційні, але й почуттєво-вольові та образно-емпіричні складові, іншими словами, концепт не тільки розуміється, але й переживається [1].

Концепт у когнітивній лінгвістиці являє собою одиницю «ментальних або психічних ресурсів нашої свідомості та тієї інформаційної структури, що відображає знання й досвід людини; оперативна змістовна одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи й внутрішньої мови, всієї картини світу, що знаходиться в людській психіці» [2].

У психолінгвістиці під концептом прийнято розуміти «спонтанно функціонує в пізнавальній і комунікативній діяльності індивіда базове перцептивно-когнітивно-афективне утворення динамічного характеру, що підкоряється закономірностям психічного життя людини, й внаслідок цього, за низкою показників, відрізняється від понять і значень як продуктів наукового опису з позицій лінгвістичної теорії» [3].

Культурний концепт розглядається як основна культурна одиниця: «у структуру концепту входить все те, що й робить його фактом культури, – вихідна форма (етимологія); стисла до основних складових змісту...; сучасні асоціації; оцінки та ін.» [4].

Концепт у філософії й лінгвістиці розглядається як семантичне значення ім'я (знака).

З огляду на вищесказане, розглянемо термін «особистість» як концепт у декількох площинах: в історичній, лінгвістичній й поняттєво-термінологічній та з точки зору культурної традиції.

Слово «persona» (особистість) походить від давньогрецького слова-імені «perswron», що означало «личина» або «театральна маска». У той же час греки використовували інше поняття «upostasis» (іпостась), що означало індивідуальну субсистемію (subsistentia).

Слово «persona» у латинській мові стосувалося винятково осіб, які мали певний цивільно-правовий статус. Людина, як абстрактна категорія, позначалася поняттям «ius gentium» (це поняття, в основному, стосувалося рабів та осіб, які не досягли 25 літнього віку, і не мали цивільних прав).

Пізніше, у середні віки, розходження між поняттями «*persona*» і «*upostasiv*» поступово зникло, що підтверджується науковими працями філософів того часу.

Боецій визначав «*person*» як індивідуальну субстанцію розумної природи (*naturae rationabilis individua substantia*). На його думку, персоною може бути живе тіло, що має розум. У своїх роботах середньовічні філософи часто ототожнювали поняття «*persona*» з богом або ангелом, що говорить про глибоку релігійність мислення того часу (П. Абельяр, Б. Регенсбурський). Зв'язок теології й філософії, коли церква відігравала вагомую роль у політичному й громадському житті держави, – є цілком природним для періоду середньовіччя.

П. Абельяр розмірковував у своїх працях про «персону», «особистість» й «іпостась» незмінно у зв'язку з Богом, де головна роль, безумовно, належала Всевишньому. Людина зі своїм внутрішнім світом і переживаннями сама по собі не була предметом філософських досліджень.

Отже поняття «*persona*» у середні століття ототожнювалося з поняттям «*upostasiv*» і містила в собі такі ознаки:

1. Особистість – Бог;
2. Особистість – людина (як істота, що підвладна богам);
3. Особистість – актор (відгук давньогрецького «*perswron*»).

Починаючи з епохи Відродження, поняття «*persona*» набуло нових відтінків значення. В свою чергу, поява нових наукових шкіл і напрямків вплинула на відмінності у підходах до трактування поняття «особистість».

До речі, досі не існує уніфікованого визначення поняття «*persona*» («особистість») у психології. В 1961 р. Г. Олпорт наводив у якості прикладу 49 визначень цього поняття, зазначаючи власне, п'ятидесятє.

К.Г. Юнг у своїй роботі «Психологічні типи» звертав увагу на непогодженість термінологічного апарату в психології: «...досвід переконав мене, що саме в психологічних дослідженнях навіть саме скрупульозне поводження з поняттями й виразами не може бути надмірним, тому що саме в галузі психології, як ніде, прослідковується найбільша розмаїтість у визначенні понять, що нерідко є приводом для непорозумінь» [5, с. 437].

Розглянемо подальшу еволюцію терміна «*persona*» у європейських мовах, простеживши його переродження від слова-імені до слова-поняття.

Слово особистість «*persona*», починаючи із середніх віків, застосовувалось виключно у церковних і юридичних текстах, що згодом не могло не вплинути на його подальше вживання.

У процесі суспільно-історичного розвитку поняття «особистість» наповнювалося новими відтінками значень, більшість з яких були обумовлені специфікою мови.

У французькій мові – слово «*personnalite*» («особистість») з'явилося ще в епоху Ренесансу, але вживалося досить рідко. У XIII ст. від «*personne*» утворилося «*resonance*» у значенні «цер-

ковна посада, кюре». Надалі (XV) це слово набуває нових значень: важлива особа, видатна людина.

Слово «*personnel*», що вживалося як граматичний термін у XV столітті набуває нового значення «особистий».

Наприкінці XVII століття «особистість» входить у розмовну лексику в значенні: такий, що думає тільки про свою особу, той, що любить лише себе, егоїстичний. Пізніше, у XVIII ст. термін переростає в значення «особистий», «індивідуальний».

Згодом наукові знання про особистість уточнювалися, диференціювалися окремі проблеми в її дослідженні, розглядалася біологічна й соціальна природа особистості, ступінь свободи особистості стосовно суспільства та самої себе і т.д.

У XVII столітті у французькій мові з'являється дієслово «*personnifier*» («персоніфікувати»), а в XVIII столітті іменник «*personification*» («персоніфікація»). В епоху відродження з'являється прикметник «*individual*» («індивідуальний»), а в XVIII іменник «*individualite*» («індивідуальність»).

В англійській мові – поняття «особистість» еволюціонувало подібним шляхом. У староанглійській, «*person*», вживалося, в основному, у теологічному контексті. Починаючи з XVI століття в англійській мові з'являються терміни, які характеризують внутрішні переживання людини: *dissatisfaction* (незадоволеність), *aversion* (відраза), *discomposure* (занепокоєння). У XVIII столітті широке розповсюдження одержують поняття, що описують почуття: *feeling*, *outlook*, *sentiment* та ін.

Розвиток і зміна соціально-економічних структур суспільства не могли не вплинути на психологію суспільства та змін у семантичних значеннях понять. Отже, у ході суспільно-історичного розвитку спостерігається розширення семантичного поля деяких понять, у тому числі й поняття «особистість».

Зіставляючи зміст поняття «особистість» у різних мовах, представляється можливим зробити наступний висновок: «Якщо ми поставили своєю метою з'ясувати, яке розуміння особистості стояло за французькими ідеями рівності й волі, як вони були визначені вище, ми прийдемо до результату найвищою мірою несподіваному. Ми побачимо, що це було те ж саме розуміння, яке одержало своє теоретичне формулювання в німецькій філософії, і, насамперед, у Канта» [6].

Торкаючись німецької філософії, слід зазначити, що поряд з поняттям «*person*» у неї розглядалося суміжне поняття – «індивідуальність». Для Канта «особистість» – це «воля й незалежність від механізму всієї природи». В «особистості» він бачить здатність вільного духовного самоствердження. Людина стає особистістю завдяки самосвідомості, що відрізняє її від тварин і дозволяє підкорити своє «Я» моральному закону, особистість – є носієм соціальних норм, ідеалів і культурних цінностей.

У своїх роботах Кант чітко диференціював поняття особистості й індивідуальності. Після появи кантівських робіт ця диференціація поступово стає загальноприйнятою в науковому світі.

Роботи Канта дали поштовх для розвитку низки нових наукових поглядів: протиставлення матеріального і духовного, розподіл матеріалістичних та ідеалістичних поглядів на природу особистості, «свобода волі» (Willensfreiheit).

Американські вчені перші почали виокремлювати вивчення особистості в межах окремої теорії (Г. Олпорт, Р. Кеттел, Г. Мюррей і ін.). Їхні дослідження вплинули на розвиток німецької особистісної психології (Personlichkeitspsychologie).

У 1938 році Г. Мюррей спробував розробити всебічну теорію особистості, що була названа персонологією. Головне завдання персонології – вивчення особистості як органічного й психічного цілого. Вчений вважав, що жодна окремо взята частина поведінки людини, не може бути зрозуміла без взяття до уваги особистості у повному її обсязі. Персонологія ставить своєю метою всебічне пізнання особистості, включаючи філософські, соціологічні, біологічні, історичні, медичні, юридичні, педагогічні й, звичайно ж, психологічні аспекти, які, на нашу думку, є домінуючими в питанні вивчення особистості.

У слов'янських мовах (російська, українська) слово «особистість»/»личность» як наукове поняття викристалізувалося порівняно недавно. Більше ста років тому Володимир Даль у своєму «Тлумачному словнику живої великоросійської мови» помістив слово «особистість» у підрозділ словникової статті «особа».

Особистість ж. – особа, самостійна, окрема істота; // стан особистого. Особистість його несхвальна, він негарний, як людина, як окремо взята особа. Служба з особистостями несумісна, з особистими відносинами службовців. // Особиста образа, хула, що падає прямо на особу, образа особи; натяк на людину.

В. Даль наводить у своєму словнику кореневі утворення від слова «особа», значення яких відбивають внутрішню сутність людини. Наприклад, «личина» означає не тільки накладну маску (піку, рожу, харю), але й несправжній вид людини, що прикидається. Звідси: «лицедійство» означає діяти під личиною, приймаючи на себе чужий вигляд; представляти якусь особу, на ігрищах, або бути самозванцем; ханжити, взагалі прикидатися; Лицемірити, лицемірствувати, приймати на себе личину, бути лукавим, діяти прикидаючись ким-небудь, вводити в оману своєю зовнішністю; прикидатися смиренным, ханжити; лестити. Лицемірний вчинок, – удаваний, де зло ховається під личиною добра, вада під виглядом чесноти.

До підрозділу цієї ж словникової статті «особа», поміщене інше похідне слово «Лицетворити» що, означає персоніфікувати, представляючи предмет, тварину або абстрактне поняття, як живу особу. Наприклад, у байках наділяти мовою тварину, дерево, камінь; зображувати правду у вигляді жінки з твариною.

Якщо звернутися до більш давнього джерела – Біблії, то слово особистість з'являється там усього лише один раз, у контексті «особа» [«Чи на особистість дивитися?»]. 2-е Кор., 10:7]. «Особа» – досить часто використовується в книгах Старого й Нового Завіту.

Існує припущення, що біблійні значеннєві предтечі стали основою формування уявлення про квінтесенцію утворення в людині його феноменологічної сутності, що розвивається у ході історії. Сьогодні ми можемо спостерігати оборотність, що зберігається в мові, стосовно понять «особа» і «особистість» [7].

На розвиток і становлення поняття «особистість» у російській мові, безумовно, вплинули європейські мови.

У «Великому тлумачному словнику сучасної російської мови» Д.Н. Ушакова поміщені чотири визначення слова «особистість», які можна співвіднести зі значеннями цього слова англійською, французькою, німецькою, українською й латинською мовами. Цікаво зазначити, що в російській, українській, французькій і німецькій мовах слово «особистість» жіночого граматичного роду.

Ми виділяємо декілька факторів, які, на нашу думку, є головними причинами складності перекладу іноземних термінів.

Перший – отожднення життєвих і наукових понять, і навпаки. Подібна взаємодія не завжди корисна для функціонування наукових понять людинознавства, невідповідним чином відображаючи їх зміст. Це стосується таких понять, як «шок», «свідомість», «особистість», «почуття» та ін.

Переважає сила емоцій над розумом є однією із причин логічних помилок у визначенні наукових понять. Почуттєві сприйняття об'єкта або явища, що не перейшли в чітку абстракцію у вигляді поняття, функціонують у повсякденному житті у вигляді «сирої абстракції» (авт.) або життєвих понять. Іншими словами, процес формування наукового поняття можна розглядати як процес переосмислення значеннєвого навантаження «найближчих» (побутових) значень слів у подальші наукові терміни. У даному контексті, доречно послатися на А.А. Потебню, який, міркуючи про зв'язок психології й мовознавства, підкреслював, що всяка наука бере початок у спостереженнях і думках, властивих повсякденному життю; подальший її розвиток є тільки ряд перетворень первісних даних, у міру того як помічаються в них неспівпадіння [8].

На відміну від наукових, життєві поняття – це переважно імена предметів, що, у більшості випадків, включають його неясні та розпливчасті ознаки: у науковому понятті відбувається віддалення від обмеженості явища, і розкриваються його істотні сторони в їхньому взаємозв'язку [9].

Залежно від стилю й жанру тексту, одні й ті ж самі омонімічні семантичні одиниці, можуть вживатися у якості слова-імені (життєвого поняття), або слова-поняття (концепту). Якщо мова йде про текст рідною мовою, то цей нюанс звичайно зрозумілий для читача. Але, якщо ми говоримо про іншомовний текст, то, у більшості випадків, ми не маємо можливості робити власні висновки, і змушені цілком покладатися на компетентність перекладача.

Наступний фактор – некоректний переклад понять.

Переклад наукового тексту – завдання відповідальне і непросте, що потребує не тільки знання мови, але й розуміння основ науки. Якісний переклад включає не тільки роботу фахівця з мови, але й

консультацію (редагування) фахівця певної наукової галузі. Такий тандем є вельми корисним для адекватного перекладу. Шлях до істини – це ретельний, трудомісткий процес. Насіпх виконаний переклад, некоректно подані поняття та концепти нерідко ведуть до перекручування змісту, що в підсумку не йде на користь розвитку науки.

Переклад наукової літератури має специфічні складності, однією з яких є переклад понять та концептів. Частково це можна пояснити тим, що значення деяких не завжди легко пояснити навіть носію мови. Додаткові труднощі полягають у невідповідності змісту або обсягу, на перший погляд однакових понять різних мов і культур. У цьому випадку дослівний переклад неминуче приведе до помилки розуміння думки загалом.

Переклад іншомовних термінів, наприклад, німецьких «Person», «Personlichkeit», «Individualität», англійських «person», «personhood», «personality», як «особистість», породив омонімію, відсутню в текстах оригіналу. Отже, при перекладі наукової літератури відбулися зміни у семантичних відтінках значення «особистість», що вплинуло на формування його семантичного поля в слов'янських мовах (російській, українській).

У побудові речень тексту задіяні культурні, етимологічні, мовні й ментальні особливості народу.

Низка іноземних термінів (особливо німецької мови) не мають повноцінних аналогів у російській і українській мовах, що, безумовно, породжує певні труднощі. Додаткові непорозуміння пояснюються, так званим, подвійним перекладом (переклад перекладу). Наприклад, книги З. Фрейда, перекладені його учнем Д. Стрейчі на англійську мову, мали деякі зміни, у тому числі й термінологічні. Пізніше англійський варіант був перекладений російською мовою. Дотепер у міжнародній психоаналітичній літературі йде полеміка про те, наскільки адекватним є російське «Его» (англійське «Его») німецькому «Ich». Якщо говорити про англійський переклад з німецького, то він не викликає сумніву:

«Его» – суб'єкт, его, що мислить особистість, моє «я» спрямованість на власне «я» (англійський словник).

«Ich» – (моє) «я», моя особистість (німецький словник).

Але російський переклад «Его» навряд чи є еквівалентом німецькому «Ich» як з лінгвістичної, так і з психологічної точки зору. Цей термін, що з'явився в науці після публікації російського перекладу, був засвоєний читачем, який не мав можливості проаналізувати його відповідність. У результаті, у психоаналізі існують два терміни для позначення того самого поняття – «Я» і «Его».

Не менший інтерес представляють варіанти перекладу англійського терміна К. Роджерса «self» як «Я» або «самість». Спираючись на визначення: self – «власна особистість, сам» (загальний словник), і «особистість, я, сам, его» (медичний словник), вони є яскравою ілюстрацією непогодженості понятійного апарату в психології – frustra fit plura, quod fieri potest pauciora.

Отже, концепт «особистість» у розглянутих вище європейських мовах включає такі основні віхи становлення:

1. Особистість, як людина зі своїм внутрішнім світом, фізичними й психічними особливостями;
2. Особистість як відома особа, діяч;
3. Особистість як юридична особа.

Спільне в змісті концепту «особистість» у європейських мовах, на нашу думку, обумовлено трьома факторами: перший спільність використання термінів грецької і латинської мови у науках, другий – подібність змісту поняття «особистість» у теології й третє – мобільність наукового знання (обмін науковими знаннями й ідеями, шляхом перекладу наукових праць із різних мов).

Ми вважаємо, що існуючі відмінності у тлумаченні змісту поняття «особистість» обумовлені не тільки мовними відмінностями й погрішностями перекладу, але й соціально-суспільними домінантами певного часу, а також сферою науки, у рамках якої досліджується особистість.

Список використаних джерел

1. В.И. Карасик. Лингвокультурные концепты: подходы к изучению. Социоллингвистика вчера и сегодня: сб. науч. трудов, – изд. 2 доп./ РАН ИНИОН. Центр гуманитарных научно-информационных исследований. – М., 2007. – 212 с.
2. Кубрякова Е.С. Концепт //Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрат Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996. – С. 90-93.
3. Залевская А.А. Психоллингвистический подход к проблеме концепта// Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж, 2001. – С. 36-44, С. 39.
4. Арутюнова Н. Д. Введение//Логический анализ языка. Ментальные действия. – М., 1993. – С. 3
5. Юнг К.Г. Психологические типы. – Минск: Харвест, 2003. – 528 с.
6. Новгородцев П. И. Введение в философию права. Кризис современного правосознания. – Серия «Мир культуры, истории и философии». – СПб.: Издательство «Лань», Санкт-Петербургский университет МВД России, 2000. – 352 с.
7. Мухина В. Феноменологическая сущность мифов и реальный личности. Мифы и чаяния о личности // Развитие личности. – № 3. – 2005.– С. 11–30.
8. Потемня А.А. Мысль и язык. – К.: Синто, 1993 – 192 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000.– 720 с., С. 329.

This article covers the main regularities of the evolution of the concept «person» in European languages and the impact of economic and social-psychological factors on it.

Key words: person, personality, notion, concept, philosophy, human, psychology of personality, semantic field.

Отримано: 17.06.2009

СЕНЗИТИВНИЙ ПЕРІОД ЯК ЗАСІБ ГОТОВНОСТІ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються проблема готовності до професійної діяльності, проблема формування поглядів студентів стосовно розуміння сутності навчальної і загальної адаптації, соціальна ситуація розвитку. Аналізуються питання соціальної адаптації молоді під час навчання у ВНЗ.

Ключові слова: студент, адаптація, дезадаптація, освіта, навчання.

В статье рассматривается проблема готовности к профессиональной деятельности, проблема формирования взглядов студентов относительно понимания сути обучения и общей адаптации, социальная ситуация развития. Анализируются вопросы социальной адаптации молодежи во время обучения в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: студент, адаптация, дезадаптация, образование, обучение.

Вступ. Освіта – це не тільки сукупність різних освітніх структур (школа, ПТУ, вуз і т.д.), але і діяльність, в якій присутні суб'єкт і об'єкт освіти. На наш погляд, цей об'єкт має свою специфіку, яка полягає в тому, що об'єкт освіти – це знання і досвід, точніше система знань, яка відображена в законах науки. Річ у тім, що не завжди і не відразу той, хто навчається, засвоюючи знання, стає повноцінним суб'єктом освіти. Освіта – це сфера соціально-культурної діяльності, метою якої є збереження і відтворення накопичених людьми знань, вмінь і навичок в різних областях, створення технологій для успішного засвоєння величезного масиву наукових знань, формування навичок ефективного і гуманітарно-орієнтованого використання засвоєних знань [1, с. 21]. Як вважає Лебедєв С.А., сфера освіти тісно пов'язана зі сферою науки: наука створює основний обсяг інформації, який є предметом освітньої діяльності; сама освітня діяльність спирається на наукові розробки з її ефективного здійснення; однією з найважливіших задач освіти являється підготовка майбутніх вчених; більшість сучасних педагогів повинні в тій чи іншій мірі займатися науковою діяльністю; більшість вчених повинні брати участь в освітньому процесі, передаючи свої знання і творчий потенціал [5, с. 182].

В Україні окремі аспекти проблеми розроблялись в рамках психології, загальної психології, соціальної психології, педагогіки (Л. Долинська, М. Дьяченко, І. Бондаренко, О. Борисенко, О. Васильченко, Н. Войтович, П. Зільберман, В. Казміренко, О. Каганов, Т. Каткова, О. Кокун, С. Кулик, Е. Научитель, В. Невмержицький, М. Папуча, Н. Пов'якель, Т. Резник, В. Розов, А. Скрипко, О. Скрипченко, В. Струкуленко, Н. Чепелева) [6, 9].

Постановка проблеми у загальному вигляді

Сучасне суспільство динамічно змінюється, зокрема й у зв'язку з тим, що з кожним роком кількість нагромаджених знань у кожній галузі науки зростає майже в арифметичній прогресії. У ВНЗ розширюється кількість навчальних дисциплін, виходять нові підручники, які містять не тільки встановлену наукову інформацію, але й пропонують широкий спектр проблемних завдань.

Метою нашої роботи стало дослідження питання в тому, як процес адаптації приводить до змін первісного психічного стану студента, з якого він розпочинає свій адаптивний процес.

Перспективи подальшого дослідження

Для вирішення проблем студентської адаптації до умов навчання у ВНЗ визначаємо наступні основні напрями роботи:

- 1) активніше залучати студентів до громадського життя факультету і групи;
- 2) звернути увагу на формування позитивної мотивації студентів, спрямувати їх на розвиток саморегуляції;
- 3) викладачам вузів і кураторам груп необхідно проявити активність у формуванні комунікативних відносин із студентами, зробити перший крок назустріч студентів у вирішенні навчальних проблем (не замикатися в рамках аудиторних знань).

Водночас, проблеми студентської адаптації вимагають не тільки вдосконалення умов навчання, але й удосконалення особистості самого студента.

Основний зміст роботи

Проблема готовності до професійної діяльності студентської молоді – предмет постійної уваги психологів. Від її успішного розв'язання залежать адаптація студентської молоді до умов вузівського навчання, оволодіння навчальною діяльністю, врешті-решт формування особистості.

Нами виділено такі компоненти психологічної готовності.

Мотиваційний компонент відображає бажання чи небажання студента навчатися. Він дуже важливий, бо від нього залежить входження студента в нову для нього діяльність.

Розрізняють внутрішні, або пізнавальні, мотиви учіння, що характеризуються потребою в інтелектуальній активності, пізнавальним інтересом; і зовнішні, або соціальні, котрі виявляються в бажанні займатися суспільно значущою діяльністю, у ставленні до педагога як до представника суспільства, авторитет якого є бездоганим.

Інтелектуальний компонент готовності студентської молоді до умов вузівського навчання включає рівень розвитку пізнавальної сфери, що визначається диференційованістю (перцептивною зрілістю), довільною концентрацією уваги, аналітичним мисленням (здатність розуміти суттєві ознаки і зв'язки між яви-

щами), раціональним підходом до дійсності (відносне послаблення значення уяви), логічним запам'ятовуванням.

Особистісний компонент готовності складається залежно від вміння підкоряти себе обставинам, поступатися, якщо це необхідно, своїми бажаннями. Аби влитися в новий колектив, знайти в ньому своє місце, включитися в загальну діяльність, студент має володіти собою, рахуватися з думкою інших студентів, поважати цю думку, бути морально зрілим (знати норми поведінки, позитивно ставитися до цих норм, осмислено їх реалізувати в контактах з оточуючими).

Емоційний компонент готовності студентської молоді до умов вузівського навчання проявляється в тому, що важливим моментом емоційної готовності є переживання, пов'язані із самою навчальною діяльністю та її першими результатами.

Вольовий компонент готовності проявляється в умінні керувати своєю поведінкою, у певному рівні розвитку довільності пізнавальних процесів.

Узагальнення переживань проявляється в утраті безпосередньої поведінки, в узагальненому сприйнятті дійсності, у довільності поведінки. Втрата безпосередності у спілкуванні, набуття довільності як здатності підкоряти свою поведінку певним правилам і вимогам виступає суттєвим компонентом психологічної готовності до умов вузівського навчання.

Щодо проблеми формування поглядів студентів стосовно розуміння сутності навчальної і загальної адаптації.

Зміни, які відбуваються сьогодні у вищих навчальних закладах, відбуваються на процесі адаптації студентів до нових умов життєдіяльності [2, с. 121].

Адаптація – це пристосування організму, особистості до характеру окремих впливів до умов життя, які змінилися. Сучасна молодь є найбільш мобільним і активним учасником змін, які відбуваються в соціумі, тобто, може швидко перебудовуватися та долати перешкоди, які виникають.

Сучасне суспільство динамічно змінюється, зокрема й у зв'язку з тим, що з кожним роком кількість нагромаджених знань у кожній галузі науки зростає майже в арифметичній прогресії. У ВНЗ розширюється кількість навчальних дисциплін, виходять нові підручники, які містять не тільки установлену наукову інформацію, але й пропонують широкий спектр проблемних завдань.

Визначень адаптації як процесу в сучасній науці не бракує.

Л.Г. Подоляк надає таке визначення: адаптація соціально-психологічна – процес набуття людьми певного соціально-психологічного статусу, оволодіння деякими соціально-психологічними рольовими функціями; людина прагне досягти гармонії між внутрішніми й зовнішніми умовами життєдіяльності.

Будь-який процес подолання студентом проблемних ситуацій у навчально-виховному процесі у ВНЗ можна вважати процесом соціально-психологічної адаптації особистості, у ході

якого вона використовує придбані на попередніх етапах свого розвитку і соціалізації навички і механізми поведінки або відкриває нові способи вирішення знань, нові плани і програми внутрішньо – психічних процесів.

Соціально-психологічну адаптованість можна охарактеризувати як такий стан взаємин особистості студента і групи, коли особистість без тривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою навчально-професійну діяльність, задовольняє свої соціогенні потреби [7, с. 45].

Опинившись у проблемній ситуації й відображаючи її, індивід переживає певний психічний стан. По завершенні адаптивного процесу первісний психічний стан разом з проблемною ситуацією, що його детермінувала, зникає або сильно змінюється. Саме тому одним із завдань Томчука М.І було вивчення динаміки психічних станів студентів та визначення норми у навчально-виховному процесі студентів.

Особистість, що має порушення адаптації або повну дезадаптованість, не в змозі відповідати тим вимогам й очікуванням, які пред'являють до неї соціальне середовище і студентська група. Однією із ознак соціально-психічної дезадаптованості студентів є переживання ними тривалих внутрішніх і зовнішніх конфліктів без знаходження необхідних для їх розв'язання психічних механізмів [7, с. 47].

Можна говорити, що чим більше дезадаптована людина, чим більше вона не приймає себе й інших, тим більше піддається впливу, тим більше схильна перекладати відповідальність на інших. Її життя проходить на негативному емоційному тлі, вона не здатна самостійно залагодити протиріччя між особистими бажаннями й заборонами, що накладаються суспільством, групою, соціальними інститутами.

Характерно те, що адаптація студентів до умов нового навчання й нового соціального середовища є складним процесом і включає засвоєння прийнятих соціальних норм і цінностей [7, 50].

Адаптація студентів до навчальної діяльності включає в себе вплив як суб'єктивних, так і об'єктивних факторів, до яких можна віднести зміст, організацію навчального процесу у ВНЗ. Особлива увага приділяється студентам-першокурсникам, так як звичне для них навчання у школі суттєво відрізняється від навчання у ВУЗі. Адже між діяльністю осіб, які навчаються в умовах ВНЗ і школи, існують суттєві якісні і кількісні відмінності. В умовах ВНЗ вища інтенсивність розумової праці, більший обсяг знань, які необхідно засвоїти, різко виражена нерівномірність навантажень, яка дуже зростає у період сесії. Навчальний процес характеризується суттєвими змінами кількості предметів, з якими студент пов'язує свою майбутню професійну діяльність. Студенту-першокурснику при вступі у ВНЗ приходиться пристосовуватися до нових вимог, які ставить перед ним вища школа, особливо до нових умов навчання (самостійне опрацювання матеріалу, відсутність підручників, які б повністю відпо-

відали програмі та ін.), зокрема побутових (відсутність звичного соціального оточення, матеріальні труднощі, проживання в гуртожитку та ін.). Для навчального процесу першокурсників характерні, особливо під час сесії, висока емоційна напруга та тривожність, що регламентовані змістом їх діяльності.

Незважаючи на безперервний характер адаптації, виникає низка суб'єктивних факторів, які негативно впливають на процес соціально-психологічної адаптації першокурсників ВНЗ:

- 1) недостатній рівень підготовленості за шкільною програмою та ігнорування деяких предметів зі шкільної програми;
- 2) слабо виражені навички учбової роботи і недостатній розвиток словесно-логічного мислення;
- 3) пасивність і відсутність самостійності;
- 4) невисокий рівень культури і трудової вихованості;
- 5) невпевненість у власних силах.

Ці та інші фактори на психологічному рівні викликають порушення взаємодії людини і середовища та призводять до дезадаптації. Процес адаптації особистості в суспільстві пов'язаний з розвитком і збереженням її фізичного, психічного та соціального здоров'я.

Говорити про адаптацію лише першокурсників неправильно: відбувається адаптація студентів всіх курсів. Особливо складно цей процес проходить у студентів середніх курсів, адже їм необхідно не тільки навчатися, але й пристосовуватися до виробничо-навчальної діяльності. Грубо кажучи, спочатку працювати, а потім вчитися.

Не менш досліджуваним питанням являється динаміка адаптації. К.О.Сантросян вважає, що адаптація до соціального середовища закінчується на 1 курсі, а до учбової і професійної – на старших курсах. Згідно з Б.Г. Рубіном і Ю.С. Колесніковим, процес адаптації загалом стосується і першого, і другого року навчання.

Аналіз основних наукових досліджень

Конкретизуючи вищесказане, хочемо зробити посилання на результати анкетування, яке ми проводили зі студентами 1-го курсу за результатами заліково-екзаменаційної сесії 1-го семестру. Серед причин, які не дозволили деякій кількості студентів бути повністю успішними, тобто тим, хто має заборгованості, студенти назвали і, відповідно, усвідомили такі:

- 1) не встиг набрати бали;
- 2) не все зрозумів у Болонському процесі;
- 3) не встиг адаптуватися до цієї системи;
- 4) не звик до нового місця;
- 5) перебував у депресивному стані;
- 6) не надав значення і відповідно мало приділяв уваги навчанню;
- 7) мало часу;
- 8) особисті проблеми, справи;
- 9) недалекозорість;
- 10) байдужість (відсутність внутрішньої мотивації);

- 11) немає підтримки, нервові розлади;
- 12) не сподобався викладач;
- 13) підпрацьовують (суміщати складно);
- 14) незнання комп'ютера;
- 15) лїнь, але намагаються з нею боротися;
- 16) сам винен, дуже шкодюю;
- 17) вимушені пропустити заняття, дуже шкодують.

Серед конструктивних кроків, які студенти зробили і ще зроблять для виправлення ситуації названі такі:

- 1) ретельніше вивчати рекомендовану літературу;
- 2) виділяти більше часу для самостійних занять тощо.

Серед неконструктивних кроків були названі такі:

- підключив інтернет, купив принтер (щоб, наприклад, скачувати реферати);
- серйозно ставитися до навчання (серйозно – це дуже абстрактно сказано);
- хочу на днях розпочати вивчати...(були перелічені різні дисципліни);
- намагатимусь домовитися з викладачем (як саме?);
- буду старатися (в чому це проявлятиметься?).

Визначення соціальної ситуації розвитку дає Г. Гекгаузен, який розуміє під цим визначенням систему зовнішніх відносно суб'єкта умов, які спонукають та опосередковують його активність. Це – поєднання умов та обставин, які створюють певну обстановку, стан, положення.

Ситуації, які охоплюють основні сфери діяльності людини: навчання, працю, соціальну взаємодію тощо, називаються *соціальними*.

У таких ситуаціях існують сталі норми, з якими узгоджується наша поведінка, у відповідності до яких вона заохочується або карається. Поки ми не вступимо у нову для нас сферу діяльності, ми добре знаємо ці норми, а самі ситуації є для нас сталою системою, що вказує на наслідки наших вчинків. Дії, які ми здійснюємо за знайомих, сталих обставин, можна легко передбачити. Більше того, сталий характер наслідків дій, пов'язаних із ситуацією, надає самій поведінці регламентованості та стабільності.

Отже, у типових соціальних ситуаціях формуються сталі сценарії поведінки, що «підказують» людині, як діяти в тих чи інших обставинах. Соціальні ситуації, отже, потребують рольової або ритуальної поведінки.

Як бачимо, поведінка залежить від ситуації, її характеру, вимог тощо. У зв'язку з цим важливого значення набуває процес *адаптації до ситуації*, пристосування до неї. Е. Фромм розрізняє два види адаптації – статичну і динамічну: «Статичною ми називаємо таку адаптацію, за якої характер людини залишається незмінним і лише з'являються якісь нові звички. Така адаптація не веде до змін його особистості – ні нових рис характеру, ані нових прагнень він не набуває» [8, с. 114].

Динамічна адаптація – процес пристосування індивідом до зовнішніх обставин, але таке пристосування змінює його; у нього виникають нові тривоги.

Л. Виготський характеризує поняття соціальної ситуації розвитку ось так:

«Це особливе поєднання внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, що є типовим для кожного вікового періоду. Це співвідношення визначає і динаміку психічного розвитку упродовж певного вікового періоду, і якісно своєрідні психологічні новоутворення, котрі виникають наприкінці цього періоду» [8, с. 115].

Основоположні ситуації людського буття зафіксовані у міфах, традиціях, ритуалах, колективних формах життя. Поведінка в таких ситуаціях досить жорстко регламентована відповідними соціальними нормами, правилами, які часто закріплені в соціальних ролях. Це, так звані, соціальні ситуації.

Варто зазначити, що людина і світ – це не дві окремі реальності, які контактують одна з одною, а єдність: індивід – світ, де особистість і середовище виступають як два полюси складної системи взаємовідносин. Зміни на одному з полюсів ведуть до змін на іншому. І зміни ці зумовлені позицією суб'єкта. Як влучно зазначив В. Франкл, «людина не вільна від умов. Але вона вільна зайняти позицію стосовно них. Умови не обумовлюють її повністю... У кінцевому підсумку людина не підвладна умовам, з якими вона стикається; швидше ці умови підвладні її рішенням» [3, 183].

Список використаних джерел

1. Владиславлев А.П., Мавлютов Р.Р., Слуцкий М.С., Зимин А.И. Социально-философские проблемы современного образования. – М.: Знание, 1986. – 63 с.
2. Влас В.Г. Социально-психологические проблемы подготовки молодежи к труду. – К., 1991 – 138 с.
3. Доній В.М. Мистецтво життєдіяльності особистості. – К.: Науково-методичний посібник, 1997.
4. Зимняя І.А. Психология студента, как субъекта учебной деятельности. – М.: Московский институт иностранных языков им. М.Тореза, 1989. – 131 с.
5. Лебедев С.А., Ананьев О.И. Философия науки / Учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – Р., 2007.
6. Ломов Б.Ф., Зебродин Ю.М. Психологические проблемы деятельности в особых условиях. – 1985.
7. Томчук М.І. Психологія адаптації до навчання студентів з особливими потребами. – В., 2005.
8. Панок В. Основи практичної психології. – К., 1999.
9. Корольчук М.С., Крайнюк В.М., Марченко В.М. Психологія: схеми, опорні конспекти, методики. – К., 2005.

The problem of students adaptation of considered in this article. The questions of social students adaptation during their studying the Higher Educational Establishments are analysed.

Key words: student, adaptation, disadaptation, stayt studying.

Отримано: 16.06.2009

УДК 781.1(09)

В.М. Лабунець

ПРОБЛЕМА МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ІСТОРІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ І МУЗИКОЗНАВЧОЇ ДУМКИ

У статті висвітлено існуючі у психології, педагогії та музикознавстві різноаспектні визначення і трактування понять «мислення», «музичне мислення».

Ключові слова: музичне мислення, пізнавальний процес, творча активність, мотивація, психофізіологічні закономірності.

В статье отражены существующие в психологии, педагогике и музыковедении разноаспектные определения и трактовки понятий «мышление», «музыкальное мышление».

Ключевые слова: музыкальное мышление, познавательный процесс, творческая активность, мотивация, психофизиологические закономерности.

В сучасних умовах державного розвитку особливо гостро постає проблема реалізації інтелектуального потенціалу нації. Вища школа – одна із найважливіших ланок, здатних позитивно її розв'язувати. Тому необхідно удосконалювати всю систему освіти, привести зміст і методи навчання у відповідність до принципів гуманізації та демократизації, спираючись на новітні досягнення психолого-педагогічної науки.

Розбудова української національної школи вимагає від майбутнього вчителя високої педагогічної культури і методичної майстерності. Особливого значення це питання набуває при підготовці вчителя музики у зв'язку із багатогранністю його діяльності як педагога, вихователя і виконавця. Вчителів музики необхідно вміти не тільки високохудожньо виконати твір, що вивчається в класі, а й глибоко, яскраво і дохідливо розкрити його зміст. У зв'язку з цим перед викладачами вузів постають серйозні завдання: сформувати такі якості мислення студента, які дозволяють йому самостійно, творчо засвоювати і переробляти музичну інформацію, що постійно поповнюється; озброїти його загальним методом оволодіння новими знаннями.

Проблема розвитку мислення багатогранна й різнопланова. Це підтверджується багатьма розробками у різних галузях науки

і практики. В основі музичного мислення лежать психофізіологічні закономірності, характерні для мислення людини взагалі. Мислення має рефлексорну природу, є аналітико-синтетичною діяльністю, здійснюється під впливом об'єктів зовнішнього середовища, як і всі види воно має активний характер.

Мислення людини органічно пов'язане з практичною діяльністю. В своєму змісті воно спирається на суспільну практику і досвід людини. Це не просте «споглядання» зовнішнього світу, а таке його відображення, що відповідає задачам, які виникають перед особистістю в процесі праці та інших видів діяльності, спрямованих на перебудову оточуючого світу. Мислення спирається на існуючі загальні закони природи та суспільства. В процесі мислення людина користується знаннями, добутими з попередньої практики. Крім того, воно завжди є відображенням зв'язків і відносин між предметами в словесній формі. Завдяки цьому полегшуються процеси порівняння та узагальнення, тобто слова за своєю природою є такими особливими подразниками, що сигналізують про діяльність у цілісному вигляді. Ці риси, що притаманні будь-якому мисленню, дають змогу здійснити розмежування між логічно-абстрактним, наочно-дійовим і наочно-образним мисленням, які є фундаментом практичного, художнього і теоретичного видів мислення.

Сучасні українські вчені – педагоги вбачають у розвинутому музичному мисленні один із основних критеріїв сформованості культури (О. Щолокова), музичного сприйняття (О. Ростовський, О. Рудницька), естетичного ставлення до дійсності та мистецтва (В. Бутенко, О. Костюк). У дисертаційних дослідженнях, наукових публікаціях 90-х років посилюється увага до змісту і спрямованості музичного мислення особистості. Зокрема, аналізу музично-художнього мислення учнівської молоді присвячені дисертаційні дослідження Л. Григоровської, Р. Гризбовської, Е. Григорян, У. Грядової, Е. Гуцало. У дослідженнях Н. Антонець, Х. Василькевич, Г. Кімекліс, І. Полякової, Г. Тарасова, Р. Яковенко розглядаються різні методичні заходи, що сприяють формуванню музичного мислення студентів.

Принциповою є проблема виділення саме психологічного аспекту вивчення мислення, диференціації цього аспекту від теоретико-пізнавального й логічного. У підходах провідних психологів, зокрема К.А. Абульханової-Славської, Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, В.О. Моляко, С.Л. Рубінштейна, К.В. Судакова, Ю.Л. Трофімова привертає до себе увагу неоднозначне трактування поняття «мислення».

Головний акцент у своїх міркуваннях психологи роблять на тому, що мислення – це складний пізнавальний психічний процес, який притаманний тільки людині. Він характеризується пізнанням навколишньої дійсності, матеріальних предметів, самого себе та інших людей. У цьому широкому сенсі мислення припускає формування емоційного ставлення суб'єкта до об'єкта, що відбувається в межах пізнання.

Слід відзначити істотний вплив на мислення соціально-економічної ситуації, історико-культурних традицій і соціальних ідеалів суспільства. У психолого-педагогічних дослідженнях неодноразово підкреслювався вплив феноменів культури на психологічні процеси, необхідність урахування культурного контексту як частини соціального контексту (А.В. Брушлінський, В.С. Горський, М.Коуелл, С. Скібнер, К.В. Судаков, А.В. Петровський, В.А. Полікарпов та ін.)

Мислення людини, згідно концепції К.В. Судакова про функціональні системи психічної діяльності, формується логікою його предметно-практичної діяльності через прилучання до історично накопиченої культури, через навчання і виховання, через предметну діяльність за допомогою створених суспільством прийомів і засобів [1, с. 93].

Застосовуючи різні критерії, вчені виділяють наступні типи мислення: творче, активне, логічне, самостійне, образне. Так В.А. Крутецький пише з цього приводу: «відношення між поняттями «активне», «самостійне», «творче» мислення можна позначити у вигляді концентричних кіл. Це різні рівні мислення, у яких кожний наступний є новим по відношенню до попереднього родового». [2, с. 83]. «Між образним і логічним мисленням людини взагалі не можна провести різкої межі, – вважає психолог Є.У. Степанова, – в практичній діяльності людей досить часто виникає необхідність поєднання різних компонентів мислення». Отже, з точки зору психологів, поняття мислення є складним і багатограним. За своєю суттю воно завжди є творчим, продуктивним у більшій або меншій мірі. Деякі автори (І.С. Булах, Д.А. Паномарьов, С.Д. Максименко, А.М. Матюшкін, В.О. Моляко та ін.) вважають, що мислення учнів забезпечує самостійне вирішення для них проблем, глибоке засвоєння знань, швидкий темп оволодіння ними, широту переносу у відносно нові умови.

Принцип єдиного інтелекту має важливе значення для з'ясування сутності професійного мислення (педагогічного, музичного, художнього). Суть його Б.М. Теплов формулює так: «Інтелект у людини єдиний і єдині основні механізми мислення, проте відрізняються форми мислительної діяльності, оскільки відрізняються задачі, які стоять у тому або іншому випадку перед розумом людини» [3, с. 107]. Тобто, залежно від характеру діяльності, відбувається подальша диференціація професійних типів мислення. Так, у художньому мисленні розрізняють мислення музичне, сценічне, поетичне, композиторське (І.А. Котляревський, Б.С. Мейлах, В.А. Радзівон, А.Н. Сохор, Г.М. Ципін). Поняття «професійне мислення» широко застосовується у зв'язку з об'єктивною інтелектуалізацією праці, потребою формування у професіонала мислення, яке дає змогу оновлювати знання, підвищувати кваліфікацію, критично мислити й знаходити нові оригінальні засоби розв'язування професійних задач.

Отже, в психологічній науці мислення розглядається як психічний процес і пізнавальна діяльність, у результаті якої досягаються знання.

В педагогічній науці мислення прийнято розглядати у контексті діяльності вчителя. На думку О.А. Абдуліної та А.І. Піскунова, «педагогічна спрямованість мислення є вищою формою активного і цілісного відображення педагогічного процесу в свідомості педагога, яка полягає у цілеспрямованому опосередкованому і узагальненому пізнанні суттєвих зв'язків й відносин педагогічних явищ та їх прогнозування, в досягненні законів професійної діяльності» [4, с. 86].

Характеризуючи риси сучасного вчителя, В.А. Сластьонін підкреслює специфічність його мислення, яке зумовлюється нестандартністю, складністю, динамізмом ситуацій його професійної діяльності. В роботі «Теоретико-методологічний аспект активності вчителя» він зазначає: «Постійна спрямованість розумових процесів на вирішення педагогічних задач, актуалізація одних й тих комплексів знань, стратегія й тактика професійної поведінки та діяльності вчителя завдають його мисленню своєрідний характер, формують неспецифічний для інших професій склад розуму» [5, с. 84].

Більшість вчених вважає музичне мислення складним функціональним комплексом, що містить як розумові, приховані в надрах свідомості і недоступні оточуючим процеси, так і матеріалізовані, призначені для сприймання й доступні вивчення. Феномен музичного мислення, який вивчали впродовж тривалого історичного часу, донині немає однозначного трактування, не має й єдиної думки про нього серед учених різноманітного профілю. Серед видатних дослідників цієї проблеми слід назвати Й. Форкеля, І. Гербата, Є. Гансліка, Г. Фехнера, Г. Рімана, О. Штигліца, Р. Мюллер-Фрайенфельса. Найбільш повно розкрили суть цього поняття О. Зіх та Й. Бур'янек, на думку яких музичне мислення виникає шляхом абстрагування естетичних, осмислених звукових вражень і є часткою творчої психічної активності, що складає внутрішню властивість музичного переживання.

У системі Б. Яворського розвинуте музичне мислення передбачало засвоєння закономірностей процесу розвитку музичної думки, досягнення логіки становлення музичних процесів. Підґрунтям оволодіння музичним мисленням виступає теорія ладового ритму, яка включає:

- розвиток ладового чуття і здатності осягати ладовий перебіг;
- розвиток здібностей вирішувати питання цезурності, фразування [6].

Аналізуючи музичне мислення, Б. Асаф'єв характеризує його як «діяльність інтелекту» і розглядає від поодиноких музичних вражень та образних музичних уявлень – до утворення музичного образу – вищої форми художнього узагальнення. Музична інтонація при цьому є втіленням художнього образу в музичних звуках.

Ідеї Б. Асаф'єва про інтонаційно-процесуальну природу музики, триєдність музичного мистецтва, в якому нерозривно

пов'язані створення, виконання і сприймання, про «живе» спостереження за розвитком музики, методи наведення на її сприймання стали основою для розвитку теорії музичного мислення.

Отже, внутрішній зв'язок форми і змісту, який забезпечується динамікою симетричних процесів згортання-розгортання музики, можна вважати основною закономірністю музичного мислення.

Для педагогічної практики важливим є також дослідження впливу на музичне мислення особистісних, внутрішніх властивостей людини, які, в кінцевому підсумку, часто мають соціальну зумовленість. До них належать: відмінності, зумовлені рівнем освіти, загальним культурним розвитком, соціальним становищем, специфікою професійної діяльності, віковими особливостями, національною чи регіональною приналежністю.

Отже, загальнонаукову методологію процесу музичного мислення складають, насамперед, ключові поняття і положення таких провідних концепцій сучасної науки:

- інтонаційна суттєвість музики;
- інтонаційно-фабульна і комунікативна природа музики;
- теоретично-інформаційний підхід, де функціонування музичного мислення пов'язується з процесами «кодування» і «декодування» художньої інформації, створення унікальної структури тексту;
- соціальна функція музичного мистецтва;
- художньо-творча діяльність як творчий процес.

Значення творчої активності і творчої самостійності музичного мислення та його основи – внутрішнього слуху – визначали кращі представники музичної педагогіки. Наприклад, «вся звукова картина повинна складатися в голові до того, як її передаватимуть руки» (Й. Гофман); кожному виконавцю важливо «до найменших подробиць відтворювати у себе в голові твір, який він грає» (О. Гольденвейзер), причому такий внутрішньо почутий образ або «ідеальний проект виконання» (за М. Курбатовим) необхідно «мислити у матеріалі, тобто відчувати таким, яким він повинен відтворюватись у фортепіанному вигляді» (Н. Голубовська), «у специфічних ігрових відчуттях» (С. Савшинський).

В основу посібника Г.М. Ципіна «Навчання гри на фортепіано» покладена концепція розвиваючого навчання, згідно з якою інтенсивний і всебічний розвиток здібностей учнів у процесі навчання їх гри на фортепіано – трактується як спеціальна, чітко визначена ціль. Суттєвим, на наш погляд, є виділення чотирьох головних музично-дидактичних принципів:

- збільшення обсягу використання в навчально-педагогічній праці матеріалу;
- прискорення темпів проходження визначеної частки навчального матеріалу;
- збільшення міри теоретичної ємкості занять музично-інструментальним виконавством;

- необхідність такої праці з матеріалом, за якою максимально повно могли б проявитись самостійність, творча ініціатива учня-виконавця.

Для формування активного, самостійного, творчого мислення учнів Г.М. Ципін пропонує методику ескізного освоєння музичного матеріалу та методику читання музики з листа [7].

Узагальнюючи викладення найбільш вагомих положень даного феномена, можна зробити висновок, що методологічну основу формування музичного мислення вчителя складають: закони логіки і філософії, що розкривають всезагальні зв'язки між явищами і процесами; теоретичні знання про музику, як форму відображення дійсності; процеси художнього впливу музики на психологічні особливості людини; педагогічні закономірності, принципи і методи удосконалення музично-педагогічної діяльності.

Однак мислення, що розглядається в контексті діяльності вчителя музики, комплексні вирішення властивих для даної професії завдань, характеризується і своїм специфічним предметним змістом, понятійним апаратом, своїми засобами і прийомami. Процес формування музичного мислення вчителя полягає насамперед у розвитку здатності до усвідомлення музичного образу шляхом розширення емоційного досвіду, тезауруса та ціннісних орієнтацій і вже на цій основі – емоційно-образного категоріального апарату, з опорою на який відбувається подальший розвиток здібностей до більш тонкого розпізнання змісту, вираженого музикою.

Музичне мислення, на нашу думку, є якісною мірою професіоналізму майбутнього вчителя музики, що вимагає цілеспрямованого розвитку на основі принципу цілісного поєднання таких компонентів:

- мотиваційно-потребового;
- емоційно-почуттєвого;
- творчо-діяльнісного;
- когнітивно-операційного;
- оцінювально-орієнтаційного.

Беручи до уваги специфіку діяльності вчителя музики, потрібно відмітити особливість естетичних потреб, що проявляється в бінарності пізнавальних інтересів: з одної сторони – до музичної культури, а з другої – до виховання учнів, формування їх духовного світу. В реальній життєдіяльності естетичні потреби виступають у вигляді бажаних форм спілкування з улюбленими музикантами і музичними творами, пісень та їх виконавцями. Через естетичні потреби проявляється музична культура особистості: вміння бачити красоту оточуючої дійсності і бажань творити світ по законам краси в своїй професійній діяльності. Повноцінне формування естетичних потреб майбутнього вчителя музики дозволить зняти протиріччя між задачами сучасної загальноосвітньої школи та змістом професійно-педагогічної підготовки вчителя музики, буде стимулом для подальшого самовдосконалення як у галузі педагогічної, так і музичної освіти.

На наш погляд, вихідною ланкою мотиваційного компоненту музичного мислення є ідеї музичного виховання, які регулюють напрямки загальних норм мислення. Основні з них виступають в якості знань і розрізняються рівнем узагальненості. Найголовнішими, на наш погляд, є такі:

- повноцінний процес формування і розвитку музичного мислення можливий в єдності педагогічно спрямованого спілкування зі студентами та художньо-осмисленого й емоційно-насиченого спілкування з музикою;
- без урахування внутрішньої готовності студентів до розвитку музичного мислення педагогічний вплив викладача буде неефективний;
- формування і розвиток музичного мислення повинен враховувати індивідуальні можливості студента;
- розвиток музичного мислення студентів забезпечується активним включенням до музично-творчої діяльності, яка відповідає поставленій меті. Чим активніша і різнобічна музична діяльність, тим глибше пізнання музики.

Подібні узагальнені ідеї при розвинутому музичному мисленні стають установками особистості, принципами її практичної та розумової діяльності, визначають поведінку в суспільстві, життєву позицію.

Незважаючи на чисельність трактувань у визначенні музичного мислення, в цій галузі досліджень залишається низка аспектів, що вимагають спеціального вивчення. Виділення музичного мислення в якості педагогічної категорії вимагає наукового аналізу і визначення специфічних особливостей та компонентів його структури.

Перш за все, слід підкреслити, що термін «музичне мислення» не означає окремий вид мислення людини і не протиставляється йому, а скоріше вказує на спрямованість, стиль, образ мислення. Зазначимо також, що в основі музичного мислення лежать психофізіологічні закономірності, характерні для мислення людини взагалі. Воно має рефлексорну природу, є аналітико-синтетичною діяльністю, здійснюється під впливом об'єктів зовнішнього середовища, як і всі види мислення має активний характер.

У психолого-педагогічній літературі змістовне наповнення процесу мислення традиційно представляється як єдність когнітивного (змістовного) емоційного та поведінкових компонентів. Але залежно від виду професійної діяльності науковці виділяють ще операційний та мотиваційний (В.Ф. Паламарчук); словесно-логічний та інтуїтивно-практичний (З.І. Калмикова); цільовий та контроль-корекційний (В.І. Шахов) компоненти.

Сьогодні вчені наголошують, що в основі людської діяльності, а до неї належить пізнавальна діяльність студентів, і в основі формування особистості (одне із завдань вищої школи) лежить розвиток мотиваційної сфери. Її основними складовими

є мотиваційні утворення – мотиви, цілі, потреби, направленість, готовність.

Отже, музичне мислення є якісною мірою професіоналізму майбутнього вчителя музики, визначаючи вектор його потреб, мотивів, установок, інтересів, переконань. Теоретичний аналіз філософських, психолого-педагогічних та музикознавчих підходів до визначення поняття «мислення» підтвердив, що музичне мислення є складним соціально та історично зумовленим функціональним комплексом музично-пізнавальних здібностей, які забезпечують продуктивність музично-творчої діяльності вчителя, вимагають цілеспрямованого розвитку на основі принципу цілісного поєднання таких компонентів: мотиваційно-потребового, емоційно-почуттєвого, творчо-діяльнісного, когнітивно-операційного, оцінювально-орієнтаційного. Значущим фактором формування музичного мислення є активне включення студента в процес інструментальної підготовки, яка найбільш сприяє індивідуальному та професійному зростанню особистості і є необхідною складовою фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Список використаних джерел

1. Судаков К.В. Тайны мышления: генетические корни поведения. – М.: Педагогика, 1990. – 128 с.
2. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
3. Тельчарова Р.А. Уроки музыкальной культуры: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 156 с.
4. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в процессе высшего педагогического образования: Для педагогических специальностей. – 2е изд. – М.: Просвещение, 1989. – 139 с.
5. Слатьонин В.А. Люблинская педагогика: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1976. – 352 с.
6. Яворский Б. Статьи. Воспоминания. Переписка. Т. 1. – М.: Сов. композитор, 1972. – 711 с.
7. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. – М.: Просвещение, 1984. – 173 с.

This article deals with different determinations and interpretations of concepts «thought», «musical thought» reflected in psychology, pedagogics and musicology.

Key words: musical thought, cognitive process, creative activity, motivation, psycho-physiological conformities.

Отримано: 05.09.2009

УДК 159.91;159.946

С.І. Лазуренко

МЕТОДИ РЕЄСТРАЦІЇ МОТОРНИХ УСТАНОВОК

Стаття присвячена методам реєстрації моторних установок в руховій дії, яка поєднує два види рухів: локомоторні акти і рухи балістичного типу. Вивчення і використання методів об'єктивної реєстрації моторних установок дає можливість отримувати та реєструвати оперативну інформацію, яка відображає об'єктивну картину виконання рухових дій; вносити необхідні корекції в зміст моторної установки; адекватно управляти процесом виконання рухових дій з програмуючою роллю моторних установок. Використання апробованих установок об'єктивно підтверджує високу ефективність запропонованих точних апаратурних методик.

Ключові слова: моторні установки, рухові дії, рухова активність, методи реєстрації.

Статья посвящена методам регистрации моторных установок в двигательном действии, которое совмещает два вида движений: локомоторные акты и движения баллистического типа.

Изучение и использование методов объективной регистрации моторных установок дает возможность получать и регистрировать оперативную информацию, которая отображает объективную картину выполнения двигательных действий; вносить необходимые коррекции в содержание моторной установки; адекватно управлять процессом выполнения двигательных действий с программирующей ролью моторных установок. Использование апробированных установок объективно подтверждает высокую эффективность предложенных точных аппаратурных методик.

Ключевые слова: моторные установки, двигательные действия, двигательная активность, методы регистрации.

Актуальність. Починаючи вивчати установку, необхідно розуміти, що мова йде про вивчення не якого-небудь окремого психічного факту, а надзвичайно специфічного стану, який, власне, і називається установкою. Для виникнення останньої досить дві елементарні умови – яку-небудь актуальну потребу у суб'єкта і ситуації її задоволення. За наявності цих двох умов у суб'єкта виникає установка до певної активності. Будь-який стан свідомості, будь-яке з його змісту формується лише на основі цієї установки. Тому слід точно розрізняти, з одного боку, установку, а з другого – конкретний зміст свідомості, що виникає на її базі. Установка сама не представляє нічого з цього змісту і характеризувати її в термінах явищ свідомості не представляється можливим. Якщо допустити, що будь-яка установка достатньо міцно зафіксована, то в цьому випадку в свідомості вона завжди буде представлена яким-небудь певним змістом, що виникає на базі цієї установки. При актуалізації останньої повторно кожного разу у людини в свідомості виникає все той же зміст [8].

Об'єкт дослідження – моторна установка в руховій активності людини.

Предмет дослідження – методи реєстрації моторних установок у руховій активності людини.

Мета – вивчити методи дослідження, які здатні об'єктивно реєструвати просторово-часові та силові показники моторних установок у руховій активності людини.

Завдання:

1. Провести теоретичний пошук методів реєстрації дій у руховій активності людини.
2. Експериментально обґрунтувати методи реєстрації моторних установок у руховій активності людини.
3. Зробити відповідні висновки за результатами проведеного дослідження.

Гіпотеза: передбачалось, що пошук та обґрунтування методів об'єктивної реєстрації моторних установок дає можливість:

- отримувати та реєструвати оперативну інформацію, яка відображає об'єктивну картину виконання рухових дій;
- вносити необхідні корекції в зміст моторної установки;
- адекватно управляти процесом виконання рухових дій з програмуючою роллю моторних установок.

Для рішення завдань даного наукового дослідження був сформований відповідний комплекс методів, який давав змогу вивчати як рухову (зовнішню), так і психічну (внутрішню) сторони рухової дії. Поряд з методами, які дають можливість досліджувати суб'єктивну сторону процесу, були використані точні апаратні методики: електротензодинамографія і електротензоакселерометрія [2, 4, 5, 6, 7], які дозволяють фіксувати, якісно і кількісно аналізувати навіть слабкі зміни рухів в мікроінтервалах шляху, часу й зусиль.

Методи дослідження, які були використані ще М.О. Бернштейном [1] і принципово вдосконалені В.В. Клименком [4, 5], дають змогу вивчати не тільки зовнішню картину рухів, а й внутрішню структуру управління руховими діями, в тому числі локомоторними актами і рухами балістичного типу.

Відомо [3], що моторика випробовуваного перебудовується стосовно нових обставин і зовнішня форма руху точніше відповідає словесній інструкції, але не може бути пояснена тільки зовнішніми периферичними особливостями руху. У цьому місці актуально нагадати розуміння природи установки, яка була висунута Д. Н. Узнадзе [8]. Установка є загальною, центральною зміною, а не вузьколокальною, периферичною. Заслугує уваги все ж таки той факт, що єдина за природою установка виявляє себе по-різному в сенсорній і руховій сферах. Вплив її в різних областях позначається не з однаковою інтенсивністю. У сприйнятті ця зміна виявляється з більшою силою і дає різкіші зміни, перетворюючись, як переконливо показано в досліджах Узнадзе, в установку, протилежну за значенням, попереднюю. У моториці вона виявляється слабкіше. Швидше пристосування моторної

сфери до нових умов (завдяки безперервній сенсорній корекції, що йде від рухової периферії) і зворотний її вплив на установку у бік її перебудови в цій ситуації випереджають зміну в пізнавальній сфері. Інакше кажучи, упередженість виявляється менше в русі, ніж у сприйнятті. Тут можна виділити два компоненти в структурі моторного процесу.

Це настановний компонент, деяка упереджена тенденція або готовність, що утворюється і виявляє свою неадекватність при переході до різко змінених обставин. Проте вже при наступному повторенні рухової дії разом з першим, настановним компонентом виявляється другий – момент актуальної корекції руху, підгонки руху до нових обставин, так би мовити, по ходу його виконання [3].

Після досліджень ролі аферентних стимулів у русі, «механізмів сенсорної корекції» [1] можна легко представити фізіологічну сторону цього компонента. На перших етапах переходу ми спостерігаємо як би різку дисоціацію структури моторного акту, і обидва компоненти виявляють переважний вплив у різний час руху. Спочатку виступає настановний компонент, який виявляється неадекватним новим умовам, а потім починають діяти механізми актуальної корекції, які абияк доводять рух до норми, необхідною інструкцією. На третьому етапі рух за динамічними показниками – швидкістю, силою і висотою – повністю впорядковується і може створюватися враження, що установка змінилася за нових обставин. Проте низка фактів показує, що вирівнювання зовнішніх показників руху йде ще не за рахунок зміни установки відповідно новим обставинам, а за рахунок механізмів актуальної корекції. Потрібно відзначити, що їх характер відмінний від тих, які виступали на попередньому етапі. Замість грубих вторинних корекцій тут виступають тонші, «первинні», за висловом М.О. Бернштейна [1]. Вони вирівнюють рух в той момент, коли є трохи помітні, невидимі сторонньому спостерігачеві невідповідності руху умовам завдання. Відносно зовнішньої характеристики руху вже загалом перебудувався, але внутрішня його перебудова – оформлення відповідної установки – здійснюється, як видно, тільки при переході до наступного етапу. На четвертому етапі зовнішня форма руху залишається колишньою, але внутрішня його характеристика – настановна сторона – приходить у відповідність з новими умовами. Рух вже виконується не по частинах, шляхом стирань і виправлень по ходу виконання, а єдиним диханням відповідно до внутрішньої готовності суб'єкта, що змінилася [3].

Такий, дуже складний механізм регуляції рухової дії потребує точної реєстрації всіх змін динамічних показників усіх ланок тіла випробовуваного. Тому важко переоцінити внесок В.В. Клименка [4, 5, 6] у загальний рахунок пізнання рухової активності людини.

На цій основі і був обраний в якості метода дослідження мікроструктури рухів та дій людини тензометричну реєстрацію механічної сторони живого руху людини, яка фіксується у

види кривих прискорювання і зусиль у мікроінтервалах часу. Сукупність кривих (тензограма – *рис. 1*) відображає процес проходження дії і виступає в якості об'єктивного факту для співвідношення когнітивної сторони з моторною однієї й тієї ж дії людини. За цими показниками можна досить точно говорити про здібності адекватно регулювати рухи, про вплив смислових і моторних установок на руховий склад дії: просторово-часові параметри, активні м'язові зусилля та ін.

Метод тензометрії досить складний і тому потребує більш детального пояснення.

Нами був використаний комплекс тензометричної апаратури промислового виробництва, який відповідає державним стандартам: тензометричний підсилювач 8-АНЧ-7М, осцилограф Н-105, електронний лічильник часу П-104, селеновий вирівнювач, блок постачання тензометричного підсилювача. Акселерометри і тензометричні стільки з'єдналися з підсилювальними приладами, які реєструють за допомогою достатньо легкого проводу, який не перешкоджав (не обмежував), не зв'язував, не утруднював рухи людини. Довжина проводу дозволяла піддослідному рухатися у значних межах (до 100 метрів). Такі умови відповідали успішному проведенню експериментальних досліджень. На осцилографі був використаний ультрафіолетовий фотопapір УФ-67-100, що дає можливість отримувати термінову інформацію і вносити, за необхідністю, корекції відразу по закінченні виконання рухової дії.

Для проведення кількісного аналізу показників, які були одержані при експериментальних дослідженнях здійснювалась тарировка датчика за допомогою поступового навантаження. При вимірах проявів активних м'язових зусиль від 100 до 600 кг (достатній діапазон для наших досліджень) помилка не перевищує 5-8%.

Реєстрація величин прискорювань за вертикальною та горизонтальною складовими здійснювалась за допомогою тензометричного акселерометру [4, 5]. Акселерометр являє собою аналоговий пристрій. Він розраховує проекцію сили інерції і сили тяжіння в їх векторному значенні, або проекцію їх геометричної суми. Датчик був розрахований із можливих величин прискорення, які вимірялись і які властиві рухам з високими показниками швидкості і зусиль, а також виходячи з особливостей будови рухового апарату людини. З біомеханічної точки зору, руховий апарат людини, як відомо, являє собою сукупність багатокільцевих кінематичних ланок, які мають 105 ступенів свободи. Взаємодія кінематичних ланок надзвичайно багаточисельна і створює досить складний рисунок траєкторій переміщення окремих ланцюжків і всього тіла людини у просторі. Використання електротензоакселерометрії дає змогу вимірювати і реєструвати величини прискорювань у вертикальній і горизонтальній площинах, які характерні для живого руху у спортивній діяльності, яка протікає, як правило, у складних умовах, майже на межі можливості людини.

Метод, який був використаний, дає можливість вимірювати і реєструвати найбільш інформативні характеристики рухової

дії, яка являє собою, у даному випадку, поєднання локомоторних актів та рухів балістичного типу. Зареєстрований процес виконання рухової дії – фактичний матеріал у вигляді тензограм. На тензограмі рухова дія відображається у вигляді кривих, сукупність яких дозволяє виявити й дати пояснення суті процесів прояву та взаємодії активних, інерційних і реактивних сил системи рухів – зовнішньої сторони живого руху.

Метод тензоакселерометрії дає можливість здійснювати безперервну реєстрацію процесу виконання рухової дії з самого початку і до завершення. Були зареєстровані продольні складові прискорювань гомілки, стегна, загальної маси тіла (ЗМТ). Горизонтальна і вертикальна складові прискорювань ЗМТ «знімались» з точки на тілі, яка наближена до загального центру мас тіла, в області попереку і умовно позначались як прискорювання ЗЦМ (загального центру мас). Реєстрація прискорювань ланок тіла здійснювалась також за допомогою акселерометрів, які були закріплені на дистальні кінці ланок – гомілки та стегна. Розміщення датчиків у всіх серіях експериментальних досліджень були стандартними, що уможливило проведення більш «чистого» дослідження.

Для одержання рисунка, який відповідає логіці рухів і зручності аналізу тензорам, полярність реєстрації кривих акселерометрів була встановлена у визначеному порядку. При рухах уперед, угору, ліворуч криві спрямовані вгору; при рухах назад, донизу, праворуч кривини на тензограмі спрямовані донизу. Так, напрямок руху загального центру мас (ЗЦМ) вгору (на *рис. 1* позначений як **WH_y** – за М.О. Бернштейном) відображався на вертикальній складовій прискорювань ЗЦМ, крива якої також спрямована вгору; при спусканні ЗЦМ – вниз (*рис. 1*).

При реєстрації горизонтальних коливань ЗЦМ (на *рис.1* – **WH_x**): рух уперед – крива горизонтальної складової спрямована вгору; рух назад і гальмування – крива вниз. Рухи у сагітальній площині відображались на тензограмі так (на *рис. 1* – **WH_z**): рухи ліворуч – крива вгору, праворуч – вниз. Подібним чином була встановлена полярність записів і для датчиків, що були встановлені на ланках тіла.

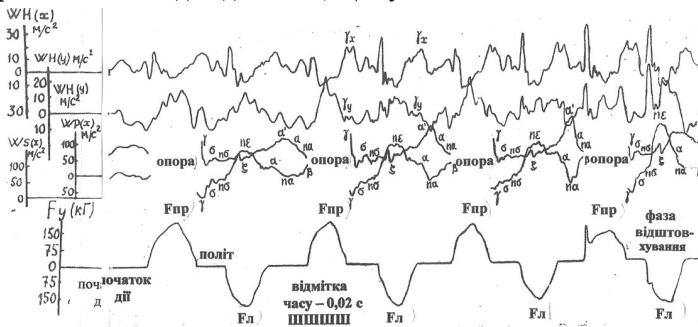


Рис. 1. Тензограма основних характеристик рухового складу дії (стрибка у довжину з розбігу) при формуванні тонічної

установки у положенні маху з номенклатурою найменування хвиль прискорення ланок тіла, які відображають динаміку виконання рухової дії: $WH(y)$ – крива прискорень вертикальної складової центру маси (m/c^2), умовної точки в області попереку, яка наближена до загального центру мас тіла (ЗЦМТ); $WH(x)$ – крива прискорень горизонтальної складової центру маси (m/c^2); $WH(z)$ – крива прискорень поперекових складових коливань центру маси (m/c^2); $WH(s)$ – криві прискорень горизонтальної складової стегон правої і лівої нiг (m/c^2); $F(y)$ – вертикальна складова зусиль реакції опори (кг); внизу – лічильник часу.

Після попередніх досліджень було відібрано наступні найбільш інформативні показники: вертикальні і горизонтальні складові прискорювань ЗЦМ, прискорювання гомілки і стегна ноги, яка виконує мах, а також вертикальна складова сили реакції опори.

Хвилі прискорювань ланки тіла (криві на типовій тензограмі – *рис. 1*) у руховій дії, яка досліджується, слід позначити, спираючись на номенклатуру хвиль, яка була запропонована В.В. Клименком, М.П. Гуменюком, С.О. Орещуком [3].

γ – виникає у рухах стегна і гомілки як протилежні хвилі у момент відриву ноги від опори;

$\eta\gamma$ – хвиля гальмування цих ланок;

σ – поздовжня хвиля, яка виникає у задньому кроці після гальмування гомілки і стегна;

$\eta\sigma$ – поп'ятна хвиля, яка наступає за σ ;

η_1 і η_2 – початок швидкого зростання поздовжньої швидкості стегна при гальмуванні іншої ноги;

$\eta\eta$ – реактивний відгук від стегна, яке почало прискорюватись, і має прояв майже одночасно з $\eta\alpha$ іншої ноги;

ε і ε_1 – хвилі перед активним розгинанням ноги у колінному суглобі і результат гальмування іншої ноги перед опорою;

$\eta\varepsilon$ – результат активного переміщення гомілки і стегна ноги, яка рухається уперед-догори, інша знаходиться на опорі;

ι , $\eta\iota$ і ι_1 – реактивні відгуки γ і $\eta\gamma$ іншої ноги, яка відділяється від опори;

α і $\eta\alpha$ – виникає у стегні.

$\eta'\alpha$, α' , $\eta''\alpha$ – гомілки: складає групу хвиль, яка виникає в результаті гальмування гомілки, стегна і всієї ноги перед опорою з метою стабілізувати швидкості і прискорення всіх ланок системи рухів та створення такого жорсткого кінематичного ланцюга, який буде мати тільки одну ступінь свободи перед торканням з опорою (область хвилі β).

Для одержання рисунка, який оптимально відображає кількісні параметри зовнішньої сторони рухової дії на тензометричному підсилювачі для кожного датчика, були підібрані відповідні підсилювання. Величини прискорювань у рухах, які були досліджені, визначались шляхом замірів (у мм) тарировочної ве-

личини осциляції (яка рівна одному «g») і максимального його показника на тензограмі.

Прискорювання ланок тіла мають свої характерні закономірності, які були експериментально встановлені М.О. Бернштейном [1], Л.В. Чхайдзе [9], М.П. Гуменюком, С.О. Орещуком [4], В.В. Клименком [5, 6], М.Т. Гришком [2], С.І. Лазуренком [7]. Спираючись на ці закономірності, був проведений аналіз фізичної (зовнішньої) сторони рухової дії. Враховуючи циклічність рухів при виконанні локомоторних актів, можна взяти за одиницю аналізу один цикл рухової дії: від моменту відриву ноги від опори у задньому кроці і до постановки її на опору (так звана фаза переднього кроку).

У фазі заднього кроку проявляються наступні хвилі прискорювань:

- 1) для гомілки характерні γ , σ , $\eta\gamma$ – дві з яких – γ і σ – відображають зростання прискорення і одна – $\eta\gamma$ – зниження його;
- 2) для стегна характерні γ , σ , $\eta\gamma$ – дві з яких – γ , σ – хвилі зниження, а третя – $\eta\gamma$ – збільшення прискорення.

Послідовність змін прискорення ланок ноги, яка виконує мах, є такою: спочатку спостерігається активний ріст прискорення стегна, а потім, через певний проміжок часу – гомілки. Це відбувається тоді, коли інша нога знаходиться у періоді опори. Прискорення стегна не змінюється досить довго у часовому інтервалі. Це «плато» вказує на гальмування маха.

Прискорення гомілки і стегна у фазі переднього кроку мають свої особливості як за величиною, так і за своєю спрямованістю. Якщо у першій половині фази прискорення гомілки зростає, то прискорення стегна у той же час знижується. У другій половині фази переднього кроку спрямованість прискорень гомілки і стегна протилежна.

Враховуючи описане, можна зробити висновок, що криві прискорень гомілки і стегна за однією складовою мають як схожість, так і різницю. З однієї сторони, для них характерна наявність прямої хвилі, яка вказує на максимум зростання прискорень і протилежної хвилі – максимум зниження прискорення. Але, в інші моменти рухів вектори прискорень гомілки і стегна мають різну спрямованість. Тому ланка ноги є активним джерелом появи прискорення, оскільки у різних фазах рухів прискорення за однією стороною ланки мають різну спрямованість.

Процес взаємодії елементів системи живого руху ми аналізували, виходячи з цих закономірностей «поведінки» прискорень ланок рухового апарату людини.

Кількісні показники прискорень можна отримати шляхом ділення величини максимального підйому кривої на тензограмі на величину тарировочного сигналу осциляції.

З акселерометрів і тензометричних стельок сигнали, які перетворені на електричні, передаються на тензометричний посилювач і потім на пристрій, який реєструє їх. Сигнали реєструвались постійно: з початку рухової дії, включаючи всі локомоторні акти і перехід до руху балістичного типу, що дало можливість отримати

мувати запис всього процесу виконання рухової дії. Для виміру довжини кожного локомоторного акту, точності параметрів фази переходу від локомоторних актів до руху балістичного типу і довжини самого польоту була використана металева рулетка. Згідно з отриманими даними визначався коефіцієнт активності ритму, який являє собою відношення часу фази польоту до фази опори, а також динаміку зміни швидкості у кожному кроці (у локомоторних актах), темп кроків (як кількість кроків за одну секунду).

Кількісна характеристика формування рухової навички у кожного піддослідного складається, виходячи з отриманих результатів експерименту. У характеристику варто включати такі показники:

- 1) електронний час з точністю до 0,01 секунди;
- 2) довжину кожного кроку;
- 3) темп кроків;
- 4) ритмовий коефіцієнт активності;
- 5) час опорного і льотного інтервалів у кожному кроці;
- 6) середню швидкість у кожному кроці і швидкість вильоту;
- 7) вертикальну складову реакції опори у кожному кроці;
- 8) тангенціальне прискорення дистальних кінців гомілки і стегна;
- 9) метричний результат рухової дії.

У сукупності з показниками м'язових зусиль ці дані представляють характеристику зовнішньої сторони процесу рішення рухової задачі: просторові, часові, просторово-часові і силові параметри системи рухів.

Висновки:

1. Вивчений та експериментально обґрунтований метод реєстрації моторних установок (тензометрична реєстрація) дає можливість оперативно отримувати та реєструвати об'єктивну інформацію щодо виконання рухових дій.
2. Зареєстрована об'єктивна інформація щодо виконання рухових дій дозволяє вносити необхідні корекції у зміст моторних установок як психофізіологічної готовності до рішення рухового завдання.
3. Метод тензометричної реєстрації моторних установок дає змогу вносити суттєвий управлінський компонент у процес виконання конкретної рухової дії, прискорювати формування рухових навичок.

Список використаних джерел

1. Бернштейн Н.А. О построении движений. – М., 1947. – 255 с.
2. Гришко Н.Т. Совершенствование системы движений с учетом особенностей интерференций, возникающих в процессе выполнения двигательных действий. Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. В надзаг.: Киевск. ин-т физич. культуры. – Киев, 1978. – 23 с.
3. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. – М.: изд-во АПН РСФСР, 1960. – 430 с.

4. Клименко В.В., Гуменюк Н.П., Орещук С.А. О взаимосвязи сенсорных и перцептивных процессов в локомоциях человека // Теория и практика физической культуры, 1972. – № 7, С. 17-20.
5. Клименко В.В. Механізми психомоторики людини. – К., 1997. – 192 с.
6. Клименко В.В. Психологія спорту: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К.: МАУП, 2007. – 432 с.
7. Лазуренко С.И. Формирование двигательного навыка с учетом программирующей роли смысловых и моторных установок. Автореф. дис.... канд. психол. наук. В надзаг. Министерство просвещения УССР, НИИ психологии. – К., 1983. – 21 с.
8. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М., 1966. – 233 с.
9. Чхаидзе Л.В. Об управлении движениями человека. – М., 1970. – 136 с.

The article is devoted the methods of registration of motor options in a motive action which combines two types of motions: motor acts and motions of ballistic type.

A study and use of methods of objective registration of motor options is given by possibility to get and register operative information which represents the objective picture of implementation of motive actions; to bring in necessary corrections in maintenance of the motor setting; it is adequate to manage the process of implementation of motive actions with the programing role of motor options. The use of the approved options confirms high efficiency of the offered exact apparatus methods objectively.

Key words: agile options, motive actions, motive activity, methods of registration.

Отримано: 29.09.2009

УДК 159.923.2: 616.89 – 008.4449 – 057.87

Х.О. Лалій, Л.М. Марковець

ОСНОВНІ ФОРМИ АГРЕСИВНОСТІ І ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ СТУДЕНТІВ: ДИНАМІКА ВЗАЄМОДІЇ

Робота присвячена феномену агресії на індивідуальному рівні та на рівні соціальної групи. Проводиться теоретичний аналіз походження агресії, виявлення причин та специфіки її прояву; взаємозв'язок агресивної поведінки студентів з їх особистісними рисами. Робиться висновок про домінування таких студентських форм агресивності, як вербальна агресія, докори сумління, почуття провини, та на розробці

стратегій, направлених на підвищення рівня самооцінки студентів і усунення, виявлення гострих форм агресивності.

Ключові слова: агресія, агресивність, агресивна поведінка, рівень самооцінки, студент, вербальна агресія, докори сумління, почуття провини.

Робота посвячена феномену агресії на індивідуальному рівні і на рівні соціальної групи. Делается теоретический анализ происхождения агрессии, выявления причин и специфики ее проявления; взаимосвязь агрессивного поведения студентов с их личностными чертами. Делается вывод о преобладании таких студенческих форм агрессивности, как вербальная агрессия, угрызение совести, чувство вины и целесообразной разработке стратегий, направленных на повышение уровня самооценки студентов и предотвращения проявления острых форм агрессивности.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, агрессивное поведение, уровень самооценки, студент, вербальная агрессия, угрызение совести, чувство вины.

До постановки проблеми. Інтерес до проблеми людської агресії носить загальний характер. До феномена агресії людство виявило цікавість вже здавна, і у наш час вона є предметом найактивніших науково-практичних досліджень. У цій цікавій області все ще залишається безліч невирішених проблем. Чи є агресію виключно поведінковою характеристикою, як агресія можна розглядати зовні, як виражену дію, або ж як мотиви, установки, емоції. Велика частка життя людини проходить у контакті з іншими людьми, тому суспільство в цілому ставить питання про позитивну або негативну поведінку своїх членів. Аналізуючи останні події, що відбуваються не лише в нашій країні, але і в світі, не можна не відмітити спільне зростання агресивних проявів, як на індивідуальному рівні, так і на рівні соціальної групи [1].

Сьогодні проблема агресії **актуальна**, оскільки ми стикаємося з нею щодня на вулиці, в навчальних закладах. Посилилася демонстративна поведінка, що викликає по відношенню до дорослих. У крайніх формах почали проявлятися жорстокість і агресивність. Розглядаючи агресивність особистості і її прояв – агресивні дії – з різних позицій, психологи і психіатри не завжди знаходять взаєморозуміння й навіть зазнають труднощів у виділенні істотних і узагальнених категорій. Вивчення проявів агресивності як багатогранного явища в сучасному суспільстві в осіб юнацького віку (студентської молоді) є актуальним зараз, оскільки молоде покоління є найменш ригідним і відповідно динамічнішою часткою соціуму.

Аналіз стану розробленості проблеми в спеціальній літературі. Агресія, мабуть, як жодна індивідуально-особова характеристика, впливає на якість соціального життя і життя кожної людини. Цим пояснюються та увага і той інтерес, які в останні десятиліття спостерігаються у психологів відносно проблем агресії (Р. Берон і Д. Річардсон, 1994; П.А. Ковальов, 1995; Т.Н. Курбатова, 1995; О.Ю. Михайлова, 2000; А.А. Реан, 1996; Т.Г. Румянцева, 1999; С. Фешбек, 1994). У психологічних дослідженнях агресії традиційно піднімалися питання її походження, з'ясувалися причини

і специфіка її прояву в різних віках, залежність агресивної поведінки від особових рис і ситуативних чинників.

Агресивність особистості і її прояв в поведінці – агресія – давно успішна галузь психологічної науки, проте на кожному новому етапі розвитку суспільства, що змінює детермінанти психічного розвитку особистості, перед дослідниками знову та знову встає питання про точність і валідності методів діагностики прояву агресивності.

На рівні буденного життєвого розуміння «агресія», «агресивна поведінка», «агресивність» важко розділяються в своїх семантичних значеннях і мають приблизно однакове смислове навантаження дії, наміру або стану, направленого проти іншої особистості з метою спричинення шкоди.

У сучасній психологічній літературі термін «агресія» визначається як форма поведінки, спрямована на спричинення фізичної або психологічної шкоди, збитку живим істотам аж до їх фізичного знищення або на руйнування неживих предметів [5]. Отже, агресію можна визначити як мотивовану деструктивну поведінку, що завдає шкоди живим або неживим об'єктам, приносить їм фізичний збиток, який викликає психологічний дискомфорт. Агресивність у сучасній психологічній літературі розглядається як окремий феномен, що є похідним по відношенню до агресії, оскільки, з одного боку, психологами вивчалася агресивна поведінка, а з другого боку, агресивність є властивістю психіки, і по відношенню до поведінки виступає як явище психіки, що детермінує ступінь прояву агресії в поведінці. Під агресивністю в сучасній психологічній науці розуміється «властивість» особистості, що виражається у внутрішній готовності індивіда до агресивних дій» [5].

Становлення агресивної поведінки – складний процес, в якому взаємодіють багато факторів: вплив сім'ї, однолітків, ЗМІ. Серед факторів, які провокують агресивну поведінку, потрібно виділити такі: норма відплати: кровна війна (в деяких культурах агресія по відношенню до іншого – норма); ефект зброї (якщо у людини є зброя, він буде шукати можливість її використати); самоствердження (людина здійснює агресивні дії, знищує іншого для того, щоб ствердити самого себе).

Агресивну поведінку можна пояснити наступними причинами: 1) біологічне пояснення: агресія – наслідок перенаселеності та потреба відстояти свою територію; 2) психологічне: агресія – неминучий наслідок блокування на шляху до поставленої мети; 3) соціологічне: розвиток агресивної поведінки пов'язаний з ініціацією; 4) генетичне: агресія – вроджена властивість, яка пов'язана з присутністю певного гена.

Прояв агресії різноманітний. Розрізняють два основні її типи: цільова (здійснення агресії в якості раніше запланованого акту, ціль якого – нанесення шкоди або пошкодження об'єкта) та інструментальна (засіб досягнення деякого результату, який сам по собі не є агресивним). Структуру агресивного прояву запропонували в своїх роботах А.К. Осинський, Н.Д. Левітов: за спрямованістю агресія, яка спрямована назовні; аутоагресія; за метою: ін-

телектуальна і ворожа агресія; за методом вираження: фізична та вербальна агресія; за ступенем вираженості: пряма та непряма; за наявністю ініціативи: ініціативна та захисна агресія.

Існуючі сьогодні теорії агресії по-різному пояснюють причини та механізми агресивної поведінки людини. Одні пов'язують агресію з інстинктивним потягом людини (З. Фрейд) і еволюційним виживанням людини (К. Лоренц), в інших – агресивна поведінка трактується як реакція на фрустрацію (Дж. Долард, Л. Берковіц), по-третє – агресія розглядається як результат соціального вчення (А. Бандура).

Важливим є питання диференціації поняття агресії і агресивності. Агресія – це поведінка, направлена на нанесення фізичної або психологічної шкоди чи збитку. Агресивність – відносно стійка межа особистості, що виражається в готовності до агресії, а також у схильності сприймати й інтерпретувати поведінку іншого як ворожого. Через свою стійкість і входження в структуру особистості, агресивність здатна зумовлювати спільну тенденцію поведінки [3].

Аналіз наукової літератури показує, що проблема агресії досліджується низкою авторів. Великий інтерес представляє робота Роберта Берона і Дебори Річардсон «Агресія». У ній представлений вичерпний огляд теорій, різноманітність експериментальних методик, висновки й узагальнення авторів, які вносять значний вклад до скарбниці психологічної науки [4].

Проблему агресії також розглядав Девід Майерс. Глибокий аналіз цієї проблеми представлений в його роботі «Соціальна психологія». Автор дає докладний опис агресії, різних теорій, пов'язаних з нею, а також досліджує низку чинників, які провокують агресію при взаємодії людини з навколишнім світом. Більше того, в роботі описані умови, які ведуть до катарсису – послаблення агресії.

Р.С. Немов передбачив, що за агресивною поведінкою криється особливого роду мотив, що отримав назву мотив агресивності. Опис цього мотиву представлений в його роботі «Психологія», де висвітлено аналіз різних точок зору про походження агресивної поведінки і описано мотиваційні тенденції, пов'язані з агресивною поведінкою.

К.Е. Изард у своїй роботі «Психологія емоцій» проаналізував і узагальнив різні експериментальні дані й теоретичні концепції, описав вплив емоції гніву на прояв агресії, а також дав аналіз відмінностей між ворожістю і агресією [3].

З огляду на те, що прояв агресії у людей має нескінченні і багатообразні форми, вельми корисним, виявляється, обмежити вивчення подібної поведінки концептуальними рамками, що запропонував Бас. На його думку, агресивні дії можна описати на підставі трьох шкал: фізична – вербальна, активна – пасивна і пряма – непряма [4]. Їх комбінація дає вісім можливих категорій, під які підпадають більшість агресивних дій. Наприклад, такі дії, як стрілянина, завдання ударів холодною зброєю, при яких одна людина здійснює фізичне насильство над іншою, можуть бути класифіковані як фізичні, активні і прямі.

Саме раніше і, можливо, найбільш відоме теоретичне положення, що має відношення до агресії, – те, згідно якого дана поведінка за своєю природою переважно інстинктивна. На основі цього додосьть поширеному підходу, агресія виникає тому, що людські істоти генетично або конституціональне «запрограмовані» на подібні дії.

У юнацькому віці агресивні дії виступають як засіб досягнення значимої мети, способу психологічної розрядки, способу задоволення потреби в самореалізації і самоствердженні (С.Н. Єніколопов, Л.В. Єрофеева, І. Соковня).

Виникаючий тиск з боку дорослих у підлітковому і юнацькому віках та відсутність адекватних каналів для самореалізації, викликають не лише агресивні установки, але й сприяють формуванню таких рис вдачі, як запальність, дратівливість, невміння себе стримувати [2].

Але незважаючи на численні дослідження, проблема агресивності недостатньо вивчена. Так, вивченню динаміки агресивної поведінки впродовж тривалих періодів часу увага практично не приділялася. Тим часом, питання мінливості або, навпаки, стійкості агресивних проявів, загострення агресивної поведінки, зміни помірних його форм різкішими і відкритими, представляються вкрай важливими. Існують дані про те, що саме в критичні періоди життя прояв агресивності досягає свого апогею. Все це знаходить віддзеркалення як в поведінці індивіда, так і в його внутрішній організації. Тому її аналіз в критичні періоди життя має важливе значення не лише для корекції, але і для профілактики агресивності.

Проблематика роботи. Останнім часом проблема агресивної поведінки юнацтва набуває усе більш гострої соціальної спрямованості і привертає увагу юристів, соціологів, педагогів, психологів, які все більше увагу приділяють питанням контролю агресивних проявів та «зниження агресивності», особливо юнацької. Сучасна реальність заставляє психологів по-новому поглянути на проблему агресії в суспільстві. Хлопці й дівчата в нашій країні живуть сьогодні в епоху стрімкої зміни соціально – економічних умов і політичної напруги, що часто приводить до посилення прояву агресії зі сторони. Особливості агресивної поведінки такі, що торкаючись емоційної сфери особистості, вони сприяють поглибленню морального дисонансу, формуванню стресового і депресивного достатків. Високий рівень агресії в осіб юнацького віку є насторожуючим чинником, оскільки негативно впливає не лише на учбову діяльність, взаємини з батьками, друзями, однолітками, індивідуальний розвиток, але і на успішність їх майбутньої особистості і професійної діяльності. У цій роботі під агресією розуміється особова межа, яка формується під впливом соціальним, – психологічних чинників. У зв'язку з цим, особливий інтерес представляє вивчення форм агресивності особових особливостей студентів, а також динаміки їх взаємодії.

Основна мета роботи пов'язана з теоретичним і експериментальним вивченням, форм агресивності і їх динаміки взаємо-

дії з особистісними особливостями студентів. Крім того, вивчення динаміки агресивності впродовж юнацького віку є важливим для розробки стратегій, направлених на контроль і запобігання її гострим формам.

Матеріали експериментального дослідження. З метою вивчення психологічних форм агресивності і особливостей студентів ми використовували опитувальника агресивності Баса-Дарки і експрес-діагностику рівня самооцінки. Наша вибірка складала близько 20 чоловік (студенти 3 курсу соціально-гуманітарного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького).

У ході проведення дослідження з використанням **опитувальника агресивності Баса-Дарки** студентам було запропоновано відповісти на 75 тверджень і поставити «так» біля тих положень, з якими вони згодні, і «ні» – біля тих, з якими не згодні.

Після обробки даних були отримані наступні результати. Для 15% студентів характерним є прояв непрямой агресії. Це вказує на агресію, яка обхідними шляхами спрямована на інше обличчя, а також на агресію, яка ні на кого не спрямована (вибухи люті, що виявляються криком, тупанням ніг тощо). 10% студентів схильні до прояву дратівливості, а також підозрливості. Це дає підстави говорити про те, що студенти готові до прояву при щонайменшому збудженні запальності, різкості, грубості, а також недовір'я і обережності по відношенню до людей, засновані на переконанні, що ті, що оточують мають намір заподіяти шкоду. Разом з цим, у 5% студентів виявлена тенденція до прояву образи як форми агресивності. Ця група студентів спрямована на заздрість і ненависть до тих, що оточують, обумовлена відчуттям гіркоти, гніву на весь світ за дійсні або уявні страждання. У 30% студентів спостерігається прояв вербальної агресії, розкаяння совісті і відчуття провини, що вказує на вираження негативних відчуттів через форму (сварки, крик), так і через зміст словесних відповідей (докори, погрози, кепкування), а також вираження стримуючих впливів відчуттів провини на прояв форм поведінки, яка зазвичай забороняється. Результати діагностики графічно представлені у *таблиці 1*.

Таблиця 1

Показники прояву форм агресивності у студентів

Форма агресивності	Отримані результати
Фізична агресія	0%
Непряма агресія	15%
Дратівливість	10%
Негативізм	0%
Образа	5%
Підозрливість	10%

Форма агресивності	Отримані результати
Вербальна агресія	30%
Докори сумління, відчуття провини	30%

З вищевикладених результатів ми бачимо, що домінуючою формою агресивності у студентів є підозрілість і вербальна агресія.

У ході проведення експрес-діагности рівня самооцінки студентів їм необхідно було, відповідаючи на питання, вказати, наскільки часто проявляються у них стани, де дуже часто оцінювалося в 4 бали, часто – в 3 бали, інколи – в 2 бали, рідко – в 1 бал і ніколи в 0 балів.

Були отримані такі результати (таблиця 2).

Таблиця 2

Показники рівня самооцінки студентів

Рівень самооцінки	Отримані результати
Завищений	0%
Середній	75%
Занижений	25%

Виходячи з таблиці, видно, що більшість студентів мають середній рівень самооцінки (75%), що вказує на те, що вони цілком адекватно оцінюють себе і свої можливості, досить спокійно відносяться до критичних зауважень з боку оточуючих. При цьому, у 25% студентів виявлені низькі показники за даною ознакою. Ці студенти схильні недооцінювати себе і свої можливості, досить критичні до себе і своїх досягнень.

З метою виявлення динаміки взаємодії форм агресивності і рівня самооцінки студентів нами був здійснений якісний аналіз отриманих показників. Результати представлені у таблиці 3.

Таблиця 3

Порівняльні показники форм агресивності і рівня самооцінки студентів

П.І.Б. студента	Рівень самооцінки	Форма агресивності
К.Н.Н.	середній	Докори сумління, відчуття провини
Л.К.А.	занижений	Докори сумління, відчуття провини
З.Д.О.	середній	Докори сумління, відчуття провини
Р.О.В.	середній	Образа

Т.К.К.	середній	Вербальна
К.Т.А.	середній	Непряма
З.А.В.	середній	Непряма
Т.Д.И.	середній	Вербальна
В.Н.Н.	середній	Вербальна
Т.А.Б.	середній	Роздратування
К.Н.Л.	занижений	Докори сумління, відчуття провини
М.К.П.	занижений	Роздратування
Г.Ж.В.	занижений	Роздратування
С.К.К.	середній	Вербальна
Ж.В.Б.	занижений	Підозрілість
М.Ю.О.	середній	Вербальна
Д.Д.Д.	середній	Вербальна
Т.И.Н.	середній	Докори сумління, відчуття провини
Е.Д.С.	середній	Непряма
Т.О.Ж.	середній	Докори сумління, відчуття провини

Висновки. На основі проведених теоретичного і емпіричного досліджень проблеми агресивності, можна сформулювати висновки:

1. У юнацькому віці агресивні дії виступають як засіб досягнення значимої мети, способу психологічної розрядки, способу задоволення потреби в самореалізації і самоствердженні.

2. Більшість студентів мають середній рівень самооцінки водночас із яскраво вираженими такими формами прояву агресивності, як вербальна агресія, докори сумління і відчуття провини. Подібна тенденція може виступати як прояв захисних механізмів у поведінці студентів у ситуаціях загрози їх особистісній автономії. При цьому, студенти мають занижений рівень самооцінки, схильні до прояву дратівливості і підозрілості. Позитивною тенденцією є відсутність у студентів таких форм агресії, як фізична агресія і негативізм.

Перспективи подальших досліджень у даній області. Виходячи з отриманих результатів, перспективами роботи в цьому напрямку є створення бази методик на дослідження агресивності та особистісних особливостей; поглиблене теоретико-методологічне та експериментальне вивчення взаємозв'язку форм агресії з особистісними особливостями студентів, розробка стратегій, спрямованих на підвищення рівня самооцінки студентів, а також на контроль і запобігання гострим формам агресивності.

Список використаних джерел

1. Никишина В.Б., Василенко Т.Д. Психодиагностика в системе социальной работы. – М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2004. – 208 с.
2. Орлов Ю.М. Обида. Вина. – М.: Слайдинг, 2002. – 96 с.
3. Психология агрессивного поведения. – Изд-во «Феникс», 1998.
4. Психология человеческой агрессивности. – Минск–Москва: «Харвест АСТ», 2001.
5. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. – М: Вече, АСТ, 2000. – Т. 1. – С. 22.

Work is devoted the phenomenon of aggression on individual and at the level of task force. The theoretical analysis of origin of aggression, exposures of reasons and specific of its display, is made; intercommunication of aggressive conduct of students from their personality lines. Drawn conclusion about predominance of student forms of aggressiveness, as verbal aggression, prick of conscience, sense of guilt and to expedient development of strategies directed on the increase of level of self-appraisal of students and prevention of display of sharp forms of aggressiveness.

Key words: aggression, aggressiveness, aggressive conduct, level of self-appraisal, student, verbal aggression, prick of conscience, sense of guilt.

Отримано: 14.09.2009

УДК 159.9

О.В. Лобода

ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ЯК МОТИВАЦІЙНЕ ЯДРО В ЗДІЙСНЕННІ ТВОРЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА- ПРАКТИКА

Творча активність розглядається як потужний арсенал мотиваційних сил особистості студента, який проявляється в готовності до здійснення творчої професійної діяльності, вирішення нестандартних творчих завдань, подолання звичних норм та способів дій. Виявляється динаміка розвитку творчої активності особистості з урахуванням вікових особливостей та соціальних детермінант.

Ключові слова: творча активність, інтелектуальна активність, професійна спрямованість, креативність, творчий потенціал, творча професійна діяльність, самореалізація.

Творческая активность рассматривается как мотивационно-познавательный компонент творческой деятельности, способность личности моделировать нестандартные ситуации, совершать новаторские действия, осуществлять самостоятельный поиск решения проблемы.

Выявляется динамика развития творческой активности личности с учетом возрастных особенностей и социальных детерминант.

Ключевые слова: творческая активность, интеллектуальная активность, профессиональная направленность, креативность, творческий потенциал, творческая профессиональная деятельность, самореализация.

У рамках структурного реформування системи вищої освіти, модернізації освітніх програм, впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес особливої значущості набуває проблема ефективної професійної підготовки майбутнього спеціаліста. Відповідно до можливостей і потреб сучасної молоді, орієнтуючись на вимоги внутрішнього та зовнішнього ринку праці щодо конкурентоспроможності фахівців, згідно європейських норм і стандартів, перед вищими навчальними закладами постало важливе завдання – формування та розвиток студента як активної творчої соціально зрілої особистості.

Безумовно, кожна сфера професійної діяльності висуває свої вимоги щодо рівня професійної підготовки, але очевидним є те, що фахівець, зокрема в галузі практичної психології, має бути, по-перше, професійно підготовленою (здатною успішно виконувати професійні обов'язки, функції, готовою до стабільної продуктивної праці), всебічно розвинутою особистістю; по-друге, фізично та психічно здоровою; по-третє, творчою (гнучкою, мобільною) особистістю, готовою до прийняття самостійних неградиційних рішень, здатною нестандартно мислити, легко пристосовуватися та орієнтуватися в різноманітних ситуаціях життєдіяльності і не розгублюватися в умовах, які раптово змінюються.

Виокремлюючи основні складові компоненти сучасної освітнянської політики, серед важливих чинників є феномен креативності як обов'язковий атрибут знань, якого набуває людина в процесі навчання, діалогічність суб'єктів освітнього процесу та прагматизм підходів; синонімом креативності є інноваційність, поняття, яке визначає здатність особистості до продукування принципово нового, духовного і матеріального [7].

Отже, сьогодні пріоритетного значення набуває творчий підхід у сфері професіоналізації, а принцип креативності, що «полягає у максимальній орієнтації на творче начало у навчальній діяльності, засвоєнні власного досвіду творчої діяльності» [8], визначає результативність та ефективність професійної діяльності майбутнього практичного психолога.

Розглядаючи креативність як джерело та засіб ефективної самореалізації та самоактуалізації особистості, перспективним, на нашу думку, є дослідження основних рушійних сил (мотиваційних регуляторів креативності), що спонукають людину до здійснення творчої професійної діяльності. Зазначимо, що одиницею творчості в психологічному вимірі професійної діяльності є творча активність особистості. Підтвердження цього факту знаходимо в наукових дослідженнях багатьох вітчизняних та російських дослідників, зокрема, Д.Б. Богоявленської [2], Н.В. Вишнякової

[1, 4], В.М. Дружиніна [5], В.П. Зінченка [6], С.Д. Максименка [9], Н.І. Непомнящої [11], Я.О. Пономарьова [12] та ін.

У психологічному словнику мотивація розглядається як спонукання, яке спричиняє активність організму та визначає її спрямованість [15;266]. Отже, в сучасній психології мотивація розглядається як сукупність причин психологічного характеру, що зумовлюють та пояснюють поведінку особистості, її начало, спрямованість та активність. Звідси випливає, що творчу активність можна визначити як мотиваційне ядро творчої діяльності, психологічний двигун у ході вирішення не тільки творчих навчальних завдань, але й нестандартних ситуацій повсякденного життя людини.

Розглядаючи творчу активність як системоутворюючий компонент творчого потенціалу особистості, зупинимося на змістовному аспекті даного поняття, адже воно поєднує в собі два взаємозалежних процеси – активність та творчість особистості.

Насамперед, визначимо поняття «активність» як психологічну категорію. В психології активність досліджується у співвідношенні до діяльності, як динамічна умова її становлення, здійснення та видозмінення, як властивість її власного руху [15; 11].

Виходячи з того, що нас цікавить активність у контексті творчих можливостей особистості, розглянемо поняття «особистісна активність». У психологічній науці цей термін трактується як здатність здійснювати суспільно значущі перетворення в світі на основі засвоєння багатств матеріальної та духовної культури. Особистісна активність проявляється в творчості, вольових актах та спілкуванні [15; 219].

За загальноприйнятою класифікацією розрізняють зовнішню та внутрішню активність. У структурі творчої професійної підготовки та діяльності нас цікавить, насамперед, внутрішня активність (доцільна воля), що забезпечує зосередженість особистості та спрямованість її свідомості на об'єкти, які вона сприймає в процесі діяльності і про які вона мислить та говорить. Найбільш повно ця властивість проявляється та реалізується в процесі подолання перешкод, які виникають на шляху досягнення особистістю свідомо поставленої мети. Отже, внутрішню активність можна назвати «вольовою активністю» чи «вольовим тренуванням».

Джерелом творчої активності особистості виступає потреба, що визначає її спрямованість на творчий процес. Потреба у здійсненні творчих перетворень – показник високого рівня розвитку особистості.

У наукових вченнях творча активність трактується по-різному.

Узагальнене пояснення природи творчої активності знаходимо в роботах вітчизняного дослідника С.Д. Максименка [9]. Він вбачає в ній ґрунтовний атрибут психічного взагалі, пояснюючи це такими механізмами психіки, як проектування й опредметнення; креативність виступає як визначальна й вихідна функція існування психіки людини.

На думку вітчизняної дослідниці Д.Б. Богоявленської [2], синонімічним творчій активності виступає термін «інтелектуальна активність». «Інтелектуальна активність» – винятково особистісна властивість, це властивість цілісної особистості, що відображає процесуальну взаємодію пізнавальних і мотиваційних факторів в їх єдності, де абстрагування однієї з сторін неможливе [2; 24].

У розумінні природи творчої активності Богоявленська викремлює дві основні позиції:

1. «Інтелектуальна активність» розглядається як синонімічне поняття будь-якої розумової діяльності, оскільки обов'язковим для будь-якої інтелектуальної діяльності є стан активності. Отже, інтелектуальна активність у цьому плані виступає як психічна активність взагалі. Це тлумачення є досить широким та узагальненим.
2. Тлумачення «інтелектуальної активності» через діяльність, активність – міра взаємодії суб'єкта з об'єктом.

Отже, Д.Б. Богоявленська розкриває «інтелектуальну активність» через пізнавальні та мотиваційні характеристики творчої особистості в їх інтегральній цілісності.

Аналогічної точки зору дотримується й В.П. Зінченко [6], який розглядає творчу активність як інтелектуальну здібність, як мотив прояву діяльності або ж, навіть, як особливий стан особистості. Розгляд кожного з цих елементів як окремого призводить до втрати загального змісту явища.

Про існування інтелектуальної активності в структурі творчої діяльності говорить і Я.О. Пономарьов [12; 440]. Розглядаючи психологічний механізм творчості, серед якостей особистості він вказує на існування мотиваційної напруги – формально-динамічна характеристика пошукової домінанти – інтелектуальна активність, ініціатива. Я.О. Пономарьов переконаний, що оптимальний інтелектуально-мотиваційний розвиток – необхідна умова успіху творчої діяльності в галузі науки та сучасної техніки.

М.С. Бургін [3] переконаний, що саме інтелектуальна активність і є головним механізмом функціонування стратегій творчої діяльності. Саме цілеспрямоване мислення реалізує ті чи інші стратегічні операції, допомагаючи обрати більш релевантні стратегії, формувати, удосконалювати та розвивати їх. Навіть, якщо робиться все це несвідомо, інтелектуальна активність спричинюється до включення інших механізмів, що реалізують ці функції.

Ю.В. Мороз [10] цим терміном позначає комплекс інтелектуальних і особистісних особливостей індивіда, що сприяють самостійній постановці проблем, народженню значної кількості оригінальних ідей і нешаблонному їх вирішенню.

Найбільш узагальненими в галузі дослідження творчої активності особистості є здобутки науковців Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України [13]. Вчені дотримуються думки, що творча активність є необхідною умовою виявлення і розвитку творчого потенціалу особи та механізмом реалізації її творчих зді-

бностей. Вона виявляється в трьох категоріальних формах: в особистості як творчому потенціалі у вигляді інтеріоризації, потім у соціумі як творчому процесі діяльності у вигляді екстеріоризації з метою створення і розповсюдження творчого досвіду і в кінці знову в особистісній інтеріоризації як творчому особистісному новоутворенні, набуваючи на основі накопиченого творчого та інтелектуального досвіду нової форми особистісного саморозвитку.

На основі вищезазначених наукових позицій, зауважимо, що творча активність в сучасній психології досліджується двопланово: як діяльність і як якість особистості. Тому вважаємо за потрібне досліджувати активність особистості та творчі прояви в одній психологічній площині.

В нашому науковому дослідженні ми визначаємо творчу активність як мотиваційне ядро особистості, що включає сукупність мотиваційних сил (потужний двигун), які спонукають людину до самостійних творчих пошуків, дій, до прояву власної індивідуальності, унікальності, сприяють формуванню позитивної мотивації на творчу діяльність, залучають до вирішення нестандартних ситуацій, припускають демонстрацію результатів власної творчої діяльності, визначають потяг до творчої самореалізації.

Метою нашого дослідження стало вивчення динаміки розвитку творчої активності майбутніх практичних психологів у процесі навчання у вузах.

Експеримент проводився на базі двох університетів – НПУ ім. М.П. Драгоманова та Мелітопольського державного педагогічного університету. Репрезентативна вибірка складала 155 студентів I, III, V курсів очної форми навчання спеціальності «Практична психологія» (з них – 77 студентів НПУ ім. М.П. Драгоманова, 78 осіб – студенти МДПУ). Рівень розвитку творчої активності майбутніх психологів-практиків ми вивчали за допомогою методики «Діагностика мотиваційної структури особистості (В.Е. Мільман)» [14;76], яка допомагає виявити також деякі стійкі особистісні тенденції: загальну активність, потяг до спілкування, забезпечення та необхідність комфорту, соціальний статус, життєзабезпечення. Результати діагностики представлені в *табл. 1* та на *рис. 1*.

Аналізуючи отримані дані студентів МДПУ, слід звернути особливу увагу на тенденцію збільшення середніх показників за всіма 6 факторами: життєзабезпечення – на 0,6; комфорт – на 2,3; спілкування – на 1,2; загальна активність – 4,8; творча активність – на 0,6; соціальна корисність – на 5,2. Найбільші показники зафіксовано за шкалою спілкування – 21,8 (V курс). На основі середніх показників за першими трьома факторами (життєзабезпечення, комфорт, спілкування) будується «загальножиттєвий мотиваційний профіль» (стосується різних сфер життєдіяльності особистості), показники загальної та творчої активності, соціальної корисності лежать в основі «робочого мотиваційного профілю» (стосується навчальної та професійної спрямованості). Мотиваційний профіль наочно відбиває переважаючі споживачькі чи виробничі тенденції в особистісному цілеспрямуванні. Так,

за загальними підрахунками у студентів I, III курсів спостерігається домінування загальножиттєвої спрямованості (I курс 50,5 у порівнянні з робочою спрямованістю – 47,8; III курс – 52,1 у порівнянні з робочою спрямованістю – 51,1). Слабка вираженість професійної мотивації свідчить про необхідність формування позитивного образу професійного «Я», починаючи з першого року навчання, як базової детермінанти психологічного комфорту, позитивного ставлення до майбутньої професії, що проявляється у прагненні до самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти, підвищення власної кваліфікації після закінчення університету.

Експеримент показав, що студенти останнього року навчання орієнтовані на досягнення високого рівня професіоналізму, тому схильні частіше використовувати отримані професійні знання, вміння та навички для вирішення проблемних ситуацій, що проявляється в загальній перевазі ділової спрямованості над загальножиттєвою – чітка вираженість робочої мотивації (показники робочої спрямованості склали 58,4 в порівнянні з загальножиттєвою спрямованістю 54,8).

Отже, для студентів спеціальності «Практична психологія» найважливішою якістю, яка займає перші позиції і без якої неможливе, на їх думку, успішне професійне становлення, є комунікативність. Високий рівень розвитку комунікативних здібностей сприяє легкості встановлення міжособистісних контактів, інтенсифікації особистісного та професійного росту майбутнього фахівця, розкриттю його потенційних можливостей для повноцінної життєдіяльності, впливає на продуктивність професійної діяльності.

Позитивні зміни за даними факторами свідчать про стабільність, послідовність особистісно-професійного розвитку практичного психолога в процесі навчання. Виявлені мотиваційні профілі дають підставу говорити про тенденцію зростання особистісної зрілості студентів упродовж всіх років навчання в університеті: серйозне ставлення до самопізнання, самовдосконалення, переважання учбових мотивів над загальножиттєвими, поринання в актуальні завдання, пов'язані з учбовою результативністю, орієнтація на самоствердження та самореалізацію в процесі професійної діяльності.

Аналізуючи результати діагностики студентів НПУ ім. М.П. Драгоманова, виявлено стабільність прояву творчої активності у студентів I та III років навчання. Децю відмінною є ситуація у старшокурсників – спостерігаються незначні, хоча й закономірні, зміни у показниках рівня розвитку творчої активності – в порівнянні з I, III роками навчання – 21,5, показники на V курсі склали 21,6 (збільшення на 0,1). Що стосується мотиваційних профілів, для студентів I, III, V курсів характерно домінування робочого мотиваційного профілю. Особливо це виражено у старшокурсників (показники загальножиттєвої спрямованості склали 38,9 в порівнянні з середніми показниками робочої спрямованості – 47,6).

Зауважимо, що студентський вік вважається найбільш сприятливим для розвитку «економічної активності» (економічної

самостійності), що проявляється у включенням особистості у виробничу діяльність, емансипованості, досягненні економічної незалежності, іншими словами, початок нового (трудового) етапу в житті юнака.

Враховуючи соціокультурний показник розвитку особистості, зауважимо, що особливо інтенсивно професійна спрямованість виражена у тих, хто проживає та навчається в великих містах (Київ), оскільки для таких студентів розкриваються широкі можливості для самореалізації (реалізації творчого потенціалу особистості), створені більш сприятливі умови для досягнення найвищих результатів у сфері професійної діяльності. Тому для студентів НПУ ім. М.П. Драгоманова робоча спрямованість має більшу особистісну та соціальну значущість, оскільки на період закінчення вищого навчального закладу більшість студентів вже працевлаштовані, більш впевнені в собі, власних силах, мають певний професійний досвід, що проявляється у психологічній готовності та спроможності вирішувати як професійні, так і життєві проблеми.

Узагальнюючи експериментальні дані дослідження, зазначимо, що у майбутніх практичних психологів відмічені позитивні зміни в показниках рівня розвитку творчої активності; дані зміни є статистично значущими; характер прояву – стабільний, поступовий (покрокове збільшення від курсу до курсу); високий рівень мотивації до реалізації цілей в професійній сфері свідчить про усвідомлення ролі психологічної готовності до здійснення творчої діяльності, відносну зрілість поглядів як в особистісному, так і соціальному планах.

Таблиця 1

Результати діагностики мотиваційної структури особистості» студентів МДПУ та НПУ ім. М.П. Драгоманова I, III, V курсів спеціальності «Практична психологія»

	Життє-забезпечення		Комфорт		Спілкування		Загальна активність		Творча активність		Соціальна користність	
	МДПУ	НПУ	МДПУ	НПУ	МДПУ	НПУ	МДПУ	НПУ	МДПУ	НПУ	МДПУ	НПУ
I курс	12,6	11,2	17,3	16,1	20,6	19,1	12	11,5	20,8	21,5	15,0	16,9
III курс	12,5	11,9	17,7	16,1	21,9	20,1	13,2	13,4	21,2	21,5	16,7	15,2
V курс	13,4	10,9	19,6	11,1	21,8	16,9	16,8	10,9	21,4	21,6	20,2	15,1

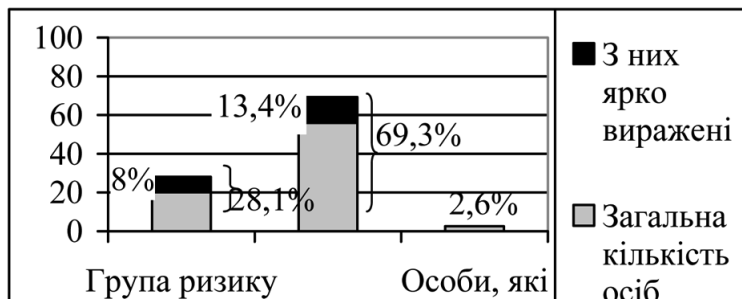


Рис. 1. Гістограма рівня розвитку творчої активності студентів МДПУ та НПУ ім. М.П. Драгоманова

Загальні висновки

Досліджуючи роль творчої активності в процесі професіоналізації майбутнього психолога-практика, слід зазначити:

1) Творча активність у навчально-виховному процесі являє собою арсенал мотиваційних сил особистості студента, що проявляється в готовності до здійснення творчої професійної діяльності, вирішення нестандартних творчих завдань, подолання звичних норм та способів дій; застосування креативних методів роботи в професійній сфері; виражає готовність до самовдосконалення, реалізації творчого потенціалу, самостійності, ініціативності, винахідництва, інноваційної діяльності.

2) Творча активність сприяє, по-перше, інтенсифікації навчально-виховної діяльності; по-друге, усвідомленню значущості обраної професії; по-третє, підвищенню рівня професійної підготовки фахівців (підготовка творчо мислячої особистості); вчетверте, формуванню впевненості у профпридатності (адекватна самооцінка) – у молодій людині на даному етапі розвитку може сформуватись уявлення про себе як про творчу або ж «звичайну» особистість, що, в свою чергу, впливатиме на можливість її самореалізації, задоволеність собою та своїм життям.

3) Головною передумовою успішного оволодіння професією є формування позитивної професійної спрямованості на здійснення творчої професійної діяльності. Творча «забарвленість» усіх компонентів навчально-виховного процесу при оптимальних психолого-педагогічних умовах його організації закономірно забезпечує продуктивний результат навчання й самовиховання, що сприяє реалізації творчих резервів і самоактуалізації особистості майбутнього практичного психолога.

У перспективі нами планується поглиблене вивчення проблеми формування творчої спрямованості як невід'ємного компонента творчої професійної діяльності спеціаліста; розробка комплексу тренінгових вправ, спрямованих на усвідомлення ролі креативності в процесі професіоналізації майбутнього фахівця та розкриття творчих резервів особистості засобами практичної психології.

Список використаних джерел

1. Акмеология з основами психології кар'єри: Навчально-методичний посібник/ Уклад.: О.М. Гавалешко, В.В. Пасніченко, Т.А. Кривко. – Чернівці: Рута, 2004. – 983 с.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону, 1983. – 173 с.: ил.
3. Бургін М.С. Интеллектуальні складові творчої діяльності/ Міжнародна Академія «Людина в аерокосмічних системах». – К., 1998. – 41 с.
4. Вишнякова Н.Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии: Дис. д-ра психол. наук. – М., 1996. – С. 31.
5. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М.: Per Se, СПб.: Иматон, 2001. – 224 с.: рис.
6. Зинченко В.П. Школа должна учить мыслить? // Прикладная психология. – 2001. – № 1. – С. 1-18.
7. Кісіль М.В. Креативність і прагматизм для сучасної освіти / М.В.Кісіль// Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Філософія, соціологія, політологія». – Вип. 17. – Д. : ДНУ, 2008. – С. 140-144.
8. Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів//URLhttp://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm (8 лютого 2008).
9. Максименко С.Д. Загальна психологія. – К.: Форум, 2000.
10. Мороз Ю.В. Творча активність особистості і закономірності її розвитку в онтогенезі// Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4. – С. 58-60.
11. Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности. – М.: ВЛАДОС, 2001.
12. Пономарев Я.А. Психология творения: Избранные психологические труды/ Академия педагогических и социальных наук: Московский психолого-социальный институт. – М.– Воронеж: Модэк, 1999. – 480 с.
13. Психология одаренности: проблемы, структура, показатели. Сб. ст. Редколлегия: М.А. Холодная, О.А. Комаровская, Р.А. Семенова, А.Г. Виноградов, С.И. Науменко. – К., 1996. – 100 с.
14. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. – С. 76-80.
15. Шапарь В.В. Словарь практического психолога / В.В. Шапарь. – М.: ООО «Издательство АСТ»; Х.: «Торсинг», 2004. – 734 [2] с. – (Библиотека практической психологии).

Creative activity as a stimulator of the personal-professional development contributes to reveal and demonstrate creative abilities, favour self-perfection and self-realization. The meaning of the work is

determined by the theoretical and experimental study of the creative orientation formation (positive motivation) and the ways to intensify the creative activity taking into account personal qualities, creative abilities and peculiarities of the future specialist's professional activity.

Key words: creative activity, intellectual activity, professional orientation, creativity, creative potential, creative professional activity, self-realization.

Отримано: 03.10.2009

УДК 37.015.3

В.В. Лучанська

КРЕАТИВНІСТЬ В ОСОБИСТІСНОМУ САМОРОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ОБ'ЄКТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Представлено емпіричне дослідження креативності як чинника особистісного саморозвитку молодших школярів в учбовій діяльності. Виявлено рівень показників креативності та мислення дітей, встановлено зв'язок між творчим мисленням і особистісним саморозвитком. Розкрито практичне значення результатів дослідження для створення психолого-дидактичної моделі розвитку креативності та розвивальної програми.

Ключові слова: креативність, показники креативності, показники мислення, особистісний саморозвиток.

Представлено эмпирическое исследование креативности как фактора личностного саморазвития младших школьников в учебной деятельности. Определен уровень показателей креативности и мышления детей, выявлено связь между творческим мышлением и личностным саморазвитием. Раскрыто практическое значение результатов исследования для создания психолого-дидактической модели развития креативности и развивающей программы.

Ключевые слова: креативность, показатели креативности, показатели мышления, личностное саморазвитие.

Сучасний стан проблеми творчості вказує на необхідність синтезу різноманітних поглядів на детермінацію їх творчого мислення не тільки теоретичними, а й емпіричними методами, де головним чинником креативності виступає особистісний саморозвиток [1, 2]. Для емпіричного дослідження особливостей розвитку креативності і особистісного саморозвитку молодших школярів були відібрані методики оцінки творчих характеристик і показників мислення, які можна використати для цього віку.

Основними завданнями констатуючого експерименту є:

- 1) вивчення внутрішніх психологічних закономірностей, які детермінують креативність молодших школярів;
- 2) розробка теоретичної моделі розвитку креативності; вивчення психологічних особливостей особистісного саморозвитку молодших школярів.

В експериментальному дослідженні брали участь учні 1-4-х класів спеціалізованих шкіл м. Києва з поглибленим вивченням іноземних мов. Загалом у дослідженні взяли участь 93 учні.

Експериментальне дослідження креативності проводилося в три етапи за допомогою наступних методів:

1. Спостереження (батьків, учителів, дослідника-психолога за учнями в навчальній діяльності, на уроках).
2. Тестування (Короткий Тест творчого мислення П. Торренса (КТТМ). Адаптація О.І. Щєбланової та І.С. Каверіної). Мета – визначення рівня розвитку креативності та індивідуальних творчих здібностей дітей.
3. Аналіз продуктів діяльності (аналіз продуктів учбової діяльності).

Застосування тестів, які діагностують рівень творчості, одна із найскладніших процедур, адже саме поняття творчості і його критеріїв досить невизначені. В експериментальних дослідженнях частіше використовується тест креативності, який заснований на дослідженнях Дж. Гілфорда і П. Торренса. Методика розкриває особливості розумових процесів: легкість, гнучкість, точність, оригінальність, а також уяву. Тест передбачає виконання завдань на завершення картинки.

Короткий тест творчого мислення Е. Торренса ми використовували для визначення рівня креативності дітей молодшого шкільного віку. Тест проводився у фронтальній формі (8-10 дітей), час виконання: 10 хвилин. Тест включає чотири показника: швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість.

Дж. Гілфорд визначає показник «Швидкість» як здатність особистості продукувати багато (різноманітних – показник «Гнучкість») осмислених ідей. Показник «Оригінальність» – це здатність давати незвичайні, унікальні відповіді, що передбачає наявність творчих здібностей у особистості. Згідно з Дж. Гілфордом, «Розробленість» є здатністю детально розробляти придумані ідеї.

Дослідження процесу саморозвитку проводиться індивідуально з кожним учнем із використанням наступних методик [3]:

1. Методика «Виявлення розвитку словесно-логічного мислення» (автор Е.Ф. Замбацявичене. Модифікація Л.І. Переслені та О.М. Мастюкової). Тест складається із чотирьох субтестів, кожен із яких направлений на виявлення різних аспектів словесно-логічного мислення дитини. 1 субтест – виявляє здатність аналізувати і усвідомлювати факти дійсності, здійснювати логічний вибір на основі індуктивного мислення. 2 субтест – виявляє сформованість класифікаційних умінь, здатність до абстрагування. 3 субтест – виявляє рівень здатності мислити за ана-

- логією. 4 субтест – виявляє рівень розвитку здатності до узагальнення, формування понять.
2. Методика «Виділення суттєвих ознак поняття» [4] – застосовується для виявлення здатності дитини до виокремлення суттєвих ознак поняття.
 3. Методика «Четвертий зайвий. Визначення спільних рис». Вербальний тест [4], метою якої є визначення здатності до абстрагування, оперування вербальними поняттями.
 4. Методика «Речення» [5] застосовується для виявлення дивергентної продуктивності при операціях із символічним матеріалом.
 5. Методика «Класифікація» [5] застосовується для виявлення дивергентної продуктивності на семантичному матеріалі.

В результаті обробки даних за допомогою програми Statistica 6.0 (рангові кореляції Спірмена) були отримані наступні результати (кореляції значимі на рівні $p < ,05000$:

1. Зв'язок між показником «Оригінальність» і дивергентна продуктивність при операціях із символічним матеріалом ($r_s = 0,812520$). Оригінальність характеризує здатність висувати ідеї, що відрізняються від очевидних, загальновідомих, загальноприйнятих, банальних або чітко встановлених. Тим, у яких цей показник великий, зазвичай притаманна висока інтелектуальна активність і неконформність. Оригінальність рішень передбачає здатність уникати легких, очевидних і нецікавих відповідей. Показник оригінальності також визначає рівень дивергентної продуктивності на семантичному матеріалі. Оригінальність залежить від розмаїття ідей і стратегій, здатність переходити від одного аспекту задачі до іншого. У дітей, які малювали більш оригінальні малюнки при виконанні завдання на визначення креативності, склали більше осмислених речень із трьох слів, які починаються на певні букви. Учні з менш оригінальними малюнками за Торенсом, отримали нижчі результати за методикою «Речення». Отже, чим вище показник креативності «оригінальність», тим більше розвинена здатність дитини до дивергентної продуктивності при операціях із символічним матеріалом.

2. Показник «Оригінальність» і дивергентна продуктивність на семантичному матеріалі ($r_s = 0,796814$). Діти, які швидко і з легкістю об'єднують запропоновані слова в різні групи за якоюсь ознакою, виявляють оригінальність у малюнках (незакінчених фігурах). Здатність продукувати оригінальні ідеї, малюнки веде за собою вміння формувати нові цікаві групи, в які об'єднуються слова за певною ознакою. Чим вище дивергентна продуктивність на семантичному матеріалі, тим оригінальніше дитина виконала завдання на визначення креативності.

3. Показник «Оригінальність» і здатність до абстрагування, оперування вербальними поняттями ($r_s = 0,763816$). Оригінальність пов'язана зі здатністю до абстрагування, оперування вербальними поняттями. Респонденти, які аналізують чотири слова і вірно обирають одне зайве, виявляють оригінальні від-

повіді при оцінці рівня креативності. Низький рівень показника «Оригінальність» говорить про невелику здатність до визначення спільних рис понять.

4. Показник «Оригінальність» і здатність мислити за аналогією ($r_s = 0,737087$). Більш оригінальні учні вірно обирають одне із п'яти слів, яке підходило б до запропонованого слова так, як у зразку. У дітей, у яких виявлена висока здатність мислити за аналогією, визначений високий рівень оригінальності. Визначений зв'язок між показником оригінальності і здатністю мислити за аналогією.

5. «Оригінальність» і здатність аналізувати і усвідомлювати факти дійсності, здійснювати логічний вибір на основі індуктивного мислення ($r_s = 0,714161$). Учні, які успішно впоралися з першим субтестом на визначення рівня розвитку словесно-логічного мислення, виявилися більш оригінальними. Вміння вірно закінчити речення, підібравши відповідне слово, впливає на результат за показником оригінальність. Тобто, чим вище здатність до аналізування, тим вищий показник оригінальності. Оригінальність пов'язана зі здатністю аналізувати і усвідомлювати факти дійсності, здійснювати логічний вибір на основі індуктивного мислення.

6. «Оригінальність» і здатність до узагальнення, формування понять ($r_s = 0,671866$). Здатність до узагальнення і формування понять тісно пов'язана з оригінальністю. Більш оригінальні діти вірно визначають слово-поняття, яким можна назвати два запропоновані слова разом. Учні з високою здатністю до узагальнення і формування понять розробили більш оригінальні малюнки.

7. «Оригінальність» і здатність до виокремлення суттєвих ознак поняття ($r_s = 0,665077$). Чим оригінальніша дитина у виконанні завдання, тим вища її здатність до виокремлення суттєвих ознак поняття. Ті діти, як вірно підбирали два слова (із п'яти слів у дужках), що позначають суттєві ознаки виділеного поняття (перше слово), отримали високий результат за показником оригінальності. Але зустрічалися нестандартні рішення завдання, які враховувалися і оцінювалися як вірні відповіді. Це можна пояснити тим, що оригінальні діти виявляють особливості в сприйманні світу. Отже, вищий рівень оригінальності відповідає високій здатності до виокремлення суттєвих ознак поняття.

8. «Оригінальність» і сформованість класифікаційних умінь, здатність до абстрагування ($r_s = 0,606990$). Оригінальні відповіді притаманні дітям із сформованими класифікаційними вміннями та здатністю до абстрагування. Оригінальні діти успішно виконують завдання 2-го субтесту з виявлення розвитку словесно-логічного мислення. Діти з високим рівнем оригінальності вірно визначають одне зайве слово із п'яти. Отже, чим більша сформованість класифікаційних умінь та здатність до абстрагування, тим вищий показник оригінальності особистості.

9. «Швидкість» і дивергентна продуктивність при операціях із символічним матеріалом ($r_s = 0,403285$). Показник «Швидкість» не є специфічним для творчого мислення і необхідний насамперед тому, що завдяки йому стає можливим краще зрозуміти інші по-

казники тесту. Чим швидше працювала дитина над завданням з виявлення рівня креативності (закінчення фігури, малюнку), чим більше продукувала ідей, малюнків, тим більше складала речення, які починаються з трьох запропонованих літер. Чим вищий рівень дивергентної продуктивності при операції із символічним матеріалом, тим більший показник креативності «Оригінальність».

10. «Гнучкість» і дивергентна продуктивність при операціях із символічним матеріалом ($r_s = 0,393769$). Гнучкість свідчить про розмаїття ідей і стратегій, здатність переходити від одного аспекту до іншого. Гнучкість визначається кількістю різних категорій відповідей. Діти виявляють високу гнучкість у відповідях (закінчених малюнках) за методикою з виявлення креативності, тому і складають більше речень, ніж учні з низьким рівнем показника гнучкості. Діти з високим рівнем дивергентної продуктивності розробили більше категорій малюнків, виявивши більшу гнучкість у відповідях у методиці з креативності.

11. «Розробленість» і здатність мислити за аналогією ($r_s = 0,388062$). Під час оцінки старанності розробки відповідей бали нараховуються за кожну значущу деталь (ідею), яка доповнює вихідну стимульну фігуру як у межах її контуру, так і поза її межами. При цьому, однак, основна первинна відповідь повинна бути значущою, інакше її розробленість не оцінюється. Високі значення цього показника характерні для учнів з високою успішністю, здатних до винахідницької та конструктивної діяльності. Низькі показники мають учні з низьким рівнем знань, недисципліновані. Досконалість відповідей свідчить про інший тип продуктивності творчого мислення. Різниця між двома аспектами творчості свідчить про творчість у генеруванні нових ідей і творчість під час їхньої розробки. Респонденти з високою здатністю мислити за аналогією, більш приділяли увагу деталям малюнків, тому отримали вищі результати за показником розробленості. Чим більше діти розробляли малюнки, тим більше вірних відповідей давали у 3-му субтесті. Учні, які мали високий рівень розробленості з тесту, вірно підбирали одне слово із п'яти, яке б так підходило до слова, як у зразку, ніж їх однолітки з низьким показником розробленості.

12. «Гнучкість» і дивергентна продуктивність на семантичному матеріалі ($r_s = 0,371470$). Діти, які виявили високу гнучкість у завданні з креативності, отримали високий результат за згрупування слів у різні групи за якоюсь ознакою, що може їх об'єднувати. Учні зі здатністю до дивергентної продуктивності на семантичному матеріалі продукували різніманітні ідеї і стратегії, бачили різне в подібному. Ригідність мислення, низький рівень інформованості, обмеженості інтелектуального потенціалу відповідають низькій дивергентній продуктивності на семантичному матеріалі.

13. «Гнучкість» і здатність до абстрагування, оперування вербальними поняттями ($r_s = 0,356515$). Із запропонованих чотирьох слів, три з яких об'єднані смисловим зв'язком, діти з високою гнучкістю вірно обирають одне зайве слово. Виявлена

залежність між показником гнучкості і здатністю до абстрагування, оперуванням вербальними поняттями.

14. «Швидкість» і дивергентна продуктивність на семантичному матеріалі ($r_s = 0,351279$). Швидкість продукування нових ідей (закінчення малюнків) визначає рівень дивергентної продуктивності на семантичному матеріалі. Чим більше діти створили груп із запропонованими словами за якоюсь ознакою, що їх об'єднує, тим вищий показник швидкості вони отримали.

15. «Розробленість» і дивергентна продуктивність на семантичному матеріалі ($r_s = 0,339139$). Діти з високим рівнем дивергентної продуктивності на семантичному матеріалі характеризуються високою успішністю, здатні до винахідництва і конструктивної діяльності. Високий показник розробленості пов'язаний з тим, наскільки діти успішно справилися з завданням – згрупувати слова в групи за будь-якою ознакою, що їх об'єднує. Отже, виявлений тісний зв'язок між показником креативності розробленістю і дивергентною продуктивністю на семантичному матеріалі.

16. «Розробленість» і здатність до абстрагування, оперування вербальними поняттями ($r_s = 0,334471$). Більш успішні і здатні до винахідництва й конструктивної діяльності учні отримали високі результати за завдання, де необхідно було серед чотирьох слів, три з яких об'єднані смисловим зв'язком, знайти одне зайве слово. Здатність до абстрагування, оперування вербальними поняттями визначає рівень показника розробленості творчого завдання.

17. «Розробленість» і дивергентна продуктивність при операціях із символічним матеріалом ($r_s = 0,317481$). Чим більше діти приділяють увагу розробленості своєї творчості, тим вище рівень дивергентної продуктивності при операціях із символічним матеріалом. Учні, які детально розробляли свої малюнки, склали більше речень із трьох слів, що починаються запропонованими літерами. Отже, дивергентна продуктивність пов'язана з показником розробленості.

18. «Швидкість» і здатність до абстрагування, оперування вербальними поняттями ($r_s = 0,307334$). Висока працездатність, швидкість виконання творчого завдання визначає, наскільки успішно діти із запропонованих чотирьох слів, три з яких об'єднані смисловим зв'язком, знаходять одне зайве. Від здатності до абстрагування, оперування поняттями залежить рівень показника швидкості.

19. «Гнучкість» і здатність до виокремлення суттєвих ознак поняття ($r_s = 0,301447$). Діти з високою гнучкістю творчого мислення вірно підбирають два слова (із п'яти слів), що позначають суттєві ознаки поняття (першого слова). Здатність дитини до виокремлення суттєвих ознак показує вміння переходити від однієї ідеї чи стратегії до іншої, бачити різне в подібному. Виявлений зв'язок між показником гнучкості і здатності до виокремлення суттєвих ознак.

20. «Гнучкість» і здатність до узагальнення, формування понять ($r_s = 0,293432$). Діти, які генерують різноманітні ідеї і стратегії в творчому завданні, здатні переходити від одного

аспекту проблеми до іншого, бачити різне в подібному, вірно називають поняття, яким можна позначити два написані слова разом. Рівень здатності до узагальнення, формування понять відповідає рівню показника гнучкості. Низький показник гнучкості може свідчити про певну ригідність мислення, низький рівень інформованості і тим самим низький рівень узагальнення.

21. «Гнучкість» і здатність мислити за аналогією ($r_s = 0,292560$). Учні, які вірно підбирали із п'яти слів одне, яке так підходило б до слова, як у зразку, проявили високу гнучкість у творчому завданні. Здатність мислити за аналогією передбачає вміння легко переходити від однієї ідеї, стратегії до іншої. Показник гнучкості пов'язаний зі здатністю мислити за аналогією.

22. «Розробленість» і здатність до виокремлення суттєвих ознак поняття ($r_s = 0,269437$). Учні, які отримали високі результати за показником розробленості, успішно підбирали два слова (із п'яти слів), що позначають суттєві ознаки заданого поняття. Діти з високою успішністю, які здатні до винахідництва і конструктивної діяльності, виявили високий рівень здатності до виокремлення суттєвих ознак поняття. Підтверджено зв'язок між здатністю до виокремлення суттєвих ознак поняття і показником розробленості.

23. «Швидкість» і здатність мислити за аналогією ($r_s = 0,264853$). Кількість виконаних малюнків (закінчених фігур), швидкість виконання творчого завдання визначає вміння правильно вибрати із п'яти заданих слів одне слово, яке підходить до певного слова, як у зразку. Здатність мислити за аналогією пов'язана із показником швидкості.

24. «Гнучкість» і здатність аналізувати й усвідомлювати факти дійсності, здійснювати логічний вибір на основі індуктивного мислення ($r_s = 0,244340$). Вміння підбирати відповідне слово до речення характерне для дітей з високою гнучкістю творчого мислення. Здатність генерувати різноманітні ідеї, стратегії говорить про високий рівень аналізування. Це пояснює зв'язок між показником гнучкості і здатністю аналізувати й усвідомлювати факти дійсності, здійснювати логічний вибір на основі індуктивного мислення.

25. «Гнучкість» і сформованість класифікаційних умінь, здатність до абстрагування ($r_s = 0,243592$). Учні з високою гнучкістю вірно виключають одне зайве слово з п'яти. Здатність до абстрагування визначає, наскільки дитина вміє переходити від однієї ідеї (стратегії) до іншої. Показник гнучкості пов'язаний із ступенем сформованості класифікаційних умінь, здатності до абстрагування.

26. «Швидкість» і здатність аналізувати і усвідомлювати факти дійсності, здійснювати логічний вибір на основі індуктивного мислення ($r_s = 0,225203$). Від здатності аналізувати і усвідомлювати факти дійсності, здійснювати логічний вибір на основі індуктивного мислення залежить ступінь працездатності, швидкість виконання творчого завдання. Кількість виконаних малюнків (закінчених фігур) визначає рівень аналізування.

27. «Розробленість» і здатність до узагальнення, формування понять ($r_s = 0,218189$). Учні, які отримали високі результати

за показником розробленості, вірно називали поняття, якими можна позначити два написані слова разом. Високий рівень здатності до узагальнення, формування понять притаманний дітям з високою успішністю учбової діяльності, які здатні до винахідництва і конструктивної діяльності.

28. «Розробленість» і здатність аналізувати й усвідомлювати факти дійсності, здійснювати логічний вибір на основі індуктивного мислення ($r_s = 0,212815$). Діти з високою здатністю аналізувати і усвідомлювати факти дійсності, здійснювати логічний вибір на основі індуктивного мислення, детально розробляли свої малюнки, приділяли увагу розробленості своєї творчості. Вміння підібрати відповідне слово до речення характерне для дітей з високим показником розробленості.

29. «Швидкість» і здатність до виокремлення суттєвих ознак поняття ($r_s = 0,203677$). Між показниками не значимий рівень, не підтверджено зв'язок. Висока працездатність, швидкість виконання творчого завдання не визначає, наскільки успішно діти підбирали два слова (із п'яти слів), що позначають суттєві ознаки. Здатність до виокремлення суттєвих ознак поняття не пов'язана із показником швидкості.

30. «Швидкість» і здатність до узагальнення, формування понять ($r_s = 0,195151$). Здатність до узагальнення і формування понять не впливає на показник швидкості. Діти, які вірно називають слово-поняття, яким можна назвати два запропоновані слова разом, не проявили високу швидкість в творчому завданні. Не значимий зв'язок між показником швидкості і здатністю до узагальнення, формування понять.

31. «Швидкість» і сформованість класифікаційних умінь, здатність до абстрагування ($r_s = 0,144522$). Не підтверджено зв'язок між показником швидкості і здатністю до абстрагування. Вміння вірно виключати одне зайве слово з п'яти не впливає на швидкість виконання творчого завдання. Швидкість не визначає рівень сформованості класифікаційних умінь, здатність до абстрагування.

32. «Розробленість» і сформованість класифікаційних умінь, здатність до абстрагування ($r_s = 0,133167$). Здатність до винахідництва і конструктивної діяльності не характеризує абстрагування. Здатність до абстрагування, оперування вербальними поняттями не сприяє високому рівню показника розробленості. Між розробленістю і здатністю до абстрагування, оперування вербальними поняттями не існує значимого зв'язку.

В констатуючому експериментальному дослідженні емпіричного виявлено зв'язок між показниками креативності і особистісного саморозвитку молодших школярів. Результати дослідження можуть бути корисними для:

- виявлення особливостей і тенденцій організації навчального процесу та на основі цього створення психологічної моделі розвитку креативності молодших школярів в учбовій діяльності;

- формування основних принципів створення психолого-дидактичних засад розвитку креативності як чинника особистісного саморозвитку дітей молодшого шкільного віку, які характеризуються віковими особливостями і специфікою творчого процесу учнів (етапність розвитку креативності);
- розробка розвивальної програми, метою якої є формування і розвиток творчого потенціалу дітей.

Список використаних джерел

1. Лучанська В.В. Творча реалізація як ознака саморозвитку особистості / В.В. Лучанська // Молодь у сучасному світі: філософсько-культурологічні виміри. Зб. матеріалів Міжнародної наукової конференції 26-27 березня 2009 р. – К.: Видавничий центр КНЛУ, 2009. – С. 318-320.
2. Лучанська В.В. Креативність у системі властивостей особистості: сучасні дослідження / В.В. Лучанська // Креативність і творчість: Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка». – Тематичний випуск № 1/ Відп. ред.: І.П. Мацоха – К.: Гнозис, 2009. – С.5-9.
3. Психологічна діагностика інтелекту, мислення, креативності дитини / Упоряд.: С. Максименко, Л. Кондратенко, О.Главник – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 112 с.
4. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей / Т.Д. Марцинковская – М.: Linka-Press, 1997.
5. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко – СПб.: Речь, 2001. – 688 с.

There is the empiric research of creativity as a factor of personality self-development of junior students in educational activity. Levels of creativity and thinking of children are determined. Connection between creativity and personality self-development of children is investigated. Practical value of research results for creation of psychological and didactic creative-development-model and development program is exposed.

Key words: creativity, factors of creativity, factors of thinking, personalityself-thinking.

Отримано: 15.09.2009

Відомості про авторів

1. *Максименко Сергій Дмитрович*, дійсний член АПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.
2. *Антоненко Ірина Юрївна*, аспірант кафедри практичної психології Класичного приватного університету.
3. *Бердник Ганна Борисівна*, магістр психології, викладач кафедри практичної психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь.
4. *Білоконь Ігор Вікторович*, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії соціальної психології Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України, м. Київ.
5. *Біляєва Наталія Василівна*, аспірантка кафедри психології НПУ імені М.П. Драгоманова, асистент кафедри практичної психології Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького, м. Мелітополь.
6. *Боднар Ірина Євгенівна*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри слов'янської філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
7. *Васильєва Олена Миколаївна*, кандидат психологічних наук, асистент кафедри педагогіки і психології Подільського державного аграрно-технічного університету, м. Кам'янець-Подільський.
8. *Гаврилов Олексій Вікторович*, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії і спеціальних освітніх методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
9. *Генералюк Ірина Іванівна*, аспірант Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.
10. *Голянич Людмила Миколаївна*, старший викладач Ужгородського національного університету, м. Ужгород.
11. *Гончарук Наталія Миколаївна*, старший викладач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка м. Кам'янець-Подільський.
12. *Горбань Ганна Сергіївна*, студентка Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь.
13. *Грубі Тамара Валеріївна*, асистент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, здобувач лабораторії організаційної психології інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Кам'янець-Подільський.
14. *Губенко Олександр Володимирович*, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, член АППУ, м. Київ.
15. *Гульбе Ольга Анатоліївна*, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Краматорського економіко-гуманітарного інституту, м. Краматорськ.
16. *Денисов Ігор Геннадійович*, науковий кореспондент лабораторії психології особистості ім. П.Р. Чамати Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, старший викладач кафедри практичної психології Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького, м. Мелітополь.

17. *Дідик Наталія Михайлівна*, асистент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології, аспірант кафедри загальної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
18. *Дорофей Світлана Василівна*, кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології праці та управління Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
19. *Дуткевич Тетяна Вікторівна*, кандидат психологічних наук, професор кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
20. *Єременко Тетяна Борисівна*, заступник начальника відділу якісних досліджень компанії ГФК Юкрейн, м. Київ.
21. *Жигайло Наталія Ігорівна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри менеджменту Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.
22. *Жоль Костянтин Костянтинівич*, доктор філософських наук, професор кафедри психології праці та управління закладами освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
23. *Загрудний Сергій Віталійович*, студент Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького, м. Мелітополь.
24. *Захарова Марина Миколаївна*, аспірант Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.
25. *Зубіашвілі Ірина Костянтинівна*, старший науковий співробітник лабораторії соціальної психології Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України, м. Київ.
26. *Зубрицька Ірина Володимирівна*, старший викладач кафедри теорії і методики практичної психології Львівського державного університету внутрішніх справ, м. Львів.
27. *Іванова Людмила Олександрівна*, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
28. *Ігнатович Олена Михайлівна*, кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник відділу педагогічної психології та психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м. Київ.
29. *Йосипів Юрій Романович*, викладач кафедри тактико-спеціальної підготовки Львівського державного університету внутрішніх справ, капітан міліції, м. Львів.
30. *Карташова Жанна Юрївна*, старший викладач кафедри теорії, історії музики та гри на музичних інструментах Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
31. *Каткова Тетяна Анатоліївна*, асистент кафедри практичної психології Мелітопольського державного університету імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь.
32. *Кесьян Тетяна Валентинівна*, молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

33. *Клименко Віктор Васильович*, доктор психологічних наук, головний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України, м. Київ.
34. *Кобильнік Лілія Миколаївна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь.
35. *Коваленко Ліна Адамівна*, пошукувач кафедри практичної психології Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне.
36. *Косар Ульяна Богданівна*, аспірант кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника, м. Івано-Франківськ.
37. *Крилова-Грек Юлія Михайлівна*, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.
38. *Куценко Яна Миколаївна*, аспірант Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.
39. *Лабунець Віктор Миколайович*, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії, історії музики і гри на музичних інструментах Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
40. *Лазуренко Сергій Іванович*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри реабілітації Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», м. Київ.
41. *Ланій Христина Олександрівна*, студентка Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь.
42. *Лісовий Олексій Іванович*, дефектолог Багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру м. Кам'янця-Подільського, м. Кам'янець-Подільський.
43. *Лобода Олена Вікторівна*, викладач кафедри практичної психології Мелітопольського державного педагогічного університету, аспірантка НПУ ім. М.П. Драгоманова, м. Київ.
44. *Луньков Даніїл Ігоревич*, студент Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь.
45. *Лучанська Вікторія Валеріївна*, аспірант Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.
46. *Майстренко Ірина Андріївна*, аспірант Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.
47. *Максименко Олена Георгіївна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Донецького інституту психології та підприємництва, м. Донецьк.
48. *Максименко Інна Сергіївна*, студентка Донецького національного університету, м. Донецьк.
49. *Мамічева Олена Володимирівна*, доцент кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології Слов'янського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ.
50. *Марковець Галина Василівна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь.

51. *Марковець Леонід Миколайович*, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь.
52. *Марченко Грайда Борисівна*, молодший науковий співробітник відділу психології профорієнтації та професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м. Київ.
53. *Маслюк Андрій Миколайович*, старший науковий співробітник лабораторії історії психології ім. В.А. Роменця Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.
54. *Мельник Жанна Василівна*, асистент, аспірант кафедри соціальної педагогіки і практичної психології факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
55. *Михальська Світлана Анатоліївна*, асистент кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
56. *Мойзріст Олена Михайлівна*, молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.
57. *Мойсеева Олена Євгенівна*, кандидат юридичних наук, професор кафедри юридичної психології Київського національного університету внутрішніх справ, м. Київ.
58. *Мул Сергій Анатолійович*, науковий кореспондент лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.
59. *Назар Максим Миколайович*, аспірант Інституту психології АПН України ім. Г.С. Костюка, м. Київ.
60. *Онуфрієва Ліана Анатоліївна*, кандидат психологічних наук, доцент, заступник начальника науково-дослідного сектору Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
61. *Опалюк Олег Миколайович*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
62. *Опалюк Тетяна Леонідівна*, магістрантка Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
63. *Панкратова Олена Леонідівна*, аспірант Класичного приватного університету, м. Запоріжжя.
64. *Панчак Оксана Володимирівна*, асистент кафедри нервових хвороб № 2 з курсом загальної психології Івано-Франківського національного медичного університету, м. Івано-Франківськ.
65. *Папуча Микола Васильович*, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.
66. *Петренко Ірина Володимирівна*, науковий співробітник лабораторії психології особистості ім. П.Р. Чамаги Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.
67. *Побірченко Неоніла Антонівна*, доктор психологічних наук, професор, завідувач відділу профорієнтації та психології профе-

- сійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м. Київ.
68. *Пріданнікова Ольга Михайлівна*, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
 69. *Прокоф'єва Олеся Олексіївна*, аспірант кафедри психології Інституту філософії освіти і науки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, м. Мелітополь.
 70. *Пророк Наталія Василівна*, кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.
 71. *Проценко Надія Володимирівна*, доцент кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
 72. *Радченко Наталія Іванівна*, аспірант Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.
 73. *Ренке Сергій Олександрович*, науковий кореспондент лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, асистент кафедри медичної психології, заступник декана факультету психології з виховної та профорієнтаційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
 74. *Романюк Людмила Василівна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
 75. *Савченко Надія Ігорівна*, аспірант кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.
 76. *Скорич Лариса Петрівна*, науковий кореспондент лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, старший викладач кафедри психології праці і управління закладами освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
 77. *Співак Любов Миколаївна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
 78. *Стасюк Уляна Любомирівна*, здобувач кафедри психології Київського національного лінгвістичного університету, м. Київ.
 79. *Татаурова-Осика Галина Петрівна*, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
 80. *Терещенко Людмила Анатоліївна*, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.
 81. *Тітов Сергій Володимирович*, науковий кореспондент Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

82. *Толков Олександр Сергійович*, асистент кафедри психології праці і управління закладами освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
83. *Фалько Наталія Миколаївна*, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь.
84. *Халупко Володимир Пилипович*, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
85. *Харченко Світлана Віталіївна*, магістр психології, викладач кафедри практичної психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь.
86. *Ходосенко Ольга Юріївна*, аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м. Київ.
87. *Чеканська Оксана Анатоліївна*, асистент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
88. *Шевченко Марина Василівна*, аспірант кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.
89. *Шевченко Марина Володимирівна*, аспірант Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.
90. *Шевченко Наталія Олександрівна*, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.
91. *Шелков Валентин Юрійович*, аспірант Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.
92. *Шинкарук Віктор Анатолійович*, асистент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.
93. *Шипіцина Юлія Володимирівна*, кандидат філологічних наук, викладач кафедри практики англійської мови Київського лінгвістичного університету, м. Київ.
94. *Щербан Тетяна Дмитрівна*, доктор психологічних наук, доцент, проректор з навчальної роботи Мукачівського державного університету, м. Мукачево.
95. *Яблонська Тетяна Миколаївна*, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості ім. П.Р. Чамати Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.
96. *Яланська Світлана Павлівна*, кандидат педагогічних наук, науковий кореспондент Інституту психології імені В.Г. Костюка АПН України, доцент кафедри ботаніки Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, м. Полтава.
97. *Янковчук Марина Миколаївна*, аспірант Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

Зміст

1. <i>С.Д. Максименко, С.А. Мул.</i> Структура особистості. Теоретико-методологічний аспект	3
2. <i>І.Ю. Антоненко.</i> Психолого-педагогічні особливості педагогічної взаємодії.....	14
3. <i>Г.Б. Бердник.</i> Суб'єктно-особистісні детермінанти стресостійкості особистості майбутнього практичного психолога на етапі його професійного самовизначення.....	22
4. <i>І.В. Білоконь.</i> Роль суб'єктності в процесі економічної соціалізації індивіда.....	31
5. <i>Н.В. Біляєва.</i> Психологічні характеристики ставлення особистості учнів до учбової діяльності.....	44
6. <i>І.Є. Боднар, К.К. Жоль.</i> Формування у студентів спеціальності «управління навчальним закладом» умінь і навичок колегіального управління	55
7. <i>О.М. Васильєва.</i> Вплив саморегуляції на розвиток задоволеності особистості професійною діяльністю на етапі професійного становлення.....	66
8. <i>О.В. Гаврилов, Л.М. Співак.</i> Дослідження орієнтованості майбутніх педагогів на моделі взаємодії з дітьми	76
9. <i>І.І. Генералюк.</i> Метафора як засіб маніпулювання у політичному дискурсі	86
10. <i>Л.М. Голянич.</i> Ціннісний зміст атрибуції успіху в процесі професійної самоідентифікації особистості	95
11. <i>Н.М. Гончарук.</i> Система корекційно-розвивальної роботи з розумово відсталими підлітками, які мають низький рівень сформованості комунікативних навичок	104
12. <i>Г.С. Горбань, Л.М. Марковець.</i> Особливості діагностики та профілактики конфліктів між батьками та дітьми.....	114
13. <i>Т.В. Грубі.</i> Навчальна програма тренінгової форми «Профілактика синдрому «професійного вигорання» працівників державної податкової служби України»	123
14. <i>О.В. Губенко.</i> Біполярна модель творчого інтелекту та деякі психосемантичні механізми евристичної діяльності.....	136
15. <i>О.А. Гульбс.</i> Професійний потенціал викладача на лекційних заняттях	156
16. <i>І.Г. Денисов.</i> Формування адекватного реагування у конфліктних ситуаціях у профілактиці асоціальної поведінки підлітків	167
17. <i>І.Г. Денисов, С.В. Загрунний, Д.І. Луньков.</i> Профілактика шкільної дезадаптації підлітків засобами практичної психології	176
18. <i>Н.М. Дідик.</i> Визначення поняття «Професійно значущі характеристики»	184
19. <i>С.В. Дорофей.</i> Вплив спеціально організованого навчання на психічний розвиток школяра	196
20. <i>Т.В. Дуткевич.</i> Проблема психологічної готовності педагогів до управління загальноосвітньою школою	206
21. <i>Т.В. Єременко.</i> Особливості маніфестації агресивності у підлітків з психосоматичними розладами.....	215

22. Н.І. Жигайло. Психологічні особливості ціннісних орієнтацій студентської молоді	227
23. М.М. Захарова. Теоретичний аналіз категорії інтелекту в контексті різних психологічних теорій та підходів.....	237
24. І.К. Зубіашвілі. Теоретичні передумови становлення теорії психології грошей	246
25. І.В. Зубрицька. Психічне підґрунтя моральної норми у свідомості особистості	254
26. Л.О. Іванова, В.П. Халупко. Метафоричний образ України у німецькому публіцистичному дискурсі: психологічний аспект	262
27. О.М. Ігнатівич. Специфіка фахової інноваційної культури педагогічних працівників вищих навчальних закладів.....	272
28. Ю.Р. Йосипів. Психологічні чинники професійної підготовки працівників ОВС до дій в екстремальних ситуаціях	283
29. Ж.Ю. Карташова. Психолого-педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів засобами сучасної фортепіанної музики.....	291
30. Т.А. Каткова. Емоційне вигорання викладачів як наслідок професійної діяльності	300
31. В.В. Клименко, Н.І.Радченко. Професія – основний засіб матеріального і духовного існування людини	308
32. Л.М. Кобильнік. Стимулювання процесу самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів.....	322
33. Л.А. Коваленко. Психологічний зміст професійної культури педагога	331
34. У.Б. Косар. Вплив здатності керівника до самоуправління на успішність його професійної діяльності	340
35. Ю.М. Крилова-Грек. Психолінгвістичний погляд на концепт «особистість» у європейських мовах	348
36. Я.М. Куценко. Сензитивний період як засіб готовності до майбутньої професійної діяльності	356
37. В.М. Лабунець. Проблема музичного мислення в історії психолого-педагогічної і музикознавчої думки	363
38. С.І. Лазуренко. Методи реєстрації моторних установок.....	371
39. Х.О. Ланій, Л.М. Марковець. Основні форми агресивності та особистісні особливості студентів: динаміка взаємозв'язку	379
40. О.В. Лобода. Творча активність як мотиваційне ядро в здійсненні творчої професійної діяльності психолога-практика.....	387
41. В.В. Лучанська. Креативність в особистісному саморозвитку молодших школярів як об'єкт психологічного дослідження.....	396
Відомості про авторів.....	405

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

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

У збірнику наукових праць, створеного вперше спільно Інститутом психології ім. Г.С. Костюка АПН 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 та студентам психологічних факультетів, а також усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

*Директор
Інституту психології
ім. Г.С. Костюка АПН України
Максименко Сергій Дмитрович,
дійсний член АПН України,
доктор психологічних наук, професор*

*Ректор
Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнка
Завальнюк Олександр Михайлович,
академік АН ВО України,
кандидат історичних наук, професор*

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

**Сборник научных трудов Каменец-Подольского
национального университета имени Ивана Огієнка,
Института психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины**

В сборнике научных трудов, созданного впервые совместно Институтом психологии им. Г.С. Костюка АПН 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 тем, кто интересуется современной степенью развития психологической науки.

*Директор
Института психологии
им. Г.С. Костюка АПН Украины
Максименко Сергей Дмитриевич,
действительный член АПН Украины,
доктор психологических наук, профессор*

*Ректор
Каменец-Подольского
национального университета
имени Ивана Огієнка
Завальнюк Александр Михайлович,
академик АН ВО Украины,
кандидат исторических наук, профессор*

PROBLEMS OF MODERN PSYCHOLOGY

**Collected scientific researches of Kamianets-Podilsky
Ivan Ohienko National University, Kostiuk Institute
of psychology of the Academy of pedagogical sciences
of Ukraine**

Collected scientific researches, firstly created by the Kostiuk Institute of psychology of the 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 Academy
of Pedagogical Sciences of Ukraine
Maksymenko Sergiy Dmytrovych, Full Member of
the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Doctor of Psychological Sciences, Professor*

*Rector of the Kamianets-Podilsky
national university named after Ivan Ohienko
Zavalniuk Oleksandr Mykhailovych,
Academician of the Academy of
Sciences of Higher Education of Ukraine,
Candidate of Historical Sciences, Professor*

Наукове видання

Проблеми сучасної психології
Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка,
Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України
Випуск 6
Частина 1

Редактор Н.Г. Пянковська
Комп'ютерна верстка О.М. Бакицька

Підписано до друку 23.12.2009. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.
Ум.друк.арк. 24,18. Обл. вид. арк. 25,06.
Тираж 300 пр. Зам. № 296.

Видавництво «Аксіома»
(свідоцтво ДК №1808 від 26.05.2004 р.)
м. Кам'янець Подільський, а/с 8, 32300
Тел./факс: (03849) 3 90 06

Надруковано в друкарні ПП «Аксіома»
пров. Північний, 5, м. Кам'янець Подільський, 32300