

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 2*

Кам'янець-Подільський  
“Аксиома”  
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; **Болтвінець 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); **Чепелєва 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. 2. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 444 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 159.947.5:378.015:57

*І.А. Майстренко*

## ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ БІОЛОГІВ

У статті розглядаються проблеми мотивації у формуванні професійної діяльності майбутніх біологів. На основі психологічних досліджень науковців-психологів аналізуються особливості факторів впливу на формування мотивації в майбутніх біологів, самореалізації в процесі власної професійної діяльності, орієнтації майбутніх біологів на власний освітньо-професійний розвиток.

**Ключові слова:** потреба, мотив, мотивація, професійна вмотивованість, професійна діяльність.

В статье рассматриваются проблемы мотивации в формировании профессиональной деятельности будущих биологов. На основе психологических исследований научных работников-психологов анализируются особенности факторов влияния на формирование мотивации у будущих биологов, самореализации в процессе собственной профессиональной деятельности, ориентации будущих биологов на собственное образовательно-профессиональное развитие.

**Ключевые слова:** потребность, мотив, мотивация, профессиональная мотивированность, профессиональная деятельность.

**Постановка проблеми.** Діяльність є однією із основних категорій психологічної науки. Діяльність – динамічна система активної взаємодії суб'єкта зі світом, під час якої суб'єкт цілеспрямовано впливає на об'єкт, за допомогою чого задовольняє свої потреби, свідомо й цілеспрямовано змінює світ і себе. По своїй суті діяльність – вища, притаманна тільки людині форма активності, психологічна динамічна структура якої є такою: ціль – мотив – спосіб – результат. Діяльність складається з низки дій. Розрізняють діяльність практичну і діяльність теоретичну.

Поняття «діяльність студента» є інтегрованим, оскільки його зміст поєднує в собі різні види діяльності студента: навчальну, пізнавальну, професійно-трудова, фізкультурно-оздоровчу, хudoжню, науково-дослідну, громадсько-політичну, спілкування, побутову та ін.

Провідну роль у розв'язанні завдань професійної підготовки студентів, становлення особистості майбутніх фахівців відіграє процес навчання у вищій школі. Процес навчання – це спеціальна форма передачі та засвоєння суспільно-історичного досвіду, яка становить складну єдність діяльності вченого-викладача і студента, спрямованої на досягнення загальної мети – опанування студентами науковими знаннями, уміннями і навичками та різнобічним розвитком майбутніх фахівців як особистостей [14, с. 79].

Серед психологічних досліджень факторів, які обумовлюють ефективність професійної діяльності, значне місце займає вивчення мотиваційної сфери. Оскільки мотивація є рушійною силою поведінки людини та відіграє значну роль у професійному самовизначенні, є необхідною умовою формування індивідуального стилю діяльності, професійно значущих якостей. Сучасна психолого-педагогічна наука досить повно і глибоко вивчила питання, пов'язані з мотивацією навчальної діяльності на різних етапах у навчальних закладах різних типів. Значна увага дослідників цілком зрозуміла, адже саме мотиваційний компонент навчання не тільки забезпечує високі результати при педагогічному впливі, але й активізує пізнавальну діяльність студентів.

Дослідженням особливостей професійної підготовки майбутніх учителів займалася низка вчених, зокрема: І.М. Богданова, З.Н. Курлянд, В.О. Сластьонін та ін. [8, с. 158]. Навчання для студентів повинно набути особистісного життєвого сенсу, який поєднує розум, почуття і волю та виявляється в спрямуванні творчої пізнавальної активності на життєве самовизначення і професійне самоствердження, оволодіння професією та розвиток своїх потенційних можливостей. Неупереджене, пристрасне ставлення до мети, завдань і процесу навчання загалом визначає успіхи студента в навчальній діяльності.

Успіх у навчанні залежить від багатьох факторів, серед яких провідне місце займають мотиви (причини, що спонукають до навчання), установка (психологічне налаштування, готовність до діяльності), пізнавальні потреби й інтереси, а також цілеспрямованість та інші вольові якості студента. Значну кількість досліджень було присвячено різноманітним аспектам психології мотивації (В. Вілюнас, С.С. Занюк, Є.П. Льїн, А. Маслоу), зокрема особливої уваги заслуговують праці Л.А. Верещагіної та С.Г. Москвичова.

На успішність студента впливає також і рівень його інтелектуального розвитку, багаж знань та вмінь, із яким він приходить зі школи. Проте в дослідженні А.А. Реана був виявлений цікавий факт. Результати тестування за шкалою загального інтелекту групи студентів-майбутніх педагогів були зіставлені з рівнем їх успішності. Виявилось, що відсутній значущий зв'язок рівня інтелекту студентів із показниками успішності як із фахових предметів, так і з дисциплін загально-гуманітарного циклу. Цей дивний, на перший погляд, факт отримав висвітлення також у дослідженні В.О. Якуніна та М.І. Мешкова, які встановили іншу суттєву закономірність. Виявилось, що «сильні» і «слабкі» студенти все ж таки відрізняються один від одного, але не за рівнем інтелекту, а за мотивацією навчальної діяльності. Для «сильних» студентів характерною є внутрішня мотивація: вони мають потребу в опануванні професією на високому рівні, зорієнтовані на отримання міцних професійних знань і практичних умінь. Стосовно ж «слабких» студентів, то їх мотиви загалом зовнішні, ситуативні: уникнути осуду і покарання за низьку успішність, не залишитися без стипендії тощо [8, с. 141].

Натомість, питання про особливості підготовки майбутніх учителів-біологів, зокрема формування мотивації до професійної діяльності, особливості становлення і розвитку її функціонального механізму дотепер не знайшли свого відображення у психолого-педагогічних дослідженнях. Залишаються малодослідженими проблеми визначення умов і факторів, шляхів і засобів формування мотивації до професійної діяльності майбутніх біологів. Існують суперечності між теорією професійної діяльності й результатами її практичної реалізації.

**Теоретичний аналіз проблеми.** Проблему мотивації навчальної діяльності студентів розглядала низка учених, але на сьогодні не вирішеними залишаються актуальні питання, зокрема особливості мотивації навчальної діяльності студентів різних профілів підготовки, гендерні відмінності. Актуальність недостатньо вивчених вище зазначених аспектів обумовлює необхідність проведення нових досліджень вивчення мотивації навчальної діяльності майбутніх біологів; творчої самореалізації в процесі власної професійної діяльності; орієнтації майбутніх педагогів не лише на навчання учнів, а й на власну освітню діяльність.

Змістом мотивації майбутніх біологів є: 1) професійна вмотивованість; 2) пізнавальність; 3) прагматизм (задоволення матеріальних потреб); 4) мотив особистісного престижу. Постає проблема у впровадженні в практику методів стимулювання навчально-професійної діяльності; зростає роль покращення підготовки майбутніх педагогів предметного циклу дисциплін.

Мотивація навчальної діяльності студентів-біологів є полісистемною, її особливістю є наявність декількох значущих детермінант: особистісного розвитку, навчальної діяльності, соціальної взаємодії, професійного становлення. У той же час провідним чинником студентського періоду життя є професійне становлення, що в оптимальному варіанті повинне забезпечувати синхронізацію, взаємокомпенсацію, взаємодоповнення всіх інших детермінант [16, с. 65].

Поняття мотивація в психології використовують у двох значеннях:

- як систему факторів, що обумовлюють поведінку (цілі, інтереси, потреби, мотиви, наміри);
- як характеристику процесу, що підтримує поведінкову активність.

Між спрямованістю і мотивами існує суттєва розбіжність. Будь-яка потреба є суб'єктивною й знаходиться на емоційному рівні в оперативній пам'яті. Мотив є свідомим, підпорядкованим певній цілі. Мотив зберігається в довгостроковій пам'яті людини. Здійснюючи однакові за формою вчинки, люди можуть керуватися різними, а іноді навіть суперечними мотивами.

Розрізняють дві групи мотивів:

- 1) прості, до яких відносять потяги, бажання, хотіння;
- 2) складні, до яких відносять інтереси, схильності, ідеали.

У процесі розвитку особистості відбувається перетворення одних мотивів на інші чи стримування одних іншими; на базі одних мотивів формуються інші, виникають протиріччя між різними мотивами, змінюється співвідношення домінуючих і підпорядкованих мотивів.

Мотиваційну сферу студента можна оцінювати за розвиненістю, гнучкістю, структурністю. Чим більше різноманітних потреб, мотивів, цілей, тим більш розвинена його мотиваційна сфера. Чим різноманітніші способи задоволення потреб, тим гнучкіша мотивація [17].

Проблема мотивації і врахування потреб особистості студента є центральною в дослідженні її властивостей. Мотиваційно-потребова сфера – складне психологічне явище, в якому домінуючі мотиви визначають спрямованість особистості. Мотиваційно-особистісний аспект пов'язаний із формуванням навчальних мотивів і особистих якостей майбутнього спеціаліста, ділових цілей, оскільки мотиви й цілі є важливими детермінантами діяльності. Структура мотивів студента, майбутнього фахівця природничих дисциплін, що формується в період навчання, є стрижнем особистості майбутнього педагога.

Мотиви навчальної діяльності студентів поділяють на внутрішні та зовнішні. До внутрішніх належать: суспільна значущість навчання; професійні мотиви, що відображають значення навчальної діяльності з оволодіння майбутньою професією; пізнавальні, пов'язані з потребою у нових знаннях. Зовнішні мотиви, зорієнтовані на цінності, що стосуються позанавчальної діяльності [4, с. 126].

Залежно від впливу, який мають внутрішні і зовнішні мотиви, психологи поділяють студентів на чотири групи:

- 1) студенти з вираженою професійною і предметною мотивацією;
- 2) з вираженою професійною, але слабкою предметною мотивацією;
- 3) лише з предметною мотивацією;
- 4) без предметної і професійної мотивації.

Залежно від того, до якої групи належать студенти, а саме майбутні біологи, по-різному формуватиметься професійна діяльність.

Якщо майбутні біологи мають чітко виражену професійну і предметну мотивацію, то професійне становлення переважно відбувається вже під час навчальної діяльності. У процесі творення студент одержує задоволення від творчості, виправдовує зміст свого існування. До цієї ж групи належить і мотив, пов'язаний із задоволенням потреби в суспільному визнанні, у повазі з боку інших. Загальні мотиви трудової діяльності, про які мова йшла вище, реалізуються в конкретних професіях. Свідомий вибір професії відбувається з орієнтацією індивіда на соціальні цінності.

Нажаль, обрана діяльність часто не відповідає схильностям і здібностям студента і, відповідно, рівень професійної та пред-

метної мотивації до формування професійної діяльності зазвичай низький [9].

Найвні в студента визначені сполучення типологічних особливостей прояву властивостей нервової системи (сила-слабкість, рухливість-інертність, урівноваженість-неврівноваженість) можуть обумовлювати його схильність до визначеного типу діяльності – до швидкої, але короткочасної роботи, до роботи перемінного характеру і т.п. Усвідомлення цієї схильності та її причини призводить до формування мотиву, який спонукає особистість займатися певним видом професійної діяльності, що відповідає характеру наявної схильності (звідси важливість реального, адекватного уявлення особистості про психологічну структуру даної діяльності). Відповідне ж сполучення типологічних особливостей сприяє прояву здібностей до цього ж виду діяльності, що веде до високої її ефективності, створює задоволеність працею та підкріплює мотив вибору професії, перетворюючи його в стійкий інтерес. Останній впливає на активність фахівця й стимулює його в даній професії. Відбувається самопідкріплення мотиву [6, с. 280].

В психолого-педагогічній літературі виділяють такі особливості навчальної діяльності студента:

- засвоєння наукової інформації і набуття практичного досвіду має професійну спрямованість, тобто розглядається як підготовка до майбутньої професійної діяльності, виконання важливих соціальних функцій, оволодіння необхідними для цього знаннями, уміннями та навичками, розвиток особистості фахівця;
- предметом діяльності студента є вивчення науки в її розвитку, оволодіння процесом формування наукових знань і методами самої науки, ознайомлення з її проблемами, завданнями і підходами до їх розв'язання, а також засвоєння способів професійної діяльності і змісту соціальних ролей дорослої людини, яка працює;
- особливі засоби діяльності (наукова література, підручники і методичні посібники, Internet і мультимедійні засоби, лабораторне обладнання і технічні засоби навчання, реальні й теоретичні моделі майбутньої професійної діяльності, спілкування з ровесниками, викладачами та представниками професії);
- діяльність студента відбувається в заздалегідь запланованих умовах (обмежений термін навчання і чіткий графік навчального процесу, зміст навчальної діяльності визначається навчальними планами і програмами, своєрідність режиму роботи ВНЗ та ін.);
- у навчанні студента суттєво збільшується питома вага самостійної роботи (самостійний пошук навчальної інформації, анотація і конспектування наукової літератури, виконання практичних завдань, здійснення професійних функцій під час проходження практики, проведення наукових досліджень тощо);

- поєднання навчального і наукового процесів, самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів протікає разом із їх дослідницькою роботою (курсові, дипломні, магістерські роботи) під керівництвом викладачів;
- навчання у вищій школі – процес складний і важкий, який вимагає від студента високої свідомості й активності, надзвичайно високого інтелектуального напруження, зосередженості уваги, мобілізації вольових зусиль і підвищеної працездатності, самоорганізації, раціонального розподілу часу на навчання і відпочинок [11, с. 162].

Індивід, який стає на шлях професійної підготовки, має багато факторів мотивування, тобто вибір ним певного виду професійної діяльності як життєвої перспективи найчастіше є полідетермінованим (полімотивованим). Це ж стосується й детермінації безпосередньої навчальної діяльності, у системі факторів діють не лише суто пізнавальні мотиви, а й сукупність інших особливостей.

За умов полідетермінації мотиваційна сфера особистості може бути більш-менш упорядкованою, з домінуванням як об'єктивно значущих, так і другорядних мотивів, з наявністю або відсутністю конкуренції між окремими видами мотивів, гармонізованою або дезорганізованою. Проектуючись на певний вид діяльності, система індивідуальної активності може сприяти гармонійному, ефективному включенню особистості до відповідної дії або ж блокуванню активності, сприяти формалізації відносин студента з іншими учасниками діяльності, заміні об'єктивно значущої мети якісно іншими, хоч це не завжди усвідомлюється самим індивідом.

Мотивація у системі професійної підготовки проявляється у своєрідній системі відносин особистості з діяльністю: включаючись у певний вид діяльності (в основному – пізнавального характеру), необхідна попередня психічна підготовка на перспективу до включення в зовсім інший за структурою та функціями вид діяльності. Це вимагає особливого співвідношення факторів: наявності пролонгованої мети, яка підпорядковує собі виникнення, усвідомлення та реалізацію поточних мотивів; пріоритет прогнозованих (на раціональному рівні) віддалених наслідків дій та вчинків над безпосередніми потребами і мотивами.

Висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного фактора за умови недостатньо високого рівня розвитку спеціальних здібностей або прогалин у необхідних знаннях, уміннях і навичках студента. У зворотному ж напрямку такої компенсаторної залежності не спостерігається. Це означає, що ніякий високий рівень інтелектуальних здібностей студента не може компенсувати низьку його навчальну мотивацію та безпосередньо сприяти успішній навчально-професійній його діяльності. Саме тому важливою проблемою є завдання формування професійних мотивів навчання, потреби в набуванні професійних знань, умінь і навичок. Тоді навчання надає насолоду, викликає позитивні переживання, бажання працювати.



Сприятливими чинниками вибору професії є яскраво виражені професійні інтереси індивіда, його прагнення бути корисним, обов'язок соціального служіння та ін. В окремих же студентів мотивом вибору професії часто є її соціальна престижність, вплив знайомих і рідних або високий рейтинг навчального закладу тощо. Як наслідок, у цих студентів образ майбутньої професії розмитий; не сформовані плани майбутнього життєвого шляху; навчальна діяльність мотивується бажанням уникнути невдач, а не мотивами успіхів.

Професійна діяльність повинна набувати життєвого сенсу. Це відбувається тоді, коли людина відображає, втілює в собі цінності професійної діяльності. Коли між людиною та її справою немає розриву, лише тоді праця цілком поглинає її, вона одержує задоволення від самої діяльності. Тому й важливо, щоб студенти осмислювали свій ціннісний життєвий простір і побачили його зв'язок з обраною професією.

Розуміння важливої ролі мотивації навчальної діяльності призвело до формулювання принципу мотиваційного забезпечення навчального процесу. Багато психологів висловлюють думку про необхідність цілеспрямованого формування в студентів позитивної мотивації навчально-професійної діяльності, підкреслюючи складність управління цим процесом [9].

Численні дослідження, проведені у сфері психології професійної підготовки, переконливо довели відсутність лінійної логіки розвитку мотиваційних основ навчальної діяльності і професійної підготовки майбутніх фахівців. Професійний вибір часто здійснюється на підставі другорядних, несуттєвих мотивів, а в процесі навчання відбувається втрата професійної спрямованості, редукція професійних ідеалів, зміцнюється небажання працювати за профілем підготовки. Крім того, сам характер організації процесу професійної підготовки породжує у студентів низку специфічних потреб і мотивів, що можуть блокувати професійну мотивацію. Тому процес навчання та професійного становлення на психологічному рівні йде досить складно, суперечливо, що обумовлює необхідність проведення відповідних наукових досліджень, виявлення безпосередніх факторів, які детермінують навчальну діяльність студентів [8, с. 154].

Молоді люди, які вступають на природничі факультети, повинні мати високорозвинене логічне і абстрактне мислення, високий ступінь концентрації уваги. Як правило, студенти природничих спеціальностей відрізняються підвищеною серйозністю і незалежністю суджень. Провідні компоненти в структурі здібностей бажаних оволодіти професіями природничого напрямку – широта пізнавальних інтересів, ерудованість, багатий словниковий запас, уміння правильно його використовувати. Зрозуміло, що навіть визначні задатки не в змозі забезпечити високі досягнення в оволодінні обраною спеціальністю. Тільки самостійний, працелюбний, організований студент, який вміє планувати свій час, буде в змозі реалізувати свої потенційні здібності і досягти їх максимального розвитку у професійній діяльності.

Професійне самовизначення, професійний розвиток особистості на всіх етапах навчання здійснюється за допомогою процедур самоаналізу поведінки, психологічних властивостей особистості, свідомої постановки питань професійного розвитку, кар'єрного зростання в майбутній професійній діяльності, також сюди можна включити чинники, які впливають на досягнення суб'єктів навчання, такі, як потреба в досягненнях, престиж знань, професійно важливі якості, потенціал особистості, рівень розвитку мотивації навчальної та самоосвітньої діяльності, самовдосконалення. Ці чинники мають яскраво виражену психологічну специфіку, що, безумовно, дозволяє стверджувати необхідність всебічного дослідження мотивації професійної діяльності, а також особливостей її формування у майбутніх біологів.

**Висновки.** Головною метою вищої школи є професійна підготовка студентів. Учіння – це діяльність студента, мета якого визначається індивідуальними потребами, мотивами вступу до певного закладу. Якщо потребою є оволодіння професією, то мета учіння і навчання будуть співпадати. Психологи зазначають, що мета й плани складають ядро життєвої перспективи студента.

Психологічне вивчення мотивації і її формування – це дві сторони того самого процесу виховання мотиваційної сфери особистості студента. Вивчення мотивації необхідно для виявлення реального рівня і можливих перспектив, а також зони її найближчого впливу на розвиток майбутнього педагога. Мотивація людини робить сильний вплив не тільки на її поведінкові особливості, але і, як динамічна характеристика особистості, на структуру особистості людини загалом, визначає загальну спрямованість особистості, прагнення людини, її життєвий шлях, і, звичайно ж, професійну діяльність. Важливою сферою застосування знань про мотивацію є професійна діяльність, у тому числі і педагогічна. Основна цінність професійної мотивації полягає у формуванні професійної самооцінки, рівня професійних домагань майбутнього біолога, його відношення до того місця в системі суспільних відносин у школі, яке він займає, і те, на яке він претендує. Систему вказаних якостей називають професійною позицією вчителя. Професійна позиція майбутніх біологів є системою сформованих установок і орієнтацій, відношення і оцінок внутрішнього й навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер дій, поведінки. Образ свого майбутнього – це орієнтир у навчальній діяльності майбутнього біолога, орієнтир для професійного самовизначення.

## **Список використаних джерел**

1. Барабанова В.В. Представление студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения / В.В. Барабанова, М.Е. Зеленова // Психологическая наука и образование. – 2002. – №2. – С. 28-41.

2. Верещагіна Л.А. Психология потребностей и мотивация персонала / Л.А. Верещагіна, И.М. Карелина. – Х.: Гуманитарный центр, 2002. – 153с.
3. Вилюнас Витис. Психология развития мотивации: Современные и классические исследования. Научные данные и жизненные примеры. – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.
4. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник / Олена Іванівна Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
5. Занюк С.С. Психологія мотивації / Сергій Степанович Занюк. – К.: Эльга-Н; Ника-Центр, 2002. – 502 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Леонтьев. – СПб.: Питер, 2008. – 512 с.
7. Исаев Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущих педагогов // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 57 – 66.
8. Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова, І.О. Бартенева, І.М. Богданова. – 3-є вид., перероб., доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
9. Лукина В.С. Исследование мотивации профессионального развития // Вопросы психологии. – 2004. – №5. – С. 25 – 32.
10. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Гарольд Маслоу; пер.с англ. А.М. Татлыбаева. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
11. Мороз О.Г. Педагогіка і психологія вищої школи: Навчальний посібник / О.Г. Мороз, О.С. Падалка, В.І. Юрченко. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.
12. Мороз О. Г. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навч. посібник / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова; Інститут вищої освіти АПН України / О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін, Н.І. Філіпенко, П.М. Гусак, В.І. Юрченко. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 338 с.
13. Москвичев С.Г. Мотивация, деятельность и управление / Святослав Георгиевич Москвичев. – Киев – Сан-Франциско, 2003. – 492 с.
14. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
15. Реан А.А. Психология и психодиагностика личности: теория, методы исследования, практикум: [учеб. пособие]. / Артур Александрович Реан. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 255 с.
16. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб / Зінаїда Іванівна Слєпкань. – К.: Вища шк., 2005. – 239 с.
17. Токар Н.Ф. Динаміка мотивації в процесі професійної підготовки // Педагогіка і психологія. – 1997. – №4. – С. 151-154.

In the article the problems of motivation are examined in forming of professional activity of future biologists. Analysed, on the basis of psychological researches of research workers-psychologists, feature of factors of influence on forming of motivation for future biologists, self-realizations in the process of own professional activity, orientations of future biologists on own educationally professional development.

**Key words:** necessity, reason, motivation, professional explained, professional activity.

*Отримано: 24.09.2009*

**УДК 159.923.2+159.964.21**

*О.Г. Максименко, І.С. Максименко*

## **РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІЇ МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ПСИХІКИ ОСОБИСТОСТІ**

У статті доводиться значущість дослідження рівня диференціації психіки особистості. Обґрунтовано застосування категорій аналізу «Я-образ», «Домінуючий принцип», «Рівень сприйняття картинки» для опису рівня диференціації психіки та структурно-функціональних параметрів механізмів психологічного захисту. Стверджується, що ситуація емоційно-батьківської депривації стимулює диференціацію психіки, часові межі якої зрушуються на більш ранні вікові етапи.

**Ключові слова:** диференціація психіки, механізми психологічного захисту, об'єктні відносини, травмуючі переживання.

В статье доказывается значимость исследования уровня дифференциации психики. Обосновано использование категорий анализа «Я-образ», «Доминирующий принцип», «Уровень восприятия картинки» для описания уровня дифференциации психики и структурно-функциональных параметров механизмов психологической защиты. Утверждается, что ситуация эмоционально-родительской депривации стимулирует дифференциацию психики, временные границы, которой сдвигаются на более ранние возрастные этапы.

**Ключевые слова:** дифференциация психики, механизмы психологической защиты, объектные отношения, травмирующие переживания.

**Постановка проблеми.** Демократичні перетворення, що відбуваються в сучасній Україні як цивілізованій державі, зумовлюють інтенсивний розвиток психологічної науки та практики. Серед наукових проблем, які не втрачають своєї актуальності впродовж цього процесу, одне з чільних місць належить питанням створення та модифікування нових методів та методик. Розвиток цього напрямку дозволяє розширити можливості практичної психології у сфері надання психологічної допомоги людині.

Актуальність проблеми інструментованого пізнання психіки особистості зумовлена недостатньою представленням методів аналізу особливостей розвитку психічного апарату. В першу чергу це пов'язано зі складністю об'єкта дослідження, семантика якого завжди індивідуальна. Людина і його психіка – це система, в якій саме суб'єкт об'єктивно є підставою всіх психічних процесів, властивостей, станів, взагалі усіх видів активності (діяльності, спілкування і т.д.). Отже, у ньому і через нього вони взаємодіють й інтегровані воедино, оскільки усі вони суть невід'ємні якості того самого суб'єкта. Людина приходить у світ не твариною, яку необхідно соціалізувати, окультурювати, усуваючи рудименти інстинктивного поведіння. Вона споконвічно є людською істотою. Однак, щоб бути людиною не тільки в можливості, але й у дійсності, вона повинна трансформувати втілене в інтуїціях «передчуття людського існування» у відповідні функціональні органи – суб'єктивні механізми психічної активності.

В перші роки життя індивіда, коли на тлі антагонізму принципу задоволення й принципу реальності закладається фундамент психологічного досвіду, а саме відчуття самотності й сирітства в світі, або, навпаки, свої потреби й інтегрованості в ньому, почуття неповноцінності або власної гідності, глибинний страх або захищеність, біль, страждання, розпач і способи совладання із цими екзистенціальними проблемами, особливо гостро встає проблема прилучення людської дитини до цивілізації й культури; він також повинен інкорпорувати й інтегрувати ідеали та цінності, заборони й табу того суспільства, до якого він належить. Сім'я – головний інструмент у цьому процесі. Як відомо, різні типи сімейного виховання детермінують розвиток певних особистісних особливостей. Недостатнє задоволення основних потреб дитини, відчуження від значимих відносин може призвести до видозміни структури особистості, що розвивається. Обмеження емоційних контактів перешкоджає формуванню продуктивних навичок спілкування, що, у свою чергу, виявляється суттєвою перешкодою на шляху адаптації та інтеграції особистості у широкому контексті (Л.І. Божович, Дж. Боулбі, А. Валлон, Д.В. Віннікотт, О.І. Захаров, М. Кляйн, Г.С. Костюк, Й. Лангмейер, М.І. Лісіна, С.Д. Максименко, З. Матейчек, А.М. Прихожан, Н.М. Толстих, Р.А. Шпіц та ін.).

**Метою нашого дослідження** є апробація методики вивчення рівня диференціації психіки особистості, виділення домінуючої субстанції, характерних для неї витиснутих дериватів психічних переживань, травм, захисних механізмів. На наш погляд, запропонована процедура інтерпретації дозволяє більш надійно формалізувати та структурувати процес обробки даних, що значно скорочує тимчасові витрати. Так само слід зазначити значну доступність оволодіння методикою.

**Виклад основного матеріалу.** Рівень диференціації психіки визначався в залежності від субстанцій, які були виокремлені у класичному психоаналізі. Як відомо, динаміка становлення психіки особистості включає декілька рівнів.

Згідно з теорією психоаналізу, психіка – це взаємозалежна організація, у якій здійснюються психічні процеси. При народженні індивіда і у ранньому дитинстві вона недостатньо структурована й стає набагато більш багатшаровою тільки в процесі розвитку. Основною функцією психічного апарату є функція пристосування до вимог як зовнішньої, так і внутрішньої інстанцій. За З. Фрейдом, психіка завжди прагне до рівноваги й функціонування на низькому енергетичному рівні. Стан емоційного порушення, тиску, сили викликає дисконфорт у психіці, прагнення до розрядки й відводу небажаних переживань. У індивіда є декілька можливостей упоратися з енергетичним порушенням. По-перше, за допомогою рухової активності; по-друге, асоціативним шляхом; по-третє, за допомогою захисних механізмів. Якщо енергія й асоційовані з нею уявлення здаються загрозливими і виникає небезпека для «Я» виявитися в їхній владі, механізми психологічного захисту сприяють відділенню від нього негативних переживань, що травмують. Дія захисних механізмів може призвести до розвитку патологічних явищ у тому випадку, якщо ще не зрілій психіці доводиться часто прибігати до їхньої допомоги. Витісняючи уявлення, захисні механізми сприяють диференціації психічного апарату. При чому на кожному віковому етапі активно функціонують певні види захисних механізмів [7].

Перший рівень диференціації психіки пов'язаний з відділенням «Ід» від «Его» (становлення та функціонування таких захисних механізмів: витиснення, інтродекція, проєкція, проєктивна ідентифікація, розщеплення, відшкодування). На другому рівні диференціації виникає «Супер-Его» (заміщення, ідентифікація з агресором). Для третього рівня диференціації психіки характерна її дефрагментація, поява великої кількості «масок», тобто «Его» намагається зробити все, щоб не існувати. Отже, формується тенденція до «психологічної імпотенції» і «психологічної смерті» (формується базові захисні механізми, що виявляється, перш за все, у відступах від реальності та її викривленнях). Якщо «Его» є здатним регулювати внутрішньопсихічні процеси відповідно до вимог зовнішнього світу, то наявна протилежна тенденція – до інтеграції (перший рівень). У такому разі в психіці особистості формуються ситуативні механізми психологічного захисту, а система психологічного захисту характеризується різноманітністю, низькою інтенсивністю, домінуванням механізмів більш високого рівня (раціоналізація, інтелектуалізація, сублімація) [6].

На наш погляд, дослідження провідного рівня диференціації психіки в процесі глибинно-психологічної роботи, насамперед з дітьми, дозволяє визначити характер і проблематику витиснутих уявлень, пов'язаних з ними захисних механізмів, а також стадію й ступінь фіксації особистості.

При складанні методики вивчення рівня диференціації психіки особистості ми узяли за основу метод контент-аналізу продуктів діяльності (оповідань, казок) випробуваних. Як категорії контент-аналізу вважаємо за доцільне виділяти такі:

А – «Я-Образ». «Я-Образ» – це уявлення випробуваного про своє тіло, про себе в цілому й про свою соціальну роль. Ця категорія дробиться на три: А1 – «внутрішній світ». Про виразність цієї категорії свідчить відбиття в оповіданнях випробуваних певних потреб і переживань: бажання, задоволення бажань, інтереси, занепокоєння з приводу власних недоліків, комплексів, страхів, тривожності, агресія й аутоагресія тощо; А2 – «зовнішній світ». Тут головними потребами й мотивами героя, з яким ідентифікує себе випробуваний, є таланти та здібності (властиві самому випробуваному або він бажає ними володіти, або він побоюється, що вони в нього є). Взаємовідношення з первинною групою виявляються у вигляді конфліктів, негативізму, пасивної або активної агресії. Також домінування «зовнішнього миру» підтверджується наявністю конформності й соціальної бажаності. А3 – «Я-інтегроване». Категорія свідчить про адекватність поведінки героя оповідання й, отже, самого випробуваного, а також про прояв адаптивних здібностей.

В – «Домінуючий принцип»: В1 – «принцип задоволення». Категорія характеризується яскраво вираженим прагненням задовольняти біологічні потреби, інстинктивні бажання. Відзначається наявність сексуальних і агресивних тенденцій. Відображення в оповіданнях випробуваного відношення до подій минулого, а також фантазій, пробуджених спогадів, афективних реакцій, лютої, соматичних захворювань. Характерний прояв тривожності, перевтоми, перенапруги, наявність помилкових уявлень і викривлення реальності. В2 – «принцип реальності». Події, які описані в оповіданнях випробуваних, містять докори сумління головного героя, прояв сорому, критики, самозвиначення, почуття провини й меншовартості. Відношення до реальних подій, перевірка та оцінка реальності. Відзначається високий або низький ступінь обмеження власних бажань відповідно до вимог суспільства. В3 – «принцип повинності». У змісті оповідань випробуваного спостерігаються компромісні утвори, використання інтелектуальних здібностей, цільової спрямованості. Відзначається виявлення свідомої уваги, актуального сприйняття і прагнення до самозбереження. Героєві оповідання випробуваного характерний прояв любові, дружби, турботи.

С – «Рівень сприйняття картинки»: С1 – «описовий». Оповідання складаються короткі, описові, тобто суб'єкт обмежується лише перерахуванням зображених на малюнку предметів і об'єктів, без використання стосунків і дій між ними. Можлива наявність тривалих пауз і застережень. С2 – «рівень дій». Перевага цього параметра визначається виявленням в оповіданнях різних дій персонажів. Однак ці дії можуть характеризуватися однотипністю і пасивністю. С3 – «рівень ставлення». Випробуваний демонструє своє власне ставлення до дій, переживань, почуттів героїв, виявляючи певну емоційність. Відзначається наявність глибокої рефлексії, здатності до аналізу.

Дослідження проводилося на вибірці із 275 чоловік. Вибірку склали дві підгрупи випробуваних. 1) група «А» – 150 дітей, що виховуються в дитячих будинках і притулках; 2) група «Б» – 125 дітей, що виховуються в сім'ях. Обидві групи еквівалентні й репрезентативні. Випробувані однакові за віком і інтелектуальним можливостям. Здатні вербалізувати і візуалізувати внутрішні переживання, давати оцінку зовнішнім подіям.

Кожному випробуваному були надані картинки методики «Дитячий апперцептивний тест» Л. Беллак, С. Беллак [1] із інструкцією скласти усне оповідання. Безпосередня процедура контент-аналізу здійснювалася на основі підрахунку названих категорій в оповіданнях випробуваних. Результати заносилися в реєстраційний бланк. Далі підраховувалася кількість відзначених категоріальних одиниць в кожному оповіданні випробуваного. Результати подані в таблиці 1.

Таблиця 1

## Рівні диференціації психіки

Критерії рівня диференціації психіки		Група А (%)	Група Б (%)	Рівні диференціації психіки
Я – образ	Внутрішній світ	34	32	I дифер.
	Зовнішній світ	46	32	II дифер.
	Я – інтегроване	20	36	I інтегр.
Домінуючий принцип	Задоволення	40	20	I дифер.
	Реальності	36	24	II дифер.
	Повинності	24	56	I інтегр.
Рівні сприйняття картинки	Описовий	46	20	I дифер.
	Дії	46	32	II дифер.
	Ставлення	8	48	I інтегр.

Доведено, що домінування в структурі психіки «внутрішнього світу», «принципу задоволення» та «описового» рівня сприйняття картини пов'язане з тиском потягів підструктури «Ід», орієнтації на задоволення інстинктивних бажань, потреб, їхніх дериватів, витиснутих під час розвитку індивіда у несвідоме (перший рівень диференціації психіки з характерними для нього механізмами психологічного захисту). Окрім того, категорія «Рівень сприйняття картини» додає інформації щодо функціонування психологічного захисту, де просте перелічення зображених предметів або об'єктів опосередковано інформує про роботу obsesивного психологічного захисту. Вплив «зовнішнього світу» (принцип реальності, рівень дій) виявляється у страху невідповідності вимогам суспільства, надмірній самокритиці, суперечливому (амбівалентному) ставленні до себе й до людей, гі-



перболізованому контролю «Супер-Его» (другий рівень диференціації психіки). Перевага «Я-інтегрованого» (принцип повинності, рівень ставлення) свідчить про силу «Я», здатного регулювати відношення між «Ід», «Супер-Его» та зовнішнім світом (перший рівень інтеграції психіки). Однак, сила «Я» нерідко набуває умовного, ілюзорного характеру через викривлення реальності, спричиненої механізмами психологічного захисту, що порушує можливості адаптації як до зовнішніх, так і до внутрішніх вимог (третьій рівень диференціації).

Стосовно категорії «Я-образ» – у розповідях досліджуваних, що виховуються в умовах родинної депривації (група А), частіше, ніж у дітей з емоційно благополучного середовища (група Б), виявляється бажання задовольняти вітальні потреби, а також потреби в любові й безпеці. Уявлення про себе у них розмиті, часто неадекватні, соціальна роль не визначена. У своїх розповідях ця група випробуваних доволі часто згадує первинну групу (батьків, впливу й тиску яких вони не мають змоги протистояти, виявляючи у такий спосіб конформність). І лише 20% досліджуваних спроможні не погоджувати свій внутрішній світ із вимогами зовнішнього середовища (табл.1).

За категорією «Домінуючий принцип» у розповідях групи А частіше, ніж у групі Б, виявляються либідні й агресивні імпульси. Події минулого майже не пригадуються, фантазії виникають рідко. Під час складання розповіді за картинкою, яка асоціативно викликає психотравмуючі образи, візуально спостерігається напруження. Випробувані «уникають» ситуації, воліючи не бачити зображені фігури, що символізують значущих дорослих. У 40% випадках діти з дитячого будинку виявляють почуття провини, почуття неповноцінності, демонструють наявність примітивних страхів. Властиві їм захисні механізми не вирізняються розмаїтістю, в основному вони належать до групи витиснення. Це демонструють придумані цими випробуваними у розповідях покарання героїв за незначні провини, а також неадекватне ставлення до реальних подій. Водночас у 24% досліджуваних відзначається високий рівень прояву свідомої уваги, ці діти спроможні вербалізувати свої переживання й об'єктивно оцінювати події, що відбуваються.

Отже, ситуація депривації стимулює диференціацію психіки, часові межі якої переносяться на більш ранній період у порівнянні з нормою (контрольна група). Вплив «Ід» і «Супер-Его» свідчить про велику кількість витиснутих дериватів незадоволених потягів, бажань, а також заборон, покарань і різних вимог, не сумісних із бажаннями випробуваних. Перехід від принципу задоволення до принципу реальності чітко не простежується. Чим раніше дитина потрапляє в умови родинної депривації, тим раніше в її психіці починає формуватися «Супер-Его» й тим менше заявляє про себе «Ід». Слабке «Его» не здатне регулювати відношення між зовнішнім світом і сферою несвідомого, що є наслідком родинної депривації.

Суворий режим, залежність від зовнішнього світу, відсутність різноманітних сенсорних вражень, тісних емоційних зв'язків призводить до затримки особистісного, інтелектуального розви-

тку, до формування емоційної холодності, нечутливості. Прояв почуттів характеризується з одного боку, бідністю, а з іншого – гострою афективною забарвленістю. Цим дітям властиві вибухи емоцій – бурхливої радості, гніву й відсутність глибоких, стійких почуттів. У них практично відсутні вищі почуття, які пов’язані із глибокими переживаннями любові, моральних колізій, мистецтва. Слід також зазначити, що випробувані із групи «А» в емоційному відношенні дуже ранимі, навіть дрібне зауваження може викликати гостру емоційну реакцію, не говорячи вже про ситуації, що дійсно вимагають емоційної напруги.

Аналіз рівня диференціації психіки дозволив нам розглянути структурно-функціональні і семантичні параметри психологічного захисту. До структурно-функціональних параметрів було віднесено: диференційованість, «репертуар» захисної поведінки; інтенсивність прояву захисних механізмів; зрілість, адекватність прояву. Як семантичні параметри було визначено психічні особливості особистості, що дозволяють опосередковано зафіксувати функціонування системи психологічного захисту: мотиви, потреби, значущі конфлікти, емоційні установки, прояв високої або низької тривожності, самооцінка, види страхів, адекватність Супер-Его, інтеграція Его.

Таблиця 2

**Структурно-функціональні параметри психологічного захисту**

Домінування субстанції психіки Параметри МПЗ	Ід	Супер-Его	Его
Диференційованість	Низька (мала кількісна представленість, в основному групи витіснення)		Висока, МПЗ досить легко діагностуються, у кількісному відношенні різноманітні
Інтенсивність	Висока. Наявність обесивних МПЗ		Низька
Зрілість, адекватність	Примітивні, не зрілі МПЗ, не адекватні не здатні до усвідомлення		Зрілі, адекватні
Висновок	«Его» – слабе; орієнтація на негайне задоволення потреб, бажань; домінуючий принцип – принцип задоволення; рівень сприйняття картинки – описовий. При домінуванні «Супер-Его» –		«Его» сильне, інтегроване; поведінка героя адекватна, орієнтація на співробітництво із соціумом. Високий ступінь прояву свідомої

	надмірні докори сумління, самозвинувачення, почуття провини, почуття неповноцінності	уваги, легкість вербалізації та ін. Рівень сприйняття картинок – дії, відносини
--	--	---

Встановлено, що за домінування субстанцій «Ід» або «Супер-Его» психологічному захисту притаманні наявність його примітивних видів і висока інтенсивність прояву, пов'язаних з ранніми етапами розвитку психіки. При цьому, диференційованість перебуває на низькому рівні, тобто кількісна представленість обмежена одним або двома видами механізмів. При домінуванні в психіці особистості субстанції «Его» фіксується низька інтенсивність дії механізмів захисту та більш високий рівень зрілості, також відзначається прояв ситуативних видів психологічного захисту (табл. 2).

Кореляційний аналіз показників структурно-функціональних і семантичних параметрів у групі А демонструє, що такі показники, як страх і самооцінка, мають між собою позитивний зв'язок на високому рівні значущості, а також з параметром інтенсивності механізмів психологічного захисту ( $p \leq 0,01$ ). Негативний зв'язок відзначається між параметрами самооцінка – диференційованість МПЗ, страх – диференційованість МПЗ ( $p \leq 0,01$ ). У групі Б на високому рівні значущості параметр психологічне благополуччя має негативний зв'язок з параметром «Супер-Его» ( $p \leq 0,01$ ). Останнє має позитивний зв'язок з інтенсивністю МПЗ і негативний з самооцінкою. Самооцінка, в свою чергу, також на високому рівні, негативно пов'язана з диференційованістю МПЗ і позитивно з показником інтеграції Я ( $p \leq 0,01$ ). Останній показник (інтеграція Я) позитивно пов'язаний з параметром настрій і негативно – з параметром тривожності ( $p \leq 0,01$ ).

Також отримані дані про специфіку інтеркореляційних зв'язків між показниками структурно-функціональних параметрів у порівнювальних групах (табл.3).

Таблиця 3

**Результати інтеркореляційного аналізу показників структурно-функціональних параметрів механізмів психологічного захисту в групах А і Б**

№ з/п	Параметри	Група А			Група Б		
		1	2	3	1	2	3
1	Диференційованість	1,0*	-0,676***	0,532***	1,0*	-0,037	0,0001
2	Інтенсивність		1,0*	-0,370***		1,0*	-0,039
3	Зрілість			1,0*			1,0*

*Примітка:* без позначки – \* –  $p \leq 0,1$ ; \*\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,01$

Отже, у дослідженні доведено, що формування системи психологічного захисту пов'язане з едипальним періодом життя, де емоційно-несприятливі стосунки (емоційно-родинна депривація) блокують задоволення базових потреб дитини, провокуючи виникнення афективних реакцій і амбівалентних почуттів. При цьому витиснуті переживання обумовлюють актуалізацію страхів, тривожності, агресії, аутоагресії, невротичних розладів.

Психологічний захист, спрямований на зниження рівня напруження в емоційній сфері особистості через викривлення соціально-перцептивної інформації, спричиняє дезадаптованість суб'єкта, що відбивається у концентрації уваги на власних проблемах, відчутті безперспективності життя, непотрібності, покинутості. Психологічний захист не лише загострює внутрішні протиріччя, але й «маскує» внутрішню суперечливість через викривлення реальності, яке виявляється в приписуванні оточуючим власних намірів, почуттів, у ствердженні своїх ідеалізованих якостей «Я», що імпотує стосунки з оточуючими.

Наведено, що у психіці особистості поряд із примітивними захисними механізмами (витиснення, придушення, заперечення, заміщення, проекція, ідентифікація, розщеплення, відшкодування) спостерігаються і їхні узагальнені форми, що позначається на базисних та ситуативних захистах. У свою чергу, сформовані у дитинстві захисні механізми з віком набувають ригідності, яка виявляється у програмованості й сценарності поведінки.

На наш погляд, дослідження психологічного захисту особистості у віці, в якому маленькі випробувані здатні вербалізувати свої переживання, тобто приблизно в п'ять – сім років досить правомірно, оскільки афективна сфера на даному етапі має гнучкість і «прозорість», а вектор спрямованості психіки не прийняв поки ще ригідної форми.

Згідно з результатами ситуація депривації стимулює диференціацію психіки, тимчасові границі якої зрушуються на більш ранній період у порівнянні з нормою, властивою контрольній групі. Наповнюваність «Ід» і витиснутих дериватів незадоволених потягів, бажань, а також заборон, покарань та різних вимог, не сумісних із бажаннями випробуваних. Перехід від принципу задоволення до принципу реальності чітко не позначений. Чим раніше дитина потрапляє в умови емоційно-родинної депривації, тим раніше в її психіці утвориться «Супер-Его» й тим більшої наповнюваності «Ід». Усе викладене вище не дає можливості слабкому «Его» регулювати взаємини між зовнішнім світом і сферою несвідомого.

### **Висновки**

1. Визначення рівня диференціації психіки через категорії «Я-образ», «Домінуючий принцип», «Рівень сприйняття картини» дозволило оцінити характер та проблематику уявлень, що були витиснені в глибини психіки, та пов'язаних з ними захисних механізмів, а також стадію і ступінь фіксації особистості.

2. Ситуація емоційно-батьківської депривації стимулює диференціацію психіки, часові межі якої переносяться на більш ранні вікові етапи. Як наслідок, незріле, інфантильне «Его» зміцнює свої позиції, використовуючи примітивні захисні механізми високої інтенсивності й низької диференційованості, що задають спрямованість психіки «до слабкості Я». Регресивні прояви «Его» такої особи є наслідком деструктивної фіксації на травмуючих переживаннях, що виявляється у високій або низькій тривожності й самооцінці, страхах, неконтрольованій агресії, нездатності до саморегуляції, низькій працездатності та ін.

3. Дія захисних механізмів вказує на домінуючу субстанцію психіки. Високий рівень інтенсивності, мала диференційованість та низька зрілість механізмів психологічного захисту пов'язуються з домінуванням у психіці особистості субстанцій «Ід» або «Супер-Его».

4. Доведено, що формування особистості в умовах емоційно-батьківської депривації інфантилізує психіку суб'єкта, спричиняє виникнення регресивних форм поведінки (несамостійності, залежності від оточуючих, нездатності до управління власними імпульсами, відсутності толерантності, тривоги, послаблення сублімації, слабкості диференціації себе та оточуючих, неохайності, схильності до неправди, антисоціальної поведінки).

### Список використаних джерел

1. Беллак Л. Руководство по Тесту детской апперцепции / Л. Беллак, С. Беллак: пер. с англ. Е.Ю. Коржовой, Е.П. Савченко, Л. Ф. Бурлачука. – СПб.: Иматон, 2000. – 70 с.
2. Запорожец А. В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником / А.В. Запорожец // Психология дошкольника: Хрестоматия / Под ред. Г.А. Урунтаевой. – М.: Академия, 2000. – С. 5-20
3. Калина Н. Ф. Основы психоанализа / Н. Ф. Калина. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2001. – 352 с.
4. Кляйн М. Развитие в психоанализе / М. Кляйн, С. Айзекс, Дж. Райвери, П. Хайманн. // Под ред. И. Ю. Романова. – М.: Академический проект, 2001. – 512 с.
5. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа / А. Фрейд: пер. с англ. и нем. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 1999 – Т.1 – 384 с.; Т.2 – 400 с.
6. Фрейд З. Толкование сновидений / З. Фрейд: пер. с нем. – Мн.: Попурри, 1997. – 576 с.
7. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання / Т.С. Яценко: [Навч. посіб.]. – К.: Вища шк., 2004. – 679 с.
8. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика / Т.С. Яценко: [Навч. посіб.]. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.

The article presents the importance of research-level differentiation of the psyche. Suggests using the categories of analysis «I-image», «dominant principle», «level of perception of the picture» to describe the level of differentiation of the psyche and the structural and functional parameters of defense mechanisms. It is alleged that the situation is emotionally parental deprivation stimulates the differentiation of the psyche, time limits, which are shifted to earlier stages of age.

**Key words:** differentiation of psyche, psychological defense mechanisms, objective relationships, injuring experiences.

*Отримано: 18.06.2009*

**УДК 378.011.3-051:159.9.07**

*О.В. Мамічева*

## **ПЕДАГОГІЧНІ ЗДІБНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

У статті зазначається, що для сучасного етапу вивчення здібностей характерна велика кількість досліджень, які можна поділити на дві великі групи: створення ієрархічних моделей здібностей; пошук загальної основи здібностей. Характерним є пошук провідних, ядерних, стратегічних, термінальних та інструментальних і т.п. компонентів здібностей. Автором обґрунтовується необхідність науково-теоретичної та експериментальної розробки концепції розвитку педагогічних здібностей викладачів вищих навчальних закладів, їхньої структури, динаміки розвитку і специфіки у викладачів різних навчальних дисциплін гуманітарного профілю, ролі і місця цих здібностей у структурі індивідуальності особистості викладача вищого навчального закладу.

**Ключові слова:** здібності, компоненти здібностей, педагогічні здібності, індивідуальність особистості, викладач вищого навчального закладу.

В статье отмечается, что для современного этапа изучения способностей характерно большое количество исследований, которые можно разделить на две большие группы: создание иерархических моделей способностей; поиск общей основы способностей. Характерным является поиск ведущих, ядерных, стратегических, терминальных, инструментальных и т.п. компонентов способностей. Автором обосновывается необходимость научно-теоретической и экспериментальной разработки концепции развития педагогических способностей преподавателей высших учебных заведений, их структуры, динамики развития и специфики у преподавателей разных учебных дисциплин гуманитарного профиля, роли и места этих способностей в структуре индивидуальности личности преподавателя высшего учебного заведения.

**Ключевые слова:** способности, компоненты способностей, педагогические способности, индивидуальность личности, преподаватель высшего учебного заведения.

Національною доктриною розвитку освіти в Україні окреслено стратегічні завдання випереджувальної інноваційної розбудови національної системи освіти і науки як основи розвитку особистості, суспільства, нації і держави. Перехід від «підтримуючої» до інноваційної освіти має спиратися на результати фундаментальних досліджень, які повинні бути достатньо прогностичні і системні. Всебічний науковий супровід і широкомасштабна дослідницька робота в галузі педагогічної та психологічної наук мають забезпечити комплексне вивчення процесів виховання й розвитку людини в усій різноманітності її навчальної і професійної діяльності.

Центрованість на проблемах розвитку особистості зумовлює потребу розробки теоретичних і прикладних аспектів нормативної діагностики й корекції когнітивного та особистісного розвитку, дослідження психологічних основ і методів роботи як з обдарованими дітьми, так і з особами з особливими потребами. Актуалізується проблема обґрунтування змісту загальної середньої освіти, розробки дидактичного і методичного забезпечення його реалізації у сучасній школі. Невідкладним є оновлення методології загальної і предметних дидактик на засадах нової філософії освіти, розкриття сутності і структури дидактичного процесу, технологій навчання, дидактичних інновацій в контексті нових завдань шкільної освіти та оцінювання її ефективності.

На особливу увагу заслуговує опрацювання сучасних технологій навчальної і педагогічної діяльності, які базуються на використанні найновіших досягнень психологічної науки, вікової фізіології, соціології та інших наук про людину, нових інформаційних технологій, враховують різноманітності індивідуальних відмінностей і здібностей дітей, підлітків, молоді і дорослих. Це дозволить здійснити перехід до особистісно зорієнтованої освіти на основі пошуку оптимальних індивідуальних шляхів задоволення освітніх потреб і як найповнішого розкриття можливостей особистості, мотивації її неперервної освіти. Пріоритетом наукових досліджень є розробка інформаційних і комунікаційних технологій, визначення їх ролі в розвитку єдиного освітнього простору країни.

Для інтенсивного розвитку сучасної психології потрібні комплексні фундаментальні дослідження, забезпечення їх надійної інформаційної підтримки і координації, розгортання масштабних пошукових і прогностичних досліджень, зацікавленість держави у впровадженні досягнень наук у суспільну практику. Необхідно дбати про включення педагогічного знання в загальну систему дидактики; розвивати прогресивні традиції педагогічної антропології; створювати сучасні наукові теорії і методики розвитку і виховання особистості. Цілісній системі освіти має відповідати цілісна психологічна наука, яка б охоплювала всі ланки державної і громадської освіти та самоосвіти, сприяла розвитку неперервної освіти.

Педагогічна діяльність традиційно є предметом психологічних досліджень. Вивчено широке коло проблем, пов'язаних із психологічною структурою педагогічної діяльності, педагогічною майстерністю, тактом, педагогічною культурою, процесом формування особистості викладача і т.д. В останні десятиліття пильна увага дослідників залучає питання професійної компетентності (А.К. Маркова), культури (Є.І. Богданов, А.О. Криуліна), успішності (С.Л. Белих, Л.М. Мітіна), педагогічної майстерності (В.А. Семиченко, П.В. Симонов), модельних характеристик обдарованості викладача (М.О. Амінов), природних детермінант педагогічних здібностей (М.О. Амінов, М.К. Кабардов, С.Д. Максименко); створення цілісної моделі праці викладача (А.К. Маркова), вивчення його професійного становлення (Л.М. Мітіна, Е.Ф. Зеєр, Н.С. Глуханюк, Ю.П. Поваренков) і т.д.

Розвиток суспільства шляхом демократизації веде до посилення гуманістичного начала, що обумовлює підвищений інтерес до індивідуальності людини і визначає найбільш пріоритетні напрямки сучасної психологічної науки. Особливо гостро у цих умовах постає проблема здібностей людини, їхньої природи та умов розвитку. Тому не дивно, що одним із пріоритетних напрямків дослідження особистості і професійної діяльності викладача є вивчення його здібностей (М.Д. Левітов, О.І. Щербаков, Ф.М. Гоноболін, В.А. Крутецький, С.В. Кондратьєва, Н.В. Кузьміна, М.І. Станкін, М.К. Кабардов, М.О. Амінов та ін.). Для сучасного етапу дослідження здібностей характерний системний підхід, здійснюваний з позиції теорії системогенеза (В.Д. Шадріков), комплексного (Е.О. Голубєва) та індивідуально-типологічного (М.К. Кабардов) підходів, системно-цільової концепції (Б.Б. Косов), теорії інтегральної індивідуальності (В.С. Мерлін, Б.О. Вяткін).

Вивчення професійних здібностей у вітчизняній психології має давні традиції, накопичено достатній фонд наукових знань, що дозволяє вирішити зазначену проблему. Розроблено теоретико-методичні основи формування професійної компетентності, підвищення кваліфікації, розвитку педагогічної майстерності педагога (В.І. Бондар, С.Г. Вершловський, І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, К.В. Макагон, С.Д. Максименко, В.Я. Синенко, В.М. Синьов, В.О. Сластьонін та ін.). Проведено численні теоретичні та емпіричні дослідження, присвячені вивченню педагогічної діяльності і здібностей викладача (Н.Р. Вітюк, О.Ф. Волобуєва, І.В. Кикілик, О.А. Кривопишина, О.В. Федик, Т.Ф. Цигульська, К. Чарнецькі, Т.Д. Щербан, Т.С. Яценко та ін.). Для сучасного етапу характерний пошук провідних, ядерних, стратегічних, термінальних та інструментальних компонентів здібностей. У дослідженнях спеціальних здібностей викладача виділяються дві основні групи робіт. Перша група, достатньо широко представлена у психології, – роботи, в яких спеціальні здібності розглядаються як загальнопедагогічні, властиві всім викладачам, незалежно від їхньої предметної спрямованості. Менш представлена друга група робіт, у яких спеціальні здібності поділяються на загальні та спеціальні



педагогічні здібності. Однак відсутня єдність підходів до їхнього розуміння і класифікації. Поряд з цим існує крайня розмаїтість у визначенні як сутності, компонентного складу і кількості здібностей (від однієї до двохсот), так і їхньої структури. Незважаючи на визнання більшістю психологів, що ядром професійного становлення є професійні здібності, роботи, в яких вивчаються психологічні механізми і динаміка розвитку здібностей, представлені у набагато меншому ступені. Практично не розглядається специфіка розвитку і взаємозв'язку предметних і педагогічних здібностей викладача на різних етапах його професійного становлення. Між тим зміст і психологічні особливості педагогічної праці викладача ВНЗ, висуваючи певні вимоги до його психіки та особистості, обумовлюють необхідність наявності у нього професійних здібностей, які мають відмінності від здібностей викладача іншої навчальної дисципліни та етапу професійної діяльності.

Аналіз досліджень з проблеми професійних здібностей викладача показує, що їхнє вивчення йшло у декількох напрямках: визначення сутності, компонентного складу і структури педагогічних здібностей; вивчення окремих видів педагогічних здібностей викладача; вивчення впливу предметної специфіки і спрямованості на спеціальні здібності викладача; виявлення взаємозв'язку здібностей з індивідуальними властивостями педагогів; дослідження професійного становлення викладача. Незважаючи на достатньо велику кількість робіт з цієї проблеми, у переважній їхній більшості під професійними здібностями розуміються педагогічні здібності, однакові для всіх педагогів, незалежно від предметної спрямованості їхньої діяльності. Лише у деяких роботах розглядаються здібності до викладання конкретного предмета, однак узагальнююча теорія професійно-педагогічних та предметних здібностей викладача ВНЗ на сьогоднішній день не створена. Практично не розглядалися питання про динаміку цих здібностей і типи функціональних взаємин професійно-педагогічних і предметних здібностей у процесі професійного становлення викладача ВНЗ. Взаємозв'язок спеціальних здібностей та індивідуального стилю педагогічної діяльності обговорюється дослідниками переважно на теоретичному рівні, емпіричні дані представлені недостатньо. Різноманітні і суперечливі дані про природні і соціальні детермінанти цих здібностей, їхній специфіці у викладачів різних навчальних дисциплін вищого навчального закладу.

Ще у 30-і роки ХХ століття М.Д. Левітов [1] визначив ідеал педагога: схильність до педагогічної роботи, любов до дітей, м'якість характеру, рівне, спокійне ставлення до вихованців. Під педагогічними здібностями він розумів ряд якостей, що мають відношення до різних сторін особистості учителя: якість мовлення; спритність і швидке орієнтування; розуміння учня, тобто спостережливість; здібність до передачі дітям знань у короткій, цікавій формі; самостійність і творчий склад мислення; організаторські здібності, що є умовами успішного виконання педагогічної діяльності [2].

До структури особистості педагога О.І. Щербаков [3] включає цілу систему різних індивідуально-психологічних властивостей, що забезпечують успішність та ефективність: пізнавальний інтерес, любов до дітей і потребу працювати з ними, цільний і твердий характер (тактовність, витримка, самовладання), самостійність, діловитість у рішенні життєво важливих завдань, педагогічні здібності (адекватність сприйняття дитини, прогнозування особистості дитини, яка формується, визначення умов і засобів всебічного розвитку особистості учня), практичні навички та уміння: загальнопедагогічні, загальнотрудова, комунікативні, самоосвіта. Ознаками педагогічних здібностей він вважав стійкий інтерес і схильність до роботи з дітьми, спостережливість і терплячість, здібності до аналізу, систематизації та узагальнення, творчу уяву, педагогічний такт. Його заслуга полягає у тому, що він диференціював здібності на загальнопедагогічні, необхідні для успішного виконання будь-якої педагогічної діяльності, характерні для усіх видів педагогічних професій, та вузькопрофесійні здібності. Проте до специфічних педагогічних здібностей він відносив лише перцептивні здібності (педагогічне прогнозування та адекватне сприйняття вчителем дитини). Вчений вважав, що немає іншої сфери людської діяльності, де в результатах роботи так сильно позначалися б особисті якості самого працівника, його світогляд, витримка, самовладання, як у педагогічній роботі.

Ф.М. Гоноболін [4] вважав, що проблема педагогічних здібностей у широкому сенсі – це проблема особистості педагога. До структури педагогічних здібностей він включав: дидактичні – здібність успішно вирішувати питання про зміст матеріалу, про методи викладання, здібність педагога оцінювати труднощі поставлених перед вихованцем завдань, знання і розуміння вікових та індивідуальних особливостей вихованців, здібність «заражати» учнів та емоційно впливати на них; перцептивні – здібність розуміти внутрішній світ своїх вихованців, бачити їхніми очима; авторитарні – здібність завоювати авторитет у вихованців і здібність до вольового впливу на них; комунікативні – здібність встановлювати і підтримувати контакт; науково-пізнавальні – здібності до занять у відповідній галузі науки; сугестивні здібності – здібності до безпосереднього вольового впливу на тих, хто навчається.

Отже, існує необхідність науково-теоретичної та експериментальної розробки концепції розвитку педагогічних здібностей викладачів вищих навчальних закладів, їхньої структури, динаміки розвитку і специфіки у викладачів різних навчальних дисциплін гуманітарного профілю, ролі і місця цих здібностей у структурі інтегральної індивідуальності.

Між тим проведений аналіз показав, що вивчення проблеми здібностей має тривалу історію. Первісне вивчення здібностей здійснювалося у руслі філософії і носило загальнометодологічний характер. У цей час сформувалися три основних протиріччя у теорії здібностей:

- у трактуванні сутності здібностей: здібності як незмінна даність душі, що має спонтанну активність (ідеалістичне розуміння), і здібності як психічна реальність, що має матеріальну основу (матеріалістичне розуміння);
- у підході до здібностей як «загальної» характеристики психіки та оцінки їх як «одиночної», «індивідуальної» особливості;
- у розумінні природи здібностей: здібності є вродженими (на основі чого розвилася теорія спадкоємних здібностей) і здібності виховуються (на основі чого розвилася теорія набутих здібностей). Зародження теорії здібностей у руслі психології пов'язане з іменем Ф. Гальтона, що заклав основи емпіричного підходу до рішення проблеми здібностей. Упродовж тривалого часу основним фактором, пояснюючим природу здібностей, вважалася спадковість, а основним пояснювальним принципом – нейтивізм (Ф. Гальтон, Ч. Ломброзо, С. Спірмен, Г. Айзенк та ін.).

Для сучасного етапу вивчення здібностей характерна велика кількість досліджень, які можна поділити на дві великі групи:

- створення ієрархічних моделей здібностей;
- пошук загальної основи здібностей.

До першої групи належить монометричний підхід (Г. Айзенк), факторні моделі (Ч. Спірмен, Л. Терстоун), ієрархічні моделі здібностей (Р. Кеттелл, Ф. Вернон, Д. Векслер, Р. Стернберг). До другої групи входять дослідження, що здійснюють пошук загальної основи здібностей у біологічних, когнітивних і нервових процесах (М. Морі, Ф. Вернон, Г. Айзенк, Е. Хант, Б. Стернберг). У зрубіжній літературі при вивченні здібностей робиться акцент на шляхах виявлення і прогнозування здібностей, на використанні тестів і варіантів факторного аналізу для вивчення структури здібностей, на пошуку біологічних задатків здібностей. Як відзначає В.Д. Шадріков, зарубіжні психологи або зближують поняття здібностей з поняттям рівня досягнень суб'єктів, або зводять його до вроджених потенцій індивіда [5].

Первісне вивчення здібностей у вітчизняній психології здійснювалося у руслі філософії, педагогіки та фізіології. Основним було протиріччя між ідеалістичним і матеріалістичним підходами у розумінні здібностей. Особливо гостро у вітчизняній науці стояла психофізіологічна проблема. Психологічний розгляд проблеми здібностей у вітчизняній науці збігається з рубежем ХІХ і ХХ століть і йде в основному шляхом запозичення як теоретичних конструктів, так і шляхів та способів діагностики здібностей. Проблема здібностей розглядалася у руслі педології і психотехніки, особлива увага приділялася діагностиці здібностей. Фундаментальна теоретична і практична розробка теорії здібностей починається з 40-х років ХХ століття і пов'язана з іменами С.Л. Рубінштейна, Б.М. Теплова, Б.Г. Ананьєва, О.М. Леонтьєва, М.С. Мерліна, В.М. Мясищева та ін. Їхні ідеї знайшли подальший плідний розвиток у працях Т.І. Артемьєвої, Е.О. Го-

лубевої, О.М. Матюшкіна, В.Е. Чудновського, В.Д. Шадрікова, В.М. Дружиніна, Л.В. Черемошкіної, М.К. Кабардова та ін.

Для сучасного стану дослідження проблеми здібностей характерний системний підхід з позиції теорії функціональних систем (В.Д. Шадріков), комплексного дослідження здібностей (Е.О. Голубева), теорії інтегральної індивідуальності (Б.О. Вяткін). Дослідження здібностей здійснюється у руслі двох великих підходів: особистісно-діяльнісного (Б.Г. Ананьєв, Т.І. Артем'єва, О.Г. Ковальов, В.А. Крутецький, В.М. Мясищев, К.К. Платонов, О.М. Леонтьєв та ін.) і функціонально-генетичного (В.Д. Шадріков, Є.П. Ільїн, Н.С. Лейтес, Е.О. Голубева).

Проблема професійного становлення викладача знаходить достатньо широке відображення у роботах психологів: на зміну уявленню про професіоналізацію як пристосування до професії, вписування людини у професійні рамки прийшло розуміння професійного становлення як взаємозв'язку людини із професією, ядром якого є становлення особистості професіонала. Аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень дозволив виявити розбіжності в напрямках дослідження проблеми: за предметом дослідження виділяються роботи, спрямовані на вивчення внутрішньої сутності процесу професійного становлення (вивчення самого процесу професіоналізації і психологічних змін індивідуальності та особистості); і роботи, спрямовані на вивчення зовнішніх факторів професійного становлення (способів і засобів управління процесом). За способом дослідження виділяються аналітичні роботи, спрямовані на вивчення окремих сторін та етапів професійного становлення; і комплексні дослідження, предметом яких є осмислення цілісного процесу становлення професіонала. Професійне становлення розглядається як цілісний, безперервний, тривалий процес, що починається з формування професійних намірів і триває до завершення професійного життя; як динамічний процес, що проходить певні стадії, що супроводжується складностями і кризами професійного розвитку. Незважаючи на визнання більшістю авторів стадіальності (етапності, циклічності) процесу професійного становлення, дані по його періодизації достатньо суперечливі, як і підстави, за якими вона здійснюється. Роботи, спрямовані на вивчення професійного становлення викладача, представлені менш різноманітно: розглядаються етапи професійної діяльності викладача; основні моделі (форми) розвитку; ведеться пошук векторів, детермінант і факторів розвитку; описуються окремі стадії професійного становлення викладача. Проте виділення стадій професіоналізації і рішення питання про співвідношення етапу професійного становлення й рівня професіоналізму, ефективності викладача, вкрай різноманітні та суперечливі. Незважаючи на визнання більшістю психологів того, що ядром професійного становлення є професійні здібності, роботи, в яких вивчаються психологічні механізми і динаміка розвитку здібностей, представлені набагато менше. Практично не розглядається специфіка розвитку і

взаємозв'язку предметних та педагогічних здібностей викладача на різних етапах його професійного становлення.

Зміст і психологічні особливості педагогічної праці викладача ВНЗ, висуваючи певні вимоги до його психіки та особистості, обумовлюють необхідність наявності у нього професійних здібностей, які мають відмінності від здібностей викладача іншої навчальної дисципліни та етапу професійної діяльності. Професійні здібності являють собою складноорганізоване цілісне утворення, дворівневе (педагогічні і предметні здібності) і багатокomпонентне, специфічне залежно від навчальної дисципліни, що викладається, та етапу професійного становлення викладача. Професійні здібності викладачів різних навчальних дисциплін детерміновані специфічними симптомокомплексами різнорівневих індивідуальних властивостей. Проведено численні теоретичні та емпіричні дослідження, присвячені вивченню педагогічної діяльності і здібностей викладача. Але існує крайня розмаїтість у визначенні як сутності, компонентного складу і кількості здібностей (від однієї до двохсот), так і їхньої структури. Для сучасного етапу характерний пошук провідних, ядерних, стратегічних, термінальних та інструментальних і т.п. компонентів здібностей. У дослідженнях спеціальних здібностей викладача виділяються дві основні групи робіт. Перша група, достатньо широко представлена у психології – роботи, в яких спеціальні здібності розглядаються як загально педагогічні, властиві всім викладачам, незалежно від їхньої предметної спрямованості. Менше представлена друга група робіт, у яких спеціальні здібності поділяються на загальні та спеціальні педагогічні здібності. Проте відсутня єдність підходів до їхнього розуміння і класифікації.

Роботи, присвячені вивченню індивідуальних детермінант спеціальних здібностей викладача, представлені у психології достатньо широко. Отримано великі, часто суперечливі емпіричні дані про детермінацію окремих компонентів здібностей та індивідуальними властивостями викладача. Менш представлені роботи, присвячені дослідженню природних детермінант предметних здібностей і динаміці зміни характеру детермінації здібностей залежно від етапу професійного становлення викладача. Професійне становлення викладача розглядається як цілісний, безперервний, стадіальний процес, ядром якого є професійний розвиток особистості. Дані з періодизації і основ для класифікації, а також розуміння ролі окремих періодів у його становленні різноманітні й суперечливі. Менше представлені роботи, спрямовані на вивчення динаміки розвитку спеціальних здібностей викладача. Практично не розглядається специфіка взаємозв'язку предметних і педагогічних здібностей викладача на різних етапах його професійного становлення. У зв'язку із проведеним методологічним і теоретичним аналізом представляється плідним розгляд проблеми здібностей викладача на різних етапах його професійного становлення з позиції системного підходу.

## **Список використаних джерел**

1. Левитов Н.Д., Прозоров Г.С. и др. Вопросы изучения учителя / Н.Д.Левитов, Г.С. Прозоров и др. – М., 1935.
2. Левитов Н.Д. К психологии формирования авторитета учителя / Н.Д. Левитов // Советская педагогика. – 1946. – № 1-2. – С. 76-89.
3. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А.И. Щербаков. – Л.: Просвещение, 1967. – 266 с.
4. Гоноболин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей / Ф.Н. Гоноболин // Психология способностей. – М., 1962. – С. 244-255.
5. Шадриков В.Д. Способности человека / В.Д. Шадриков // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М., 1997. – С. 24-39.

In article it is noticed, that for the present stage of studying of abilities a characteristic considerable quantity of researches, which can be divided on two big groups: creation of hierarchical models of abilities; search of the general basis of abilities. Characteristic there is a search conducting, nuclear, strategic, terminal and tool, etc. components of abilities. The author proves necessity of scientific-theoretical and experimental working out of the concept of development of pedagogical abilities of teachers of higher educational institutions, their structure, dynamics of development and specificity at teachers of different subject matters of a humanitarian profile, a role and a place of these abilities in structure of individuality of the person of the teacher of a higher educational institution.

**Key words:** abilities, components of abilities, pedagogical abilities, individuality of the person, the teacher of a higher educational institution.

*Отримано: 27.08.2009*

**УДК 616.31:614.256.5**

*Г.В. Марковець*

## **«ПОБУТОВІ ТРУДНОЩІ», ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА СТАН ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ, І СПОСОБИ ЇХ ПОДОЛАННЯ**

Ця робота присвячена актуальній проблемі захисту психічного здоров'я студентів педагогічних вузів. Автором встановлений і описаний той факт, що так звані «побутові труднощі» можуть служити причиною пролонгованого стресу навіть у студентів-першокурсників. У зв'язку з цим їм запропоновано чисто емпіричний механізм подолання тих негативних станів, які виникають у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

**Ключові слова:** психічне здоров'я, стреси, «побутові труднощі», стресори, профілактика стресових станів.

Настоящая работа посвящена актуальной проблеме защиты психического здоровья студентов педагогических вузов. Автором устанавлен и описан тот факт, что так называемые «бытовые трудности» могут служить причиной пролонгированного стресса даже у студентов-первокурсников. В связи с этим им предложен чисто эмпирический механизм преодоления тех негативных состояний, которые возникают в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.

**Ключевые слова:** психическое здоровье, стрессы, «бытовые трудности», стрессоры, профилактика стрессовых состояний.

**До постановки проблеми.** Необхідність досліджень психічного здоров'я студентів визначається наявністю таких чинників, що впливають на стан їх психічного здоров'я, як ситуації іспитів, періоди соціальної адаптації, необхідність особового самовизначення в майбутньому професійному середовищі та ін. Емоційні стани, що переживаються під час цього, і їх наслідки складають серйозну загрозу психічному здоров'ю студентів.

Особливо це стосується того періоду в їхньому житті, коли особові ресурси здаються невичерпними, а оптимізм по відношенню до власного здоров'я переважає над турботою про нього. Сильна орієнтація на переживання сьогодення, висока мотивація досягнень витісняють зі свідомості студента можливі побоювання, пов'язані з наслідками тривалих негативних станів.

**Аналіз стану розробленості проблеми в спеціальній літературі.** Численні дослідження в цій області спочатку були сконцентровані на описі тих «труднощів», які породжують негативні емоційні стани у студентів (2-11).

Психологія здоров'я особливо увагу приділяє визначенню «ціни», яку платить людина в ситуаціях підвищених вимог, психічних навантажень і перевантажень. Поза сумнівом, студентське середовище належить до таких, в яких ці перевантаження і вимоги виступають у всьому різноманітті. З іншого боку, саме в цей період формується майбутній професіонал, стан психічного здоров'я якого безпосередньо впливає на успішність діяльності та стиль життя в цілому і, отже, набуває високого суспільного значення. В період гострих соціально-економічних перетворень зі всією силою виявляється ще один додатковий чинник ризику по відношенню до збереження психічного здоров'я – соціальна та професійна невизначеність майбутнього фахівця в суспільстві і необхідність пошуку свого місця в житті, відповідного рівню освіти та підготовки.

Селігман у теорії вивченої безпорадності описує свою точку зору на значення суб'єктивної оцінки ефектів діяльності так:

Очікування неконтрольованості значущих подій призводять до розвитку негативних емоцій, причому ці очікування часто зводяться до раннього негативного досвіду (наприклад, невдало складений іспит), який стає стійким переконанням. Перцепція власної поведінки є центральним аспектом теорії ефективності

власних дій Бандури [4]. Оцінка ефективності власних дій, на думку автора, пов'язана з відповіддю на такі питання:

*Які види активності можуть виявитися в даній ситуації?*

*(Людина уникає тих дій, які, на її думку, перевищують її можливості).*

*Скільки зусиль необхідно докласти для вирішення поставленого завдання?*

*Як довго потрібно робити зусилля для вирішення завдання, якщо з'являються перешкоди і труднощі?*

*Які думки можуть з'являтися під час рішення задачі?*

*Якими емоційними реакціями супроводжується усвідомлення ситуації?*

Саме перцепція ефективності власних дій впливає на протікання розумових, мотиваційних і емоційних процесів, тобто стає важливим регулюючим механізмом подолання стресу. Оцінка ефективності власних дій у різних ситуаціях показала існування сильної залежності від змісту ситуацій і незначний вплив стабільних особистісних рис. Активність людини варіюється від ситуації до ситуації і меншою мірою визначається її стабільними властивостями.

Зіставляючи концепцію ефективності власних дій з теорією очікувань, слід підкреслити, що уявлення про ефективність власних дій не завжди співпадають з очікуваннями по відношенню до наслідків своєї поведінки, особливо в ситуаціях, не залежних або тільки частково залежних від самого суб'єкта. Відмінність між поняттями ефективності і очікувань полягає у тому, що перше описує переконання суб'єкта в тому, що він справиться з ситуацією, друге – його уявлення про те, що він вважає винагородою за подолання проблемної ситуації.

У дослідженні причин студентського стресу часто наголошується, що одна з них – недостатня ідентифікація із студентським середовищем, сприйняття його як чужого, іноді навіть ворожого. Особливо це помічається у студентів-першокурсників, що вперше зіткнулися з новими, відмінними від шкільних, вимогами. Анонімність студента-першокурсника особливо гостро відчувається іногородніми студентами, відірваними від дому і сім'ї, які переживають важкий процес пристосування до нових умов життя. Необхідну допомогу в подоланні цього негативного явища може здійснювати психологічна служба ВНЗ, надаючи різного роду консультації і допомогу в організації навчальної діяльності.

Одним з механізмів ідентифікації з середовищем діяльності стає відчуття когерентності (Sense of Coherence, SOC), описане в концепції психічного здоров'я Антоновського [2]. Згідно з концепцією автора, воно пов'язане з позитивною оцінкою можливостей вирішення проблемних ситуацій, виробленням ефективних стратегій її подолання, позитивною життєвою настановою. Відчуття когерентності складається з трьох основних компонентів:

1. розуміння ситуації (*comprehensibility*) як передбачення її розвитку;



2. здібності до подолання стресових ситуацій, усвідомлення можливості управління ходом подій (*manageability*) як прояв особової і соціальної компетентності індивіда;
3. переживання значущості і сенсу ситуації (*meaningfulness*), тобто сприйняття власного життя як повного сенсу і значення, що призводить до активного пошуку вирішення важких ситуацій.

Одночасно наголошується зниження відчуття успішності в професійній діяльності, загальній задоволеності життям, а також недостатньо формовані здібності до активного вирішення виникаючих проблем.

Останнє можна було б пояснити низьким відчуттям власної компетентності і пониженим контролем ефектів своїх дій. Високий рівень активності знаходиться відповідно до помірної тенденції до відмови в ситуації невдачі.

**Проблематика роботи.** Студентський вік характеризується різноманіттям емоційних переживань, які відбиваються в стилі життя, що виключає турботу про власне здоров'я, оскільки така орієнтація традиційно приписується старшому поколінню і оцінюється молодією людиною як «неприваблива і нудна». В цей час обмежені також здібності до релаксації і відпочинку через ті ж переконання в невичерпності власних фізичних і психічних ресурсів. Період активного входження в нове соціальне середовище супроводжується діями, направленими на отримання визнання і високого статусу в групі студентів-ровесників. При цьому використовуються різні засоби, що не завжди відповідають профілактиці здоров'я. Спроби завоювання свого місця серед ровесників часто пов'язані з ризикованою поведінкою, бажанням за всяку ціну добитися цього визнання.

**Основна мета роботи.** У зв'язку з цим і визначається основна мета нашого дослідження: з'ясувати, які саме труднощі заважають студентам повноцінно адаптуватися в соціальному середовищі і якими саме засобами і способами можуть бути подолані наслідки їх впливів на психіку студента.

**Матеріал експериментального дослідження.** Виходячи зі всього сказаного вище, нами була зроблена спроба визначення інтенсивності впливу на стан психічного здоров'я студентів тих труднощів, з якими їм доводиться зустрічатися у повсякденному житті. Для цього нами була використана «Шкала побутових утруднень» Дж. Грінберга, приведена на 125-129 сторінках його фундаментальної праці «Управління стресом» [1] і тест незакінчених фраз у нашій оригінальній модифікації. Перша методика дозволила нам визначити рівень значущості в житті студентів тих або інших стресорів, а за допомогою другої ми могли побачити, які саме способи і стратегії обирають студенти для подолання тих труднощів, які супроводжують їх життя.

Обстеження проводилося на базі Мелітопольського державного педагогічного університету серед студентів 1-2 курсів соціально-гуманітарного факультету впродовж 2008/2009 навчального року.

Всього було опитано 57 осіб. Нижче наводяться результати, отримані в ході проведення вищезазваної методики Дж. Гринберга.

Таблиця 1

### Результати проведення методики «Шкала побутових утруднень» Дж. Гринберга

#### Пояснення до методики

*Побутові проблеми – це дратівливі чинники, які варіюють від мінімальних неприємностей до серйозних труднощів або проблем. Вони можуть відбуватися упродовж невеликого або тривалого періоду часу. У методиці перераховані ситуації, в яких людина може відчувати утруднення. При роботі з методикою слід зазначити, наскільки часто зустрічалася у вашому житті кожна з відмічених перемінних минулого місяця, використовуючи таку шкалу: 1 – рідко; 2 – достатньо часто; 3 – дуже часто.*

№ з/п	Побутові проблеми	Бал
1	Перестановка або втрата речей	2,26
2	Незручності, що заподіюються неспокійними сусідами	2,24
3	Соціальні зобов'язання	2,12
4	Незручності, доставлені зухвалими курцями	2,10
5	Неспокійні думки про майбутнє	2,04
6	Думки про смерть	2,02
7	Тривога про здоров'я члена сім'ї	1,98
8	Дефіцит грошей на покупку одягу	1,96
9	Брак грошей для вирішення квартирного питання	1,96
10	Неспокій про несплачені гроші	1,90
11	Неспокій про отримання кредиту (боргу)	1,90
12	Неспокій про гроші на випадок крайньої необхідності	1,90
13	Фінансова відповідальність за когось, хто не живе з вами	1,82
14	Необхідність скорочення витрат на електрику, воду і так далі	1,80
15	Дуже велика кількість викурюваних вами сигарет	1,79
16	Вживання алкоголю	1,78
17	Вживання ліків	1,78
18	Дуже велика відповідальність	1,76
19	Рішення завести дітей	1,76
20	Дратівливі сусіди	1,76
21	Турбота про вихованців, що живуть у вашому будинку	1,76
22	Планування їжі	1,72

23	Екзистенціальні питання, пошук сенсу життя	1,72
24	Тривожний відпочинок	1,72
25	Тривога з приводу ухвалення рішення	1,72
26	Труднощі у взаємодії з колегами	1,68
27	Неспокій з приводу змісту будинку	1,66
28	Скорочення на підприємстві	1,66
29	Роздратування з приводу поточних професійних обов'язків	1,64
30	Роздратування, що викликається колегами	1,64
31	Дефіцит кишенькових грошей	1,64
32	Дефіцит грошей на їжу	1,62
33	Дуже багато дрібних труднощів	1,60
34	Несподівані гості	1,60
35	Дуже багато вільного часу	1,60
36	Необхідність чекати чого-небудь	1,58
37	Неспокій з приводу несподіваних подій (нешасних випадків, катастроф)	1,56
38	Відчуття самоти	1,56
39	Дефіцит засобів на профілактику захворювань і лікування	1,54
40	Страх конфронтації	1,52
41	Відчуття фінансової загрози	1,52
42	Дурні практичні помилки	1,50
43	Нездатність виразити себе	1,50
44	Хвороба	1,48
45	Страх відмови	1,46
46	Робота, що не вимагає великих зусиль	1,46
47	Проблеми з читанням, листуванням або орфографією	1,44
48	Неспокій про здоров'я загалом	1,44
49	Друзі або родичі, які знаходяться дуже далеко	1,44
50	Приготування їжі	1,40
51	Витрата часу даремно	1,40
52	Проблеми, пов'язані з машиною	1,40
53	Збільшення маси тіла	1,38
54	Погіршення обстановки в районі, порушення сусідських стосунків	1,36
55	Фінансування освіти дітей	1,36
56	Проблеми з колегами	1,36
57	Проблеми на роботі через статеву приналежність	1,30
58	Зменшення фізичних можливостей	1,31
59	Хтось експлуатує вас	1,30
60	Неспокій щодо фізичних здібностей функціонування організму	1,28

61	Підвищення цін на товари повсякденного попиту	1,28
62	Нестача відпочинку	1,26
63	Недосипання	1,26
64	Проблеми з батьками	1,24
65	Проблеми з дітьми	1,24
66	Проблеми з людьми, які молодші від вас	1,24
67	Проблеми з коханим (коханою)	1,20
68	Погіршення зору або слуху	1,16
69	Перевантаженість сімейними обов'язками	1,16
70	Дуже велика кількість справ	1,16
71	Неспокій щодо необхідності порівняння з високими стандартами	1,14
72	Ділові стосунки з друзями або знайомими	1,14
73	Незадоволеність роботою	1,12
74	Думки про зміну роботи	1,12
75	Дуже інтенсивне спілкування	1,11
76	Проблеми, пов'язані з розлученням або розлукою	1,04
77	Плітки, чутки, що стосуються вас	1,04
78	Юридичні проблеми	0,98
79	Неспокій з приводу своєї ваги	0,96
80	Брак часу на заплановані справи	0,96
81	Проглядання телепередач	0,96
82	Відсутність сил і енергії	0,94
83	Внутрішні конфлікти	0,92
84	Труднощі в ухваленні рішень	0,92
85	Жаль з приводу раніше ухвалених рішень	0,92
86	Вплив погоди	0,91
87	Нічні кошмари	0,84
88	Неспокій через майбутнє	0,80
89	Конфлікти з начальством	0,76
90	Конфлікти з друзями	0,76
91	Брак грошей на транспорт	0,76
92	Недолік грошей для розваги і відпочинку	0,74
93	Здійснення покупок	0,62
94	Упереджена думка про інших	0,60
95	Робота на прилеглий до будинку території	0,56
96	Неспокій через події, що відбулися	0,54
97	Шум, що заважає роботі або відпочинку	0,44
98	Проблеми, пов'язані із злочинністю	0,42
99	Проблеми, пов'язані з роботою транспорту	0,40
100	Проблеми, викликані неблагополучною екологічною обстановкою	0,28

Як ми бачимо, чинники, що призводять до тимчасових відхилень у загальному стані психічного здоров'я, чітко можуть бути поділені на три різнорівневі категорії, оцінки за яких розташовуються в межах від нуля до одиниці, від одиниці до двійки і від двійки до трійки.

У першому випадку це частіше за все події, які не можуть контролюватися опитаними, в другому – значною мірою можуть знаходитися під контролем опитаних, і в третьому – можуть бути як підконтрольними, так і не підконтрольними опитаним нами студентам.

При проведенні тесту нескінчених фраз студентам були запропоновані різні твердження, що стосуються їхнього життя і діяльності. Нижче приведені ті закінчення речень, що найчастіше запропоновувалися студентами:

### *1. Стреси сучасної людини викликані...*

перевантаженнями; маленькою зарплатою; невлаштованістю побуту, відсутністю грошей, правовою незахищеністю; невпевненістю; нестабільністю; відривом від природи і вічним поспіхом; безгрішшям і побутовими проблемами; скаженим ритмом життя; браком часу, знань, грошей; швидким темпом життя і деякою неписьменністю; соціальною неспроможністю; рекламою; комп'ютеризацією; боязною життя; неправильним ставленням до життя; темпом нашого життя; проблемами суспільства; відсутністю чітко вираженої мети в житті; політичною нестабільністю країни; екологією і спілкуванням; політикою; неладом в державі; стрімким плином життя; фінансовою нестабільністю.

### *2. Нам необхідно...*

любити один одного; бути сильними і дружними; успіх, здоров'я; реально оцінювати ситуації; уміти працювати і відпочивати; чітко визначати свої цілі, але виходити зі своїх моральних принципів при їх досягненні; нові погляди, віра в майбутнє; бути людянішими; підвищити моральні, духовні принципи суспільства; підвищувати свій життєвий рівень та всебічний розвиток особистості; забезпечити гідне життя; поважати один одного; удосконалюватися; підвищити духовний рівень народу; мати вищу освіту; бути упевненими в завтрашньому дні; уміти бути добрими, знаходити прекрасне, йти в ногу з часом; безхмарне майбутнє; стабільність в житті; самодостатність; поліпшити рівень життя.

### *3. Щасливим можна назвати таку людину, яка...*

знає, чого хоче і як цього досягти; не потребує допомоги; радіє елементарному; радіє життю; задоволена станом своїх справ; змогла реалізувати себе; посміхається, жартує, не сумує; цінує щастя; може пригадати якомога більше щасливих моментів у своєму житті; у будь-якій ситуації «як риба у воді»; живе в гармонії з собою і суспільством; на смертному одрі говорить: «Я – щаслива людина!»; задоволена своїм життям; має цілі і твердо прагне до них; має хорошу сім'ю; живе ради чогось значущого; любить «себе в собі», але не є егоїстом; реалізувалася в житті, отримує від життя задоволення, має тих, хто підтримує в радості і горі; любима, любить, має дітей, робить кар'єру; бачить у житті тільки позитивне.

#### *4. Конфлікти в нашому житті породжуються ...*

через нерозуміння, небажання бути в чужій шкурі; від заздрості, ворожнечі; невідповідності характерів; небажанням поступати-ся; людьми; через те, що кожен хоче увірвати собі «ласий шматок»; через дрібниці; через різницю у рівні освіти людей та недостатнє фінансування; від небажання слухати і розуміти іншу людину; через тупість декотрих з тих, що нас оточує; від розбіжності; від нерозуміння; від нестачі розуму; з нашої провини; рівнем виховання; від усяляких життєвих проблем; від черствості людей; упертістю, нахабством, дурістю; невмінням вислухати опонента; від нерозуміння кого-небудь або чого-небудь; невихованості.

#### *5. Добитися життєвого успіху...*

пізнати себе; на роботі; за величезного бажання, можливості, хорошого збігу обставин; гармонія; бути щасливим; реалізувати себе в роботі, сім'ї, мати друзів небагато, але хороших; завязістю, розумом, силою волі, цілеспрямованістю; твердо стояти на ногах, зробити кар'єру; виростити дітей, створити міцну сім'ю; у кар'єрному зростанні; це маловірогідно; посадити дерево, побудувати будинок; маючи бажання, грошову підтримку батьків; перевершити свої очікування; бути у згоді з самим собою; хороша робота, розуміння близьких; здійснити свої плани; підвищивши свій рівень; маючи справжніх друзів; досягти своєї мети; здійснивши всі свої мрії.

#### *6. Три основні проблеми сучасної людини – це...*

жадання влади; бездуховність, нахабство, жорстокість; відсутність здоров'я, робота, положення в суспільстві; зарплата; освіта, сімейне життя; нестабільність; здоров'я рідних, сімейне благополуччя, упевненість у завтрашньому дні; житло, освіта; матеріальне, духовне благополуччя; час, гроші, здоров'я; робота, оплата праці, байдужість до проблем людей; брак часу, грошей, спілкування; невпевненість у завтрашньому дні; лінь; нерозуміння, байдужість; екологічна, економічна, політична ситуація; хибне матеріальне положення, стреси; наркоманія, алкоголізм; занедбана мораль, відсутність ідеалів; зле суспільство; діти; нерозуміння тих, що оточують, невідоме майбутнє; освіта, безробіття.

#### *7. Мене хвилює, перш за все...*

де і як можна заробити гроші; істинність речей і явищ, а не мішура; здоров'я близьких; майбутнє моїх дітей; сім'я; суспільство; мир у країні; моє майбутнє; як складеться моє життя; майбутнє моєї сім'ї; душевний стан; зовнішність, вага; обстановка в суспільстві, курс уряду; дати освіту своїй дитині; матеріальний стан; батьки, чоловік, діти; співпадання можливостей з потребами; стосунки в сім'ї; навчання, життя дітей; «погода в домі»; робота.

#### *8. Більше всього мене дратує...*

обман; упертість; неохайність; відсутність грошей, обмежені індивідууми; егоїсти; жадібність; шум, коли мені потрібний спокій; несправедливість, нахабство; культура нинішньої молоді; суєта; невизначеність; нервозність партнера у відповідальний момент; все, крім новин та інтелектуальних програм на телебаченні; дурість, байдужість, безвідповідальність; низький за-

робіток, що не відповідає праці; нестабільність; коли мене ображають; коли «шифруються один від одного»; холоднокровність; наш уряд; недовір'я; байдужість і нерозуміння; повні «маршрутки»; грязь, грубість, хамство; жадність; штовханина в суспільному транспорті; коли хочуть вирішити свої проблеми за рахунок інших; коли «лізуть» до мене в душу.

*9. Щоб стреси не ускладнювали нам життя, необхідно...*

вчасно розслабитися і не тримати в собі злі думки; не переживати через те, що не можеш змінити; навчитися адекватно реагувати на ситуацію; поміняти уряд і погляди на життя; не приймати все близько до серця; читати духовну літературу; не нервувати; уникати стресів; уміти розслаблятися; щоб скарги, стреси не ускладнювали ваше життя, треба пити валеріану; необхідно поміняти супутника (супутницю) життя; відпочивати, не думаючи про проблеми; навчитися розслаблятися і відсівати непотрібне; менше реклами; частіше замислюватися про сенс життя; необхідно спокійно ставитися до неприємностей; уміти реально оцінювати обстановку; вміти перемикатися; поєднувати роботу з відпочинком, володіти своїм часом.

*10. Щоб життя суспільства нарешті налагодилося, потрібно...*

підвищувати культурний рівень; як мінімум ввести цензуру на кіно; всіх розігнати; щоб працювала виконавча влада; припинити інфляцію, навести порядок у парламенті; починаючи з дитячого садка виховувати культурних, грамотних, чесних людей; зупинити знецінення гривні; поміняти уряд, оскільки «риба псується з голови»; змінити світогляд народу; поміняти верхівку суспільства; самим старатися її змінити; навести порядок у своїй сім'ї, в своєму дворі; вибрати нового президента; більше добра; щоб у влади стояли справжні фахівці; прийти до єдиної думки, подумати про людей; підняти заробітну платню; навести лад у країні; думати більше про інших, ніж про себе.

*11. Найбільша радість у житті – це...*

любов; здоров'я рідних; коли приходиш додому, де тебе чекають; взаєморозуміння, діти, гроші; життя; благополуччя в сім'ї; коли народжуються діти; сім'я; море отриманого задоволення; знати, що я здорова; ясні очі і усмішка мого малюка; щасливі діти; благополуччя дітей; бачити успіхи своїх дітей; відчувати, що я кохана; втілення мрій; бути затребуваним; у досягненні бажаного; зарплата, народження дитини, здоров'я; бачити, що ти дійсно зробив щось важливе і потрібне; бути любимою близькими людьми.

*12. При здоровому способі життя...*

людина відчуває себе упевненіше; треба жити поза містом; легко жити; поліпшується здоров'я; легко живеться, дихається, менше проблем; людина відчуває себе добре, вона життєрадісна; людям, що оточують її, теж добре; людина розквітає; менше проблем із здоров'ям; «у здоровому тілі здоровий дух»; життя проходить цікаво, є сенс життя; стає нудно; відчуваю себе краще; життя прекрасне; «хто не палить і не п'є, той все-таки помре»; «і життя хороше, і жити добре»; можна прожити довге життя;

не вживати спиртних напоїв; немає проблем із здоров'ям; виглядаєш кращим; все буде добре; з'являються інші проблеми; менше жерти, більше рухатися; а хіба такий існує?

### *13. Основні причини виникнення стресів у сім'ї...*

скандали без причин з внутрішніми прихованими проблемами; нерозуміння і неприйняття внутрішнього світу один одного на тлі особистих труднощів; нерозуміння один одного; непорозуміння, нерозуміння; мало грошей, переживання за дітей; побут, гроші; брак грошей, грубість; через дітей; безгрішшя; небажання йти на поступки; низькі зарплати; на роботі «на хвіст наступили», а зриваємо стрес на рідних, які все повинні перетерпіти; відсутність взаєморозуміння; небажання зрозуміти один одного; суперечки, що іноді виникають на «порожньому місці»; невідповідність поглядів, матеріальні труднощі, різне виховання; алкоголізм; різні погляди на проблеми; погані звички; ігнорування один одного, обман.

### *14. Основні причини виникнення стресів на роботі...*

конфлікти з товаришами по службі; розбіжність результату з очікуванням і фінансування із зусиллями, міжособистісні відносини; невиховані батьки; поганий настрій начальства; жорсткий контроль; перевірки, причіпки з боку батьків учнів; тиск на тебе: безпричинний напад начальства; розбіжності в колективі, плітки, склоки; перевірки; перевантаженість; батьки; бюрократизм; нерозуміння колег; начальство, діти; переживання за життя дітей; зіткнення з начальством; поява комісії; конфлікт з начальством; брак кваліфікованого помічника; тупі батьки дітей; тупе начальство; перевантаженість; авторитарний стиль роботи.

### *15. Для того, щоб зробити людину щасливою, необхідно...*

щоб вона сам цього захотіла; прагнули до ідеалу; зробити їй комплемент; любити і розуміти; потрібно бути самому щасливим; мати сім'ю, дітей, рідних; задовольнити її потреби; дати право їй вибрати; розвеселити її; розуміти і поважати її, цінувати в людині особистість; дати грошей, приділити увагу; створити сім'ю, виховати дітей і прожити гідне життя; її власні бажання і старання бути найщасливішою; створити нормальні умови; потрібно «померти» і наново народитися; проникнути в душу людини і знайти відповіді на всі її питання; навчити її сприймати себе і любити такою, яка вона є; ласкаве слово; гроші; дати надію, що вона потрібна.

### **Висновки**

1. Як бачимо, опитані нами студенти володіють достатньо високим ступенем соціально-політичної свідомості – для них суспільно значущі стресори такі ж важливі, як і індивідуально-значущі.
2. Навіть на інтуїтивному рівні опитані відчувають ті негативні явища, які в житті нашого суспільства внесли товарно-грошові відносини «суспільства первинного капіталізму».
3. Пропонуючи свої способи боротьби із соціальними стресорами, студенти в першу чергу розглядають соціально-цінні стратегії, що підтримують і затверджують моральні цінності нашого суспільства.



## Список використаних джерел

1. Гринберг Джеррольд. Управление стрессом. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
2. Ронгинская Т. И. Профилактика стресса в студенческой среде // «Ананьевские чтения-2001». – СПб., 2001.
3. Antonovsky, A. Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987.
4. Bandura, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change // Psychological Review. – 1977. – V. 84. – P. 191-215.
5. Burisch, M. Das Burnout-Syndrom – Theorie der inneren Erschöpfung. – Berlin: Heidelberg: Springer, 1989.
6. House, J. S., Wells, J. A. Occupation stress social support and health – NIOSH-Publ, 1978. – P. 78-140.
7. Maslach, C. Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon // Job, Stress and Burnout / W. S. Paine (Ed.). – Beverly Hills: Sage, 1982.
8. Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. AVEM – ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebensgegenüber der Arbeit // Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie. – 1997. – V. 18, Heft 3. – S. 151-163.
9. Schaarschmidt, U., Amid, H., Ronginska, T. Untersuchungen zur psychischen Gesundheit bei Lehrern – ein Populationsversuch, [w:] Science-Research-Education. Proceedings of the Polish-German Symposium. – Zielona Gyrа, 2000.
10. Schwarzer, R. Gesundheitspsychologie: Einführung in das Thema // Gesundheitspsychologie – Ein Lehrbuch (3-20) / Schwarzer (Hrsg.). – Göttingen: Hogrefe, 1990.
11. Siegrist, J. Soziale Krisen und Gesundheit. – Göttingen: Hogrefe, 1966

This work is devoted the issue of the day of defence of psychical health of students of pedagogical institutes of higher. Set an author and described circumstance that the so-called «Domestic difficulties» can serve as reason of the prolonged stress even for students-freshmen. In this connection the empiric mechanism of overcoming of those negative states which arise up in the process of professional preparation of future teachers is offered to them cleanly.

**Key words:** psychical health, stresses, «domestic difficulties», stress-factors, prophylaxis of stress states.

*Отримано: 09.09.2009*

УДК 616.31:614.256.5

*Л.М. Марковець*

## **КОРЕКЦІЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ**

Робота присвячена актуальній і цікавій проблемі в структурі професійної підготовки майбутніх психологів – подоланню стресів у майбутніх психологів як засобу психологічного супроводу їх професійного становлення. У роботі охарактеризовано стан проблеми на сьогоднішній день, здійснено аналіз відповідних літературних джерел. У експериментальній частині дослідження приведено і проаналізовано основні поведінкові стратегії, які використовують майбутні психологи для подолання стресових станів. Намічено подальші перспективи розвитку вивчення цієї проблеми.

**Ключові слова:** стрес, копінг-стратегії, стресові ситуації, професійне становлення, психологічний супровід, стресові стани.

Настоящая работа посвящена актуальной и интересной проблеме в структуре профессиональной подготовки будущих психологов – копингу стрессов у будущих психологов как средству психологического сопровождения их профессионального становления. В работе охарактеризовано состояние проблемы на сегодняшний день, дан анализ соответствующих литературных источников. В экспериментальной части исследования приведены и проанализированы основные поведенческие стратегии, которые используют будущие психологи для преодоления стрессовых состояний. Намечены дальнейшие перспективы развития изучения этой проблемы.

**Ключевые слова:** стресс, копинг-стратегии, стрессовые ситуации, профессиональное становление, психологическое сопровождение, стрессовые состояния.

*До постановки проблеми.* Ще зовсім недавно професія практичного психолога для нашого суспільства була вельми мало поширеною. Наприклад, у книзі, яка вийшла напередодні розпаду СРСР, наводяться такі дані про кількість психологів-практиків на сто тисяч чоловік населення: США – 75 осіб; Голландія – 25 осіб; Австрія – 10 осіб; ФРН – 8 осіб; Швейцарія – 8 осіб; Польща – 6 осіб; Бельгія – 5 осіб; Великобританія – 4 особи; Італія – 4 особи; Фінляндія – 4 особи; Данія – 3 особи; Норвегія – 3 особи; СРСР – 2 особи [1, с. 257]. Ситуація на ті часи достатньо парадоксальна. Так, якщо врахувати, що одним з найбільш популярних в СРСР гасел було «Все для блага людини, все в ім'я людини», то абсолютно незрозумілим стає та мізерна кількість психологів, які повинні

були працювати в ім'я цієї людини. Парадокс суспільства розвинутого соціалізму – максимальна увага рядовому обивателю на словах і мінімальна – на ділі.

У 1991 р. відбувся не тільки розпад Радянського Союзу і виникнення 15 нових суверенних держав, але й почався відхід в житті пострадянських республік від радянської ідеології і демагогії. У демократіях, що виникли, достатньо швидко сформувався уявлення про те, що людина дійсно є найбільшим надбанням суспільства (у плані виробництва матеріальних, духовних та інших цінностей) і в цій якості гідна найпильнішої уваги й найкваліфікованішої допомоги і підтримки з боку всіх рівнів владної структури суспільства.

Реально функції психологічного захисту і допомоги в українському суспільстві в період його становлення як незалежного і суверенного були покладені на представників психологічної професії, які в нових історичних умовах виявилися максимально необхідними.

*Сучасний стан проблеми в спеціальній літературі.* Слід зазначити, що дослідження стресу, розпочаті Г. Сельє [2], знайшло подальший розвиток у роботах Т. Кокса [3], Г. Купера [4-6], Р. Лазаруса [7-8] та інших дослідників.

Значна кількість досліджень присвячена вивченню особливостей різноманітних стресових станів (В.А. Абабков [9], Дж. Віткін [9], О.С. Копіна [10], Дж. Грінберг [12]). Освітлений вплив професійної діяльності на особистість і здоров'я (М.І. Андропова [13], Н.О. Баранова [14]). Останнім часом у вітчизняній і зарубіжній психології активно розробляється проблема синдрому емоційного вигорання (О. Грігор'єва [15], В.В. Бойко [16], Т. Ронгинська [17]); вивчається проблема саморегуляції стресових станів в навчальній діяльності (В.А. Семіченко [18], Л.Г. Хаєт [19], А.Я. Чебикін [20] та ін.)

*Проблематика роботи.* Випуск психологів в Україні набув характеру конвеєрного виробництва, став уніфікованим і стандартизованим. Саме цією ситуацією, ми вважаємо, і обумовлено те явище, яке може бути віднесене до розряду професійних захворювань, – виникнення у багатьох практичних психологів так званого «емоційного вигорання», яке, у свою чергу, є наслідком пролонгованого і некомпенсованого професійного стресу.

Подібне положення обумовлено загальною «стресонаповненістю» професійної діяльності практичного психолога. До фахівця цього профілю ніколи не звертаються в радощі або ж у разі урочистої події. Найчастіше до нього йдуть зі своїми проблемами, бідами, конфліктами і образами, які психолог volens-nolens вимушений пропускати через себе, емпатично співчуваючи клієнтові, приймаючи на себе весь вантаж його турбот і знегод.

*Основна мета роботи.* У період підготовки у ВНЗ майбутніх практичних психологів їм не доводиться стикатися з ситуаціями, які викликають стрес у професійній діяльності фахівців подібного профілю. Природно, вони не отримують і достатньо

ефективної підготовки відносно їх подолання. У зв'язку з цим, метою нашої роботи і з'явився пошук таких форм копінгу (подолання) стресових станів, які виникають у професійній діяльності практичних психологів, що могли б виступити як засіб психологічного супроводу їх професійного становлення.

*Матеріали експериментального дослідження.* Експериментальна частина дослідження нашої роботи проводилася упродовж вересня-листопада 2008 року із студентами психологічних спеціальностей Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького очного і заочного відділень. Всього було опитано більше 150 осіб. У ході дослідження їм було запропоновано розроблену нами методику визначення і опису окремих видів стресових ситуацій [21], що виникають в професійній діяльності практичного психолога. Респондентам пропонувалося вказати, яким саме способом, на їх думку, можна найефективніше подолати стресові стани, що виникають при цьому, тобто відзначити ті реальні копінг-стратегії, за допомогою яких ці стани могли бути подолані. При виконанні отриманого завдання опитувані частково спиралися на свій власний досвід і частково на ті знання, які були ними отримані в процесі проходження виробничих практик. Нижче в *Таблиці 1* приведені ті варіанти відповідей, що найбільш часто зустрічаються.

Таблиця 1

**Варіанти відповідей майбутніх психологів  
про їх переваги при виборі копінг-стратегій,  
що часто зустрічаються**

№ з/п	Стресові ситуації
1.1	<b>Стан психологічного дискомфорту, спровокований «нештатними» діями керівництва</b> (конфлікти з керівництвом; неповага працівника з боку начальства; відсутність взаєморозуміння з адміністрацією; недооцінка здібностей співробітників керівництвом; несправедливі покарання; авторитарність керівництва, протистояння керівництва колективу, адміністративне втручання в трудовий процес і тому подібне)
	Копінг-стратегії поведінки
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Заробляти авторитет і довіру</li> <li>2. Вивчити особливості людини і виробити свій стиль спілкування з ним</li> <li>3. Або висловити все начальникові в обличчя і звільнитися, або мовчати і терпіти</li> <li>4. Використовувати метод вільних питань в бесіді у спокійному тоні</li> </ol>

№ з/п	Стресові ситуації
	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Використовувати відкритий протест, використовувати «метод дзеркала»</li> <li>6. Якомога професійніше ставитися до виконання своєї роботи</li> <li>7. Головне самому знати, на що саме ти здатний</li> <li>8. Знайти компроміс</li> <li>9. Навчитися робити роботу за інструкціями – добре</li> <li>10. Не вступати в конфлікт з керівництвом</li> <li>11. Не звертати увагу, працювати далі</li> <li>12. Не ставитися серйозно до думки людей, яких ти не поважаєш</li> <li>13. Звернутися за консультацією до фахівця-психолога</li> <li>14. Залишитися собою – начальства багато, всім не догодиш</li> <li>15. Відстоювати свою позицію</li> <li>16. Переглянути свої погляди</li> <li>17. Спробувати зняти напругу</li> <li>18. Постаратися налагодити відносини</li> <li>19. Прочитати Статут підприємства і прояснити собі свої права та обов'язки</li> <li>20. Працювати якнайкраще</li> <li>21. Працювати над собою, прагнути уникати конфліктів</li> <li>22. Слід шукати справедливості у вищого начальства</li> <li>23. Слід перетерпіти, черпаючи сили в упевненості в собі</li> <li>24. Змінити роботу</li> <li>25. Спокійно з'ясувати причину – з потреби, використовувати метод відсічі</li> </ol>
1.2	<p><i>Проблеми, які виникають в первинному трудовому колективі</i> (конфлікти з колегами; неповага колег; тиск тих, що оточують, поганий моральний клімат; роз'єднаність колективу)</p>
	<p>Копінг-стратегії поведінки</p>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Виконувати свою роботу і не занурюватися в «нарколотрудові» чвари</li> <li>2. Зацікавити всіх своїми ідеями, пропозиціями</li> <li>3. Ігнорувати всіх</li> <li>4. Не звертати уваги на пусті розмови</li> <li>5. Не відкривати душу чужим людям, знайти віддушину на стороні</li> <li>6. Звернутися за консультацією до психолога</li> <li>7. Організувати спільне підприємство</li> <li>8. Відповідати доброзичливістю на негатив</li> <li>9. Відповідати на подібне подібним</li> </ol>

№ з/п	Стресові ситуації
	<p>10. Відверто поговорити з колегами                      11. Перейти на іншу роботу і на ній врахувати помилки старої                      12. Перетерпіти, постаратися дочекатися, коли ситуація прийде в норму                      13. Поміняти місце роботи                      14. Спробувати почекати, щоб все заспокоїлося само собою                      15. Постаратися згуртувати колектив                      16. Дотримуватися доброзичливої стратегії поведінки                      17. Дотримуватися нейтралітету в загальному конфлікті                      18. Проводити неформальні зустрічі для всіх членів колективу                      19. Просто бути порядним                      20. Працювати над собою, шукати причини в собі                      21. Слід прагнути уживатися зі всіма                      22. Прагнути уникати конфліктних ситуацій                      23. Прагнути порозумітися з тими, що оточують на основі загальних інтересів                      24. Стати душею компанії, згуртувати колектив єдиною метою                      25. Прагнути завоювати авторитет, щоб до твоєї думки прислухалися</p>
1.3	<p><i>Утруднення у виконанні професійної діяльності, пов'язані з особливостями підопічного контингенту</i> (психологічна несумісність у колективі, надзвичайні події, відсутність взаєморозуміння з тими, хто оточує, байдужість, низький рівень загального розвитку клієнтів, конфлікти і тому подібне)</p>
	<p>Копінг-стратегії поведінки</p>
	<p>1. Активно шукати вихід                      2. Бути доброзичливіше до клієнта і більше приділяти уваги                      3. З'ясувати причини, порадитися                      4. Зібрати необхідну інформацію                      5. Розробити спецпрограму виховання                      6. Зацікавити своїх підопічних як особа                      7. Використовувати демократичний стиль спілкування                      8. Купірувати конфлікти між дітьми в ході навчальних занять                      9. Не нав'язувати свою точку зору                      10. Порозумітися з дітьми</p>

№ з/п	Стресові ситуації
	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Провести бесіду з батьками у разі деградації дітей</li> <li>12. Навчитися техніці зняття напруги</li> <li>13. Постаратися справитися з цією ситуацією</li> <li>14. Організувати групи за інтересами</li> <li>15. Організувати правильний підхід до контингенту, з яким працюєш</li> <li>16. Знайти власний підхід до таких дітей</li> <li>17. Прагнути знайти взаєморозуміння</li> <li>18. Підвищити мотивацію</li> <li>19. Підвищувати свій професійний рівень</li> <li>20. Підняти свій авторитет в очах підопічних</li> <li>21. Підібрати методи, відповідні рівню розвитку контингенту</li> <li>22. Провести з дітьми роз'яснювальну роботу</li> <li>23. Долати психологічну несумісність в колективі</li> </ol>
1.4	<p><i>Проблеми, які виявляються в спілкуванні з батьками учнів (вихованців) (конфлікти з батьками; перекладання батьками своїх обов'язків на вчителів; батьки, байдужі до долі власних дітей; відсутність у батьків елементарних знань щодо дитячої психології; батьки, що морально деградували; батьки, котрі повчають психолога, як він повинен виконувати свої обов'язки та ін.)</i></p>
	<p>Копінг-стратегії поведінки</p>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Велику частину часу проводити з дітьми</li> <li>2. Бути щирими і не сваритися</li> <li>3. Бути упевненим в собі, йти в захист дітей</li> <li>4. Дати батькам почитати відповідну літературу</li> <li>5. Шукати компроміси</li> <li>6. Використовувати метод спокійних питань, роз'яснення</li> <li>7. Направити батьків до сімейного психолога</li> <li>8. Не піддаватися агресії</li> <li>9. Необхідно не нав'язувати свою думку і не приймати думки інших близько до серця</li> <li>10. Здійснювати спілкування з батьками в неформальній обстановці</li> <li>11. Пояснити батькам необхідність виховання дітей</li> <li>12. Виховувати любов батьків до своєї дитини</li> <li>13. Спіратися на сімейний кодекс України</li> <li>14. Організувати спільне підприємство: батьки + діти + вчитель</li> <li>15. Провести відкритий захід</li> </ol>

№ з/п	Стресові ситуації
	16. Допомогати батькам поглиблювати свої знання про дітей 17. Порадити батькам потрібну літературу 18. Провести бесіду 19. Провести диспути, тренінги 20. Провести батьківські збори 21. Проконсультувати батьків 22. Працювати спільно з психологами і соціальними працівниками школи 23. Розподілити обов'язки 24. Вирішити конфлікти мирним шляхом 25. Учити батьків бути небайдужими до долі своїх дітей
1.5	<p><b>Умови роботи, які знижують ефективність виконання професійної діяльності педагогом</b> (великий обсяг роботи; високий темп роботи; погана організація робочого місця; відсутність власного кабінету; відсутність можливості повноцінного відпочинку в трудовому процесі; мізерна матеріальна база; необхідність самостійно забезпечувати свою трудову діяльність у матеріальному плані і тому подібне)</p>
	Копінг-стратегії поведінки
	1. Провести бесіду з керівництвом 2. Спробувати справитися з великим обсягом роботи 3. Вести діловий щоденник 4. Прагнути забезпечити сім'ю 5. Намагатися і в поганому можна знайти хороше 6. Використовувати фантазію 7. Потрібно зберігати спокій 8. Налагодити умови роботи самостійно 9. Прагнути подолати непрофесіоналізм педагога 10. Потрібно створити хороші умови для роботи 11. Звертатися до керівництва 12. Домовитися з керівництвом про свій реальний робочий час 13. Організувати допомогу з боку батьків 14. Організувати відпочинок після роботи, аутотренінг, дихальні вправи 15. Провести відкритий протест 16. Добитися власного кабінету 17. Поговорити з керівництвом 18. Показати, що ти кращий 19. Після виконання однієї роботи, братися за виконання іншої



№ з/п	Стресові ситуації
	20. Дотримуватися доброзичливого тону 21. Пристосовуватися, знаходити віддушину в чому-небудь 22. Розподілити час 23. Систематизувати роботу 24. Скорочувати об'єм роботи 25. В окремих випадках застосовувати алкоголь малими дозами
1.6	<b>Стомлення, втома від роботи</b> (перевтома, фізична втома, нервово виснаження, «емоційне вигорання», синдром хронічної втоми і тому подібне)
	Копінг-стратегії поведінки
	1. Взяти лікарняний лист 2. Змінити роботу 3. Виконувати роботи послідовно 4. Знайти можливість зосередитися на головному 5. Необхідно відпочити, хоча б 10 хвилин 6. Звернутися до начальства 7. Влаштувати перерви в роботі 8. Переглянути свій графік роботи 9. Приймати вітаміни 10. Проводити прогулянки на природі 11. Розійтися 12. Раніше лягти спати 13. Розслаблятися 14. Систематичні тренінги у психолога 15. Частіше міняти діяльність 16. Поліпшити умови роботи 17. Не доводити свій стан до стомлення і втоми від роботи 18. Систематично робити фізичну зарядку 19. Більше часу приділяти хобі 20. Читати спеціальну літературу 21. Уміти настроюватися і бути до всього готовим 22. Вчитися відкривати щось нове
1.7	<b>Нагляд за належним виконанням професійних обов'язків фахівця з боку контролюючих органів і оцінка ними успішності його діяльності</b> (контрольні відвідини керівництвом; контроль документації, атестація і тому подібне)
	Копінг-стратегії поведінки
	1. Просто не боятися атестації 2. Бути зібраним

№ з/п	Стресові ситуації
	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Бути упевненим у собі</li> <li>4. Поводитися як завжди</li> <li>5. Просто знати, що все це входить в обов'язки керівництва і підлеглих</li> <li>6. Бути завжди готовим до перевірки</li> <li>7. Виконувати свої обов'язки вчасно</li> <li>8. Головне – не розгубитися</li> <li>9. Тримати себе в руках</li> <li>10. Захищати свої права</li> <li>11. Знати їх графік, підготуватися до роботи з психологами</li> <li>12. Знати свою справу</li> <li>13. Вивчати ці питання і вказати начальству на свої права</li> <li>14. Спокійно реагувати на контроль і відвідини занять керівництвом</li> <li>15. Знати, що контроль і перевірки – це нормально</li> <li>16. Застосовувати спосіб спокійних питань</li> <li>17. Віддалити на півметра від серця</li> <li>18. Ставитися як до належного, якщо це у компетенції перевіряючих</li> <li>19. Влаштувати собі після перевірок повноцінний відпочинок</li> <li>20. Сприймати як частину роботи</li> <li>21. Ставитися до всього з гумором</li> <li>22. Більше часу приділяти самопідготовці</li> <li>23. Не припускати зниження трудових здібностей</li> <li>24. Розглядати перевірки як спосіб самоствердження</li> <li>25. Добре готуватися</li> </ol>
1.8	<p><b><i>Принципова реорганізація всього навчально-виховного процесу</i></b> (нові педтехнології, «відредаговані» навчальні програми, зміна системи оцінок навчальної успішності, нові ідеали, покладені в основу виховної роботи)</p>
	Копінг-стратегії поведінки
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вводити поступово</li> <li>2. Вникати в реорганізацію</li> <li>3. Прагнути підтримувати знайомства з розумними і цікавими людьми</li> <li>4. Йти в ногу з часом</li> <li>5. Шукати нові шляхи реалізації</li> <li>6. Використовувати нові методики</li> <li>7. Розуміти, що треба означає треба</li> <li>8. Не боятися починати з простого і йти до складного</li> </ol>

№ з/п	Стресові ситуації
	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Не утруднювати себе проблемами</li> <li>10. Необхідно прагнути знати ще більше</li> <li>11. Вірити в те, що нове, це завжди цікаво, свіжо</li> <li>12. Приймати без внутрішнього опору нові ідеали</li> <li>13. Прагнути до самореалізації</li> <li>14. Обробити і прийняти в систему</li> <li>15. Освоїти комп'ютер</li> <li>16. Відвідувати курси, бути обізнаним щодо всіх змін</li> <li>17. Правильно реагувати на зміни</li> <li>18. Приймати з вдячністю</li> <li>19. Прийняти, як дане</li> <li>20. Пристосуватися, але не забути старе</li> <li>21. Опрацьовувати по 100 разів</li> <li>22. Завжди прагнути того, щоб бути кращим в професійному плані</li> <li>23. Радитися з досвідченими працівниками</li> <li>24. Прагнути зрозуміти і знайти плюси</li> <li>25. Бути переконаним в необхідності саморозвитку</li> </ol>
1.9	<p><i>Загальні проблеми професії</i> (невідповідність знань, отриманих у ВНЗ, реаліям професійної діяльності; падіння престижу професії; відсутність упевненості в завтрашньому дні; відсутність видимих результатів роботи; відсутність перспектив кар'єрного зростання і т.п.)</p>
	Копінг-стратегії поведінки
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Займатися самоосвітою</li> <li>2. Шукати інший напрям</li> <li>3. Консультуватися з наставником</li> <li>4. Сподіватися на краще</li> <li>5. Знайти підтримку у досвідчених педагогів</li> <li>6. Знаходити нові методи роботи</li> <li>7. Знаходити щось нове, цікаве</li> <li>8. Боротися проти некомпетентності педагога</li> <li>9. Долати невідповідність знань, отриманих у ВНЗ</li> <li>10. Потрібно бути оптимістичним</li> <li>11. Добиватися видимих результатів у роботі</li> <li>12. Підвищувати престиж професії</li> <li>13. Підвищувати свій рівень</li> <li>14. Підвищувати кваліфікацію, читати книги</li> <li>15. Пошукати кращий варіант роботи</li> <li>16. Отримувати додаткові знання</li> <li>17. Поміняти роботу</li> <li>18. Спробувати змінити ситуацію</li> <li>19. Працювати над собою</li> </ol>

№ з/п	Стресові ситуації
	20. Розширювати свої знання, інтереси 21. Прагнути кращого 22. Не припускати цього взагалі 23. Читати літературу 24. Щось потрібно змінити в своєму житті
1.10	<i>Проблеми, що породжуються індивідуально-особовими якостями фахівця</i> (низький професіоналізм; невміння спокійно реагувати на екстремальні ситуації; власна незадоволеність роботою; нервозність; допущення помилок у професійній діяльності тощо)
	Копінг-стратегії поведінки
	1. Не припускатися помилок у роботі 2. Необхідно скинути темп і попрацювати над собою 3. Не припускати нервових зривів, вживання алкоголю 4. Намагатися долати незадоволеність роботою 5. Долати низький професійний рівень 6. Здійснювати постійний контроль 7. Обдумати необхідність своєї праці 8. Прагнути усвідомити свої недоліки 9. Переглянути свою поведінку 10. Переглянути власний підхід до роботи 11. Підвищувати кваліфікацію і самооцінку 12. Поміняти рід діяльності 13. Відвідувати курси 14. Постійно повторювати: «Я упевнена в собі. У мене все вийде» 15. Приймати заспокійливі засоби 16. Провести бесіду з психологом 17. Працювати над емоціями 18. Вирішувати проблеми в міру надходження 19. Займатися самовихованням 20. Спокійно реагувати на екстремальну ситуацію 21. Сприймати людей такими, якими вони є 22. Піти з такої роботи 23. Уміти організувати себе і своїх підлеглих

Аналізуючи результати, отримані в ході проведення експериментальної частини дослідження, ми можемо відзначити, що в опитаних інтуїтивно формуються копінг-стратегії з подолання стресових станів, які виникають (або можуть виникнути) у процесі професійної діяльності практичного психолога. При всій різноманітності конкретних поведінкових реакцій, всі вони мо-

жуть бути згруповані за декількома позиціями. Серед них ми перш за все виділяємо такі.

- Пошук і використання необхідної інформації. Активний пошук ефективних засобів вирішення проблеми, що призводить до стресу. Свідома орієнтація на «перспективу завтрашньої радості», що досягається в результаті позитивного вирішення стресової ситуації.
- Подолання ситуації через посилення конфлікту і доведення його до переможного кінця.
- Пошук соціальної допомоги і підтримки інструментального і професійного характеру.
- Обмеження, заборона спонтанних емоційних реакцій. Подолання стресу через посилення вольового самоконтролю.
- Відхід із ситуації, відмова від спроб справитися з нею, уникнення невирішених проблем стресових навантажень, поведінкова і розумова незалученість, релаксація, медитація, АТ.
- Позитивна переоцінка ситуації, переосмислення її як можливість для саморозвитку і самовдосконалення, позитивна репрезентація і зростання.
- Пошук духовної допомоги, прагнення спертися при зіткненні із стресорами на «значущих інших», отримання від них емоційної підтримки і співчуття.
- Використання гумору, усмішки, іронії і самоіронії – спроба побачити смішне навіть у критичній ситуації.
- Перемикання на прийнятнішу форму активності, що приносить не стрес, а задоволення, – спорт, хобі, читання, розваги і т. п.
- Переосмислення ситуації як такої, що не має стресового начала.

*Висновки.* Структура професійного навчання майбутніх психологів у системі вищої освіти України не передбачає їх практичної підготовки до подолання тих стресових ситуацій, з якими їм доведеться зустрітися в своїй реальній трудовій діяльності. Ті установки, які існують у них щодо подолання подібних ситуацій, виникли спонтанно і вже через це не можуть бути високоефективними, оскільки формуються і реалізуються вони методом проб і помилок. Для того, щоб негативний вплив стресових ситуацій на емоційно-психологічний стан майбутніх практичних психологів був мінімальним, ми вважаємо, що конкретні засоби копінгу стресів їм повинні надаватися як засоби психологічного супроводу їх професійного становлення.

*Перспективи подальших досліджень.* З цією метою нами був розроблений і впроваджений у навчальний процес Мелітопольського державного педагогічного університету спецкурс «Регуляція стресових станів». У ході його вивчення студенти оволодівають не тільки способами діагностики стресових станів різної етіології, але і навчаються різним способам їх профілактики і подолання. Проведені нами опитування і контрольні тестуван-

ня по матеріалах оволодіння студентами навчального матеріалу цього курсу показали, що це достатньо ефективна система психологічного супроводу їх професійного становлення і може бути застосована як невід'ємна складова системи їх навчання.

### **Список використаних джерел**

1. Тенденции развития психологической науки / Под ред. Б.Ф. Ломова, Л.И. Анцыферовой. – М. : Наука, 1989. – 270 с.
2. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. – М.: Медгиз, 1960. – 254 с.
3. Кокс Т. Стресс. – М.: Медицина, 1981. – 216 с.
4. Купер Г., Дэвидсон М. Источники стресса на работе и их связь со стрессорами вне ее // Психосоциальные факторы на работе и охрана здоровья. / Под ред. Р. Калимо, М.А. Эль-Батави, К.Л. Купера. – М.: Медицина, 1989. – С. 97-107.
5. Купер Г.Л. Адаптация к стрессу: роль администрации в организациях // Психосоциальные факторы на работе и охрана здоровья / Под ред. Р. Калимо, М.А. Эль-Батави, К.Л. Купера. – М.: Медицина. – 1989. – С. 171-188.
6. Купер Г.Л. Склонность к стрессу: поведение типа А // Психосоциальные факторы на работе и охрана здоровья / Под ред. Р. Калимо, М.А. Эль-Батави, К.Л. Купера. – Женева: Всемирная организация здравоохранения. – 1989. – С. 127-132.
7. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс: физиологические и психологические реакции / Под ред. Л. Леви, В.Н. Мясичева. – Л.: Медицина. – 1970. – 328 с.
8. Лазарус Р.С. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу // Психосоциальные факторы на работе и охрана здоровья. / Под ред. Р. Калимо, М.А. Эль-Батави, К.Л. Купера. – М.: Медицина. – 1989. – С. 121-126.
9. Абабков В А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
10. Виткин Дж. Женщина и стресс. – СПб.: Питер, 1996. – 306 с.
11. Копина О.О. Е.А. Суслова. Е.В. Заикин. Экспресс-диагностика уровня психоэмоционального напряжения и его источников // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 120-132.
12. Гринберг Дж. Управление стрессом. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
13. Андропова М. И., Боковиков А. К., Спасенников В. В. Оценка стрессоустойчивости с целью внедрения её в систему профессионального отбора // Наука і освіта. – 2000. – №1-2. – С. 89-90.
14. Баранова Н. О., Шебанова С. Г. Емпатія як психологічна складова професійного самовизначення // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми практичної психології» 19-20 квітня 2007 року в г. Херсоні. – Херсон: ХДУ. – С.18-19.

15. Григор'єва О., Кокощук Г. Професійне вигорання вчителів // Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип. 182. Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць. – Чернівці : ЧНУ, 2003. – С. 70-75.
16. Бойко О.В. Охрана психического здоровья: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 268 с.
17. Ронгинская Т., Богущ В. Синдром профессионального выгорания педагогов // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической конференции «Психология XXI века» / Под ред . А.А.Крылова. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2001. – 472 с.; С. 311-313.
18. Семиченко В.А. Психологические состояния.- К.: Магистр, 1998. – 208 с.
19. Хагт Л. Г., Егорова Е. Б., Дмитриев И. С. Личностные факторы стрессоустойчивости подростка //Наука і освіта. – 2000. – № 1-2 – С. 60-61.
20. Чебыкин А.Я. Стресс как актуальная проблема для современной молодежи // Наука і освіта. – 2000. – №1-2. – С. 2-3.
21. Марковец Л.Н. «Стрессовый фон» профессиональной деятельности педагога // Вопросы гуманитарных наук. – №3 (18). – 2005. – С. 436-443.

This work is devoted an important problem in the structure of professional preparation of future psychologists – to overcoming of stresses for future psychologists as to the mean of psychological accompaniment of their professional becoming. In work the state of problem is described to date, the analysis of the proper literary sources is given. In experimental part researches are resulted and analyzed basic strategies conducts which used future psychologists for overcoming of stress states. The further prospects of development of study of this problem are set.

**Key words:** stress, coping-strategies, stress situations, professional becoming, psychological accompaniment, stress states.

*Отримано: 11.09.2009*

**УДК 159.92.24**

*А.М. Маслюк*

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОТРАВМУЮЧИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

На підставі окремих методологічних досліджень чинників психотравмування особистості сформульовано нові теоретичні підходи до аналізу станів свідомості в екстремальних обставинах. Трактуються

психо-семантичне структурування проблеми переживання людиною екстремальних станів.

**Ключові слова:** аліментарна дистрофія, геноцид, депривація, екстремальна подія, культурна фрустрація, психічний стан.

Основываясь на отдельных исследованиях факторов психотравмирования личности, сформулированы новые теоретические аспекты анализа состояния сознания в экстремальных условиях. Трактуются психо-соматическое структурирование проблемы переживания человеком экстремальных состояний.

**Ключевые слова:** алиментарная дистрофия, геноцид, депривация, экстремальное событие, культурная фрустрация, психическое состояние.

**Постановка проблеми.** Кризові ситуації, пережиті людиною, у багатьох випадках не тільки потенціюють розвиток психічних і поведінкових розладів, але й змінюють життєвий шлях й особистісну перспективу, а також деформують цілісність картини життя людини. Геноцид, визнаний значною частиною світової спільноти, є найвражаючою соціальною і національною катастрофою в Україні. Нею було охоплено значні території з мільйонними людськими жертвами. Деформації й спотворень зазнала масова свідомість народу. Спланована довготривала фізіологічна депривація 30-х років минулого століття призвела до руйнування культурної спадщини нації.

Дослідження змісту й особливостей трансформації свідомості людини у критичних станах є актуальною науковою проблемою, що сприятиме поглибленню розуміння перебігу та функціонування свідомості людини як у нормальному, так і екстремальному станах. Отже, розглядаючи поняття фізіологічної депривації в Україні у 30-х роках минулого століття, необхідно чітко уявляти загальну структуру, складові цього явища.

**Мета статті.** Визначення структури психотравмуючих чинників геноциду в Україні у першій половині ХХ століття і розгляд її механізмів.

**Дослідження проблеми.** Феномен депривації у сучасних дослідженнях розглядається як психічний стан, що виникає в результаті обмеження можливості в задоволенні основних психічних і особистісних потреб. Характеризується цей стан відхиленнями в емоційному, інтелектуальному розвитку, порушенням соціальних контактів. Слід зазначити, що поняття «депривація» не входило в тезауруси психологічних і педагогічних словників як важливе для визначення станів психіки й особистості, з'явилося порівняно нещодавно. Лише є стаття в «Російській педагогічній енциклопедії» (1993 р.), присвячена дитячій депривації [14].

Першими дослідниками проблеми були А.Фройд, Р. Шпіц [18], які описали у своїх роботах феноменологію материнської депривації. Раптове відлучення від матері викликало такі зміни в житті дитини, що це мало далекосяжні руйнуючі наслідки



вцілому для унікальності людської особистості. Їх дослідження були продуковані необхідністю вивчити й спробувати полегшити життя великої кількості дітей, які залишилися без батьків внаслідок подій Другої світової війни. З точки зору логіки розвитку науки, було цілком закономірно, що саме представники психоаналітичної школи першими звернули свою увагу на вивчення цього питання. Адже у психоаналітичній теорії ранні дитячо-материнські відносини розглядаються як основа для всіх подальших відносин людини з її оточенням, а родина – як основа для формування унікального початку особистості.

Так, Дж. Боулбі в монографії «Материнська турбота й психічне здоров'я» [19] в 1951 році з'ясував, що ситуація, коли відбувається повна депривація материнської турботи, має різко негативний вплив на характер розвитку дитини і може заблокувати потенційні можливості встановлювати стосунки з іншими людьми.

З. Фройд [17] постійно підкреслює, що в перший рік життя основні зусилля спрямовані на виживання, а також на формування й розвиток адаптаційних механізмів. У цей період життя дитина повністю безпорадна, і тому мати повинна компенсувати дитині те, чого їй не вистачає. Незважаючи на деякі розходження в термінології, психоаналітично орієнтовані автори сходяться в розумінні основного механізму психічної депривації в дитячому віці. Цей механізм полягає в передчасному розриві або патологічному характері первинного емоційного зв'язку дитини з матір'ю.

Отже, у психоаналітичній концепції вперше в ХХ столітті було здійснено спробу усвідомленого підходу до дитини не як до ізолюваного суб'єкта, а як до комплексного діалогу взаємозв'язку з матір'ю та іншими людьми. Для нас важливим є факт вивчення поняття депривації, а не детальний історичний аналіз становлення цього феномену. Кожна подія, а особливо екстремальна, має свої особливості.

Довготривала фізіологічна депривація *українського народу* (виділено нами. – А. М.) в Україні першої половини 20 століття була наслідком задалегідь спланованої політики, від якої найбільше постраждало населення України, Поволжя, Кубані. Ще раз наголошуємо, що штучний геноцид був здійснений не конкретно проти українців, а народу загалом, хоча переважну більшість населення становили українські селяни.

Поліфакторність порушеної проблеми й цілковита нерозробленість вимагає її семантичного структурування, логічно-мотиваційної побудови, що є необхідною передумовою успішного психологічного аналізу. Осягнення масиву тематичних досліджень дає підстави запропонувати нижченаведену змістову структуру сукупної картини психічних станів людини в тих умовах.

Психолого-семантичні блоки депривації				
Інформаційна	Фізіологічна	Просторово-географічна	Релігійна (механізми)	Традиційна (культурна фрустрація)

Рис. 1. Структура психотравмуючих чинників геноциду в Україні в першій половині ХХ століття (А.М. Маслюка).

Дослідження проблеми голодоморів було здійснено, в першу чергу, істориками, зокрема: Р. Конквест [20], В. Марочко [11], Дж. Мейс [12], [3], [16], [1]. Проте широкий історичний аналіз дає змогу психологічній науці можливість кращого розуміння й інтерпретації психології людини в умовах екстремальної ситуації.

Мотивом здійснення геноциду українського народу політичним режимом були ідеї комунізму. До речі, самі ідеї цікаві тим, що в оригіналі К. Маркс [10] розглядав комунізм як пікову точку розвитку капіталізму, що потребувало значних зусиль і часу для перетворення царської Росії. Вожді пролетаріату, прагнучи швидкої влади, сформулювали власне бачення комунізму і механізми його втілення. Вирішальним чинником справи виступала людина, проте звідки взяти «нових ідеологічно стійких до трансформацій людей».

Отже, існувала потреба у «перевтіленні» місцевих жителів з їхніми споконвічними традиціями в нову формацію. З історії відомо, що механізм голодомору – дешевий, але дієвий, апробований упродовж віків спосіб підкорення будь-якого народу, який супроводжується інтенсивним страхом, що обмежує сприйняття, свободу і мислення у виборі поведінки людини. Утворюється відчуття безвиході, невпевненості у власній безпеці, своєму фізичному і психічному «Я», і аж до позбавлення життя, що назавжди закарбовується в нашій свідомості. Отже, формувалася необхідна для радянської влади людина нового зразка, що підтримує будь-яку дію влади, як базис подальшого існування тоталітарної системи. Розглянемо запропоновану структуру більш детально в межах статті.

**Інформаційна депривація.** У дослідженні потреб людини, іноді як особливий вид потреби, виділяють інформаційну потребу, яка не є «сенсорним голодом» як таким, а потребою в різноманітній стимуляції. Незадоволеність інформаційної потреби може призвести до порушень не тільки психічної рівноваги людини, а й життєдіяльності всього організму.

Відомо про ключову роль засобів агітації у політиці тоталітарного режиму. Адже працю агітаторів високо цінував сам вождь пролетаріату. В. Ленін зазначав: «Особистий вплив і виступи на зібраннях у політиці страшно багато означають. Без

них немає політичної діяльності» [8, с. 54]. Сучасною мовою – це використання політичних технологій психологічного маніпулювання свідомістю людини з метою формування тоталітарних уподобань, тобто відхилення масової свідомості від реальної дійсності. С. Кара-Мурза у роботі «Маніпуляція свідомістю» зазначає: «Фундаментальний принцип, який дуже рідко порушується, полягає в тому, що ті факти, які протирічать інтересам і привілеям влади, не існують» [6, с. 279].

Лише уявімо психічну травматизацію селянина, який господарював зранку і до ночі на землі, мав гарний реманент, худобу, облаштовану оселю, багатодітну здорову сім'ю, засіки, повні збіжжя. І це все руйнується засобами голодомору в одну мить. Традиційний усталений світ не знаходить нових адаптаційних можливостей. Адже існує заборона на релігію, традиції викорінюються, збройні формування блокують будь-які пошуки їжі за межами населених пунктів проживання, вводяться трудовні, приймається *го-резвісний* (виділено нами. – А. М.) закон про п'ять колосків, діти благають знайти щось поїсти... При інтенсивній дії психогенних чинників можуть наступати непередбачувані патологічні наслідки. Психотравми соматизуються, виливаючись у численні прояви втрати життєвого потенціалу, хронічного упадку сил тощо.

Інформаційна депривація, тобто маніпуляція свідомістю в межах СРСР і поза межами, відбувалася цілеспрямовано, наполегливо і старанно. Чи була відома світовій спільноті трагедія українського народу? Так. Проте є достовірні факти, які італійський консул Сержіо Граденіго, який працював у Харкові, подає в своєму звіті «Голод і українське питання», адресованому посольству Італії у Москві, 31 травня 1933 року. Він писав: «Цей голод штучний і спеціально створений для того, аби «провчити селян»... Наслідком теперішнього лиха в Україні буде російська колонізація цієї країни, яка призведе до змін її етнографічного характеру. В майбутньому і, либонь, дуже близькому майбутньому, ніхто більше не говоритиме про Україну чи український народ, а також про українську проблему, бо Україна стане де факто територією з переважно російським населенням... Голод і далі шаленіє і нищить людей, і просто неможливо збагнути, як може світ залишатися байдужим до такого лиха» [4, с. 93].

На нашу думку, необхідно визнати факт існування у світі мірила державних відносин, а саме економічної доцільності. Наприклад, сучасні події в Іраку свідчать не про демократичні наміри США, щодо іракського народу, а про економічну доцільність у вигляді нафти. З історичних подій першої половини 20 століття нам відома світова політична кон'юнктура, яка переживала наслідки глибокої депресії. Так для розвитку СРСР були необхідні промислові товари, а США та Європі – зерно, яке експортували на Захід, незважаючи на голод селян. Ці заходи були спрямовані на знищення національно свідомого руху за незалежність українського народу. Селяни перебували в такому психічному стані, що характеризувався постійним морально-психологічним тиском,

заяжуванням, цькуванням, приреченістю у разі супротиву, доведенням особистості до панічного страху за своє життя і близьких людей, навіть до канібалізму. Ці факти нікого не цікавили, хоча інформація попри інформаційну депривацію була. І саме економічні чинники через призму брехні, політичного пресу, терору, безправного становища людини на рівні нужденного існування були сприйняті і визнані світовою спільнотою доцільними.

**Просторово-географічна депривація.** То чи всі мирилися з таким ставленням до людського життя? Політичний режим намагався закрити кордони України для того, щоб унеможливити втечу від влаштованого голоду та завадити наданню міжнародної продовольчої допомоги, яка б могла врятувати постраждалих від голоду. Проте знайшлися особистості, які не втратили людської гідності: Гарет Джонс, Уільма Генрі Чамберлін, Мальком Маггерідж та ін. За це вони піддавалися жорсткій критиці з боку Радянського Союзу за їхню об'єктивність та мужність у висвітленні подій голодомору в Україні.

Гарет Джонс у березні 1933 року вирушив до України – це була його третя подорож. І хоча Москва заборонила журналістові в'їжджати в Україну, Джонса врятувало те, що він вільно володів російською, і тому його в'їзд залишився непоміченим. Автор відвідав села і дванадцять колгоспів. 29 березня 1933 року Джонс подав прес-реліз у Берліні, який було розміщено в широкій світовій пресі, зокрема, і в «New York Evening Post»: «Сьогодні Росія в епіцентрі голоду, що, як можна переконатися, настільки жакливий, як і 1921 року, коли померли мільйони... В потязі (маршрутом на Україну) комуністи заперечували наявність голоду. Я впустив шматочок хліба, який мав при собі. Селянин, який їхав поряд, кинувся до нього і жадібно з'їв. У мене впала шкоринка від помаранча, і селянин також миттю підхопив її та з'їв... Багато селян дуже слабкі, щоб працювати. Нова система податків знищила сільське господарство».

Звернімо увагу на поведінку селянина, якого описує Г. Джонс. Така поведінка свідчить про наявність змін особистості: вороже, недовірливе ставлення до оточуючих, почуття безнадії, ригідні установки, постійне почуття голоду, зниження соціального функціонування. Ці симптоми відповідають хронічній зміні особистості після переживання екстремальної події в десятій редакції Міжнародного класифікатора хвороб (МКБ – 10) [2].

Обмеження кордонів геополітично повною мірою стосувалося і регіональних, місцевих об'єктів. Загальновідомий факт, і це підтверджує наше дослідження, що селяни були обмежені у вільному пересуванні територією України. Їх повертали помираючи додому, адже на залізничних вокзалах, шляхах до міст, тобто місцях, які давали надію на здобуття їжі (міста були в кращому продовольчому становищі), стояли збройні формування. Травматизація психічного світу була настільки глибокою, що люди були у відчаї, без подальшої надії на існування... «Тепер вони могли тільки дивитися з лавок нічого не виражаючими, ніби намальо-

ваними, очима, і не розуміли, чому так довго не приходять мама, яка, перед тим, як вийти, так ніжно і гаряче цілувала їх запалі щічки і кістляві скроні. А мама вже годину як висіла на поперецині в сараї, але тільки душа її не заспокоїлася, як вона думала, вона все одно знала, що діточки не годовані, від того і носилася над схиленою з розуму від горя землею» [13, с. 80]. Це дійсно страшно навіть тільки усвідомлювати, адже ні один батько чи мати не витримають, коли їхні діти пухнуть від голоду.

Отже, поруч з інформаційною, просторово-географічна депривація істотно обмежувала територію існування, тим самим змушуючи змінювати вікову традиційну поведінку українського народу. Ми переконані, що це стосується і ментального ядра особистості.

**Фізіологічна депривація.** На нашу думку, довготривалі травматичні події залишають у свідомості *непереборні сліди* (виділено нами. – А. М.), які спостерігаються упродовж подальшого життя особистості. Непереборні сліди психологічна реальність свідомості здатна на певний час заглушити, витіснити, але не стерти з пам'яті травмуючу подію назавжди. Дослідження наслідків екстремальних подій на початку ХХ століття в Україні дає підстави стверджувати наявність травмуючих непереборних слідів, що активізуються досить простими життєвими ситуаціями. Так, сама згадка очевидців про події голодоморів викликає таку душевну муку, що унеможлиблює подальший науковий пошук. Чи можливо це усвідомити, що навіть в ХХІ столітті свідки геноциду якщо і говорять про трагедію, то пошепки?

Стан свідомості при аліментарній дистрофії спочатку ясний й більш-менш заповнений соціальним змістом, поступово звужується до егоїстичного «Я» і їжі. Думки про їжу радують. Тільки вона й способи її добування перебувають у центрі цього різко звуженого кола інтересів. На ранніх стадіях хвороби особливості поведінки хворих аліментарною дистрофією проявляються деякою афективною збудливістю. Дуже легко, навіть незначного приводу досить для того, щоб відбувся конфлікт. Адже переживання голоду проходить через всю сутність людини і є основною мотивацією поведінки. Під впливом психотравмуючих факторів з урахуванням конституційно-типологічних і соматичних індивідуальних особливостей людини формуються поведінкові патерни, тобто внутрішнє виражається через зовнішнє.

Поведінка людини відзначається зниженням уваги, запам'ятовування, відтворення, апатією до навколишнього середовища, плаксивістю, постійними скаргами, безперестанними проханнями. Виражаюча активність внутрішнього світу людини викликає життєвий рух особистості, в якому вона зустрічається з соціальною дійсністю. Задоволення базових фізіологічних потреб перетворює частину хворих аліментарною дистрофією на людей, які обезличуються, інволюціонують і зосереджуються навколо свого «Я». Внаслідок чого притупляються родинні почуття, знижуються морально-етичні, соціально-педагогічні норми поведінки. Через переживання як конститууюче явище

внутрішнього світу негативно переживається незадоволена потреба у їжі.

**Релігійна (механізми) депривація.** Відомо, що однією з ключових підвалин духовності українського народу була і залишається релігія. Адже цей феномен виступає як внутрішнє відчуття суб'єкта, для якого характерною є глибока непохитна віра у вищу силу, що керує його долею. Така сила має абсолютну владу над віруючим, вимагає від нього поклоніння та беззаперечної слухняності, покірності, адже гріховність карається пекельними стражданнями та смертю. Беззаперечним авторитетом була для віруючого церква, яка через почуття гріховності, страху смерті, давала відчуття внутрішнього спокою та захищеності.

Релігія виступала життєдайним джерелом життєвого шляху людини. З Богом у душі прокидалися і лягали відпочивати після важкого дня, у кожній справі і в горі надіялися на Бога, хрестили дитину і відспівували покійного, грали весілля чи будували будинок увесь життєвий устрій був, ніби просякнутий Всевишньою добротою і ласкою. З покоління в покоління передавалися ці невідомі, але такі потрібні знання про духовність. Сідали до столу і спочатку лунала молитва, що символізувала пошану до Творця і давала надію на новий ще кращий урожай, а звідси і більші достатки, десятину з яких віддавали церкві. Набожність, чесноти, праведне життя формувалися релігійними постулатами упродовж віків. Людина чітко усвідомлювала той факт реальності, що на все воля Божа. Які б важкі події вона не переживала, у неї завжди була віра і надія на кращу долю. Навіть важко собі уявити найбільш оселю і без «образів», ікон, прикритих найкращим рушником, до яких в словах молитви були звернені всі надії і сподівання людини. І так було завжди, і так мало бути.

Проте життєвий світ українського народу не міг в силу своєї традиційної ментальної парадигми зрозуміти, а тим більше прийняти те «святотацтво» над людиною, яке пропонувалося. І це глобальне протиріччя було вирішене на користь останніх. Релігію намагалися знищити разом з традиційною селянською культурою, тому що вона затримувала загальний культурний соціалістичний розвиток. З історичних документів відомо, що руйнація релігії була першочерговим завданням комуністичного устрою. Переважна більшість опитаних нами свідків голодомору, згадували про переховування ікон рідними і латентної віри в Бога, незважаючи на зовнішні антирелігійні прояви. Так, голова Носівського району Чернігівської області таємно хрестила своїх дітей і постійно боялася своєї підлеглої, яка випадково бачила заборонений релігійний обряд.

У своєму дослідженні А. Куліш говорить про критичний стан українського селянина, заціпеніння життя в селах, внаслідок панування комуністичної влади. Проте навіть надзвичайна довготривала фізіологічна депривація, страждання, смерть та насильницьке нав'язування нових цінностей, не змусили селян забути свої традиції, вірування, які споконвіку передавалися

від покоління до покоління. Зокрема, дослідник згадує про відзначення релігійних свят у 1933 році, коли люди обмінювали останні родинні сорочки «на їжу для Великодня» [7].

Зокрема, очевидці голодомору 1932 – 1933 років в Україні стверджують, що в їхніх селах створювали клуби на базі церков, і дівчат туди насильно заганяли та примушували їх там танцювати. Лише побіжний опис події дає нам підстави стверджувати, що відбувалася глобальна трансформація життєвого світу.

Так, у 1933 році під різними приводами почали руйнувати церкви, майно спалювали, разом із дзвонами знімали хрести, нищили іконостаси. Деякі селяни та служники релігійного культу забирали чаші, хрести, ікони додому та переховували, сподіваючись на відродження інституту церкви. Цвинтарі біля храмів духовності було сплюндровано, оскільки активісти шукали в могилах матеріальні цінності. Духовне віроломство над святиною обурювало віруючих і, нерідко, викликало рішучий опір населення. Такі дії сільської спільноти оголошувалися куркульською протидією колективізації і жорстоко придушувалися. Незмога селян фізично завадити знищенню церков, викликала в них вербальну реакцію відчаю (плакали, кляли).

**Традиційна (культурна фрустрація) депривація.** Так, Я.І. Мандрик [9] у книзі «Культура українського села в період сталінізму. 1929-1938 рр.» акцентував увагу на духовному спустошенні українського народу. Постійний страх, психологічне заціпеніння особистості, тотальний контроль за поведінкою, деформація суспільної моралі мали негативний вплив на українську спільноту. Дослідник вважає, що зміна релігійної парадигми та насильна робота в дні церковних свят, у час церковних відправ, влаштування в культосвітніх закладах різних радянських свят мали на меті остаточно і безповоротно підкорити непокірного селянина новому політичному устрою. Це насилля призвело до значного руйнування духовного життя нації загалом.

Відомо, що в Україні тривалий час село було основою нації: великі родини зі своїми традиціями, церква як духовна скарбниця народу, власне господарство, майдан, де вирішували нагальні потреби громади, тощо. Це ті базові атрибути існування українського села, які передавалися з покоління в покоління, тобто вони і становлять наші родові корені національного життя, витоки національної ідентичності.

І кардинально інша картина світобудови нації відображена у чисельних спогадах про 1932 – 1933 роки, зокрема Г. Демченко (с. Світлогорське Кобеляцького р-ну Полтавської обл.) згадує: «Ніколи не забуду тієї жахливої картини, що відкрилася моїм очам: річкою пливли трупи, і хвилі прибивали їх до берега, а вороняки, налітаючи зграями, шматувало мертві тіла. Трупи ніхто не забирав. Не передати словами, що коїлося в моїй голові. Я не могла збагнути, чому вмирають люди, і хто в тому винен» [5, с. 417].

Наведені описи в цілому характеризують буття українського народу до і після руйнації традиційної картини світу тоталітарним

режимом, та лише побіжний аналіз – «трупи ніхто не забирав» – свідчить про попрання усталених традиційних канонів поховання і заперечення існування Бога, а такі і подібні події трансформували традиціоналізовану картину світу, яка втілена у ментальності та виявлена у традиційному способі життя. Адже нова влада заохочувала нові традиції матеріальними стимулами. «Міліціонери ж, за кожне донесення та заведену нову справу, відправлену до суду, отримували по 75 рублів надбавки до зарплатні» [15, арк. 10].

Втрачалася самобутність народу, етнічна ідентифікація, духовна культура. Замість людських почуттів суспільством оволодів страх – тотальний, принизливий страх. Страх породжував травматизацію життєвого простору людини і призводив до подій, які безслідно не проходять, а занадто такі, що плюндрували людські цінності. Крім того, сформувалися *нові традиції* (виділено нами. – А. М.), неприйнятні українському народу: крадіжки, обман, підлабузництво, підлість, здирицтво тощо. Негативні переживання руйнували частину життєвого світу, цілісність особистості, її сутність. Людина відчувала відірваність від минулого, глибоко провалля в майбутньому. Зокрема, люди, які не виглядали голодними, підозрювалися в приховуванні продуктів. Важко навіть уявити постійний психічний тиск через приховування збіжжя від близьких, сусідів, родичів та навіть власних дітей. Психічний простір заповнила повна недовіра та зневіра у соціальну справедливість.

**Висновки.** Резюмуючи наші уявлення про довготривалу фізіологічну депривацію на початку ХХ століття в Україні, зазначимо, що відбувалися кардинальні процеси духовного заціпеніння особистості і знищення українського народу загалом. До макросоціальних чинників, що генерують кризові новоутворення, належать чинники, які формують упродовж декількох поколінь ментальність нації, її морально-етичні традиційні настановлення й ідеали. Адже чужа воля, нав'язана ззовні політичним режимом, призвела до зміни національної свідомості, мотивації, психогенези українського народу і носила характер тривалої хронічної психотравми, яка поступово змінювала й погіршувала психологічний стан нації, що сприяло розвитку психічних і поведінкових розладів. Переживання людиною релігійної, традиційної (культурної фрустрації) депривації поступово нівелювало традиційні етнічні установки, які закріплювалися в нових обрядах. Фізіологічна депривація перелаштувала мотиваційну матрицю, підпорядкувавши собі емоційну, етичну системи, тобто докорінно змінила психологічні характеристики, а за умови довготривалої дії порушила і ментальні надра. На підсвідомому рівні закарбувалися страх, заціпеніння, зневіра, втрата самоідентичності, відчуття розчарованості, внутрішній розкол душі, психологічне омертвіння, що призводило до розповсюдження психопатологічних наслідків, аж до самознищення.



## Список використаних джерел

1. Барка В. Жовтий князь / Василь Барка. – К.: Наукова думка, 1999. – 304 с. – (Б-ка школяра) та ін.).
2. ВОЗ МКБ-10. Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике. – СПб: Адис, 1994. – С. 131-170.
3. Воля О. Мор: Книга буття України / Олесь Воля. – Канада – Україна: Дорога правди, 1993. – 430 с.
4. Голодомор 1932-1933 років в Україні: каральні органи більшовицького режиму: Матеріали V Міжнар. наук. конф. (Київ, МАУП, 24 листоп. 2006 р.). – К.: МАУП, 2007. – 212 с.
5. Голодомори в підрядянській Україні (Праці членів Асоціації дослідників голодоморів в Україні) / [редкол.: О. М. Веселова, С. В. Кульчицький, Л. Г. Лук'яненко, В. І. Марочко]. – Київ – Львів – Нью – Йорк: М. П. Коць, 2002. – 742 с.
6. Кара-Мурза С. Манипуляция сознанием / Сергей Кара-Мурза. – Краматорск: Тираж-51, 2002. – 831 с.
7. Куліш А. Ф. Геноцид. Голодомор 1932-1933. Причины, жертвы, злочинці / А. Ф. Куліш – К., Х.: Просвіта, 2001. – 88 с. – (Асоціація дослідників голодоморів в Україні).
8. Ленин В. И. Полн. собр. соч. / Владимир Ильич Ленин. – т. 47, С. 54.
9. Мандрик Я. І. Культура українського села в період сталінізму. 1929 – 1938 рр. / Ярослав Іванович Мандрик. – Івано-Франківськ, 1998. – С. 215.
10. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии / Т. 1. Кн. 1. Процесс производства капитала / Карл Маркс. – М.: Терра-Книжный клуб, 2009. – 1040 с. – (Серия: «Социологос»).
11. Марочко В. И. Визитка растерзанной нации: [Об идее создания и сооружения Мемориала жертвам Голодомора] / В. И. Марочко // Слово Просветительства. – 2005. – № 47. – с. 11 – 12.
12. Мейс Д. Это нужно живым: Голодомор-33 / Джеймс Мейс // Голос Украины. – 1993. – 21 декабря.
13. Рогоза Ю. Убить Юлию II. Политический роман / Юрий Рогоза. – Киев.: Медиаэксперт, 2007. – 160 с.
14. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / [редкол.: В. В. Давыдов (глав. ред.) и др.]. – М.: БРЭ, 1993. – 528 с.
15. РФ ННЛЕП ВДПУ. – Ф. 5. – Оп. 18. – Спр. 1. – Арк. 10.
16. Украинский голокост. 1932-1933: Свидетельство тех, кто выжил. Т. 1. 2-ге вид. / [О. Ю. Мыщик]. – К.: Киево-Могилянська академія, 2005. – 296 с.
17. Фрейд З. Психонализ, религія, культура / Зигмунд Фрейд; [пер. с нем.]. – М., 1992. – С. 364.
18. Шпиц Р. А., Коблинер В. Г. Первый год жизни: психоаналитическое исследование нормального и отклоняющегося развития объектных отношений / Р. А. Шпиц, В. Г. Коблинер / [пер. с англ.]. – М.: Геррус, 2000. – 384 с.

19. Bowlby J. Maternal care and mental health / J. Bowlby. – Geneva World Health Organization. Monograph series No 2. – 1951. – p. 510.
20. Conquest R. The Harvest of Sorrow: Soviet Collectivization and the Terror Famine / Robert Conquest. – New York; Oxford.: Oxford University Press, 1986. – 430 p.

Under the authority of certain methodological researches of the factors of psycho-traumatizing of personality new theoretical approaches to analysis of consciousness states in extreme conditions were formed. Here one can find the explanation of psycho-semantic structurization of the problem of person's undergoing of extreme states.

**Key words:** alimentary dystrophy, genocide, deprivation, extraordinary situation, cultural frustration, mental condition.

*Отримано: 11.09.2009*

**УДК 159.923.2**

*Ж.В. Мельник*

## **УЯВЛЕННЯ ПРО СТРУКТУРУ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ**

У статті розкривається сутність поняття «самосвідомість», описуються основні її характеристики, структура. Здійснено аналіз різних підходів до проблеми становлення самосвідомості в цілому.

**Ключові слова:** самосвідомість, свідомість, саморегуляція, самооцінка, самоаналіз, «Я-концепція».

В статье раскрывается смысл понятия «самосознание», описываются основные его характеристики, структура. Сделан анализ разных подходов к проблеме становления самосознания в целом.

**Ключевые слова:** самосознание, сознание, саморегуляция, самооценка, самоанализ, «Я-концепция».

Самосвідомість – це особлива форма свідомості. Вона відображає рівень розвитку свідомості та її спрямованість. Якщо свідомість орієнтована на весь об'єктивний світ, то самосвідомість на частину, найважливішу для людини, – внутрішній світ. За допомогою самосвідомості особистість пізнає свою сутність, а саме: властивості свого характеру, пізнавальну, емоційно-вольову сферу, потреби, ціннісні орієнтації тощо. В процесі самосвідомості людина виступає одночасно як суб'єкт і як об'єкт пізнання.

Генетично самосвідомість виникає пізніше свідомості. Вона з'являється на нових етапах розвитку індивіда як специфічний прояв спрямованості свідомості. Початок формування самосвідо-

мості припадає на ранні дитячі роки. Діти в 3-4 роки вже виділяють себе з оточення і мають елементарне уявлення про себе. Подальший шлях формування людини полягає в поступовому звільненні від безпосереднього впливу середовища та становлення її як творця цього середовища.

Психологічна сутність самосвідомості полягає у тому, що в ставленні особистості до себе закладена здатність її самоудосконалення. Пізнання своїх особливостей допомагає людині змінювати себе, корегувати свої дії, долати негативне. Психологія кожної людини складна та багатогранна, вона має глибинний простір.

Самосвідомість забезпечує встановлення рівноваги між зовнішніми впливами та внутрішнім станом суб'єкта, визначає формування свідомої поведінки людини. З одного боку, вона виступає як результат розвитку особистості, з другого – як регулятор цього процесу. Отже, самосвідомість поєднує пізнання та переживання. В цьому проявляється цілісність, єдність людського Я.

Щоб кожна людина відкрила себе як неповторну індивідуальність, усвідомила свою позицію в соціальному оточенні, де вона живе, потрібно пізнати себе. Психологічне значення самосвідомості полягає в тому, що кожна людина не лише пізнає, але і творить сама себе, утверджує свою самоцінність, право на саморозвиток, самовиховання, самоосвіту. Через самопізнання відбувається розвиток особистості.

Проблема самосвідомості мало досліджена, незважаючи на те, що цим феноменом цікавились ще античні філософи. Сучасні підходи до вивчення самосвідомості тісно пов'язані з дослідженням становлення особистості як реального суб'єкта життєдіяльності, його розвитку та виховання.

В останні десятиріччя все більше увага дослідників звертається до проблеми пошуку механізмів та закономірностей становлення самосвідомості особистості. Загальна проблематика самосвідомості особистості посіла значне місце у теорії психології завдяки працям Р. Бернса, У. Джеймса, І.С. Кона, К. Роджерса, С.Л. Рубінштейна, В.В. Століна, І.І. Чеснокової, Т. Шибутані, К. Юнга, В.О. Ядова та інших.

Існує декілька підходів до визначення сутності та структури самосвідомості, а окремі її компоненти були предметом численних досліджень як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології. У працях вітчизняних і зарубіжних психологів (Н.С. Анкудінова, В.Г. Асеева, А.А. Бодальова, Л.І. Божович, С.А. Бондаренко, В.П. Левкович, Г.І. Ліпкіна, П.Р. Чамати, Р. Бернса, К. Блага, М. Шебека, А. Валлона) представлені теоретичні положення про співвідношення та взаємодію внутрішніх і зовнішніх чинників становлення свідомості й самосвідомості особистості, генезис самосвідомості, її складових.

Завданням цієї статті є аналіз основних підходів до вирішення питання про структуру самосвідомості, необхідність якого диктується тим, що саме це питання можна вважати одним із засадничих при побудові подальшого дослідження природи, чинників розвитку, особливостей функціонування самосвідомості.

В українській психологічній школі біля витоків вивчення проблеми самосвідомості стояв П.Р. Чамата, який досліджував генезис самосвідомості. Він довів єдність свідомості та самосвідомості особистості. Самосвідомість він визначав як усвідомлення людиною себе самої та своїх відношень до зовнішнього світу, ставлення до інших людей. Багато його праць присвячені окремим формам прояву самосвідомості в дітей різного віку.

Актуальними і сьогодні є його ідеї про взаємозв'язок розвитку самосвідомості дитини та її мовної діяльності. П.Р. Чамата зазначав, що розробка проблеми самосвідомості дитини має велике педагогічне значення. А виникнення й розвиток людської свідомості найтісніше пов'язані з виникненням і розвитком мови. Відповідно до етапів розвитку мови П.Р. Чамата виокремив етапи в розвитку самосвідомості дитини. Він наголошував, що роль мови як засобу усвідомлення дитиною самої себе, цим не вичерпується. «Виявляючи свої думки, почуття і наміри в словах, дитина робить їх існуючими для інших людей. Але тим самим вона робить їх існуючими і для самої себе, тому що лише через розуміння їх іншими вони стають зрозумілими і для неї самої. Пізнаючи себе, дитина вдвляється, як у дзеркало, в інших людей, і одним із таких «дзеркал» є мова інших людей», – писав П.Р. Чамата. Вчений вважав, що оволодіння мовою сприяє розвитку більш високої форми мислення на основі мовного матеріалу. Саме через мову відбуваються систематизація та узагальнення всіх знань, яких набувають діти про зовнішній світ і про самих себе.

Одним із важливих етапів у формуванні самосвідомості дітей, як вважав, П.Р. Чамата, є процес оволодіння ними граматику рідної мови. Вивчення мови як об'єкта оволодіння граматику сприяє пізнанню та усвідомленню дитиною правил і законів мислення, піднесенню мислення дитини на вищий рівень. Вчений стверджував, що вивчення граматики прискорює розвиток внутрішнього мовлення, а це, відповідно, сприяє формуванню самосвідомості дитини. У єдності зовнішня і внутрішня мови «служать для пізнання людиною зовнішнього світу, так і для пізнання самої себе». У процесі оволодіння граматику в дитини розвивається здатність аналізувати свої почуття, думки, наміри, визначати свої слабкі й сильні сторони, усвідомлювати хороші і погані вчинки. П.Р. Чамата зазначав, що «формування самосвідомості дітей найтісніше пов'язане з розвитком їх мови. З самого початку становлення індивіда в процесі ігрової, трудової і навчальної діяльності мова служить найвищим засобом пізнання предметів і явищ зовнішнього світу. Не менш важливим засобом є вона і в пізнанні самих себе».

Спираючись на ідеї О.О. Потебні, Д.М. Овсяніко-Куликовського, П.Р. Чамата, започаткував в Україні психологічну школу з проблем самосвідомості, що має велике значення й для розвитку педагогічної науки. Він прагнув спрямувати досягнення психологічної науки на розвиток школи, освіти, зокрема всебічного розвитку дитини, зробив вагомий внесок у розвиток

педагогічної психології. Висловлені ним ідеї з багатьох питань розвитку особистості, а саме дитини, не втратили актуальності, значущості й сьогодні.

Ідеї П.Р. Чамати розвивали його послідовники – Л.С. Сапожникова, М.Й. Боришевський та інші.

Предметом досліджень Л.С. Сапожникової була самооцінка дітей різного віку, її зв'язок з рівнем домагань учнів, з позицією їх в колективі. Зміна соціальної ролі, рівня домагань актуалізує питання «Хто Я?», «Який Я?» і сприяє формуванню внутрішнього світу. В цьому процесі регулюючу роль відіграє самооцінка як важливий чинник успіхів, що стимулює самовиховання та розвиток індивіда.

М.Й. Боришевський вивчає механізми саморегуляції як вияв внутрішньої самоактивності особистості. Він дослідив залежність процесу саморегулювання від інтелектуального, морального розвитку особистості та її емоційно-вольової сфери. Розуміючи самосвідомість особистості як складне утворення, структура якого складається з таких взаємозалежних одиниць, як самооцінка, домагання, соціально-психологічні очікування й образ «Я», М.Й. Боришевський визначає останню складову як інтегральну форму самосвідомості людини. На думку вченого, становлення образу «Я» особистості відбувається в процесі апробації нею власних самооцінок, домагань, соціально-психологічних очікувань і оцінних ставлень до оточуючих. Оскільки така апробація здійснюється упродовж певного часу й потребує набуття індивідом життєвого досвіду та певного рівня сформованості когнітивних і емоційних структур особистості, образ власного «Я» виникає в людини на певному, більш пізньому етапі її соціально-психологічного розвитку. Отже, становлення образу «Я» є ознакою нового рівня самосвідомості, який характеризується досягненням індивідом досить зрілого усвідомлення сутності своєї особистості. У структурі особистості образ «Я» є тим своєрідним каркасом, який служить особистості основою для вибору певної лінії поведінки, виступаючи при цьому як узагальнений глобальний механізм саморегуляції поведінки на особистісному рівні, який забезпечує почуття ідентичності, самототожності людини [3].

Згідно з концепцією В.С. Мухіної, самосвідомість складається з таких компонентів: ім'я людини і її фізична сутність; домагання соціального визнання; психологічний час особистості – її минуле, сьогоднішня й майбутнє; соціальний простір особистості – її права й обов'язки [5].

І.І. Чеснокова пропонує погляд на структуру самосвідомості, який багато в чому подібний до уявлень, розглянутих у роботі Р. Бернса. Р. Бернс як основні у структурі «Я-концепції» виділяє описову складову, або образ «Я», і складову, пов'язану зі ставленням до себе або до окремих своїх якостей, що зветься самооцінкою, або прийняттям себе [2, с. 30-31].

Образ «Я» – це уявлення індивіда про себе; самооцінка – афективна оцінка цього уявлення, яка може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси образу «Я» здатні викли-

кати більш-менш сильні емоції, пов'язані із прийняттям або неприйняттям цих рис. Згадується Р. Бернсом і третя складова «Я-концепції» – потенційна поведінкова реакція, тобто конкретні дії, що викликаються образом «Я» й самооцінкою.

З метою відбити структуру «Я-концепції» й упорядкувати термінологію, Р. Бернс пропонує власну схему, яка подана у вигляді ієрархічної структури. На вершині ієрархії розташовується глобальна «Я-концепція», яка включає всілякі грані індивідуальної самосвідомості, сукупність установок індивіда, спрямованих на самого себе. Останні можуть мати різні ракурси й модальності, з яких Р.Бернс зупиняється на трьох основних: реальне «Я» – установки, пов'язані з уявленнями людини про те, яка вона насправді; дзеркальне (соціальне) «Я» – установки, пов'язані з уявленнями про те, як людину бачать інші; ідеальне «Я» – установки, пов'язані з уявленнями людини про те, якою вона прагне стати.

І.І. Чеснокова виділяє три компоненти самосвідомості: самопізнання, емоційно-ціннісне ставлення й саморегуляція поведінки суб'єкта. Самопізнання – початкова ланка і основа існування й прояву самосвідомості. Через самопізнання людина приходить до певного знання про саму себе. Подібні знання входять у зміст самосвідомості як її серцевина.

Самопізнання – складний, багаторівневий процес, індивідуально розгорнутий у часі. Умовно його можна розділити на два рівні: на першому суб'єкт переважно співвідносить себе з іншими, головними прийомами такого самопізнання є самосприйняття й самоспостереження. Однак на стадії більш-менш зрілого самопізнання включається й самоаналіз. На першому рівні самопізнання складаються одиничні ситуаційні образи самого себе, але ще немає цілісного, дійсного розуміння себе, своєї сутності. Цей рівень самопізнання є основним і єдиним на ранніх онтогенетичних стадіях приблизно до підліткового віку. Для другого рівня самопізнання специфічно те, що співвіднесення знань про себе відбувається не в рамках «Я та інша людина», а в рамках «Я і Я», коли суб'єкт оперує вже готовими знаннями про себе, якоюсь мірою сформованими, отриманими в різний час, у різних ситуаціях. Провідними внутрішніми прийомами цього рівня самопізнання є самоаналіз і самоосмислювання, які, проте, необхідно опирати на самосприйняття й самоспостереження. Поступово в суб'єкта виникає узагальнений образ свого Я, який виражається у понятті про себе. Поняття про себе значною мірою впливає на світосприймання, обумовлює основну лінію поведінки суб'єкта [8].

Як другий компонент самосвідомості І.І.Чеснокова виділяє емоційно-ціннісні переживання, у яких відбивається ставлення суб'єкта до того, що він знає, розуміє, «відкриває» щодо себе. Таке переживання може протікати у вигляді безпосередньо-емоційної реакції, або в «інактуальній формі», коли жива емоційна реакція відсутня й замінюється оцінним судженням, за яким стоїть згорнута, колись пережита емоція. Іноді «інакту-

альна форма» переживання існує на рівні інтуїтивного почуття, яке також має під собою ґрунт пережитого емоційного досвіду.

Переживання як таке служить необхідною умовою існування емоційно-ціннісного ставлення особистості до себе, оскільки саме через нього усвідомлюється ціннісний зміст для суб'єкта власних різних ставлень до себе, вони виступають своєрідним критерієм позитивної або негативної сигнальності форм ставлення до себе.

Між ставленням до себе і самопізнанням існує взаємозв'язок і взаємовплив. Ставлення до себе виникає в процесі самопізнання, але сформувавшись у тій або іншій формі на даному етапі розвитку суб'єкта, ставлення до себе далі впливає на весь процес самопізнання, визначаючи його специфіку, спрямованість та індивідуальний, особистісний відтінок. «Результати інтегративної роботи в сфері самопізнання, з одного боку, і в сфері емоційно-ціннісного ставлення до себе – з іншого, поєднуються в особливе утворення самосвідомості особистості – у її самооцінку» [8, с. 120].

Завершальною ланкою цілісного процесу самосвідомості є саморегулювання суб'єктом складних актів, що входять до складу діяльності й поведінки. Тут теж має місце інтегративна тенденція – від окремих рухів у дитини до складних форм поведінки в дорослої людини у різних системах міжперсональної взаємодії [8].

Самосвідомість – один із проявів свідомості як відокремлення себе («Я») від об'єктивного світу (не «Я»); усвідомлення, оцінка людиною себе, свого місця у світі, своїх інтересів, знань, переживань, поведінки тощо. На думку К.К. Платонова, самосвідомість має ієрархічно побудовану структуру від елементарного самопочуття до самопізнання і найвищого рівня – самоставлення, що виявляються у самоконтролі та саморегуляції своєї поведінки [6, с. 126].

На думку С.Л. Рубінштейна, особистість не зводиться до свідомості та самосвідомості, але й не можлива без них [7, с. 636]. Самосвідомість особистості включає почуття самототожності, особлива психологічна конструкція – «Я», самооцінку та рівень домагань. Почуття самототожності забезпечує цілісність особистості, протистоїть її роздвоєнню. Суб'єктивно для індивіда особистість виступає як його «Я». Сукупність психічних явищ, що віддзеркалюють для особистості її «Я», отримали у психології назву «Я-концепції», яка містить такі компоненти:

- когнітивні – образ «Я», уявлення про власні якості, здібності, можливості;
- емоційні – самоставлення, самоповага, самолюбство;
- оцінно-вольові – самооцінка, саморегуляція.

Загальну схему розвитку самосвідомості С.Л. Рубінштейн уявляє так.

По-перше, самосвідомість виникає у ході розвитку свідомості особистості, в міру того, як вона стає самостійним суб'єктом.

По-друге, самосвідомість розвивається завдяки ускладненню діяльності та взаємовідносин індивіда з оточуючими.

Основними етапами онтогенезу самосвідомості є:

- оволодіння власним тілом, виникнення довільних рухів у процесі виконання предметних дій – мовля;
- здатність до самостійного пересування, ходьба, мовлення зумовлюють зародження самосвідомості, нову систему відносин з оточуючими – дошкільник;
- здатність самостійно ставити цілі, завдання, визначати напрям своєї діяльності, усвідомлення себе як особистості – підліток [7, с. 636-638].

З перших днів життя дитина включається у світ соціальних взаємовідносин. Ставлення дорослих до дитини відразу після її народження будується як особистісний процес, цим самим дорослі викликають до життя ті властивості малюка, які закладають основи особистості [4].

Провідне значення для розвитку особистості має не просто спілкування дитини з іншими людьми, а спілкування особливої якості. Як зазначають відомі дослідники спілкування новонароджених Н.Н. Авдєєва та С.Ю. Мецєрякова, для повноцінного розвитку особистості недостатнім є навіть найкращий догляд за нею, їй необхідна постійна інформація із зовнішнього світу, але ще – ставлення до неї, як до особистості, що випереджує появу самої дитячої особистості [1, с. 17]. Дорослий з перших днів виявляє своє ставлення до малюка, оцінюючи його. У будь-якій оцінці головною для дитини є доброзичлива увага. Вона не розуміє звернених до неї слів, не виділяє змісту оцінки, але чутлива до емоційного ставлення дорослих. Ця чутливість яскраво виражена вже до 3 місяців. Отже, дорослий виділяє малюка з навколишнього світу як щось особливо цінне, важливе, значуще для нього. Дорослий враховує мотиви, бажання дитини, стає їх виконавцем. З цього зароджується потреба особистості впливати на інших.

З накопиченням досвіду спілкування дитина починає диференціювати оточуючих дорослих. У неї виникають різні емоційні реакції при спілкуванні з різними людьми. Спілкуючись із близькими, дитина активна, ініціативна, її переживання дуже яскраві. До знайомих людей дитина виявляє цікавість, але більш стримана у вираженні емоцій. Після восьми місяців дитина виразно боїться незнайомих, не приймає їх догляду при відсутності близьких, переживає страх і невпевненість, уникає контакту. Водночас у присутності батьків ставлення дитини до оточуючих змінюється на інтерес, вона підтримує контакт з незнайомими (М.І. Лісіна).

Структура самосвідомості людини відзначається різноманітністю форм вияву, які пов'язані з усіма сторонами її психічної діяльності: пізнавальної – самокритичність, самоаналіз, самооцінка, самопереконавання, самоіронія; емоційної – самозадоволення, самоповага, самолюбство, самосхвалення; вольової – самодисципліна, самонаказ, самоконтроль, саморегуляція, самовимогливість та інше.

Центральними і найбільш дослідженими структурними компонентами самосвідомості є феномени саморегуляції, самооцін-



ки, самоаналізу. Кожна дитина народжується як індивід людського роду. Проте в процесі життя не кожний стає особистістю. Особистість розглядається як саморегулююча система (І.П. Павлов). Це такий рівень розвитку людини, коли вона сама здійснює управління своїми діями, вчинками, поведінкою, емоційним станом, ставленням до навколишнього середовища.

Отже, аналіз уявлень вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо структури самосвідомості показує, що переважною є думка про трикомпонентну будову самосвідомості, яка включає когнітивну, афективно-оцінну й регулятивну складові. Когнітивну (описову) складову самосвідомості найчастіше називають образом «Я» або «Я-концепцією», уявленнями про себе, знаннями про своє «Я». При описі афективно-оцінної складової використовують поняття самооцінки, ставлення до себе, самоповаги, самоприйняття тощо. Регулятивна складова описується в таких поняттях, як саморегуляція, самоконтроль, самоствердження, самоосвіта, саморозвиток, самовдосконалення тощо. В рівневих моделях структура самосвідомості представляється у вигляді ієрархічної системи. Кожний з рівнів одночасно описує особливості функціонування самосвідомості й фази її розвитку в онтогенезі.

### Список використаних джерел

1. Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Вы и младенец: у истоков общения. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 423 с.
3. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Дис. в форме науч. доклада ... д.п.н.: 19.00.07. – М., 1990. – 77 с.
4. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія: Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 392 с.
5. Мухина В.С. Детская психология. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.
6. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: ПИТЕР, 1999. – 712 с.
8. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

In the article essence of concept opens up consciousness, its basic descriptions, structure, are described. The analysis of different approaches is carried out to the problem of becoming of consciousness on the whole.

**Key words:** consciousness, awareness, self-regulation, self-appraisal, self-examination, «Self-concept».

Отримано: 23.09.2009

**УДК 159.922.6:37.018.1**

*С.А. Михальська*

## **РОДИННЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ЧИННИК КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА**

У статті розкрито теоретичні підходи до проблеми спілкування в психолого-педагогічній літературі, аналіз стану розробки проблеми родинного спілкування дошкільника, чинники та критерії комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника.

**Ключові слова:** розвиток спілкування, дошкільник, мовлення, батьки, комунікативно-мовленнєвий розвиток.

В статье рассмотрены теоретические подходы к проблеме общения в психолого-педагогической литературе, анализ состояния разработки проблемы семейного общения дошкольника, факторы и критерии коммуникативно-речевого развития дошкольника.

**Ключевые слова:** развитие общения, дошкольник, речь, родители, коммуникативно-речевое развитие.

На етапі дошкільного дитинства основним чинником психічного розвитку є розвиток спілкування, цей період є найбільш ефективним для здійснення впливу на особистість дитини з боку дорослих, зокрема батьків. У зв'язку з цим у психолого-педагогічній науці та практиці особливої актуальності останнім часом набули експериментальні дослідження, спрямовані на вивчення родинного спілкування та чинників, які сприятимуть особистісному зростанню і комунікативно-мовленнєвому розвитку дошкільника.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування і експериментальне вивчення родинного спілкування та встановлення його впливу на комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника.

Класичними фундаментальними працями, в яких висвітлено зв'язок психіки і мовлення, вважаються дослідження Л.С. Виготського, Ж. Піаже, О.О. Леонтьєва, О.Р. Лурія, Д.Б. Ельконіна та ін. Зокрема вивченням психології мови займалися Л.І. Айдарова, Б.Г. Ананьєв, О.М. Гвоздев, М.І. Жинкін; мовлення – Т.В. Ахутіна, Л.С. Виготський, І.О. Зімня, Т.О. Ладіженська, О.О. Леонтьєв, О.Р. Лурія та інші [1-6].

Проблему спілкування вивчали О.О. Бодальов, О.Ф. Бондаренко, О.В. Запорожець, Я.Л. Коломинський, О.О. Леонтьєв, М.І. Лісіна, О.В. Пісарєва, В.В. Рубцов, Т.С. Яценко; а психологію сім'ї досліджували такі науковці, як М.І. Алексєєва, О.І. Бондарчук, С.М. Генік, В.С. Заслуженюк, К.В. Сєдих, В.А. Семиченко та інші [1-6].

Комунікативно-мовленнєвий розвиток особистості є тривалим, складним і динамічним процесом, який характеризується своєрідними особливостями на кожному віковому етапі. В

зв'язку з цим актуальним є дослідження психологічних особливостей, детермінант, закономірностей та типових проблем комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника.

На важливості дослідження комунікативно-мовленнєвого розвитку, зокрема через спілкування в сім'ї з дітьми дошкільного віку, наголошують Г.М. Андреева, Г.І. Капселя, О.Л. Кононко, С.В. Корницька, В.У. Кузьменко, Т.О. Піроженко, Ю.О. Приходько, А.Г. Рузська [1-6]. Вони стверджують, що міжособистісна комунікація в сім'ї важлива для обміну інформацією, виконання ролей у спільній діяльності, встановлення та розвитку міжособистісних відносин, пізнання оточуючих та самопізнання.

Отже, соціальна та психолого-педагогічна значущість проблеми, недостатня розробленість названих аспектів та важливість їх дослідження на етапі дошкільного дитинства, коли головним фактором психічного розвитку є спілкування з батьками, зумовили вибір теми нашого дослідження: «Родинне спілкування як чинник комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника».

Теоретичний аналіз показав, що, незважаючи на багатоплановість психологічних досліджень проблеми комунікативно-мовленнєвого розвитку, недостатньо з'ясованою залишилась проблема впливу родинного спілкування на комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тоді як вказана проблема є важливою і актуальною, а цей віковий період має надзвичайно велике значення для психологічного розвитку особистості, дає їй можливість реалізувати як соціальну, так й інтелектуальну активність у колі однолітків та дорослих людей.

Розвиток мовлення і спілкування взаємопов'язані: прагнуть задовольнити потребу у спілкуванні, дитина звертається до мовлення як до основного способу його здійснення. Цей двосторонній зв'язок – основа паралельного розвитку в дітей мовлення і комунікативної діяльності. Структурними компонентами комунікативної діяльності є: предмет спілкування; потреба в спілкуванні; комунікативні мотиви; дія спілкування; завдання спілкування; засоби спілкування; продукти спілкування. Комунікативно-мовленнєвий розвиток – це процес становлення форм і засобів мовної взаємодії дитини з оточуючими, під час формування мовленнєвих умінь та навичок дитини.

Комунікативно-мовленнєвий розвиток – це процес становлення форм і засобів мовної взаємодії дитини з оточуючими, під час формування мовленнєвих умінь та навичок дитини.

Спілкування з дорослими є головним фактором психічного розвитку з народження дитини впродовж перших семи років її життя. Через слово дитина засвоює перші правила поведінки, висунути вимоги, заборони. Дорослі дають словесну оцінку її поведінки. Ці оцінки формують першочергове ставлення до оточуючого світу та до себе. Потреба у спілкуванні змінюється за змістом залежно від характеру спільної діяльності дитини з дорослим. На кожному етапі розвитку діяльність констатується як потреба в такій участі дорослого, яка необхідна і достатня

для вирішення дитиною основних, типових для її віку завдань (М.І. Лісіна, Л.Н.Галігузова) [1, С. 43-47].

Тому під формою спілкування, Ю.О. Афонькіна, М.І. Лісіна, Т.Сорокіна, Г.А.Урунтаєва, І.В.Шаповаленко, розуміють комунікативний розвиток, який характеризується насамперед такими критеріями, як потреба, що задовольняється дітьми у ході спілкування; мотиви, що спонукають дошкільника до нього; засоби, за допомогою яких здійснюється комунікація з іншими людьми [1, С. 43-47; 4, С. 47-49; 5, С. 20-45; 6, С. 45-60].

Компонентами комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника є мовленнєвий розвиток дитини (за критеріями: фонетико-фонематичний розвиток, синтаксичний, семантичний); комунікативний розвиток дитини (у спілкуванні з батьками (за критеріями: тип та мотиви спілкування з батьками, ставлення до батьків та очікування від спілкування з ними, культура спілкування) та однолітками (комунікативні вміння, культура спілкування, критерії вибору партнера для спілкування)); чинником комунікативно-мовленнєвого розвитку є родинне спілкування з дитиною (ставлення до дитини, тип сімейного виховання і спілкування, невербальні засоби спілкування дитини).

Діагностична робота була спрямована на вивчення родинного спілкування і комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника та включає два етапи дослідження. На першому етапі робота здійснювалась у трьох напрямках:

- діагностика мовленнєвого розвитку дитини (фонетико-фонематичний, синтаксичний та семантичний розвиток дитини);
- діагностика комунікативного розвитку дитини у спілкуванні з батьками (тип та мотиви спілкування з батьками, ставлення до батьків та очікування від спілкування з ними, навички культури спілкування);
- діагностика комунікативного розвитку дитини у спілкуванні з однолітками (сформованість комунікативних вмінь, навички культури спілкування, критерії вибору партнера для спілкування).

Діагностична робота на другому етапі відбувалась у таких серіях:

- діагностика ставлення до дитини; вивчення ставлення батьків до різних сторін сімейного життя (зокрема батьківсько-дитячих відносин);
- дослідження типу сімейного виховання і спілкування;
- оцінка невербальних засобів спілкування дитини.

Для характеристики комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника та особливостей родинного спілкування були показовими і ефективними такі методики:

1. Діагностика мовленнєвого розвитку дитини (фонетико-фонематичний, синтаксичний та семантичний розвиток дитини): «Альбом індивідуального обстеження дошкільника» Т.О. Ткаченко, методика «Особливості мовленнєвого розвитку

дошкільника» А.О. Павлова, Л.О. Шустова, «Методика діагностичних мовленнєвих здібностей» Ю.В. Мікляєва, В.М. Сидоренко, тест «Володіння зв'язним мовленням», тест «Словниковий запас», експериментальна ситуація.

2. Діагностика комунікативного розвитку дитини у спілкуванні з батьками (тип та мотиви спілкування з батьками, ставлення до батьків та очікування від спілкування з ними, навички культури спілкування): методика вивчення мотивів взаємодії з дорослими (Г.А. Урунтаєва, Ю.О. Афонькіна), експериментальна ситуація («Методика вивчення типу спілкування дитини з дорослим» (М.І. Лісіна, Х. Шерязданова), методика Рене Жіля, методика вивчення особистісних очікувань дитини в спілкуванні з дорослими (Г.А. Урунтаєва, Ю.О. Афонькіна), методика вивчення навичок культури спілкування (з дорослими).

3. Діагностика комунікативного розвитку дитини у спілкуванні з однолітками (сформованість комунікативних вмінь, навички культури спілкування, критерії вибору партнера для спілкування): методика вивчення вільного спілкування дітей (методика одномиттєвих зрізів структури груп дитячого садка), експериментальна ситуація, методика вивчення навичок культури спілкування (з однолітками), методика вивчення критеріїв вибору партнера для спілкування (Г.А. Урунтаєва, Ю.О. Афонькіна).

4. Діагностика ставлення до дитини: діагностика батьківського ставлення А.Я. Варга, В.В. Століна, методика PARI Е. Шиффер, Р. Белла.

5. Дослідження типу сімейного виховання і спілкування: опитувальник АСВ (аналіз сімейного виховання).

6. Оцінка невербальних засобів спілкування дитини: анкета «Оцінка дорослими невербальної поведінки дитини» (для батьків) Т. Піроженко.

Експериментальна робота проводилась на базі дошкільних навчальних закладів «Олімпійський» № 5, «Колосок» № 8 м. Кам'янця-Подільського упродовж 2007-2008 років. Загальна кількість дітей, які брали участь у констатувальному етапі дослідження, – 150, з них 75 молодшого і 75 старшого дошкільного віку (з них у контрольній групі – 25 дітей, в експериментальній групі – 25 дітей). Загальна кількість родин, які брали участь у констатувальному етапі дослідження, 60, з них у контрольній групі – 15, в експериментальній групі – 15.

Отримані дослідницькі дані дозволяють констатувати, що комунікативно-мовленнєвий розвиток лише незначної кількості дітей молодшого дошкільного віку віднесено до високого рівня розвитку. Більшості дітей цього віку притаманний середній рівень мовленнєвого розвитку, практичне спілкування, бажання отримати нові враження у грі, вибір партнера по спілкуванню завдяки загальному позитивному відношенню.

У дітей молодшого дошкільного віку серед усіх визначених показників найбільш розвиненим є мовленнєвий розвиток 19,1%, у той час коли у старшому дошкільному віці спостеріга-

ється більш високий рівень комунікативного розвитку по відношенню до мовленнєвого і становить 38,9% проти 30,2% у старшому дошкільному віці. Такі дані є додатковим свідченням того, що у молодшому дошкільному віці більшої уваги приділяють саме мовленнєвому розвитку дітей, а у старшому дошкільному дитинстві на перший план виходить комунікативний розвиток.

На усіх вікових етапах найбільшою виявилась кількість тих дітей, у яких рівень сформованості як окремих параметрів, так і їх комплексу, оцінено як середній (сукупно 55,1% у молодшому та 52,12% у старшому дошкільному віці). Майже третя частина молодших та десята старших дошкільників виявила низький рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку.

Окрім цього, якісний аналіз комплексного оцінювання комунікативно-мовленнєвого розвитку показав, що типовим явищем для дітей дошкільного віку є наявність розбіжностей у стані того чи іншого показника.

Так, поширеними є ситуації, коли у дитини з високим рівнем однієї властивості відзначаються низькі або середні оцінки інших. Наприклад, при високих оцінках мовленнєвого розвитку відзначається низький рівень комунікативного розвитку дитини у спілкуванні з батьками і високий рівень у спілкуванні з однолітками або середній рівень мовленнєвого розвитку, низький рівень комунікативного розвитку дитини у спілкуванні з батьками і високий рівень у спілкуванні з однолітками чи високий рівень мовленнєвого розвитку, середній рівень комунікативного розвитку дитини у спілкуванні з батьками і низький рівень у спілкуванні з однолітками.

Це підтверджує специфічність та особливий шлях становлення кожного показника, зумовлює необхідність проведення диференційованої роботи щодо їх удосконалення та визначення взаємозв'язку стилів родинного спілкування та комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

Узагальнивши отриманні в ході експериментального вивчення комунікативно-мовленнєвого розвитку результати, нижче наведена характеристика комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку за трьома рівнями (високий, середній, низький).

**Високий рівень** комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку характеризується тим, що дитина добре сприймає мовленнєвий матеріал на слух, переключається з одного складу на інший, фонематичне сприймання у нормі, звукова мова правильна, дикція чітка, сила нормальна, темп мовлення нормальний, правильне словотворення, добре підбирає граматичну категорію за аналогією, складає речення за аналогією із зразком дорослого, виправляє помилки у реченнях. Дитина добре розуміє словосполучення, дії, ознаки, категорії, семантичне орієнтування у нормі, правильне метафоричне використання слова, вживає декілька описових ознак, вказує на основний вид використання, виділяє суттєві ознаки. У дитини проявляється наявність у мовленні посмішки, виразності в інтонації, розумін-

ня різних компонентів невербальної поведінки партнера, часте використання невербальних засобів спілкування, вміння привітатись, звернутись, звернути увагу, залучити до дії, передати інформацію, подякувати, запитати, задати уточнююче запитання, виразити незгоду, виразити заперечення; вести себе відповідно до правил поведінки: не втручатися в розмову старших, не перебивати того, хто говорить, ввічливо відповідати на прохання, питання. Дитина налагоджує спілкування з незнайомими ровесниками, молодшими і старшими дітьми; очікує від дорослих схвалення, знає яку поведінку від неї чекають дорослі та їхньої реакції на неї; взаємодія з дорослим проявляється в отриманні нових вражень, у сумісних діях; дитина часто вступає в контакт з однолітками, спостерігається велика кількість контактів під час спілкування, спілкування носить інтенсивний характер; дитина планує спільну діяльність до її початку, враховує бажання іншої дитини, дає поради, вміє виправити недоліки в роботі.

**Середній рівень** комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку характеризується тим, що дитина сприймає мовленнєвий матеріал на слух, розуміє словосполучення, дії, ознаки; категорії не завжди правильно визначає, семантичне орієнтування у нормі, звуковимова правильна, спостерігається наявність у мовленні недостатньої кількості слів; виділяє неважливі ознаки, вказує на несуттєві функції предмета. Дитина правильно метафорично використовує слова, вживає декілька описових ознак, вказує на основний вид використання, виділяє суттєві ознаки, підбирає граматичну категорію за аналогією за допомогою дорослого, складає речення за аналогією із зразком дорослого, погано виправляє помилки у реченнях. Спостерігається наявність посмішки, погляду, жестів, розуміння деяких компонентів невербальної поведінки партнера, використовує невербальні засоби спілкування, дякує дорослому, одноліткам за надану допомогу, увагу; виражає прохання словами, висловлює її зрозуміло. Звертаючись до однолітків, називає їх на ім'я, дивиться на них уважно, слухає відповідь, діти розмовляють один з одним в привітній формі; дотримуються елементарних правил поведінки: поводяться спокійно, не кричать, не заважають оточуючим. Дитина очікує від дорослих схвалення, знає яку поведінку від неї чекають дорослі. Взаємодія з дорослим проявляється у ласці дорослого, слуханні казки, сумісних діях. Спостерігається значна кількість контактів під час спілкування, спілкування має інтенсивний характер. Дитина при вирішенні завдань діє цілеспрямовано або «шляхом проб і помилок»; нав'язує функцію, роль; стежить за виконанням правил іншою дитиною.

**Низький рівень** комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку характеризується тим, що у дитини погане сприймання мовленнєвого матеріалу на слух та переключення з одного складу на інший, звуковимова не завжди правильна, дикція нечітка, сила голосу слабка, темп (повільний / швидкий). Спостерігається правильне словотворення, підбір граматичної

категорії за аналогією здійснюється не завжди, складає речення за аналогією за допомогою дорослого, не виправляє помилки у реченнях, погано розуміє словосполучення, дії, ознаки; категорії не правильно визначає, семантичне орієнтування порушене, відповідь на запитання, навіть після уточнення залишається недостатньо правильною, вербалізм. Контактвстановлюючі засоби слабо виражені, спостерігається розуміння деяких компонентів невербальної поведінки партнера, рідке використання невербальних засобів спілкування. Дитина вітається і прощається з дорослими та однолітками, вживає слова, що виражають прохання, подяку (спасибі, будь ласка), називає на ім'я і по батькові вихователів, проявляє увагу, співчуття до однолітків (ділиться іграшками, поступається), відгукується на прохання іншої дитини, допомагає їй. Дитина очікує від дорослих осуду, не знає поведінки, якої від неї чекають дорослі, а взаємодія з дорослим проявляється у ласці дорослого, бажанні послухати казку. Спілкування носить вибірковий характер, тривалість спілкування в одному об'єднанні невелика. При вирішенні завдань погоджується з планом, запропонованим однолітком, діє «шляхом проб і помилок», не бере участі в розподілі обов'язків, підкоряється вимогам однолітків, не дотримує правил, не помічає своїх помилок.

Отже, за результатами цього етапу констатувального експерименту встановлено, що у старшому дошкільному віці зростає кількість дітей, яким притаманний високий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку та зменшується кількість тих, яким властивий низький рівень сформованості будь-яких показників. На усіх вікових етапах найбільшою виявилась кількість тих дітей, у яких рівень сформованості як окремих параметрів, так і їх комплексу, оцінено як середній. Майже третя частина молодших та десята старших дошкільників виявила низький рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку.

Статистичні дані про родинне спілкування показують, що значна кількість батьків прагне інфантилізувати дитину, проявляють авторитаризм, і водночас, більше половини батьків зацікавлені в справах та планах дитини, прагнуть у всьому допомогти дитині.

Також при вивченні ставлення до дитини у більшості опитаних батьків відмічається оптимальна емоційна дистанція та єдність з дитиною, проте, практично третині батьків необхідно налагоджувати емоційну дистанцію з дитиною, а значна частина батьків, у своєму ставленні мають зайву концентрацію на дитині (є прояви гіперопіки), що негативно впливає на комунікативний розвиток дитини. Підтвердились дані про те, що у значної частини батьків у процесі спілкування з дитиною спостерігається гіперпротекція (у 12,5% – домінуюча гіперпротекція).

Також лише незначна частина опитаних батьків характеризується нестійкістю стилю спілкування з дитиною, а у четвертій частини батьків зустрічається оптимальний тип сімейного спілкування. Встановлено, що виявлені тенденції побудови спілкування і виховання, яке здійснюється в родині, за кількісно-якісними да-



ними не можна вважати достатньо ефективними для гармонійного комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку.

На основі перерахованих методів дослідження типу родинного виховання дошкільника та типів виховання і спілкування нами було виділено п'ять типів спілкування батьків і дітей:

1. авторитарний тип;
2. ліберальний тип;
3. гармонійний тип;
4. індіферентний тип;
5. негармонійний тип.

Отже, підсумковий аналіз даних про тип родинного спілкування і виховання свідчить, що виявлені тенденції побудови спілкування та виховання, яке здійснюється в родинах, за кількісно-якісними показниками не можна вважати достатньо ефективними для гармонійного комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку, внаслідок чого виникають певні проблеми у формуванні як мовленнєвого, так і комунікативного розвитку дитини, залишаються неврахованими інтереси, потреби та побажання.

Узагальнюючи отримані дані в ході дослідження типу родинного спілкування, нами були отримані такі результати:

- 17,4% сімей використовують авторитарний тип родинного спілкування, що характеризується зайвою концентрацією на дитині. Спостерігається гіперпротекція (часом домінуюча гіперпротекція) в процесі виховання і спілкування. Дитина в таких сім'ях в центрі уваги батьків, які віддають їй багато сил і часу, позбавляють самостійності, ставлячи численні обмеження і заборони;
- 47,8% родин використовують ліберальний тип родинного спілкування, який характеризується надмірною емоційною дистанцією з дитиною. Дитина здається батькам непристосованою, неуспішною, відкритою для поганих впливів. У зв'язку з цим батьки прагнуть захистити дитину від труднощів життя і строго контролювати її дії. Водночас можна говорити про поблажливість: батьки балують своїх дітей, будь-яке їхнє бажання стає законом. Також спостерігається нестійкість стилю виховання і спілкування;
- 19,6% батьків використовують гармонійний тип родинного спілкування, що характеризується оптимальним емоційним контактом. Батьки високо оцінюють інтелектуальні і творчі здібності дитини, переживають почуття гордості за неї. Вони заохочують ініціативу і самостійність дитини, прагнуть бути з нею на рівних. Батьки довіряють дитині, прагнуть стати на її точку зору в спірних питаннях;
- 8,7% – індіферентний тип. Батькам здається, що дитина не доб'ється успіху в житті через низькі здібності, невеликий розум, погані схильності. Дитина сприймається ними непристосованою, неуспішною, відкритою для поганих впливів. Батьки не довіряють своїй дитині, доса-

дують на її неуспішність і невмілість. Спостерігається низький рівень контролю з боку батьків;

- 6,5% – негармонійний тип. Здебільшого батьки відчувають до дитини злість, досаду, роздратування, образу. Вони не довіряють дитині і не поважають її, вимагають від дитини беззастережної слухняності і дисципліни. Вони прагнуть нав'язати дитині у всьому свою волю.

Враховуючи результати констатуючого експерименту, нами була розроблена система оптимізації родинного спілкування дитини дошкільного віку, яка включає семінар-тренінг «Оптимізація родинного спілкування» та корекційні заняття (які проводились спільно з батьками та дітьми), що спрямовані на удосконалення різних типів родинного спілкування з дитиною.

Загальними принципами психологічної роботи стали: системність, комплексність у використанні методичних засобів та організаційних прийомів, особистісний підхід та створення організаційних умов для активізації взаємодії всіх учасників.

Корекція родинного спілкування відбувалась у шести серіях.

1. Корекція типу та мотивів спілкування з батьками.
2. Корекція ставлення до батьків та очікування від спілкування з ними.
3. Розвиток навичок культури спілкування.
4. Корекція ставлення до дитини.
5. Корекція типу сімейного виховання і спілкування.
6. Розвиток невербальних засобів спілкування дитини.

1 серія – корекція типу та мотивів спілкування з батьками проводилась за допомогою відповідних методик, ігор: техніка складання історій за допомогою шарфа; гра «Розізлились»; техніка «Чарівний килим».

2 серія – корекція ставлення до батьків та очікування від спілкування з ними проводилась за допомогою спільних завдань та ігор батьків і дітей: тем «Весна», «Тварини нашого лісу», «Мамине свято», «Фрукти», «Моя сім'я», «Меблі», «Дім»; ігор «Хто де живе?», «Що робить? Що роблять?», «Підбери ознаку», «Будьте уважні», «Один – багато».

3 серія – розвиток навичок культури спілкування проводився за допомогою вправи «Малюнки, які говорять», спрямованої на розвиток спостережливості, комунікативних умінь; вправи «Збираємо головоломки», що спрямована на розвиток комунікативних умінь, звернення до батьків.

4 серія – корекція ставлення до дитини проводилась за допомогою техніки «Немовля», вправи «Зустріч з малюком», гри «Назви лагідно», техніки «Бажання дитинства».

5 серія – корекція типу сімейного виховання і спілкування відбувалась за допомогою вправи «А чого прагне саме ваша дитина?», вправи «Сімейна хореографія», педагогічних завдань для батьків.

Реалізація намічених принципів і оволодіння батьками методом конгруентної комунікації вимагають засвоєння низки комунікативних технік: емпатійного «активного» слухан-

ня; ефективної похвали; використання «Ти-висловлювань» і «Я-висловлювань»; вирішення конфліктних ситуацій.

На думку Т. Гордона, техніка «Активного слухання» складає ядро психологічної допомоги дитині в її особистісному розвитку. Вона сприяє формуванню у дитини позиції відвертості і довіри до світу, готовності до співпраці, відкриваючи можливості засвоєння культурно-історичного досвіду в спільній діяльності з дорослим і створюючи умови для формування базових психологічних структур особистості шляхом інтеріоризації зовнішніх форм спілкування та діяльності (О.М. Леонт'єв, Д.Б. Ельконін, П.Я. Гальперін).

6 серія – розвиток невербальних засобів спілкування дитини проводився за допомогою вправ на виразність мовлення, на розуміння психічного стану іншої людини, технік «Активного слухання» та «Сімейної хореографії».

В контрольному експерименті брали участь експериментальна (20 дітей) і контрольна (20 дітей) групи дітей четвертого року життя, які були виділені в тому ж навчально-виховному закладі, та із 15 батьками експериментальної та 15 батьками дітей контрольної груп. Паралельно з констатувальним дослідженням в експериментальних групах був проведений аналогічний у контрольних за допомогою тих самих методів і методики вивчення комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників та особливостей родинного спілкування. В контрольних групах не проводився формувальний етап експериментатором.

Узагальнюючи дані щодо корекції типу родинного спілкування, слід зазначити, що відбулись зміни щодо збільшення кількості родин із гармонійним типом (із 19,6% до 33,9%). Також зменшилась кількість сімей із авторитарним (із 17,4% до 15,1%), ліберальним (із 47,8% до 43,7%), індіферентним (із 8,7% до 5,2%), негармонійним (із 6,5% до 2,1%) типами родинного спілкування.

Порівняння показників експериментальних груп, отриманих в констатувальному та контрольному експериментах, показало, що відбулися зміни в комунікативно-мовленнєвому розвитку дошкільників та ставленні батьків до дітей. Зокрема, збільшилось число дітей із високим рівнем комунікативного розвитку (з 4,5% до 12,3% у контрольній групі) та зменшилось із низьким (з 40,9% до 26,5% у контрольній групі). Також відбулося покращення і мовленнєвого розвитку, із високим рівнем, у дошкільників в контрольній групі 27,3%, та значне зменшення низького рівня у групі до 7,02%.

Порівняльний аналіз кількісних даних вивчення ставлення до дитини, на етапі констатувального та контрольного експерименту, засвідчують, що зріс соціально бажаний образ батьківського відношення (від 58,3% на констатувальному етапі до 64,3% на контрольному етапі). Батьки стали більш зацікавлені в справах і планах дитини, прагнуть у всьому допомогти дитині. По закінченні експерименту збільшилася група досліджуваних, що відчувають себе з дитиною єдиним цілим, прагнуть задоволь-

нити всі потреби дитини, захистити її від труднощів і неприємностей життя (від 91,7% до 93%).

Одним із важливих напрямків експерименту було зменшення емоційної дистанції та гіперопіки над дітьми. Порівнюючи дані експериментальної і контрольної груп, можна стверджувати, що вони значною мірою відрізняються у ході формувального експерименту. Так, на початку експерименту 8,3% досліджуваних експериментальної групи проявили максимальну вараженість за ознаками «емоційна дистанція» та 22,58% – «гіперопіка».

По завершенні тренінгової програми максимальна вираженість ознак «емоційна дистанція» та «гіперопіка» зменшилась до 5,4% і 20,13% відповідно. Водночас оптимальний емоційний контакт зріс (від 54,72% до 59,2%).

Якщо розглянути загалом комунікативно-мовленнєвий розвиток, то розбіжність між групами (констатувального і контрольного етапу) набуває більшого значення, що свідчить про те, що родинне спілкування значно впливає на комунікативно-мовленнєвий розвиток. Зокрема, на констатувальному етапі високий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку був зафіксований у 11,8% досліджуваних, у той час як на контрольному етапі цей показник становив 19,8%.

Також низький рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку на констатувальному етапі складав 33,1% дошкільників, а після проведення системи роботи з комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку, шляхом впливу на родинне спілкування з дитиною, на контрольному етапі він знизився до 16,76% досліджуваних. Отже, запропонована технологія роботи з покращення родинного спілкування позитивно вплинула на рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників.

Сукупність усіх отриманих на заключному етапі дослідження даних загалом свідчить про досить високу ефективність розробленої технології оптимізації родинного спілкування дитини дошкільного віку. Встановлені позитивні наслідки підтверджують наші припущення, що комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника детермінується особливостями родинного спілкування, а диференційне врахування даного зв'язку при організації системи формувальної роботи сприятиме ефективному комунікативно-мовленнєвому розвитку дошкільника.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника та родинного спілкування. Теоретичний аналіз проблеми і здійснене нами дослідження дозволяє стверджувати, що особливий інтерес для педагогічної і вікової психології складають дослідження факторів впливу неблагополучної сім'ї на комунікативно-мовленнєву готовність дитини до навчання у школі; недостатньо вивченими є питання впливу різноманітних видів діяльності на комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини та міра розвитку пропедевтичної роботи з дітьми, які мають проблеми в комунікації. Ці питання будуть пріоритетними у подальшій науковій роботі.

## Список використаних джерел

1. Лисина М. Влияние общения со взрослыми на психическое здоровье ребенка // Дошкол. воспитание. – 1982. – № 8. – С. 43-47.
2. Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Тезисы Всесоюзного симпозиума. – Ленинград: 1973. – 200 с.
3. Семиченко В.А., Заслуженюк В.С. Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування: Навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів. 2-ге вид. – К.: Веселка, 1998. – 214 с.
4. Сорокина Т. О некоторых особенностях общения детей со взрослыми // Дошкол. воспитание. – 1980. – № 5. – С. 47-49.
5. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 4-е изд., стереотип. – Москва: Академия, 1999. – 336 с.
6. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. – 350 с.

In this article presented theoretical approaches to the problem of intercourse in psychology-pedagogical literature, analysis of the state of development of problem of domestic intercourse of preschool child, factors and criteria of thinking-in-words development of preschool child.

**Key words:** development of intercourse, preschool child, speech, parents, thinking-in-words development.

*Отримано: 27.08.2009*

**УДК 159.9:61**

*О.М. Мойзріст*

## ВИДИ ПОРУШЕНЬ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ)

У статті викладено аналіз літературних джерел з проблеми основних форм порушень харчової поведінки. Виявлено, зокрема, що психологічна феноменологія різних форм порушень харчової поведінки не дає цілісної картини.

**Ключові слова:** порушення харчової поведінки, нервова анорексія, нервова булімія, ожиріння, розлад «binge-eating» («переїдання»), гіперфагічний синдром.

В статье изложен анализ литературных источников по проблеме основных форм нарушений пищевого поведения. Выявлено, в частности, что психологическая феноменология различных форм нарушений пищевого поведения не дает целостной картины.

**Ключевые слова:** порушення пищевого поведіння, нервная анорексія, нервная булімія, ожирение, расстройство «binge-eating» («переедание»), гиперфагический синдром.

Погіршення соціального середовища та різке зростання шкідливих психологічних впливів призвело до значного поширення нервово-психічних та соматичних захворювань, у механізмі яких велику роль грають емоційні фактори, тобто хвороб, які називають психосоматичними (Семке В.Я., 1988; Коркіна М.В., 1995; Исаев Д.Н., 1995; Гиндикин В.Я., 2000). До кола цієї патології прийнято включати різноманітні порушення функцій органів та систем, до того ж останнім часом коло даної патології розширилося, і до «класичних психосоматозів» (нейродерміт, бронхіальна астма, виразкова хвороба, неспецифічний виразковий коліт, інфаркт міокарду та ін.) приєдналися порушення харчової поведінки (ПХП) у вигляді нервової анорексії, нервової булімії, гіперфагічного синдрому та деяких форм психогенного ожиріння.

**Актуальність проблеми.** Проблема порушень харчової поведінки в сучасній медицині та психології займає особливе місце. З кожним роком в Україні повільно, але неухильно зростає кількість людей із різноманітними варіантами патології харчової поведінки, зростає також кількість звернень за медичною та психологічною допомогою.

Отже, актуальність психологічного вивчення порушень харчової поведінки обумовлена потребою практики. Рішення практичних завдань потребує всебічного аналізу і осмислення механізмів виникнення та розвитку даних розладів.

**Мета дослідження:** теоретичний аналіз літературних джерел стосовно сучасного стану даної проблеми.

Під харчовою поведінкою розуміється ціннісне ставлення до їжі та її прийому, стереотипи харчування в буденних умовах і в умовах стресу, поведінка, орієнтована на образ власного тіла, і діяльність по формуванню цього образу (Менделевич В.Д., 2005). Харчова поведінка є предметом комплексного дослідження, а ПХП розглядається як серйозна проблема багатофакторної етіології, загрозлива здоров'ю індивіда [1].

Розглянемо найбільш поширені форми порушень харчової поведінки.

### **Анорексія**

Нервова анорексія визначається як свідоме обмеження в їді у зв'язку з переконаністю в наявності уявної або різко переоцінюваної повноти та виражається в свідомому, надзвичайно стійкому і цілеспрямованому бажанні схуднути, що нерідко досягає вираженої кахексії з можливим летальним результатом (М.В. Коркіна, М.А. Цивілько, В.В. Марілов, 1986). У 1694 році Р. Мортонем був описаний випадок, названий як «самоголодування», що супроводжувався різким схудненням, відмовою від їжі, запереченням хвороби, спотворенням картини власного тіла і летальним результатом. В. Галл у 1874 році дав цьому стану

назву – *anorexia nervosa*. А ось медичні діагностичні критерії нервової анорексії були описані тільки в 1970 році. Перші формалізовані діагностичні критерії нервової анорексії були запропоновані С.Ф. Russel (1970).

З початку 50-х років минулого століття нервову анорексію (НА) відносять до психосоматичних розладів. НА – клінічний діагноз комплексу симптомів, викликаних комбінацією психологічних, сімейних, культуральних і біологічних чинників (Fine L.L., Shadid L.G., 1986). Термін «нервова анорексія» використовується не зовсім правильно. Більш ніж у половини хворих апетит не втрачається до останніх етапів захворювання і немає ознак неврозу. Грунтуючись на особливостях патогенезу, Личко А.Е. (1985) розглядає це захворювання як ендореактивну пубертатну анорексію. Сухарева Г.Е. (1959) відносить нервову анорексію до патологічних реакцій в перехідному періоді, а Исаев Д.Н. (1977) – до патологічного розвитку особистості.

Нервова анорексія належить до того ряду захворювань, в трактуванні яких найвиразніше виявляється суперечність інтерпретації патології представниками різних шкіл. Якщо вітчизняні психіатри описують цю патологію при шизофренії і при так званих межових психічних розладах, що виникають переважно у дівчаток-підлітків і юних дівчат (дуже рідко в осіб чоловічої статі цього ж віку), то в більшості зарубіжних країн нервова анорексія і шизофренія чітко розмежовуються як абсолютно різні, незалежні один від одного захворювання, що рідко поєднуються один з одним по випадкових зв'язках. При цьому нервова анорексія відноситься до типових варіантів психосоматичної патології або до різновиду розладів харчової поведінки. Тенденцію віднесення нервової анорексії до розладів шизофренічного кола можна пояснити тим, що в процесі розвитку цього захворювання особистість набуває особливостей, які інколи помилково розцінюють як прояв «м'якого шизофренічного дефекту».

Хворі на нервову анорексію відрізняються високим невротизмом і тривожністю, яка в стресовій ситуації реалізується в дифузну тривогу. До особистісних особливостей слід віднести також високий рівень загальної ворожості та інтрапунітивності, схильність до obsesивно-фобічних і дистимічних реакцій і тенденції до соматизації тривоги. Відмічені особливості сприяють вибору в ситуації фрустрації головним чином інтрапунітивного типу реагування. Виразність його посилюється при збільшенні тривалості захворювання.

НА – розлад, при якому основними особливостями є стійка активна відмова від їжі і помітна втрата маси тіла. Він кодифікується за Міжнародною класифікацією хвороб (МКБ) 10-го перегляду (1994) в V розділі «Поведінкові і психічні розлади, що поєднуються з фізіологічними дисфункціями», в підрозділі F50, в рубриках: *нервова анорексія (F50.0)*, *атипова нервова анорексія (F50.1)*.

У МКБ-10 діагностика НА (F50.0) ґрунтується на таких ознаках:

1. індекс маси тіла складає 17,5 або нижче;
2. втрата ваги досягається за рахунок уникнення їжі, яка «повинить» і одного або більше прийомів з числа наступних, – викликання блювоти; прийом послаблюючих, аноректиків, діуретиків; надмірні гімнастичні вправи;
3. спотворення образу тіла приймає специфічну психопатологічну форму, при якій жах перед ожирінням зберігається як нав'язлива або надцінна ідея;
4. загальний ендокринний розлад, що включає вісь гіпоталамус – гіпофіз – статеві залози, і що виявляється у жінок аменореєю, а у чоловіків – втратою статевого потягу і потенції;
5. на початку препубертатного віку прояви пубертатного періоду затримуються або навіть не спостерігаються.

У DSM-IV (1994) описуване захворювання належить до розділу «Розлади харчової поведінки» і включається в рубрику: нервова анорексія (307.1). На сьогоднішній день, за DSM-IV, нервова анорексія має такі прояви:

1. Відмова підтримувати ту масу тіла, яка відповідає комплекції тіла, зросту і статі. Реєстрована вага тіла як мінімум на 15% нижче за норму.
2. Страх хворого перед збільшенням маси тіла. Постійний кількісний контроль ваги і об'ємів тіла. Явна худина не визнається.
3. Заперечення критично низької маси тіла, знижена самооцінка, самобичування. Порушення в сприйнятті власного тіла.
4. Жінка переживає аменорею більше трьох циклів.

Поширеність цієї патології в загальній популяції складає від 0,2-1,3% (Kuboki T., 1996; Lubin F., 1995; Nilsen S., 1996). При цьому слід зазначити різке збільшення частоти НА за останні 20-30 років.

Початок захворювання зв'язують, в основному, з підлітковим віком (12-15 років). Пік захворюваності припадає на 15-16 років. Meyer J. (1971) пояснює цей факт тим, що пусковим механізмом захворювання є настання статевого метаморфозу, що призводить до розладу уявлень про схему тіла. В той же час, Д.Н. Исаев (2005), проводячи диференціальну діагностику між НА і шизофренією, пише, що: «не типові для анорексії ... порушення схеми тіла». А в МКБ-10 (1994) як діагностичний критерій НА вказується: «3. Спотворення тілесного образу ...». На нашу думку, це пов'язано з неправильним вживанням і змішуванням понять «схема тіла» і «образ тіла», що нерідко зустрічається в літературі. Дійсно, автор цих понять Р. Schilder (1964) використовував їх в своїх роботах як синоніми, але більшість учених схильна розділяти ці поняття. Вони вважають, що схема тіла є більш стійкою по відношенню до образу тіла, оскільки відображує знання людини про власну анатомію і фізіологію. Навпаки, образ тіла рухливіший, оскільки може неодноразово змінюватися впродовж всього життя під впливом змінних обставин.



### Булімія

Нервова булімія (НБ) вперше описана тільки п'ятдесят років тому. НБ тісно пов'язана з ожирінням, поширена переважно серед стероїдних дівчат і молодих жінок і проявляється у вигляді таємних нападів об'їдання висококалорійною їжею з подальшим штучним випорожненням шлунково-кишкового тракту для запобігання повноту тіла.

Кількість досліджень, присвячених НБ, зросла в США з одиничних робіт в 1980-1985 рр. до 500 наукових публікацій і сотень публікацій в засобах масової інформації в період з 1985 по 1989 рр. Вказана патологія позначається як «синдром харчового хаосу» (Palmer R.L., 1979), «синдром ненормального контролю над нормальною вагою» (Hsu L.K., Crisp A.H., 1979), «нервова булімія» (Russel G., 1985), «особливий варіант харчової поведінки» (Жоркіна М.В., 1984). Точні дані про захворюваність відсутні. Захворюваність серед учнів складає 4-9%, початок у віковому проміжку 12-35 років, пік частоти виникнення припадає на 18 років, тобто декілька пізніше, ніж при нервовій анорексії. Перебіг захворювання безперервний, тривалість нерідко перевищує 30 років (Shalop P., 1995).

У даний час діагностичні критерії нервової булімії за МКБ-10 (F-50.2) включають такі ознаки:

1. напади об'їдання, що повторюються (швидкого поглинання великої кількості їжі в дискретний період часу);
2. відчуття втрати контролю за поведінкою під час нападу;
3. для запобігання надбавці у вазі хворі постійно використовують самоіндуковані блювання, послаблюючі або сечогінні препарати, жорсткі дієтичні обмеження або голодування, фізичні навантаження;
4. середня кількість нападів об'їдання не менше двох на тиждень протягом 3-х місяців;
5. постійна надмірна стурбованість лініями фігури і вагою тіла.

Специфічні для нервової булімії етіологічні чинники не виявлені. У розвитку захворювання мають значення підвищене харчування в преморбидному періоді і мода на струнку фігуру. Відмічено достовірний взаємозв'язок із стресовими ситуаціями (сімейні і сексуальні конфлікти, входження в новий колектив), які можуть служити пусковим механізмом для виникнення розладу (Попов Ю.В., Вид В.Д., 1997). Для пояснення патогенезу нервової булімії запропоновано декілька нейрохімічних механізмів, але жоден з них не доведений.

Відповідно до сучасної когнітивної моделі булімії, розробленої М. Купер та її колегами, епізоду об'їдання передують активація негативних переконань про себе, яку викликає стрес, що або стосується їди, фігури і ваги (наприклад, зауваження про кількість з'їденого), або не стосується (суперечка, помилка в роботі тощо). Негативні автоматичні думки, пов'язані із сприйняттям себе, з оцінкою себе іншими, постійно викликають тривогу, депресив-

ність, відчуття провини. Люди з ПХП навчилися справлятися з такими негативними емоціями через процес їди, а також за допомогою різних патернів поведінки, пов'язаних з їдою. Проте це не змінює суті негативних переконань, це лише спосіб тимчасово справлятися з ними. І в тому або іншому ступені у пацієнта, який «заїдає стрес», виникають думки про наслідки об'їдання, з'являється відчуття провини, посилюються негативні переконання про себе. Людина опиняється в ситуації конфлікту, в якому їда пов'язана як з позитивними, так і негативними переконаннями. Ця ситуація руйнівна. Щоб впоратися з нею, людина удається до третього блоку переконань, так званих «дозволяючих переконань», які «дозволяють» пацієнтові їсти, асоціюють їду з чимось, що не підлягає контролю. Коли цей блок активується, людина їсть. Після їди у неї виникає відчуття провини, знову активуються негативні самовпевнення, емоції, знов допомоги може їда, і «коло об'їдання» замикається. Цей процес супроводжується специфічними патернами поведінки. [1]

Mitchell J. (1992) виділяє два варіанти перебігу нервової булімії:

1. з очисною поведінкою;
2. без очисної поведінки.

Хворі першої групи для підтримки ваги поряд з голодуванням використовують самоіндуковані блювання і прийом фармакологічних препаратів, а хворі другої групи підтримують вагу тільки за рахунок жорстких дієтичних обмежень. У хворих НБ з очисною поведінкою спостерігаються важчі дисморфоманічні порушення.

Вивчаючи літературу, присвячену дослідженням проблеми порушень харчової поведінки, ми зіткнулися з тим, що опис психологічної складової НА і НБ не завжди складається в цілісну картину. Мало того, у різних авторів зустрічається опис не просто різних психологічних феноменів, але часом і прямо протилежних. Так, наприклад, Д.Н. Исаев (2005) пише, що «хворі на нервову анорексію в преморбідному періоді відрізняються високим інтелектом, різнобічними інтересами, вони – активні, вольові, організовані, з високим почуттям обов'язку і відповідальності особи», а М.В. Коркина (1971) наголошує, що «їх мислення нижче загальноосвітнього і вікового рівня». Якщо L. Michaux (1962) укаже на «завжди наявний поганий апетит» як на схильність до анорексії, то Г.В. Старшенбаум (2005) пише, що: «Назва «нервова анорексія» протирічє його суті: як правило, апетит зникає тільки на його пізній стадії, а типовою для хворих є якраз всепоглинаюча пристрасть до їди, вказуюча на єдиний механізм анорексії і булімії, як двох форм харчової залежності». К. Меннігер (2000) розглядає НА як хронічну форму самогубства. Інші автори (E. Piazza, N. Piazza, N. Rollins, 1980; Д.Н. Исаев, 2005) або категорично заперечують, або говорять, що «саморуйнівна поведінка при нервовій анорексії ... рідко є суїцидальним наміром».

Таких прикладів можна навести ще багато. Це, поза сумнівом, говорить про недостатню розробленість даної проблеми, що

недивно, враховуючи відносно недавнє виникнення і зовсім вже недавній «вибух» цих порушень у популяції.

### **Ожиріння**

Ожиріння виникає як наслідок порушення енергетичного балансу і зазвичай супроводжується підвищенням апетиту.

Етіопатогенетична класифікація ожиріння підрозділяє дану нозологію на первинні і вторинні форми. Вторинне, або симптоматичне, ожиріння включає ендокринно-метаболічне ожиріння і церебральне, пов'язане із захворюваннями і ураженнями головного мозку. Первинне ожиріння, на частку якого припадає 90-95% всіх випадків захворювання, у свою чергу, підрозділяється на аліментарно-конституціональну і нейроендокринну (гіпоталамічну) форми [6]. Генеза аліментарно-конституціональної форми ожиріння, що розглядається в даній роботі, є багаточинною. Головною причиною виникнення надлишкової ваги і такого типу ожиріння є об'їдання як одна з форм порушення харчової поведінки (ПХП) [1].

Патологічна обжерливість є вираженням підвищеного відчуття голоду і/або зменшенням відчуття насичення. Їда для багатьох осіб, що страждають на ожиріння і розлади дозрівання в препубертатному і пубертатному віці, служить захистом від відчуття втрати, особливо при депресивних переживаннях або розладах. При цьому неможливість подолання втрати об'єкта замінюється пошуком заміни об'єкта, яким стає їжа, що задовольняє і заспокоює пацієнта. Він відчуває себе душевно урівноваженим, інколи навіть стає ейфорійним (Freubergerger H., 1999). Страждаючі ожирінням часто заперечують як факт підвищеного апетиту, так і об'єктивну важкість своєї зайвої маси і диспластичності та нерідко переконують себе і оточуючих в необхідності «трохи поїсти» [3].

Ґрунтуючись на діагностичних критеріях DSM-IV (1994) розладів харчової поведінки, Carlos A.J., Coutincho W., Povoia L.C. (1995) підкреслюють важливість діагностики порушень харчової поведінки, пов'язаних з об'їданням в психіатричній і ендокринологічній практиці з метою включення даних пацієнтів в програми по зниженню ваги. Автори відзначають, що пацієнти цієї групи відрізняються наявністю меншої психопатологічної симптоматики в порівнянні з нервовою булімією.

### **Розлад «Binge-Eating». Гіперфагічна реакція на стрес (ГФРС)**

За класифікацією DSM-IV цей розлад класифікується як «розлад «Binge-Eating» («переїдання»).

Дослідницькі критерії для розладу «Binge-Eating» по DSM-IV (1996):

1. «Напади обжерливості», що неодноразово повторюються, при втраті контролю над харчовою поведінкою.
2. Ці напади відповідають принаймні трьом з перелічених критеріїв:
  - значно більш прискорене вживання їжі, чим зазвичай;
  - вживання їжі продовжується до тих пір, поки не з'явиться неприємне відчуття перенасичення;

- поглинання великої кількості їжі без відчуття голоду;
  - вживання їжі наодинці через відчуття збентеження або сорому;
  - після «нападу обжерливості» пацієнтки переживають почуття відрази до себе, докори сумління або депресію.
3. Яскраво виражений «тягар страждання» через напади обжерливості.
  4. Напади трапляються в середньому двічі на тиждень (мінімум) упродовж шести місяців.
  5. Після таких епізодів патологічного об'їдання компенсаторні заходи по встановленню контролю над масою тіла (наприклад, за рахунок викликання блювоти) слідує нерегулярно. Відсутні ознаки нервової анорексії і нервової булімії.

Для розладів цього типу характерне те, що пацієнтки страждають від «нападів обжерливості» без наявності решти критеріїв нервової булімії, що постійно повторюються. До ухвалення і публікації діагностичних критеріїв DSM-IV ці порушення були описані в англомовній літературі як «non-purging bulimia» («не послаблююча» булімія) або «compulsive overeating» (компульсивне об'їдання).

У МКБ-10 виділяють також пласт порушень харчової поведінки у вигляді об'їдання, пов'язаного з іншими психологічними розладами (F-50.4), що включає об'їдання, яке призводить до огрядності, як реакцію на дистрес. «Реактивна огрядність» може слідувати за втратою близьких і нещасними випадками у сфері значущих стосунків, особливо у схильних до надлишкової ваги осіб.

ГФРС відрізняється від булімії тим, що хворі не викликають блювоту після їди.

Т.Г. Вознесенская зі співавт. (1987), досліджуючи групу хворих на ожиріння без ознак ураження ЦНС, акцентують увагу на так званій гіперфагічній реакції на стрес (ГФРС) за Meyer J.E. (1977). Об'їдання, що виникає в стресових умовах у цих пацієнтів, є формою психологічного захисту і, в той же час, основним механізмом збільшення маси тіла. ГФРС є примітивною, дезадаптивною і соціально незасуджуваною формою захисту від стресу. У анамнезі пацієнтів із ГФРС відмічається певна навченість гіперфагічному засобу реагування на стресову ситуацію в дитячому віці. У пізніших роботах з цієї проблеми (Коростылева И.С. зі співавт., 1994) стверджується, що ГФРС є патогенним чинником у порушенні адаптивної взаємодії з дійсністю, оскільки становлення її значною мірою блокує розвиток тонших способів зняття емоційної напруги. Цей напрям підтримується роботами з вивчення системи ендорфінів. Л.А. Берестов (1983) гіпотетично передбачає, що викид ендогенних опіатів у відповідь на їду може стати звичною розрешаючою реакцією стресу, компенсація зниження емоційного фону може відбуватися за рахунок зміни харчової поведінки.

### **Висновки**

При аналізі літературних першоджерел звертає на себе увагу, насамперед, те, що якщо медична складова всіх чотирьох досліджуваних нами видів патології описана повно і добре структурована (є чіткі класифікації, описана симптоматика на всіх стадіях хворобливого процесу, наведені показники клінічних аналізів, розроблені критерії диференційного діагнозу, схеми стаціонарного і амбулаторного лікування), то психологічна феноменологія не дає цілісної картини. Сукупність феноменів виглядає, швидше, як безліч незалежних порушень, що приписуються хворим за принципом «колекції», за якої не є видимою єдина модель їх взаємозв'язку, відсутні спільні функціональні ланки, практично не виділені психологічні патологічні стигмати, які були б дефінітивними для діагностики різних форм ПХП.

Особистісні особливості, сімейний і соціальний фон, особливості міжособистісного спілкування описуються в більшості випадків на момент розгорненої клінічної картини захворювання, в преморбіді та на ініціальной стадії вони представлені тільки з анамнестичних даних. Більше того, незважаючи на особливу важливість підліткового віку, в якому анорексія і булімія найчастіше починаються, а психогенне ожиріння (навіть якщо воно виникло набагато раніше) набуває особливо драматичних рис, особистісні особливості підлітка з порушенням харчової поведінки також описані, в більшості своїй, на основі анамнезу (що особливо впадає в очі, коли автор, описуючи підлітка, згадує, наприклад, як психотравматичну «ситуацію розставання з чоловіком») або на момент яксраво вираженої стадії захворювання. Відповідно, відсутня і цілісна психологічна програма превенції, даються лише спільні розрізнені рекомендації.

І останнє. Незважаючи на те, що більшість авторів констатують позитивний вплив шкільної адаптації – успіхів у навчанні, нормальному міжособистісному спілкуванні з однокласниками і вчителями – на прогноз лікування та одужання, дослідження проблеми шкільної адаптації підлітків з ПХП практично відсутні.

Це робота є проміжним етапом дослідження і потребує подальшої розробки проблеми. Як напрям продовження роботи ми вбачаємо дослідження шкільної адаптації підлітків з порушеннями харчової поведінки.

### **Список використаних джерел**

1. Аныкина А.В. Адаптация русскоязычной версии опросника «Мысли и паттерны поведения» для лиц, страдающих ожирением / А.В. Аныкина, Т.А. Ребеко // Психологический журнал. – Том 30. – №1. – 2009. – С. 106-118.
2. Былкина Н.Д. Развитие зарубежных психосоматических теорий (аналитический обзор) // Психологический журнал. – Том 18. – №2. – 1997. – С. 149-161.

3. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. – СПб.: Речь, 2005. – 400 с.
4. Коркина М.В. Нервная анорексия / М.В. Коркина, М.А. Цивилько, В.В. Марилов. – М., 1986. – 176 с.
5. Матвеев А.А. Репрезентация эмоций у больных нервной булимией // Вестн. Моск. ун-та. – №4. – 2008. – С. 38-53. – (Сер. 14. – Психология)
6. Метаболический синдром / Под ред. Г.Е. Ройтберга. – М.: Медпресс-информ, 2007.
7. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности./ Елена Теодоровна Соколова. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.
8. Старшенбаум Г.В. Психосоматика и психотерапия: исцеление души и тела./ Геннадий Владимирович Старшенбаум. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 496 с.

This article presents an analysis of the existing works on a problem of the main forms of the eating behavior disorders. It was found that the psychological phenomenology of different forms of eating behavior disorders doesn't provide an integral picture.

**Key words:** eating behavior disorders, anorexia nervosa, bulimia nervosa, obesity, binge-eating disorder («overeating»), hyperphagic syndrome.

*Отримано: 06.10.2009*

**УДК 159.976**

*О.Є. Мойсеева*

## **ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ АГРЕСІЇ**

У статті здійснюється порівняльний аналіз різних психологічних концепцій агресії. Розглядаються три основні науково-психологічні підходи: 1) агресія як вроджений інстинкт; 2) агресія як відповідь на фрустрацію; 3) агресія в результаті соціального наuczіння. Досліджуються класичні тексти визнаних у даній галузі психологічної науки авторів та проведено експериментальні дослідження.

**Ключові слова:** порівняльний аналіз, психологічна концепція, агресія, науково-психологічний підхід, інстинкт, фрустрація.

В статье осуществлен сравнительный анализ различных психологических концепций агрессии. Рассматриваются основные научно-психологические подходы: 1) агрессия как врожденный инстинкт; 2) агрессия как ответ на фрустрацию; 3) агрессия в результате социального научения. Исследуются классические тексты признанных

в данній отрасли психологической науки авторов и проведены экспериментальные исследования.

**Ключевые слова:** сравнительный анализ, психологическая концепция, агрессия, научно-психологический подход, инстинкт, фрустрация.

У сучасній психології можна зустріти різні визначення та розуміння агресії (Л. Берковіц, А. Бандура, Е. Фромм, К. Лоренц, Дж. Доллард, З. Фрейд, А. Басс та інші). Численні інтерпретації проблеми агресії також були запропоновані такими видатними психологами, як Р. Берон, Д. Річардсон, Д. Майерс, Е. Аронсон, Р. Уотсон, Ф. Зімбардо та ін.

Порівняльний аналіз існуючих концепцій показує, що, поза чисто дескриптивними підходами до проблеми агресії (якою є, наприклад, класифікація агресивної поведінки, запропонована А. Бассом), всю гаму каузальних інтерпретацій проблеми можна звести до трьох основних концептуальних напрямків. Коротко їх можна сформулювати так:

- а) агресивні спонукання є вродженими (З. Фрейд, К. Лоренц, Е. Фромм та інші);
- б) агресія є відповіддю на фрустрацію (Дж. Доллард, Л. Берковіц та ін.);
- в) агресивна поведінка є результатом соціального навчання (А. Бандура та інші).

Незважаючи на те, що ці концептуальні напрями принципово відрізняються один від одного, тим не менш вони не є повністю взаємовиключними і в своїй сукупності створюють досить цілісну систему наукових уявлень про природу і закономірності функціонування агресії.

Передусім слід чітко відокремити самовпевнену, наполегливу, енергійну, цілеспрямовану поведінку від агресивної, тобто деструктивної поведінки, спрямованої на завдання шкоди, болю. Саме такий підхід об'єднує всіх визначних дослідників агресії. Наприклад, відомий спеціаліст із даної проблеми Л. Берковіц визначає агресію як «будь-яку форму поведінки, яка націлена на завдання кому-небудь фізичної чи психологічної шкоди» [1, с. 24]. Приблизно такої ж думки Девід Майерс, який характеризує агресію як «фізичну чи вербальну поведінку, спрямовану на завдання шкоди кому-небудь» [2, с. 485]. Слід зазначити, що таке визначення агресії не розповсюджується на ті випадки, коли людині завдається шкода випадково, нецілеспрямовано.

Вищезазначене розуміння агресії включає два її різновиди – ворожу та інструментальну. Як слушно відмічають Л. Берковіц, Д. Майерс та інші, джерелом ворожої агресії є злість, спрямована на єдину мету – нашкодити. У випадку ж інструментальної агресії нанесення шкоди не є самоціллю: тут агресія виступає як засіб досягнення певної мети. Д. Майерс дає влучні образні назви даним різновидам агресії, відповідно – «гаряча» та «холодна».

Л. Берковіц, принципово погоджуючись із попередньою класифікацією, вважає, що агресію слід розділити на два основних під-

види за критерієм мети. При цьому, на його думку, ворожу агресію більш правомірно «було б назвати «емоційною», «афективною» або «гнівною», оскільки вона викликається емоційним збудженням, причому мова йде про негативні емоції, коли агресор прагне завдати шкоди іншій особі» [1, с. 33]. Далі Л. Берковіч відмічає, що він буде «використовувати термін «емоційна агресія» з тим, щоб зробити акцент на розбіжностях між цією поведінкою та більш інструментально орієнтованими агресивними діями» [1, с. 33].

Приблизно таким же чином характеризує агресію інший відомий психолог – Еліот Аронсон. За Е. Аронсоном, агресія – це «поведінка, спрямована на те, щоб завдати шкоди або болю іншій людині» [3, с. 258]. Аронсон також говорить про два різновиди агресії: по-перше, це агресія як самоціль, яку він називає «ворожою», по-друге, це агресія, яка слугує будь-якій іншій цілі, або «інструментальна» агресія.

Інші дослідники агресії, Р. Берон та Д. Річардсон, у свою чергу, вважають, що «ворожа» агресія спрямована на завдання страждань жертві, між тим, як «інструментальну» агресію так само, як і попередні автори, розглядають як засіб досягнення певної мети [4].

Цікаву точку зору щодо згаданих різновидів агресії висловлює Альберт Бандура. Він дотримується думки, що, незважаючи на розбіжності в цілях, як інструментальна, так і ворожа форми агресії спрямовані на вирішення конкретних задач, а тому вони обидві по суті є «інструментальними» [5].

У результаті експериментів, спрямованих на вивчення агресії, були виділені основні критерії, виходячи з яких можна оцінювати поведінку як агресивну. Дослідники (Т. Фергусон, В. Рал, А. Маменді та інші) дійшли висновку, що «намір завдати шкоди, завдана шкода та порушення норми – ось основні критерії характеристики того чи іншого акту як агресивного» [6, с. 443]. Це означає, що в даному питанні особливого значення набуває соціально-нормативний контекст. Згідно з даною точкою зору, асоціальна поведінка з великою ймовірністю може бути оцінена як агресивна, а ті вчинки, які не порушують прийняті норми, не можна вважати агресивними. Відмітимо також те, що в даному підході відображений доволі важливий аспект проблеми агресії, а саме те, що суб'єктивна оцінка агресивної поведінки визначається соціальними нормами. Отже, одна і та ж поведінка може оцінюватися або не оцінюватися як агресивна: все залежить від того, з яких нормативних позицій ми підходимо до даного акту агресії. В таких умовах один і той самий акт агресії буде по-різному оцінюватися суб'єктом даного вчинку – агресором, об'єктом-жертвою та третьою стороною – спостерігачем.

Повертаючись до поглядів Р. Берона та Д. Річардсона на агресію, наведемо сформульоване ними визначення: «Агресія – це будь-яка форма поведінки, що спрямована на образу чи завдання шкоди іншій живій істоті, яка не бажає подібного поводження» [4, с. 26]. Відповідно до даного формулювання, Р. Берон та Д. Рі-



чардсон розглядають агресію як модель поведінки, а не як емоцію, установку чи мотив. На їх думку, як негативні емоції, так і установки та мотиви поєднуються в єдиній моделі особливої форми поведінки, спрямованої на завдання шкоди. Причому, вони підкреслюють, що наявність негативних емоцій, мотивів та установок, незважаючи на їх важливу роль в агресивній поведінці, по суті, не є необхідною умовою вчинення агресивних дій. Цікавим є той факт, що ці психологи вважають агресивною тільки ту поведінку, яка спрямована на живі істоти. Коли шкода завдається неживим об'єктам, то вони схильні оцінювати таку поведінку не як агресивну, а всього лише як експресивну, емоційну. Здається, що остання точка зору досить суперечлива, адже спирається всього лише на характеристику об'єкта агресії, між тим як сутність внутрішніх спонукальних сил суб'єкта агресивної поведінки лише частково змінюється у зв'язку з тим, живий об'єкт чи неживий: основоположне поняття про заподіяння шкоди фактично залишається. Отже, незалежно від того, живий об'єкт агресії чи неживий, ми маємо справу з однією і тією ж психологічною реальністю – з феноменом агресії.

Ще один відомий дослідник агресії А. Басс пропонує класифікувати агресію за такими парами критеріїв: 1) фізична – вербальна; 2) активна – пасивна; 3) пряма – непряма. Зі співставлення вказаних критеріїв виходить вісім категорій, які майже повністю охоплюють більшість можливих проявів агресивної поведінки. Отже, А. Басс пропонував такі вісім комбінацій, які він положив в основу категоризації агресивної поведінки:

1. фізична-активна-пряма;
2. фізична-активна-непряма;
3. фізична-пасивна-пряма;
4. фізична-пасивна-непряма;
5. вербальна-активна-пряма;
6. вербальна-активна-непряма;
7. вербальна-пасивна-пряма;
8. вербальна-пасивна-непряма [7].

Даний підхід, по суті, є дескриптивним: у ньому відображений описовий бік агресивної поведінки.

Ми більш детально зупинимося на концепції агресії, яка спирається на каузальні інтерпретації даного психологічного феномену. Уже на початку ХХ століття Уільям Мак-Дугал у своїй роботі «Вступ до соціальної психології» писав: «Цілий спектр поведінки людини, включаючи ворожу та агресивну, перебуває під контролем 18 різних інстинктів» [8, с. 423]. Таке пояснення агресивної поведінки, яке виходить виключно з принципу її інстинктивної детермінації, можна оцінювати як однібічне та в деякому сенсі – поверхове. В подальшому концепції про вроджену – інстинктивну природу агресії була розширена та наповнена новим змістом. У цьому, з одного боку, є незаперечна заслуга психоаналізу в особі Зігмунда Фрейда, з іншого боку – етіології в особі Конрада Лоренца.

Отже, Фрейд підтримав точку зору про вродженість агресії. Спочатку він інтерпретував агресію в її зв'язку із «принципом задоволення». Агресія розглядалася ним як відповідь на перешкоди, які виникали на шляху до отримання задоволення, як спосіб розрядки лібідо. В подальшому Фрейд переглянув цю точку зору і скоро відмовився від неї на користь «теорії подвійного інстинкту». Паралельно з сексуальною або життєвою енергією – лібідозними потягами у безсвідомому – «еросом», Фрейд розкрив та описав ще одну могутню силу – деструктивний інстинкт смерті – «танатос». Щоб позбутися цієї руйнівної енергії, людині потрібно знайти спосіб розрядитися. У цьому відношенні проводилися паралелі між сексуальною напругою та накопиченням агресивної енергії. Подібно до того, як статевий акт призводить до розрядження сексуальної енергії, таким же чином реалізація агресивних дій сприяє розслабленню внутрішньої напруженості, що виникла в результаті накопичення деструктивної енергії. Зазвичай агресивна енергія спрямовується на зовнішні об'єкти. Причому, це відбувається не тільки шляхом фізичних дій. Часом вона проявляється у вербалізаціях, входить у склад образів уяви тощо. Все це призводить до своєрідного самоочищення, «катарсису», завдяки якому відбувається послаблення внутрішньої напруженості, розрядка деструктивної енергії. Тим не менш, бажання руйнувати повністю не зникає, деструктивна енергія накопичується знову і знову: періодичні розрядки чергуються з підвищенням напруженості. Згідно з поглядами З. Фрейда, психіка індивіда буде зруйнована, якщо енергія «танатоса» виявиться заблокованою та не знайде вихід по відношенню до якогось зовнішнього об'єкта. Саме звідси йде переконаність З. Фрейда щодо невідворотності людської агресивності. Ця жорстка позиція З. Фрейда дала привід Берону та Річардсону підкреслити, що «погляди З. Фрейда на джерела і природу агресії досить песимістичні» [4, с. 33].

Інша, так звана еволюціоністська, концепція про вродженість агресії бере початок у поглядах К. Лоренца, який розглядав агресію в системі загальної адаптивної стратегії поведінки, а не як тенденцію до руйнування. Роблячи акцент на спонтанному характері агресії, К. Лоренц вважав, що остання є одним із основних інстинктів збереження життя. У даній концепції агресія характеризується як вроджена схильність, що витікає з феномену природного добору. Агресія, за К. Лоренцем, виникає з вродженого інстинкту боротьби за існування. Зокрема, агресія сприяє підвищенню ймовірності збереження біологічного виду. При цьому, згідно з К. Лоренцем, мета агресії є універсальною як для тварин, так і для людей. У даній концепції виділяються два різновиди агресії – міжвидова та внутрішньовидова. Міжвидова агресія порівняно рідка у порівнянні з внутрішньовидовою агресією та проявляється у взаємних контактах тварин, що належать до різних біологічних видів. Міжвидова агресія, в основному, спрямована на самозбереження та самозахист: це – добування їжі, збереження потомства та його захист від нападів «чужаків», захист життєвого простору.

На відміну від міжвидової агресії, внутрішньовидова агресія, яка проявляється у взаємних контактах особин одного і того ж біологічного виду, зустрічається майже у всіх хребтових. Цей різновид агресії К. Лоренц назвав агресією у «власному і вузькому розумінні слова», яка являє собою більшу небезпеку не стільки в тваринному світі, скільки для людських взаємовідносин. «Накопичення агресії тим більш небезпечне, чим краще знають один одного члени даної групи, чим більше вони один одного розуміють і люблять. У такій ситуації ... всі стимули, які викликають агресію та внутрішньовидову боротьбу, переживають різке зниження порогових значень» [9, с. 62]. Але разом з тим він підкреслює, що даний вид агресії так само, як і попередній, слугує збереженню біологічного виду, оскільки тісно пов'язаний із суперництвом, що надає сильним і здоровим особинам (у тваринному світі) та індивідам (у людей) можливість зайняти більш високі ієрархічні позиції. Так, за К. Лоренцем, людина має особливий енергетичний потенціал поведінки, який накопичується у ньому в процесі життєдіяльності. Ймовірність виникнення та інтенсивність прояву агресивної поведінки залежать від реальної сили такого енергетичного потенціалу. Для вираження агресії потрібен зовнішній стимул: поява такого стимулу, згідно з К. Лоренцем, негайно викликає нестримане виверження агресії. Він порівнює це з постійно киплячим котлом, де пара, що утворюється, шукає собі виходу назовні. Якщо на шляху до виходу пари виникає перепона, то вона з силою відштовхує її. Причому, на відміну від фрейдівської точки зору, К. Лоренц вважав можливим зменшення агресії. Зокрема, для того, щоб контролювати та пом'якшити агресію, Лоренц пропонував надати розрядці агресії соціально прийнятну спрямованість.

Слід відмітити, що інший відомий спеціаліст у цій області, Л. Берковіц, який критикував як фрейдівський, так і лоренцевський погляди на агресію, приділяє особливу увагу відсутності емпіричних підтверджень даних теоретичних постулатів. «Дослідникам не тільки не вдалося знайти центри «агресивної енергії» ні в організмі тварини, ні в організмі людини..., але й немає достатньо доказів того, що підмінена агресивна діяльність принесе користь очищення (катарсис) та зменшить наступний потяг до агресії», – підкреслює Л. Берковіц у своїй книзі «Агресія: причини, наслідки та контроль» [1, с. 473].

Але, разом з тим, Л. Берковіц повністю не виключає ймовірність біологічної обумовленості агресії. З цього приводу він пише: «Незважаючи на те, що я критично ставлюся до традиційної концепції агресивного інстинкту, я, звичайно, не відкидаю роль біологічних процесів» [1, с. 474]. Як доказ даного припущення Л. Берковіц приводить позитивні результати експериментальних досліджень, які були проведені в Данії у зв'язку з виявленими фактами спадкової схильності до вчинення деяких різновидів злочинів, пов'язаних з насильством. Ці експерименти підтвердили більшу схильність чоловіків, у порівнянні з жінками, до агресивної поведінки, а також те, що «є докази того,

що чоловічі статеві гормони можуть впливати на схильність до агресії» [1, с. 474]. Для пояснення природи агресії Л. Берковіц використовує відоме з теорії фрустрації поняття «відносної депривації», що являє собою феномен, який належить до галузі соціальної взаємодії. Відносна депривація – це оцінка свого положення (або своєї групи) як утисненого, дискримінованого порівняно з іншими, що супроводжується почуттям несправедливості. Як показав дослідження М. Дойча, що працював у руслі ідей Л. Берковіца [1, с. 50], незадоволеність викликана насамперед відносною, а не абсолютною депривацією. Тут відіграє важливу роль фактор соціального порівняння з тими, хто знаходиться в кращому положенні.

У зв'язку з цим інший відомий психолог Е. Аронсон [3], кажучи про безперечну наявність інстинктивного складника в агресії, тим не менш відзначає, що серйозні зміни до останньої вносять ситуативні фактори. Такий підхід добре сполучається з ідеєю Л. Берковіца про відносну депривацію як фактор, що стимулює агресію.

З приводу факторів біологічного характеру, що лежать в основі виникнення агресії, Д. Майєрс пише: «Агресія являє собою складний поведінковий комплекс, і тому неможливо говорити про існування в людському мозку чітко локалізованого «центру агресії» [2, с. 487].

Позиція Е. Фромма стосовно вродженої детермінації агресії полягає в наступному. Загалом висловлюючи свою згоду з прихильниками такої інтерпретації агресії, він пропонує своєрідну точку зору з приводу феноменології. Е. Фромм поділяє агресію на два види. Перший вид – це вищезгадана захисна агресія, що має філогенетичне походження. Цей вид агресії Е. Фромм називає доброякісною. Згідно з його теорією, доброякісна агресія як у тваринному світі, так і у людини являє собою реакцію-відповідь індивіда чи групи на небезпеку, що загрожує їх життєвим інтересам. «Філогенетично закладена агресія, що зустрічається у людей і тварин, є нічим іншим, як адаптивною, захисною реакцією» [10, с. 124]. Причому такого роду реакція може виникнути як у відповідь на небезпеку, на загрозу, що спрямована на задоволення базових біологічних потреб, так і в умовах тисняви, обмеженості простору пересування, високої температури тощо. Отже, за Е. Фроммом, такий різновид агресії, як захисна агресія, має біологічне походження, виконує адаптивну функцію і сприяє збереженню життя.

Що ж до другого виду агресії за Е. Фроммом, то це злаякісна агресія, яка не має нічого спільного з біологічними потребами, і, не будучи ані адаптивною, ані захисною, сіє жорстокість і розруху. Злаякісна агресія не має філогенетичного походження і, що дуже важливо, властива лише людині. «В основі злаякісної агресії – не інстинкт, а деякий людський потенціал, корені якого приховані в умовах самого існування людини» [10, с. 231].

Наступна концепція агресії була розроблена в рамках теорії фрустрації. Зокрема, Дж. Доллард розглядав агресію як реакцію

відповіді на фрустрацію. «Фрустрація – це таке явище, коли у людини є певний мотив, коли вона прагне досягти бажаної мети, але зустрічає перешкоди на цьому шляху» [11, с. 472]. Згідно з Дж. Доллардом, «фрустрація завжди призводить до якогось прояву агресії» [11, с. 490]. В 1939 році група психологів, відома під назвою «Йельська група», куди входив Дж. Доллард зі своїми однодумцями, та Н. Міллер разом з кількома іншими авторами, випустили книгу під назвою «Фрустрація і агресія», яка позначила початок експериментальних досліджень у цій галузі. Спростувавши погляди про інстинктивну роль агресії, ці дослідники абсолютизували роль фрустрації в її виникненні. На думку цих авторів, фрустрація завжди провокує агресію в якійсь формі, а агресія завжди є результатом фрустрації. Проте незабаром цей жорсткий підхід був переглянутий Н. Міллером. Він висунув більш м'який варіант залежності «фрустрація – агресія», який полягав у тому, що агресивна поведінка є лише однією з моделей поведінки фрустрованої людини.

В подальшому концепція фрустраційної детермінації агресії була переглянута, зокрема, Леонардом Берковіцем. Він був переконаний, що в поясненні психологічної природи агресії Йельська група переоцінювала роль фрустрації. Виходячи з цієї позиції, він висунув точку зору про те, що фрустрація лише створює психологічні умови для виникнення злості. В результаті фруструючих впливів у психіці особистості створюється емоційна готовність до агресивних реакцій. Л. Берковіц, зокрема, відзначає: «Я вважаю, що фрустрація продукує тенденцію до агресії. Негативний афект – головний підбурювач агресивних схильностей» [1, с. 70]. Зазвичай, за Л. Берковіцем, неприємність ситуації прямо пропорційна схильності особистості до агресивної поведінки. Він дотримується такої думки: «Ми поводимося агресивно лише тоді, коли вважаємо, що з нами вчинили несправедливо чи незаконно, або розцінюємо дії інших як спрямовані особисто проти нас» [1, с. 59].

Тим не менш, для спалаху конкретного акту агресії необхідний хоч якийсь зовнішній стимул. У результаті своїх експериментальних досліджень Л. Берковіц та його однодумці констатували, що таким стимулом може стати, наприклад, зброя, яка знаходиться в полі зору. Стимуляторами агресії можуть стати також почуття болю, образа, які також здатні підштовхнути людину до агресивної поведінки. У зв'язку в цим Берон і Річардсон висловлюють думку про те, що «чи спричинить фрустрація агресію, чи ні, залежить від інтерпретації індивідуумом безлічі ситуативних факторів і від його емоційної реакції на них» [4, с. 136].

Третій концептуальний підхід до проблеми агресії – це теорія соціального научіння, яка відрізняється від двох попередніх тим, що в ній агресивна поведінка розглядається як результат формуючого впливу соціального середовища. Найвідомішим прихильником цієї концепції був Альберт Бандура, на думку якого людина здатна навчитися агресивної поведінки насампе-

ред тому, що така поведінка в деяких випадках навіть заохочується. Крім того, часто така людина, спостерігаючи за агресивною поведінкою іншого, емоційно співпереживаючи і оцінюючи акт агресії, сприймає це як певну поведінкову модель, властиву соціуму. В концепції А. Бандури висувається принцип цілісної інтерпретації агресії на основі трьох факторів: 1) способів засвоєння подібних дій; 2) факторів, що провокують їх появу; 3) умов, за яких вони закріплюються [5, с. 48].

Викладений у цій статті оглядовий матеріал у загальному вигляді відображає принципові підходи до проблеми агресії, що існують в сучасній психології.

### **Список використаних джерел**

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб: Прайм-Еврознак, Нева; М.: Олма-Пресс, 2002. – 510 с.
2. Майерс Д. Социальная психология: Пер. с англ. / Д. Майерс. – СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2004. – 510 с.
3. Аронсон Э. Общественное животное. – М: Аспект-Пресс, 1998.
4. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб: Питер, 2001. – 352 с.
5. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies / Bandura A. // Self-efficacy in Changing Societies /Ed. by Albert Bandura. – Cambridge University Press, 2002.
6. Ferguson, C. J. (Ed.). (2009). Violent crime: Clinical and social implications. Thousand Oaks, CA: Sage.
7. Басс А. Психология агрессии // Вопросы психологии. – 1967. – № 3.
8. McDougall W. Psychology: Study of Behavior. 1912, 2 ed., L., 1952.
9. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»): Пер. с нем. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 272 с.
10. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: Республика, 1994.
11. Dollard J. (et al.). Frustration and Aggression. New Haven; L, 1939.

The comparative analysis of different psychological aggression theories is revealed. Three main scientific psychological approaches are described: 1) aggression as a born instinct; 2) aggression as a reaction to frustration; 3) aggression in the result of social learning. The classical texts of the prominent in this field authors are investigated as well as the known experiments.

**Key words:** comparative analysis, psychological theory, aggression, scientific psychological approach, instinct, frustration.

*Отримано: 09.09.2009*

## **МОЖЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ ДЛЯ ВИЯВЛЕННЯ ВПЛИВУ АВТОРІВ ІНТЕРНЕТ-САЙТІВ НА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТУДЕНТІВ СТАЦІОНАРНИХ ВІДДІЛЕНЬ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Метою дослідження виступає розкриття можливостей психологічних досліджень у мережі Інтернет для виявлення впливу авторів інтернет-сайтів на психологічні особливості студентів стаціонарних відділень вищих навчальних закладів. Основними методами дослідження є теоретичний аналіз найбільш сучасних наукових джерел з відповідної тематики, дистанційне тестування і аналіз отриманих результатів з використанням методів математичної статистики. Можна стверджувати, що існують значимі кореляції між психологічними особливостями авторів інтернет-сайтів і їхніх постійних користувачів, які є студентами стаціонарних відділень вищих навчальних закладів.

**Ключові слова:** автори інтернет-сайтів, постійні користувачі інтернет-сайтів, мережа Інтернет, психологічні особливості.

Целью исследования является раскрытие возможностей психологических исследований в сети Интернет для выявления влияния авторов интернет-сайтов на психологические особенности студентов стационарных отделений высших учебных заведений. Основными методами исследования являются теоретический анализ наиболее современных научных источников по соответствующей тематике, дистанционное тестирование и анализ полученных результатов с использованием методов математической статистики. Можно утверждать, что существуют значимые корреляции между психологическими особенностями авторов интернет-сайтов и их постоянных пользователей, являющихся студентами стационарных отделений высших учебных заведений.

**Ключевые слова:** авторы интернет-сайтов, постоянные пользователи интернет-сайтов, сеть Интернет, психологические особенности.

Важливим напрямом досліджень психологічного впливу користування мережею Інтернет є вивчення можливостей проведення психологічних досліджень безпосередньо у самій Мережі. Так, актуальність подібних досліджень вже відмічена західними авторами. Зокрема, Douglas A. Bernstein [7] є автором гідю з «психології Інтернету» – збірки короткого опису психологічних досліджень, проведених у Мережі. Michael H. Birnbaum у своєму довіднику [11] розбирає психологічні експерименти, проведені

в Інтернеті, надаючи велику кількість необхідних електронних послань і технічних деталей. Jayne Gackenbach [12] досліджує найрізноманітніші області, пов'язані з психологічним впливом користування Інтернетом, зокрема психологічне консультування, особливості інтернет-комунікації тощо. John Mueller [10] включає в сферу психологічних досліджень Інтернету «Світову Павутину» (www), електронну пошту, кімнати чату, віртуальні мета-світи, особливо акцентуючи на необхідності подальшого розвитку психологічних досліджень у Мережі.

Особливої важливості відповідна проблема набуває в сфері навчання студентів сучасних вищих навчальних закладів [9].

Отже, метою роботи є розкриття можливостей психологічних досліджень у мережі Інтернет для виявлення впливу авторів інтернет-сайтів на психологічні особливості студентів стаціонарних відділень вищих навчальних закладів.

Можна погодитися з І.М. Розіною [4] та іншими авторами [9] [6], які вважають, що, крім досліджень традиційних гуманітарних наук, таких, як психологія, лінгвістика, педагогіка, порівняно новими і такими, що завойовують все більш велику і значну популярність, існуючи на стику різних наук, а також проблемними областями досліджень діяльності людини в Інтернеті, є т.зв. on-line research, тобто онлайн-дослідження (найактивніше вони проводяться в Німеччині), computer-mediated communication (комп'ютерно-опосередкована комунікація), іноді computer support collaborative work (спільна робота за підтримкою комп'ютера) або Human-Computer Interaction (людино-комп'ютерна взаємодія), Communication Science (комунікативістика) (найчастіше останні здійснюються у США) тощо.

О.Є. Жичкіна [1] стверджує, що Інтернет – це вельми гнучкий інструмент психологічного дослідження і в деяких випадках проводити його через Інтернет значно зручніше, ніж традиційними способами. На думку автора, зараз актуально звернути увагу на можливість рекрутування респондентів через мережу Інтернет для подолання можливого зсуву вибірки, а також розглядати характеристики середовища інтернет-комунікації, що дозволяють мінімізувати зсув вибірки при рекрутуванні респондентів.

У будь-якому випадку, мережа Інтернет як середовище для проведення досліджень освоюється психологами недавно. Розробки, що проводяться зараз в мережі Інтернет, належать до достатньо широкого кола наочних областей, проте більшість їх є когнітивно орієнтованими, тобто стосуються переважно пізнавальних процесів. Список наочних областей досліджень найчастіше включає комунікацію, пізнання, мислення, психолінгвістику, сприйняття і відчуття, пам'ять, прийняття рішень, увагу, особистість, соціальні групи, соціальне пізнання, соціальні установки [1] [8].

Мережа Інтернет приваблива для психологів, оскільки має низку переваг у порівнянні з традиційними способами проведення досліджень, а саме: 1) економія часу, засобів, людських та інших ресурсів. Чинник «економії ресурсів», звичайно, є ключовим при



прийнятті рішення щодо проведення експерименту в мережі Інтернет; 2) можливість набрати більшу кількість досліджуваних, що забезпечує і велику точність статистичних висновків; 3) розширення вибірки у порівнянні з традиційними формами, що дозволяє знизити вплив культурно-специфічних чинників і дає можливість з більшою впевненістю узагальнювати результати дослідження. Іноді проведення дослідження у Мережі – це єдиний спосіб набрати необхідну кількість досліджуваних з цільової сукупності. Тут простіше знайти специфічну групу досліджуваних, що є труднодоступною в звичайних умовах, наприклад – досліджувати маргінальні соціальні групи; 4) легкість зміни методичного інструментарію на етапі його розробки та апробації; 5) наближеність експериментальної ситуації до умов, в яких знаходиться досліджуваний, що забезпечує велику екологічну валідність; 6) зниження впливу експериментатора; 7) можливість надання індивідуального зворотного зв'язку безпосередньо після проходження тестування або опитування, що служить додатковим чинником залучення досліджуваних; 8) дослідження в Інтернеті більш відверті, що знижує спотворення даних під впливом чинника соціальної бажаності. При опитуваннях з використанням електронної пошти виявляється менша потреба в схваленні, ніж в традиційних дослідженнях. При відповідях на відкриті питання електронною поштою досліджувані дають більш докладну і розгорнену інформацію; 9) поява додаткових можливостей програмного контролю за виконанням завдань. Це дозволяє вирішити проблему неповних відповідей, їх формату та послідовності виконання завдань [1, с. 11].

До основних переваг використання мережі Інтернет для проведення психологічних досліджень Д.К. Сатін [5] відносить такі: 1) низька вартість тиражування матеріалів; 2) широкий географічний обхват досліджуваних; 3) не вимагається безпосередньої присутності діагноста. Інструкцію та матеріали надає програмний комплекс, що здійснює також обробку одержаних даних. Результати останньої автоматично співвідносяться з психометричними нормами, на підставі чого досліджуваному виводиться текст інтерпретації; 4) користувачі комп'ютерної Мережі підготовлені до зустрічі з тестами, оскільки для отримання зворотного зв'язку багато авторів (адміністраторів) інтернет-сайтів створюють і розміщують на своїх серверах непсихологічні опитувальники-анкети. Майже кожний користувач має досвід участі в опитуваннях, що пред'являються у вигляді односторінкової анкети або послідовності діалогів. У користувачів глобальної Мережі достатньо висока готовність до участі в тестуванні ще й тому, що багато авторів інтернет-сайтів розміщують на своїх проектах популярні, а часто і професійні тести як розважальний матеріал.

Водночас, на думку О.Є. Жичкіної [1], у психологічних дослідженнях, що проводяться в мережі Інтернет, є і очевидні недоліки. Вони пов'язані, перш за все, з такою особливістю Інтернету, як анонімність користувачів, що може призвести до зниження контролю за поведінкою досліджуваних. У зв'язку з

цим досліджуваний може давати випадкові відповіді на питання, а також є вірогідність спотворення інформації про себе, особливо соціально-демографічної. Ці чинники створюють умови для спотворення результатів дослідження. В цілях уточнення даних іноді, при можливості, можна використовувати певні процедури:

1) одночасне проведення досліджень традиційними способами і в мережі Інтернет з подальшим порівнянням їх результатів;

2) порівняння результатів, одержаних у мережі Інтернет, з теоретичними уявленнями і даними інших досліджень. Як правило, валідність інтернет-досліджень виявляється високою – більшість результатів співпадають з результатами аналогічних робіт, проведених традиційним способом. Виняток можуть становити випадки дослідження особливостей сприйняття, коли розміщення стимульного матеріалу в Інтернеті позначається на його видимих розмірах. Наголошується, що при проведенні опитування у мережі Інтернет реєструється більша кількість «крайніх» і нелогічних суджень (що, проте, не порушує іншої схожості результатів мережевого і традиційного тестування). У решті випадків результати досліджень в Інтернеті майже або повністю співпадають з даними, що одержуються традиційними способами, тобто вірогідність фальсифікації відповідей деякими досліджуваними недостатньо висока для того, щоб значущо спотворити результати роботи в цілому;

3) неодноразова участь деяких досліджуваних в одному дослідженні. Це особливо можливо в тих випадках, якщо за участь в ньому пропонується матеріальна винагорода або якщо за отриманими даними безпосередньо після виконання завдань досліджуваному пропонується додаткова індивідуальна інтерпретація результатів. Перше мотивує досліджуваного взяти повторну участь в опитуванні, щоб підвищити вірогідність виграшу; друге дозволяє «поліпшити» результати тестування, привівши їх у відповідність з уявленнями про себе. Щоб уникнути повторних проходжень тестування одними і тими ж досліджуваними, застосовується ідентифікація IP-адреси комп'ютера, за яким працює користувач; разом з цим, при неадекватному застосуванні цієї ідентифікації в дослідженні не зможуть взяти участь інші користувачі того ж самого комп'ютера. Тому на додаток або на заміну до ідентифікації IP-адреси часто організовується вхід у систему тестування (опитування) за паролями. І хоча ніщо не обмежує досліджуваного пройти повторну реєстрацію під іншим ім'ям з використанням іншого пароля, ці заходи істотно знижують вірогідність повторних проходжень тестування. Іншим способом зниження вірогідності повторного проходження тестування одним досліджуваним є правильне складання інструкцій. Прохання не брати участь в дослідженні більше одного разу і побажання «віднести до дослідження серйозно» істотно знижують вірогідність зловживань;

4) вплив особливостей призначеної для користувача апаратно-програмної бази (монітора, браузера) на сприйняття стимульного матеріалу. Враховувати це особливо необхідно в тих випадках,

коли сама форма пред'явлення матеріалу (колір, яскравість, конфігурація, час) грає важливу роль при проведенні дослідження;

5) відсутність можливості у досліджуваного при проходженні дослідження в Інтернеті поставити експериментатору питання про виконання завдання. Це може призводити до неправильного розуміння завдань і, отже, спотворення результатів. Тому інструкції повинні бути якнайповнішими та яснішими, необхідно наперед інформувати досліджуваного про те, скільки часу займе у нього участь у дослідженні [1, с. 10].

На результати досліджень в мережі Інтернет можуть впливати і характеристики вибірки:

1) вибірка користувачів мережі Інтернет на даний момент чітко визначена, що дещо обмежує можливості генералізації результатів дослідження. Наприклад, користувачі російського Інтернету є переважно людьми у віці від 16 до 34 років, в основному чоловіками, з вищою і незавершеною вищою освітою, з середнім або вищим за середній рівнем доходів, жителі великих міст. У вибірці майже не представлені робочі, безробітні та пенсіонери;

2) в ідеальному випадку розміщення опитування на різних за своєю аудиторією інтернет-сайтах з'являється можливість отримання різномірної і тим самим максимально репрезентивної вибірки. У разі ж проведення опитування тільки на одному інтернет-сайті без анонсування його в інших службах мережі Інтернет існує небезпека зсуву вибірки, тобто звуження її до аудиторії одного інтернет-сайту. Як приклад можна навести результати дослідження впевненості в собі, проведеного на інтернет-сайті В. Ромека «Психологія впевненості в собі»: середні значення по всіх трьох шкалах методики були значно нижчими за аналогічні значення при традиційному тестуванні. Це дозволило припустити, що відвідувачі даного інтернет-сайту переживають деякі ускладнення, пов'язані з відчуттям впевненості в собі. Як способи контролю подібних зсувів вибірки запропоновується таке: проведення дослідження на інтернет-сайті з достатньо широкою аудиторією; розміщення опитувальника на різних інтернет-сайтах з різними аудиторіями; використання банерної реклами дослідження (а також його анонсування в інших середовищах), що дозволяє привернути до участі в ньому більш широку аудиторію досліджуваних;

3) недоліком вибірки дослідження у мережі Інтернет є і те, що в ньому беруть участь добровольці, отже, вона може бути нерепрезентативною по відношенню до генеральної сукупності, оскільки з вибірки «випадають» ті люди, що не захотіли безкоштовно взяти участь у дослідженні. Залучення інших досліджуваних можливо при обіцянці додаткового зворотного зв'язку (безпосередньо після проходження тестування або через деякий час) чи матеріальної винагороди (вона може видаватися людям, що взяли участь у дослідженні, або розіграватися серед учасників у лотерею) [1, с. 8].

До ефективних способів формування вибірки можна віднести такі: 1) розміщення опитувальника на одному з популярних

інтернет-сайтів з достатньо різномірною аудиторією; 2) реєстрацію дослідження в пошукових машинах; 3) анонсування дослідження на інтернет-форумах, що повинно бути неодмінно персоналізованим, і якщо дослідження проводиться організацією, то від її імені бажано виступити представнику, якому можуть бути адресовані запитання по ходу дослідження; 4) анонсування дослідження через списки розсилки відповідної тематики; 5) розсилка запрошень на участь у психологічному дослідженні електронною поштою. Проте відгук на такі пропозиції може бути низьким, оскільки останнім часом почастишала кількість розсилки небажаних рекламних повідомлень (т.з. спам), що присилаються електронною поштою, і запрошення взяти участь у дослідженні може бути проігнорованим, якщо буде розцінено як комерційна пропозиція. Крім того, анонсувати дослідження можна далеко не в будь-якій мережевій спільноті [1, с. 10].

Помилки, що допускаються при формуванні вибірки, зазвичай, є такими: 1) анонсування у каналах чату, як правило, показує низьку ефективність, оскільки від користувачів чату часто потрібні дії з копіювання посилання, запуску браузера, виклику веб-сторінки дослідження. Для здійснення цих дій у досліджуваного повинна бути достатньо висока мотивація; 2) неефективною є пряма розсилка запрошень взяти участь у дослідженні електронною поштою, що може бути розцінено як спам; 3) неефективним є анонс на інтернет-форумах, тематика яких не відповідає темі опитування. Перш ніж посилати анонс про дослідження, необхідно оцінити те, як він буде сприйнятий користувачами конкретного інтернет-форуму; 4) анонс дослідження в радіопередачі або телепередачі (із згадкою електронної адреси інтернет-сайту, на якому проводиться дослідження) також є неефективним [1].

Разом з тим, всупереч всім згаданим обмеженням, психологічні дослідження у мережі Інтернет привертають і привертатимуть дослідників своєю зручністю. В даний час кількість таких досліджень все ще невелика, проте вона дуже швидко зростає. Збільшення кількості психологічних лабораторій у Мережі дозволяє сподіватися, що проведення психологічних досліджень в Інтернеті у найближчому майбутньому стане широко поширеним явищем. [1]

Розбираючи питання надійності і валідності психологічних досліджень, що проводяться через мережу Інтернет, О. Мищенко [2] доходить висновку: надійність і валідність психологічного дослідження через Інтернет не зменшуються порівняно з аналогічними дослідженнями, що проводяться традиційними способами.

Варто погодитися з Л.О. Пережогіним [3], який, досліджуючи актуальні можливості online-консультування, стверджує, що воно надає практично необмежені можливості при виконанні скринінгових досліджень, наприклад, при психологічному обстеженні великих колективів, що знаходяться на значному віддаленні. Так, сучасні діагностичні методики можуть бути легко

реалізовані в online-режимі, що дозволяє провести відбір осіб, які вимагають очного консультування.

Деякі західні автори, наприклад, J. Mueller [10] та інші ([7] [11]), також роблять особливий акцент на необхідності подальшого розвитку психологічних он-лайн досліджень. Steven G. Rogelberg [8] навіть пропонує довідник методів дослідження в промисловій і організаційній психології, зокрема в сфері Інтернету. Темі роботи, зокрема, охоплюють при цьому різні напрями мережевих досліджень, включаючи дослідницьку етику, надійність і переконливість досліджень, характеристики дослідницького проекту, якісні дослідницькі парадигми, енергетичний аналіз, обчислювальне моделювання, підтверджуючий факторний аналіз, збір даних через мережу Інтернет, подовжене моделювання, моделювання складних структур даних, багатоврівневе дослідження, кроскультурне організаційне дослідження і моделювання нелінійних відносин.

Д.К. Сатін [5], аналізуючи можливості застосування інтернет-тестів, розроблених за допомогою факторного аналізу, відзначає, що вони зберігають свою факторну структуру. Невелика корекція значення середнього за шкалами не перевищує критичних значень. Зменшення ж розкиду даних (дисперсії) цілком з'ясовно, оскільки вибірка користувачів мережі Інтернет характеризується чіткими ознаками: в основному, це молоді люди (медіана – 27 років) з вищою освітою, що володіють високими технологіями.

Отже, поза сумнівом, можна з все більшою впевненістю стверджувати, що психологічні дослідження, які проводяться у мережі Інтернет, є зручними, володіють потужним емпіричним потенціалом і достатньо високою достовірністю.

У нашому випадку визначалися можливості психологічних досліджень у мережі Інтернет для виявлення впливу авторів інтернет-сайтів на психологічні особливості студентів стаціонарних відділень вищих навчальних закладів через здійснення з ними регулярної інтернет-комунікації. Для проведення емпіричної частини відповідного дослідження була необхідна участь авторів інтернет-сайтів, що створили та адмініструють останні, тобто організують зміст цих сайтів, а також здійснюють інтернет-комунікацію з їхніми постійними користувачами, використовуючи відповідні технічні засоби (інтернет-форуми, чати, електронну пошту тощо). Автори інтернет-сайтів були знайдені через Інтернет, для чого були використані сучасні пошукові системи (Yandex, Rambler, Google тощо), а потім їм було запропоновано взяти участь у дослідженні на добровільних засадах, використовуючи мотивацію самопізнання (було повідомлено, що дослідження дозволить краще розкрити власні психологічні особливості використання мережі Інтернет) та «здійснення соціально позитивних вчинків» (було повідомлено, що дослідження сприятиме глибшому пізнанню психології користувачів мережі Інтернет і розвитку віртуального середовища, яке нині активно використовується). Відбір авторів інтернет-сайтів, що могли взяти участь

у дослідженні, здійснювався за наявності в них інтернет-сайту, що складається як мінімум з однієї інтернет-сторінки, форуму і посилання на електронну адресу, та може мати чат. Також було необхідно, для реалізації психологічного дослідження інтернет-комунікації постійних користувачів цих інтернет-сайтів, щоб кожний з них відвідував відповідні сайти та спілкувався за допомогою технічних засобів інтернет-комунікації на цих сайтах регулярно (не рідше ніж раз на три доби), що перевірялося спеціальним запитом досліджуваним перед початком дослідження.

Дослідження психологічних особливостей авторів інтернет-сайтів та їхніх постійних користувачів відбувалося дистанційно, тобто на інтернет-сайтах досліджуваних авторів подавалися електронні посилання на анкету для збору особистих даних і методики дослідження, що були розміщені на відповідному інтернет-сайті. Під постійними користувачами інтернет-сайтів тут розуміються люди, що регулярно їх відвідують для пошуку необхідної інформації та/або спілкування, а саме: бувають на інтернет-сайті не рідше одного разу на три доби та відправляють за цей час не менше одного повідомлення через електронну пошту (адміністратору або комусь з інших користувачів цього сайту), на форумі або в чаті. З всієї сукупності постійних користувачів інтернет-сайтів для дослідження відбиралися лише студенти стаціонарних відділень вищих навчальних закладів, що здійснювалося за допомогою спеціального запиту досліджуваним перед початком дослідження.

Процедури первинної обробки даних були повністю автоматизованими, здійснюючись на рівні web-браузера. Так само автоматизованою була видача результатів дослідження, що здійснювалася для досліджуваних у зручному вигляді, та запис отриманих результатів у спеціальну інформаційну базу даних, необхідну для подальшого аналізу результатів. Отже, дослідження за допомогою відповідних методик було реалізовано з використанням електронних технологій, вимагаючи роботи з комп'ютером і мережею Інтернет.

Методики дослідження психологічних особливостей авторів інтернет-сайтів та їхніх постійних користувачів були спрямовані на виявлення показників рівнів інтернет-залежності, агресивності, депресивності та самоактуалізації, а саме: були використані такі методики: шкала інтернет-залежності А.Є. Жичкіної, тест інтернет-залежності Кімберлі Янг (виконаний і адаптований В.О. Буровою), тест Ассінгера, опитувальник К. Томаса, методика визначення рівня депресії В.О. Жмурова, шкала самовідношення Зунга, опитувальник САМОАЛ, опитувальник креативності Джонсона.

Емпіричне дослідження здійснювалося упродовж шести місяців і складалося з п'яти «зрізів», що послідовно реалізовувалися у часі через кожні півтора місяці: 01-03.04.2008, 15-17.05.2008, 01-03.07.2008, 15-17.09.2008, 01-03.11.2008. Тривалість кожного етапу збору даних через мережу Інтернет у рамках проведеного дослідження дорівнювала трьом добам, враховуючи можливі

відносні перерви у відвідуванні досліджуваними відповідних інтернет-сайтів (адже не обов'язково кожен навіть постійний користувач інтернет-сайту в змозі користуватися останнім для комунікації або інших цілей кожного дня).

У результаті емпіричного дослідженні отримані дані аналізувалися за допомогою методів математичної статистики для виявлення наявності чи відсутності кореляцій між показниками рівнів інтернет-залежності, агресивності, депресивності та самоактуалізації у авторів інтернет-сайтів та відповідними показниками у постійних користувачів цих інтернет-сайтів.

Всього було досліджено 11 авторів інтернет-сайтів та 86 постійних користувачів відповідних інтернет-сайтів. Кожен автор інтернет-сайту (з числа досліджуваних авторів інтернет-сайтів) був представлений власною сукупністю постійних користувачів (з числа досліджуваних постійних користувачів) свого сайту.

Застосовуючи засоби математичної статистики, було проаналізовано отримані під час дослідження емпіричні дані, які показали присутність кореляцій між психологічними особливостями авторів інтернет-сайтів, що виражаються в організації змісту цих інтернет-сайтів та інтернет-комунікації з постійними користувачами останніх, і психологічними особливостями студентів стаціонарних відділень вищих навчальних закладів, які є постійними користувачами цих інтернет-сайтів. А саме, встановлено, що за всіма методиками дослідження у переважній більшості представників досліджуваної вибірки спостерігалася послідовна або загалом послідовна тенденція до зростання кореляції показників.

Відзначимо, що обидві використані методики дослідження інтернет-залежності – «Шкала інтернет-залежності» А.Є. Жичкіної та тест на інтернет-залежність К. Янг (в адаптації В.О. Бурової) – вказують на аудиторії постійних користувачів інтернет-сайтів шостого і десятого авторів як на такі, в яких не відзначаються загальні для інших аудиторій досліджуваної вибірки тенденції до послідовного або загалом послідовного збільшення кореляції показників. Це вказує на те, що дані за обома зазначеними методиками дослідження корелюють між собою. Також, за обома використаними методиками дослідження депресивності аудиторія постійних користувачів інтернет-сайту шостого автора відзначається як така, у якій не спостерігаються загальні практично для всіх інших аудиторій користувачів досліджуваної вибірки тенденції до послідовного або загалом послідовного збільшення кореляції показників. Разом з тим, за методикою диференційної діагностики депресивних станів В.О. Жмурова другою аудиторією користувачів, що у вищезазначеному аспекті відрізняється від вибірки інших, виступає аудиторія інтернет-сайту дев'ятого автора, а за тестом депресії Зунга (в адаптації Т.І. Балашової) – четвертого. Це вказує на те, що дані за обома зазначеними методиками дослідження частково корелюють між собою. Крім того, дані за обома використаними методиками дослідження самоактуалізації особистості (дві базові шкали САТ і опитувальник креативності Джонсо-

на) також корелюють між собою, адже вказують на послідовну або загалом послідовну тенденцію до зростання кореляції показників практично у всіх представників досліджуваної вибірки.

Кореляції показників, отриманих за різними методиками дослідження, переважно представників досліджуваної вибірки (крім автора шостого інтернет-сайту і його постійних користувачів, де відповідна тенденція виявлена лише за половиною методик), мають послідовну чи загалом послідовну тенденцію до зростання кореляції показників і наближення до 1. Можна припустити, що наявність у автора шостого інтернет-сайту і його постійних користувачів частково іншої тенденції пояснюється (повністю чи частково) віком автора (18 років), який порівняно з іншими досліджуваними авторами інтернет-сайтів є достатньо молодим. Вірогідно, у такому віці певні особистісні структури, що є необхідними для здійснення автором інтернет-сайту достатньо ефективного впливу на психологічні особливості представників постійної аудиторії користувачів його інтернет-сайту, є розвинутими недостатньо. До таких структур можна віднести як зрілість і складність сфери вищих почуттів (моральних, інтелектуальних, естетичних тощо), так і сформованість інтелектуальної та вольової сфер особистості. Можливо, за їхньої наявності і сам автор інтернет-сайту, і продукт його діяльності – інтернет-сайт, сприймаються для його постійних користувачів як більш референтні, отже, здійснюється і більш ефективний вплив на їхні психологічні особливості.

Отже, існують широкі можливості для психологічних досліджень у мережі Інтернет для виявлення впливу авторів інтернет-сайтів на психологічні особливості студентів стаціонарних відділень вищих навчальних закладів.

### **Список використаних джерел**

1. Жичкина А. Е. О возможностях психологических исследований в сети Интернет / Анастасия Евгеньевна Жичкина // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 2. – С. 75-78.
2. Мышенкова Е. С. Гендерные и возрастные аспекты использования Интернет [Электронный ресурс] / Мышенкова Е.С. – Минск: БГУ, 2000. – Режим доступа до статті: [http://flogiston.ru/articles/social/int\\_gender](http://flogiston.ru/articles/social/int_gender).
3. Пережогин Л. О. Интернет-аддикция в подростковой среде [Электронный ресурс] / Пережогин Л. О. – М.: ГНЦ соц. и судеб. психиатрии им. В.П. Сербского, 2004. – Режим доступа до статті: <http://www.rusmedserv.com/psychsex/main003.htm>.
4. Розина И. Н. Интернет-сообщество специалистов в области коммуникации [Электронный ресурс] / Розина И.Н. // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития: Междунар. интернет-конф., 15 янв. – 29 марта 2002 г.: Материалы конф. – М.:



- Ин-т «Откр. об-во» : Логос, 2003. – Режим доступа до допов.: [http://www.auditorium.ru/conf/conf\\_fulltext/rozina.htm](http://www.auditorium.ru/conf/conf_fulltext/rozina.htm).
5. Сатин Д. К. Интернет как среда проведения психологических исследований / Д.К. Сатин // 2-ая Российская конференция по экологической психологии : науч.-практ. конф., (Москва, 12-14 апр. 2000 г.) : тезисы. – М. : Экопсицентр РОСС, 2000. – С. 262.
  6. Форман Н. Использование виртуальной реальности в психологических исследованиях / Н. Форман, П. Вильсон // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 2. – С. 64-79.
  7. Bernstein D. A. Psychology Internet Guide / Douglas A. Bernstein. – [5th ed.]. – Boston : Houghton Mifflin Comp., 1998. – 261 p.
  8. Handbook of Research Methods in Industrial and Organizational Psychology (Blackwell Handbooks of Research Methods in Psychology) / ed. by Steven G. Rogelberg. – Malden: Wiley-Blackwell Ltd., 2005. – 536 p.
  9. Joinson A. N. Understanding the Psychology of Internet Behaviour: Virtual Worlds, Real Lives / Adam N. Joinson. – New York : Palgrave Macmillan, 2003. – 224 p.
  10. Mueller J. Review Essay: The Psychology of the Internet by Patricia M. Wallace [Электронный ресурс] / John Mueller // International Electronic Journal For Leadership in Learning. – 2000. – V. 4, № 3. – Режим доступа до журн. : <http://www.ucalgary.ca/~iejll/volume4/mueller.html>.
  11. Psychological Experiments on the Internet / ed. by Michael H. Birnbaum. – [1st ed.]. – San Diego : Academic Press, 2000. – 317 p.
  12. Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal, and Transpersonal Implications / ed. by Jayne Gackebach. – [2nd ed.]. – San Diego : Academic Press, 2006. – 392 p.

Opening of possibilities of psychological researches comes forward a research purpose in the Internet for the exposure of influence of authors of internet-sites on the psychological features of students of stationary separations of higher educational establishments. The basic methods of research it is been theoretical analysis of the most modern scientific sources on the proper subject, controlled from distance testing and analysis of the got results with the use of methods of mathematical statistics. It is possible to assert that meaningful correlations are between the psychological features of authors of internet-sites and their permanent users, being students stationary separations of higher educational establishments.

**Key words:** authors of internet-sites, permanent users of internet-sites, the Internet, psychological features.

*Отримано: 10.06.2009*

**УДК 159.923**

*Л.А. Онуфрієва*

## **КАТЕГОРІЯ СПІЛКУВАННЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОМУ МОВЛЕННЮ: СПІВВІДНОШЕННЯ ПРЕДМЕТА І МЕТОДА**

Повноцінне навчання іноземної мови повинно базуватися на науково-обґрунтованій моделі керування процесом засвоєння шляхом інтенсифікації створення психологічних умов для актуалізації усіх потенційних можливостей суб'єктів учіння. Процес навчання повинен позбутися монологічного характеру і будуватися на самостійності.

**Ключові слова:** навчання, іноземна мова, оволодіння, сприймання, психолого-педагогічне дослідження.

Полноценное обучение иностранному языку должно основываться на научно-осмысленной модели управления процессом усвоения путем интенсификации создания психологических условий для актуализации всех потенциальных возможностей субъектов обучения. Процесс обучения должен освободиться от монологического характера и основываться на самостоятельности.

**Ключевые слова:** обучение, иностранный язык, овладение, восприятие, психолого-педагогическое исследование.

Література з питань теорії і практики викладання іноземної мови налічує на сьогодні не одну сотню назв. Теж саме можна сказати і про публікації, які присвячені окремим методичним розробкам та конкретним аспектам їх практичного застосування. Класифікація методів навчання в іноземній мові відокремилась навіть у самостійний напрямок психолого-педагогічних досліджень. Констатується, що зазначений напрямок концентрує в собі чи не увесь вузол дискусійних питань, пов'язаних з вибором критеріїв, що беруться за основу типологізації [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 12; 17; 18].

І, тим не менше, «методичний і особливо психологічний рівень сучасного навчання мови настільки низький, що вже за теорією ймовірності важко, належним чином розміркувавши, не вигадати що-небудь краще» [11, с. 250]. І хоча наведене висловлювання О.О. Леонтьєва стосувалося стану викладання російської мови і було виголошено далеко не останнім часом, воно не втратило своєї гостроти і актуальності стосовно сьогоденної ситуації, що склалася в галузі викладання іноземної мови як в середніх, так і вищих освітніх закладах немовного профілю. Адже рівень володіння іноземною мовою визнається як вкрай незадовільний [15; 16]. Першим кроком, на думку О.О. Леонтьєва, має бути відповідь на питання щодо функцій тих аргументів, якими визна-

чається результат навчання, тобто наблизитися до психологічного обґрунтування процесу засвоєння суб'єктом мови як такої. Історія навчання іноземної мови свідчить, що саме домінування тієї чи іншої психологічної теорії значно обумовлювало дидактичні і методичні принципи, що клялися в основу тієї чи іншої системи навчання. Оскільки питання це так чи інакше висвітлювалося на сторінках відповідної літератури, дозволимо собі нижче зупинитися на конкретних проєкціях у змістові методів викладання провідних для свого часу психологічних напрямків і ідей.

Ідеї асоціативної психології були покладені, зокрема, в підґрунтя поширених свого часу таких методів навчання, як граматики-перекладного і текстуально-перекладного як варіанта першого. Відтворення останніх у тих чи інших модифікаціях у теоретичних поглядах їх прихильників потребують певної деталізації змісту зазначених методів. Мета перекладного методу, що було доведено в роботі І.А. Зимньої, – навчання учнів рецептивному оволодінню іноземною мовою, зокрема читанню [10]. Переклад текстів на базі оволодіння граматики й лексики і виступав основним засобом, за допомогою якого відбувалося, на думку його прихильників, засвоєння структури іноземної мови. Остання й визнавалася предметом навчання. Встановлені асоціативною психологією закони зумовлювали розробку відповідних принципів навчання, головним з яких поставав принцип запам'ятовування (механічного). Отже, процес запам'ятовування, міцність і стійкість якого визначалась частотою повторювань, і закладався в зміст вимог, що клялися у відповідні методичні розробки. Співставлення у процесі перекладу закономірностей рідної і іноземної мови слугувало допоміжним засобом для кращого засвоєння, точніше – кращого запам'ятовування тієї ж лексико-граматичної будови мови.

Зміна асоціативної парадигми на біхевіористську, предметом якої слугувало поняття поведінки, призвело і до переосмислення предметної галузі іноземної мови, об'єктом якої стало поняття мовної поведінки (мовної дії). Оскільки мова в концепції біхевіоризму розглядалась як одна з багатьох форм поведінки, що підлягала встановленим представниками цього напрямку законам ефекту (співпадання стимулу з реакцією, що веде до закріплення останньої, а також до готовності організму, в разі повторення стимулу, відповісти набутою вже реакцією), вправи (залежність реакції-відповіді від кількості повторень, тривалості і сили стимулу, що діє) і готовності (стан актуальної мобілізації організму до даного стимулу), то предметом навчання у суворій відповідності із зазначеними законами стало практичне завдання навчання говорінню з використанням методів наслідування, імітації та наочності. При цьому припускалося, що закономірності засвоєння рідної мови тотожні закономірностям іноземної. Місце перекладного методу заступив метод предметної наочності (зорової і слухової). Введення з часом у схему стимулу-реакції поняття проміжної перемінної лише задекларувало «присутність» у процесі навчання

свідомості як внутрішнього чинника, яка в дійсності не залучалася до пояснювальних схем поведінки взагалі, в процесі інтерпретації механізму засвоєння мовленнєвих дій і навичок – зокрема.

Реабілітація вітчизняними психологами проблеми свідомості (Л.С. Виготський) і мислення, установка навчання на розвиток мислення, знайшла своє відбиття і в змістові нових дидактичних принципів та методів навчання, в тому числі й іноземної мови.

У контексті вітчизняних досліджень аналогічної проблематики найбільш виразними виявляються два напрямки, що обґрунтовували доцільність застосування в практику навчання відповідно двох методів: 1) свідомо-порівняльного; і 2) свідомо-практичного. Конкретизацію змісту зазначених напрямків до речним вважаємо розпочати з психолого-дидактичного аналізу принципів навчання іноземним мовам, оскільки останні постають вихідними орієнтирами, що визначають логічне розгортання методу в матеріалі практичної діяльності педагога.

Зазначимо, що в своїй загальній формі дидактичні принципи, що були сформульовані свого часу ще Я. Коменським, збереглися до наших днів, хоча їх зміст, зрозуміло, визначався історико-культурним контекстом, а також розвитком педагогіки та інших, споріднених з нею наук. У сучасній дидактиці найбільш поширеними виявляються такі принципи: науковості, свідомості, наочності, активності, систематичності, доступності і міцності. Принцип свідомості викликає у методиці навчання іноземним мовам найбільш гострі дискусії. Одні дослідники дотримуються думки, що принцип свідомості полягає в тому, щоб розуміти зміст мовних знаків, про які повідомляється (тобто розуміння синтагм, речень, повідомлень); інші вважають, що суб'єкт обов'язково повинен розуміти ті мовні елементи, з яких ці знаки складаються, ті лексичні та граматичні правила, за якими вони утворені. У першому випадку рекомендується для засвоєння мовного матеріалу імітація та побудова аналога, у другому – засвоєння правил, за якими йде побудова та вживання за аналогом.

Прихильники першого погляду наводять на його користь певні аргументи:

- 1) в усіх мовах існують основні, спільні для них закономірності, різниці ж мають другорядний характер, тому засвоєння іноземної мови можливе за аналогом;
- 2) вивчення мови не висуває додаткових і особливих вимог до інтелекту;
- 3) правила, які зафіксовані у словниках та граматиках, охоплюють незначне коло мовних явищ, тому вони приносять мало користі при оволодінні мовою; до того ж, знання правил саме по собі ніколи не переходить в уміння та навички.

Навпаки, прихильники другого погляду обґрунтовують свою точку зору фактами суттєвих розбіжностей, що існують між різними мовами. Свідчення цього – помилки, пов'язані з інтерференцією. Різниця у мовах виявляється, на погляд представників

цього напрямку, на всіх рівнях мовних систем, що робить беззмисловим шлях свідомого зіставлення рідної та іноземної мов. При цьому наголошується теза про недоречність виключно граматичного підходу. Останній має слугувати лише більш твердому і швидкому практичному оволодінню мовою. Розуміння мови сприяє активній роботі мислення, без розвитку якого засвоєння іноземної мови втрачає свій сенс. Отже, принцип свідомості забезпечує осмислене ставлення індивідів до процесу навчання, окремих його ланок – зокрема.

Не менше суперечок викликає і принцип активності. На думку одних, вирішальне значення має зовнішня активність, пов'язана із проговорюванням мовного матеріалу, звідси постає вимога – надавати багато уваги навчанню усного мовлення: 1) навички відіграють вирішальну роль в оволодінні мовою. Вони формуються шляхом імітації, наслідування та механічного завчання; 2) на думку, зокрема, англійського методиста Г. Палмера та його послідовників, усний метод цінний тим, що дає можливість розвивати здатність до цілісного сприйняття матеріалу, оскільки суб'єкт не в змозі розчленувати мовний потік і тому сприймає його комплексно [14].

Прихильники іншого погляду наполягають на тому, що знання, навички та вміння формуються в процесі активної розумової роботи студентів, в основі якої лежить сполучення мовленнєвої діяльності і мислення: 1) інтерес до навчального матеріалу, творча діяльність у процесі оволодіння вміннями і навичками усного мовлення, читання, письма сприяють кращому засвоєнню матеріалу; 2) активність засвоєння підвищується, коли запропонований для вивчення матеріал доступний, підготовлений попередніми заняттями (також і самостійною домашньою роботою).

Принцип наочності не викликає у більшості методистів будь-яких серйозних зауважень. Зорова наочність широко застосовується як засіб розкриття значення лексики і граматики.

Одним із головних компонентів принципу системності є послідовність. Застосування останнього в методиці викладання іноземних мов здійснюється при виборі тематики, розміщення мовного матеріалу, розвитку умінь і навичок. У дидактиці зазначений принцип конкретизують такі правила:

- від простого до складного;
- від легкого до важчого;
- від відомого до невідомого;
- від близького до далекого.

В свою чергу, послідовність вивчення мовного матеріалу обумовлюється:

- потребою розвитку мовлення;
- зв'язком між окремими розділами мови: фонетикою, граматикою, лексикою;
- систематизацією мовних навичок і умінь.

Принцип міцності. У тих методичних системах, у яких при засвоєнні мовного матеріалу і розвитку навичок та умінь керів-

на роль відводиться пам'яті як суто асоціативному механізму, міцність засвоєння пов'язується з частотою повторень. Звідси міцність засвоєння обумовлюється:

- дотриманням вищезазначених дидактичних принципів;
- свідомим засвоєнням мовного матеріалу;
- активним повтором вивченого матеріалу;
- різноманітністю застосовуваних вправ;
- поєднанням аудиторної та домашньої роботи;
- систематичною перевіркою набутих знань у процесі розвитку знань та умінь.

Виходячи із вищевикладеного, методичні принципи можна подати у вигляді опозицій: – співставлення – іманентність – характерний принцип співставлення: мислення людей, які розмовляють різними мовами, має спільний механізм. Тут відрізняється лише спосіб висловлення думки. За Л. Щербою, співставлення явищ рідної та іноземної мови сприяє кращому засвоєнню іноземної мови і дає змогу пізнати саму думку. Засвоїти явище іноземної мови легше, виходячи з відомих форм рідної мови, за причини певної спільності мов та великого мовленнєвого досвіду користування рідною мовою.

У сучасній практиці викладання іноземної мови використовуються три основних методи навчання: 1) прямий; 2) співставлювальний; 3) змішаний.

Прихильники прямого методу вважають доречним використання прямих асоціацій між предметом та словом мови, яка вивчається. Можливість звернення до рідної мови виключається. Вважається, що цей метод відповідає усім принципам дидактики: активності, наочності, доступності, міцності. В основу прямого методу кладуться, зокрема, такі методичні принципи як інтуїтивність, іманентність, посилення на позитивний мовний досвід, недиференційоване навчання, послідовне навчання. Різновидностями прямого методу є аудіолінгвальний та аудіовізуальний методи.

Провідне місце у співставлювальному методі займає принцип свідомості – всі мовні явища пояснюються раніше, ніж створюються уміння і навички користування ними. В основі методу лежать такі методичні принципи: співставлення, посилення на негативний та позитивний досвід, диференційоване засвоєння мови, паралельний розвиток різних видів мовної діяльності. Співставлювальний метод будується за схемою: все навчання спрямоване від засвоєння мовних фактів до автоматичного їх використання; правила, які вивчаються, безпосередньо і міцно пов'язані з усним та письмовим мовленням; методичні прийоми змінюються відповідно до рівня та обсягу засвоєння мовного матеріалу; всі види мовленнєвої діяльності розглядаються й вивчаються у тісному зв'язку один з одним. Згідно з цим методом суб'єкт спочатку оволодіває правилами, виконує усні та письмові вправи, а потім переходить до практичного застосування знань. Але ці вправи є лише засобом, який прискорює процес навчання мови, вони дають можливість свідомо використовувати мовний аналог. Надзви-

чайню велика роль при вивченні іноземної мови надається усному мовленню. Проте останнє має розвиватись паралельно і у тісному зв'язку з іншими видами мовної діяльності (читання, письмо). В основі цієї вимоги лежить теза про необхідність урахування єдності діяльності аналізаторів – слухового, зорового, рухового, що дає можливість більш міцного засвоєння іноземної мови.

Наступний метод – змішаний, або комбінований. Метод носить таку назву тому, що в ньому комбінуються принципи прямого методу та співставлювального. Метод тяжіє до прямого чи співставлювального методу в залежності від того, які принципи переважають в ньому.

У сьогоденній практиці викладання іноземної мови найбільш поширеними виявляються перераховані нижче способи розвитку навичок та вмінь:

- ознайомлення з новим об'єктом (мовним матеріалом);
- перенос нового граматичного, лексичного матеріалу в знайомі умови;
- використання нового матеріалу у новій, але подібній, аналогічній ситуації;
- вміння самостійно орієнтуватись у ситуації, що виникає;
- використання набутих знань, навичок і умінь залежно від умов.

Процес засвоєння іноземної мови в закладах освіти відбувається, як відомо, в умовах відсутності іншомовного середовища. Проте, можемо сказати, що мовні явища іноземної мови певною мірою аналогічні явищам рідної мови. Разом з тим, стверджують спеціалісти, відкинути рідну мову із навчання неможливо, оскільки неможливо вигнати її «із голів» тих, хто навчається. Водночас відмічається, що в цьому випадку ще мало уваги приділяється організуючій та спрямовуючій функції рідної мови, дуже важливій при формуванні мовлення.

Припускається, що підвищення ефективності навчання з іноземної мови у ВНЗ сприятиме вдосконаленню процесу керування засвоєнням знань, створенню умов для розвитку і формування здатності до самостійної роботи [13].

Окреме місце в навчанні іноземної мови займає техніка прискореного, інтенсивного навчання. За даними ініціаторів цього підходу, зазначена техніка дозволяє значно збільшити обсяг матеріалу, що засвоюється, створювати умови для повноцінної реалізації набутих знань, умінь та навичок у процесі практичного спілкування, допомагає подолати психологічний бар'єр, викликає мовленнєву активність, упевненість у користуванні мовними засобами, дозволяє уникати штамів, рутинних форм і засобів мовленнєвої комунікації. Ілюстрацією можливостей вказаної техніки може слугувати запропонований і здійснюваний в практиці навчання іноземної мови системно-комунікативний метод. Основу останнього складає принцип навчання іншомовному спілкуванню як «спільної системи мовних і комунікативних закономірностей у їх чіткому взаємозв'язку і взаємообумовленості» [15,

с. 86]. Названому провідному принципу підпорядковуються всі інші – єдності свідомого і неусвідомлюваного (за провідної ролі першого), активізації особистісного потенціалу, комунікативності (застосування цього принципу в безпосередньому процесі спілкування має передувати курс, спрямований на засвоєння основних правил і закономірностей спілкування), субординативного білінгвізму, що передбачає опору (співставлення) нового мовного коду на сформовані на базі рідної мови механізми. Реалізація вказаних принципів здійснюється у три етапи – переддиклової підготовки, системно-комунікативної презентації і первинної актуалізації матеріалу і лінгвокомунікативного занурення.

Відповідно етапу переддиклової підготовки передує етап вхідного тестування – діагностування комунікативних якостей особистості, особливостей пам'яті, уваги і мислення, рівня сформованості семантичного чуття, фонематичного слуху, рівня сформованості іншомовного спілкування (розуміння іноземної мови у темпі, природному для носія даної мови, використання у мові лексичних і фразеологічних одиниць, граматичних структур, адекватних відповідній ситуації іншомовної мовленнєвої взаємодії). Наступним кроком етапу переддиклової підготовки є ознайомлення слухачів із закономірностями ділового і особистісно-орієнтованого навчання, моделювання на рідній мові сюжетів подолання конфліктних ситуацій з урахуванням вікових психологічних особливостей, аналіз і обговорення комунікативних помилок, можливих варіантів їх подолання тощо. Мовленнєві особливості розкриваються на цьому етапі шляхом цілісного, з часом і поелементного співставлення системи рідної і іноземної мови: спільна основа, або, за визначенням автора, «лінгвокомунікативний стрижень спілкування» (найбільш уживаний в ситуаціях спілкування як в рідній, так і іноземній мові лексико-граматичний і фонетичний матеріал – лексика, пов'язана зі сферами побуту, емоційних і ділових відносин тощо). Засвоєння розбіжностей між системами рідної та іноземної мови, основних компонентів останніх (інтермедіальні компоненти, в авторському визначенні), відбувається як на лінгвістичному (закономірності мови), так і екстралінгвістичному (соціальні, ситуативні, етнокультурні особливості іншомовного процесу мовленнєвої взаємодії) рівнях.

Такий співставлювальний підхід сприяє оптимізації засвоєння специфіки системи іноземної мови, розвитку лінгвістичних здібностей, водночас і поглибленню уявлення щодо системи рідної мови. Недостатнє знання рідної мови (лінгвістичних понять) постає тим чинником, що перешкоджає ефективному засвоєнню системи іноземної мови, користування якою відбувається з опорою саме на мовні закономірності рідної мови.

Зміст другого етапу складає робота з іншомовними текстами (аналіз лексико-граматичних явищ, текстових елементів комунікативного спрямування тощо), що супроводжується взірцями й діями як з боку викладача, так і студентів. Закріплення засвоєних знань здійснюється на моделях чи аналогах реальної



ситуації мовленнєвої взаємодії (спілкування). При цьому використовуються відповідні мнемотехнічні техніки і прийоми (ментально-афективної компресії іншомовної інформації, що, зі свого боку, підсилюється засобами наочних опор).

Нарешті, третій етап (лінгвокомунікативне занурення) спрямований на самостійне застосування знань у звичайних і ускладнених (конфліктних) ситуаціях. Послідовності етапів відповідає і послідовність оволодіння учнями вмінь: орієнтувального спілкування, кристалізації стилю спілкування і, насамкінець, оволодіння вміннями налагоджування співробітництва і взаєморозуміння [15].

Дещо деталізований виклад одного з багатьох варіантів програми інтенсивного курсу навчання іншомовному спілкуванню мав за мету підкреслити той акцент, що відбувся останнім часом у психолінгвістиці стосовно проблеми доцільності використання в навчанні іноземній мові закономірностей рідної мови. Причому, саме відмовою від заборони на використання рідної мови (що є принциповою установкою аудіолінгвального, аудіовізуального і сугестопедичних методів) і досягається та ефективність, що дозволяє учням\студентам опанувати тим обсягом знань і навичок, що виявляються достатніми для розв'язання вимог, необхідних для ініціювання і підтримання спілкування в ситуаціях інтерперсональної взаємодії.

Прийом опори на рідну мову має своє науково-психологічне обґрунтування. Учні, як це доведено в роботах О.О. Леонтьєва, при засвоєнні іноземної мови зовсім не потребують будь-якої необхідності в побудові у себе спеціальних механізмів породження мови (складоутворення і артикуляції), оскільки вони сформовані у нього на базі рідної мови. Більш того, як зазначає О.О. Леонтьєв, «явище переносу вмінь і навичок оперування рідною мовою на іноземну відбувається незалежно від наших намагань обмежити його за допомогою того чи іншого методу: воно входить до складу загальних закономірностей переносу вмінь» [11, с. 252]. Звідси постає установка не на усунення рідної мови з системи навчання іноземної, а навпаки, усвідомлення рідної мови постає передумовою засвоєння іноземної. Отже, питання полягає не стільки в проблемі переносу вмінь, скільки в проблемі переносу корекцій (їх усвідомлення й автоматизації), що має відбуватися за певними правилами, або, за висловом О.О. Леонтьєва, за правилами заздалегідь відомого алгоритму дій, що відповідав би оптимальному шляху редукції й автоматизації [11]. Отже, узагальнює О.О. Леонтьєв, людина, яка засвоює іноземну мову, «має пройти через сходинку опосередкованого оволодіння іноземною мовою; опосередкованою ланкою постає тут система правил реалізації програми, що існує в рідній мові. В подальшому ця опосередкована система правил все більше редукується; ... кінцевим «пунктом» цього процесу редукції і одночасно автоматизації є встановлення безпосереднього зв'язку між програмою і системою правил іноземної мови, що відповідає «повному» оволодінню іноземною мовою, або «мисленню на іноземній мові» [11, с. 258].

Другим, важливим моментом є питання стосовно вибору конкретної одиниці, або одиниць емпіричного дослідження. Мова йде, зокрема, про питання переваги, що надається дослідниками і методистами тим чи іншим окремим видам мовленнєвої діяльності. Адже ті позитиви, на які посилаються прихильники інтенсивних (випереджальних) методів навчання, не позбавлені низки серйозних недоліків, що дають підстави говорити не стільки про можливість засвоєння за допомогою інтенсивних методів системи іноземної мови, скільки про вміння застосовувати певний набір засвоєних мовленнєвих конструкцій до відомого кола стандартних ситуацій повсякденного побуту і життя. Одностороння орієнтація на говоріння призводить, як свідчать результати спеціального дослідження цього питання, до помилок у відтворенні звукового складу на письмі і в процесі читання, що, в свою чергу, негативно позначається на ефективності розуміння як усної, так і письмової мови. Повноцінне оволодіння мовою, як слушно констатується в низці досліджень, тобто і повноцінна організація процесу навчання мови, має і повинна будуватися з установкою на те, аби навчання читанню, письму й усному мовленню відбувалося одночасно [15].

Отже, підсумуємо, що, по-перше, повноцінне навчання іноземної мови має спиратися на науково-обґрунтовану модель керування процесом засвоєння шляхом інтенсифікації створення психологічних умов для актуалізації усіх потенційних можливостей суб'єктів учіння. По-друге, процес навчання має позбутися монологічного характеру і будуватися на засадах самостійності. По-третє, за умови дотримання при засвоєнні нового матеріалу послідовного і одночасного переходу від одного виду мовленнєвої діяльності до наступного, конкретно – від репродуктивно-конструктивного мовлення до конструктивно-спонтанного.

Реалізація наведених вимог має спиратися на загальновизнані вимоги, що включають:

- системний характер застосовуваних прийомів;
- озброєння учнів\студентів загальним орієнтиром у сфері оволодіння мовними засобами і способами їх реалізації в мові з поступовим скороченням обсягу зовнішнього контролю;
- завершеність циклу, що передбачається програмою навчання;
- розвиток і формування навичок самоконтролю, здатності до самостійного оволодіння засобами іншомовного спілкування, створенню умов для подальшого самостійного удосконалення набутих вмінь і навичок.

Загальновідомо, що структура навчального предмета повинна ґрунтуватися на вихідних, фундаментальних принципах, без визначення яких засвоєння знань перетворюється у сліпе завчання правил, використання репродуктивних способів діяльності за ними і таке інше. На наш погляд, засвоєння і оволодіння фундаментальними знаннями, навичками і вміннями в сфері

граматичних, фонетичних та лексичних відносин є вихідною передумовою для успішного оволодіння мовленнєвою діяльністю.

У відповідності з викладеним вище, інший підхід має бути покладений і до навчання писемної мови. Писемна мова, якій в сучасній методиці надається другорядна роль, повинна постати базовою змісту навчання.

Отже, аналіз літератури з проблеми теорії і практики навчання іноземній мові дозволив зробити нам висновки про те, що існуючий на сьогодні методичний арсенал потребує переосмислення, приведення до сучасних вимог і надбань психолого-педагогічних дисциплін. Спеціального аналізу в цьому зв'язку потребує досвід і тенденції впровадження в практику навчання особистісно-діяльнісного підходу, а також ті модифікації змісту навчання іноземної мови, що мають місце в зв'язку з породженням нового об'єкта навчання іноземної мови – мовленнєвої діяльності.

### Список використаних джерел

1. Алхазішвили А.А. Психологические основы обучения устной иностранной речи. – Тбилиси: Ганатлеба, 1974. – 159 с.
2. Артемов В.А. Некоторые вопросы психологии речи в связи с обучением устной речи на иностранном языке // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 5. – С. 23-31.
3. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
4. Ауэрбах Г.Д. Зачем и как изучать иностранные языки – М.: Знание, 1991. – 30 с.
5. Барсук Р.Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. – М.: Высшая школа, 1970. – 176 с.
6. Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. – М.: Просвещение, 1964. – 134 с.
7. Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком. – Минск.: Вышэйш. школа, 1974. – 335 с.
8. Бочелюк В.Й. Психологічна готовність вчителя до особистісно-орієнтованого навчання // Автореф.дис.канд.психол. наук – Київ, 1998. – 17 с.
9. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
10. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранным языке. – М.: Просвещение, 1982. – 159 с.
11. Леонтьев А.А. Психолінгвістическіє єдінціці і порождєніє речєвого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
12. Методика викладання іноземних мов: Науково-метод. зб. Вип. 21. – Київ: Освіта, 1992. – 135 с.
13. Онуфрієва Л.А. Самостійна робота студентів в процесі оволодіння іншомовною компетенцією // Вища освіта в контексті Болонського процесу: Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції, 18-21 листопада 2008 р. Полтава /

- редкол.: В.О. Онищенко, В.А. Пашинський, О.М. Ніколенко, Н.К. Кочерга. – Полтава: АСМІ, 2008. – С. 251-255.
14. Пальмер Г. Устный метод обучения иностранным языкам. – К.: Рад.школа, 1964. – 159 с.
  15. Чалкова Е.Г. Системно-коммуникативная методика обучения языку // Психологический журнал. – Т. 4. – 1989. – № 5. – С.83–91.
  16. Яковлева Л.Л. Зависимость понимания текста на иностранном языке от условий его восприятия // Вопросы психологии. – 1988. – № 5 – С. 91-94
  17. Apelt W. Motivation und Fremdsprachenunterricht – Leipzig. VEB Verlag, Enzyklopädie, 1981.
  18. Blickpunkt Fremdsprachenunterricht und Europa // Der fremdsprachliche Unterricht – Stuttgart. 1990 – Н. 101 – S. 50

Effective teaching of foreign languages must be based on scientifically-informed model of steering the process of mastering it by intensifying psychological conditions for actualizing potential abilities of students. The process of teaching should get rid of the monologue character a should be based on independence.

**Key words:** teaching, a foreign language, mastering, perception, psychological-pedagogical research.

*Отримано: 10.09.2009*

**УДК 37.01378**

*О.М. Опалюк, О.І. Лісовий*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ**

У статті розглядаються особливості психологічного аналізу педагогічного спілкування з урахуванням комунікативної взаємодії вчителя з учнем на основі порівняння різних класифікаційних підходів.

**Ключові слова:** психологічний аналіз, педагогічне спілкування, педагогічна діяльність, технологічні аспекти.

В статье рассматриваются особенности психологического анализа педагогического общения с учетом коммуникативного взаимодействия учителя с учеником на основе сравнения разных классификационных подходов.

**Ключевые слова:** психологический анализ, педагогическое общение, педагогическая деятельность, технологические аспекты.

Зміни у житті країни, реформування українського суспільства значно вплинули на характер і зміст професійної підготовки вчите-

лів. У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства й реалізації актуальних завдань національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»), програми «Вчитель» та Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті об'єктивний рівень професійної підготовки майбутнього вчителя визначається сформованістю його професійно-педагогічних якостей.

У процесі педагогічної діяльності вчитель розв'язує нескінченну низку педагогічних завдань. Ці завдання підпорядковані досягненню мети психолого-педагогічного процесу – формуванню особистості учня, його світогляду, переконань, свідомості, поведінки. Педагогічними завданнями є формування пізнавальної активності, інтересу школярів, залучення учнів до процесу самонавчання й самовиховання, трансформування однієї системи знань, умінь та навичок в іншу, яка є більш об'єктивною тощо. Не менш важливим завданням учителя є завдання комунікативного характеру, адже процес навчання відбувається в умовах спілкування педагога і учнів.

Традицією вітчизняної психології є взаємозв'язок поняття «спілкування» з категорією «діяльність». Спілкування при цьому трактується як певна форма, вид діяльності, а будь-які різновиди спілкування роздінюються як специфічні форми спільної діяльності людей.

На основі викладеного власне спілкування можна визначити як процес, спричинений потребами людей у спільній діяльності. Так, психологічний словник поняття «спілкування» визначає як багатоплановий процес установлення і розвитку контактів між людьми, породженого їхніми потребами у спільній діяльності, або ж як здійснювана знаковими засобами взаємодія суб'єктів, спричинена потребами спільної діяльності [9]. Як бачимо, поняття «спілкування» тут підпорядковане категорії «діяльність», є її похідною.

Згідно з концепцією Б. Ананьєва, людина є суб'єктом трьох основних видів діяльності: праці, пізнання та спілкування. На думку Б. Ломова та його послідовників, спілкування і діяльність – аспекти соціального буття людини. Згідно з їхнім підходом спілкування вивчається з позиції притаманної йому власної самостійності як процес, що не обов'язково зумовлюється потребами у спільній діяльності, оскільки може бути й самомотивованим.

У цьому разі спілкування для людини є не лише засобом, а й метою. Можна пригадати безліч ситуацій, коли спілкування відбувалося (розповіді про літній відпочинок, прочитані книги, спогади про минуле тощо), хоча й не було мотивоване потребою у спільній діяльності.

Наголосимо, що у спілкуванні ніхто з партнерів не повинен бути об'єктом. Усі учасники спілкування є активними суб'єктами цього процесу, які визначають його динаміку та зміст. Спілкування завжди є взаємодією, завжди має здійснюватися за формулою «суб'єкт – суб'єкт». Особливо це стосується професії соціальний педагог (в основу якої покладено взаємодію людей), до якої належить також професія педагога.

Зрозуміло, що така принципова суб'єктивність спілкування не свідчить про однаковість соціально-рольових позицій та функцій учасників спілкування. Педагогічне спілкування вчителя з учнями є прикладом соціально-рольової нерівності, а тому завжди існує небезпека, що воно набере, зокрема, маніпулятивного характеру, коли учень стає об'єктом впливів та маніпуляцій учителя, які, наголосимо, можуть здійснюватися з найкращих намірів.

В окремих теоретичних дослідженнях зроблено висновок про необхідність формулювання нового методологічного принципу психології – принципу спілкування (Б. Ломов). Цей принцип покладено в основу вивчення двох основних форм спілкування – як засобу організації діяльності та як задоволення потреби людини у безпосередньому контакті з іншими людьми. Так, у психологічному словнику спілкування визначено як взаємодію двох або більше людей, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або ефектно-оцінювального характеру [9]. Як правило, спілкування входить у практичну взаємодію людей (спільна праця, навчання, колективна гра тощо), забезпечує планування, здійснення і контроль їхньої діяльності. Крім того, спілкування задовольняє особливу потребу людини у контакті з іншими людьми. Прагнення спілкуватись часто посідає значне, а інколи й провідне місце серед мотивів, що спонукають людей до спільної діяльності. Процес спілкування може відособлюватися від інших форм діяльності й набирати відносної самостійності.

Для того, щоб зрозуміти сутність спілкування, важливо врахувати його функціональну та багаторівневу структуру (Г. Андреева, О. Бодальов, О. Леонтьев, Б. Ломов, Б. Паригін та ін.).

У структурі спілкування О. Бодальов виокремлює три компоненти: гностичний, афектний, практичний; М.Обозов, Я. Коломінський – когнітивний (пізнавальний), афектний (емоційний) та поведінковий; Б. Ломов – інформаційно-комунікативний, регулятивно-комунікативний та ефектно-комунікативний [7].

Специфічна особливість педагогічної діяльності полягає в її нерозривній єдності зі спілкуванням. Можна сказати так: після розв'язання педагогічного завдання (і на цій основі) вчитель повинен ще розв'язати комунікативне завдання: організувати безпосередню взаємодію з учнями, через яку здійснюється реальний виховний вплив у практичній педагогічній діяльності. Комунікативне завдання є похідним від педагогічного, впливає з останнього та зумовлюється ним. Інакше кажучи, комунікативне завдання є педагогічним, але перекладеним мовою спілкування.

Відповідно до описаної логіки у структурі педагогічного спілкування виокремлюють такі етапи:

I – прогностичний (модельовання вчителем майбутнього процесу спілкування з учнями під час підготовки до безпосередньої взаємодії з ними);

II – початковий етап (організація безпосереднього спілкування з учнями);

III – управління спілкуванням у педагогічному процесі;

IV – аналіз реалізованої системи спілкування і моделювання майбутньої діяльності.

Аналізуючи технологічний аспект професійно-педагогічного спілкування, В. Кан-Калік визначає такі його стадії.

Орієнтування під час спілкування. Вчитель адаптує власний звичайний стиль спілкування до конкретних умов, що склалися саме на цьому уроці чи на виховному заході. Така адаптація ґрунтується на:

- усвідомленні педагогом власного стилю спілкування з учнями;
- мисленому відтворенні минулих особливостей спілкування з певним класом;
- уточненні стилю спілкування у нових комунікативних умовах діяльності, що впливають із ситуації у класі та висунутих педагогічних завдань.

На підставі нової інформації про ситуацію та конкретні умови коригуються обрані прийоми і способи спілкування. Система спілкування приводиться у відповідність до системи педагогічних завдань, які вчитель має розв'язувати. При цьому необхідно враховувати стереотипи, що істотно впливають на характер сприймання педагогом особливостей учнів. Не менш важливим є і перше враження, яке справив педагог на учнів. Причому дуже часто це враження визначається не так змістовними характеристиками діяльності вчителя, як його вмінням одягатися, манерою поведінки тощо.

Як зазначав К. Станіславський, «зондування душі об'єкта» – своєрідний пошуковий етап будь-якого акту спілкування, коли вчитель обводить поглядом аудиторію, внутрішньо настроює її на спілкування. На цьому етапі уточнюється попереднє уявлення про умови спілкування та можливі комунікативні завдання, оцінюється рівень готовності аудиторії до продуктивного спілкування, добирається оптимальний момент для початку спілкування. Ефективність цього етапу залежить від сенсорної культури педагога, його вміння зрозуміти стан іншої людини, подумки відтворити її переживання. Вербальне (словесне) спілкування – своєрідна серцевина педагогічного спілкування. Ефективність цього етапу істотно залежить від уміння педагога домагатися, щоб учень не лише почув, зрозумів, а й «почувив» внутрішнім зором почуте. Звідси впливають вимоги образності, виразності мови вчителя, точності та дієвості його формулювань, здатності впливати не лише на розум, а й на почуття учнів, стимулювати при цьому їхнє мислення, уяву, потребу в пошуковій діяльності.

Природно, що все зазначене залежить від рівня розвитку у вчителя образного мислення та педагогічної уяви, сформованості власних мовних здібностей. Усе це потребує наявності мовної пам'яті, вміння правильно добирати мовні засоби, логічно будувати та викладати думки, орієнтувати розмову на співрозмовника, високого рівня антиципації тощо. Важливими є також загальна ерудованість та культура педагога.

Ефективність педагогічного спілкування підвищується при застосуванні «технологічних» засобів. За П. Єршовим, до таких засобів належить мускульна мобілізація, тобто робочий стан тіла, готовність долати перепони, які ще не з'явилися, але ось-ось виникнуть. Виражається вона у загальній сконцентрованості уваги, а отже, у спрямованості погляду, виразі очей, диханні тощо. Мускульна мобілізація має дещо випереджати мовне спілкування педагога з учнями, створюючи тим самим необхідні передумови його ефективності.

«Технологічним» засобом є також ініціативність, що відбивається на певному типі тілесної поведінки педагога та у певному звучанні його мови. Ініціативність вчителя може бути двоякою: педагог відкрито виступає ініціатором і лідером спілкування; педагог є прихованим ініціатором спілкування, стимулює в учнів появу потреби у певній діяльності, створюючи при цьому враження, що ініціаторами такої діяльності є учні. До «технологічних» засобів належать також різноманітні добудови і прибудови (мимовільне пристосування тіла для впливу, коли уявлення про якість людини визначають склад, порядок та характер її дій). Вони мають відповідати комунікативному завданню, яке розв'язується в певний момент часу; загальній системі взаємин учителя з учнями; творчій педагогічній індивідуальності вчителя; індивідуальним особливостям учнів.

Істотну роль у підвищенні ефективності педагогічного спілкування відіграє вміння використати вчителем сукупності міміко-пантомімічних засобів (жестикуляції, розміщення тіла у просторі, спрямованості погляду, відстані між співрозмовниками тощо).

Наприклад, монотонний виклад матеріалу знижує ефективність його сприймання на 35-55%. Водночас інтонування (підвищення та посилення голосу на початку кожної наступної фрази порівняно з попередньою) допомагає зосередити увагу на предметі спілкування, утримати ініціативу, урізноманітнити інтонаційну палітру взаємодії з учнями. Наголосимо також на необхідності єдності мови, міміко-пантомімічної діяльності та психоемоційних станів педагога як важливої складової його комунікативної культури.

Інтегральною характеристикою педагогічного спілкування, у якій проявляються морально-світоглядні установки вчителя, педагогічна спрямованість його особистості, рівень комунікабельності та комунікативні здібності, уміння і навички, є стиль педагогічного спілкування.

К. Платонов трактує стиль діяльності як сукупність індивідуальних особливостей певної діяльності особистості, яка впливає на спосіб досягнення мети цієї діяльності та визначає своєрідність її виконання. У стилі діяльності завжди відбиваються індивідуальні та типологічні особливості особистості. В. Кан-Калік трактує стиль педагогічного спілкування як індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії вчителя з учнями [7].



Отже, у стилі педагогічного спілкування проявляються особливості комунікативних можливостей учителя, характер його взаємин з учнями, творча індивідуальність учителя та особливості учнівського колективу (чи особистості учня).

На основі порівняння різних класифікаційних підходів [6] виокремлюють такі стилі педагогічного спілкування зі специфічними для кожного з них параметрами:

- діалогічний – активність, контактність і висока ефективність спілкування; педагогічний оптимізм, спираючись на позитивний потенціал особистості дитини й учнівського колективу, поєднання доброзичливості з довірою до самостійності школярів; переконлива відкритість, щирість і природність у спілкуванні; безкорислива чуйність і емоційне сприйняття учнів як партнерів у спілкуванні, прагнення до взаєморозуміння і співробітництва; глибоке й адекватне сприймання та розуміння поведінки учнів; їхніх особистих проблем, урахування полімотивованості їхніх вчинків; цілісний вплив на особистість школяра та її ціннісно-сміслові орієнтації; передавання соціального досвіду як особистісного знання; високий рівень імпрізаційності у спілкуванні, готовність до новизни, орієнтування на діалог, дискусію, обговорення; прагнення до власного професійного і особистісного зростання; висока і адекватна самооцінка; розвинуте почуття гумору;
- альтруїстичний – повне підпорядкування себе завданням професійної діяльності, відданість роботі та учням, поєднана з недовірою до їхньої самостійності; підміна власною активністю їхніх зусиль; формування в учнів залежності від себе; потреба в емоційній близькості;
- конформістський – поверхове, безконфліктне спілкування з учнями без чітко визначених комунікативних і педагогічних цілей, яке часто переходить у пасивне реагування на зміни ситуації; відсутність прагнення до глибокого розуміння учнів, орієнтування на «злагоду» (іноді необхідна дистанція зменшується до мінімуму, переходячи у панібратство), зовнішня формальна доброзичливість при внутрішній байдужості або підвищеній тривожності; орієнтування на репродуктивну діяльність, прагнення відповідати діючим стандартам («бути не гіршим за інших»); поступливість, невпевненість у собі, недостатня вимогливість, безініціативність; лабільна або низька самооцінка;
- пасивний – холодна відчуженість, гранична стриманість, підкреслена дистантність, орієнтування на поверхове рольове спілкування з учнями; відсутність потреби в емоційному включенні у спілкування; замкнутість і байдужість до учнів; низька сенситивність до їхніх емоційно-психічних станів («емоційна глухота»); висока самооцінка у поєднанні з прихованим невдоволенням від процесу спілкування;

- маніпулятивний – егоцентрична спрямованість; висока потреба у досягненні зовнішнього успіху; підкреслена вимогливість; приховане самолюбство; високий рівень розвитку комунікативних умінь, їх вмале використання для прихованого маніпулювання партнерами спілкування; знання достоїнств і недоліків учнів у поєднанні з власною закритістю, нещирістю; добре розвинена рефлексія власної поведінки; висока самооцінка і самоконтроль;
- авторитарно-монологічний – прагнення домінувати, орієнтування на «виховання – примушування»; переважання дисциплінарних методів і прийомів; егоцентризм, нетерпимість до помилок і заперечень з боку учнів; брак педагогічного tactu, агресивність; суб'єктивізм в оцінках, жорстка їх поляризація; ригідність, орієнтування на репродуктивну діяльність, стереотипізація педагогічних впливів; низька сенситивність і рефлексія власної поведінки, висока самооцінка;
- конфліктний – неприйняття спілкування з учнями у своїй професійній діяльності; педагогічний песимізм, роздратованість, імпульсивне відштовхування учнів, скарги на їхню ворожість та «не виправність»; прагнення звести спілкування з учнями до мінімуму і прояви агресивності, коли неможливо уникнути такого спілкування; емоційні «зриви»; інфантильне перекладання відповідальності за невдачі у спілкуванні на учнів або на «об'єктивні» обставини; низька самооцінка і самоконтроль.

Щодо комунікативної взаємодії вчителя з учнями, на думку В. Кан-Каліка, існують такі характерні бар'єри:

- розбіжності в установках учителя та класу (вчитель захоплений планом цікавого уроку, а учні неухважні, байдужі; як результат, недосвідчені вчителі дратуються, втрачають самовладання, приймають неадекватні рішення тощо);
- страх спілкування з класом, що характерно насамперед для недосвідчених учителів;
- відсутність контакту з класом (замість того, щоб оперативно організувати діяльність учнів, учитель починає діяти «автономно»: писати на дошці пояснення, читати учням нотації тощо);
- звуження функцій спілкування (вчитель ураховує насамперед інформаційні завдання спілкування, ігноруючи соціально-перцептивні та інтерактивні);
- негативна установка на клас, сформована внаслідок суджень інших вчителів або власних педагогічних невдач;
- попередній негативний досвід спілкування з певним класом або з окремими учнями;
- страх припуститися педагогічної помилки (запізнитися на урок, не вкlastися в час, неправильно оцінити знання тощо);

- наслідування (вчитель механічно використовує манери поведінки іншого педагога, не розуміючи, що чужий стиль неможливо перейняти) [6].

Важливою проблемою педагогічної психології є труднощі (бар'єри) у спілкуванні, характерні для взаємодії вчителя з учнями. «Бар'єри» спілкування є об'єктом спеціальних досліджень у контексті комунікативно-інформаційних теорій, соціально-психологічної теорії та когнітивної психології (Д. Катц, Л. Лі, Г. Ласвелл, М. Андерсон, Є. Кузьмін, Б. Паригін, Б. Ломов, Я. Коломінський та ін.). Ці труднощі можна описати як суб'єктивне переживання людиною порушень у здійсненні спланованого спілкування через неприйняття партнера, нерозуміння його дій та слів, зміну комунікативної ситуації або власного психоемоційного стану тощо.

У педагогічній діяльності такі труднощі зумовлюються:

- її предметним змістом, тобто рівнем та характером опанування педагогом знань, створення умов, для засвоєння яких є основою його діяльності;
- професійно-педагогічними вміннями, тобто способами та засобами педагогічного впливу на учнів.

Педагогічні труднощі співвідносяться зі змістом, формами та загальною логікою розвитку педагогічного процесу, особливостями вчителя як суб'єкта навчання та виховання, процесом спілкування вчителя з учнями.

Експериментальні дослідження свідчать, що труднощі такого характеру зумовлюються тим, що вчитель постійно використовує один і той самий метод без урахування його зв'язку з іншими; методи, які використовує вчитель, не пов'язані між собою, не відповідають особливостям і можливостям учнів та індивідуально-психологічним особливостям учителя. Педагогічні труднощі співвідносяться також з умінням педагога коригувати власні дії відповідно до особистих суб'єктивних особливостей. Вони можуть, зокрема, породжуватись недоліками самоконтролювання та самокоригування вчителя, що проявляється в його низькій критичності до себе та недостатній рефлексії.

### Список використаних джерел

1. Арват Ф.С., Коваленко Є.І., Кириленко С.В., Щербань П.М. Культура спілкування: Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗІН, 1997. – 328 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – С. 396-413.
3. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
4. Заброцький М.М. Педагогічна психологія: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2000. – С. 69-91.

5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – С. 305-366.
6. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С. 9-17.
7. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
8. Комарова І. Культура педагогічного спілкування вчителя // Шлях освіти. – 2001. – №5. – С. 31-34.
9. Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика – Пресс, 2001. – 440 с.
10. Психологія: Підручник / За ред. Ю.Л.Трофімова. – К.: Либідь, 1999. – С. 468-476.
11. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2000. – С. 317-346.
12. Шаохіна Т. Підготовка вчителя до спілкування з учнями // Шкільний світ. – 2003. – №7. – С. 3.

The is described the role of outside school institutions in the upbringing of outside school institutions in the upbringing of children and teen – agers. The autor underlines the effectives of the pedagogical influence of the institutions of socialization on the educational process.

Key words: social and pedagogical activities outside school institutions.

*Отримано: 24.09.2009*

**УДК 159.9:316.454.2**

*О.М. Опалюк, Т.Л. Опалюк*

## **ОСОБЛИВОСТІ ФЕНОМЕНА СПІЛКУВАННЯ В КОМУНІКАТИВНІЙ КУЛЬТУРІ СУСПІЛЬСТВА**

У статті описується феномен спілкування в комунікативній культурі суспільства, адже стосунки цілком розкриваються й реалізуються саме в спілкуванні, яке є інтеграційним компонентом у життєдіяльності людини та її взаємодії із суспільством, що є умовою людського існування.

**Ключові слова:** інформаційний обмін, спілкування, соціальне життя, соціально вибіркового характеру, особисте ставлення, міжособистісні стосунки.

В статті описується феномен общения в коммуникативной культуре общества, ведь отношения полностью раскрываются и реализуются именно в общении, которое является интеграционным компонентом

в жизнедеятельности человека и его взаимодействии с обществом, которое представляется условием человеческого существования.

**Ключевые слова:** информационный обмен, общение, социальная жизнь, социально выборочный характер, личное отношение, межличностные отношения.

Кожній людині тією чи іншою мірою властива потреба у спілкуванні, налагодженні соціальних контактів. З одного боку, це потреба в нових враженнях, почуттях, знаннях, а з іншого – бажання поділитися з партнером власними переживаннями й думками. Тобто, як уже зазначалося, спілкування є процесом інформаційного обміну, потреба в якому для людини не менш важлива, ніж, скажімо, потреба в обміні речей. Проте від будь-якого іншого обміну, приміром обміну речами або предметами, інформаційний обмін вирізняється тим, що внаслідок нього відбувається збагачення певним досвідом кожного співрозмовника, який бере участь у спілкуванні. У зв'язку з цим пригадується відомий приклад про наявність у двох людей по яблуку. Після обміну цими яблуками в них і надалі залишиться по одному яблуку. Натомість, якщо і в однієї, і в другій людини є по одній ідеї, то після обміну в них стане по дві ідеї. Тобто під час спілкування відбувається не лише обмін, а й примноження знань, перетворення надбань кожного учасника спілкування на їхні спільні надбання. Тому саме через спілкування відбувається навчання й виховання людини, засвоєння нею різних форм соціального досвіду, норм і правил поведінки, традицій і звичаїв. Водночас саме у спілкуванні виявляють себе і розкриваються різноманітні риси й властивості особистості, її внутрішній світ, який стає доступним іншим.

Вже незаперечним є твердження про те, що якість соціального життя людини залежить від характеру її спілкування з іншими людьми. Отримання задоволення від спілкування позначається на психологічному благополуччі учасників комунікативного процесу, водночас постійне незадоволення соціальними контактами й міжособистісними стосунками, самотність призводять до поганого настрою, депресії, зниження активності, а зрештою – до погіршення здоров'я та невиконання намічених цілей. Отож можна констатувати, що ефективно, якісне спілкування дорівнює продуктивним соціальним і міжособистісним стосункам, а неякісне спілкування утворює труднощі в процесі виходу в соціум .

У процесі розвитку індивіда потреба у спілкуванні набуває соціально-вибіркового характеру. Попри те, що іноді й трапляються такі люди, яким усе одно з ким, аби «поговорити», проте здебільшого кожна особа має певне коло найближчих або друзів, з якими найохочіше спілкується. І тільки найближчим друзям і у відповідному соціально-психологічному просторі ми розкриваємо свої таємниці, ділимося з ними своїми найпотаємнішими думками та мріями. Саме в процесі такого товариського спілкування дуже важливо вміти співпереживати з іншою людиною,

поставити себе на її місце, дати їй пораду, перейнятися її болями та тривогами, проблемами й radoщами.

Універсальний характер спілкування проявляється і в потребі індивіда «сповідатися», поділитися тим, що його найбільше хвилює або що не дає йому спокійно жити. Як же буває боляче, коли пізніше той чи та, з ким він поділився «найсвятішим», переповідає ці таємниці іншим, робить їх предметом обговорення, яке від співчуття може швидко перерости на критику або навіть глузування. Тому, приміром, для священнослужителів, медиків, практичних психологів вважається обов'язковим збереження таємниці сповіді, хвороби, психологічної проблеми. Але й кодекс честі кожної порядної людини не дозволяє їй розголошувати таємниці своїх колег чи партнерів, бо це, особливо у стосунках між друзями, розцінюється як зрада.

Потреба у спілкуванні завжди переплітається з потребою в усамітненні (в цьому контексті – спілкуванні із самим собою). Щоправда, в одних людей ця потреба має яскраво виражений характер, а в інших – ледь помітний. Причини цього криються як у самій особистості, так і в соціальному середовищі. Не секрет, що ми часто буваємо більш самотніми й менш продуктивними серед людей, ніж у тиші власного кабінету і своїх думок. Зростання частоти соціальних контактів та міжособистісних стосунків, їхня напруженість дедалі гостріше актуалізують бажання індивіда відособитися, зберегти свою незалежність, певну дистанцію від сторонніх. Це можна пояснити так: хоч би яким хорошим було соціальне середовище, хоч би як вдало склалися соціальні та міжособистісні стосунки, вони рано чи пізно починають втомлювати й відволікати від «серйозних» (з погляду особи) роздумів і справ. І якщо ці «серйозні» роздуми і справи збігаються з проблемами й перспективами розвитку суспільства, то усамітнення, спілкування із самотністю набуває соціального значення й дієво-творчого характеру. Іншими словами, така самотність тільки на користь суспільству й людині, адже вони обоє дістають задоволення: суспільство – від отримання корисної справи, а людина – від можливості відпочити від численних контактів, поспілкуватися із самою собою і зробити щось важливе для себе та інших. Тут йдеться про таке спілкування із самим собою, яке часто буває повноціннішим і важливішим, ніж короткотривалі, поверхові або суто формальні контакти з багатьма малознайомими людьми, від яких людина дуже швидко втомлюється.

Втомлюваність настає від надмірної зайвої інформації, яка може бути індивідові зовсім нецікавою; від того, що в процесі таких контактів йому доводиться постійно стежити за собою, стримувати свої почуття, «грати» певну роль. Водночас він відчуває потребу розслабитися, розібратись у самому собі, навести певний лад у своїй душі. І якщо поруч з ним немає справжнього друга, з яким можна було б обговорити всі свої проблеми, індивід починає спілкуватися із самим собою, певним чином немовби роздвоюючи власне «Я». В одних випадках він усе робить подумки, ведучи сам

з собою або зі своїм уявним партнером внутрішній діалог. В інших – занотує свої думки або почуття, веде, наприклад, щоденник або пише книгу. Пізніше це дає йому можливість подивитися на свій внутрішній світ збоку, сприйняти його в об'єктивній формі. Саме таке вміння спілкуватися із самим собою, вести внутрішні роздуми-діалоги, «розмовляти» або «радитися» з власним сумлінням є надзвичайно важливим не лише для прийняття якихось зважених рішень, підготовки потрібних документів, видань або уникнення помилок, але й для духовного та професійного розвитку людини, збереження її внутрішньої гармонії. Якщо ж спілкування переходить у ранг занурювання в самого себе, звинувачення інших або самозвинувачування, то така потреба в спілкуванні із самим собою має негативний відтінок і може призвести до агресії, психічного зриву чи навіть хвороби. Підсумовуючи сказане, можна, спираючись на слова французького письменника Антуана де Сент-Екзюпері, котрий вважав «розкіш людського спілкування» одним з найвищих людських благ, стверджувати, що універсальність феномену спілкування, його наскрізний характер проявляються в численних взаємозв'язках людей, в обміні інформацією, досвідом, вміннями й навичками, результатами праці тощо. Крім того, спілкування є одним з проявів людської сутності, особистісною формою функціонування суспільних стосунків. Воно відображає об'єктивну потребу людей жити в соціумі, об'єднуватися і співпрацювати один з одним. Водночас жодна спільна діяльність не може відбуватися без координації людських дій, узгодження цілей, обміну думками, формування внутрішнього світу людини, її свідомості, почуттів, знань, що можливе тільки завдяки спілкуванню. Отже, спілкування є невід'ємною складовою людського існування, важливою передумовою формування людини як соціальної істоти, здатної до співіснування з подібними до себе, а також необхідною передумовою розвитку суспільства. Постановка питання саме так показує, що в процесі спілкування досягається потрібна організація, єдність і регуляція дій окремих індивідів, інтелектуальна та емоційно-чуттєва взаємодія між ними, яка сприяє формуванню спільності настроїв і поглядів, взаєморозумінню та узгодженості дій, згуртованості й солідарності, без яких неможлива жодна колективна діяльність, і котрі складають культурно-комунікативну основу соціального життя суспільства.

Аналізуючи особистість як соціально-психологічний феномен, зазначалося, що її взаємозв'язок із соціумом не є взаємозв'язком двох ізольованих систем: дослідження особистості завжди є дослідженням суспільства й навпаки. Отож ще раз важливо наголосити на розгляді особистості в контексті соціальних відносин, який представлений системою реальних стосунків індивіда і суспільства. Вивчати їх – значить відшукувати психологічні закономірності й форми взаємодії людини і соціуму, розкривати механізми «вростання» індивідуального в соціальне, знаходити шляхи оптимізації соціальних зв'язків та індивідуальних форм спілкування.

Виходячи із ідеї єдності спілкування й діяльності (Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), під спілкуванням розуміється реальність людських стосунків, яка передбачає будь-які форми спільної діяльності людей. Тобто будь-які форми спілкування належать до специфічних форм спільної діяльності. До того ж люди не просто спілкуються в ході виконання ними певних функцій, але вони завжди спілкуються під час відповідної діяльності. Отож спілкується завжди діяльна людина. Г. Андреева вважає, що доцільним є найширше розуміння зв'язку діяльності й спілкування, коли спілкування розглядається і як аспект спільної діяльності (оскільки сама діяльність не лише праця, а й спілкування в процесі праці), і як її своєрідний дериват (від лат. *derivatus* – відведений, *derivo* – відводжу, утворюю: похідне від чогось первинного). Іншими словами, спілкування доцільно розглядати у двох планах: як аспект спільної діяльності і як її продукт (В. Слободчиков, Є. Ісаєв). Водночас діяльність за допомогою спілкування не просто організовується, але й збагачується, в ній виникають нові зв'язки і стосунки між людьми. На думку Г. Андреевої, таке широке розуміння зв'язку спілкування й діяльності відповідає розумінню самого спілкування як важливої умови привласнення індивідом досягнень історичного розвитку людства, чи то на мікрорівні, у безпосередньому оточенні, чи на макрорівні, у всій системі соціальних зв'язків.

Стосовно іншої позиції, коли категорія «спілкування» може розглядатися як самостійна і зведена до діяльності (В. Знаков, А. Реан та ін.), процес спілкування стає для людини не лише засобом, а й метою. Таке розуміння спілкування дає змогу розглядати цю дефініцію як таку, що не обов'язково виникає внаслідок потреби у спільній діяльності; вона може виступати й у ролі самомотивованого процесу. Як приклад, маємо фатичне (від лат. *fatuus* – дурний, пустий) спілкування, в діяльному аспекті беззмістове, те, метою якого є підтримка самого процесу спілкування.

Ідею автономності й самоцінності спілкування А. Реан і Я. Коломінський обґрунтовують, по-перше, теоретичною концепцією про структуру фундаментальних потреб людини (А. Маслоу), в якій спілкування є однією з основних потреб (воно необхідне для того, щоб розділити з іншою людиною своє горе чи радість, щоб відчувати себе людиною); по-друге, з позицій суб'єкт-суб'єктного підходу до спілкування (якщо діяльність пов'язана з формулою «суб'єкт – об'єкт», то в спілкуванні нікого з партнерів не можна розглядати як об'єкт, адже кожен з них є активним суб'єктом цього процесу). На думку вчених, суб'єктність спілкування не зводиться до спрощеного уявлення про цей процес, про обов'язковість абсолютної рівності партнерів. Однак загальною й незмінною умовою розгляду будь-якої взаємодії як спілкування є відмова від категорії об'єкта впливу. Саме тому маніпулятивне спілкування, яке будується за принципом «суб'єкт – об'єкт», спілкуванням як таким не може бути. Отож, спілкування як самостійне й зведене до діяльності поняття



може бути визначене так: це процес міжособистісної взаємодії, породжений широким спектром актуальних потреб партнерів, спрямований на задоволення цих потреб і опосередкований певними міжособистісними стосунками.

Із усього вищезазначеного неважко помітити, що поняття «спілкування» тлумачиться в психологічній літературі по-різному: як особливий вид діяльності; як специфічна соціальна форма інформаційного зв'язку; як форма взаємодії суб'єктів; як самостійна й зведена до діяльності категорія; як процес міжособистісної взаємодії; як обмін думками, почуттями й переживаннями; як суттєвий аспект людської діяльності; як реальність людських стосунків, що передбачає будь-які форми спільної діяльності людей; як універсальна реальність буття людини, що породжується й підтримується різними формами людських стосунків. Більшість дослідників схиляється до думки, що діяльність людини в усіх її модифікаціях і спілкування індивіда з іншими людьми переплетені в його житті найтісніше і фактично жодна з них неможлива без іншої. З цього випливає, що будь-який різновид або форма людської діяльності (гра, керівництво, виховання) виявляються через спілкування й навпаки. І навіть спілкування із самим собою (продовжане спілкування) відбувається таким чином, що людина подумки продовжує розмову з партнером, з яким нещодавно спілкувалася. Тобто індивід діє так, ніби належить до якоїсь спільноти: він заздалегідь обдумує сценарій розмови, передбачає можливі аргументи й контраргументи учасників спілкування, тактичні прийоми переконання, можливі типи контактів тощо. До речі, спілкування із самим собою (тобто інтраперсональний діалог) було відоме ще в Давній Греції і мало назву солілоквиуму (автосу-гестії, мислення, свідомості). Так, члени піфагорійської спілки суворо дотримувалися правила, яке зобов'язувало кожного з них щоденно, перед сном, проводити співбесіди з самим собою та відповідати на запитання: «Як я провів день, що минув?», «Що я зробив?», «Яких зобов'язань я не виконав?». Таке спілкування із самим собою проводилося тричі підряд, чим досягалося більш глибоке осмислення запитань. Аналізуючи інтраперсональний діалог, найкраще вдатися до прикладу стосовно Сократа та його учнів. Зокрема, учень Сократа Антисфен Афіньський вважав, що для становлення мислителя головною передумовою є уміння вести діалог із самим собою. На запитання, що йому дала філософія, він відповів: «Уміння вести бесіду з самим собою».

Суб'єкт-суб'єктний підхід до проблеми спілкування долає одностороннє розуміння спілкування як форми чи виду діяльності. У свій час Б. Ломов та його співробітники зробили висновок про необхідність формулювання нового методологічного принципу – принципу спілкування як суб'єкт-суб'єктної взаємодії, базуючись на якому, спілкування є особливою самостійною формою активності суб'єкта. В. Знаков у зв'язку з цим зазначає, що сучасна психологічна наука вивчає дві основні форми спілкування: в одному випадку – це засіб організації діяльності, в іншому – задоволення

потреби людини в іншій людині, у живому контакті. Тобто в процесі спілкування здійснюється не лише взаємний обмін діяльністю, але й уявленнями, ідеями, почуттями людей. Спілкування, отже, тлумачиться як форма взаємодії суб'єктів, котра мотивується їхнім прагненням виявити психологічні якості один одного й у ході якої формуються міжособистісні стосунки між ними (прив'язаності, дружби чи неприязні). Водночас під спільною діяльністю розуміються ситуації, за яких міжособистісне спілкування людей підпорядковується загальній меті – вирішенню конкретного завдання. Ідею про самостійність і першочергову важливість категорії «спілкування» проводить М. Бобнева, зокрема зазначаючи: якщо раніше в психології передбачалося, що психіка формується, насамперед, на основі предметної діяльності, а формування вищих функцій визначається в основному використанням знакових засобів і мови, то тепер стає очевидним той факт, що для людини вихідною є ситуація спілкування й у розвитку психіки вирішальна роль має належати спілкуванню і взаємодії людей.

Окрім суб'єкт-суб'єктного підходу до вивчення природи спілкування, який ще в психологічній літературі називають діалогічним (партнер зі спілкування залишається для співрозмовника значущою, унікальною, неповторною особистістю), мають місце й інші підходи. Моносуб'єктивний підхід спирається на уявлення про те, що людина у цьому світі практично самотня, й спілкування для неї є епізодом в її житті. При цьому інша людина в житті особи не відіграє помітної ролі. Згідно з полііндивідним підходом індивід не просто один у цьому світі, а один із багатьох інших. І вплив однієї людини на іншу ґрунтується на врахуванні психіки останньої. Інтерсуб'єктивний підхід має своїм підґрунтям згоду, яка означає однакове розуміння людьми ситуації. Спілкуючись, такі люди поступаються одне одному в розмові, пристосовуються один до одного, будуючи міжособистісні зв'язки. Натомість, якщо аргументи одного партнера не збігаються з очікуваннями іншого, то спілкування набуває суб'єкт-об'єктного характеру. Залишаючи за вченими право на власний погляд щодо підходів до проблеми спілкування, підтримуємо тих з них, котрі керуються гуманістичними уявленнями про людину, перебуваючи на засадах суб'єкт-суб'єктних стосунків між партнерами зі взаємодії.

Спілкування є явищем соціальним, природа якого виявляється в соціумі, в середовищі людей під час передавання соціального Досвіду, норм поведінки, традицій та ін. Воно сприяє збагаченню знань, умінь і навичок учасників спільної діяльності, задовольняє потребу в психологічному контакті, є механізмом відтворення подій, настроїв, координує зусилля людей, допомагає об'єктивному виявленню особливостей поведінки партнерів, їхніх манер, рис характеру, емоцій мотиваційної сфери. Отже, специфіка спілкування полягає в тому, що в процесі взаємодії суб'єктивний світ одного індивіда розкривається для іншого, відбувається взаємний обмін думками, інформацією, інтересами, почуттями, діяльністю тощо. У результаті спілкування від-

буваються певні контакти, міжособистісні стосунки, здійснюється об'єднання (чи розмежування) людей, виробляються правила й норми поведінки. Успішність будь-яких контактів залежить від налагодження взаєморозуміння між партнерами зі спілкування. В реальних міжособистісних контактах розкривається весь спектр якостей особистості, її комунікативний потенціал, соціальна значущість, виявляються людські симпатії та антипатії, любов і дружба, сумісність і несумісність, привабливість і ворожнеча. У зв'язку з цим надзвичайно важливо знати про ті взаємини, які склалися між членами контактної групи, адже від них, зрештою, залежить уся система спілкування окремої особистості, розвиток її комунікативного потенціалу, засоби, що використовуються у процесі взаємодії.

Потреба людини в спілкуванні зумовлена суспільним способом її життєдіяльності й необхідністю взаємодіяти з іншими людьми. Спостереження за дітьми, які перші роки свого життя провели серед тварин і не мали можливості спілкуватися із собі подібними, свідчать про численні порушення в їхньому розвитку: як психічному й фізичному, так і соціальному. Спілкування, отже, стає основною умовою виживання людини й забезпечує реалізацію функцій навчання, виховання і розвитку індивіда. Вивчаючи поведінку немовлят, американські дослідники К. Флейк-Хобсон, Б. Робінсон та П. Скін зазначають, що в перші тижні життя діти можуть обмінюватися із дорослими лише жестами, мімикою, численними звуками, що свідчить, напевно, про генетичну «запрограмованість» на спілкування з оточенням. І хоча невігадлива міміка та звукові «відповіді» рефлекторні і їх ще не можна назвати спілкуванням в повному розумінні цього слова, вони проте надзвичайно важливі в процесі встановлення стосунків («зроцвання») між батьками й дитиною. Дослідження Д. Ельконіна показали, що виявом справжньої потреби немовляти в спілкуванні з дорослими є комплекс пожвавлення, який виникає в момент появи батьків і під час їхнього спілкування з дитиною. Коли дитина жваво рухає ручками й ніжками, посміхається дорослому, повертає голівку на голоси, які звучать поруч, усе це засвідчує про появу потреби в спілкуванні.

Упродовж першого року життя діти дедалі краще знайомляться з дорослими, котрі їх оточують, у них з'являється позитивне емоційне ставлення до дорослих, почуття довіри до них, задоволення від спілкування з ними, формується прив'язаність до дорослих. Щодо довіри (недовіри), то, за Е. Еріксоном, беззахисні малюки в перший рік свого життя опиняються в ситуації конфлікту: довіра проти недовіри до навколишнього світу, успішне розв'язання якого залежить від характеру взаємін дитини і дорослих. Ідеться про те, що, коли дитину люблять, розмовляють з нею, вона починає довіряти дорослим, якщо ж її потреби не задовольняються, особливо потреба в спілкуванні, вона виростає з почуттям недовіри до всього навколишнього світу. Сказане зовсім не означає, що батьки повинні задоволь-

няти будь-яку забаганку дитини. Водночас варто підкреслити, що факт недовіри, так само як і дефіцит спілкування, гальмують психічний розвиток дитини, створюють проблеми в процесі входження в соціум. Це ж саме можна сказати і про зайву опіку, надмірне спілкування, котрі також спричинюють труднощі. Стосовно почуття прив'язаності до дорослих, яке є важливою подією в житті дитини першого року життя, то воно особливо стає помітним після півріччя життя.

Аналізуючи фази прив'язаності (К. Флейк-Хобсон та ін.), можна прослідкувати, як у малюків у процесі спілкування з дорослими поступово формуються емоційно-психологічні зв'язки з люблячими їх людьми. Перша фаза (від народження до трьох місяців) характеризується тим, що дитина шукає близькості й готова спілкуватися з будь-якою знайомою чи незнайомою людиною. Для досягнення потреби в спілкуванні малюк використовує свої специфічні сигнали: посмішку, звуки голосу, рухи тощо. На другій фазі (третій-шостий місяці) діти поступово вчаться розрізняти знайомі і незнайомі обличчя. Спілкування з дорослим на цій фазі починає набувати вибіркового характеру. На третій фазі (сьомий-восьмий місяці) вибірковість характеру спілкування закріплюється, формується уявлення про постійність людей і предметів. М. Лісіна окреслила такі стадії розвитку потреби дитини в спілкуванні: потреба в увазі та доброзичливості дорослого, результатом задоволення якої є забезпечення фізичного комфорту й розвитку дитини (перше півріччя життя); потреба в співробітництві з дорослим, котра забезпечує задоволення в провідній грі-маніпуляції (з другого півріччя до двох – двох з половиною років); задоволення потреби в повазі до запитів дитини (молодший і середній дошкільний вік); потреба в розумінні людей, які оточують дитину, та співпереживанні їм (старший дошкільний вік). Зрештою можна стверджувати, що процес входження дитини в соціум, засвоєння його норм і цінностей охоплює потребу в спілкуванні, набуття, розширення, вдосконалення, збагачення й закріплення міжособистісних і соціальних зв'язків.

Як відомо, спілкування є надзвичайно складним феноменом у житті індивіда й людства загалом, воно охоплює велику кількість взаємозв'язків, міжособистісних стосунків, здійснюється в різних формах і за допомогою різних засобів, які є невід'ємним чинником культури й постійно вдосконалюються та збагачуються. Саме тому будь-яке визначення цієї дефініції має дещо орієнтовний, звужений характер, адже звести в одне коротке формулювання всю сукупність смислових і змістових аспектів соціальних зв'язків і міжособистісних стосунків неможливо. Враховуючи сказане, зупинимося на такому визначенні цього поняття. Спілкування – це весь спектр зв'язків і взаємодій людей у процесі духовного і матеріального виробництва, спосіб формування, розвитку, реалізації та регуляції соціальних відносин і психологічних особливостей окремої людини, що здійснюється через безпосередні чи опосередковані контакти, в які вступають особистості й групи. Це широке

розуміння спілкування, а вузький його контекст – міжособистісне спілкування – вказує на процес предметної та інформаційної взаємодії між людьми, коли формуються, конкретизуються, уточнюються й реалізуються їхні міжособистісні стосунки (взаємовплив, сприйняття один одного тощо) та проявляються психологічні особливості комунікативного потенціалу кожного індивіда. У процесі міжособистісного спілкування відбувається така взаємодія людей, за якої кожний з учасників реалізує певні цілі (когось переконали, спільно виконати якийсь вид діяльності, показати своє ставлення до того чи іншого факту та ін.) і водночас пізнає один одного, змінюючи себе та співрозмовника.

Зміст і рівень стосунків, в які вступає людина, надзвичайно різні: соціальні, суспільні, людські міжособистісні тощо. Соціальні відносини відображають взаємодію між соціальними групами та індивідами як представниками цих груп. Суспільні – характеризують взаємодію особи через соціальні спільноти із суспільством. Вони є важливим аспектом економічних, соціальних, політичних, культурних та інших відносин.

Поняття «людські стосунки» застосовується для відтворення різних суб'єктивних проявів людини в процесі її взаємодії з об'єктами зовнішнього світу (у В. Мясичева – це психологічні стосунки) [5].

Зазвичай вони виражаються у вигляді виробничих, економічних, правових, моральних, релігійних, політичних, естетичних, етнічних відносин. А. Сухов, характеризуючи зміст людських стосунків, зокрема індивіда з різними спільнотами, членом яких він є, зазначає, що стосунки, по-перше, передбачають актуалізацію знання в образно-понятійній формі про спільноту (групу) чи особистість у тих, хто вступає у взаємодію; по-друге, мають той чи інший емоційний відгук індивідів, що взаємодіють (спільнот), на групу чи особистість (це може бути позитивна, негативна, нейтрально байдужа чи суперечлива емоційна реакція); по-третє, водночас актуалізують певне поводження з ними, ставлення до них. Названі особливості по-різному впливають на характер прояву людських стосунків: одні з них можуть базуватися на конструктивних засадах, інші – деструктивно впливати на особистість. У зв'язку з цим надзвичайно важливими для індивіда є контакти з суб'єктивно значущими для нього людьми.

В контексті аналізу поняття «людські стосунки» можна виокремити іншу дефініцію – «особисте ставлення», якою визначається індивідуальна суб'єктивна спрямованість людини на групу чи іншу особу. Особисте ставлення до когось чи чогось охоплює конкретне реагування на достоїнства і недоліки партнера, його значущість для суб'єкта стосунків тощо. Індивідуальне реагування проявляється за допомогою мови, голосу, міміки, пантоміміки та ін. Формою вираження ставлення можуть також бути вчинок чи дія. Спілкуючись з іншою людиною, необхідно проявляти неабияку спостережливість для того, щоб адекватно сприймати й розуміти її ставлення до себе.

Міжособистісні стосунки характеризуються реальною безпосередньою чи опосередкованою взаємодією людей, яка має зворотний зв'язок. У цьому розумінні вони, по-перше, набувають характеру соціально-психологічних за рахунок втручання в суспільні відносини особистого ставлення як персоніфікованої реакції партнерів один на одного, а, по-друге, мають під собою емоційну основу, тобто виникають на ґрунті певних почуттів людей стосовно один до одного. Г. Андреева стверджує, що природу міжособистісних стосунків можна правильно зрозуміти, якщо їх не ставити поряд із суспільними відносинами, а побачити в них особливу низку стосунків, яка виникає всередині кожного виду суспільних відносин. Йдеться про те, що обидві низки відносин представлені разом. При цьому наявність міжособистісних стосунків усереднює різних форм суспільних відносин є реалізацією безосередних стосунків у діяльності конкретних особистостей, в актах їхнього спілкування та взаємодії. Отож недооцінка другої низки стосунків (міжособистісних) гальмує глибинний аналіз відносин першої низки (суспільних). Адже в об'єктивній тканині суспільних відносин відомі моменти, які виходять зі свідомої волі та особливих цілей індивідів. Саме тут, за Г. Андреевою, і стикаються безпосередньо соціальне і психологічне. З такого розуміння взаємозв'язку суспільних і міжособистісних стосунків випливає висновок про те, що змістом міжособистісних відносин зрештою є той чи інший вид суспільних відносин, тобто певна соціальна діяльність, але їхня сутність залишається прихованою. Отже, міжособистісні стосунки зумовлені об'єктивними суспільними відносинами, але саме в підсумку. Вони є справжньою реальністю суспільних зв'язків: поза ними немає десь «чистих» суспільних відносин [6].

Названі види стосунків цілком розкриваються й реалізуються саме в спілкуванні, яке є інтеграційною компонентою в життєдіяльності людини та її взаємодії із суспільством, умовою людського існування. Зв'язок між спілкуванням і системою стосунків людини є нероздільним: стосунки, що складаються між учасниками взаємодії, формуються і проявляються в спілкуванні й впливають на численні його характеристики; спілкування, в свою чергу, є реалізацією всієї системи стосунків індивіда; воно формує особистість та водночас розвиває її в координатах соціуму.

### **Список використаних джерел**

1. Арват Ф.С., Коваленко Є.І., Кириленко С.В., Щербань П.М. Культура спілкування: Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗИН, 1997. – 328 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник / Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. – К.: Просвіта, 2001. – С. 396-413.
3. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
4. Заброцький М.М. Педагогічна психологія: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2000. – С. 69-91.

5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – С. 305-366.
6. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С.9-17.
7. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
8. Комарова І. Культура педагогічного спілкування вчителя // Шлях освіти. – 2001. – №5. – С.31-34.
9. Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика – Пресс, 2001. – 440 с.
10. Психологія: Підручник / За ред. Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 1999. – С.468-476.
11. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2000. – С.317-346.

In the article described the phenomenon of intercourse in the communicative culture of society. In fact relations fully open up and realized exactly in intercourse, which is an integration component in the vital functions of man and its co-operating with society which appears the condition of human existence.

**Key words:** informative exchange, intercourse, social life, socialselective character, personal relation, interpersonality relations.

*Отримано: 17.09.2009*

**УДК 159.922.6**

*О.Л. Панкратова*

## **РОЗВИТОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЯК УМОВА УСПІШНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

У статті з'ясовано значення професійної саморегуляції у процесі професіогенезу майбутнього фахівця та розглянуто основні етапи його професійного становлення.

**Ключові слова:** професійна саморегуляція, професійне становлення особистості, професійна діяльність, майбутній фахівець.

В статье определено значение профессиональной саморегуляции в процессе професіогенеза будущего специалиста и рассмотрены основные этапы его профессионального становления.

**Ключевые слова:** профессиональная саморегуляция, профессиональное становление личности, профессиональная деятельность, будущий специалист.

**Постановка проблеми.** Молоді фахівці – це майбутнє країни, основа її економічного зростання і покращення добробуту населення. Від якості їхнього навчання залежить подальший культурний, економічний та соціальний розвиток суспільства. Тому вкрай необхідно під час удосконалення навчального процесу приділити особливу увагу вирішенню питань щодо сприяння розвитку кожної особистості та становлення професійної ідентичності майбутніх фахівців.

Від наявності та розвитку в особистості певних моральних і духовних якостей залежить її становлення як суб'єкта, який володіє необхідними інструментами і навичками саморегуляції поведінки, вміє приймати усвідомлені рішення, пріоритетувати їх, виходячи із суспільного значення тих чи інших цінностей, формулювати і ставити перед собою конкретні цілі, які відповідають наявним та перспективним можливостям особистості, а також оволодівати належними засобами їх досягнення, обираючи адекватні шляхи самореалізації. Формування саме такої особистості є концептуальним завданням сучасної української системи освіти, практичне втілення якого має відбуватись за всіма напрямками навчально-виховного процесу, в якому задіяне молоде покоління наших громадян. При цьому повинні бути враховані відповідні вікові, гендерні та інші індивідуальні особливості кожного учасника такого процесу.

Необхідність підвищення рівня професійної саморегуляції та створення для цього відповідних психологічних умов витікає також із нормативного регулювання професійної діяльності. Так, Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників містить, зокрема, такі вимоги до професій у сфері обслуговування: підвищення культури та створення комфортних умов обслуговування, здатність приймати компромісні рішення, запобігання конфліктним ситуаціям зі споживачами тощо. Подібні вимоги та правила містяться також в нормативно-правових актах, що регулюють порядок здійснення торговельного, побутового та іншого обслуговування споживачів. До цього варто додати, що, за даними Держкомстату, у сфері торгівлі та послуг зайняті більше 30% від загальної кількості працюючого населення України.

Неможливо говорити про високу продуктивність праці та результативну діяльність майбутнього працівника, якщо він не навчиться цілеспрямованості та концентрації на щоденних цілях та завданнях, пов'язаних з трудовою (професійною) діяльністю. Крім цього, у професійній діяльності будь-якого фахівця має місце активне спілкування та взаємодія з іншими суб'єктами, що є не завжди продуктивним, але саме від цього компонента професійної діяльності залежить її успішність та ефективність.

Робочий день таких працівників на 80 відсотків складається із спілкування з іншими людьми, які не завжди перебувають у позитивному психологічному стані, а частіше – навпаки. При цьому умови праці потребують бути ввічливим, витриманим та надавати якісну консультацію, незважаючи ані на свій психологічний стан,



ані на стан клієнта. Саме така поведінка визнається професійною. Якщо взяти до уваги, що у сфері обслуговування працює більше жінок, які за своїми природними психологічними властивостями зазвичай більш емоційні та менш витривалі, ніж чоловіки, то актуальність проблеми розвитку професійної саморегуляції не викликати сумнівів. Враховуючи переважно низьку якість комунікацій, яку ми спостерігаємо щоденно за участю представників цієї професійної групи, маємо визнати, що потреба у пошуку шляхів вирішення поставленої проблеми значно зростає.

Особливо важливим є розвиток професійної саморегуляції у період становлення особистості, формування ціннісних орієнтацій та моральних переконань, на основі яких вони починають свідомо скеровувати свою поведінку. Крім того, особистість у цей період найкраще сприймає програми розвитку навичок саморегуляції, у зв'язку з чим їх розвиток необхідно планувати вже на перших етапах навчання майбутнього фахівця.

**Аналіз останніх публікацій.** У психологічній та педагогічній науках дуже широко розглядаються різні аспекти проблеми саморегуляції. Слід відмітити праці таких вчених: К.О. Абулханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, М.Й. Боришевського, Л.С. Виготського, О.О. Конопкіна, Г.С. Костюка, О.М. Леонтєва, Б.Ф. Ломова, С.Д. Максименка, Ю.А. Миславського, В.І. Моросанової, В.М. М'ясищева, А.К. Осницького, Н.І. Пов'якель, С.Л. Рубінштейна, М.В. Савчина, В.М. Трофімова та ін. Розробці різноманітних практичних соціально-психологічних, психофізіологічних і педагогічних проблем присвячені праці таких вчених як В.О. Бодров, О.Ф. Бондаренко, М.Т. Дригус, Н.Д. Завалова, Є.М. Коноз, Г.С. Пригін, В.В. Семикін, О.Я. Чебикін.

Питання активності людини як суб'єкта власної діяльності та поведінки знаходять висвітлення у працях українських вчених Г.С. Костюка, І.Д. Бега, М.Й. Боришевського, Л.В. Долинської, В.К. Каліна, В.К. Котирло, С.Д. Максименка, М.В. Савчина, О.Я. Чебикіна. Низка вчених присвятили свої роботи вивченню особливостей саморегуляції поведінки зростаючої особистості (Л.І. Божович, І.В. Дубровіна, Б.Г. Круглов, Л.П. Осмак, Г.О. Цукерман, Д.Й. Фельдштейн). Дослідженнями методів саморегуляції педагога займались Н.І. Дідусь, І.А. Зязюн, Л.М. Мітіна, Н.В. Самоукіна, В.А. Семиченко, Р.І. Хмелюк, І.Е. Шварц, О.Я. Чебикін, Т.С. Яценко.

Суттєвий внесок у дослідження проблем регуляції й саморегуляції поведінки здійснили зарубіжні вчені, такі як Д.Аткінсон, А. Бандура, Дж. Бекмен, Д. Роттер, Х. Хекхаузен, Г. Шерінгтон. Їхні праці присвячені вивченню мотиваційних установок: життєвих цілей, локусів контролю, прагненню до успіху, когнітивному дисонансу.

Досить значної уваги приділено вивченню аспектів регуляції в екстремальних та кризових умовах (Ю.П. Горго, М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, В.О. Моляко, Е.Л. Носенко, В.І. Осьодло, О.І. Тимченко, С.І. Яковенко та ін.), аспектам професійної кри-

зи, професійної деформації, професійного вигорання, професійного стресу (О.І. Богучарова, І.В. Бринза, Л.М. Карамушка, В.С. Медведев, В.Л. Паньковець, О.П. Саннікова та ін).

**Не вирішена частина проблеми.** Натомість, незважаючи на певне зростання кількості досліджень, присвячених теоретичному обґрунтуванню та пошуку прикладних рішень, які стосуються саморегуляції, у сучасній психології недостатньо опрацьована проблема дослідження психологічних умов професійної саморегуляції майбутніх та вже працюючих фахівців. Такі дослідження є дуже важливими не лише з огляду на необхідність цілісного сприйняття явища, яке вивчається, але й для практичного застосування результатів цих досліджень, використання моделей саморегуляції, розроблених раціональних методик та технік, за допомогою яких можна сформувати навички саморегуляції, адже вони є необхідною умовою професійного зростання як на етапі підготовки фахівця, так і в процесі його професійної діяльності.

**Метою статті** є визначення ролі саморегуляції як умови успішного професійного становлення майбутнього фахівця.

**Основні завдання статті:**

- 1) проаналізувати сутність та етапи професійного становлення майбутнього фахівця;
- 2) з'ясувати значення професійної саморегуляції у процесі професійного становлення майбутнього фахівця.

**Основна частина.** Праця набула добровільного характеру, умови праці постійно вдосконалюються, що регулюється не лише соціально-економічними, але й юридичними нормами. Деякі зарубіжні вчені стверджують, що суспільство та, зокрема, виробничі відносини перебувають на етапі переходу до культури знань. Однією з ознак цього переходу є так званий «капітал довір'я», де взаємне довір'я та спільне зростання працівника й організації замінюють собою обмежені можливості контролю. У такому суспільстві більше свободи для прийняття рішень, а значення внеску кожного до спільного виробничого результату суттєво зростає [1].

За умов формування принципово нової концепції взаємодії між працівником і працедавцем сучасний ринок праці потребує активних, комунікативних, самостійних, творчих, гнучких, відповідальних, здатних приймати рішення та досягати відповідних результатів фахівців. Це можливо, якщо відповідні якості особистості планомірно розвивати з самого початку її професійного становлення.

Саме тому система професійної підготовки майбутніх фахівців потребує постановки таких завдань, успішне вирішення яких сприятиме удосконаленню принципів та методів навчання, формуванню індивідуальних стратегій професійного розвитку і таких рис особистості, які допоможуть майбутньому фахівцю ефективно пристосуватися до нових умов праці. Це твердження справедливе для фахівців усіх галузей, та особливо – сфери обслуговування, тому що у ній зайнято більше 30 відсотків від загальної кількості працюючого населення України. До того ж значна, напевне, на-

віть переважна більшість працюючих студентів зайняті саме у названій галузі, з нею часто пов'язане знайомство молоді з професійною працею, отримання першого практичного досвіду і власне започаткування стосунків з системою виробничих відносин.

Розкриваючи теоретичні основи та визначаючи практичні методи професійного становлення особистості, деякі автори відзначають особливу роль у ньому індивідуальних рис людини (А.О. Деркач, Н.В. Кузьміна, Г.О. Балл, В.В. Рибалка, В.О. Якунін та ін.) [2].

Так, А.О. Деркач вказує на те, що й: «...досі зневажливе ставлення до окремої людини, її індивідуальних здібностей просування до професіоналізму... призводить до дефіциту розробок у цьому напрямку... Потрібно не ставити діагноз щодо профздатності, а включати людину до діяльності, створювати умови для навчання, виховання, формуючи необхідні професійно важливі якості» [3].

Вітчизняні вчені (Г.О. Балл, В.О. Бодров, Є.О. Климов, Є.Ю. Пряжнікова В.А. Семиченко та ін.) вказують, що професійне становлення – це тривалий, багатоплановий і дуже рухливий процес, який має чотири основні етапи: виникнення професійних інтересів, намірів та вибір професії; професійна підготовка; професійна адаптація; часткова чи повна реалізація особистості в професії [2].

Найчастіше вищий навчальний заклад підключається до процесу професійного становлення на другому етапі – підготовці, коли студент вже обрав необхідний йому напрямок навчання. Проте слід відзначити, що традиційна система навчання досі забезпечує, в основному, лише засвоєння студентами великого об'єму знань. «Нагальні потреби сьогодення вимагають готувати таких професіоналів, які не лише володіють необхідними знаннями, але й уміють шукати та аналізувати потрібну інформацію, розв'язувати як стандартні, так і нестандартні завдання, встановлювати контакти з іншими людьми, бути здатними до саморегуляції тощо.» [2].

Етап професійної підготовки потрібний для того, щоб не тільки наділити майбутнього фахівця великою кількістю знань, але, у першу чергу, підготувати його до дій за ринкових відносин: надати вміння діяти ефективно та швидко в невизначених умовах, брати відповідальність на себе, вміти знаходити потрібну інформацію, продуктивно спілкуватися з партнерами, вдало самоорганізовуватись, мати самомотивацію постійно навчатися та підвищувати свій професійний рівень тощо. Тільки так фахівець може розраховувати на успіх на ринку праці.

Як вже зазначалось вище, система професійної підготовки майбутніх фахівців потребує певних змін. Це стосується, зокрема, впровадження таких принципів і методів навчання, які сприятимуть формуванню індивідуальних професійно-необхідних рис особистості та стратегій професійного розвитку, вміння самостійно регулювати особистісну професійну діяльність, досягаючи при цьому бажаного комерційного чи іншого корисного результату.

Вважаємо очевидним, що система та методи підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах здебільшого не базуються на інноваційних методиках навчання, не розвивають необхідні професійні якості, не формують індивідуальної стратегії діяльності, не створюють умов для розширення способів та прийомів організації професійної діяльності і самоуправління. На необхідність запровадження інноваційних підходів щодо професійного становлення і розвитку особистості фахівця, які передбачають удосконалення організаційно-педагогічних способів розгортання освіти, вказують Л.М. Карамушка, О.Г. Молл, Н.І. Пов'якель, В.М. Шепель та інші [2].

Оскільки за сучасних виробничих відносин фахівець повинен бути готовим функціонувати в умовах підвищеної відповідальності та свободи діяльності, акцент переноситься на його внутрішні якості, тобто на регуляцію діяльності суб'єкта праці ним самим.

Як відмічає Б.Ф. Ломов, фахівець є активним суб'єктом праці, який діє свідомо; тому набуває особливого значення не лише прямий економічний ефект від діяльності фахівця, але і його особисте задоволення від процесу та результатів праці, збереження працездатності, психічного і професійного здоров'я, внаслідок чого пріоритетним постає створення належних умов для розвитку фахівця, його здібностей та особистих якостей. Підвищується актуальність стимулювання індивідуальних адаптивних функцій фахівця та розвиток його особистих професійних стратегій (Є.О. Климов та ін.). Отже, саморегуляція психічних станів, як відмічає А.О. Деркач, є «необхідною умовою особистісно-професійного самовдосконалення» [3].

Як корегувальна та цілеспрямовуюча функція активності саморегуляція є значущим чинником ефективного професійного навчання та розвитку фахівця (О.О. Конопкін, В.І. Моросанова, Є.В. Юрківський та ін.), що, у свою чергу, сприяє становленню зрілої особистості (Б.Г. Ананьєв, Н.В. Кузьміна, О.Г. Молл, К.К. Платонов, В.Д. Шадріков та ін.). Професійний розвиток сприяє становленню зрілої особистості, але й індивідуальні особливості, риси характеру та психічні властивості особистості визначають прояви процесу і результатів професіогенезу, тому людиноцентровані підходи до вивчення професіонала (А. Маслоу, К. Роджерс, Б.Ф. Ломов, А.О. Деркач та ін.) надають особливого значення особистості людини, її розвитку, формуванню професійно важливих якостей та індивідуальних стратегій продуктивної поведінки фахівця, підвищенню рівня відповідальності.

Зазвичай феномен саморегуляції розглядають у контексті конкретного наукового підходу. Так, системний підхід, а слідом за ним і структурний (Б.Ф. Ломов, О.О. Конопкін та ін.) – дозволяють сприймати саморегуляцію як систему, що, як і будь-яка інша, має власну структуру, функції, властивості, фактори розвитку та зв'язки з іншими психічними явищами. Отже, стало можливим вивчати саморегуляцію як системний процес, який має багаторівневу детермінацію. Положення діяльнісного

підходу дають можливість розуміти саморегуляцію як реалізацію людини себе через різні види суб'єктної активності, через дії, які регулюються свідомо (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн).

Застосування суб'єктного підходу до вивчення явища саморегуляції дозволяє встановити, що особливості особистості впливають на діяльність та визначають стиль досягнення нею цілі опосередковано, через індивідуальні засоби саморегуляції активності, сформовані у конкретної особистості. Було доведено, що на прояви характеристик особистості, які опосередковано забезпечують досягнення суб'єктом професійних та навчальних цілей, впливають особливості та характер особистості, мотивація та усвідомлювані збуджувачі діяльності [4].

Виходячи з цього, більшість вчених розуміють усвідомлену саморегуляцію як системно організований процес внутрішньої психічної активності людини з ініціації, побудови, підтримки та управління різними видами і формами довільної активності, яка безпосередньо реалізує досягнення прийнятих нею цілей (О.О. Конопкін, В.І. Моросанова).

Професійна саморегуляція як вид усвідомленої саморегуляції має усі властивості та характеристики більш загального психологічного явища – усвідомленої саморегуляції. Її особливістю є те, що людина виступає як суб'єкт праці, включений до процесу навчальної або виробничої діяльності, в якому до дій та результатів праці пред'являються конкретні вимоги. Не слід відкидати і той факт, що особистісний та професійний розвиток нерозривно пов'язані й взаємообумовлені. З одного боку, професійний розвиток допомагає сформувати зрілу цілісну особистість. З іншого боку, психічні властивості, риси характеру та інші індивідуальні особливості конкретної людини визначають, як відбуватиметься процес її професіогенезу у тих чи інших його специфічних проявах та результатах.

Якщо розглядати розвиток професіонала як системний процес, як процес особистісно-професійного самовдосконалення, який містить складні групи підсистем, то саморегуляція є його підґрунтям [3] та поширюється не лише на професійну діяльність, але й на всі інші аспекти життєдіяльності особистості. Доцільно вказати, що до вже відомих визначень професії, таких як «галузь діяльності» та «праця», В.Д. Брагіна додає, що професія є також соціальною позицією людини [5].

Розвинена саморегуляція надає цілеспрямованості професійному зростанню, дозволяє сконцентрувати зусилля на досягненні поставлених цілей. Отже, особистість у процесі професіогенезу не стільки накопичує знання, скільки продуктивно опрацює їх, прилаштовує під власний стиль діяльності та міжособистісної взаємодії, розвиваючи професійні компетенції та вдосконалюючи особистісно-ділові якості. Тим більше, що ми вже маємо для цього достатнє методологічне підґрунтя, визначене у працях зарубіжних та вітчизняних вчених, які базуються на ідеях цілісності, єдності особистісного та професійного розвит-

ку людини (Б.Г. Ананьєв, Г.О. Балл, Є.О. Климів, О.Г. Молл, К.К. Платонов, В.Д. Шадріков, А. Бандура, Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс та інші.).

Тому вважаємо доречним розглядати формування і розвиток майбутнього фахівця як цілісний процес становлення професіонала й особистості, враховувати її індивідуально-психологічні особливості та розвиваючи необхідні сучасному професіоналу якості.

**Висновки та перспективи.** Особистість у процесі професійного розвитку повинна не тільки й не стільки накопичувати знання, скільки навчитися продуктивно опрацювати їх, вміти прилаштувати умови праці під власний стиль діяльності та міжособистісної взаємодії, мати розвинуті особистісно-ділові якості. Тільки тоді майбутній фахівець отримає можливість успішно оволодіти навчальним процесом та бути успішним у подальшій професійній діяльності.

Професійна саморегуляція як властивість, що притаманна професіоналу та зрілій особистості, є підґрунтям професійного розвитку, оскільки обумовлює цілеспрямованість, мотивацію, наявність продуктивних психічних станів та інших умов успішного оволодіння професією фахівцем. Професійна саморегуляція психічних станів є однією з базових умов самовдосконалення індивіда на особистісному та професійному рівнях.

Необхідно зазначити, що професійне становлення майбутнього фахівця неможливе без формування психологічних умов для розвитку його професійної саморегуляції. Підготовку майбутніх фахівців слід орієнтувати на поєднання професійного та особистісного розвитку. Це потребуватиме комплексного вивчення структури та механізмів професійної саморегуляції, розробки і впровадження ефективних методів саморегуляції майбутнього фахівця, а також створення належних психологічних умов для його розвитку. Слід також зазначити, що отримані результати не лише вплинуть на успішність кожного окремого фахівця у процесі його подальшого професійного становлення, але й сприятимуть створенню вагомого фактора покращення якості професійної діяльності в масштабах усієї країни, що призведе до підвищення рівня культурно-економічних відносин у суспільстві та матиме інші позитивні наслідки.

### **Список використаних джерел**

1. Кихлер Э., Майер-Пести К., Хофманн Е. Психологические теории организации // Психология труда и организационная психология; Т. 5 / Пер. с нем. – Х.: «Изд-во Гуманитарный центр», 2005. – 312 с.
2. Колесниченко Л.А. Психологічні особливості саморегуляції у професійній діяльності менеджерів: Дис. ...канд психолог. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 189 с.

3. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Изд-во Моск. психолого-соц. инст-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
4. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.: Моск. психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
5. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: Монографія. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 295 с.

In article the meaning of professional self-regulation in future expert's professional-genesis process is determined and also the basic stages of his professional development is considered.

**Key words:** professional self-regulation, professional development, professional activity, the future expert.

*Отримано: 07.10.2009*

**УДК 159.924.7**

*О.В. Панчак*

## **ПСИХОЛОГІЯ РОЗУМІННЯ ТВОРЧИХ СТОМАТОЛОГІЧНИХ ЗАДАЧ ЛІКАРЯМИ**

Стаття присвячена аналізу процесу розуміння творчих стоматологічних задач лікарями. Зокрема описано чотири мисленеві процедури, що визначають процес розуміння – розуміння-впізнання, розуміння-прогнозування, розуміння-об'єднання, розуміння-пояснення. Також звертається увага на мікроетапи розуміння умови творчої стоматологічної задачі: загальне ознайомлення з умовою задачі, розподіл умови задачі на головну і другорядну частини, перекодування задачі на «свою мову», новий рівень вивчення умови задачі, виділення сутності задачі, етап включення умови творчої стоматологічної задачі в ланцюг знань і досвіду лікарів, настання розуміння умови і висування гіпотези.

**Ключові слова:** творче мислення, творча стоматологічна задача, процес розуміння стоматологічного завдання, розуміння-прогнозування, розуміння-впізнання, розуміння-об'єднання, розуміння-пояснення

Стаття посвящена анализу процесса понимания творческих стоматологических задач врачами. В частности, описаны четыре мыслительные процедуры, которые определяют процесс понимания – понимание-узнавание, понимание-прогнозирование, понимание-объединение, понимание-объяснение. Также обращается внимание на микроэтапы понимания условия творческой стоматологической задачи: общее ознакомление с условием задачи, распределение условия задачи на главную и второстепенную части, перекодирование задачи на «свой язык», новый уровень изучения условия задачи, выделения сущности задачи, этап включения условия творческой стоматологической задачи в цепь

знаний и опыта врачей, наступления понимания условия и выдвижения гипотезы.

**Ключевые слова:** творческое мышление, творческая стоматологическая задача, процесс понимания стоматологического задания, понимание-прогнозирование, понимание-узнавание, понимание-объединение, понимание-объяснение.

**Вступ.** У наш час внаслідок науково-технічного прогресу зміст і прийомі трудової діяльності людини значно ускладнюються. Соціальним середовищем постійно підвищуються вимоги до гнучкості людського мислення й поведінки. Мета навчання у медичному вузі полягає не стільки в безперервному нарощуванні знань, скільки у формуванні здатності самостійно ці знання знаходити, засвоювати та оновлювати, ефективно використовувати в професійній діяльності. Однак поки що і в навчальному процесі медичних вузів все ще недостатньо орієнтації на самостійну творчу роботу. Що звісно має наслідки в подальшій роботі лікаря.

З іншого боку, в будь-якій професійній діяльності важливу роль відіграє якість розуміння тієї проблеми, що постає перед спеціалістом. Це повною мірою стосується і лікарів. Але, судячи з публікацій, присвячених дослідженню **проблеми розуміння** в медицині, ця проблема розроблена ще недостатньо.

Для виявлення особливостей процесу розуміння у мисленнєвій діяльності в галузі медицини ми провели експериментальне дослідження такої діяльності лікарів-інтернів та практичних лікарів з досвідом роботи. **Мета** цієї статті – проаналізувати виявлені особливості. Дослідження проводилось із застосуванням творчих стоматологічних задач. При цьому ми вважаємо творчою стоматологічною задачею нову із суб'єктивної точки зору стоматологічну проблему, що виникає перед лікарем. Ми теоретично сформулювали низку стоматологічних завдань і запропонували лікарям, які взяли участь у дослідженні, оцінити їх та прийняти рішення щодо їх вирішення. Було запропоновано 6 серій задач (I серія: тестові задачі; II серія: задачі, які мають декілька варіантів розв'язку; III серія: задачі, в яких відсутня вимога; IV серія: задачі, в яких відсутня частина умови (з неповною умовою); V серія: задачі, які не мають розв'язку; VI серія: задачі з надлишком інформації). Кожна із 6 серій запропонованих нами задач підібрана так, щоб вона сприяла вивченню певного аспекту стоматологічного мислення.

У кожній експериментальній ситуації діяльність лікарів зводилась до розв'язання творчої стоматологічної задачі в різних умовах, що пов'язані зі змістом і формою подання задачі. Це сприяло активізації різних прийомів пошукової діяльності. В експерименті взяли участь 20 лікарів-інтернів та 20 практичних лікарів, які проходили передатестаційний цикл в Івано-Франківському національному медичному університеті. Основне завдання нашого дослідження полягає в тому, щоб з'ясувати



психологічну сутність процесу розуміння творчих стоматологічних завдань. Дана стаття присвячена аналізу цих питань.

**Основна частина.** Інтерес науковців до розуміння в діяльності різних фахівців виник уже давно і не слабшає до сьогодні. У сучасних філософських та психологічних концепціях розуміння розглядається як обов'язкова умова діяльності людини. Наприклад, першим завданням лікаря є розпізнавання хвороби, тобто встановлення діагнозу захворювання, адже правильне, своєчасне розпізнавання хвороби є необхідною умовою для успішного лікування. Про це вже знали лікарі античного Риму, які говорили: «Хто добре розпізнає, той добре лікує» («*Qui bene diagnostik, bene curat*») [11, с. 5]. Уміння розпізнати хворобу залежить від досконалого вивчення всіх її проявів у даного конкретного хворого, а розпізнати хворобу, означає розв'язати конкретну мисленеву задачу. При цьому необхідно враховувати, що об'єкт пізнання лікаря – людина, як біосоціальна єдність – не має аналогів і є унікальною та неповторною [2].

Проблема розуміння (його структура, суть, процесуально-динамічні особливості перебігу) вивчалась достатньо ґрунтовно (С.Л. Рубінштейн, Г.С. Костюк, А.В. Антонов, А.П. Доблаєв, В.В. Знаков, Ю.К. Корнілов, О.М. Соколов, А.О. Смирнов, Н.В. Чепелева, В.О. Моляко, А.Б. Коваленко та ін.).

Зокрема С.Л. Рубінштейн підходив до аналізу розуміння як до мисленевого процесу, вважаючи, що механізм розуміння такий самий, як і механізм мислення: виявлення щоразу нових якостей об'єкта за допомогою аналізу через синтез; розуміння настає за допомогою включення нових об'єктів у різні зв'язки [12].

Г.С. Костюк також підходить до розуміння як до процесу мислення. Він вважає його опосередкованим аналітико-синтетичним процесом, що виділяє основні елементи певної ситуації та об'єднує їх у єдине ціле [8].

В.В. Знаков, опираючись на найбільш значущі для процесу розуміння задачі пізнавальні процедури – впізнавання знайомого в новому в висування гіпотез про минуле чи майбутнє об'єкта, об'єднання елементів, що розуміються, в ціле, виводить чотири форми розуміння: розуміння-впізнавання, розуміння-прогнозування, розуміння-об'єднання, розуміння-пояснення [5].

Низка дослідників пояснюють механізм розуміння через осмислення та переосмислення [1, 3, 4, 6, 7, 13]. За Л.Л. Гуровою, процеси розуміння в досягненні суті відомлення і в процесі прийняття рішення, при мисленевій діяльності, спрямованій на розв'язання задач, мають загальну психологічну сутність, споріднений механізм. Така спорідненість полягає в утворенні на основі смислових зв'язків цілісності, адекватної об'єктивному значенню цієї інформації [3]. Ю.К. Корнілов дослідив динаміку розуміння в залежності від ступеня осмисленості задачі. Ознайомлюючись із задачею вперше, розуміння опиралось на уявлення про важливість певних даних (уявлення, сформовані минулим досвідом), і певна частина тексту стає осмисленою; на наступному етапі об'єкт зіставляє розрізнені дані між собою,

зв'язує їх у системи на основі їх смислу; на останньому етапі настає фізичне розуміння задачі, осмисленість [7].

А.Б. Коваленко вважає, що основним і найбільш надійним критерієм розуміння творчої задачі є виділення прихованого смислу. На основі експериментальних досліджень процесу розуміння творчих задач автор виділила 6 рівнів розуміння: розуміння-впізнання, розуміння-пригадування, розуміння-аналогізування, розуміння-комбінування, розуміння як руйнування стереотипів, найвищий рівень розвитку розуміння за допомогою яких можна об'єктивно простежити динаміку розуміння творчих задач [6].

Розуміння являє собою і процес, і результат мислення. Як процес мислення воно бере активну участь у розв'язанні задач, забезпечує успішність цього розв'язання. Найбільш повну характеристику розуміння при розв'язанні творчих задач дає В.О. Моляко. Психологічну сутність процесу розуміння дослідник вбачає у зіставленні нової інформації про досліджуваний об'єкт із наявними у суб'єкта еталонами. Таким чином, ефективність розуміння досягається суб'єктом тоді, коли у нього існують відповідні еталони, що подібні до нових, які присутні у задачі. Розуміння стосовно всього процесу розв'язання автор умовно розділяє на розуміння умови задачі й розуміння шуканої відповіді, між якими існує логічна «перемичка» [10].

Але все ж таки говорити сьогодні про достатню вивченість феномена розуміння не можна. Зокрема дуже рідко зустрічаються публікації про сутність процесу розуміння в медицині, тим більше стоматології.

Зазначимо, що у психології зустрічається використання поняття «розуміння» у контексті аналізу всіх психологічних аспектів взаємодії людини з предметним світом – пам'ять, сприймання, мова тощо (в широкому значенні). Тобто розуміння виступає як необхідний атрибут будь-якого рівня пізнання, спілкування чи всіх психологічних процесів. Крім того, поняття «розуміння» застосовують як компонент лише мислення (у вузькому значенні), що є узагальненим відображенням суттєвих властивостей і зв'язків між предметами і явищами [9]. Саме з цієї позиції ми будемо проводити свій аналіз, адже пошук вирішення нової для лікаря стоматологічної проблеми – це творчий мисленнєвий процес.

Ми визначаємо розуміння творчого медичного завдання як мисленнєвий процес, що здійснюється в силу активної взаємодії суб'єкта з новою медичною задачею, в результаті чого він збагачує свої знання і паралельно виробляє мисленнєві прийоми для його вирішення.

Наше експериментальне дослідження процесу розуміння у мисленнєвій діяльності лікарів-інтернів та практичних лікарів з досвідом роботи дало можливість також констатувати наявність описаних В.В. Знаковим форм розуміння у стоматологічній діяльності (*див. табл. 1*)

Таблиця 1

**Кількісні показники (у %) використання мисленнєвих  
процедур у процесі розуміння творчих стоматологічних  
задач лікарями**

<b>Форми розуміння</b> <b>Тип задач</b>	<b>Розуміння-впізнавання</b>	<b>Розуміння-прогнозування</b>	<b>Розуміння-об'єднання</b>	<b>Розуміння-пояснення</b>
I	77,5	17,5	2,5	2,5
II	62,5	35	–	2,5
III	50	45	–	5
IV	47,5	47,5	2,5	2,5
V	37,5	62,5	–	–
VI	67,5	30	–	2,5
<b>Всього</b>	<b>57,08</b>	<b>39,58</b>	<b>0,83</b>	<b>2,5</b>

Розуміння-впізнавання базується переважно на минулому досвіді (фактори, що аналізуються належать до розряду відомих чи нових). Розуміння на цьому етапі не ототожнюється з пам'яттю тому, що людина обов'язково усвідомлює значення об'єкта розуміння, що закріплене за ним. Якщо об'єкт розуміння новий, то суб'єкт починає зіставляти його ознаки з ознаками відомих йому об'єктів, шукати подібність між ними, висуваючи ряд мікрогіпотез, відносити цей об'єкт до певного класу об'єктів. Прикладом такої форми розуміння може бути протокол розв'язання піддослідною Х. такі задачі: *Хворій 50 років діагностовано стомалгію. Які фактори сприяють розвитку стомалгії?*

П: (Читає задачу) Стомалгія, як відомо, це біль у ротовій порожнині невідомого походження (впізнає на основі знань). То ж фактором, який сприяє розвитку стомалгії, може назвати поліетіологічний.

Е: Ви можете розповісти детальніше?

П: Так. Це психологічні, неврологічні – стрес, часті нервові збудження, мікробний фактор. Ага, ще згадала, що може виникати в результаті різних інфекційних захворювань, алергії і оскільки це хвора середнього віку, то й гормональні порушення. Тепер все.

Як бачимо, в цьому прикладі розуміння задачі наступило в результаті впізнавання даного симптому на основі раніше засвоєних знань.

В іншому випадку розуміння настає після виявлення об'єктів, які подібні до аналізуючих, тобто розуміння набуває форми прогнозування. Розуміння прогнозує всі етапи розв'язання задачі і є обов'язковим компонентом, необхідною умовою завершення кожного з них. Основний зміст психічної діяльності суб'єкта в цьому випадку полягає у висуванні гіпотез щодо розв'язку, конструюванні цілого з частин та поясненні знайденого рішення. Гіпотеза, яка направляє процес розуміння, розкриває лише деякі сторони

об'єкта, що пізнається. Ця сторона об'єкта проявляється більш чітко у створеній гіпотезою об'єктивній ситуації. В цьому разі спрацьовує така форма розуміння, як розуміння-прогнозування. Як приклад, є протокол розв'язання тієї ж задачі піддослідною Ж.:

П: (Читає умову задачі.) Я не знаю що відповідати.

Е: Що таке стомалгія?

П: Стомалгія... я точно не знаю, це якесь захворювання слизової рота, чи язика... чи рота взагалі? (Висуває гіпотези.)

Е: Що в перекладі означає слово стомалгія?

П: Стома – рот, гія – біль, значить біль у ротовій порожнині.

Е: Правильно, а чому, в яких випадках він може виникати?

П: Точно не знаю, але це можуть бути якісь алергічні реакції на метали, якщо є штучні ортопедичні конструкції, на стоматологічні матеріали, на різні інфекційні захворювання (прогнозує).

На наступному етапі розуміння природи предмета дослідження суб'єкт повинен спочатку вибрати найбільш суттєві ознаки предмета, що відомі з попереднього досвіду, накреслити коло взаємозалежних ознак, пов'язати їх у ціле, що стане основою розуміння. Ця форма розуміння – розуміння-об'єднання, вона є результатом розв'язання суб'єктом мисленнєвої задачі конструювання цілого з частин.

Останній етап – розуміння-пояснення. Лише спроби пояснити явище, що пізнавалося, виявляє недостатність розуміння, його нецілісність. Ця форма розуміння найбільш складна з усіх і вбирає в себе всі пізнавальні процеси, що використовувались на попередніх етапах. Прілюструємо типовим прикладом розв'язання наступної задачі піддослідною С.: *Хворому У., 22 р., при лікуванні гострого глибокого карієсу 25 зуба лікар-стоматолог під час препарування випадково відкрив ріг пульпи. Який метод лікування необхідно використати?*

П: (Читає умову задачі, уважно перечитує її ще раз.) Я думаю, що метод вітальної ампутації.

Е: Чому? Можете пояснити?

П: Є різні методи лікування. Застосування певного методу буде залежати від того, що ми побачимо з анамнезу. Якщо з моменту вскриття пульпи, припустимо, що дана процедура відбувається в стерильних умовах, не пройшло багато часу, хворий здоровий, без шкідливих звичок то можемо використати вітальний метод, наклавши лікувальну пов'язку. Далі, постостерігавши за ним декілька днів змінити тимчасову пломбу на постійну... (думає)... Але результат може бути й іншим, і ми не зможемо поставити постійну пломбу, бо присутні зміни в корневих каналах. Тоді проводимо вітальну чи девітальну екстирпацію пульпи з подальшим пломбуванням корневих каналів (пояснення).

У цьому випадку ми переконалися, що в спробах пояснити задачу ми можемо виявити її нецілісність і, отже, прийти до розуміння задачі в повній мірі та правильного розв'язку.

Експериментально досліджуючи процес розуміння творчої стоматологічної задачі упродовж її розв'язання, ми, вслід за Мо-

ляко В.О., який виявив низку мікроетапів у процесі розуміння умови конструкторської задачі, також констатували такі мікроетапи. Опишемо та проілюструємо їх за допомогою протоколів розв'язання задачі: *Хвора Т., 32 років, скаржитися на кровоточивість ясен під час вживання їжі і чищення зубів. На 27 зуби металева штампована коронка. Перкусія слабо позитивна. Яка тактика лікаря у цьому випадку?*

1. Загальне ознайомлення з умовою задачі. Читаючи умову вперше, досліджуваний намагається зрозуміти її загальний смисл, щоб зорієнтуватися, що це за задача, чи зустрічався він з задачами такого типу, впізнати значення слів. Суб'єкт виділяє з контексту задачі відомі терміни, пригадуючи їх значення, певні симптоми, а також певні структури, що не потребують подальшого вивчення, оскільки інформація про них вже існує в пам'яті суб'єкта.

П: (Читає задачу.) Є штампована металева коронка, є кровоточивість ясен, перкусія слабо позитивна...

2. Розподіл умови задачі на головну і другорядну частини. Цей мікроетап сприяє подальшому цілеспрямованому вивченню умови задачі, її окремих частин. На цьому етапі досліджувані визначають, що потрібно зробити (встановити діагноз, призначити лікування) і що для цього відомо.

П: В задачі дещо мало даних, щоб визначити причину...

3. Перекодування задачі на «свою мову». Аналізуючи умову стоматологічної задачі, суб'єкт намагається розчленувати її на прості елементи, що зрозумілі для нього. Якщо задача містить нові для нього об'єкти і вимагає подальшого вивчення, то розпочинається процес зіставлення ознак нового об'єкта з ознаками відомих об'єктів і пошук подібності між ними. В цьому випадку розуміння – це віднесення нового об'єкта лише до певної категорії об'єктів, подібних із ним – розуміння-уподібнення.

Також тут відбувається поділ умови на кілька частин: виділяються вузлові поняття задачі, процеси. Відбувається більш детальніше вивчення частин умови, а роль розуміння в мисленні суб'єкта зводиться, в основному, до розуміння фактів, як результатів узагальнення попереднього досвіду, включення їх у систему особистісних знань.

П: Причиною кровоточивості ясен можуть бути або різні захворювання ротової порожнини, або недотримання правил гігієни рота. Але тут вказується на наявність металевої штампованої коронки на 27 зубі, яка теж може бути травмуючим чинником.

4. Новий рівень вивчення умови задачі. На цьому етапі можна говорити про актуалізацію наявних знань і досвіду лікарів. Виявивши низку елементів у задачі, студенти намагаються їх синтезувати в те ціле, яким є винахідницька задача, переформулюючи її по-своєму. Відбувається встановлення взаємозв'язків нового об'єкта з наявними знаннями, вираження змісту нового в термінах і поняттях, знайомих суб'єкту, що розв'язує задачу. Тобто мова йде про актуалізацію наявних знань та досвіду лікарів.

П: Думаю, що найефективніше буде зробити рентген дослідження, тоді ми побачимо, чи дійсно коронка не травмує ясна, бо в задачі вказується, що кровоточивість виникає при чищенні зубів та під час вживання їжі.

5. Виділення сутності задачі. В результаті переведення умови задачі на свою, стоматологічну мову, настає ще один поділ задачі на частини: виділяється суттєве і другорядне. Відбувається ще одна переоцінка задачі. Таке використання відбувається через операції порівняння, встановлення аналогій чи протилежностей.

П: І якщо рентген покаже, що саме коронка є причиною і пошкодження ясен лише 27 зуба, то ми вже не будемо лікувати всю ротову порожнину, а тільки пошкоджені ділянки.

6. Етап включення умови творчої стоматологічної задачі в ланцюг знань і досвіду лікарів. Встановивши стоматологічну сутність виділених структурних елементів, їх функцій, лікарі отримують нові знання про ту ситуацію, що описана у винахідницькій задачі. Ці нові знання стають надбанням лікаря і приєднуються до тих, що уже існували.

П: Далі в таких випадках ми маємо зняти металеву штамповану коронку, провести ендодонтичне лікування.

7. Настання розуміння умови і висування гіпотези. В результаті описаних вище дій настає або ні впевненість суб'єкта в розумінні ним умови – розуміння-об'єднання. Ця впевненість може бути як виправданою, так і ні. Якщо впевненості у розумінні умови немає, то робота може припинитися.

П: Через деякий час, коли лікування дасть результат ми повинні або виготовити нову коронку, яка не буде травмувати ясна, або пломбувальним матеріалом відновити коронку зуба.

Висновки. Отже, ми можемо вважати, що розуміння творчої стоматологічної задачі, як мисленнєвий процес, здійснюється по ходу її розв'язання, а психологічна сутність цього процесу вбачатиметься у зіставленні нової інформації зі старою, відомою суб'єкту мисленнєвої діяльності. На основі нашого експериментального дослідження ми можемо констатувати наявність різних форм розуміння і у стоматологічній діяльності: розуміння-впізнавання, розуміння-прогнозування, розуміння-об'єднання і розуміння-пояснення та виділити низку її мікроетапів: загальне ознайомлення з умовою задачі, розподіл умови задачі на головну і другорядну частини, перекодування задачі на «свою мову», новий рівень вивчення умови задачі, виділення сутності задачі, етап включення умови творчої стоматологічної задачі в ланцюг знань і досвіду лікарів, настання розуміння умови і висування гіпотези.

Виявлені результати цікаво було би проаналізувати на основі стоматологічної діяльності лікарів з різним практичним досвідом.

## Список використаних джерел

1. Антонов А.В. Сприймання та розуміння тексту / А.В. Антонов. – К.: Знання, 1977. – 48 с.
2. Ардаматский Н.А. Клиническое мышление, его воспитание и совершенствование / Н.А. Ардаматский / Науч. ред. М.М. Кирилов. – Саратов: Приволж. кн. изд-во, 1992. – 123 с.
3. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач / Л.Л. Гурова. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1976. – 327 с.
4. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Добраев. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
5. Знаков В.В. Понимание в познании и общении / В.В. Знаков. – М.: Изд-во РАН Института психологии, 1994. – 237 с.
6. Коваленко А.Б. Психологія розуміння / А.Б. Коваленко. – К., 1999. – 184 с.
7. Корнилов Ю.К. Психологические проблемы понимания / Ю.К. Корнилов. – Ярославль: Изд-во Ярослав. ун-та, 1979. – 80 с.
8. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Рад. школа. 1989. – 608 с.
9. Мойсеєнко Л.А. Психологія творчого математичного мислення / Л.А. Мойсеєнко. – Івано-Франківськ: Факел, 2003. – 481 с.
10. Моляко В.О. Психологія рішення школьниками творчих задач / В.О. Моляко. – К.: Рад. шк., 1983. – 101 с.
11. Пропедевтика внутрішніх хвороб / [Децик Ю.І., Нейко Є.М., Пиріг Л.А. та ін.] ; за ред. Ю.І. Децика. – К.: Здоров'я, 2000. – 504 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1976. – 416 с.
13. Чепелева Н.В. Психологія читання тексту студентами вузів / Н.В. Чепелева. – К., 1990. – 100 с.

The article is devoted to the analysis of process of understanding creative stomatology problems by doctors. In particular it is described four thinking procedures, that fix the process of understanding – understanding-recognizing, understanding-prognosis, understanding-uniting, understanding-explaining. Attention is also paid to stages of understanding condition of creative stomatology problem as general acquainting with condition of a problem, dividing of condition of a problem into main and secondary part, transferring of a problem to «our language», new level of study the condition of a problem, essence of a problem, stage of including the condition of creative stomatology problem to a chain of knowledges and experience of doctors, coming understanding the condition and putting forward hypothesis.

**Key words:** creative thinking, creative stomatology problem, process of understanding of stomatology problem, understanding-prognosis, understanding-recognizing, understanding-uniting, understanding-explaining.

*Отримано: 02.07.2009*

**УДК 159.9.072**

*М.В. Папуча, В.Ю. Шелков*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЛЮДЕЙ З ДЕГЕНЕРАТИВНО-ДИСТРОФІЧНИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ ХРЕБТА**

У статті досліджуються психологічні особливості саморегуляції людей з дегенеративно-дистрофічними захворюваннями хребта (ДДЗХ) у порівнянні з саморегулятивними особливостями практично здорових досліджуваних. Проведене емпіричне дослідження концентрується навколо проблем стилю саморегуляції та темпераментальних особливостей досліджуваних.

**Ключові слова:** саморегуляція, дегенеративно-дистрофічні захворювання хребта, планування, програмування, ергічність, емоційна стабільність.

В статье исследуются психологические особенности саморегуляции людей с дегенеративно-дистрофическими заболеваниями позвоночника (ДДЗП) в сравнении с саморегулятивными особенностями практически здоровых испытуемых. Проведенное эмпирическое исследование концентрируется вокруг проблем стиля саморегуляции и темпераментальных особенностей испытуемых.

**Ключевые слова:** саморегуляция, дегенеративно-дистрофические заболевания позвоночника, планирование, программирование, эргичность, эмоциональная стабильность.

**Постановка проблеми.** Саморегуляція особистості є важливою складовою психічного життя людини. Особливого значення процес саморегуляції набуває в умовах порушеного соматичного здоров'я людини, адже в такій ситуації потрібні значні інтрапсихічні ресурси для подолання захворювання або для того, щоб навчитися успішно та по можливості комфортно існувати з ним.

Дегенеративно-дистрофічні захворювання хребта (ДДЗХ) належать до числа найбільш розповсюджених хронічних захворювань людини. Частіше за все ці захворювання зустрічаються в осіб працездатного віку. Дегенеративно-дистрофічні захворювання хребта – це хронічні захворювання, що, як правило, тривають роками і десятиліттями. Морфологічні зміни, які відбуваються в організмі пацієнта за цей час, набувають незворотного характеру, тому говорити про остаточне і повне одужання у більшості випадків не доводиться.

З огляду на зазначені медичні особливості дегенеративно-дистрофічних захворювань особливо актуальною постає проблема саморегуляції людей, хворих на ДДЗХ. Як можна припустити, значна частина саморегулятивних механізмів цих людей



залишається такою ж, як і у здорових осіб, частина формується стихійно, інтуїтивно під впливом перебігу захворювання, а частину саморегулятивних процесів можна цілеспрямовано сформувати психологічно обґрунтованими засобами, забезпечивши тим самим підвищення якості життя людей з дегенеративно-дистрофічними захворюваннями хребта. Для цього необхідно, по-перше, виявити схоже та відмінне в саморегулятивних процесах практично здорових людей та хворих на ДДЗХ; по-друге, виявити, яких додаткових засобів саморегуляції потребують хворі на дегенеративно-дистрофічні захворювання; по-третє, створити науково обґрунтовану психологічну програму формування необхідних саморегулятивних навичок та втілити її в життя.

Крім того, вивчення особливостей саморегуляції у хворих на дегенеративно-дистрофічні захворювання хребта у порівнянні з саморегуляцією практично здорових досліджуваних дозволить виявити певні саморегулятивні ресурси, які можуть бути використані також і здоровими людьми в їх повсякденному житті та в ситуаціях подолання суб'єктивно важких обставин.

**Мета дослідження** – виявити психологічні особливості саморегуляції у практично здорових людей та хворих на дегенеративно-дистрофічні захворювання хребта.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема саморегуляції психічного життя людини аналізується в багатьох психологічних працях. Можна виділити кілька теоретичних моделей саморегуляції, створених різними авторами.

Так, Ю.Я. Голиков та О.М. Костін [2] запропонували розподілити саморегуляцію на три основні системи: поточну, ситуативну і довгострокову. В кожній із систем виділяється по три рівня регуляції. У системі поточної регуляції це рівні активаційно-енергетичної стабілізації, безпосередньої взаємодії та опосередкованої координації, в системі ситуативної регуляції – рівні ситуативного реагування, емоційного оволодіння та чуттєвої націленості, у системі довгострокової регуляції – рівні програмно-цільової організації, особистісно-нормативних змін та світоглядних коректив.

Ініціюючим фактором процесів регуляції в моделі Ю.Я. Голикова та О.М. Костіна [2] вважається невідповідність між об'єктивною дійсністю та суб'єктивним, «внутрішнім світом» людини, яка виникає внаслідок суб'єктивно значущих змін в них.

В.І. Моросанова запропонувала поняття індивідуального стилю саморегуляції. На її думку, індивідуальний стиль – це індивідуально-типова своєрідність саморегуляції та реалізації довільної активності людини. Система саморегуляції розглядається В.І. Моросановою [4] як цілісна, замкнена по структурі, відкрита інформаційна система, яка реалізується взаємодією функціональних ланок, підґрунтям для виділення яких слугують притаманні ним специфічні регуляторні функції, які системно взаємодіють в загальному процесі регуляції незалежно від конкретних психічних засобів та способів їх реалізації.

Як вважає В.І. Моросанова [3], результатом дії інтегративної функції стилю саморегуляції стає формування комплексу індивідуально-стильових регулятивних особливостей, в якому інтегрований вплив особистісних структур більш високого порядку (характеру людини, інструментальних особистісних якостей) та зовнішніх вимог оточуючого світу. Індивідуальний стиль саморегуляції виконує три основні функції – системоутворюючу, інструментальну та компенсаторну.

Концептуальна модель регуляторного досвіду людини О.К. Осницького передбачає, що основними компонентами досвіду, які входять в систему саморегуляції, є досвід рефлексії та ціннісно-мотиваційний досвід, досвід звичної активізації, операціональний досвід та досвід співробітництва. Як було доведено О.К. Осницьким, становлення системи саморегуляції виявляється у тісному зв'язку з оволодінням знаковими засобами (мовленням, письмом, рахунком).

Г.Ш. Габдреева [1] запропонувала багаторівневу систему регуляції життєдіяльності, яка включає п'ять рівнів.

Перший і найвищий рівень системи – соціально-психологічний. На цьому рівні відбувається регуляція міжособистісних відносин.

Другий рівень в ієрархічній системі – особистісний. На цьому рівні досліджується регуляція поведінки особистості.

Третій рівень – рівень психічних процесів. На цьому рівні вивчаються особливості управління та регуляції діяльності.

Четвертий рівень – рівень психічних станів. Об'єктом дослідження є регуляція психічних рівнів реагування, які проявляються у вигляді переживань.

П'ятий рівень – рівень регуляції функціональних станів, динамічною стороною яких є прояви периферійної нервової системи.

Кожний з рівнів у цілісній системі регуляції життєдіяльності пов'язаний з усіма іншими, залежить від них та системи загалом.

Отже, розглянуті нами психологічні концепції та моделі саморегуляції розкривають різні аспекти досліджуваної проблеми. Здійснений теоретичний аналіз проблеми дозволяє перейти до емпіричного дослідження проблеми саморегуляції у здорових людей та хворих на дегенеративно-дистрофічні захворювання хребта.

**Основний матеріал і результати дослідження.** Для психологічного емпіричного дослідження була сформована вибірка, адекватна меті роботи. Ми дослідили 132 досліджуваних – 66 з них були віднесені до групи «практично здорові», 66 – до групи «з дегенеративно-дистрофічними захворюваннями хребта (ДДЗХ)».

Нами були використані такі психодіагностичні методики:

1. «Айзенка особистісний опитувальник» (Eysenck Personality Inventory, або EPI).
2. Опитувальник Структури Темпераменту (ОСТ) Русалова.
3. Методика «Індекс егоцентризму».
4. Методика «Стиль саморегуляції поведінки» – ССП-98 (В.І. Моросанова).

Всі використані нами психодіагностичні методики є валідними та надійними.

Статистична обробка даних відбувалася разом із якісним аналізом та інтерпретацією отриманих даних. Для статистичного аналізу використовувалися U-критерій Манна-Уїтні та коефіцієнт кореляції Пірсона. Для обробки даних застосовувалася комп'ютерна програма SPSS 11.5.

U-критерій Манна-Уїтні призначений для оцінки розбіжностей між двома вибірками за рівнем певної кількісно вимірної ознаки. У нашому дослідженні було виділено три групи досліджуваних і відповідно три порівнюваних вибірки, які порівнювалися попарно. Такий спосіб статистичної оцінки отриманих емпіричних даних виявився найбільш ефективним та доцільним.

Коефіцієнт кореляції Пірсона дозволяє оцінити силу та напрям кореляційного зв'язку між двома ознаками. Якщо значення коефіцієнта знаходиться ближче до 1, то це означає наявність сильного зв'язку, якщо ближче до 0 – слабкого зв'язку. Використання коефіцієнта кореляції Пірсона для статистичного аналізу даних емпіричного дослідження суттєво збагатило можливість інтерпретації отриманих даних та надало змогу виявлення існуючих між змінними зв'язків.

Першим кроком в аналізі отриманих нами даних було обчислення середніх значень для всіх психодіагностичних шкал (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Зведена таблиця середніх значень показників  
психодіагностичних шкал дослідження**

№ з/п	Шкала	Група практично здорових	Група з ДДЗХ
1	Планування (ССП-98)	6.33	5.69
2	Моделювання (ССП-98)	5.93	5.43
3	Програмування (ССП-98)	6.07	6.25
4	Оцінювання результатів (ССП-98)	5.66	5.71
5	Гнучкість (ССП-98)	7.74	7.01
6	Самостійність (ССП-98)	6.04	5.98
7	Загальний рівень саморегуляції (ССП-98)	31.3	30.37
8	Екстраверсія – інтроверсія	9.25	9.25
9	Нейротизм – емоційна стійкість	10.71	8.46
10	Індекс егоцентризму	2.92	3.21
11	Предметна ергічність	5.71	4.90
12	Пластичність	8.03	8.03
13	Соціальна пластичність	6.03	6.03

№ з/п	Шкала	Група практично здорових	Група з ДДЗХ
14	Соціальна ергічність	7.69	7.5
15	Темп	6.13	6.15
16	Соціальний темп	8.18	8.18
17	Емоційність	6.18	6.24
18	Соціальна емоційність	7.15	7.15

Статистична обробка даних за допомогою U-критерію Манна-Уїтні засвідчила, що значимими є розбіжності за такими психодіагностичними шкалами: «планування» ( $U=1668,5$ ,  $p<0,05$ ); «гнучкість» ( $U=1686,5$ ,  $p<0,05$ ); «нейротизм – емоційна стійкість» ( $U=1513$ ,  $p<0,005$ ); «предметна ергічність» ( $U=1657$ ,  $p<0,05$ ).

Показники шкали «планування» вищі у групі практично здорових досліджуваних. Отже, у цих досліджуваних високий рівень сформованості усвідомленого планування діяльності. Плани характеризуються реалістичністю, вони деталізовані, ієрархічні, дієві та стійкі. Цілі діяльності висуваються самостійно. Про досліджуваних з ДДЗХ можна сказати, що потреба в плануванні у них розвинена слабо, плани часто змінюються, поставлена мета рідко досягається. Ці досліджувані не замислюються над своїм майбутнім, цілі висувають ситуативно та зазвичай несамостійно. Можливо, такі особливості цілепокладання досліджуваних з ДДЗХ обумовлені певними соматичними обмеженнями цих людей, у зв'язку з якими вони не можуть ефективно досягати своїх цілей і врешті-решт припиняють щось планувати.

Як досліджувані з ДДЗХ, так і практично здорові досліджувані мають високий рівень показників за шкалою «гнучкості», тільки у практично здорових досліджуваних ці показники вищі. Це означає, що наявний високий рівень сформованості регулятивної гнучкості, тобто здатності перебудовувати систему саморегуляції у зв'язку зі зміною зовнішніх та внутрішніх умов. Практично здорові досліджувані демонструють пластичність всіх регулятивних процесів. При виникненні непередбачуваних обставин такі досліджувані легко перебудовують плани та програми дій та поведінки, здатні швидко оцінити зміну значимих умов та перебудувати програму дій. При виникненні неузгодженості отриманих результатів з прийнятою метою своєчасно оцінюють сам факт неузгодженості та вносять корективи в регуляцію. Гнучкість саморегуляції дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну подій та успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику. Отже, практично здорові досліджувані є більш гнучкими в саморегуляції, ніж досліджувані з ДДЗХ, хоча в обох груп порівняно високі показники.

Загальний рівень саморегуляції дещо вищий у групі практично здорових досліджуваних, хоча різниця була визначена статистичною обробкою даних як досить незначна. Отже, для практично здорових досліджуваних характерною є усвідомленість та взаємопов'язаність у загальній структурі індивідуаль-

ної регуляції регуляторних ланок. Такі досліджувані самостійні, гнучко та адекватно реагують на зміну умов, висунення та досягнення мети у них більшою мірою є усвідомленим. За умов високої мотивації досягнення практично здорові досліджувані здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, які перешкоджають досягненню мети.

Показник нейротизму характеризує людину з боку її емоційної стійкості (стабільності). Показник цей – біполярний і утворює шкалу, на одному полюсі якої знаходяться люди, що характеризуються надзвичайною емоційною стійкістю, високою адаптованістю (показник 0-11 за шкалою «нейротизм»), а на іншому – надзвичайно знервовані, нестійкі і погано адаптовані досліджувані (показник 14-24 за шкалою «нейротизм»). Обидві досліджувані групи – практично здорових та з ДДЗХ – характеризуються емоційною стабільністю, емоційною стійкістю, причому члени групи досліджуваних з ДДЗХ виявили себе як більш емоційно стабільні. Емоційно стійкі (стабільні) – люди, неохочі до неспокою, стійкі по відношенню до зовнішніх впливів, викикають довіру, схильні до лідерства.

Предметна ергічність включає питання про рівень потреби в освоєнні предметного світу, прагнення до розумової і фізичної праці. Показники досліджуваних двох груп (здорових та з ДДЗХ) істотно, статистично значимо відрізняються за шкалою предметної ергічності.

Високі значення за цією шкалою, притаманні практично здоровим досліджуваним, означають високу потребу в освоєнні предметного світу, жагу до діяльності, прагнення до напруженої розумової і фізичної праці, легкість розумової активності.

Низькі значення, притаманні досліджуваним з ДДЗХ, означають пасивність, низький рівень тону і активації, небажання розумової напруги, низьку залученість у процес діяльності.

У групи досліджуваних з дегенеративно-дистрофічними захворюваннями хребта істотно вищі показники тільки за однією шкалою – програмування. Ця шкала діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій. Високі показники за цією шкалою, притаманні досліджуваним з ДДЗХ, свідчать про сформовану у людини потребу продумувати способи своїх дій та поведінки для досягнення намічених цілей, деталізованості та розгорнутості програм, які розробляються. Програми розробляються самостійно, вони гнучко змінюються в нових обставинах та стійкі в ситуації перешкод. При невідповідності отриманих результатів цілям відбувається корекція програм дій до отримання прийнятної для досліджуваних з ДДЗХ успішності. Можна припустити, що вищі значення показників шкали програмування в групі досліджуваних з дегенеративно-дистрофічними захворюваннями хребта обумовлене тим, що у зв'язку із певними соматичними обмеженнями ці люди вимушені чітко програмувати свої дії задля їх успішності та ефек-

тивності, адже тільки продумавши заздалегідь послідовність виконуваних дій, операцій, рухів, можна певною мірою дистанціюватися від негативних наслідків свого захворювання.

Проведений кореляційний аналіз даних (кореляція Пірсона) дозволив виявити такі зв'язки між змінними в групі досліджуваних з ДДЗХ:

1. «загальний рівень саморегуляції» пов'язаний зі шкалою «програмування» на рівні  $r=0,588$ ,  $p<0,0001$ ;
2. «загальний рівень саморегуляції» зворотно пов'язаний зі шкалою «індекс егоцентризму» на рівні  $r=-0,698$ ,  $p<0,0001$ ; тобто вищим значенням рівня саморегуляції відповідають нижчі значення індексу егоцентризму, і навпаки;
3. «загальний рівень саморегуляції» пов'язаний зі шкалою «оцінювання результатів» на рівні  $r=0,661$ ,  $p<0,0001$ ;
4. «соціальна пластичність» пов'язана зі шкалою «програмування» на рівні  $r=0,342$ ,  $p<0,005$ ;
5. «загальний рівень саморегуляції» пов'язаний зі шкалою «емоційність» на рівні  $r=0,282$ ,  $p<0,05$ .

У даних групи практично здорових досліджуваних були віднайдені такі значимі кореляційні зв'язки:

1. «загальний рівень саморегуляції» пов'язаний зі шкалою «оцінювання результатів» на рівні  $r=0,832$ ,  $p<0,0001$ ;
2. «соціальна ергічність» пов'язана зі шкалою «планування» на рівні  $r=0,249$ ,  $p<0,05$ ;
3. «загальний рівень саморегуляції» пов'язаний зі шкалою «самостійність» на рівні  $r=0,647$ ,  $p<0,0001$ ;
4. шкала «гнучкість» пов'язана зі шкалою «оцінювання результатів» на рівні  $r=0,470$ ,  $p<0,0001$ ;
5. шкала «програмування» пов'язана зі шкалою «оцінювання результатів» на рівні  $r=0,502$ ,  $p<0,0001$ ;
6. шкала «самостійність» пов'язана зі шкалою «оцінювання результатів» на рівні  $r=0,574$ ,  $p<0,0001$ ;
7. «загальний рівень саморегуляції» пов'язаний зі шкалою «програмування» на рівні  $r=0,555$ ,  $p<0,0001$ .

Отже, у групі практично здорових досліджуваних було виявлено більше статистично значимих кореляційних зв'язків, щоправда, вони здебільшого стосуються зв'язку між шкалами однієї методики.

Загалом проведене дослідження засвідчило наявність суттєвих психологічних особливостей саморегуляції для груп практично здорових людей та досліджуваних з ДДЗХ.

**Висновки.** Здійснений теоретичний аналіз та проведене емпіричне дослідження засвідчили наявність суттєвих відмінностей у стилі саморегуляції, притаманному для практично здорових людей та для осіб з ДДЗХ. Практично здорові досліджувані проявили себе як такі, що схильні планувати, є більш гнучкими, з більш високим загальним рівнем саморегуляції та прагненням до освоєння предметного світу (предметна ергічність). У той же

час досліджувани з ДДЗХ є більшою мірою емоційно стабільними та схильними до програмування своїх дій та поведінки. Це дозволяє говорити про наявність різних стилевих особливостей саморегулятивних процесів досліджуваних у залежності від рівня їх соматичного здоров'я. Проведене дослідження дозволяє оцінити наявний стан та ресурси, потенціал саморегуляції у людей з дегенеративно-дистрофічними захворюваннями хребта у порівнянні зі здоровими досліджуваними, що дає можливість вияву системи потрібної людям з ДДЗХ психологічної допомоги.

### Список використаних джерел

1. Габдреева Г.Ш. Самоуправление психическим состоянием. – Казань: Изд-во КГУ, 1981.
2. Голиков Ю.Я., Костин А.Н. Теория и методы анализа проблемностей в сложной операторской деятельности // Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. – С. 6-80.
3. Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегулирования личности // Вопросы психологии. – 1991. – №3. – С. 121-127.
4. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции. – М.: Наука, 2001.
5. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 352 с.

This article investigates the psychological characteristics of people with self degenerative-dystrophic diseases of the spine (DDDS) compared with self-regulation characteristics of healthy subjects. Empirical studies concentrated around issues of style and self-regulation temperamental features of the subjects.

**Key words:** self-regulation, degenerative and dystrophic diseases of the spine, planning, programming, ergomic, emotional stability.

*Отримано: 24.06.2009*

**УДК 159.922**

*І.В. Петренко*

## ВИВЧЕННЯ РЕГУЛЯТИВНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ У ПЛОЩИНІ «СВОБОДИ ВИБОРУ»

Стаття присвячена аналізу проблеми «свободи вибору» у дослідженнях, спрямованих на вивчення регулятивної сфери особистості. У межах цього підходу довільна регуляція розглядається як усвідомле-

ний, самостійний процес прийняття особистістю рішення щодо вибору мотивів, цілей, власних дій.

**Ключові слова:** регулятивна сфера, особистість, свобода вибору.

Стаття посвячена аналізу проблеми «свободи вибору» в дослідженнях, направлених на изучение регулятивной сферы личности. В пределах этого подхода произвольная регуляция рассматривается как осознанный, самостоятельный процесс принятия личностью решения относительно выбора мотивов, целей, собственных действий.

**Ключевые слова:** регулятивная сфера, личность, свобода выбора.

**Постановка проблеми.** Дослідження регулятивної сфери особистості охоплює широке коло питань, пов'язаних із ініційованими діяльністю, усвідомленим вибором цілей і мотивів, можливостями суб'єкта в подоланні зовнішніх і внутрішніх перешкод, процесами оцінювання, контролювання, корекції параметрів власних дій тощо. Значущість і насущність цих питань полягає в тому, що знання про цілісну регулятивну систему, особливості її функціонування, складну детермінованість її компонентів дають змогу аналізувати характеристики активності, а також прогнозувати її наслідки в різних сферах життєдіяльності особистості.

Взагалі дослідження регулятивної сфери особистості в сучасній психології представлені в таких аспектах: породження та ініціації активності – *мотиваційний підхід*; усвідомленого вибору цілей і мотивів – підхід «*свободи вибору*»; оволодіння особистістю власною активністю – регулятивний підхід; усвідомленого самосуб'єктного впливу на довільну активність – *довільне самоуправління*.

У межах мотиваційного підходу довільна регуляція розглядається як така, що ініціює й здійснює діяльність, підсилює її в разі наявності зовнішніх або внутрішніх перешкод, конкуренції, боротьби мотивів. Визначення довільності через бажання, мотив, афект, прагнення, потребу, спонуку, соціальні норми, «боротьбу» мотивів, тобто через те, що є причиною активності та пов'язується з первинним моментом виникнення дії, зустрічається в роботах Д.Н. Узнадзе, Л.І. Божович, С.Л. Рубінштейна, Л.І. Анциферової, Б.Г. Ананьєва, О.М. Леонтьєва, Г.І. Челпанова, П.В. Симонова, Н.І. Рейнвальд, А. Бена, В. Вундта, Т. Гоббса.

У межах підходу «свободи вибору» довільна регуляція розглядається як усвідомлений, самостійний процес прийняття особистістю рішення щодо вибору мотивів, цілей, власних дій. До проблеми самостійного, вільного вибору, що здійснює особистість без примушення з боку зовнішніх сил, у дослідженнях регулятивних процесів звертаються Л.С. Виготський, О.О. Конопкін, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, В.К. Вілюнас, В. Франкл, Е. Десі, Р. Райан, А. Бандура, Р. Мей, А. Маслоу, Е. Фромм, У. Джемс, К. Роджерс.

У контексті регулятивного підходу регулятивна сфера особистості вивчається з урахуванням її керуючої, регулюючої, ви-



кованської, контролюючої функції щодо здійснення довільної активності (В.І. Селиванов, С.Л. Рубінштейн, В.І. Моросанова, О.О. Конопкін). Уявлення про процес саморегуляції з точки зору факторів реципрокної взаємодії, внутрішнього контролю, локусу контролю, метакогнітивних здібностей конкретизовані у дослідженнях А. Бандури, Р. Дж. Стернберга, Дж. Роттера.

Регулятивна сфера особистості вивчається також із точки зору довільного самоуправління як усвідомленого самосуб'єктного впливу на довільну активність, що включає самодетермінацію, самоініціацію, самогальмування, самоконтроль, самообілізацію й самостимуляцію. При цьому процес психічного або довільного самоуправління розглядається більш широко, ніж процес саморегулювання, тобто ці два процеси співвідносяться між собою як ціле й його частина (Г.С. Нікіфоров, Є.П. Ільїн, В.О. Іванніков, В.І. Селиванов, М. Врихцін).

Результати експериментальних досліджень у рамках мотиваційного підходу й підходу «свободи вибору» підготували основу для перенесення проблеми довільної регуляції із площини породження дії в площину оволодіння суб'єктом власною поведінкою, власними психічними процесами, тобто в площину, яку можна назвати сутністю, квінтесенцією регулятивної сфери особистості. Отже, **метою даної статті** є висвітлення підходу «свободи вибору» та теоретичний аналіз його вихідних положень у дослідженнях особистісної системи регуляції довільної активності.

**Аналіз досліджень з означеної проблеми.** Розвиток особистості – це процес становлення особистісної свободи. Людина дійсно вільна, коли здійснює вибір, причому самостійно, без примушення з боку зовнішніх сил, без нав'язування їй чужих поглядів, за умови знання законів реального світу. Людина постійно «винаходить» себе, абсолютно вільними актами вибору свого способу буття створює себе аж до найменших деталей. Як зазначав Ж.-П. Сартр, людина відповідає за те, чим вона є. Суб'єкт постійно знаходиться в ситуації «хронічного» вибору не тільки засобів досягнення цілей, але й самих цілей, що означає становлення суб'єкта не тільки як «власника» «інструментальних психічних функцій і апарату вирішення поставлених завдань», але частково, і мотивації, яка за змістом розподіляється на «прийнятну й неприйнятну для суб'єкта, бажану чи не бажану для нього» (В.К. Вілюнас [3]).

Найважливішими психологічними властивостями особистості є тенденція до зростання, розвитку, реалізації здатності до творчого й критичного мислення, «тонкі» емоційні й чуттєві переживання. Ця загальна тенденція призводить до таких специфічних утворень, як прагнення до свободи й ненависть до пригнічення, оскільки свобода – головна умова особистісного зростання, саморегуляції, повного функціонування, самоактуалізації (Е. Фромм, А. Маслоу [13, 9]). Ідея щодо активності особистості, її прагнення до актуалізації є провідною для школи гуманістичної психології. Людина зобов'язана бути такою, якою вона може бути, використовуючи всі власні можливості

й здібності. Аналогом внутрішнього рушійного протиріччя тут можна вважати невідповідність реального рівня самовиявлення індивіда його можливому рівню, яка примушує суб'єкт шукати та обирати нові способи поведінки, що ведуть його до цілковитої самоактуалізації. «Людина не може здійснити хороший життєвий вибір, поки не прислуховуватиметься до самої себе, до власного «Я», у будь-який момент свого життя» (А. Маслоу [9]).

В. Франкл [12] також вважає вибір головною функцією довільної регуляції, пов'язуючи його із трансцендентною особистістю – прагненням до змісту, до реалізації життєвих смислів та розуміння життя, з оцінкою своїх дій із позиції майбутнього. На його думку, суб'єкт здатен обирати певну позицію не тільки відносно зовнішнього світу, а й до самого себе.

До проблеми вибору в дослідженнях довільних процесів звертається Л.С. Виготський [2], вважаючи, що саме вибір є характерною ознакою в оволодінні власною поведінкою. Л.С. Виготський головним у довільних процесах вважав регуляцію поведінки, визнаючи також за ними функцію спонукання та вибору дії. Головною проблемою, на його думку, стає не породження дії, а оволодіння особистістю власною поведінкою. Якісні особливості процесу усвідомленого регулювання визначаються усією історією розвитку людини як суб'єкта практичної діяльності, історією розвитку людської свідомості як засобу відображення й пізнання предметного середовища в інтересах практики і самої людини. Саме специфіка людської свідомості в усіх її формах і проявах визначає унікальну можливість усвідомленої регуляції діяльності. Завдяки свідомості людина володіє ідеальною моделлю об'єктивного світу, що реалізується через органічне поєднання абстрактних понятійних форм відображення суттєвих сторін і відношень об'єктивних реалій із конкретно-образним відображенням предметів і явищ у їх розмаїтті й просторово-часовому співвідношенні. Усвідомлення довільних процесів та їх знакова опосередкованість – є найважливішими характеристиками довільної регуляції особистості, завдяки чому процеси формуються в розумінні їх причин і необхідності, умов, засобів, можливостей їх здійснення, що дозволяє будувати власну поведінку за певними правилами. Оволодіння знаковою системою – штучними «засобами поведінки» – формує впорядкований «образ світу» особистості (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, А.Р. Лурія).

На думку О.О. Конопкіна [7], усвідомлене регулювання цілеспрямованої активності здійснюється завдяки діалектичній єдності між адекватним відображенням особистістю об'єктивних закономірностей дійсності та суб'єктивним осмисленням мети діяльності, максимальним урахуванням значущих для даної діяльності об'єктивних умов і творчим вибором способів досягнення цієї мети, відповідним внутрішнім факторам і можливостям особистості. Саме в усвідомленому регулюванні особистістю власної діяльності реалізується принцип «свободи як усвідомленої необхідності». Чим складнішою, більш творчою та

не детермінованою жорсткими інструкціями й алгоритмами є діяльність, тим більшу роль у детермінації її кінцевих результатів буде відігравати усвідомлений рівень системи її регулювання. Внаслідок можливості ідеального моделювання своєї діяльності, у контексті цілеспрямованого відображення умов її здійснення, людина виступає як дійсний суб'єкт діяльності, який активно й самостійно відбудовує її у свідомості, регулюючи її на основі практичних результатів і власного вибору. Досконалість психічних засобів орієнтації в ситуації, що використовує суб'єкт, можливість раціонального застосування великих масивів інформації й специфічних засобів її оцінки та переробки надають процесу усвідомленого регулювання властивість адаптивності та оперативної гнучкості, що визначає ефективність цілеспрямованого регулювання даної діяльності в різних умовах її здійснення або внаслідок зміни останніх у процесі діяльності.

В арсеналі психологічних засобів, що забезпечують реалізацію різних функціональних ланок регулятивного процесу, найважливіше місце належить мовленнєвим засобам (оціночні дії, планування, формулювання критеріїв успішності, самоінструкції, самонакази тощо). При цьому уявлення про саморегуляцію як про процес, що має певну функціональну архітектуру, дозволяє здійснювати диференційований аналіз і оцінку ролі «слова» у відбудові, розвитку, функціонуванні окремих ланок психологічного контуру саморегуляції. Оціночні дії і операції як важливі фактори формування й успішного здійснення різних видів усвідомленої цілеспрямованої активності, замикають процес регулювання, перетворюють його в замкнуту систему, чим суттєво, якісно змінюють можливості довільної активності особистості.

Поняття про довільний акт як дію в умовах вибору, що базується на прийнятті особистістю рішення, сформулював О.М. Леонт'єв [8] у межах розробленої теорії полімотивації. Серед основних ознак довільності ним виділяється наявність вибору. На думку О.М. Леонт'єва, воля існує там і тільки там, де дія, підпорядкована, реалізується в умовах вибору між двома або багатьма можливими діями. Отже, вольова (довільна) дія – це дія здійснювана на основі вибору. Де немає вибору, там не існує довільної дії. Говорячи про вибір, учений вводить ще одне поняття – «прийняття рішення». Отже, вольовий акт, за О.М. Леонт'євим, є дія в умовах вибору, що ґрунтується на прийнятті рішення й здійснюється в умовах полімотивації, коли різні мотиви мають різні афективні знаки, тобто одні є позитивними, а інші – негативними. Отже, розкриття проблеми довільної регуляції вимагає вивчати особливості мотиваційної сфери особистості.

С.Л. Рубінштейн [11] так само наголошує, що довільна, вольова дія є вибірковою актом, який включає усвідомлений вибір та рішення. Ініціація діяльності пов'язується із прийняттям рішення, яке неможливе без вибору альтернатив. Вибір потребує оцінювати. Оцінюючи ситуацію, приймаючи рішення, особистість відчуває залежність перебігу подій від власних зусиль.

Усвідомлення наслідків свого вчинку й важливості індивідуального рішення щодо активізації діяльності, породжує специфічне для вольового акту відчуття відповідальності. Коли вичерпується конкуренція мотивів, здійснюється вибір, приймається рішення, лише тоді починається справжня боротьба – боротьба за виконання, здійснення рішення, за змінювання дійсності, за підпорядкування, підкорення її людській волі, за реалізацію ідей, ідеалів, прагнень, бажань, поривань, домагань особистості. Свобода суб'єкта реалізується через його власну ініціативу. Ініціатива розглядається як вільна й безпосередня форма самовиявлення, що відповідає потребам суб'єкта, стимулює і спонукає діяльність, спілкування, пізнання. Ініціатива являє собою не тільки мотив, бажання виразити себе, але й здатність усвідомити свої бажання, виявити себе в соціально-психологічному, міжособистісному просторі. Ініціатива включає також пошук засобів і умов задоволення потреб, тобто виконавчу, операційну сторону. Безпосередньо пов'язується з ініціативою відповідальність особистості. К.О. Абульханова-Славська [1] визначає відповідальність як усвідомлення, добровільне прийняття рішення щодо здійснення діяльності й можливість суб'єкта передбачувати необхідний результат, спираючись на власні зусилля й можливості. Отже, ініціатива постає як результат відповідальності за власні дії, як бажання й потреба гарантувати отримання майбутнього результату за рахунок власних зусиль, навіть за умов подолання перешкод.

До проблеми внутрішньої автономної саморегуляції як до здатності людини відчувати й реалізовувати у своїй активності свободу вибору, незважаючи на об'єктивні обмежуючі фактори середовища або вплив неусвідомлюваних внутрішніх особистісних процесів, звертаються, у межах теорії самодетермінації, Е. Десі й Р. Райан [14]. Досягаючи самостійності й свободи вибору, особистість здобуває спроможність до ефективної зміни власного життя. Самодетермінація включена в процес розвитку особистості так, що зміна способу регуляції поведінки йде в напрямку від повної визначеності з боку зовнішніх сил до внутрішньої автономної саморегуляції. Різні стадії цього процесу й ступінь його автономності представлені у вигляді континуума: від зовнішньої регуляції через *інтроєкцію* (за формою це внутрішня регуляція, але регуляторний процес ще не є включеним у структуру особистості і може бути джерелом напруги й внутрішнього конфлікту) і *ідентифікацію* (отожнення людиною регуляторних процесів із власною системою цінностей й прийняття їх як особистих) до *інтеграції* (цілковита асиміляція регуляторних процесів у структуру особистості).

Думку про те, що особистість здатна управляти подіями у своєму житті на основі вибору, висловлює А. Бандура [15] в розробленій концепції самоефективності. У потрійній моделі реципрокного детермінізму, відповідно до якої навколишнє середовище, поведінка й особистість взаємно впливають одні на інші, самоефективність відноситься до характеристик особистості. З точки

зору А. Бандури, дії особистості в конкретній ситуації залежать від взаємного впливу навколишнього середовища й свідомих регуляторних процесів, пов'язаних із переконаннями людини в тому, що вона спроможна або не спроможна змінити ситуацію. Переконання особистості у власній ефективності впливають на вибір способу її дії, на інтенсивність зусиль, що прикладаються нею для подолання перешкод, на пластичність, що вона виявляє відносно цих труднощів. Самоефективність є важливою особистісною характеристикою й у поєднанні з конкретними цілями, знаннями та переконаннями особистості в тому, що їй потрібно робити, може суттєво впливати на майбутню активність.

Про можливість особистості діяти відповідно до власного вибору наголошує Р. Мей [16], розкриваючи поняття екзистенціальної свободи. Екзистенціальна свобода в його розумінні – це свобода особистості діяти відповідно до власного вільного вибору; здатність організувати своє «Я» так, щоб відбувався рух у певному напрямку або до певної мети.

К. Роджерс [10], визначаючи повноцінно функціонуючу особистість, акцентує увагу на тому, що вільний вибір є одним із найбільш дієвих суб'єктивних переживань суб'єкта, який обирає такий напрямок дій, що є найбільш оцадливим вектором стосовно всіх внутрішніх і зовнішніх стимулів. Водночас це той самий напрямок дій, про який можна сказати, що він визначається всіма факторами наявної ситуації. Чим більше людина живе повноцінним життям, тим більше вона відчуває свободу вибору, і тим ефективніше її вибір втілюється у власній поведінці. Повноцінно функціонуюча особистість є синонімом оптимальної психологічної пристосованості, оптимальної психологічної зрілості, повної відповідності й відкритості досвіду. Слід зазначити, що всі вони характеризують *процес* становлення такої особистості. Отже, становлення повноцінно функціонуючої особистості можливе тільки в процесі, у ході перманентних змін. Повноцінно функціонуюча особистість характеризується декількома параметрами, перший з яких – *відкритість переживанням*, другий – *існування в даний момент часу*, що говорить про усвідомлення особистістю кожного моменту життя, про її безперервний, прямий зв'язок із реальністю, а також про гнучкість структури «Я». Остання характеристика повноцінно функціонуючої особистості – *віра у свої внутрішні спонукання й інтуїтивну оцінку* – постійно зростаюча впевненість у власній здатності оцінити свої можливості, на цій основі робити правильний вибір, приймати адекватне рішення.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Вищеозначені підходи щодо розуміння сутності регуляторних процесів особистості розкривають їх різні сторони, визначають їх різні функції й зовсім не суперечать один одному. Дійсно, доволіна регуляція, по-перше, пов'язується із цілеспрямованістю особистості, з ініціативою, підсиленням діяльності в разі подолання перешкод, тобто з мотивацією. По-друге, визначається як усвідомлений самостійний процес прийняття особистістю рішення щодо вибору мотивів,

цілей, власних дій, незалежних від зовнішніх умов і впливу соціального оточення. По-третє, характеризується з точки зору її керуючої, регулюючої, виконавської й контролюючої функцій щодо здійснення активності. По-четверте, належить до самоуправління й розглядається як усвідомлений самосуб'єктний вплив на діяльність, у ході її виконання особистістю.

Отже, регулятивний процес – це процес самоуправління власною поведінкою, що передбачає свідомість, самостійність, ініціативу особистості не тільки в ході вибору та прийняття рішення (складова «свободи волі»), але й в ініціації діяльності (мотиваційна складова), її здійсненні й контролі (регулятивна складова). Зазначимо, що головною сутністю довільної регуляції є її *самість* [6]. Саме вона відрізняє довільну активність особистості від імпульсивної поведінки, дозволяє планувати та моделювати дії відповідно до власних бажань суб'єкта, відчувати відповідальність за результати діяльності, спонукати себе, здійснювати самоконтроль за власними діями.

Підсумовуючи, можна зазначити, що психічна усвідомлена саморегуляція визначається як найбільш системна, всебічна й всезагальна форма психічної активності, що реалізується всім арсеналом психічного розвитку особистості, виступає результатом і критерієм її загального психічного розвитку як суб'єкта діяльності, спілкування, самосвідомості, поведінки загалом. Від ступеня досконалості процесів саморегуляції залежить надійність, продуктивність, кількісні і якісні характеристики довільної активності. Більш того, усі індивідуальні особливості поведінки й діяльності, що здійснюються суб'єктом, визначаються рівнем функціональної сформованості, динамікою, змістом процесів саморегуляції. Механізмами саморегуляції особистість охоплює сукупність усіх власних життєвих відносин, проявів, тенденцій, обирає відповідну форму прояву індивідуальної активності. У цій проблемі чітко простежується цілісний характер психіки особистості, коли різні психічні функції поєднуються в «єдиному вузлі», в якому пам'ять, мислення, сприйняття, емоції, мотивація виконують функції, спрямовані на вирішення поставлених завдань. Тому процеси саморегуляції необхідно розглядати в контексті актуалізації самосвідомості особистості, її мотивів і потреб, цінностей і домагань, пізнавальної й афективної сфер тощо.

### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности // Проблемы психологии личности. – М., 1982.
2. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1983. – Т. 5.
3. Виллюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990.
4. Джемс У. Психология. – М.: Педагогика, 1991. – С. 313-332, 351-354.

5. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 144 с.
6. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2000. – 288 с.
7. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М., 1980. – С. 238-239.
8. Леонтьев А. Н. Воля // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14: Психология. – М., 1993. – № 2. – С. 3-14.
9. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты. – М., 1982. – С. 108-117.
10. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – С. 234-247.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – С. 54-69.
13. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1995.
14. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
15. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. – DP № 25, 1989. – p. 729.
16. May R. Freedom and destiny. – New York: Norton, 1981.

The article is devoted the analysis problem of «freedom of choice» in researches of regulative sphere of personality. Within the limits of this approach the voluntary regulation is examined as the independent process of acceptance of decision in relation to the choice of reasons, aims, own actions of personality.

**Key words:** regulative sphere, personality, freedom of choice.

*Отримано: 15.08.2009*

**УДК 37.048.4**

*Н.А. Побірченко, І.Б. Марченко*

## **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ**

Автори статті розкривають проблеми профорієнтації учнів загальноосвітніх навчальних закладів, які назріли на сучасному етапі соціальних змін. Вирішення цих проблем полягає у забезпеченні організаційно-психологічних умов та конкретизації обсягу форм, функцій, завдань неперервної профорієнтації.

**Ключові слова:** організаційно-психологічні умови, неперервна проф-орієнтація, професійне самовизначення, образ «Я».

Автори статті розкривають проблеми профорієнтації учасників загальноосвітніх закладів, назревши на сучасному етапі соціальних змін. Розв'язання цих проблем полягає в забезпеченні організаційно-психологічних умов і конкретизації обсягу форм, функцій, завдань неперервної профорієнтації.

**Ключевые слова:** организационно-психологические условия, непрерывная профориентация, профессиональное самоопределение, образ «Я».

**Постанова проблеми.** У концепції розвитку національної освіти на найближчий період серед умов, необхідних для підвищення якості загальної освіти, акцентується увага на створенні в системі професійної орієнтації учнівської молоді умов для її психологічної підтримки, наданні школярам допомоги у виявленні професійних інтересів, схильностей, визначення реальних можливостей в оволодінні тією чи іншою професією.

На даний момент від школи вимагається створення умов для формування в учня індивідуального запиту, особистісної потреби у вираженому виборі напрямку продовження освіти, готовності до подальшої самореалізації в обраному освітньому профілі, а також професійної самоідентифікації в нових економічних і соціокультурних умовах.

При цьому в педагогічній практиці доцільно виходити з розуміння слова «професійна орієнтація» не як маніпулятивного впливу на школяра, а як процесу формування його здібності розбиратися у зовнішніх обставинах, що склалися, вимагати і отримувати психолого-педагогічну допомогу з боку освітньої установи, використовувати інформаційні ресурси.

На теоретичному рівні дослідження професійної орієнтації як засобу допомоги людині стало предметом багатьох учень. Загальні питання профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю розглянуто в наукових працях М. Захарова, М. Тименка, Б. Федоришина, С. Чистякової, О. Щербакова та інших. Філософські й соціологічні аспекти профорієнтації висвітлюють Л. Бухва, В. Водзінська, І. Кон, Г. Філонова, В. Ядов та інші. Соціально-економічні та правові питання профорієнтаційної роботи розкрито в роботах В. Журавльова, В. Кузьміна, І. Назимова. Психолого-педагогічні питання зазначеної проблеми висвітлюють Л. Анциферова, В. Бодров, І. Вільш, Є. Єгорова, Е. Іванова, А. Кнорр, Е. Клімов, Н. Литвинова, І. Марченко, В. Русалов, К. Платонов, С. Поляков, В. Синявський та інші.

Результати дослідження вченими проблем профорієнтації складають, на нашу думку, науковий підхід до вивчення ролі профорієнтації як засобу допомоги людині, як цілісної дисципліни, що розширює систему наук про людину і працю.



Однак до теперішнього часу функції профорієнтації обмежуються через існування постійно діючих протиріч. Так, з одного боку, наявна наукова готовність технологізувати розв'язання проблем профорієнтації. З іншого, такий процес гальмується відсутністю законодавчої бази, недостатнім теоретико-методологічним та концептуальним переосмисленням завдань неперервної профорієнтації.

На сучасному етапі соціальних змін назріла необхідність профорієнтувати, насамперед, учнів загальноосвітніх установ. Ураховуючи результати сучасних теоретико-експериментальних досліджень, зазначене завдання можна розв'язувати як систему взаємопов'язаних проблем:

1) перша – це проблема інноваціонування стратегічної мети професійної орієнтації. Вона полягає в організації цілеспрямованого неперервного розвитку певного типу готовності. В учнів – це готовність до професійного самовизначення, у дорослого – до самостійної професійної реорганізації. У цьому плані сучасна професійна орієнтація не забезпечує таке інноваціонування через об'єктивні причини.

Запізнілим є етап організованої профорієнтації, що обмежується старшим шкільним віком. Готовність старшокласника до професійного самовизначення складають її мотиваційний, пізнавально-інформаційний та рефлексивний компоненти. Ці компоненти потребують тривалого розвитку позитивного ставлення учнів до праці, до вивчення власного «Я», набуття рефлексивного самооцінювання взаємовідповідності «Я» й обраної професії тощо. Протиріччя полягає в тому, що дитина починає думати про те, ким вона буде в різні періоди життя з раннього дошкільного віку, а профорієнтація починається лише в старшому шкільному віці. У шкільному віці настає період усвідомленого ставлення до майбутньої професії. На етапі профільного навчання учень самостійно шукає відповідь на питання, до якої праці він підготовлений. Практична реалізація цих мрій, професійних інтересів, прагнень починається з того моменту, коли школяр відчуває себе творцем соціальних цінностей, коли він не лише знає про власну готовність до конкурентної праці, а й усвідомлює, наскільки вибрана ним праця є соціально важливою, в чому полягає цінність професії, і в чому полягатиме завдання для розвитку його соціального оточення.

У педагогічному процесі не відведено часу, відсутня програмно-методична базова основа для профорієнтації на різних вікових етапах розвитку дитини. У школі профорієнтацією цілеспрямовано охоплено лише учнів старшого шкільного віку за умов організованого профільного навчання. З учнями проводиться профорієнтаційні заняття.

2) Друга проблема – це стихійний розвиток готовності до професійного самовизначення. Відбір і перевід учнів на наступний етап навчання не проводиться в умовах організованої диференційованої профорієнтації. Учнів переводять з класу в клас на підставі їх навчальної успішності. В таблиці відсутнє оцінювання

їхнього ставлення до навчальної праці, не фіксовано рівень розвитку пізнавального інтересу до професій тощо.

Отже, розвиток готовності учнів до професійного самовизначення є стихійним, не підпорядкованим провідним завданням освіти.

3) Третя проблема полягає у невизначеності складових та критеріїв готовності учнів до самостійного вибору професії. Невизначеність компонентів готовності, її критеріїв унеможливило створення умов для цілеспрямованого розвитку її провідних складових – мотиваційного, пізнавально-інформаційного, рефлексивного.

На кожному етапі шкільного навчання повинні бути програми, що інтегруються з психодіагностичним та методичним інструментарієм, змістом провідних навчальних дисциплін.

Отже, теоретично визначений обсяг функцій, форм, завдань неперервної профорієнтації надає їй нового статусу в науці – статус науково-дослідної дисципліни. У профорієнтації з наданим статусом визначається об'єкт, предмет, мета, завдання, методи, форми організації їх впровадження в практику професійної підготовки. Суть неперервності профорієнтації полягає в системно-поетапному підході до розвитку готовності людини до професійного самовизначення і саморефлексивної реорієнтації.

Метою системи професійної орієнтації в рамках загальноосвітньої школи є формування в учнів здатності обирати сферу професійної діяльності, яка б оптимально відповідала особистісним особливостям та запитам ринку праці.

Розгляд професійної орієнтації як системи взаємодії особистості та суспільства передбачає певний характер цієї взаємодії.

Прийнята ідея про рівноправну взаємодію особистості та громадських структур (позашкільних установ, дошкільних закладів, загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних, середніх спеціальних та вищих навчальних закладів, служб профорієнтації, які регулюють використання трудових ресурсів, а також підприємств та закладів, сім'ї та громадськості) у тривалому процесі професійного самовизначення передбачає певні стосунки, які, з одного боку, є рушійними силами цього процесу, а з іншого – створюють адекватне уявлення про ті соціально-економічні завдання, які стоять перед суспільством і які потрібно буде розв'язувати в майбутньому.

Отже, особистість, знаходячись у ролі об'єкта профорієнтаційних впливів, є водночас суб'єктом професійного самовизначення.

Для успішного входження людини в новий та невідомий для неї світ професій і просування в ньому до бажаної цілі суспільство надає їй орієнтири, що відображають кількісну і якісну потребу суспільства в кадрах, а також конкретні види праці, професії та можливості підготовки до них.

Особливо значущою є проблема набуття учнями адекватних уявлень про професійну діяльність, професію, що обирається, та власні можливості, активного розвитку їх, формування потреби в умінні включатися в суспільно виробничу працю та соціальні стосунки трудового колективу. Орієнтація на професійну працю і ви-

бір свого професійного майбутнього виступає як невід'ємна частина всього навчально-виховного процесу, з обов'язковим доповненням його інформаційною та консультативною роботою, практичною діяльністю для розвитку схильностей і здібностей учня до праці.

У *школярів молодших класів* за допомогою засобів профорієнтаційної діяльності (ділові ігри, групи за інтересами, факультативи, суспільно корисна праця, індивідуальні співбесіди і т.д.) необхідно формувати добросовісне ставлення до праці, розуміння її ролі в житті людини і суспільства, установку на вибір професії, розвивати інтерес до трудової діяльності. Зміст профорієнтаційної роботи в початковій школі полягає у:

- Діагностиці здібностей.
- Організації системи розвивальних психолого-педагогічних впливів.
- Створенні ситуацій знайомства зі світом професій (бесіди, екскурсії, профорієнтаційні ігри).

У *підлітків* важливо формувати усвідомлення ними своїх інтересів, здібностей, суспільних цінностей, пов'язаних з вибором професії і свого місця в суспільстві. При цьому майбутня професійна діяльність виступає для підлітка як спосіб створення певного стилю життя, як шлях реалізації своїх можливостей.

У *старших підлітків* необхідно формувати уявлення про професії ринкової економіки, перспективи професійного зростання і майстерності, правила вибору професії, а також уміння адекватно оцінювати свої особистісні можливості згідно вимог обраної професії. Слід надавати учням індивідуальну консультаційну допомогу при виборі професії, а за необхідності визначити стратегію дій з освоєння запасного варіанту.

З *учнями старших класів* важливо здійснювати профорієнтаційну діяльність на базі поглибленого вивчення тих предметів, до яких у них виявляється стійкий інтерес та здібності. Необхідно зосередити увагу старшокласників на формуванні професійно важливих якостей в обраному виді діяльності, оцінці й корекції професійних планів; знайомити учнів зі способами досягнення результатів у професійній діяльності, самопідготовки до обраної професії та саморозвитку в ній.

Зміст профорієнтаційної роботи з учнями підліткового та старшого шкільного віку полягає в наступному:

- Професійна інформація.
- Професійна консультація:
  - профконсультаційна діагностика;
  - профконсультаційна бесіда з використанням психотерапевтичних методів.
- Профорієнтаційний тренінг.
- Професійний добір.

Отже, *професійна орієнтація в школі* – це система заходів з ознайомлення учнів зі світом професій. Вона спрямована на розв'язання наступних завдань: вивчення та формування професійних інтересів, здібностей і мотивів діяльності, ознайомлення

з системою знань, необхідних для вибору професії, створення умов для перевірки на практиці схильностей та здібностей, консультування з питань вибору професії, можливості отримання професійної підготовки з питань працевлаштування.

*Результатом* неперервної профорієнтації є вибір профілю діяльності для себе, тобто *професійне самовизначення* особистості. Професійне самовизначення як система установок особистості (когнітивних, оцінних, мотиваційних) стосовно конкретної професійної діяльності та самореалізації в ній складний та тривалий процес, який охоплює значний період життя. Його ефективність, як правило, визначається ступенем узгодженості психологічних можливостей людини зі змістом та вимогами професійної діяльності, а також сформованістю в особистості здатності адаптуватися до швидкозмінних соціально-економічних умов у зв'язку з улаштуванням своєї професійної кар'єри.

Відповідно професійна орієнтація повинна бути спрямована на активізацію внутрішніх психологічних ресурсів особистості для того, щоб, включаючись в ту чи іншу професійну діяльність, людина змогла повною мірою реалізувати себе в ній.

Школа, як один з важливих соціальних інститутів, повинна надавати учням допомогу в адаптації до нових виробничих відносин за рахунок створення умов для особистісного психологічного зростання і підвищення рівня інформованості про різні аспекти світу сучасної праці.

Результатом процесу формування професійного самовизначення в старшому шкільному віці є вибір майбутньої професії. Допомога учням у правильному виборі професії передбачає необхідність спеціальної організації їх діяльності, що включає отримання знань про себе («образ Я») та про світ професійної праці (аналіз професійної діяльності) з наступним співвіднесенням знань про себе зі знаннями про професійну діяльність (професійна проба).

Ці *компоненти* є основними складовими процесу професійного самовизначення на етапі вибору професії.

Підлітковий та ранній юнацький вік характеризується зростанням самосвідомості, інтересу до власного «Я». Урахування цієї обставини є принципово важливим у плані організації професійної орієнтації школярів, оскільки здатність до усвідомленого та впевненого вибору професії в цьому віці тісно пов'язана з формуванням такої психологічної якості, як «образ Я».

«Образ Я» – це система уявлень особистості про себе як суб'єкта діяльності, що включає в себе три основні складники: когнітивний (сукупність знань про свої індивідуальні психологічні особливості), емоційний (наявність певного оцінного ставлення до себе), регуляторний (можливість керівництва власною поведінкою).

Власне критеріями сформованості «образу Я» є: в когнітивному плані – повнота, диференційованість і системність знань про свої психофізіологічні й психологічні ресурси; в емоційному – адекватність самооцінки і прийняття себе; в регуляторному – здатність до самоконтролю над своєю поведінковою та психічною активністю.

Отже, «образ Я» служить ядром, на якому формуються провідні мотиви особистості, в тому числі й мотив вибору професії. Сформованість «образу Я» виступає як одна з умов співвіднесення з вимогами різних професій і ефективної реалізації свого психологічного потенціалу в майбутній професійній діяльності.

На розвиток уявлень про себе здійснюють вплив різні фактори: сім'я, спілкування з ровесниками, дорослими, засоби масової інформації і т.д. Однак далеко не завжди в цих умовах «образ Я» школяра відповідає його реальним психологічним характеристикам. Формування в шкільних умовах повноцінного «образу Я» учнів повинно здійснюватись у керованому процесі, який передбачає розв'язання низки завдань: підвищення рівня психологічної компетентності учнів, формування в них позитивного сприймання і відчуття своєї цінності як індивідуальності, розвиток у школярів готовності вільно обирати той чи інший варіант свого професійного майбутнього.

Як один з методичних засобів, що сприяє формуванню в учнів «образу Я», виступає *розвивальна психологічна діагностика*. Вона передбачає використання в роботі з учнями комплексу психологічних методик, що забезпечують, по-перше, можливість отримання кожним учнем інформації про свої індивідуальні психологічні якості та ступінь їх відповідності вимогам тієї чи іншої професії (діагностичні методичні процедури) і, по-друге, можливість розвитку цих психологічних якостей (розвивальні методичні процедури у вигляді елементів інтелектуального і соціально-психологічного тренінгу, психотехнічних, сюжетно-рольових та ділових ігор).

Швидкі зміни змісту й структури сучасної праці підвищують її інтенсивність, що, в свою чергу, вимагає навчання школярів грамотного аналізу професійної діяльності. Здатність до такого аналізу передбачає вміння розчленовувати єдиний процес трудової діяльності професіонала на окремі характеристики, диференціювати їх, узагальнювати й виділяти основні ознаки, що визначають зміст і структуру професійної праці.

Основою для формування у школярів здатності до аналізу професійної діяльності є *професіографія*. Для формування цієї здатності використовуються такі прийоми:

- навчання вміння виявляти класифікаційні ознаки професійної діяльності, проводити порівняльний аналіз професій і складати формули професій;
- повідомлення інформації про подібні професії, порівняння різноманітних професій на основі загального критерію під час організації професійних проб;
- розробка спеціальних описів професій, що розкривають специфіку типу професії, коротку характеристику технологічних, психологічних параметрів діяльності професіонала, формулу професії;
- включення в практику індивідуальної профконсультації аналізу характеристик професійної діяльності;

- використання виділених класифікаційних критеріїв і формул професії під час оцінки здатності учнів до аналізу професійної діяльності.

У процесі активного отримання професіографічної інформації, глибокого вивчення й усвідомлення змісту праці та її вимог до особистості формується здатність учнів до аналізу професійної діяльності.

Одним із ефективних методів профорієнтаційної роботи є *професійна проба* – це профвипробування, що моделює елементи конкретного виду професійної діяльності і сприяє свідомому, обґрунтованому вибору професії.

У ході професійних проб:

- учням повідомляють базові відомості про конкретні види професійної діяльності;
- моделюються основні елементи різних видів професійної діяльності;
- визначається рівень готовності учнів до виконання проб;
- забезпечуються умови для якісного виконання професійних проб.

У процесі професійної апробації в учнів актуалізуються отримані знання і уявлення про дану сферу професійної діяльності, формуються початкові професійні вміння та уявлення про себе як суб'єкта професійної діяльності. В основу професійних проб покладені ідеї японського професора С. Фукуями, згідно яких професійна проба виступає найбільш важливим етапом в області професійної орієнтації. Під час професійної апробації учень отримує досвід тієї праці, яку він обрав, і намагається визначити, чи відповідає характер даної праці його здібностям та вмінням.

Професійні проби диференціюються за віком учнів (молодший шкільний, підлітковий та старший шкільний вік), за рівнем готовності до їх виконання, за змістом, формами та методами.

Під час організації професійних проб необхідно враховувати суб'єктивні та об'єктивні фактори, які впливають на продуктивність їх виконання. До суб'єктивних відносяться фактори, які визначають індивідуальну психофізіологічну готовність школярів до виконання професійних проб (стан здоров'я, прояв фізіологічних та психологічних показників, здатність до самоаналізу, здатність до аналізу професій). Об'єктивні фактори впливають на раціональний і якісний підхід до реалізації професійних проб (структура, зміст, умови проведення проби).

Професійні проби з різних сфер професійної діяльності включають у себе комплекс теоретичних і практичних занять, що моделюють основні характеристики предмета, цілей, умов та знарядь праці, ситуацій виявлення професійно важливих якостей, що дає можливість учням оцінити власні можливості оволодіння професією.

В професійній пробі виділяється три аспекти, інтеграція яких дає можливість відтворити цілісний образ професії.

- Технологічний аспект характеризує операційну сторону професій і дозволяє визначити рівень оволодіння учнями

певними професійними уміннями. Завдання цього аспекту включають справи на відпрацювання прийомів роботи знаряддями праці, які застосовуються в певній професії. Характерною особливістю змісту цих завдань є відтворення предметної сторони професійної діяльності.

- Ситуативний аспект відтворює змістовну сторону професійної діяльності, визначає предметно-логічні дії, що входять до неї. Виконання цих завдань вимагає від учнів певних розумових дій на основі досвіду та знань, набутих у процесі підготовки до виконання проби.
- Функціональний аспект відображає структурно-функціональну динамічну сторону професійної діяльності. Відповідні завдання спрямовані на моделювання професійної діяльності в цілому та активізують водночас потреби, установки, цілі й мотиви, що визначають спрямованість на цю діяльність.

Професійні проби можуть виконуватися індивідуально або у складі групи при цьому вони можуть включатися в структуру традиційного уроку або здійснюватися у позаурочний час.

Розглядаючи професійну пробу як завершений цикл конкретних дій, слід передбачити її діагностичні та навчальні можливості. Крім того, професійна апробація, що моделює реальну професійну діяльність, стимулює формування адекватної самооцінки рівня готовності до професії, що обирається, і сприяє реалізації принципу вільного професійного вибору.

У ході розвитку професійного самовизначення школярів за допомогою вище описаних методів відбуваються зміни й перетворення в їх свідомості, обумовлені розвитком вмінь самоаналізу, здатності аналізувати професійну діяльність; накопиченням допрофесійного, а в деяких випадках і професійного досвіду, набутого в професійних пробах. У результаті формується здатність особистості обирати професію, що відповідає її інтересам, можливостям, схильностям і запитам сучасного ринку праці. Дана здатність розглядається як динамічна характеристика професійного самовизначення, і її вимір дозволяє прогнозувати успішність адаптації в професії, а школяреві – виявляти адекватність власних можливостей особливостям професійної діяльності. Особистість школяра при цьому виступає як суб'єкт майбутньої професійної діяльності.

Основою оцінки здатності школяра обирати професію є класифікація і опис професій з використанням образів-регуляторів (характеристики-вимоги) професійної діяльності, а також уявлення про три компоненти «образу Я»: когнітивний – «я знаю», емоційно-оцінний – «я ставлюсь», поведінковий – «я дію».

При оцінюванні здатності школяра до вибору професії доцільним є виявлення стану кожного з компонентів «образу Я» за трьома змістовними напрямками: самоаналіз, аналіз професійної діяльності, професійні проби.

Когнітивний компонент «образу Я» визначається:

- рівнем особистісної психологічної компетентності;

- вмінням використовувати психологічні знання для розуміння навколишньої дійсності і власної поведінки, своїх індивідуальних особливостей, важливих для професійної діяльності, що обирається;
  - знаннями школярів про світ професій і праці, про основи професіознавства, вмінням скласти формулу професії;
  - успішністю підготовчого етапу професійних проб.
- Емоційно-оцінковий компонент «образу Я» проявляється в:
- здатності школяра оцінити притаманні йому психологічні особливості, пов'язані з професійною діяльністю;
  - умінні проаналізувати професію, що обирається, з точки зору адекватності її для себе.

Цей компонент здійснює вплив на вибір змісту й рівня складності професійної проби, на ставлення до різних сторін професійної діяльності в рамках конкретної проби.

Поведінковий аспект «образу Я» виявляється у:

- програмі самовиховання і професійного саморозвитку особистості, рівні її складності, вираженості, співвіднесеності з вимогами професії, що обирається;
- сформованості особистого професійного плану;
- здатності школяра до самореалізації в різних видах професійної діяльності в процесі професійної апробації.

**Висновки.** Отже, професійна орієнтація в неперервній освіті покликана:

1. **Забезпечувати:**
  - визначення критеріїв ефективності організаційно-управлінських заходів;
  - розробку й апробацію нових технологій профінформаційної, профконсультаційної роботи з учнями різного віку;
  - розвиток стійкого професійного інтересу.
2. **Здійснювати:**
  - професійний відбір;
  - професійну адаптацію школярів до нових умов навчання і праці.
3. **Визначати орієнтири для:**
  - створення і розвитку партнерської праці;
  - виявлення управлінської команди для керівників різного типу освітніх та виробничих організацій;
  - попередження негативних явищ психологічного клімату в учнівських та виробничих колективах.
4. **Апробувати нові профорієнтаційні методи:**
  - професійні діагностограми та діагностографію;
  - самомоніторинг професійного розвитку;
  - діагностичний моніторинг професійних досягнень;
  - самоменеджмент у пізнанні професійного «Я»;
  - професіографію і професіограми;
  - професійні проби.



## Список використаних джерел

1. «Человек – человек» (рекомендации для тех, кто выбирает профессию). – К., 2001. – 22 с.
2. Бушай І.М. Психодіагностика «Я-образу» учнів підліткового віку. – Чернігів, 1999. – 44 с.
3. Добренко І.А. Працевлаштування: психолого-діагностичний практикум. – К.: Науковий світ, 2004. – 46 с.
4. Козловский О.В. Как правильно выбрать профессию: методики, тесты, рекомендации. – Донецк: ООО ПКФ «БАО», 2006. – 800 с.
5. Кондратенко С.О. Соціально-психологічні основи профорієнтаційної роботи в школі. – Ставище, 2000. – 76 с.
6. Людина і світ професій. Програма для старших класів загальноосвітніх навчально-виховних закладів України / Укл. М.П. Тименко, Н.В. Жемера. – К.: ІСДО, 1993. – 28 с.
7. Марченко І.Б. Форми та методи роботи практичного психолога з активізації самопізнання старшокласників у період вибору професії / Профорієнтаційна робота в школі: проблеми і перспективи їх вирішення: Матеріали науково-практичної конференції (м. Луцьк, 27 березня 2007 р.). – Луцьк, 2007. – 112 с. (79-84 С.)
8. Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2004. – Додаток до випуску 2. – 131 с.
9. Побірченко Н.А. Підготовка учнівської молоді до ринкової економіки. – К., 1999. – 60 с.
10. Побірченко Н.А. Психологія підготовки учнівської молоді до оволодіння професіями бізнесу. – К., 1997. – 77 с.
11. Побірченко Н.А. Учнівська молодь і професії ринкової економіки. – К., 1998. – 206 с.
12. Психодіагностика в службі зайнятості. – К., 1998. – 132 с.
13. Техніка пошуку роботи. – К., 2000. – 163 с.
14. Черный Е.В. Психодіагностика. – Симферополь, 1999. – 84 с.

Authors of the article open problems of vocational guidance of pupils of general educational establishments which have ripened at the present stage of social changes. The decision of these problems consists in maintenance of organizational-psychological conditions and a concrete definition of volume of forms, functions, problems of continuous vocational guidance.

**Key words:** organizational-psychological conditions, continuous vocational guidance, professional self-determination, «Me» image.

*Отримано: 06.10.2009*

**УДК 37.015.3-053.4**

*О.М. Пridаннікова*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ СПРИЯННЯ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДО ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Стаття присвячена проблемі адаптації дітей до дошкільних навчальних закладів. З'ясовано, що успішність адаптації обумовлена психологічними особливостями дитини. Дослідження показують наявність тривожності та страхів у дітей, які важко адаптуються у дошкільних навчальних закладах. Наведені приклади психолого-педагогічного сприяння адаптації дітей до дошкільних навчальних закладів.

**Ключові слова:** діти, адаптація, дошкільні навчальні заклади.

Статья посвящена проблеме адаптации детей к дошкольным учебным учреждениям. Успешность адаптации обусловлена психологическими особенностями ребенка. Исследования показывают наличие тревожности и страхов у детей, которые тяжело привыкают к дошкольным учреждениям. Приведены примеры психолого-педагогического содействия адаптации детей к дошкольным учреждениям.

**Ключевые слова:** дети, адаптация, дошкольные учебные заведения.

У ситуації соціальної нестабільності на сучасну дитину обрушується безліч несприятливих чинників, здатних не тільки загальмувати розвиток потенційних можливостей особистості, але і повернути процес її розвитку назад.

За цих умов у нашому суспільстві дуже гостро постає проблема соціально-психологічної адаптації та збереження психічного здоров'я особистості. Система виховання й освіти вимагає суттєвих змін методики, цінностей та змісту підготовки нової генерації до життя [2, с. 18]. Тому проблема соціально-психологічної адаптації дітей до дошкільних навчальних закладів є актуальною і потребує уваги з боку психологів, учителів і батьків.

Адаптація – це пристосування організму до нової обстановки, а для дитини дитячий садок, поза сумнівом, є новим, ще невідомим простором, з новим оточенням і новими відносинами. Адаптація включає широкий спектр індивідуальних реакцій, характер яких залежить від психофізіологічних і особистісних особливостей дитини, від сімейних відносин, від умов перебування в дошкільній установі. Однією з таких особливостей є дитячі страхи та особистісна тривожність.

Дитячі страхи в тому або іншому ступені обумовлені віковими особливостями і мають тимчасовий характер. Проте ті дитячі страхи, які зберігаються тривалий час і важко переживаються дитиною, говорять про нервову ослабленість малюка, неправильну поведінку батьків, конфліктні відносини в сім'ї і в цілому є ознакою неблагополуччя.

Психіка дитини відрізняється загостреною сприйнятливістю, нездатністю протистояти несприятливим діям. Невротичні страхи з'являються у результаті тривалих і нерозв'язних переживань або гострих психічних потрясінь, часто на тлі хворобливого перенапруження нервових процесів. Тому невротичні страхи вимагають особливої уваги психологів, педагогів і батьків, оскільки за наявності таких страхів дитина стає скутою, напруженою. Її поведінка характеризується пасивністю, розвивається афективна замкнутість. У зв'язку з цим гостро постає питання ранньої діагностики невротичних страхів як однієї із причин труднощів адаптації дітей до дошкільних навчальних закладів.

Останнім часом питання адаптації дітей, діагностики і корекції страхів набули важливого значення, зважаючи на їх досить широке розповсюдження серед дітей. Проблемами дитячих страхів займалася низка вчених: А.І. Божович, Л.С. Виготський, К. Ізард, А.І. Леонтьєв, А.Т. Лідерс, А.В Запорожець, Л.А. Петровська, Т.М. Мішина, А.С. Співаковська, К.Д. Ушинський та ін. Питання адаптації дітей розглядаються у роботах В.Г. Ануфрієвої, Ю.А. Александровського, Г.А Балла, Н.Д. Ватутіна, І.А. Милославової та ін.

Емоційний розвиток дитини – це багатство її відчуттів, їх різноманітність. У дошкільному віці спостерігаються так звані нормативні страхи, які з'являються як результат розвитку інтелектуальної сфери і уяви. За сприятливих обставин життя дитини такі страхи зникають. Але бувають випадки, коли страхи накопичуються, заважають особистісному розвитку дитини і створюють для неї адаптаційні, невротичні й інші проблеми.

Страх відіграє важливу роль у житті дитини, з одного боку, він може уберегти від необдуманих і ризикованих вчинків. З іншого – позитивні і стійкі страхи перешкоджають розвитку особистості дитини, сковують творчу енергію, сприяють формуванню невпевненості і підвищеної тривожності. Актуальність цієї проблеми зумовлює необхідність дослідження взаємообумовленості дитячої тривожності, наявності страхів і особливостей адаптації дітей до дошкільних навчальних закладів.

У ході попереднього дослідження встановлено, що на першому етапі в усіх дітей спостерігаються ознаки неблагополуччя в емоційній сфері, психологічного дискомфорту. На наступному етапі діти з безлічі незнайомих дорослих виділяють для себе вихователя. На третьому етапі діти починають активно користуватися іграшками, які є в групі, досліджувати незнайомі предмети і навколишнє оточення. На останньому етапі у малюків спостерігається інтерес до інших дітей, потреба у спілкуванні з ними. Такі етапи звикання проходять всі малюки, які прийшли в дитячий садок, але їх тривалість у всіх дітей різна. Нами було розроблено рівні адаптації дітей до дошкільних дитячих установ. Результати дослідження показали, що 50% дошкільників мають легкий рівень адаптації, 35% – середній і 15% – важкий.

Результати попереднього експериментального дослідження наявності страхів, рівнів тривожності та рівнів адаптації дошкільників показали, що у дошкільників, які мають легкий рівень адаптації до дитячих установ, виявлено низький і середній рівні тривожності та кількість страхів менше 8. У дошкільників із середнім рівнем адаптації наявний переважно середній рівень тривожності та кількість страхів до 9. У дошкільників з важким рівнем адаптації наявний високий рівень тривожності і велика кількість страхів – до 18. Отже, нами підтверджено гіпотезу про взаємообумовленість дитячих страхів підвищеною тривожністю дитини, їх спричинення розвитку емоційного неблагополуччя особистості дошкільника.

Метою статті є психолого-педагогічні рекомендації щодо полегшення адаптації дітей до дошкільних навчальних закладів.

Одним із доступних і цікавих для дошкільників заняттям є малювання.

Малювання невідривно від емоцій задоволення, радості, захоплення, і навіть гніву, але тільки не страху і печалі. Малювання, отже, виступає як спосіб усвідомлення своїх можливостей і навколишньої дійсності, моделювання взаємин і виразу емоцій, у тому числі й негативних.

На заняттях дитині пропонується малювати страхи, але робити це самостійно, без допомоги дорослих. Сам факт отримання завдання організовує діяльність дитини і мобілізує її на боротьбу зі своїми страхами. Вельми непросто почати малювати страхи. Нерідко проходить декілька днів, поки дитина зважиться приступити до виконання завдання. Так долається внутрішній психологічний бар'єр – боязнь страху.

Зважитися малювати – це означає безпосередньо стикнутися із страхом, зустрітися з ним обличчям до обличчя і цілеспрямованим, волевим зусиллям утримувати його в пам'яті до тих пір, поки він не буде зображений на малюнку. Усвідомлення умовності зображення страху на малюнку вже само по собі сприяє зменшенню його травмуючого звучання. Інтерес, що виявляється при малюванні, поступово гасить емоцію страху, замінюючи її волевим зосередженням і задоволенням від виконаного завдання. Незриму підтримку подає і сам факт участі психолога, який дав це завдання, якому можна потім довірити свої малюнки й тим самим як би звільнитися від зображених на них страхів.

Для подолання дитячих страхів доцільно використовувати методику корекції А.Л. Венгера «Знищення страху». Цю методику психолог застосовує у присутності кого-небудь з батьків, який згодом за необхідності нагадуватиме дитині про показаний йому спосіб подолання страху. Методика може проводитися з дітьми дошкільного віку (вікових обмежень «зверху» вона не має). Варто мати на увазі, що вона мало ефективна у разі, коли страхи використовуються дитиною для привертання до себе уваги дорослих (тобто у разі істероїдної експлуатації страхів) [1, с. 68].

Проведення методики включає п'ять етапів: попередню бесіду, створення зображення, знищення зображення, раціональне

пояснення дитині сенсу показаного прийому і релаксацію (останній етап підвищує дієвість методики, але не є обов'язковим). Проведення кожного з етапів варіюється відповідно до віку дитини, його психічного стану, відношенням до завдання і т.п.

I етап складає бесіду з дитиною про те, чи буває їй страшно, якщо так, то чого саме вона боїться, чи не заважає їй що-небудь спати... Бесіда ведеться в спокійному невимушеному тоні. Якщо страхи виявляються за даними психологічного обстеження або за розповідями рідних, а сама дитина не визнає у себе їх наявності, то можна розповісти їй, що маленькі діти завжди чогонебудь бояться, і запитати: «А чого боявся ти, коли був маленьким?» Далі робота проводиться з дітьми з страхами, які тепер уже нібито відсутні, але були колись. Корисність цієї роботи можна пояснити тим, що іноді стає страшно будь-якій людині, навіть цілком дорослій, а тому корисно навчитися справлятися із страхом. У бесіді з дитиною корисно пропонувати: «Закрий очі. Пригадай ситуацію, коли виник страх. Подивися, в якій частині твого тіла він розташовується, чи має він форму чи ні, якого він кольору, розміру» проводиться обговорення відчуттів дитини.

II етап – проводиться обговорення відчуттів дитини, обговорення того, як можна зобразити (намалювати) страх і подальше створення такого малюнка. Якщо страх не має певного образного виразу, то пропонується з'єднати його з яким-небудь образом: «А якби це був який-небудь образ, то що б це було, на що було б схоже?». І тоді дошкільникові пропонується намалювати виниклий у нього образ страху. Для цього потрібні папір і набір кольорових олівців або фломастерів. На цьому етапі можуть виникати певні труднощі:

- дитина відмовляється від діяльності, стверджуючи, що не зуміє намалювати те, що потрібно. В цьому випадку треба пояснити, що малюнок зовсім не повинен бути хорошим. Навпаки, страхи краще малювати погано, оскільки вони самі погані й нічого їх прикрашати;
- дитина не називає конкретних страхів, не зрозумілий предмет зображення.

В цьому випадку можна рекомендувати один з двох прийомів:

- 1) персоніфікація страху у вигляді якої-небудь дуже неприємної, страшної тварини або персонажа за вибором дитини (цей прийом доцільний при роботі з раціоналістичними дітьми);
- 2) абстрактний малюнок, що безпосередньо виражає емоційний стан (при роботі з емоційними дітьми).

Малюнку може передувати обговорення типу: «Як ти думаєш, якого кольору повинен бути страх? Який колір йому більше підійде?» і т.п. При утрудненнях, що продовжуються, може бути даний зразок малюнка: «Я б, напевно, став малювати страх ось так», – з цими словами психолог проводить декілька різних чорних штрихів, або садить на лист пляму чорного чорнила, або ще як-небудь створює безформну чорну пляму. Далі дитина

продовжує малюнок сама. Потім слідує обговорення малюнка, в ході якого дитині потрібно зробити вибір: «Ти можеш знищити свій страх (розрізати, розірвати, спалити) або перемогти його, а можеш з ним подружитися.» Залежно від того, який варіант вибере дитина, в тому напрямі, вибирається шлях корекції.

ІІІ етап – знищення малюнка. Перш за все, потрібно отримати від дитини визнання того, що на малюнку дійсно зображений її страх (справжній або такий, що був раніше, «коли був маленьким»), і, отже, тепер цей страх не усередині (у голові, або в серці, або в грудях), а зовні. І означає, тепер його легко прогнати, знищити: для цього досить розірвати малюнок. Дитині пропонують виконати це.

У той час, коли дитина розриває малюнок, психолог проводить непряме навіювання, емоційно коментуючи його дії: «От так, рви на дрібні шматочки, щоб нічого не залишилося! Щоб страх зовсім пішов і ніколи більше не повертався. Рви ще дрібніше – щоб всі страхи самі тебе злякалися і втекли. От так! Щоб від страху зовсім нічого не залишилося!» і т.п. Якщо дитина скута, загальмована, то в розриванні малюнка може взяти участь психолог або батько («Я тобі допоможу вигнати страх, щоб він пішов і ніколи більше до тебе не повертався!»).

Після того, як малюнок розірваний, психолог збирає обривки, підкреслюючи, що збирає їх все до єдиного, щоб жодного не залишилося. Зім'явши обривки, він енергійним жестом викидає їх («От так, щоб зовсім нічого не залишилося!»). Все це проробляється емоційно, серйозно і зосереджено.

ІV етап – раціональне пояснення дитині сенсу показаного їй прийому. Дитині пояснюють, що тепер вона знає, як проганяти страх. Отже, якщо їй знову стане страшно, то вона не боїтиметься, а просто намалює свій страх і прожене його, як вона це зробила тільки що. Для цього навіть не обов'язково насправді малювати і рвати малюнок, достатньо тільки уявити собі, як це робиться. Раціоналістичним дітям корисно представити всю процедуру як психотехнічний засіб, зробивши акцент на тому, що це техніка, яка допомагає людині керувати самим собою, своїм душевним станом.

V етап (необов'язковий) – релаксація, що супроводжується навіюванням у безсонному або дрімотному стані. Навіювання включає дві основні теми, повторювані кілька разів з різними варіаціями: страх подоланий і більше не повернеться. Тепер дитина нічого не боїтиметься, спокійно спатиме. Дитина знає, що робити, якщо їй раптом знову стане страшно: вона легко зможе прогнати страх, намалювавши його і розірвавши малюнок або тільки уявивши собі, як вона це робить. Не варто бентежитися тим, що ці твердження суперечать один одному. Діти подібних суперечностей не помічають, особливо в стані релаксації, що знижує рівень контролю. Вказати на можливість повернення страху необхідно, оскільки інакше перша ж поява цього відчуття зніме ефект корекційної роботи.

Якщо дитина вибрала позитивний метод вирішення проблеми і вирішила подружитися зі страхом, то їй пропонується

намалювати образ свого страху зовсім нестрашним або навіть смішним [3, с. 8].

Фантазування. Не у всіх дітей страхи виражені конкретно. Бувають випадки, коли у дитини превалує невизначеність, нез'ясовна тривожність і пригніченість емоцій. У таких випадках невротичної дитини варто просити закрити очі і пофантазувати на тему «Як я уявляю свій страх». Не тільки уявити, як він виглядає і його розмір, але і чим він пахне, який страх на дотик. Дитині пропонується побути цим страхом і розповісти від його імені про свої відчуття, навіщо даний страх лякає людей. Дитина від імені страху розповідає сама собі, хто він, як від нього позбавитися. Під час діалогів необхідно стежити за зміною інтонації дитини, адже саме тут можуть промайнути важливі спогади, що стосуються її основних внутрішніх проблем, з якими надалі необхідно працювати.

За умови заниженого настрою дитини, субдепресії застосовується техніка «Збагачення малюнка», що відноситься до арсеналу засобів арттерапії. Вона застосовна до дітей, починаючи з молодшого дошкільного віку і не має вікових обмежень. Її психокорекційна дія заснована на актуалізації емоційних уявлень, що асоціюються з різними кольорами і колірними поєднаннями [1, с. 70].

Дитині пропонують намалювати кольоровими олівцями те, що вона захоче. По ходу малювання задаються питання, спонукаючи її розвивати сюжет малюнка, збагачувати палітру використовуваних колірних тонів. Якщо питання не допомагають досягти цього результату, то даються прямі вказівки: «Давай поряд з будинком намалюємо хлопчика, який вийшов погуляти», «Давай зробимо одяг яскравим, різноколірним» і т.п. Завдання полягає в можливо більш деталізованому розгортанні сюжету, підвищенні щільності і яскравості кольору, виразності колірних поєднань, використанні широкої різноманітності колірних тонів, переважно теплих, – від червоного до зеленого. На занятті з дошкільником можна поєднувати цю методику з твором історії (казки), сюжет якої відштовхується від першого малюнка, а надалі ілюструється наступними дитячими малюнками. Важливе «збагачення малюнка» кольором, оскільки сприяє стабілізації емоційного фону у дошкільника.

На групових заняттях корисно застосовувати метод релаксації для зняття м'язової напруги, гри на тілесний контакт.

Усі описані вище методи слід застосовувати не окремо, а комплексно. Причому необхідно шукати підхід індивідуально до кожної дитини. На індивідуальних заняттях дається можливість вибору, що дитині більше до душі – малювання, придумування розповіді, інсценування страху. Отже, відбувається пошук шляхів для подальшої відвертої бесіди з дитиною про її внутрішні проблеми і переживання.

Боротьбі зі страхами та тривожністю сприяє поліпшення дитячо-батьківських відносин. Допомога дитині без участі батьків найчастіше не приносить позитивних результатів, 90% всіх страхів дітей породжено сім'єю і стійко підтримуються нею,

тому вкрай важливо підключати до корекції батьків (давати сумісні домашні завдання додому).

За прагнення подолати страх дитину обов'язково потрібно відзначити похвалою, підтримкою, нагородою. Діти дорожать тим, що їх зусилля відмічені, і це позначається на їхній поведінці.

Психічне здоров'я, емоційне благополуччя – показники нормального дитинства. От чому тим, хто виховує дітей, треба пам'ятати: діти надзвичайно емоційні, вразливі, це необхідно враховувати й формувати віру дитини у свої сили і можливості, оптимістичний погляд на те, що відбувається.

Головне, що потрібно зробити батькам у таких випадках, – це усунути основні причини підвищення загальної тривожності дитини. Для цього примусьте себе уважно придивитися до дитини, до самих себе, до всієї ситуації в сім'ї загалом. Необхідно критично переглянути свої вимоги до дитини, звернувши увагу на те, чи не дуже батьківські запити перевищують реальні можливості дитини, чи не дуже часто вона опиняється в ситуації «Тотального неуспіху». Батькам треба пам'ятати, що ніщо так не окриляє дитину, як успіх, радість від добре виконаної, навіть найменшої справи, і ніщо так не в змозі заглушити в дитині відчуття самоповаги, підсилити відчуття тривожності як невдачі, що часто повторюються. Тоді стане ясно, яким шляхом повинні направляти своє виховання батьки, діти яких переживають страхи. Батьки повинні всіма силами підвищити відчуття впевненості дитини в собі, дати їй переживання успіху, показати, яка вона сильна, як може, доклавши зусилля, справитися з будь-якими труднощами. Дуже корисно переглянути вживані методи заохочення і покарання, оцінити, чи не дуже багато покарань, застосовується до дитини. Якщо це так, то слід підсилити заохочення, направити їх на підвищення самоповаги, на підкріплення самооцінки дитини, на виховання впевненості і посилення відчуття безпеки (А. Співаковська).

Саме тоді, коли дитині важко, коли вона охоплена обтяжливим переживанням, батьки можуть з найбільшою повнотою проявити свою любов, свою батьківську ніжність. Допомогти дитині справитися із страхами – це означає пережити сумісну радість від знайденої перемоги над самим собою. Це буде загальною перемогою, тому що змінитися потрібно не тільки дитині, але і її батькам. Не варто жаліти зусиль для досягнення такої перемоги, адже нагородою буде власна дитина – звільнена від страху, а значить, приготована для отримання нового життєвого досвіду, відкрита для радості, для щастя [4, с. 103].

А. Фромм, Т. Гордон відзначали, що для того, щоб допомогти дитині подолати страх, батькам необхідно зрозуміти, що криється за страхом дитини. Корисно зробити будь-яке зусилля, щоб поліпшити відносини з дітьми. А для цього батьки повинні стримати свої вимоги до дітей, рідше карати їх і менше звертати увагу на ворожість, яку вони час від часу проявляють до них. Батьки повинні дати їм (дітям) зрозуміти, що гнів, який вони іноді відчувають до батьків, а батьки до них, – це абсолютно природне і нормальне



явище і воно не може вплинути на дружні відчуття. Це, зрозуміло, точка зору дорослої людини, а дитині необхідно довести свою любов тільки рівним і незмінним відношенням до неї.

Зняття страху, коли він виникає, значно залежить від того, наскільки вдається заспокоїти дитину, повернути їй душевну рівновагу: як батьки розуміють її і як ставляться до її страхів. Необхідно створити таку обстановку в сім'ї, щоб діти зрозуміли: вони без проблем можуть сказати батькам про все, що їх налякало. І діти зроблять це тільки в тому випадку, якщо не боїтимуться батьків і відчують, що вони не засуджують їх, а розуміють.

Дорослі повинні з повагою поставитися до страху дитини, навіть якщо він абсолютно необґрунтований, або ж поводитися так, немов вони давно знають і аніскільки не дивуються з її переляку; крім того, батькам треба взяти собі за правило вживати поняття страх без всяких побоювань і не вважати його словом, на яке накладена заборона.

Який би спосіб боротьби з дитячим страхом батьки не виборали, важливо не залишати скарги дитини без уваги. Тільки так батькам вдасться виховати не закомплексовану, упевнену в собі людину [5, с. 20].

Реакція батька на страх повинна бути спокійно-співпереживаючою. Не можна залишатися байдужими, але і надмірний неспокій може призвести до посилення страхів. Варто спробувати обговорити з дитиною її страх, попросити її описати відчуття і сам страх. Чим більше дитина говоритиме про страх, тим краще – це краща терапія; чим більше вона говорить, тим менше боїться.

Можна придумати казку і розробити з дитиною комплекс заходів щодо боротьби зі страхом. Наприклад, дитина боїться, щось хтось вночі влізе в її вікно, придумала цілу історію про те, як вона перемогла непроханого гостя за допомогою іграшкової рушниці, яка для такого випадку завжди була напоготові. Проте дитина повинна прагнути дотримуватися розроблених правил. Якщо страх виражений, то боротися з ним треба поступово. Наприклад, якщо дитина боїться собак, спершу варто сходити в гості, де є маленьке цуценя і пограти з ним, потім, можливо, з'їздити на пташиний ринок і т.д.

Необхідно сприяти підвищенню самооцінки тривожної дитини, підтримувати успішні для неї види діяльності, тактовно оцінити успіхи дитини в подоланні страхів. Варто готувати дитину до загрозової ситуації, що наближається, забезпечити їй надійний захист, але не робити його надмірним.

Профілактика страхів полягає, перш за все, у вихованні таких якостей, як оптимізм, упевненість в собі, самостійність. Дитина повинна знати те, що їй належить знати за віком, про реальні небезпеки і загрози, і ставитися до цього адекватно. Існуючі способи зниження і контролю страху ґрунтуються, перш за все, на теорії наuczіння.

## **Список використаних джерел**

1. Вологодина Н.Г. Детские страхи днём и ночью. – М.: Феникс, 2006. – 106 с.
2. Глоточкин А.Д. О личностной социально-психологической адаптации человека // Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания в школе и вузе. – Тверь: ТвГУ, 1994. – 189 с.
3. Леонтьев А.Н. Актуальные проблемы развития психики ребенка // Известия АПН РСФСР, 1948. – Вып. 14. – С. 3-11.
4. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. – М.: Педагогика, 1988.
5. Хрестоматия по детской психологии / Сост. Г.В. Бурменская. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 264 с.

The article is devoted a problem of adaptation of children to preschool educational institutions. Success of adaptation is caused by psychological features of the child. Researches show presence of uneasiness and fears at children who hard get used to preschool centres. Examples of psychological assistance of adaptation of children are led to preschool centres.

**Key words:** children, adaptation, preschool educational institutions.

*Отримано: 02.07.2009*

**УДК 159.922.8**

*О.О. Прокоф'єва*

## **ЮНАКИ ЯК СУБ'ЄКТИ МАНІПУЛЯТИВНИХ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ**

У статті розглядається структура особистості маніпулятора, побудована згідно з концепцією персоналізації А.В. Петровського. Автор визначає вікові особливості юнаків, які є внутрішніми передумовами розвитку маніпулятивних міжособистісних стосунків.

**Ключові слова:** структура особистості, персоналізація, вікові особливості, міжособистісні стосунки.

В статье рассматривается структура личности манипулятора с точки зрения концепции персонализации А.В. Петровского. Автор определяет возрастные особенности юношей, являющиеся внутренними предпосылками развития манипулятивных межличностных отношений.

**Ключевые слова:** структура личности, персонализация, возрастные особенности, межличностные отношения.

**До постановки проблеми.** Впродовж усього життя людина включається у різноманітні види діяльності, зокрема у міжосо-

бистісні стосунки, в процесі яких розвивається її індивідуальність, здатність незалежно мислити і поводитися. Міжособистісні стосунки – це взаємозв'язки між окремими людьми, які об'єктивно проявляються в характері і способах взаємовпливів людей у процесі різних видів спільної діяльності (наприклад, спілкування) і суб'єктивно переживаються і оцінюються ними. Г.О. Ковальов [13] зазначає, що людське буття є ланцюгом різноманітних впливів, яким індивід спочатку тільки підпорядковується, а з часом сам починає здійснювати. Автор стверджує, що більшість проблем і протиріч особистісного розвитку пов'язано з «...невідповідністю переважно «закритих» монологічних форм зовнішніх впливів середовища, які від народження зазнає людина, і «відкритим» діалогічним характером її внутрішньої психічної організації» [13, с. 46]. І.Д. Бех наголошує, що у вихованні молоді слід зважати на те, що досить сильну деструктивну функцію особистості виконують «...речові відносини, коли одна людина поводить з іншою як із річчю, як із особливим засобом, за допомогою якого задовольняє свої вузько прагматичні потреби» [2, с. 232-233], не залишаючи місця для відносин особистісних, діалогічних, суб'єкт-суб'єктних.

Маніпулятивні міжособистісні стосунки є суб'єкт-об'єктивним видом взаємин, що здійснюється за допомогою прихованого психологічного впливу з метою порушення в об'єкта намірів, які не відповідають актуальним бажанням, але необхідні маніпулятору для досягнення власних цілей і отримання одностороннього зиску [8]. Суб'єкта маніпулятивних взаємин найчастіше називають маніпулятором, об'єкта – адресатом, жертвою або об'єктом маніпуляції.

**Проблематика роботи.** У більшості психологічних досліджень (Г.М. Андреева, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, І.С. Булах, Л.С. Виготський, Є.І. Головаха, І.В. Дубровіна, Д.Б. Ельконін, Е. Еріксон, І.С. Кон, О.О. Кронік, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, О.М. Прихожан, А.О. Реан, С.Л. Рубінштейн, О.В. Скрипченко, Д.І. Фельдштейн) юність визначається як період самовизначення, сенситивний для вибору типу міжособистісних стосунків. Новий віковий статус, якого набуває юнак, пов'язані з ним переживання з приводу нових стосунків з однолітками, батьками, самим собою, а також складна соціальна ситуація сучасного суспільства з нечіткими етичними цінностями і соціальними нормами створюють складні умови для розвитку та самоусвідомлення юнака.

У дослідженнях Н.В. Волинець встановлено, що 73,39% респондентів вважають маніпуляцію позитивним явищем [5]. Такі дані вказують на надмірну поширеність маніпуляцій і вимагають вивчення психологічних детермінант, які впливають на вибір юнаками маніпулятивного типу міжособистісних стосунків.

Міжособистісні стосунки, продемонстровані дорослими, впливають на переконання і поведінку дітей, та завдяки інтеріоризації засвоюються ними. Так, на небезпеці явища інтеріоризації маніпулятивної моделі міжособистісних стосунків у дитячо-

му віці наголошують В.М. Бехтерев, Є.Л. Доценко, Е. Шостром, Л.В. Українець, у шкільному віці – І.Д. Бех, А.Б. Добровіч, О.Л. Мерзлякова, В.Е. Петухов, І.С. Кон, Е. Шостром, І.В. Сарженко, О.В. Козачек. Отже, до юнацького віку людина має декілька сформованих прийомів маніпулятивних взаємин і готовність маніпулювати. Однак, готовність людини до маніпулювання та її реалізація визначаються не тільки досвідом взаємодії з іншими людьми, але й особливостями віку.

**Аналіз стану розробленості проблеми у спеціальній літературі.** Детермінанти маніпулятивної поведінки досліджували психологи Р.Р. Гаріфуллін [6], Є.Л. Доценко [8], Е. Шостром [26], Л.І. Рюмшина [22], М.Б. Кліманська [12], О.В. Кравченко [15], В.В. Знаков [9]; [10], В.П. Голован [7], М.О. Орел [19], С.Г. Кара-Мурза [11], О.В. Сидоренко [23], Ю.Є. Рижкін [21]. У більшості робіт наголошується, що чинником маніпулятивних міжособистісних стосунків є особистісна недосконалість (егоїстичність, недовіра людям, макіавеллізм), яку формують культурні, соціальні і міжособистісні фактори.

**Метою нашого дослідження** є аналіз психологічних особливостей юнацького віку, які детермінують вибір юнаками маніпулятивного типу міжособистісних стосунків.

**Матеріали дослідження.** Маніпулятором називають людину, яка «...ставиться до себе і до інших як до об'єктів, «речей», які підлягають використанню і контролю» (Е. Шостром [26, с. 17]), є «...майстром гри на чужих особистісних (мотиваційних) структурах» (О.В. Сидоренко [23, с. 49]), «...керує прихованим впливом на людину проти її волі й отримує односторонні переваги» (В.П. Шейнов [25, с. 3]).

Складність опису суб'єкта маніпуляції зумовлена тим, що у психологічній літературі наявні переліки окремих особистісних рис маніпуляторів, однак немає чіткої моделі особистості. Спираючись на концепції персоналізації А.В. Петровського [20], ми згрупували особистісні риси маніпуляторів у внутрішньоіндивіду (індивідуальні характеристики), інтеріндивіду (особливості спілкування) і надіндивіду підсистеми (особливості діяльності).

Внутрішньоіндивіду підсистема особистості маніпулятора представлена негативним образом соціального світу, вірою в соціальну нерівність і відносність соціальних норм, невмінням усвідомлювати сутність життя і насолоджуватись конкретним моментом. Ця підсистема характеризується антагонізмом сторін особистості, неузгодженістю ціннісно-сміислової сфери і представлена з одного боку – егоїстичністю, себелюбством і почуттям власної переваги, вираженими вольовими якостями у приховуванні мотивів поведінки, високим рівнем макіавеллізму; з іншого боку – безвір'ям у себе, почуттям неповноцінності, незадоволеністю собою, нездатністю любити себе і уявленням про себе як про річ, відсутністю самості і втратою цілісності, низькою особистісною зрілістю, почуттям самотності і безпорадності, страхом перед труднощами і визнанням провини; переважанням

матеріальних цінностей, невизражністю емоцій, сенситивною ригідністю, приховуванням власних почуттів, низьким рівнем емпатії, бездуховністю і нечесністю.

Інтеріндивідна підсистема особистості маніпулятора представлена острахом близьких стосунків і безвір'ям, нелюбов'ю до інших, знеціненням інших, поділенням їх на «своїх» та «чужих», заміною почуття об'єднаності почуттям прилученості. У спілкуванні маніпулятору важливо знати думки і почуття інших, проявляти поверхову ерудицію і показну балаканину з метою вражати оточуючих, орієнтуватися на проблему, а не на співрозмовника. Маніпулятору важко ефективно спілкуватися, хоча він добре володіє мовою, може справити враження, бути чарівним, авторитетним, підстроїться під аудиторію, швидко розібратися в об'єкті маніпуляції і визначити його слабкості, обрати найефективніші прийоми впливу та оцінити його результати, а також розкачати емоційну сферу, відключити здатність до аналізу й нейтралізувати психологічні захисти.

Діяльність індивіда і його участь у спільній діяльності зумовлюють зміни в інших особистостях. Надіндивідна підсистема особистості маніпулятора характеризується соціальною відособленістю при зовнішній адаптованості і самовпевненості та виражається в особливостях його діяльності. Маніпулятор вважає конкуренцію головним засобом досягнення мети, шукає схвалення своїх дій партнерами, але відмовляється від їх допомоги, перекладає власну провину на інших і не бажає визнавати свої помилки. В процесі діяльності маніпулятор відрізняється цинізмом і підозрілістю, приховує почуття за поведінковими ролями, нав'язує власне тлумачення подій іншим, відключає здатність співрозмовників до аналізу повідомлень і замінює їх оцінюванням. Маніпулятор перебільшує власну відповідальність або відмовляється від неї взагалі, готовий без суперечки тимчасово змінити власну думку, прагне довести свою значущість і досягти мети будь що, навіть в обхід бажань інших.

Отже, особистість маніпулятора є суперечливою і недосконалою. Головна небезпека для особистісного зростання полягає у тому, що певні риси маніпуляторів притаманні кожному і виявляються ситуативно. Так, Е. Шостром стверджує, що «...маніпулятор живе в кожному, застосовуючи прийоми, які придушують справжню природу людини і зводять її і ближнього до положення речей» [26, с. 10].

Для виявлення особливостей маніпулятивних міжособистісних стосунків у юнацькому віці встановимо межі досліджуваного віку. Юність – це етап дозрівання і розвитку людини, який лежить між дитинством та дорослістю. На сьогодні юнацький вік, згідно І.Ю. Кулагіної і В.М. Колоцького [16], асоціюється з початком дорослого життя, і знаходиться у межах 16-20 (23) років.

Проведений аналіз психологічної літератури дозволяє виокремити вікові особливості юнаків, які водночас є компонентами структури особистості маніпулятора. Вказані нижче особистісні

риси є внутрішніми передумовами розвитку маніпулятивних міжособистісних стосунків і за певних умов можуть спонукати до їх вияву.

По-перше, юнацькому віці відбувається процес становлення «Я» людини [1], [18], нечіткість якого викликає у юнака почуття самотності, внутрішньої порожнечі, яку необхідно чимось заповнити [14]. Схожа тенденція спостерігається у структурі особистості маніпулятора, для неї характерна неузгодженість ціннісно-сислової сфери [22], відсутність самоті, почуття самотності, безпорадності і втрата цілісності [8].

По-друге, юнаки надмірно захоплені собою і не можуть повноцінно саморозкритися, вони мають невизначені та нестійкі уявлення про себе, незавершену «Я-концепцію», проявляють егоцентричність у міжособистісних стосунках [14], [17]. Особистість маніпулятора також є егоїстичною [8]; [10]. Отже, подолання егоїстичних тенденцій особистості сприятиме запобіганню маніпулятивних міжособистісних стосунків у юнаків.

По-третє, спілкування у юнацькому віці ґрунтується на основі суперечливого сплетення двох потреб: відособлення і аффіліації, або потреби у приналежності [14]; [18]. Через надмірну захопленість собою, у взаєминах юнаки негнучкі і жорсткі, виявляють відособленість та відчуженість [14]; [17]. У свою чергу, надіндивідуальна підсистема особистості маніпулятора характеризується соціальною відособленістю у сполученні з зовнішньою адаптованістю і самовпевненістю [22]. Отже, подолання потреби у відособленні у юнацькому віці сприятиме запобіганню маніпулятивним взаєминам у подальшому житті.

По-четверте, юнаки мають «...стійку усвідомлену настанову на збагачення і життєвий успіх» [4, с. 151-152], високий рівень бажань [14]; [18], зокрема бажання отримати зиск, «...нездатні відмовитися від благ навіть при усвідомленні того, що вони потребують жертв з боку інших» [17, с. 46-47]. З іншого боку, для особистості маніпулятора характерним є переважання матеріальних цінностей [12], конкуренція як головний засіб досягнення мети [11]; [12], а також прагнення довести свою значимість і досягти мети будь що, в обхід бажань іншого [8]. Формування життєвих планів у юності, передбачає роздуми не тільки щодо кінцевого результату, але й стосовно способів його досягнення, ресурсів [14]. Отже, набуття юнаками досвіду взаємин, які не потребуватимуть нехтування інтересами іншого, сприятиме їх особистісному розвитку.

По-п'яте, юнаку властиве бажання самоствердитися серед оточуючих, що проявляється у зовнішніх формах поведінки і властивостях характеру, що часто проявляється у невідповідності між словом та справою [17]. Маніпулятор також шукає схвалення іншими [6], прагне довести свою значимість, підстроюється під аудиторію [8], проявляє поверхову ерудицію і показує балаканину з метою вражати оточуючих [26], готовий тимчасово змінити власну думку, якщо це тактично вигідно [9].

По-шосте, у зв'язку зі зростанням самоконтролю та саморегуляції в юнаків змінюються форми виявлення почуттів, вони здатні приховувати ті з них, які вважають небажаними, вміють маскувати справжні переживання за допомогою виявів, властивих почуттям зовсім іншого змісту [17]; [27]. Маніпулятор характеризується вираженими вольовими якостями у приховуванні мотивів поведінки [15] і власних почуттів за поведінковими ролями [26], невиразністю емоцій [9], бездуховністю та нечесністю [2]; [3].

По-сьоме, юнакам властиве прагнення перекладати провину за власні недоліки на оточуючих, юнацькі групи характеризуються високою конформністю, схильністю до пристосування [14]; [18]; [17]. Вибір утриманської позиції допомагає їм виправдовувати погані вчинки, «...укладати угоди з совістю» [17, с. 43] і є небезпечним для розвитку особистості через добровільну відмову від критичного погляду на себе. Маніпулятор має страх перед труднощами [6], відмовляється від відповідальності [26], боїться провини [6] і прагне перекласти її на інших, не бажає визнавати власні помилки [26]. Йому також властива заміна почуття об'єднаності почуттям прилученості [8], що веде до пристосування.

По-восьме, у ситуаціях, які потребують морального вибору, юнаки прагнуть мати «престижні» моральні якості, що характеризують людину, яка «...вміє жити» (хитрування, спритність, вихвачування вдачі в інших) [17, с. 40-41]), а також мають сумніви в обґрунтованості багатьох загальноприйнятих норм [14]; [18]. Маніпулятору, в свою чергу, теж властиве уявлення про відносність соціальних норм [12] і високий рівень макіавеллізму [10].

Юнаків, які мають особистісні передумови схильності до маніпулятивних взаємин, ми об'єднуємо у групу ризику «маніпулятори».

З метою діагностування цієї групи нами була використана модифікована методика визначення схильності людини до маніпулятивної і пасивної поведінки М. Хартлі [24]. Дослідження проводилося на базі Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького протягом 2008-2009 років. Кількість респондентів склала 313 осіб у віці 16-20 років.

За результатами проведеного діагностування респонденти були поділені на три групи: «схильні до прояву маніпулятивної поведінки», «схильні до прояву пасивної поведінки» і «особи, які активно заперечують маніпуляцію» (таблиця 1, рис. 1).

Аналіз таблиці 1 дає можливість констатувати, що кількість осіб, більш схильних до прояву маніпулятивної поведінки, ніж пасивної, склала 28,1 % (група ризику «маніпулятори»). Схильних до прояву пасивної поведінки більше, ніж до прояву маніпулятивної, склала 69,3 % («об'єкти маніпуляції»). Кількість стабільних осіб, які не потрапили у групи ризику, склала 2,6 % («особи, які активно заперечують маніпуляцію»).

Таблиця 1

## Розподіл юнаків на групи ризику «маніпулятори» і «об'єкти маніпуляції» (N=313)

Групи		Кількість респондентів					
		Абсолютна кількість			%		
		Разом	Юнаки	Дівчата	Разом	Юнаки	Дівчата
Група ризику	Маніпулятори (з них яскраво виражені)	88 (7)	21 (1)	67 (6)	28,1 (8)	27,63 (4,8)	28,3 (9)
	Об'єкти маніпуляції (з них ярко виражені)	217 (29)	53 (5)	164 (24)	69,3 (13,4)	69,74 (9,4)	69,2 (14,6)
Особи, які активно заперечують маніпуляцію		8	2	6	2,6	2,63	2,5
Разом		313	76	237	100	100	100

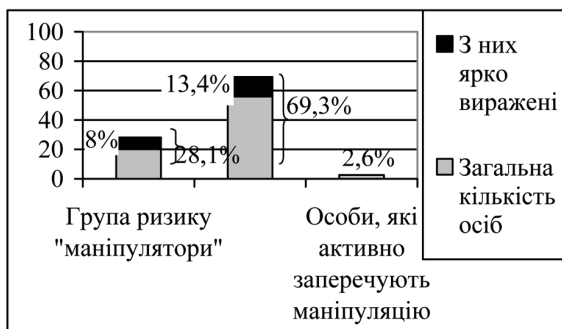


Рис. 1. Розділення респондентів на групи ризику

З рис. 1 видно, що у групі ризику «маніпулятори» 8% (7 осіб) опитаних мають чітко виражену маніпулятивну поведінку, у групі ризику «об'єкти маніпуляції» чітко виражену пасивну поведінку мають 13,4% осіб (29 респондентів).

**Висновки.** Отже, найважливішими детермінантами вибору юнаками маніпулятивних взаємин є почуття самотності і незгодженості власного «Я», егоїстичність, соціальна відособленість, прагнення досягти мети будь-що, бажання самоствердитися, вміння маскувати мотиви поведінки і почуття, схильність до пристосування, несформованість моральних якостей. Ці чинни-



ки розвиваються з дитинства і підживлюються сучасними умовами життя, ринковою економікою з її прагненням до влади, накопичення, слави будь-якою ціною.

Стратегією запобігання таким взаєминам ми вбачаємо трансформацію їх маніпулятивних меж в особистісні. Необхідним для групи ризику «маніпулятори» є формування умінь власними силами нейтралізувати егоїстичні прагнення, стійкої системи цінностей, збагачення передумовами для продуктивних міжособистісних стосунків, зокрема розвитком рефлексії, емпатії, ідентифікації.

Від того, як мине юнацький вік, в яких психологічних умовах знаходитиметься юнак, у які міжособистісні стосунки потрапить і як вирішить соціальні проблеми, залежить його подальша модель поведінки та особистісне зростання. Саме тому, **перспективу подальших досліджень ми вбачаємо** у розробці і впровадженні тренінгу для юнаків, які мають схильність до формування маніпулятивних міжособистісних стосунків з оточуючими. Планується, що тренінг складатиметься з двох блоків: у першому юнаки працюватимуть над коригуванням вікових психічних особливостей, які сприяють формуванню маніпулятивної поведінки, у другому – розвинути навички цивілізованого досягнення своїх цілей.

### Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов [Электронный ресурс]. – М.: Академия, 1999. – 672 с. – Режим доступа: [http://files.zipsites.ru/books/psy/abramova\\_vosr\\_ps.rar](http://files.zipsites.ru/books/psy/abramova_vosr_ps.rar)
2. Бех І.Д. Виховання сучасної вузівської молоді // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Методол. семінар 22 листопада 2000 р. // Зб. наук. праць. / За ред. В. Андрущенко. – К.: Знання, 2000. – 520 с. – Вип. 3. – С. 226-234.
3. Бех І.Д. Справедливість-несправедливість у міжособистісних взаєминах // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – К.: Педагогічна преса. – 2006. – № 1(50). – С. 5-14.
4. Виноградова В. Проблеми соціалізації студентської молоді // Соціальна психологія. – 2007. – Спеціальний випуск. – С. 150-154.
5. Волинець Н.В. Особливості маніпуляцій у спілкуванні студентів, їхніх батьків та друзів у повсякденному житті / Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – 2006. – Т 7. – Вип. 9. – 476 с. – С. 35-43.
6. Гарифуллин Р.Р. Иллюзионизм личности как новая философско-психологическая концепция. Психология обмана, манипуляций, кодирования. – Казань: Книга и Со, 1997. – 404 с.
7. Голован В.П. Аксиологічний потенціал гуманізації професійної підготовки соціальних педагогів: Автореф. дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський національ-

- ний університет ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2006. – 18 с.
8. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы, защита. – СПб.: Речь, 2004. – 304 с.
  9. Знаков В.В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С. 45-54.
  10. Знаков В.В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования // Психологический журнал. – 2000. – Том 21. – № 5. – С. 16-22.
  11. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – М.: Эксмо, 2007. – 864 с.
  12. Кліманська М.Б. Психологічні чинники схильності молоді до соціального утриманства: Автореф. дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.05/ Інститут соціальної та політичної психології АПН України. – К., 2007. – 16 с.
  13. Ковалев Г.А. Психологическое воздействие: теория, методология, практика: Автореф. дисс. ... доктора психол. наук / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М., 1991. – 51 с.
  14. Кон И.С. Психология ранней юности. [Электронный ресурс]. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с. – Режим доступа: [http://www.koob.ru/kon/psihologiya\\_ranney\\_yunosti](http://www.koob.ru/kon/psihologiya_ranney_yunosti)
  15. Кравченко О.В. Психологічні особливості шахрайства: Автореф. дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.06 / Національний університет внутрішніх справ. – Х., 2005. – 21 с.
  16. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология. Полный цикл развития человека: Уч. пособ. – М.: Сфера, 2001. – 464 с.
  17. Мир детства: Юность / Под ред. А.Г. Хрипковой, отв. ред. Г.Н. Филонов. – М.: Педагогика, 1991. – 256 с.
  18. Обозов Н.Н. Возрастная психология: юность и зрелость. – СПб.: СаиВеда, 2000. – 136 с.
  19. Орел Н. Психологические механизмы влияния тоталитарных групп на личность: профилактика и преодоление зависимости // Контроль сознания и методы подавления личности: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. – Минск: Харвест, М.: АСТ, 2001. – С. 413-443.
  20. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – Москва: Политиздат, 1982. – 255 с.
  21. Рыжкин Ю.Е. Экспериментальное исследование внушаемости и внушающих воздействий в экстремальных условиях деятельности: Автореф. дисс. ... кандидата психол. наук / Ленинградский государственный университет им. А.А. Жданова. – Ленинград, 1977. – 17 с.
  22. Рюмшина Л.И. Влияние манипулятивных установок личности на взаимопонимание // Мир психологии. – 2001. – № 3. – С. 88-93.

23. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
24. Хартли М. Как превратить стресс из врага в союзника. – К.: София, 1997. – 144 с.
25. Шейнов В.П. Скрытое управление человеком (Психология манипулирования). – М.: АСТ; Минск: Харвест, 2006. – 816 с.
26. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / Пер. с англ. – К.: PSYLIB, 2003. – 129 с.
27. Якобсон П.М. Чувства, их развитие и воспитание. – М.: Знание, 1976. – 96 с.

The structure of manipulator's personality in the context of conception of personalization written by A.V. Petrovskiy is on the tapis of the article. The author determines age-related particular qualities of youth, which are the internal prerequisites of manipulative interpersonal relations development.

**Key words:** structure of personality, personalization, age-related particular qualities, interpersonal relations.

*Отримано: 10.10.2009*

**УДК 159.947.2**

*Н.В. Пророк*

## **САМОДЕТЕРМІНАЦІЯ ПРАКТИКУЮЧОГО ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ**

У статті уточнюються поняття «самодетермінація» особистості і розкривається зміст поняття «професіоналізація». Розглядаються можливі шляхи операціоналізації поняття «самодетермінація».

**Ключові слова:** самодетермінація, професіоналізація, саморозвиток особистості, поведінка, здібності.

В статье уточняется понятие «самодетерминация» личности и раскрывается содержание понятия «профессионализация». Рассматриваются возможные пути операционализации понятия «самодетерминация».

**Ключевые слова:** самодетерминация, профессионализация, саморазвитие личности, поведение, способности.

**Постановка проблеми.** Стрімкий розвиток інформаційних технологій, зростання конкуренції в усіх областях життя потребує від особистості вміння швидко адаптуватися до нових умов, вдосконалювати свої якості, опановувати модерні технології тощо. Тому проблема вивчення психологічних механізмів саморозвитку особистості стає дедалі актуальнішою.

Прикметою сучасного стану психологічної науки є збагачення, поглиблення і уточнення понять, які описують процес саморозвитку особистості. Це стосується і такого конструкту, як «самодетермінація». Взагалі, розробка категорійного апарату може слугувати важливою справою створення нової цілісної теорії психології людини та її особистісного зростання. Але не будемо забувати, що розведення різних понять, які стосуються саморозвитку особистості, відбувається лише на рівні теоретичного аналізу. В житті ж різні аспекти саморозвитку виступають як єдине ціле. Тому, уявлення про природу саморозвитку, його механізми і особливості потребують переосмислення виходячи із сучасного рівня знань.

**Метою** нашої роботи є визначення концептуальних засад дослідження самодетермінації практикуючого психолога в процесі професіоналізації.

Перш за все, необхідно визначити терміни «самодетермінація». Нагадаємо, що це поняття (як і терміни «самоактуалізація», «самореалізація», «самоздійснення», «самотворення», «самоосвітня діяльність» тощо) психологи згадують у контексті саморозвитку особистості. Тобто самодетермінація – це термін, який висвітлює певні аспекти процесу розвитку особистості, набуття нею зрілості, компетентності. Самі поняття «детермінація» (від лат. *Determinatio* – обмеження, визначення), «детермінанта» (причина, що визначає виникнення явища) обслуговують філософську концепцію, що стверджує об'єктивну закономірність і причинну зумовленість усіх явищ природи, суспільства і мислення, на протилежність індетермінізму [23, с. 247]. Психологія, як наука побудована на допущенні, що всяка поведінка людини є закономірною, що вона *детермінована* певною кількістю складних, часто не до кінця зрозумілих сил. Самодетермінація *означає здібність людей до певного ступеню самим визначати власну поведінку, керувачись при цьому своїми думками і почуттями* [12, 20].

Аналіз наукової літератури з означеної проблеми свідчить, що вивчення самодетермінації напругу пов'язується не тільки з саморозвитком особистості, а й з вольовою саморегуляцією, самопізнанням і самовихованням [1, 3, 5, 13 та ін.]. На думку Е. Дісі, енергію для прояву волі дає внутрішня мотивація, в основі якої лежить вроджена потреба в компетентності. Сучасні уявлення про мотиваційні процеси значну роль у самодетермінації відводять афекту і пізнанню (а не тільки волі як усвідомленої, довільної поведінки, в основі якої лежить психічний образ бажаного результату).

Поняття «самодетермінації» найбільш розроблено в теорії самодетермінації поведінки (Е. Дісі, Р. Раян та ін.). Згідно з цією теорією, кожна людина має три базові психологічні потреби [20, 21, 13]: *потреба у самодетермінації* (чи потреба у автономії і самостійності – потреба відчувати самого себе джерелом власної активності); *потреба в компетентності і ефективності* (потреба відчувати себе компетентною, знаючою людиною, яка вміє щось робити); *потреба у значущих міжособистісних відносинах* (потреба бути включеним у значущі відносини з іншими людь-

ми в процесі діяльності). Вдоволення цих потреб призводить до особистісного розвитку і психічного здоров'я. Наприклад, якщо сімейне оточення забезпечує адекватну реалізацію цих потреб, то діти, як правило, розвиваються психічно здоровими і асимілюють ці життєві цінності, які і в подальшому житті забезпечать безперервне вдоволення цих базових психологічних потреб. З іншого боку, якщо людина стикається з труднощами у задоволенні названих потреб, то швидше за все вона буде відчувати неспокій і мати погане психічне здоров'я.

Сучасна концепція самодетермінації включає в себе чотири теорії, кожна із яких була розвинута для того, щоб дати пояснення різним мотиваційним феноменам, які проявлялися в ході експериментальних досліджень [13, 11].

1. Теорія когнітивної оцінки, яка розглядає процес оцінки людиною співвідношення впливу на неї зовнішнього / внутрішнього.
2. Теорія організмичної інтеграції, яка досліджує вплив процесу інтерналізації зовнішніх стимулів на розвиток внутрішньої мотивації.
3. Теорія каузальної орієнтації, яка описує індивідуальні відмінності в особистісній орієнтації людей і її причини.
4. Теорія базових потреб, яка вивчає базові потреби людини та їх вплив на психологічне благополуччя.

Дослідження показали, що для формування стійкого почуття психологічного благополуччя недостатньо одного вдоволення базових потреб. Необхідна ще й орієнтація на внутрішні цінності (цінність розуміється як уявлення про те, що для людини є найбільш значущим).

Життєві цінності в теорії самодетермінації поведінки поділяють на дві групи: внутрішні прагнення і зовнішні прагнення. Наприклад, в ці групи (по результатах досліджень, проведених в руслі даної теорії) Kasser Т. і Ryan R.M. об'єднали такі цінності: внутрішні прагнення – особистісний ріст, прихильність і любов, служіння суспільству, здоров'я; зовнішні прагнення – матеріальне благополуччя, соціальне визнання через популярність, фізичну привабливість [цит. по 21]. Внутрішні прагнення, на думку цих дослідників, – це життєві цілі, які забезпечують вдоволення основних психологічних потреб у самодетермінації, компетентності (ефективності), прихильності. Саме ці потреби і їх вдоволення сприяють особистісному зростанню та психічному здоров'ю. Зовнішні прагнення – це стани, які мають ознаки благополуччя і визнання. Оцінка і досягнення їх залежать від реакцій інших людей. Ці прагнення, як правило, є засобами досягнення деяких зовнішніх по відношенню до особистісного «Я» цілей і засобами реалізації потреб, які не призводять до особистісного росту. Американські дослідники на виборках студентів коледжів і дорослих виявили таку закономірність: існує позитивний зв'язок між відносною перевагою внутрішніх праг-

нень і показниками психічного здоров'я та негативний – між зовнішніми прагненнями й психічним здоров'ям.

Дослідження В.Н. Чиркова [20] підтвердили відносно універсальну закономірність, яка не залежить від культурних і соціоекономічних чинників: чим сильніше людина орієнтована на внутрішні прагнення (цінності) у протигагу зовнішнім, – тим вище вона оцінює важливість зовнішніх цінностей у порівнянні з внутрішніми, тим нижче її психологічне благополуччя. Тобто, дані цього дослідження дозволяють признати, що домінування таких цінностей, як багатство, популярність і фізична привабливість над загальнолюдськими цінностями призводять до психологічного нездоров'я не тільки в США, де ці цінності традиційно є домінуючими, а і в зовсім іншій країні, в Росії.

В цьому контексті доречно нагадати головну ідею гуманістично зорієнтованих концепцій розвитку: глибинне, сутнісне ядро людини створюють її потреби в істині, добрі, красі, любові. Це – найзначущі потенції людини. Ця сутність людини первинно безконфліктна, несуперечлива, має величезний енергетичний потенціал самопрояву і самовизначення. Роль зовнішніх умов (як вважають автори цих концепцій) у процесах сутнісного самозростання зводиться лише до сприятливих чи несприятливих [10, 14].

Дуже важливим для розуміння сутності самодетермінації є суб'єктний підхід, який на п'єдестал розгляду виносить внутрішню активність особистості (С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко та ін.). При цьому внутрішню активність розглядали як прояв творчості, створення певного ідеалу, оскільки в основі волі (як усвідомленої, довільної поведінки) лежить психічний образ бажаного результату.

Українська психологічна наука розглядає самодетермінацію (як здібність людини до певного ступеню самій визначати власну поведінку, керуючись при цьому своїми думками і почуттями) на основі теорії спонтанійного розвитку психіки, розробленої Г.С. Костюком. Українські вчені, дослідники вказаної теорії (А.В.Роменець, С.Д. Максименко, М.Й. Боришевський, В.О. Моляко, Т.М. Титаренко та ін.) розвинули ідеї Г.С. Костюка щодо активно-вибіркової «позиції» внутрішнього. Проведені дослідження доводять, що з віком поступово зростає роль особистісної активності суб'єкта в його власному розвитку (Г.С.Костюк, 1989), а отже, в онтогенезі під впливом саморозвитку збільшується і варіативність напрямів подальшого життєвого шляху, вибір якого залежить від самої людини як суб'єкта розвитку.

Практика свідчить, що у становленні особистісної самодетермінації неабияку роль відіграють фактично всі чинники розвитку людини – природні, соціальні, психічні. Отже, найбільш виправданим підходом до вивчення самодетермінації є системно-структурний підхід. Він дає можливість ближче підійти до розуміння поставленої проблеми. Найбільш глибока розробка системно-структурного підходу до вивчення психіки належить В.Д. Шадрікову, який проаналізував внутрішній, інтимний

процес формування *психологічних систем діяльності*. Останні, на його думку, формуються на основі «індивідуальних якостей суб'єкта діяльності, шляхом їх реорганізації, переструктурування, виходячи із мотивів діяльності, цілей і умов» [24]. В.Д. Шадриков виділяє такі складові психологічної системи діяльності (на прикладі професійної діяльності):

1) формування мотивів професійної діяльності (відбувається зсув мотиву на ціль трудової діяльності; «прийняття» особою професії та знаходження особистісного сенсу діяльності; з формуванням професійної мотивації утворюється цілісна поведінка працівника);

2) формування мети професійної діяльності (спочатку уявляються очікувані результати, потім уточнюється конкретна ціль як найбільш оптимальна; ціль розглядається як ідеальний образ результату, як рівень потрібного досягнення; ціль виступає і як виробнича задача);

3) формування уявлень про програму діяльності (уявлення про структуру діяльності; уявлення про способи виконання діяльності; уявлення про послідовність адекватних дій і способів);

4) формування інформаційної основи діяльності (за рівнями: сенсорно-перцептивний, когнітивний, образно-оперативний; врахування плинності й багатоплановості інформації; етапи: здатність сприймати й переробляти інформацію та здібність будувати інформаційні образи відповідно до отриманих сигналів);

5) формування блоку прийняття рішень (як таких, які основані на логіці, так і таких, які ґрунтуються на виділенні найбільш вірогідних шляхів досягнення цілі);

6) формування підсистеми професійно значущих якостей (перебудова якостей у відповідності до професійної діяльності; поява та розвиток нових якостей та здібностей; формування індивідуального стилю трудової професійної діяльності, що є вінцем розвитку професіонала);

7) поетапне формування психологічної структури професійної діяльності (освоєння нормативно-схвалюваної, правильної діяльності, коли відбувається формування образу всієї нормативно-заданої діяльності; освоєння окремих дій);

8) формування індивідуальної орієнтовної основи трудової діяльності (освоєння окремих дій на основі нових, власних уявлень працівника; освоєння діяльності в цілому, як індивідуальне пристосування до себе в результаті поступового формування індивідуального стилю трудової діяльності).

Отже, самодетермінацію можна розглядати як певний аспект психологічної системи діяльності (В.Д. Шадриков), зокрема, її мотиваційної, цільової і ціннісної складових.

Психологічна характеристика самодетермінації особистості тісно пов'язана з віковими стадіями особистісного та професійного розвитку, визначається їх специфічним змістом і динамікою. Вважається, що про професійний розвиток можна говорити тільки по відношенню до дорослих, коли особистість вже має

певний рівень психічного та соціального розвитку. Тобто, професійний розвиток розглядається з періоду дорослості (від 20 до 60 років), з початку розгортання професійної діяльності.

В психологічній літературі ще не склалося єдиного цілісного розуміння як поняття «професійний розвиток», так і поняття «самодетермінація» особистості. Безперечно, професійний розвиток є залежним від особливостей психічного розвитку особистості. Нагадаємо, що під розвитком розуміють послідовні, прогресивні (а в певних моментах і регресивні), в цілому незворотні кількісні і якісні зміни психіки. Розвиток – це завжди виникнення нового, перехід до якого носить стрибкоподібний характер і включає розриви поступовості. Стабільність особистості супроводжується постійними її змінами і збагаченням. Тобто розвиток особистості характеризує процес виникнення новоутворень. Розвиток – це основний спосіб існування особистості.

Поняття «професійний розвиток» дослідники наповнюють різним змістом у залежності від об'єкта і цілі дослідження. Але, незважаючи на розходження в назвах етапів, стадій, фаз, їх кількості і вікових межах, всі психологи підкреслюють, що професійний розвиток – це довгий та динамічний процес, й виділяють у ньому, що найменше, етап підготовки до вибору професії, етап професійної підготовки і етап безпосередньої професійної діяльності [5, 8, 19, 22].

При розгляді процесів професійного розвитку в психологічній літературі найчастіше використовують такі поняття як «професіоналізація», «становлення», «формування», «суб'єкт праці».

Наведемо загально прийняте визначення професіоналізації: це цілісний безперервний процес становлення особистості спеціаліста і професіонала, який починається з моменту вибору професії, триває упродовж всього професійного життя людини і завершується, коли людина припиняє свою професійну діяльність. У психології також загально визнано, що професійний розвиток на різних етапах життєдіяльності людини є то результатом, то засобом розвитку особистості [22, 18, 17, 16]. Зауважимо, що на рівні аналізу процесу професіоналізації в ньому виділяються лінії особистісного і професійного розвитку. Вони не тотожні повною мірою, взаємообумовлюють один одного і можуть взаємно посилювати (наприклад, особистість може використати професійну діяльність для розвитку якихось своїх якостей). Особливо це стосується професій типу «людина-людина», в яких особистісна зрілість є найголовнішою умовою успішного професійного становлення. Професійний розвиток у цих професіях не відділяється від особистісного: в основі того й іншого лежить принцип саморозвитку, який призводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації [9, 17, 22].

Професійне становлення є однією із форм особистісного розвитку, є багатоплановим і складно детермінованим процесом, зі своєю специфічною структурою та динамікою розвитку, у ході якого особистість стає суб'єктом професійної діяльності та життя загалом. Найбільш поширеним у психології є таке визна-



чення професійного становлення: це процес цілісного розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності. Професійне становлення детерміновано як соціальними впливами (соціальною ситуацією розвитку, ведучою діяльністю), так і власною активністю індивіда в самовдосконаленні і самоздійсненні [9, 3, 16].

Під «формуванням» найчастіше розуміють сукупність прийомів і способів соціального впливу на індивіда, які мають на меті створити у нього певні якості (наприклад, нові відношення, ціннісні орієнтації, переконання, соціально і професійно значущі якості тощо).

При розгляді проблеми самодетермінації в рамках процесу професійного становлення індивіда (зокрема, впливу цього процесу на самореалізацію) важливо враховувати різні підходи щодо основних етапів розвитку особистості як суб'єкта трудової діяльності. Це дає можливість зрозуміти динаміку самодетермінації. Справа в тому, що в психології існує положення, за яким виконання певної діяльності призводить до формування у людей тих рис особистості, які зумовлені професійними вимогами до психологічних та психофізіологічних особливостей індивіда. Розглянемо сучасні погляди на основні етапи професійного розвитку.

Є.О. Клімов у своїй періодизації розвитку людини як суб'єкта праці в стадії розвитку професіонала (від 16-23 років – до пенсії) виділяє такі фази життєвого шляху професіонала та перспективи професійного розвитку [8]:

- фаза оптації (від 11-12 до 14-18 років) – на цій фазі відбувається підготовка до свідомого і відповідального планування й вибору трудового професійного шляху;
- фаза адепта (від 15-18 до 23 років) – на цій фазі відбувається освоєння основних цінностей і операціональних характеристик обраної професії;
- фаза адаптації – на ній відбувається розвиток професіонала, подальше входження людини в систему міжлюдських відношень певної професійної спільноти і подальший розвиток всіх елементів структури суб'єкта діяльності.

Є.Ф. Зеєр виділяє такі етапи професійного становлення: 1) оптація (формування професійних намірів, професійне самовизначення, усвідомлений вибір професії на основі врахування індивідуально-психологічних особливостей); 2) професійна підготовка (формування професійної спрямованості, системи соціальних і професійно орієнтованих знань, вмінь, навичок, набуття досвіду рішення типових професійних завдань); 3) професійна адаптація (входження в професію, освоєння нової професійної ролі, засвоєння технологій професії, набуття досвіду самостійного виконання професійної діяльності); 4) стадія інтернала (формування професійного менталітету, високоякісна професійна діяльність); 5) професійна майстерність (повна реалізація, самоздійснення особистості в творчій професійній діяльності – акме професійного розвитку) [19, 22].

Основні психологічні концепції професійного розвитку в західній психології, зазвичай групують у п'ять напрямків: диференційно-діагностичний, психодинамічний, теорії рішень, теорії розвитку і типологічної теорії Д. Холанда [13]. Диференційно-діагностичний напрямок (Г. Боген, Г. Мюнстенбергер, Ф. Парсонсон і ін.) виходить із того, що проблема професійного вибору вирішується через зустріч особистості (з її неповторною особистісною структурою) із сукупністю професійних вимог. А психологи, на основі тестування, повинні визначити, яка професія принесе для конкретного індивіда більшу вдовolenеність і успішність.

Представники психодинамічного напрямку У. Мозер, Е. Бордін, Е. Роу та ін. акцентують увагу на центральній ролі в професійному житті різних потреб і структурно-особистісних інстанцій. У працях психологів, які розробляють теорію рішень (Х. Томе, Г. Рис, П. Ціллер та ін.), основний акцент робиться на вивченні важливої ланки процесу вибору професій – прийняття рішень (19).

У теоріях розвитку (Е. Шпрангера, Ш. Бюлера, Д. Сьюпера та ін.) професійний розвиток розглядається як послідовність якісно специфічних фаз. Як приклад наведемо основні положення теорії розвитку Д. Сьюпера: всім людям притаманні певні здібності, інтереси і властивості, виходячи із яких кожна людина підходить до певних професій, а кожна професія – до певних індивідів; час і досвід змінюють як об'єктивні так і суб'єктивні умови розвитку, що обумовлює різноманіття професійного вибору. Професійний розвиток має низку стадій і фаз; його особливості визначаються соціально-економічним статусом батьків, властивостями індивіду, його професійними можливостями тощо. Професійним розвитком можна керувати; вдовolenеність роботою залежить від того, якою мірою індивід знаходить адекватні можливості для реалізації здібностей, інтересів, властивостей особистості в професійних ситуаціях [22, 5].

У типологічній теорії Д. Холанда [13, 19] основна увага приділяється виділенню певних типів особистості (до яких індивіда відносять на основі результатів тестування за різними показниками), знаходженню сфери діяльності, яка відповідає даному типу особистості і вибору одного із чотирьох кваліфікаційних рівнів цієї професійної сфери (це визначається рівнем розвитку інтелекту і самооцінки даного індивіда).

Процеси професійного розвитку вивчалися і багатьма радянськими психологами. Так, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадріков, О.А. Конопкін вивчали професіоналізацію в рамках психологічної теорії діяльності; Е.А. Клімов, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Б.А. Федорішин, І.С. Кон – у рамках психологічної теорії професійного становлення; А.Г. Асмолов, В.С. Мерлін, К.К. Платонов – у рамках психологічної теорії особистості.

Отже, проведений аналіз досліджень з проблеми самодетермінації особистості в процесі професіоналізації, дає можливість визначити, що перспективним напрямом подальшого дослідження означеної проблеми є виокремлення в структурі самодетермі-

нації інтегральних (системних) її характеристик, що відповідають типу самодетермінації та віковим особливостям особистості. Такий підхід, на нашу думку, може бути забезпечений виокремленням взаємозв'язків різнорідних якостей самодетермінації, завдяки чому стане можливою оптимізація емпіричних досліджень на основі виділення більш загальних характеристик самодетермінованої особистості.

### Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976. –158 с.
3. Анциферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. – Издание 2-е, испр. и доп. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 512 с.
4. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С. 19-26.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2002.
6. Жизненный путь личности. Вопросы теории и методологии социально-психологического исследования / Под ред. Л.В.Сохань. – К.: Наукова думка, 1987. – 277 с.
7. Качество жизни. Краткий словарь. – М.: Смысл, 2009. – 168 с.
8. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
9. Максименко С.Д. Генезис существования личности. – К.: Изд-во ООО «КММ», 2006. –240 с.
10. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. – М., 1992. – С. 108-117.
11. Мотивация личности. Феноменология. Закономерности и механизмы / Под ред. А.П. Бодалева. –М.: Изд-во МГУ, 1982. – 120 с.
12. Пророк Н.В. Особистісний і професійний розвиток практикуючих психологів //Психолого-педагогічні умови розвитку особистісної активності в освітньому просторі: Моногр. / С.Д. Максименко (та ін.); Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України . – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – С. 144-196.
13. Райгородский Д.Я. Теория личности в западно-европейской и американской психологии. Хрестоматия по психологии личности. – Самара: Бахрах, 1996. – 360 с.
14. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М. : Изд. группа «Прогресс», 1994. – 480 с.

15. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности: К философским основам современной педагогики // *Вопр. психол.* – 1986. – №4. – С. 101-109.
16. Слободчиков В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-пресс, 1995. – С. 340.
17. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. – К.: Просвіта, 1996. – 404 с.
18. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Личность и личностный рост / Выпуск 2. Пер. с англ. – М.: Изд. Российского открытого университета, 1992. – 136 с.
19. Фонарев А.Р. Профессиональная деятельность как смысл жизни и акме профессионала // *Мир психологии.* – 2001. – № 2. – С. 104-109.
20. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // *Вопросы психологии.* – 1996. – № 3. – С. 116-132.
21. Чирков В.И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция // *Вопросы психологии.* – 1997. – № 3. – С. 102-111.
22. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учеб. пособие / Лидия Бернгардовна Шнейдер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.
23. Словник іншомовних слів / За ред. О.С.Мельничука. – Київ. – Головна редакція української радянської енциклопедії. – 1985. – 987 с.
24. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 185 с.

As the result of the research the key conceptual theoretical ways to the problem of self-determination are defined, the essence of basic definition is revealed, a modern state of the problem of self-determination in home and foreign psychological.

**Key words:** self determination, professionalization, self-development of personality, behavior, abilities.

*Отримано: 25.09.2009*

УДК 31. 015. 311.

*Н.В. Проценко*

## САМОКОНТРОЛЬ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ЯК ПОПЕРЕДНІЙ ЕТАП ЙОГО ПОДАЛЬШОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ В ІНШОМОВНІЙ МОВЛЕННЄВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Стаття присвячена проблемам самоконтролю. Автор намагається проаналізувати закономірності розвитку самоконтролю в поведінковій діяльності підлітків.

**Ключові слова:** самоконтроль, психологія, особистість, поведінкова діяльність підлітків.

Стаття посвячена проблемам самоконтроля. Автор пытається проаналізувати закономірності розвитку самоконтроля в поведінці підлітків.

**Ключевые слова:** самоконтроль, психология, личность, поведение подростков.

У період оновлення соціального, політичного, культурного та економічного життя нашого суспільства успішне володіння іноземними мовами вважається однією із важливих умов становлення особистості майбутнього вчителя. Знання іноземних мов на сучасному етапі розвитку людини та суспільства стає життєво необхідним і розглядається як невід'ємний атрибут досягнення професійного й особистісного успіху, ефективного розвитку зовнішньоекономічного та гуманітарного сприяння. Проте практика навчання іноземних мов у ВНЗ свідчить про те, що часто не досягається поставлена мета – оволодіння студентами міцними навичками комунікативної діяльності. У зв'язку з цим постає проблема інтенсивних пошуків нових методів навчання, які б забезпечили глибоке опанування знаннями іноземних мов.

Справа в тому, що процес вивчення іноземної мови обумовлений взаємодією цілого комплексу психічних факторів, і більшість труднощів, які виникають у студентів в процесі навчання іноземних мов, обумовлюються саме психічними чинниками. Щоб подолати ці труднощі, необхідно, на наш погляд, забезпечити високий рівень саморегуляції особистості, головною умовою формування якого є розвиток самоконтролю.

Особливої актуальності, у зв'язку із вищезгаданим, набуває проблема формування саморегуляції та, зокрема, самоконтролю у підлітковому віці, як попередньому етапі його подальшої реалізації в іншомовній мовленнєвій діяльності студентів.

Свій внесок у дослідження проблематики самоконтролю зробили: П.К. Анохін, М.Й. Боришевський, Є.Г. Газієв, Л.В. Долинська,

Г.В. Ейгер, І.О. Зимня, О.М. Леонтьєв, А.С. Лінда, К.П. Мальцева, І.М. Марголін, В.О. Моляко, Г.С. Никифоров, С.Ю. Ніколаєва, Д.О. Оганесян, В.І. Селіванов, В.М. Шевченко, П.М. Якобсон та ін.

Мета нашої статті – проаналізувати закономірності розвитку самоконтролю в поведінковій діяльності дітей підліткового віку – періоду, сензитивного для розвитку самосвідомості, одним із творень якого й виступає самоконтроль.

Самоконтроль – це свідомо, цілеспрямована здатність індивіда до самоспостереження, до контролю за власними вчинками, до усвідомлення власної поведінки, діяльності та їх результатів засобами порівняння із заданою програмою та поставленою метою. Реалізація процесу самоконтролю можлива тоді, коли функціонують його інформаційні та структурні складові, тобто в наявності результат діяльності (те, що контролюється) та еталон (те, за допомогою чого здійснюється самоконтроль).

У віці шести – семи років у зв'язку із початком навчальної діяльності розпочинається новий етап розвитку самосвідомості, важливість якого важко переоцінити. Так, у період молодшого шкільного віку накопичуються психологічні резерви, що підведуть самосвідомість до найважливішої її генетичної форми в підлітковому віці [17].

Самоконтроль як важливий психічний процес з'являється в молодшому шкільному віці. Під впливом навчальної діяльності в дитини відбувається розвиток системи довільної регуляції внутрішніх та зовнішніх дій, зокрема формування самоконтролю. Одним із аспектів самоконтролю у складі самосвідомості учня початкових класів стає підпорядкування власних безпосередніх бажань соціальним вимогам, формування внутрішнього плану дій.

Більшість психологів переконані, що в молодшому шкільному віці формуються основні чинники, які зумовлюють становлення довільної регуляції поведінки на основі моральних норм. На думку О.В. Скрипченка, в учнів початкових класів вже наявні психофізіологічні передумови для формування довільної поведінки на основі моральних вимог, а отже й здатності стримувати імпульсивні вчинки, виявляти самостійність, контролювати свої дії [14, с. 7].

Характеризуючи особливості формування поведінкової складової «Я-концепції» в учнів 1-4 класів, доречно розглянути процес становлення моральної свідомості, адже саме моральне «Я» виконує функцію регулятора вчинків, які характеризують ставлення до справи, до інших людей та до самої себе [5]. Моральний розвиток дитини, як вважає О.О. Ставицький [16], передбачає свідоме засвоєння нею моральних норм та вимог, а саме, формування в неї знань про них, перетворення їх на відповідні мотиви поведінки. Одними із основних факторів, що впливають на становлення моральної свідомості молодшого школяра, є соціальне порівняння та соціальні очікування. Результати досліджень Г.І. Ліпкіної свідчать про те, що «постійне акцентування недоліків одних учнів та достоїнств інших негативно впливає на морально-особистісний розвиток кожного учня і на міжособис-

тісні стосунки між дітьми в класі» [5, 18]. У результаті в одних дітей формується почуття зверхності над іншими, у той час, як в інших дітей, на недоліки яких досить часто звертають увагу, виховується почуття неповноцінності.

Альтернативним шляхом розвитку моральної свідомості в позитивному напрямку є порівняння, яке ґрунтується на принципі «порівняння дітей з рівними можливостями» або ж на принципі «порівняння учня з самим собою». Порівняння, проведене в такий спосіб, позитивно впливає на відношення учнів до результатів своєї праці, на ефективність його роботи, на розвиток повноцінної особистості [5].

На думку багатьох психологів (І.Д. Бех, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, І.І. Чеснокова, С.Г. Якобсон та ін.), у молодшому шкільному віці та на початку підліткового вікового періоду розвитку на основі моральних норм відбувається активне становлення регуляції дитиною своєї поведінки. Основними чинниками становлення цього важливого новоутворення виступають надситуативний орієнтир здійснення вчинку згідно з прийнятими нормами і правилами та зв'язок між інтелектуальним та моральним розвитком дитини. Так, завдяки навчальній діяльності, коли увага учня спрямовується не тільки на отримання нових знань, але й на сам процес пізнання, забезпечується розвиток системи довільної регуляції зовнішніми та внутрішніми діями, що, в свою чергу, сприяє розвитку елементів самоконтролю в дитини [4].

І.В. Сингаївська вказує на те, що рівень розвитку саморегуляції моральної поведінки значною мірою залежить від сформованості прогнозування цієї поведінки. У зв'язку з цим результати досліджень психолога представляють великий інтерес. Експериментально встановлено, що ефективність прогнозування молодшими школярами й учнями 5-6 класів моральної поведінки суттєво залежить від взаємовідносин між суб'єктом та об'єктом прогнозування. З віком у дітей зростає точність прогнозування поведінки своїх друзів, водночас як прогнозування поведінки однолітків знижується. На думку дослідниці, вказані особливості прогнозування пояснюються тим, що з друзями дитина спілкується частіше, результатом чого є глибші знання їх особистості та поведінки. Неточність прогнозування поведінки однокласників пов'язана із соціальними причинами: учні даного вікового періоду схильні переоцінювати поведінку однолітків, що мають високий статус у класі, і недооцінювати поведінку однолітків, відносно яких в колективі створились негативні установки [13].

Отже, стійким моментом саморегуляції поведінки індивіда стає підпорядкування своїх безпосередніх бажань соціальним вимогам, формування внутрішнього плану дій. Доречно зауважити, що «підпорядкування безпосередніх бажань свідомо прийнятим намірам не звільняють школяра від імпульсивності та ситуативної залежності. Довільна регуляція поведінки знаходиться в зоні найближчого розвитку молодшого школяра» [7, с. 33].

Специфіка навчальної діяльності сприяє, на думку І.І. Чеснокової, формуванню в учнів уміння аналізувати власні дії, оцінювати їх, що, в свою чергу, виступає чинником становлення рефлексії та елементів самоконтролю як вищої форми саморегулювання [18]. Експериментальне дослідження А.К. Сердюк показало, що самоконтроль у молодших школярів, займаючи спочатку незначне місце, поступово перетворюється на засіб попередження помилок та кращого засвоєння навчального матеріалу, ефективність якого залежить від характеру мотивації. В навчальній діяльності для учнів початкової школи оволодіння самоконтролем на початковій стадії розвитку виступає самостійною формою діяльності, яка є зовнішньою по відношенню до основного завдання. Згодом завдяки регулярному виконанню завдань, які вимагають використання самоконтролю, цей складний механізм зворотнього зв'язку перетворюється у необхідний елемент навчальної діяльності, що постійно включений в її виконання [12].

Аналізуючи проблему індивідуальних особливостей прояву самоконтролю, Т.І. Гавакова вказує на те, що самоконтроль здійснюється по-різному: а) в залежності від типологічних особливостей вищої нервової діяльності; б) мотивації навчальної діяльності; в) суб'єктивних властивостей спонукань до самоконтролю та його здійснення. Чинником, який призвів до недостатнього розвитку самоконтролю в учнів, виступає відсутність з боку вчителя систематичних і послідовних вимог, що потребують виконання складної дії цього важливого компоненту поведінкової складової «Я-концепції».

Досліджуючи специфіку розвитку самоконтролю в дітей, Г.О. Собієва зауважує, що контроль за правильністю власних дій передбачає оволодіння спеціальними способами здійснення самоконтролю. До обов'язкових умов здійснення самоконтролю автор відносить: 1) наявність у школярів певного запасу знань та вмінь ним користуватись; 2) представлення учням зразка (еталона) [15]. У процесі формування самоконтролю зазнає змін характер зразка, який при цьому використовується. Продовжуючи думку попереднього автора, А.Я. Арет [1] виділяє три етапи формування самоконтролю. Спочатку дія самоконтролю відбувається за конкретним зразком, потім – на основі узагальненого уявлення зразків. Доречно зауважити, що Г.О. Собієва [15] та К.П. Мальцева [6] вказують на існування третьої умови здійснення самоконтролю – спонукання до його виконання, умови, за якою постійно повинні стежити вчителі та батьки учнів. Дослідниці вважають, що недостатньо лише знати еталон, потрібно вміти ним користуватися, тобто контролювати себе.

Складна дія самоконтролю, елементи якого продовжують формуватися саме завдяки участі молодшого школяра в процесі навчальної діяльності, поширюється і на інші види діяльності, зокрема на поведінкову [1; 6; 15].

Важливими у плані подальшого розгляду проблеми самоконтролю в поведінковій діяльності молодших школярів є результа-



ти досліджень, отримані М.Й. Боришевським [2]. Він акцентує увагу на тому, що у більшості учнів молодших класів при за- своєнні правил шкільної поведінки відсутня потреба в довільному самоконтролі, який проявляється у більшості випадків тільки під дією вчителя. Причиною цього, на думку дослідника, є: 1) відсутність навичок здійснення самоконтролю; 2) відсутність внутрішнього спонукання до постійного контролю, власних дій та вчинків. Щоб позбавитись цих недоліків, М.Й. Боришевський виокремлює самоконтроль у поведінці як спеціальну дію, наголошує на чіткому формуванні вчителем правил поведінки і задання учнем установки на самоконтроль, забезпеченні дітей засобами наочної фіксації результатів актів поведінки, які контролюються ними, і підключення тих, хто навчається до самоконтролю [2].

Продовжуючи розгляд питання про саморегулювання молодшими школярами своєї діяльності, доцільно звернутись до робіт, які стосуються самовиховання як найвищої форми саморегулювання в діяльності дітей цього вікового періоду.

Так, Л.І. Рувінський і А.Є. Соловійова [11] встановили зв'язок між самовихованням і самооцінкою, виділивши рівні самооцінки молодших школярів по відношенню до самовиховання. Діти, самооцінка яких відповідає процесуально-ситуативному рівню, не можуть встановити зв'язку між своїми вчинками і якостями особистості. Вони оцінюють своє «Я» лише за окремими зовнішніми результатами діяльності. У зв'язку з тим, що ці результати не обов'язково є адекватними особистісним можливостям людини і можуть повністю зумовлюватись збігом зовнішніх обставин, самооцінка має тенденцію до об'єктивності. Стихійність, випадковість, протирічливість зовнішніх ситуацій сприяють тенденції нестабільності самооцінки. Зміна людини на цьому рівні самооцінки носить характер самовиправлення вчинків, а саме: виконання одних вчинків та відмову від інших. Зауважимо, що молодший школяр ще не розуміє під цим процесом розвиток власних рис особистості [11].

На цей факт вказує і М.П. Матвеева, зауважуючи, що «через поки що слабку вираженість рис особистості, а також несформованість логічного мислення, молодші школярі ще не можуть усвідомити свої якості і співвіднести їх зі своїми вчинками. У той же час по відношенню до інших людей вони вже виявляються в змозі виконати цю операцію. Оцінюючи особистісні якості, молодший школяр виходить не з особливостей їх прояву, а зі ставлення до іншої людини в цілому (хороший чи поганий)» [7, с. 32-33].

У плані подальшого розгляду поведінкової складової, розгляду питання про психологічні особливості усвідомлення молодшими школярами своєї поведінки, заслуговують на увагу, з нашої точки зору, результати досліджень Р.В. Павелківа [10]. Автор вказує на те, що «розвиток усвідомлення молодшими школярами своєї поведінки виражається в тому, що «образ Я» вже не є прив'язаним до конкретної наявної ситуації, а «відділяється» від неї і піднімається на вищий рівень узагальнення, що сприяє зростанню його регулятивної функції. Знаючи свої можливості,

дитина ставить цілі і вибирає засоби їх досягнення у відповідності з власними уявленнями про себе. Отже, здатність молодшого школяра до «відриву» від конкретної ситуації в процесі усвідомлення себе призводить до розвитку його можливостей свідомого та довільного регулювання поведінки» [10, с. 32].

Експериментальні дані Р.В. Павелківа свідчать про існування трьох рівнів розвитку усвідомлення молодшими школярами своєї поведінки. На першому рівні учень поводить себе обдуманно, має здатність до елементарного самоаналізу, оцінює вчинки відповідно до зразків (еталонів), запропонованих йому вчителями. Діти схильні співпрацювати між собою і дотримуються вказівок вчителя. Для другого рівня характерним є усвідомлення дитиною своєї поведінки, наявність елементів самоаналізу своїх думок і почуттів, а також ситуативність вчинків і їх пояснення. На третьому, найнижчому рівні розвитку усвідомленості молодшими школярами своєї поведінки, поведінка залежить від миттєвих бажань, неусвідомлених вчинків. Молодші школярі не вміють аналізувати свої вчинки, вони імпульсивні. Їх думки і почуття у більшості випадків неусвідомлені. У взаємовідносинах з ровесниками та вчителями можуть виявляти агресивність [10].

Вказані рівні розвитку усвідомлення молодшими школярами своєї поведінки І.І. Чеснокова відносить до першого етапу самопізнання [18]. Автор вказує, що на даному етапі самопізнання складаються одиничні образи самого себе і своєї поведінки, які нібито є «прив'язаними до конкретної ситуації, до певних стосунків. Ці образи наповнені безпосереднім, чуттєвим змістом. На даному рівні (етапі) формуються деякі відносно стійкі сторони уявлень про власне «Я», проте ще немає цілісного, істинного розуміння себе, що пов'язане з поняттям про свою сутність» [18, с. 97].

Вищеописані закономірності розвитку самоконтролю та саморегуляції в поведінковій діяльності молодших школярів та особливості становлення самосвідомості в підлітковому віці виступають свідченням того, що на досліджуваному віковому етапі вперше актуальними стають такі особистісні потреби, як самоспостереження, самопізнання, самовиховання, самоставлення та самоконтроль у поведінковій діяльності.

Самопізнання є основним чинником формування когнітивного компоненту «Я-концепції» особистості, що тісно пов'язаний з поведінковим. У зв'язку з цим І.Ю. Кулагіна зазначає, що уявленням про власне «Я» в підлітковому віці, зазвичай, відповідає певний стиль поведінки. Наприклад, дівчина-підліток, яка вважає себе привабливою, поводиться по-іншому на відміну від її ровесниці, що вважає себе негарною, проте розумною. Водночас «Я-образ» дитини є досить динамічним та мінливим, особливо на початку й на закінченні підліткового віку внаслідок нестійкості, рухливості їх психічного життя. Тому нерідко можна спостерігати неузгодженість між «Я-образом» та реальною поведінкою підлітків.

Серед чинників формування самоконтролю в поведінковій діяльності підлітків В.С. Мухіна називає особливості їх само-

оцінки, зокрема акцентуючи увагу на негативному впливі неадекватної самооцінки. Підліток із заниженою самооцінкою недооцінює власні можливості, намагається виконувати лише найпростіші завдання, що перешкоджає його повноцінному розвитку. Результатом завищеної самооцінки стає те, що дитина переоцінює власні можливості, намагається виконувати такі завдання, з якими вона не зможе справитись, що теж несприятливо впливає на її особистісний розвиток [8].

Становленню саморегуляції та самовиховання як її вищої форми в підлітковому віці сприяє й сформований ідеальний образ «Я». Високий рівень домагань та недостатнє усвідомлення власних можливостей призводить до появи розбіжностей між «Я-ідеальним» та «Я-реальним» у складі «Я-образу» підлітка, що боліче переживаються ним і виявляються в таких негативних особистісних характеристиках, як невпевненість у власних силах, впертість, агресивність тощо. На противагу адекватний рівень домагань та адекватний «Я-образ» наповнюють «Я-ідеальне» дитини змістом, що є досяжним для неї, й водночас спонукає дитину до самовиховання. Підлітки не тільки мріють про те, якими вони можуть стати в близькому майбутньому, але й намагаються розвивати в собі бажані якості. Для прикладу, якщо підліток хоче стати сильним, то він записується до спортивної секції. Окремі підлітки навіть складають програми самовиховання з метою самовдосконалення.

Самовиховання в підлітковому віці стає можливим завдяки розвитку саморегуляції. І.Ю. Кулагіна зауважує, що не всі підлітки характеризуються сформованими достатньою мірою силою волі, наполегливістю та терпінням, потрібними для самовиховання й формування в собі якостей з «Я-ідеального». Багато з них так і залишаються у світі фантазій, лише уявляючи себе ідеальними [3].

Доповнюючи вищеописане, Р.С. Немов розглядає ґендерний аспект самовиховання. Як у дівчат, так і в хлопчиків підліткового віку спостерігається прагнення до самовиховання позитивних якостей особистості, проте з урахуванням соціальних статевих ролей, відповідно жіночих або чоловічих. Так, дівчата самовдосконалюються в таких жіночих видах діяльності, як домогосподарування, жіночі види спорту, різні види мистецтва, а також у процесі учіння.

На відміну від дівчат, хлопці переважно займаються фізичною культурою та спортом. Такі заняття сприяють формуванню насамперед динамічних фізичних якостей (сила, витривалість, швидкість реакції), згодом – виробленню якостей, пов'язаних із здатністю витримувати значні і тривалі фізичні навантаження (витримка, терпіння, наполегливість), а через більш тривалий час – появи таких складних вольових якостей особистості, як концентрація уваги, зосередженість, працездатність. Отже, в процесі самовиховання хлопців старшого підліткового віку простежується така динаміка: вольові якості розвиваються від уміння керувати собою, концентрувати зусилля, витримувати

великі навантаження до здатності керувати власною діяльністю, добиватися в ній високих результатів [9].

Отже, аналіз психологічної літератури вказує на необхідність подальших досліджень проблеми становлення самоконтролю в поведінковій діяльності дітей підліткового віку, оскільки вказаний віковий період має надзвичайно велике значення для психологічного розвитку особистості загалом та формування її «Я-концепції» в старшому шкільному віці зокрема.

Доцільним і перспективним, на нашу думку, буде аналіз психологічних особливостей самоконтролю та встановлення факторів формування процесу самоконтролю в поведінці підлітків.

### **Список використаних джерел**

1. Арет А.Я. Очерки по теории самовоспитания. – Фрунзе: Изд-во Кирг. гос. ун-та, 1961. – 124 с.
2. Боришевский М.И. Психологические условия формирования самоконтроля в поведении у младших школьников: Дис... канд. психол. наук: 19. 00. 07. – К., 1965. – 221 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості/ Під ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
4. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. 4-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 176 с.
5. Липкина А.И. Психология ребенка и формирование нравственных компонентов его мировоззрения// Вопр. психологии. – 1980. – № 1. – С.11 – 21.
6. Мальцева К.П. Самоконтроль в учебной работе школьников// Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников/ Под ред. Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова. – М.: АПН РСФСР, 1962. – С. 135 – 223.
7. Матвеева М.П. Особливості «Я-образу» розумово відсталих підлітків: Дис...канд. психол. наук: 19.00.08. – К., 1994. – 172 с.
8. Мошенська Л.В. Діагностичні можливості комплексу тематичних психомалюнків у дослідженні глибинних аспектів психіки: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07/ Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1998. – 19 с.
9. Мошенська Л.В. Психологічні захисти і несвідоме// Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 5. – С. 11-14.
10. Павелкив Р.В. Психологические особенности осознания младшими школьниками своего поведения: Дис...канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1990. – 158 с.
11. Рувинский Л.И., Соловьева А.Е. Психология самовоспитания. – М.: Просвещение, 1982. – 143 с.
12. Сердюк А.К. Психологические особенности воспитания самоконтроля у учащихся I-III классов в учебной работе: Авто-

- реф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07/ Киевск. гос. ун-т им. Т.Г.Шевченко. – К., 1953. – 16 с.
13. Сингаївська І.В. Психологічні особливості прогнозування моральної поведінки в молодшому шкільному віці: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07/ Інститут психології АПН України. – К., 1993. – 18 с.
  14. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів. – К.: Рад. школа, 1974. – 104 с.
  15. Собиєва Г.А. Формирование навыков самоконтроля у учащихся начальных классов на уроках русского языка// Вопросы психологии. – 1964. – № 2. – С. 49-56.
  16. Ставицький О.О. Психологічні умови усвідомлення молодшими школярами моральної вимоги: Дис...канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1994. – 126 с.
  17. Чеснокова И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе// Принцип развития в психологии/ Под ред. Л.И. Анциферовой. – М.: Наука, 1978. – 368 с.
  18. Чеснокова И.И. Проблемы самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

The article is devoted to the problems of self-testing. The author makes an attempt to analyse the development of self-testing in the teenagers' behaviour activity.

**Key words:** self-testing, psychology, personality, teenagers' behaviour activity.

*Отримано: 11.06.2009*

**УДК 159.923.2-057.87**

*С.О. Ренке*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ОБРАЗУ Я**

У статті представлено результати, що направлені на виявлення моментів, які впливають на розвиток професійного Я-образу студентів-психологів. Розглядаються п'ять рівнів сформованості професійного образу Я – гармонійний, конвенціональний, узагальнений, розмитий та квазіобраз – і їх зв'язок із самовідношенням.

**Ключові слова:** професійний образ Я, гармонійний образ, конвенціональний образ, узагальнений образ, розмитий образ та квазіобраз.

В статье представлены результаты, направленные на выявление моментов, влияющих на развитие профессионального Я-образа студентов-психологов. Рассматривается пять уровней сформированности профес-

сионального образу Я – гармоничний, конвенціональний, обобщений, размытый и квазиобраз – и их связь с самоотношением.

**Ключевые слова:** профессиональный образ Я, гармоничный образ, конвенциональный образ, обобщенный образ, размытый образ и квазиобраз.

**Мета дослідження** полягає у тому, щоб за допомогою емпіричного дослідження виявити психологічні фактори, що впливають на розвиток професійного образу Я.

**Основне завдання статті** – експериментально виявити психологічні чинники, які впливають на розвиток адекватного професійного Я-образу студента-психолога.

Завдання констатуючого експерименту полягали у визначенні, які саме психологічні чинники впливають на розвиток адекватного професійного образу Я майбутнього психолога, дослідити вплив такого ситуаційного чинника як форма навчання (стаціонарна чи заочна), виявити зв'язок між мотивацією вибору професії й адекватним професійним образом Я особистості, а також встановлення співвідношення між процесом становлення професійного образу Я студента та його гендерної ідентичністю.

У роботі використовувалися такі методи, зокрема, як: One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test, лінійна стандартизація, t-критерій Стьюдента, кореляційний аналіз, факторний аналіз. Під час аналізу та інтерпретації отриманих у результаті статистичної обробки даних бралися до уваги статистично достовірні коефіцієнти кореляції на рівні  $p < 0,001$ ;  $p < 0,01$ ;  $p < 0,5$ .

Загальна процедура емпіричного дослідження рівня сформованості професійного образу Я майбутніх психологів складалася із 3 етапів.

Мета першого етапу полягала у застосуванні процедури поділу досліджуваних на групи відповідно до рівня сформованості професійного образу Я у майбутніх психологів.

Другий етап передбачав селекцію (шляхом застосування експлораторного факторного аналізу) із зального переліку методичних прийомів, зокрема, опитувальника самоствалення (С. Пантілеев), шкали самоповаги (М. Розенберг), опитувальника рівня суб'єктивного контролю (Е. Бажин), тесту сенсожиттєвих орієнтацій (Д. Леонт'єв), Фрайбурзького особистісного опитувальника, опитувальника ставових ролей (BSRI) (С.Бем), опитувальник «Я жінка/чоловік», методики «Мотивація успіху і страх невдачі» (О. Реан), шкали оцінки потреби в досягненні (Ю.М. Орлов), методики «Мотиви вибору професії», а також опитувальника професійної готовності (ОПГ) (автор Кабардова Л.Н.) найбільш інформативних показників.

Змістовий аналіз й інтерпретація отриманої для кожної із виокремлених груп характерної констеляції психологічних змінних складала зміст третього етапу.

Більш ґрунтовному аналізу рівня сформованості професійного образу Я досліджуваних з виявленням певних залежностей

тей сприятиме поділ їх на групи. Для вирішення цього завдання нами було проведено пілотажне опитування, в якому взяли участь 61 студент тих же вищих навчальних закладів, де надалі проводилося й основне емпіричне дослідження. Згодом при тестуванні передбачалося, що і тестовані, і вибірка стандартизації належать одній і тій же генеральній сукупності.

Робочим матеріалом стала шкала «Людина-Людина» (колонки: «а» – оцінка своїх умінь; «б» – оцінка свого емоційного відношення; «в» – оцінка своїх професійних побажань, переваг) опитувальника професійної готовності Л.М. Кабордової. Вихідним принципом при розробці тестової шкали стало припущення, що вимірювані властивості розподілені в генеральній сукупності відповідно до нормального закону. Відповідно, вимірювання в тестовій шкалі кожної властивості на вибірці стандартизації також повинно забезпечувати нормальний розподіл, тобто і тестова шкала є метричною, – точніше, рівних інтервалів, – що дозволить детальніше інтерпретувати результати тестування в подальшому.

За результатами застосування опитувальника будувалася розподіл «сирих» оцінок з подальшою перевіркою відповідності отриманого розподілу нормальному закону. Загальна картина отриманих величин по кожній з трьох колонок шкали «Людина-Людина» подаються у таблиці 1.

Таблиця 1

### Перевірка відповідності отриманого розподілу нормальному закону (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test)

		VAR00001	VAR00002	VAR00003
N		61	61	61
	Mean	11,9016	10,0492	10,0000
	Std. Deviation	3,36999	3,75245	3,71484
	Absolute	,102	,105	,131
	Positive	,095	,105	,131
	Negative	-,102	-,095	-,066
Kolmogorov-Smirnov Z		,795	,819	1,021
Asymp. Sig. (2-tailed)		,552	,514	,248

a Test distribution is Normal.

b Calculated from data.

Як свідчать дані, розподіл «сирих» оцінок за кожною з трьох колонок («VAR00001» – оцінка своїх умінь; «VAR00002» – оцінка свого емоційного відношення; «VAR00003» – оцінка своїх професійних побажань, переваг) за критерієм Колмогорова-Смирнова має  $p > 0,05$  (Asymp. Sig. (2-tailed)), що дає нам підстави говорити про приблизну відповідність даного емпіричного розподілу нормальному.

Оскільки розподіл «сирих» оцінок відповідав нормальному, ми провели лінійну стандартизацію, щоб визначити межі інтервалів «сирих» оцінок, які відповідали б стандартним тестовим показникам.

Загальна картина тестових норм – перерозподіл «сирих» балів у стени, – характерних для наших досліджуваних, подається у таблиці 2.

Таблиця 2

**Тестові норми – таблиця перерозподілу  
«сирих» балів у стени**

<b>«Сирі» бали</b>	<b>Стени</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
колонка «а» – оцінка своїх умінь		< 7	8-10	11-13	14-16	17 >
колонка «б» – оцінка свого емоційного відношення		< 6	7-9	10-12	13-15	16 >
колонка «в» – оцінка своїх професійних побажань, переваг		< 5	6-8	9-11	12-14	15 >

Як бачимо з таблиці, у нас було 3 шкали із «сирими» балами, які переведені у стени. Кожний стен відповідає певному ступеню прояву тієї чи іншої властивості (оцінці своїх умінь; оцінці свого емоційного відношення; оцінці своїх професійних побажань, переваг): 1-му стену відповідав дуже низький ступінь прояву кожної з трьох властивостей, 2-му стену – низький ступінь, 3-му стену – середній ступінь, 4-му – високий ступінь і 5-му стену, відповідно, дуже високий ступінь прояву властивостей. Для остаточного поділу студентів на групи за рівнем розвитку професійного образу Я нам потрібно було розробити схему поєднання трьох шкал в одне ціле. Отже, розподіл на групи відбувся за такими схемами.

До групи з дуже високим рівнем сформованості професійного образу (в подальшому – гармонійним професійним Я-образом) потрапили лише ті студенти-психологи, які мали дуже високий ступінь прояву за кожною із трьох шкал (оцінка своїх умінь – шкала «а»; оцінка свого емоційного відношення – шкала «б»; оцінка своїх професійних побажань, переваг – шкала «в»).

До групи з високим рівнем (в подальшому – конвенціональним професійним Я-образом) – студенти, які після перерозподілу «сирих» балів у стени, мали 4-ий стен (високий ступінь прояву) за кожною шкалою, а також студенти з високим ступенем прояву за шкалами «а» і «б» та середнім – за шкалою «в», студенти з високим ступенем прояву за шкалами «а» і «в» та середнім – за шкалою «б».



Середній рівень сформованості професійного образу Я (в подальшому – узагальнений професійний образ Я) притаманний студентам із середнім ступенем прояву за кожною з трьох шкал, а також студентам, які мали такі результати після тестування (результати подані схематично): 3 стен<sub>шкала «а»</sub> + 3 стен<sub>шкала «б»</sub> + 2 стен<sub>шкала «в»</sub>; 3 стен<sub>шкала «а»</sub> + 2 стен<sub>шкала «б»</sub> + 3 стен<sub>шкала «в»</sub>; 3 стен<sub>шкала «а»</sub> + 4 стен<sub>шкала «б»</sub> + 2 стен<sub>шкала «в»</sub>; 3 стен<sub>шкала «а»</sub> + 3 стен<sub>шкала «б»</sub> + 4 стен<sub>шкала «в»</sub>; 3 стен<sub>шкала «а»</sub> + 2 стен<sub>шкала «б»</sub> + 4 стен<sub>шкала «в»</sub>.

Низький рівень (або розмитий професійний Я-образ) характерний для студентів з низьким ступенем прояву за кожною шкалою, а також досліджуваним, які мали такі результати після тестування: 2 стен<sub>шкала «а»</sub> + 2 стен<sub>шкала «б»</sub> + 1 стен<sub>шкала «в»</sub>; 2 стен<sub>шкала «а»</sub> + 1 стен<sub>шкала «б»</sub> + 2 стен<sub>шкала «в»</sub>; 2 стен<sub>шкала «а»</sub> + 2 стен<sub>шкала «б»</sub> + 3 стен<sub>шкала «в»</sub>; 2 стен<sub>шкала «а»</sub> + 3 стен<sub>шкала «б»</sub> + 2 стен<sub>шкала «в»</sub>.

І, відповідно, дуже низький рівень (або квазіобраз Я) у майбутніх психологів, які мають 1-ий стен за кожною шкалою, а також до цієї групи потрапили студенти з такими результатами: 1 стен<sub>шкала «а»</sub> + 1 стен<sub>шкала «б»</sub> + 2 стен<sub>шкала «в»</sub>; 1 стен<sub>шкала «а»</sub> + 2 стен<sub>шкала «б»</sub> + 1 стен<sub>шкала «в»</sub>.

У подальшому було проведено опитування основної вибірки досліджуваних із 183 осіб випускників вищих навчальних закладів, майбутніх психологів. Загальна картина розподілу студентів за критерієм рівня сформованості професійного образу Я, зокрема, між досліджуваними вибірками стаціонарної форми навчання (n=57, що є 31% від загальної кількості досліджуваних) і заочної форми навчання (n=126, що відповідно 69% від загальної кількості) подається на рис. 1. Кількість студентів за кожним рівнем розвитку професійного образу Я подана у відсотках відповідно до своєї групи (стаціонарної або заочної форми навчання).

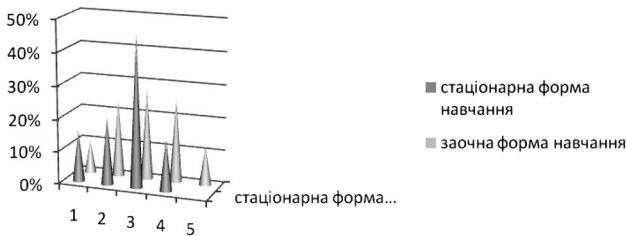


Рис. 1 Динаміка розподілу досліджуваних вибірок за рівнем сформованості професійного образу Я та формою навчання.

1. Квазіобраз Я; 2. Розмитий професійний Я-образ; 3. Узагальнений професійний Я-образ; 4. Конвенціональний професійний образ Я; 5. Гармонійний професійний Я-образ.

Як видно з поданого рисунка, студенти стаціонарної форми навчання потрапили лише до чотирьох груп: із дуже низьким рівнем сформованості професійного образу Я, низьким рівнем, середнім і високим рівнем розвитку професійного образу Я. Найбільше студентів потрапило до групи, якій притаманний узагальнений професійний образ Я – 47% (27 осіб), – це, майже, половина досліджуваних стаціонарної форми навчання. Однакова кількість студентів-стаціонарників з квазіобразом і конвенціональним професійними образами Я, до цих груп потрапило по 9 осіб відповідно по 16% від загальної кількості досліджуваних студентів стаціонарної форми навчання. І 12 особам, що складає 21%, притаманний низький рівень сформованості або розмитий професійний образ Я.

Що стосується заочної форми навчання, то тут студенти розподілилися за усіма п'ятьма групами. Найменше студентів з дуже низьким рівнем розвитку професійного образу Я – 10% (12 осіб). Достатньо рівномірно відбувся розподіл по групах з низьким – 24% (30 осіб), середнім – 28% (36 осіб) і високим рівнями сформованості професійного образу Я – 26% (33 особи). Але тут, також, ми можемо спостерігати наявність студентів з дуже високим рівнем сформованості професійного образу Я. Їх кількість становить 15 осіб, відповідно 12%.

Порівняльний аналіз досліджуваних з різними формами навчання продемонстрував нам домінуючу кількість у групі з узагальненим професійним Я-образом студентів із стаціонарною формою навчання над студентами-заочниками, відповідно 47% і 28%, а також у групі з квазіобразом-Я, відповідно 16% і 10%. Що стосується групи з розмитим типом професійного образу, то тут спостерігається не велика відмінність у кількості досліджуваних – 21% психологів-стаціонарників і 24% психологів-заочників.

Високий рівень розвитку професійного образу Я більш притаманний студентам-психологам заочної форми навчання у порівнянні із студентами стаціонарної форми навчання, відповідно 26% і 16%. А також наявність дуже високого рівня у 12% студентів-заочників дав нам підстави говорити не про випадковість, а про тенденцію залежності сформованості професійного образу Я у студента від такого ситуаційного чинника, як форма навчання, що підтверджує нашу гіпотезу.

Пошук конкретного змісту і складу психологічних утворень як детермінант процесу формування професійного образу Я майбутніх фахівців визначав логіку наступного етапу дослідження. Здійснений нами аналіз відповідної літератури дозволив констатувати, що поодинокі посилання на результати емпіричного дослідження феномена професійної ідентифікації обмежуються фіксацією індикаторів мотивації вибору майбутньої професії та самовизначення, що спостерігається, виокремленням, як правило, часткових корелятивів, які і видаються за критерій ефективності сформованості адекватного професійного образу Я. При цьому спроби залучення до диспозиційного рівня або особистісних утворень як внутрішньо особистісних детермінант, гендерних детермінант або таких ситу-

аційних чинників, як форма навчання, процесу і результату розвитку професійного Я-образу відбуваються в більшості випадків за особистісним уподобанням, іноді і просто постулюються.

Зважаючи на відсутність необхідних для відповіді на порушені питання даних, ми звернулися до складання переліку особистісних змінних, гіпотетично пов'язаних із процесом становлення професійного образу Я, частина якого визначалася шляхом запозичення із близької до даного дослідження емпіричного джерела, частина – відповідно до визначеного нами у теоретичній частині роботи уявлення про обсяг і зміст поняття професійного Я-образу. Отриманий таким чином перелік особистісних якостей був обмежений нами 40 змінними, діагностика яких здійснювалася за допомогою 11 методик.

Оцінка інформативності залученої до аналізу множини психологічних змінних відбувалася шляхом застосування методу експлораторного факторного аналізу, прийому, процедура класифікації за яким здійснюється за відсутності наперед визначеного теоретичного конструкту щодо змісту і кількості передбачуваних факторів [Наследов А. Д. Математические].

Із всієї множини даних із загальної матриці (40 на 40) було вилучено 11 показників, факторні навантаження яких були мінімальними (факторне навантаження яких становило менше 0,40), з одного боку, або сягали рівня взаємодіяції, який робив один із таких показників взаємозамінним. До числа вилучених потрапили, зокрема, два показники з опитувалька самоставлення (закритість-відкритість і самозвинувачення), три із опитувальника рівня суб'єктивного контролю (інтернальність у галузі здоров'я-хвороби, інтернальність у галузі сімейних стосунків, інтернальність у галузі виробничих стосунків і відносин), один із методик сенсожиттєвих орієнтацій (шкала процесу життя) і чотири показники з Фрайбурзького особистісного опитувальника, зокрема, невротичності, спонтанної агресивності, депресивності та реактивної агресивності.

Отже, до основної частини дослідження, присвяченого аналізу зв'язку дібраного комплексу особистісних властивостей із встановленими рівнями сформованості професійного Я-образу, було залучено 29 змінних, які тут і надалі отримали таку цифрову індикацію: 1. Самовпевненість. 2. Самокерівництво. 3. Віддзеркалене самоставлення. 4. Самоцінність. 5. Самоприйняття. 6. Самоприхильність. 7. Внутрішня конфліктність. 8. Оцінки потреби в досягненні. 9. Внутрішньо індивідуально значущі мотиви. 10. Внутрішньо соціально значущі мотиви. 11. Зовнішньо позитивні мотиви. 12. Зовнішньо негативні мотиви. 13. Мотивація успіху і страх невдачі. 14. Мета життя. 15. Результативність життя. 16. Локус-Я. 17. Локус контролю життя. 18. Самоповага. 19. Дратівливість. 20. Товариськість. 21. Врівноваженість. 22. Сором'язливість. 23. Відкритість. 24. Екстра-інтроверсія. 25. Емоційна лабільність. 26. Загальна інтернальність. 27. Ін-

термальність у галузі досягнень. 28. Інтермальність у галузі невдач. 29. Інтермальність у галузі міжособистісних стосунків.

З метою перевірки висунутої у даному дослідженні гіпотези щодо неоднорідності досліджуваних вибірок, а отже, і отримання відповіді на питання про доцільність здійснення процедури інтергрупового аналізу, пошук дескрипторів відбувався шляхом визначення відмінності між наведеними показниками прийомом використання критерію *t*-Стюдента.

Загальна картина отриманих величин подається у таблиці 3.

Таблиця 3

**Величина середніх та їх відмінності між загальною групою чоловіків (n=45) і жінок (n=138). Констатуючий етап.**

Показники	Чоловіки		Жінки		t	p
	x	δ	x	δ		
VAR00001	7,93	1,97	7,83	1,8	0,42	–
VAR00002	6,6	2,15	6,91	1,85	-1,25	–
VAR00003	6,47	2,27	5,7	1,54	3,10	0,001
VAR00004	7,53	1,56	7,89	1,8	-1,65	–
VAR00005	6,93	1,54	8,02	1,83	-5	0,001
VAR00006	7	1,65	6,35	1,87	2,9	0,01
VAR00007	7,73	2,17	9,28	2,61	-5,98	0,001
VAR00008	2,86	2,02	2,67	2,02	0,78	–
VAR00009	17,07	2,49	19,17	3,42	-7,42	0,001
VAR00010	13	3,4	14,67	2,9	-5,37	0,001
VAR00011	18,27	2,75	17,63	3,79	2,15	0,05
VAR00012	14,8	2,67	14,11	3,11	2,41	0,01
VAR00013	12	2,64	12,13	3,25	-0,45	–
VAR00014	27,33	4,91	28	5,13	-1,75	–
VAR00015	19,8	4,18	19,63	3,83	0,49	–
VAR00016	16,27	3,45	17,78	3,19	-4,78	0,001
VAR00017	27,13	5,3	27,35	6,62	-0,54	–
VAR00018	29,33	3,06	27,61	2,81	4,45	0,001
VAR00019	4,19	1,15	4,27	1,07	0,72	–
VAR00020	4,08	1,78	3,21	1,52	3,80	0,001
VAR00021	4,27	1,92	3,5	1,72	2,95	0,001
VAR00022	3,14	1,19	3,18	1,21	0,00	–
VAR00023	5,98	1,52	5,97	1,26	0,00	–
VAR00024	4,16	1,06	4,15	1,09	0,00	–
VAR00025	5,61	1,63	6,2	1,75	2,75	0,01
VAR00026	24,49	3,67	22,7	3,93	3,42	0,001
VAR00027	7,38	1,79	7,18	2,07	0,81	–
VAR00028	6,16	1,6	6,64	1,41	2,53	0,05
VAR00029	2,35	0,98	1,82	0,88	4,47	0,001

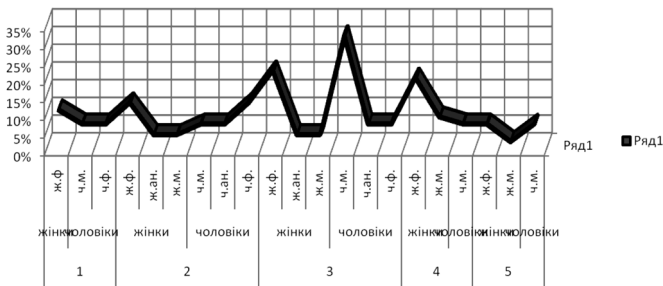
Із 29 залучених до аналізу показників статистично значущих відмінностей зафіксовано 16 випадків відмінностей, що становить 55,17%. При цьому у 7 випадках одержані величини були наближені до  $p=0,001$  або суттєво перевищували прийняті табличні значення. Ці відмінності стосувалися таких показників: віддзеркалене самоствавлення (вище у чоловіків), самоприйняття (вище у групі жінок), внутрішня конфліктність (також вище у групі жінок), внутрішньо індивідуально та внутрішньо соціально значущі мотиви самоповаги (нижче у групі чоловіків), локус-Я (вище у жінок), самоповага (вище у групі чоловіків), товариськість (також вище у чоловіків), врівноваженість (нижче у досліджуваних жіночої статі), загальна інтернальність (вище у досліджуваних чоловічої статі), інтернальності у галузі міжособистісних стосунків (нижче у групі жінок).

У 3 випадках відмінності сягали середнього значення: за показником (6) самоприхильність (із суттєвою перевагою на користь чоловічої групи), 12 – зовнішньо негативні мотиви (також на користь чоловіків), 25 – емоційна лабільність (нижче у досліджуваних жіночої статі).

У двох випадках мала місце мінімальна різниця за показниками зовнішньо позитивні мотиви та інтернальність у галузі невдач (вище у досліджуваних чоловічої статі).

Одним із завдань нашого дослідження було виявлення співвідношення між процесом становлення професійного образу Я студента та його гендерною ідентичністю.

Отже, за допомогою опитувальника статевих ролей (BSRI) (С.Бем) ми поділили групу жінок і групу чоловіків на три підгрупи, сформувалося шість підгруп: фемінні жінки 72% – відповідно 99 осіб, андрогінні жінки 9% або 12 осіб, маскулінні жінки 19% – 27 осіб та маскулінні чоловіки 60% – 27 осіб, андрогінні чоловіки 13% або 6 осіб і фемінні чоловіки – відповідно 12 осіб. Наочно розподіл продемонстровано на *рис. 2*.



*Рис. 2. Динаміка розподілу досліджуваних вибірок за рівнем сформованості професійного образу Я та статевою ідентичністю*

1. Квазіобраз Я. 2. Розмитий професійний Я-образ. 3. Узагальнений професійний Я-образ. 4. Конвенціональний професійний образ Я. 5. Гармонійний професійний Я-образ; ж.ф. – жінки фемінні; ж.ан. – жінки андрогінні; ж.м. – жінки маскуліні; ч.м. – чоловіки мускулінні; ч.ан. – чоловіки андрогінні; ч.ф. – чоловіки фемінні.

Розподіл за підгрупами та групами сформованості адекватного професійного образу Я подано у відсотках, де за 100 відсотків окремо взяті досліджувані жіночої статі і окремо – досліджувані чоловічої статі.

Як видно з рисунка, до групи з дуже квазіобразом увійшло 11% фемінних жінок (15 осіб) і 13% осіб чоловічої статі (6,5% – маскуліних та 6,5%, або 3 особи, – фемінних чоловіків). До другої групи, групи з розмитим професійним образом Я, увійшли 21% жінок (13%, або 18 осіб, – фемінні жінки й по 4% (по 6 осіб) андрогінні і маскуліні жінки) та 27% чоловіків (по 7% або 3 особи – маскуліні та андрогінні чоловіки і 13%, або 6 осіб, – фемінні чоловіки). Представниками третьої групи, із узагальненим професійним Я-образом, стали 30%, або 42 особи, жінок (22% – фемінні жінки і по 4% – андрогінні та маскуліні), 46%, або 21 особа, чоловіків, де 32% – маскуліні чоловіки і по 7% – андрогінні та фемінні чоловіки. Конвенціональний професійний образ Я мають 29% досліджуваних жіночої статі (їх поділ на підгрупи відбувся так: 20%, або 27 осіб, фемінні жінки і 9%, або 12 осіб, маскуліні жінки); щодо чоловіків з аналогічним рівнем розвитку, то до них належать 7%, або 3 особи, досліджуваних чоловічої статі з маскуліною ідентичністю. До групи з гармонійним професійним Я-образом потрапили 9%, або 11 осіб, жінок (7% – фемінні і 2% – маскуліні жінки) і 7%, або 4 особи, чоловіків (маскулінні чоловіки).

Отже, більшість серед представників груп з дуже низьким, низьким і середнім рівнем сформованості професійного образу Я мають досліджувані чоловічої статі відповідно 11% проти 13% (дуже низький рівень), 21% проти 27% (низький рівень), 30% проти 46% (середній рівень). Щодо груп з високим і дуже високим рівнем, то тут більшість складають досліджувані жіночої статі, відповідно 29% проти 7% (високий) і 9% проти 7% (дуже високий).

Також було цікавим те, що до груп з високим і дуже високим рівнем сформованості професійного образу Я потрапили жінки з ідентифікацією фемінних та маскуліних рис, а от чоловіки лише з ідентифікацією маскуліних рис.

Але оскільки до більшості підгруп входить менше 5 осіб, що не може бути репрезентативною вибіркою, то в подальшому аналізі ми будемо брати лише загальний поділ за статевою ознакою (жінки/чоловіки).

Ми не вважали доцільним спеціально зупинятися на психологічній інтерпретації змісту отриманих відмінностей, оскільки проведена вище процедура передбачала завдання доведення (чи не доведення) висунутого нами припущення про необхідність здій-

снення аналізу з огляду належності досліджуваних до встановлених груп з різними рівнями сформованості професійного образу Я у майбутніх психологів. Позитивне вирішення поставленої задачі, тобто доведення наявності між досліджуваними вибірками чоловіків і жінок значної кількості статистично значущих відмінностей, окреслило логіку наступного кроку, а саме – встановлення змісту й специфіки взаємозв'язку між певними констеляціями особистісних рис залежно від рівня розвитку професійного Я-образу.

Спочатку розглянемо порівняльний аналіз між групами з гармонійним та конвенціональним професійними образами Я.

За складом отриманих величин, що перевищували максимально можливий рівень достовірності відмінностей (0,001), досліджуваних з гармонійним Я-образом поступаються досліджуваним з конвенціональним професійним образом Я за показником зовнішні негативні мотивами (12) і мають суттєві переваги за показниками віддзеркаленого самоствавлення (3), мотивації успіху і острах невдач (13), мети життя (14), локусу Я (16), самоповаги (18).

Аналогічні відмінності, але на дещо нижчому рівні (0,01), мають місце за показником самокерівництво (2) (на користь досліджуваних з гармонійним типом професійного Я-образу), внутрішньої конфліктності (7) (нижче у досліджуваних зазначеної вище групи). Чотири випадки мінімального рівня відмінностей (0,05) стосувалися показника зовнішніх позитивних мотивів (11) (на користь досліджуваних конвенціональним образом), показників відкритості (23), інтернальності в галузі досягнень (27) і в галузі особистісних стосунків (29) (на користь досліджуваних з гармонійним Я-образом). Не виявлено відмінностей за 14 показниками самовпевненості (1), самоцінності (4), самоприйняття (5), самоприхильності (6), результативності життя (15), локусу контролю життя (17), дратівливості (19), товариськості (20), врівноваженості (21), сором'язливості (22), екстра-інтроверсії (24), емоційної лабільності (25), загальної інтернальності (26) та інтернальності в галузі невдач (28).

За результатами порівняльного аналізу між групами досліджуваних з гармонійним й узагальненим типами професійного образу Я ми отримали 16 величин відмінностей: кількість максимальних величин відмінностей (0,001) збільшилась від 6 до 9 випадків, збільшилась кількість і середніх (0,01) від 2 до 4 випадків, дещо зменшилась кількість мінімальних (0,05): з чотирьох опустилась до 3 випадків (*див. табл. 4*).

За складом найвищих рівнів значущості перевага досліджуваних з гармонійним професійним образом Я виявилися, зокрема, за показниками самокерівництво (2), віддзеркалене самоствавлення (3), самоприйняття (5), зовнішньо негативні мотиви (12) (вище у досліджуваних із узагальненим образом Я), мотивація успіху і страх невдачі (13), мета життя (14), локус-Я (16), самоповага (18), інтернальність в галузі досягнень (27).

На середньому рівні значущості відмінностей, знову таки на користь досліджуваних гармонійним типом професійного образу Я, виявилися такі показники, як локус контролю життя (17),

товариськість (20), відкритість (23) і емоційна лабільність (25) (нижче). Відповідно із мінімальними значеннями вірогідності відмінностей зафіксовано такі показники, як самоприхильність (6) (нижче), внутрішня конфліктність (7) (нижче) та інтернальність у галузі міжособистісних стосунків (29).

Далі проведемо порівняльний аналіз між групою з гармонійним і розмитим та квазіобразом Я.

Не встановлено відмінностей як у першому випадку (між студентами, для яких характерний гармонійний Я-образ, та студентами, для яких характерний розмитий Я-образ), так і другому (між студентами, для яких характерний гармонійний Я-образ, та студентами, для яких характерний квазіобраз) за такими показниками: оцінки потреби в досягненні (8), внутрішньо соціально значущі мотиви (10), дратівливість (19), врівноваженість (21), сором'язливість (22), екстра-інтроверсія (24) та загальна інтернальність (26), також не встановлено відмінностей між студентами, для яких характерний гармонійний Я-образ, та студентами, для яких характерний розмитий Я-образ за показниками самовпевненість (1), самоприхильність (6), зовнішньо позитивні мотиви (11) та емоційна лабільність (25).

Незначні відмінності спостерігаються на користь групи з гармонійним типом професійного образу Я у порівнянні з групою досліджуваних з розмитим Я-образом за показниками внутрішньо індивідуально значущі мотиви (9), товариськість (20) (нижче), відкритість (23) й інтернальність у галузі міжособистісних стосунків (29); й у порівнянні з групою досліджуваних із квазіобразом за показниками відкритість (23) та емоційна лабільність (25) (нижче у досліджуваних з квазіобразом Я).

Порівняно з групою з розмитим образом Я досліджувані з гармонійним типом професійного образу Я мають вищі (0,01) показники за самоцінністю (4) та результативністю життя (15); у порівнянні з квазіобразом Я вищий показник досліджувані з гармонійним Я-образом мають за показником віддзеркалене самоставлення (3). І нижче у досліджуваних з гармонійним професійним образом Я у порівнянні з двома іншими групами за показником внутрішня конфліктність (7).

Між групами з гармонійним та розмитим типами професійного образу Я випадки з максимально можливим рівнем достовірності відмінностей (0,001) на користь перших мають місце у 40 відсотках: самокерівництво (2), віддзеркалене самоставлення (3), самоприйняття (5), зовнішньо негативні мотиви (12) (вище у досліджуваних з розмитим типом професійного образу Я), мотивація успіху і страх невдачі (13), мета життя (14), локус-Я (16), локус контролю життя (17), самоповага (18), інтернальність у галузі досягнень (27) та інтернальність у галузі невдач (28).

Водночас, у порівнянні з квазіобразом, найбільша різниця на користь досліджуваних групи з гармонійним типом професійного образу Я має місце у 45 відсотках: самокерівництво (2), внутрішньо індивідуально значущі мотиви (9), зовнішньо пози-



тивні мотиви (11), зовнішньо негативні мотиви (12) (вище у досліджуваних з квазіобразу професійного Я), мотивація успіху і страх невдачі (13), мета життя (14), локус-Я (16), локус контролю життя (17), самоповага (18), товариськість (20), інтернальність у галузі досягнень (27), інтернальність у галузі невдач (28) та інтернальність у галузі міжособистісних стосунків (29).

Отже, кожна зі особистостей, яка потрапила до групи з гармонійним типом професійного образу Я (досягнута професійна ідентичність), визначається тим, що цілісний образ Я психолога вписується у загальну систему його ціннісних орієнтацій, пов'язаних із усвідомленням цілей своєї професійної діяльності та засобів, необхідних для їх конструктивного досягнення. Кожен є особистістю, здатною добре адаптуватися до соціального середовища. Випробувані, для яких притаманний гармонійний професійний образ Я, можуть стати гарними психологами-практиками.

Основними мотивами, які сприяли вибору даної професії, є: вони успішно взаємодіють з людьми і вважають, що їх можна змінити на краще; розуміючи їх проблеми, вони не звертають уваги на відмінності між собою та іншими людьми.

До загальних якостей можна віднести: психологічна спостережливість, психологічне мислення, самовладання, навички активного слухання, емпатія, креативність, витриманість, стійкість до стресу. Це дуже комунікабельні люди, вони великодушні до людей, легко формують активні групи, добре запам'ятовують імена, любязні, тактичні, дипломатичні в спілкуванні, мають відчуття обов'язку та відповідальності, вміють підкорити собі.

Досліджувані даної групи характеризуються оптимальним рівнем психічного стану, що виражається у відчутті ними фізіологічної та психологічної комфортності внутрішнього стану як доброго самопочуття, у поведінковій активності та у наявності гарного настрою; бажанням відповідати ідеальному уявленню щодо себе; підвищеною рефлексією, професійною й особистісною визначеністю.

Вони сміливі, швидко вирішують практичні питання. Дуже важливим вмінням для них є вміння побачити світ очима іншої людини при цьому, одночасно, зберігають об'єктивну реальність.

Досліджуваним даної групи притаманна внутрішня свобода, яка проявляється в умінні довіряти собі, власному Я, такі люди самостійно організовують шкалу оцінювання альтернатив вибору, визначають ключову детермінанту, значення корисності.

Картина оцінки внутрішньо групових відмінностей, зокрема, для досліджуваних із конвенціональним й узагальненим типами професійного образу Я свідчить про незначний відсоток психологічних змінних (24%, або 7, випадків), відмінність між якими виходить за межі прийнятих величин значущості.

За конкретним змістом вказаних відмінностей, представники з конвенціональним типом професійного образу Я характеризуються вищим рівнем самоприйняття (0,001), зовнішньо позитивних мотивів (0,001), локусу контролю життя (0,05), товариськості (0,01) й інтернальності в галузі досягнень (0,001).

Децю вищий рівень значущості на користь досліджуваних з узагальненим професійним образом Я за показниками зовнішньо негативних мотивів (0,05) та емоційної лабільності (0,05).

Розподіл основних статистик між досліджуваними вибірками групи з конвенціональним (n=42) і розмитим професійним Я-образом (n=42) та групи з конвенціональним типом професійного образу Я й квазіобразом (n=21) подається нижче.

Представники групи з конвенціональним типом професійного образу Я мають вищий (у порівнянні з представниками групи з розмитим професійним Я-образом) рівень самокерівництва (0,001), самоцінності (0,001), самоприйняття (0,001), зовнішньо позитивних мотивів (0,001), результативності життя (0,05), локусу – Я (0,01), локусу контролю життя (0,001), самоповаги (0,001), товариськості (0,001), загальної інтернальності (0,001), інтернальності в галузі досягнень (0,01), інтернальності в галузі невдач (0,001) і нижчий рівень дратівливості (0,001), емоційної лабільності (0,001).

Тепер розглянемо групи з конвенціональним типом професійного образу Я та квазіобразом Я. Із 29 показників, що були залучені нами до процедури оцінки відмінностей 21 (або 72,4%) виявилися на рівні, що перевищує нормативні величини значущості. Цікаво відзначити, що із отриманої множини відмінностей 17 (або 58,6%) сягали максимально можливого значення (0,001) вірогідності відмінностей. У складі останніх такі показники, як самокерівництво, внутрішньо індивідуально значущі мотиви, зовнішньо позитивні мотиви, мета життя, локус – Я, локус контролю життя, самоповага, товариськість, сором'язливість, загальна інтернальність, інтернальність у галузі досягнень, інтернальність у галузі невдач, інтернальність у галузі міжособистісних стосунків (вище у групі досліджуваних, для яких притаманний конвенціональний тип професійного образу Я). Навпаки, за показниками самоприхильності, зовнішньо негативних мотивів, дратівливості, досліджувані з конвенціональним Я-образом поступаються досліджуваним з квазіобразом Я, так само, як і за показником емоційної лабільності; проте, за показником самоцінності, самоприйняття, результативності життя, врівноваженості вони мають відчутну перевагу.

Студенти з конвенціональним типом професійного образу Я (приватна професійна ідентичність) повністю усвідомлюють важливість професії для себе, бачать себе в цій професії, відчувають цінність власної особистості і одночасно цінність свого «Я» для інших людей, що може викликати в інших повагу й розуміння. У них чітко сформований образ професії. Вони ставлять перед собою цілі, які повинні досягти в процесі навчання, а вподальшому – в професійній діяльності. Сформована певна сукупність особистісно значущих для людини цілей, цінностей та переконань повинна забезпечити їм відчуття направленості й усвідомленості життя. У них високий рівень саморозуміння, самоповаги й самоприйняття. Вони симпатичні собі і вважають, що цікаві іншим, легко йдуть на контакти з оточуючими. Вони прагнуть саморозвитку й

самоактуалізації. Проте варто зауважити, що такі люди, маючи високий рівень рефлексії, орієнтуються більшою мірою на інших, на їх значимість, тому потребують їх підтримки. Реальний образ «Я» часто не відповідає ідеальному уявленню щодо себе.

Віддають перевагу чітко визначеній діяльності, в основному обирають роботу, пов'язану з аналізом, обробкою і систематизацією даних, тому для них більше притаманна наукова або викладацька діяльність.

Випробувані з конвенціональним професійним образом Я практичні, конкретні, не люблять відступати від задуманого, орієнтовані на соціальні норми.

Особистісні якості, що характерні для досліджуваних: стійкість, практичність, чесність, самоконтроль, консервативність, обережність.

Досліджувані групи з даним типом сформованості професійного Я-образу характеризуються своєрідною мірою внутрішньою оптимальністю нервово-психічного стану, що проявляється у тенденції до розслаблення та накопичення енергії.

Доволі строката картина розподілу досліджуваної множини показників виявилася у групі випробуваних із узагальненим типом професійного образу Я як у випадку порівняння останніх із досліджуваними із розмитим професійним Я-образом, так і квазіобразом Я.

У обох випадках переваги показників досліджуваних цієї групи (групи з узагальненим типом професійного образу Я) виявилися спільними за трьома показниками: самокерівництво (0,001), результативність життя (0,05) та загальна інтернальність (0,001). Разом з цим, і у першому, і у другому випадках кількість показників, за якими досліджувані цієї групи мали відмінності від вказаних груп (групи з розмитим та квазіобразом професійного Я), мають достатню велику різницю – 34%, або 10, показників і 69%, або 20, показників від загальної кількості змінних.

У першому випадку, під час співставлення з досліджуваними групи з розмитим образом Я (не на користь останньої), це були такі змінні, як: самоцінність (0,01), самоприхильність (0,01), локус контролю життя (0,001), самоповага (0,05), товарищескість (0,05), емоційна лабільність (0,05) (вище) та інтернальність в галузі невдач (0,01).

У другому випадку, під час співставлення з досліджуваними групи з квазіобразом професійного Я, останні мають вищі показники за чотирьма змінними: самоприйняття (0,05), внутрішня конфліктність (0,05), зовнішньо негативні мотиви (0,001), емоційна лабільність (0,001), – і нижчі показники за такими змінними, як самовпевненість (0,05), внутрішню індивідуально значущі мотиви (0,001), зовнішньо позитивні мотиви (0,001), мета життя (0,01), локус-Я (0,05), локус контролю життя (0,01), самоповага (0,001), дратівливість (0,001), товарищескість (0,001), врівноваженість (0,05), сором'язливість (0,01), інтернальність у галузі невдач (0,001), інтернальність у галузі міжособистісних стосунків (0,01).

Випробувані з узагальненим типом сформованості професійного образу Я (передчасна професійна ідентичність) не переживали кризи професійної ідентичності, хоча мають певні цілі, цінності та переконання. Зміст і сила цих елементів ідентичності у деяких із студентів-психологів такі ж, як і у студентів з гармонійним професійним образом, відмінний сам процес формування. У більшості із випробуваних із узагальненим професійним образом їх власний образ сформувався ще задовго до вступу до вищого навчального закладу не за рахунок власного вибору професії психолога, а в наслідок ідентифікації з батьками, друзями або навіюванням, що дана професія на сьогоднішній день доволі «модна». Прийняті таким чином цілі, цінності та переконання можуть відповідати батьківським або відображати очікування батьків. Звідси високі показники щодо авторитарності, при цьому власна професійна ідентичність не усвідомлюється, ідентичність нав'язана.

З цього випливає недостатньо розвинута навичка самостійності, відбуваються спроби в робочі моменти копіювати поведінку авторитарної особистості. Майже ніколи не беруть на себе відповідальність. Шаблонність у роботі, відсутність креативності.

Досліджувані з узагальненим професійним образом характеризуються набагато нижчим рівнем самоставлення, що в свою чергу демонструє глобальне почуття особистості «проти» самої себе, що проявляється у розузгодженості самоповаги, аутосимпатії, постійного очікування позитивного ставлення від інших та самоінтересу; показники інтернальності реалізуються у сфері невдач, а саме проблемністю у відповідальному ставленні щодо вирішення учбових та міжособистісних ситуаціях.

Також до групи з узагальненим професійним образом Я потрапили студенти, які переживають вибір своєї професії, намагаються вирішити проблему професійного самовизначення, намагаючись випробувати різноманітні варіанти. Такі люди постійно знаходяться у стані пошуку інформації, корисної для подолання кризи. У нашому дослідженні усі студенти з таким типом сформованості професійного образу Я задоволені своїм професійним вибором і навчанням за даною спеціальністю, проте не всі впевнені, що будуть працювати у даній галузі. Для них характерно самопослідовність, гнучка поведінка і висока контактність, але одночасно з цим – низький рівень пізнавальних потреб і менша інтелектуальна самостійність. Можна зробити висновок, що студентів з таким типом сформованості професійного образу Я більше притягує зовнішній бік професії, ніж її зміст. Вони не зосереджені на постійному особистісному зростанні і розвитку своїх професійних здібностей, а орієнтовані на задоволення комунікативної сторони, розширення зовнішніх соціальних контактів та матеріальної забезпеченні.

Інтергруповий аналіз відмінностей досліджуваних за ознакою рівня сформованості професійного образу Я дозволив виявити, зокрема, між групами з розмитим професійним образом Я і квазіобразом Я чотирнадцять випадків відмінностей (або 48,3% від загальної кількості показників). При цьому у трьох випад-

ках на найвищому рівні достовірності відмінностей (0,001) і за одним показником – за середнім (0,01).

Отже, для досліджуваних з розмитим професійним Я-образом (дифузна професійна ідентичність) притаманна невпевненість у власному виборі професії і зараз, закінчуючи навчання, випускники знаходяться у «розсіяній» ситуації: чи потрібна в дійсності їм ця освіта для подальшої професійної діяльності, чи вони навчаються лише для того, щоб отримати диплом, який свідчить про отримання вищої освіти. Вони зазнають сумнівів щодо цінності власної особистості для себе й інших. Досліджувані цієї групи не продемонстрували чітко сформованих життєвих цілей, усвідомленості майбутнього та здібності аналізувати й узагальнювати актуальні смисли. Не виражені пізнавальні потреби, наявні низька контактність і сумніви щодо цінності власної особистості для інших. Однак у таких студентів хоч і менше, але на достатньо високому рівні виражені самоповага, самоприйняття і саморозуміння. Такі дані можуть свідчити про те, що ці студенти до сих пір не впевнені щодо вибору спеціальності та наявності бажання працювати у даній сфері.

І взагалі як майбутні психологи характеризуються усвідомленням й самооцінкою лише окремих своїх властивостей та якостей, які складаються у недостатньо стійкий образ, що детермінує, як правило, неконструктивну поведінку і взаємодію з оточуючими.

За психофізіологічними показниками випробувані з розмитим професійним Я-образом характеризуються зростанням напруженості нервово-психічного стану та тенденцією до витрачання енергії; показники самопочуття, активності і настрою нижчі оптимального; психологічні показники демонструють комплексні показники невротичності, депресивності і дратівливості, що є ознакою постійної нестійкості й афективного реагування на звичайні життєві ситуації. Негативне самоствавлення, самовідстороненість, що межує з байдужістю до свого «Я», втрата інтересу до власного внутрішнього світу; ригідність Я-концепції; внутрішньоособистіна конфліктність особистості, знижена самооцінка, високий рівень самозвинування.

А випробувані з таким типом сформованості професійного образу Я, як квазіобраз (професійна псевдоідентичність), впевнені в тому, що обрана ними спеціальність підходить їм в усіх значеннях. Однак ця впевненість у своїй професійній ідентичності не є правильною. Такі люди ґрунтуються на стереотипах, що склалися у них щодо професії психолога. Така ідентичність виникає внаслідок тотального поглинання статусом, роллю, роботою, при високопозитивному оцінюванні власних якостей і прагнення досягти мети будь-якою ціною. Образ «Я» більше співпадає з образом психолога, який створений у їхній свідомості. При цьому повне відкидання власної унікальності або її амбіціозне підкреслювання в стереотипі. Вирізняє чітко сформульовані для себе смисложиттєві орієнтації, наявність цілей, які надають життю усвідомленості, направленості та тимчасову перспективу. Вони впевнені, що будуть працювати за обраною спеціальністю; повністю задоволені своїм сьогодишнім життям,

його перспективністю й емоційним насиченням; впевнені в тому, що здатні керувати і контролювати власне життя. Одночасно з цим, різноманітні аспекти самовідношення демонструють, що студенти не мають достатньо визначеного реального образу «Я» і мають невисокий ступінь самоактуалізації. У них низький рівень самокритичності, саморозуміння, самоприйняття й ауто-симпатії. Також низький рівень пізнавальних потреб, креативності і висока ригідність поведінки. Вони очікують підтримки від інших і не самопослідовні. З цих даних можна зробити висновки, що у студентів, які мають такий рівень сформованості професійного образу Я, спостерігаються порушення механізмів ідентифікації, низька рефлексія і ригідність Я-концепції.

Характеристика досліджуваних даної групи за психофізіологічними показниками ідентична попередній групі випробуваних, однак за психологічними показниками спостерігаються відмінності в особистісних властивостях, а саме невротичність проявляється у комплексі із спонтанною агресивністю, депресивністю і дратівливістю; інтернальність локалізується в сфері невдач і проявляється у негативних санкціях ставлення до ситуацій у особистісних сферах через надмірну конформність, догматизм і цинізм.

Досліджуваним з гармонійним типом професійного образу Я, в порівнянні із досліджуваними з конвенціональним образом, більш притаманні риси самоактуалізованої особистості, високий рівень самоповаги та впевненості в собі, віра у свою здатність контролювати власне життя; реалістичний настрій обумовлює їх високе прагнення до самовдосконалення і саморозвитку на фоні логічного осмислення життя і цінностей та мотивів у ньому.

У групі з конвенціональним типом сформованості професійного образу Я певні труднощі обумовлені залежністю від думки оточуючих, тобто, визначаючи свої уподобання, досліджуваний орієнтується, як правило, на думку соціуму, а не на власну (як це робить група з гармонійним типом професійного образу Я), що в свою чергу впливає на рівень самоповаги та внутрішню конфліктність і ланцюговою реакцією відбивається на рівні довіри щодо себе, своїх можливостей контролювати власне життя (як особистісне, так і професійне), що може вплинути на самоактуалізацію в обраній сфері діяльності.

Але на відміну від трьох інших груп (із узагальненим, розмитим та квазіобразом Я) у респондентів з конвенціональним образом повністю сформований професійний образ Я, вони впевнені у власному виборі і намагаються працювати над собою й удосконалюватися.

Випробувані з узагальненим типом сформованості професійного образу Я мають сформований образ професії, так само як і у респондентів з гармонійним, конвенціональним та квазіобразом професійного Я, але на відміну від двох перших груп вони не до кінця пережили кризу професійного вибору, а отже при самовизначенні керуються більше не стільки напрямом самоактуалізації й самореалізації себе як професіонала в психологічній галузі, скільки (як і група, для якої притаманний квазіобраз) престижністю професії. А це, в свою чергу, не передбачає творчої спрямованості

особистості; низький прояв креативності, притаманне уникання самостійності й відповідальності, постійне потребування визнання та прихильності.

Однак на відміну від респондентів з квазіобразу професійного Я у них сформовані чіткі цілі, цінності й переконання. Що, в свою чергу, сприятиме доволі успішній праці в обраній професійній галузі, але під керівництвом, з чітко сформованим завданням.

Респонденти з розмитим типом професійного образу Я мають чітко сформований образ професії психолога (як і випробувані з трьох вищезазначених груп), але вони не пережили кризи вибору професії у зв'язку з тим, що взагалі невпевнені щодо самореалізації себе в цій сфері діяльності. Більшість студентів такої групи прагнуть лише отримати диплом про вищу освіту. Невизначеність викликає негативні емоції стосовно власної безпорадності, які можуть стати причиною виникнення відчуття провини й обережності у ставленні до оточуючих, а також достатньо низького рівня соціальної компетентності, невпевненості в собі, у своїх майбутніх перспективах, конформності, недостатньої гнучкості поведінки, високої реактивної тривожності.

Щодо студентів з квазіобразом Я, то вони впевнені, що професія психолога – це саме та професія, яка найбільше їм підходить, але вони не пережили кризи вибору професії (як і студенти з розмитим і деякі з узагальненим типом сформованості професійного образу Я), і, на відміну від усіх попередніх груп, у них не сформований образ професії. Вони мають у свідомості ідеальний образ професіонала психолога, який ідентифікують із своїм реальним образом Я. Для студентів з таким типом професійного образу Я прояв внутрішніх тенденцій обумовлюється, скоріше за все, низьким саморозумінням, і, як наслідок, невпевненістю у своїх силах, конформністю, зовнішнім локусом контролю, наявністю специфічних невротичних рис.

Інтерпретація отриманої картини інтергрупових відмінностей між виокремленими типами професійного образу Я студентів-психологів може бути здійснена за допомогою різних пояснювальних схем, проте ми не вбачаємо в цьому необхідності, оскільки, на нашу думку, вище навели достатній фактичний матеріал, який, за всією строгатістю отриманих для кожної із груп величин відмінностей, не залишає сумніву в об'єктивному існуванні таких відмінностей, з одного боку, і у залежності останніх від чинників особистісного порядку – з іншого.

The article contains represents the results of the research directed at revealing of moments that influence development of professional self-image of psychology students. There are five levels of shaping of professional self-image: harmonic, conventional, generic, deffuse and quasi-image and orientations connected with self-attitude.

**Key words:** professional self-image, harmonic, conventional, generic, deffuse and quasi-image.

*Отримано: 08.09.2009*

**УДК 17.022.1:159.923**

*Л.В. Романюк*

## **ПРОЦЕС СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В ОНТОГЕНЕЗІ**

У статті зроблено спробу універсалізації процесу становлення цінностей особистості в онтогенезі. В результаті концептуального аналізу інтелектуального, морального розвитку та криз особистості у контексті вікової періодизації зроблено припущення, що становлення цінностей особистості в онтогенезі відбувається стадійно, проходячи певні життєві цикли. Процес становлення цінностей особистості в онтогенезі проходить стадії, що змінюються в середньому кожні дванадцять років і відповідно змінюється ієрархія та зміст її цінностей.

**Ключові слова:** становлення цінностей, особистість в онтогенезі, етапи становлення цінностей, інтелектуальний розвиток, моральний розвиток, кризи особистості.

В статтю предпринята попытка універсалізації процесу становлення цінностей личности в онтогенезе. В результате концептуального анализа интеллектуального, морального развития и кризисов личности в контексте возрастной периодизации сделано предположение, что становление ценностей личности в онтогенезе происходит поэтапно, проходя определенные жизненные циклы. Процесс становления ценностей личности в онтогенезе проходит стадии, которые изменяются в среднем каждые двенадцать лет и соответственно изменяется иерархия и содержание ее ценностей.

**Ключевые слова:** становление ценностей, система ценностей, личность в онтогенезе, этапы становления ценностей, интеллектуальное развитие, моральное развитие, эмоциональное развитие, кризис личности.

Особистість людини, як правило, має чітку систему цінностей, ієрархія яких відносно динамічна й одночасно характеризується певною змістовою сталістю. Періодично та чи інша цінність може набувати найвищої зосередженості всього психічного життя людини, коли на неї спрямовуються всі ресурси. Цей процес переважно відбувається при загрозі втрати певної цінності. Чим вищий рівень розвитку особистості, тим активніше і більш творчо вона підходить до відновлення своєї цінності. Коли рівновага відновлюється, інші цінності починають домінувати в діях людини. Отже, своїми цілями, планами та діями зріла особистість утримує цінності в актуальній зоні, тобто вона їх має.

Метою статті є висвітлення процесу онтогенетичного становлення цінностей особистості в контексті аналізу інтелектуального, морального розвитку та криз особистості, зокрема виявлення етапів становлення цінностей особистості в онтогенезі.

Психологічній науці відомо, що особистість людини має приблизний набір загальнолюдських цінностей: безпека, любов, свобода, творчість, надійність, довіра, краса, самореалізація. Усі



вони визначають усвідомлені наміри особистості людини. Частину цінностей вона привласнює через співпереживання іншим людям в ході спостереження за ними чи взаємодії з ними. Іншу частину цінностей людина «відкриває» сама, в ході власного досвіду через самоідентифікацію та самоактуалізацію своєї особистості на мікроінтервалах життєвого шляху. В процесі спілкування з людьми відбувається уточнення і корекція співпадання власних цінностей з цінностями інших.

Система цінностей особистості потерпає значних змін у середньому кожні дванадцять років і відповідно змінюється ієрархія та зміст її цінностей. Чому саме стільки часу потребує процес трансформації або конструювання нової, відмінної від попередньої системи цінностей особистості людини? Чи запрограмовано так природою? Чи можливо соціум потребує стільки часу для трансформації соціальних цінностей в особистісні? Чи психіка людини вимагає цього часу для ствердження нових цілей, ідеалів, відношень тощо?

Припускаємо, що всі три фактори – фізіологія, психіка і соціум – потребують орієнтовно саме стільки часу для розвитку нових цінностей, що «перезавантажуються» в своїй системі. Процес становлення цінностей особистості в онтогенезі тісно пов'язаний з її інтелектуальним та моральним розвитком, а також із кризами особистості.

За результатами концептуального аналізу інтелектуального, морального розвитку та криз особистості у контексті вікової періодизації зроблено припущення, що становлення цінностей особистості в онтогенезі відбувається стадійно, проходячи певні життєві цикли: 1) до 12 років, коли у підлітка відбувається розвиток абстрактного мислення, переважають цінності самовираження; 2) до 24 років, коли молода людина рухається в напрямку дорослості, стає самостійною й починає виконувати соціальні функції сім'янина, працівника; 3) до 36 років людина повністю дорослішає і несе відповідальність за власне життя, життя близьких та усвідомлює її; 4) до 48 років доросла людина досягає зрілості та найвищого розвитку своєї особистості, а також переоцінює своє життя та його результати, досвід і розум домінують як правило в ієрархії цінностей; 5) у 60 років настає, як правило, зміна соціальної ситуації, відбуваються психофізіологічні зміни організму, людина усвідомлює неминучість старості й ієрархія цінностей зміщується знову до власних інтересів, а саме – можливості зайнятися улюбленою справою, вихованням онуків, або ж різка зміна життя призводить до відмови від усього важливого, цінного, продуктивного, відчуття непотрібності тільки через те, що уже немає можливості виконувати професійну роль, з якою себе ідентифікував; 6) до 72 людина закріплює і раціоналізує свою систему цінностей та орієнтує на неї інших; 7) після 84 людина живе минулим, інтересами дітей, онуків, відчуває гостру потребу бути потрібною іншим і аналізує своє життя з позицій теперішніх цінностей і цінностей минулої епохи, порівнюючи їх.

Кожна стадія характеризується більш чи менш вираженим кризовим періодом, коли ціннісні пріоритети життя зміщуються й виникають та утверджуються нові. У психології виділяють такі вікові або нормативні кризи віку дорослості.

У віці *ранньої дорослості*, приблизно у 23-24 роки, виникає перша нормативна криза віку дорослості. Вона полягає у тому, що молода людина обирає між «Я-реальним» і «Я-ідеальним» на користь першого. Фантазії, мрії юності відходять на другий план і поступаються місцем активній діяльності молоді людини, яка прагне, щоб у її житті все було унікальне, неповторне і найкраще.

Е. Еріксон вважає, що «новоспечений дорослий <...> готовий злити свою ідентичність з ідентичністю інших» [12, с. 369]. Але якщо ця готовність не знаходить взаєморозуміння у віці *ранньої дорослості*, то формується підозріле ставлення до оточуючих, людина уникає контактів, що зобов'язують до близькості.

Наступна криза у віці *ранньої дорослості* виникає приблизно у 33-36 років. На цей час людина вже має певний життєвий досвід, який допомагає їй зрозуміти, що життя не можна прожити по максимуму, що кожна людина має певні можливості, що існує безліч перешкод та обмежень у досягненні мети. Відбувається корекція планів, які особистість на цей час не реалізувала. Виникає потреба почати життя спочатку, знайти нову роботу, змінити місце проживання, розлучитися або вдосконалюватися у професійному зростанні. У цьому віці людина краще розуміє себе і визнає неповторність та індивідуальність інших. Перехід від *ранньої до середньої дорослості* характеризується кризою близько 40 років, яка має назву *кризи середини життя*. Вона полягає в остаточному переосмисленні планів життя, співставленні їх з реальністю і корегуванні особистісних рис та цінностей. Останні структуруються в нову систему приблизно до 48-50 років, коли людина набуває найвищого розквіту своєї особистості в творчості.

За цей час переоцінюється значення фізичної сили у чоловіків та привабливості у жінок. На перше місце серед цінностей як правило, виходить досвід, розум. Стосунки стають більш різнобічними. Зріла людина потребує відчуття своєї значущості для молодших, для своїх дітей. Це вік креативності, продуктивності, генеративності, зацікавленості у навчанні молодшого покоління, оптимізації його життя. Коли криза розв'язується не дуже конструктивним чином, можна спостерігати регресію на попередні вікові стадії. Гостро переживаються почуття застою, збіднення особистого життя.

Об'єктивні причини перебігу кризи середини життя і зумовлюють перебудову особистості з урахуванням зміни статусу людини у житті. В особистісно зрілих дорослих неадекватним вважається надмірна емоційність, юнацький максималізм, жорсткість у поведінці, невміння пристосуватися до нових умов життя. Чоловіки знижують свої фізичні можливості, жінки стають менш привабливими, хоч дехто з них може бути неготовим до такої перебудови. Тільки адекватна переоцінка цінностей веде

до оновлення особистості, до її генеративності при входженні у період середньої дорослості.

Перед людиною постає низка суттєвих завдань, які пов'язані, на думку А. Маслоу, з її самоактуалізацією. Вона прагне стати кращим батьком чи матір'ю для своїх дітей, реалізуватися в суспільно-громадському житті або досягти професійних висот, бути корисною для оточуючих, цікавою у спілкуванні. Такі прагнення потребують постійної роботи над собою, постійного удосконалення.

У похилому віці, як і в дитинстві, здається, що час не належить людині. Головною життєвою метою може стати бажання «спокійно дожити» або навіть «спокійно померти». Відсутність перспектив суттєво впливає на здоров'я та довголіття. Приблизно у 60-65 років у віці *пізньої дорослості* розпочинається криза, яку Е. Еріксон назвав кризою «Я-інтеграції». На його думку, лише людина, яка навчилася думати про інших, адаптувалася до поразок і перемог, неминучих на життєвому шляху, здатна пережити власну цілісність, так звану «Его-інтеграцію» [12]. Цей душевний стан є станом впевненості у тому, що життя мало і має сенс, що воно було єдиним і неповторним, що відбувалося все, що мало відбуватися. Відсутність такої інтеграції переживається як депресія, туга, сум, падіння самоприйняття, самоповаги. Можливі також хронічна тривожність, загострення страху смерті, наростання соціальної ізоляції і, відповідно, загострення відчуття самотності. З думками про смерть поєднується огида до минулого та сучасного. Внутрішня боротьба може призвести до суїцидальних спроб, які є типовими для цього віку.

Ставлення людини до світу і людства зумовлює її ставлення до життя і смерті. Звершений життєвий шлях має найважливіший результат – чітку систему цінностей, важливість яких не передбачає простої субординації. Справді, що є більш вагомим: любов чи свобода, творчість чи самопожертва? Особистість завжди прагне виконати життєве призначення, дійти до законномірною кінця у кожній значущій діяльності. Звершеність, яка виконала свій «борг життя», є вичерпаністю, що не передбачає страху смерті, – вважає Т.М. Титаренко [10].

Криза завершується успішно, якщо людина, аналізуючи своє життя, задоволена ним, вбачає в ньому сенс, приймає його таким, яким воно є. Але, якщо людина у віці пізньої дорослості вважає своє життя марною тратою сил та втрачених можливостей, інтеграція не відбувається. Стан такої людини можна назвати відчаєм, депресією, у неї спостерігається соціальна ізоляція, зростає тривожність, страх перед подальшим життям.

Виникає питання: чому саме в межах дванадцяти років відбувається процес «перезавантаження» цінностей особистості людини?

Відповідь на нього можна відшукати у психології розвитку, віковій психології та педагогіці. Зокрема візьмемо вікову періодизацію розвитку дітей за Я.А. Коменським, яку він поєднує з системою шкіл, змістом освіти та вимогами до організації роботи навчальних закладів, поділяючи її на чотири 6-річні вікові періоди:

*дитинство* (0-6 р.), *отроцтво* (6-12 р.), *юність* (12-18 р.), *змужнілість* (18-24 р.) [3; 4]. В основу такого поділу він поклав вікові особливості дітей. Освіту, на думку Коменського, слід розпочинати якомога раніше і присвятити їй весь період юності – 24 роки. Даний відрізок часу він розділив згідно принципу природовідповідності й визначив 4 вікові періоди та 4 ступеня освіти, що відповідають 4-м порам року, відповідно – весні, літу, осені та зимі.

Четвертий віковий період припадає в основному на вік сучасного студента, психологічні особливості якого характеризуються почуттям дорослості, формуванням власних поглядів, прагненням до самоствердження, розвитком вольових якостей, прагненням до пізнання, загостреним відчуттям справедливості, підвищеною реакцією самозахисту, переходом від споглядально-го до активно-дійового ставлення до дійсності тощо.

Входження індивіда в роль студента, в нову спільноту і соціальний інститут, неможливе без адаптації до діючих тут норм, діяльності та нових форм взаємодії. Як відзначалося в попередньому дослідженні ціннісних орієнтацій студентської молоді, на час вступу до вищого закладу освіти молода людина вже досягає певного рівня сформованості цінностей і ціннісних орієнтацій, що суттєво впливає на їх розвиток чи зміну в освітніх, соціальних умовах вищої школи [9, с. 33-34]. Цей процес перебуває в прямій залежності від рівня її інтелектуального, морального та емоційного розвитку. У зв'язку з цим, важливою є позиція Ж. Піаже щодо нерозривності інтелектуального і морального розвитку [5, с. 532]. Під його впливом Л. Кольберг виділив три рівні моральних суджень (передконвенціональний, конвенціональний, постконвенціональний), які включають по дві стадії розвитку [13, с. 31-53; 14]. Перехід від однієї моральної стадії до другої є результатом розвитку не тільки когнітивних процесів, а й рівня розвитку здібностей до емпатії. На відміну від Ж. Піаже, Л. Кольберг не обмежує стадії морального розвитку певним віком. В той час, коли більшість людей досягає в своєму моральному розвитку третьої стадії, значна частина залишається морально незрілою усе життя. Четверта стадія відповідає орієнтації на систему цінностей усього суспільства. На цій стадії люди усвідомлюють існування великих соціальних спільностей та їх соціальних норм. Поведінка регулюється прагненням уникнути осуду з боку законної влади, а також почуттям провини за невиконання обов'язків громадянина.

Постконвенціональний рівень засвідчує орієнтація на власні моральні принципи, вироблення автономної системи етичних цінностей. На цьому рівні особисті цінності можуть не співпадати з цінностями соціального оточення, тому що вони визначаються переважно універсальними загальнолюдськими цінностями. На останніх двох стадіях люди здатні до моральної поведінки незалежно від цінностей референтної групи. На п'ятій стадії люди бачать потенційні суперечності між різними моральними переконаннями. Вони можуть розмірковувати узагальнено, що дозволяє їм робити вибір у власних судженнях. У людей

шостої стадії морального розвитку є власна етика – універсальні і незмінні моральні принципи. Такі люди не егоїстичні, вони не вважають себе ціннішими за інших, їм притаманна орієнтація на закони чистої совісті. Цієї стадії, за Кольбергом, досягло лише декілька видатних діячів в історії людства.

Сумнівність застосування вікових маркерів, що застосовуються у дослідженнях особливостей психічного розвитку представників підліткового і юнацького віку, до періоду, що приймається за початок дорослого життя, висловлюється, зокрема, Г.Крайгом, «зміни мислення, поведінки і особистості дорослої людини лише незначною мірою зумовлені хронологічним віком чи специфічними змінами в організмі; значно більшою мірою вони визначаються особистісними, соціальними і культурними подіями або факторами. Соціальні орієнтири і культурні запити молодшої людини, що досягла дорослості, можуть підтримувати, розширювати або підживити форми поведінки, що склалися у юнацькі роки, вимагаючи розвитку нових» [5, с. 648]. Відповідно до прийнятої у американській психології вікової періодизації періоду дорослості – рання дорослість (20-40 років), середня (40-60) і пізня (від 60 і далі) – перший період (рання дорослість) визначається необхідністю вибору молодшою людиною лінії свого життєвого шляху, адаптації до нових умов і ситуацій життєдіяльності, розв'язання проблем. Міра здатності молодшої людини адекватно реагувати на зміни життєвих ситуацій, успішно пристосовуватися до них і є, на думку Г. Крайга, тим критерієм, який може і має бути визначний як психологічний маркер дорослості.

Як зауважила, зокрема, К. Абульханова-Славська: «життєвий шлях, підлягає періодизації не лише віковій (дитинство, юність, зрілість, старість), але й *особистісній*, яка, починаючи з юнацького віку вже перестає співпадати із віковою» [1, с. 42]. Точкою відліку, за К. Абульхановою-Славською, стає не прив'язка до віку, в його розумінні як часової, хронологічної (паспортної) категорії, що втрачає на етапі дорослості свою виключну пояснювальну функцію, а особистість як організатор процесу власного життєздійснення, або, мовою філософії, особистість як суб'єкт життєдіяльності, тобто особистість, здатна до побудови життєвої позиції і відповідної їй системи ціннісних відношень до оточуючого і власного світу. Отже, узагальнює вчена, за межею, або, починаючи з юнацького віку, домінантою життя особистості, її «найважливішою справою» стає «визначення, вибір і реалізація цінностей – духовних, культурних, моральних» [1, с. 69]. Створена на базі цінностей система принципів перетворюється у подальшому процесі їх реалізації у життєву стратегію, якою, в кінцевому випадку, і визначається те, що позначається у літературі поняттям «провідна життєва лінія». Вихідним для психологічної характеристики ранньої дорослості, за прийнятою нами дефініцією нижчої вікової межі періоду студентства, береться за змістом викладеного вище процес визначення, вибору і створення на цьому ґрунті системи цінностей як базового утворення цілісної особистості. За таким розумінням особистість

втрачає свою анонімну функцію носія певної множини професійних якостей і отримує в обмін зовнішню по відношенню до її природи внутрішню визначеність, змістовність якої визначається її власною активністю у виборі і створенні систем ціннісних орієнтацій для збереження особистісної ідентичності.

Втрата хронологічним критерієм своєї дискримінантної функції (критерію періодизації вікових особливостей психічного розвитку дорослої людини) може компенсуватися, за автором, розумінням дорослості як певної єдності біологічного (тривалості життя), соціального (відповідність поведінки людини прийнятним у даному суспільстві нормам) і психологічного (ступінь психофізіологічної відповідності адаптивної регуляції поведінки до вимог і обставин життя людини у певному соціально-культурному контексті) віку. Із суб'єктивного боку критерієм такої відповідності приймається поняття «внутрішнього часового графіку», яким, у кінцевому випадку, суб'єкт користується в оцінці відповідності-невідповідності ключовим подіям упродовж визначених вище хронологічних рамок свого життєвого шляху. З дещо іншого розуміння поняття психологічного віку (як міри зреалізованості людиною психологічного часу) наведена точка зору поділяється і представниками вітчизняної психології [2; 6; 7].

Припускається, що характер і перебіг життєвих подій на етапі дорослості стає можливим завдяки психологічній кваліфікації через урахування так званих нормативних і ненормативних подій. За прийнятою періодизацією, яка наближається до наведеного вище уявлення вітчизняних психологів щодо вікового діапазону ранньої дорослості, у межі прийнятої, у даному випадку в американській психології, категорія студентства не виокремлюється як самостійна одиниця психологічного аналізу, і розчиняється у понятті «молодь» [5].

Очевидний пріоритет у дослідженнях психічного розвитку студента якостей і здібностей, необхідних для виконання ним професійної діяльності, викликав останнім часом низку публікацій, спрямованих на подолання даної однобічності шляхом включення в контекст дослідження особистісної складової. Осмисленню особливостей професійного і особистісного онтогенезу у період зрілості присвячено, зокрема, роботу С. Піняєвої і Н. Андреева [8]. Обрання як предмета спеціальної уваги періоду дорослості, як слушно підкреслюється авторами, мотивовано тим, що, по-перше, особистісний онтогенез не завершується фазою юнацтва, а продовжується і на подальших стадіях психічного (особистісного) розвитку дорослої людини, а по-друге, саме період дорослості позначається найбільшою активністю в галузі професійної діяльності. При чому, підкреслюється у роботі, кожна із вікових стадій, що виокремлюється дослідниками у межах «зрілого» етапу онтогенезу, позначається своїми, їм притаманними змістом, динамікою і специфікою процесу особистісного і професійного становлення. Цікаво відзначити, що автори, виходячи із узагальнення відомих у літературі спроб періодизації, в

тому числі і представниками зарубіжної психології, пропонують (із відповідними застереженнями в умовності) власний варіант, а саме – розглядати період дорослості в межах 20-60 років із відповідними 7-10 річними його інтервалами, або фазами. Залишаючи осторонь нашого аналізу гіпотетичні характеристики особливостей і специфіки психічного розвитку особистості, що спостерігаються, за спостереженнями авторів, на пізніх фазах дорослості, зупинимося лише на тих інтервалах, якими, за поширеними уявленнями, охоплюється період студентського віку.

Отже, інтервал 20-30 років, або перша фаза періоду дорослості, характеризується, на думку авторів, прагненням особистості до самостійності, незалежного життя, усвідомлення себе як дорослої і повноправної особистості. Особистість входить до значно ширшого кола систем соціальних відношень, опановує нові види соціальних ролей, знаходить собі супутника життя, створює власну сім'ю. Водночас представникам цієї вікової категорії притаманна (в першу чергу тим, що не сягнули межі 25-річного віку) низька задоволеність життям, а також пошук сенсу життя, що, у свою чергу, пояснюється труднощами процесу дорослішання і включення у самостійне життя. Але за межею цього віку (між 25-30 роками) труднощі долаються, а власне життя видається людині наповненим і осмисленим. На межі зазначеного інтервалу в людини виникає почуття господаря власного життя, відповідальності за себе і справу. Все це відбувається на тлі подальшого професійного самовизначення, відповідно і доповнення концепції Я професійними компонентами (Я-професіонал).

В інтервалі 20-25 років, за авторами, домінує прагнення особистості до відносної автономності на ґрунті гетерохронності розвитку психічних функцій, який, починаючи із 26-річного і далі (29 років), стабілізується й сягає більш високого рівня інтегрованості, усіх систем, в тому числі і інтелекту. Друга фаза періоду дорослості (30-40 років), з урахуванням всіх обставин і досвіду попереднього розвитку, характеризується, наздогад авторів, тим, що особистість починає тверезо оцінювати власні можливості, реалістично формулювати свої життєві цілі, переживаючи цей вік як вершину життя. Стабілізація самооцінки, рівня домагань і ціннісних орієнтацій супроводжується водночас подальшою інтегрованістю і структурованістю образу Я. Професійний онтогенез, в залежності від досягнень і успіху у професійній діяльності, слугує своєрідним підсилювачем ділової мотивації і власного розвитку і не обов'язково у позитивному напрямку. У цьому періоді складається так званий професійний тип діяльності, який, в разі зміни останньої, не залишається константною характеристикою особистості. Ця фаза характеризується водночас і оптимумом для інтелектуальних досягнень. За невідомих причин автори не взяли до уваги такого важливого для старту професійної діяльності періоду онтогенезу, як час студентства, обмежившись найзагальнішими характеристиками періодів нормативних кризових етапів розвитку особистості. Проте, як наголошував Б. Ананьєв, на

праці якого вищевказані автори посилалися неодноразово, повноцінне дослідження процесу становлення і стабілізації психічних утворень особистості, в тому числі й особистості студента, не може обмежуватися виключно аналізом продуктів професійної діяльності, але має враховувати сукупність структурно-динамічних властивостей особистості, що, з свого боку, стає можливим лише за умови залучення до предмета дослідження досить значної кількості змінних, передовсім таких, як статус особистості, характеру її цінностей, середовища перебування тощо.

Здійснений з огляду розглянутої нами проблеми аналіз теоретичних підходів дав нам вагомі підстави констатувати, що розуміння процесу становлення цінностей як відносно самостійного утворення у структурі особистості, що зароджуються й розвиваються за власною логікою, в емпіричних дослідженнях останнього часу часто штовхають дослідників на шлях соціологічного тлумачення змісту і динаміки цінностей та залучення до апарату дослідження додаткового переліку цінностей, за яким втрачається будь-яка можливість визначення психології становлення цінності як предмета психологічного дослідження.

Шлях подолання зазначеної однобічності у дослідженні феномена цінності та процесу її становлення, вважаємо, може бути подоланим за умови урахування статусу, професійної належності, віку і особливостей самоідентифікації та самоактуалізації особистості на мікроінтервалах життєвого шляху.

Психологія становлення цінностей особистості в онтогенезі проходить стадії, що змінюються в середньому кожні дванадцять років і відповідно змінюється ієрархія та зміст її цінностей. Процес становлення цінностей особистості в онтогенезі тісно пов'язаний з її інтелектуальним та моральним розвитком, а також із кризами особистості. Дослідження цього процесу на різних стадіях з урахуванням статусу, професійної належності, віку і особливостей адаптації, самоідентифікації та самоактуалізації особистості на мікроінтервалах життєвого шляху становить перспективу подальших досліджень.

### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. 2-е изд., испр. и допл. – М.: Смысл, 2008. – 267 с.
3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В двух томах. – Том 1. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В двух томах. – Том 2. – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.
5. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
6. Кроник А.А., Головаха Е.И. Психологический возраст личности // Психологический журнал. – 1983. – № 5. – С. 57-65.



7. Кроник А.А., Ахмеров Р.А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – М.: Смысл, 2008. – 294 с.
8. Пинаева С.Е., Андреев Н.В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 3-10.
9. Романюк Л.В. Ціннісні орієнтації студентів: сутність, структура і психологічні механізми розвитку. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2004. – 188 с.
10. Титаренко Т.М. Життєва криза очима психолога [Електронний ресурс] / У психолога. – Режим доступу до порталу: [http://upsihologa.com.ua/tytarenko\\_crisis2.html](http://upsihologa.com.ua/tytarenko_crisis2.html)
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ.; Общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
12. Эриксон Г. Эрик. Детство и общество. – СПб.: Ленато: АСТ, 1996. – 592 с.
13. Kohlberg L. Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach // Moral development and behavior: Theory research and Social issues. – N.Y., 1976. – P. 31-53.
14. Kohlberg L. Moral development and identification // Child psychology. – Chicago: NSSE, 1963. – P. 277-332.

In article the conceptual analysis of intellectual, moral development and crises of the person in a context of an age periodization is made. It is supposed – process of becoming person's values in ontogenese passes certain life cycles which each twelve years change on the average and accordingly the hierarchy and the content of values changes.

**Key words:** becoming of values, system of values, the person in ontogenese, stages of becoming of values, intellectual development, moral development, emotional development, crisis of the person.

*Отримано: 23.09.2009*

**УДК 155.9**

*Н.І. Савченко*

## **РОЛЬ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ В АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДО ПРОЦЕСУ СТАРІННЯ**

У статті висвітлено особливості психологічного захисту та копінг-стратегій людей пізнього дорослого віку. Автор аналізує теоретичні дані, результати клінічних та геріатричних досліджень психологічного захисту та вікових особливостей осіб похилого віку. Визначається напрямок майбутнього дослідження захисних механізмів людей пізнього дорослого віку.

**Ключові слова:** психологічний захист, захисні механізми, особа пізнього дорослого віку, процес старіння, адаптація.

В статтю розкриваються особливості психологічної захисти та копіювання стратегій похилих людей. Проведення аналізу теоретичних даних, результатів клінічних та геріатричних досліджень психологічної захисти, а також вікових особливостей похилих людей. Визначаються напрямки майбутнього дослідження захисних механізмів людей похилого віку.

**Ключевые слова:** психологическая защита, защитные механизмы, личность позднего взрослого возраста, процесс старения, адаптация.

Основоположною тенденцією сучасного розвитку суспільства є системне ускладнення соціуму, його більший тиск на особистість, підвищення драматизму соціальних відносин. Інформаційна насиченість оточуючого світу вимагає особливо інтенсивного розвитку у людини тих чи інших особистісних якостей, які найбільшою мірою забезпечують ефективне пристосування до соціуму. Однією з адаптаційних систем особистості є психологічний захист. Експериментальні дослідження свідчать, що психологічний захист визначає суб'єктивний комфорт особистості в усіх ситуаціях напруження, в патології, в професійній та побутовій діяльності.

Проблема захисної поведінки постає перед дослідниками питань клінічної психології, психології управління, психології розвитку, з нею стикаються психотерапевти, педагоги, менеджери та інші професіонали. Серед багатьох відомих дослідників проблеми психологічного захисту слід згадати Ф. Бассіна, Ю. Захарову, М. Кляйн, Ж. Лапланш, Г. Ліндсея, Ж.-Б. Панталісю, З. Фрейда, А. Фрейд та ін.

Захисні механізми психоаналізу визначає як механізми усунення або зведення до мінімуму негативних, травмуючих особистість переживань, пов'язаних з внутрішніми чи зовнішніми конфліктами, станами тривоги чи дискомфорту.

Захисні механізми психіки виникають у ранньому дитинстві та розвиваються впродовж життя. Вони представляють собою пристосувальні процеси, властивості, якості, яких особистість набуває в процесі соціалізації. Отже, механізми психологічного захисту ніби оберігають усвідомлення особистістю різного роду негативних емоційних переживань та перцепцій, сприяють збереженню психологічного гомеостазу, стабільності, вирішення внутрішньоособистісних конфліктів і протікають на несвідомому та підсвідомому рівнях [9].

Терміни «психологічний захист», «захисні механізми» були введені З.Фрейдом. Він вважав, що захист – узагальнена назва для будь-яких технік, які Его може застосовувати при конфлікті. До таких «технік» З.Фрейд відносив: витіснення; здійснення того, що не сталося; ідентифікацію; ізоляцію; інтроекцію; викривлення до протилежності; звернення проти особи; проекцію та сублімацію.

Більш повно концепція механізмів психологічного захисту подана А.Фрейд. Вона розглядає захисні механізми як один з ме-

ханізмів адаптації та інтеграції особистості; як несвідомі, набуті в процесі розвитку особистості способи досягнення Я компромісу між протидійчими силами Воно та Над-Я і зовнішньою дійсністю. Механізми психологічного захисту спрямовані на зменшення тривоги, викликані інтрапсихічним конфліктом. Як і З. Фрейд, А. Фрейд вважала, що захисний механізм ґрунтується на двох типах реакцій: блокуванні вираження імпульсів у свідомій поведінці та викривленні їх до такого ступеня, щоб початкова їх інтенсивність помітно знизилась чи відхилилась у бік [13].

А. Фрейд запропонувала вважати захисними такі «психодинамічні» механізми: 1) витіснення (подавлення); 2) регресію; 3) формування реакції; 4) ізоляцію; 5) заперечення (анулювання) здійсненої дії, того, що відбувається; 6) проєкцію; 7) інтроєкцію; 8) звернення на власну особистість; 9) перетворення у свою протилежність; 10) сублимацію. А. Фрейд, очевидно, механізм переміщення ототожнювала із сублимацією і тому не виділяла як самостійний захисний механізм. Інша особливість запропонованого нею списку полягала в тому, що в нього включені ті захисні механізми, які мимовільно чи частково усвідомлено використовуються переважно для захисту від внутрішніх фрустраторів. Згодом цей список було доповнено новими механізмами, спрямованими проти зовнішніх фрустраторів: 11) втеча від ситуації; 12) заперечення; 13) ідентифікація; 14) обмеження Я [5]. Але й цей список неповний, його доречно доповнити такими захисно-адаптивними механізмами, як раціоналізація, фантазія, конверсія, символізація, переміщення.

Надалі в роботах психоаналітиків різних шкіл, течій та напрямів уточнювалося розуміння виявлених захисних механізмів і постулювалася наявність ще низки інших механізмів захисту (Г. Бібрінг, Ю. Захарова, Ж. Лапланш, Г. Ліндсей, Ж.-Б. Понталісю, К. Холл та ін.).

Зокрема, Ю.Б. Захарова вважає, що психологічний захист функціонує на внутрішньоособистісному, міжособистісному та міжгруповому рівнях. «Внутрішній» захист – актуалізація захисних механізмів при загрозі Я-образу (особистісній ідентичності) з боку власного досвіду. Захист, спрямований на збереження Я-образу в міжособистісній взаємодії, – актуалізація захисних механізмів при загрозі особистісній ідентичності суб'єкта з боку «іншого». При цьому припускається, що взаємодія повністю детермінується індивідуальними стосунками та характеристиками. Під захистом, спрямованим на збереження Ми-образу, тобто Я-образу суб'єкта як члена певної соціальної групи, Захарова розуміє актуалізацію захисних механізмів при загрозі соціальної ідентичності індивіда у взаємодії його як члена певної соціальної групи з членами інших груп. Цей тип взаємодії значно детермінується соціальними стереотипами міжгрупового сприйняття [12].

Думки авторів щодо повного, чіткого та однозначного структурованого поняття про захисні механізми досить різні. Але найбільш широко, принаймні в працях радянських вчених, проблема психологічного захисту висвітлена в аспекті її генезису, а саме,

тісно переплітаються з проблемою батьківсько-дитячих відносин. Зокрема, Є.Т. Соколова вважає психологічний захист тим первинним інтрапсихічним утворенням, котре є наслідком обмеження спонтанної експресії дитини. Саме за допомогою механізмів психологічного захисту стабілізується так звана «позитивна Я-концепція», і слабшає емоційний конфлікт, що їй загрожує.

Також необхідно виділити групу авторів, котрі розглядали в різних парадигмах психологічного знання проблему ранніх міжособистісних взаємодій суб'єкта та їх наслідків. Серед таких дослідників Р. Бернс, Д. Шектер, А. Адлер, К. Хорні, В. Байярд і Д. Байярд, Є. Берн, Р. Плутчик та інші [5].

Проблематика механізмів психологічного захисту знайшла своє відображення в дослідженнях стресу, а також прихильники психосоматичної медицини активно вивчали та вивчають психологічний захист. Отже, існує думка про те, що ненормативне функціонування будь-якої захисної системи призводить до того, що біологічні пристосувальні реакції на іншому рівні набувають властивостей патогенного фактора. До таких концепцій слід віднести концепцію «символічної мови органів», теорію «специфічного емоційного конфлікту», розроблену в працях Ф. Александера, концепцію «профілю особистості», розроблену в працях Ф. Дунбар та інші [9].

З віком відбуваються суттєві функціональні і структурні зміни організму, що мають індивідуальні різниці. При цьому одні індивіди виявляються старшими за свій вік, а інші – молодшими. Мова йде не стільки про зовнішні ознаки, скільки про фізіологічні, анатомічні, психологічні прояви старіння.

Процес старіння визначається співвідношенням між низкою внутрішніх та зовнішніх факторів. До внутрішніх факторів належать особливості організації хромосом та реалізації закладеного генотипу, своєрідність обміну речовин, нейроендокринної регуляції, що забезпечує активність, перш за все, головного мозку, серцево-судинної та дихальної систем, стійкість імунологічного статусу. Ці внутрішні фактори сприяють найбільш вдалій віковій адаптації організму до умов життя, що змінюються.

До зовнішніх факторів належить спосіб життя, фізична активність, характер харчування, шкідливі звички, стреси [8].

Період геронтогенезу являється підсумком всього життєвого шляху людини. В цей період посилюється дія основних законів гетерохронності, нерівномірності, стабільності, що, в свою чергу означає наростання суперечливості в розвитку різних підструктур у психіці людини.

Як відомо, одним з найважливіших завдань життя людини, починаючи з підліткового віку, є підтримка відносно постійної ідентичності. Для людей пізнього дорослого віку підтримка відчуття сталості власної ідентичності може бути досить важливою. В результаті досліджень було виявлено, що у цей період життя пристосування – надзвичайно складне завдання, адже варто зазначити, що у старих людей сформувалася жорстка структура

особистості [6]. Крім того, успішній адаптації до старості перешкоджають і об'єктивні складнощі:

- необхідність пошуку та випробування нових життєвих ролей; може спостерігатись втрата Я або рольове змішування;
- порушення зв'язку між людиною та суспільством, втраченою близьких та друзів, обмеженням фізичної активності;
- динаміці попереднього життєвого шляху було властиве постійне розширення кола обов'язків перед суспільством, а зараз суспільство стає в позицію винного людям пізнього дорослого віку. Тому виникає небезпека переключення відповідальності за своє життя на суспільство, що заважає мобілізації внутрішніх ресурсів для успішного пристосування до пізньої дорослості;
- пізня дорослість – період найбільшої насиченості стресами;
- більшість людей очікують від власної старості слабкості, дряхлості, соціальної безпорадності.

Тому активізація компенсаторних механізмів вимагає глибокої перебудови ієрархії особистісних мотивів. Зрозуміло, що люди пізнього дорослого віку вимушені пристосовуватися не лише до нової ситуації зовні, але і реагувати на зміни в самій собі. Якби не захисні психічні механізми, то особистостям зі сталою, узаконеною системою поведінки було б не лише важко, а навіть неможливо діяти в різноманітному та мінливому середовищі [11].

Е. Еріксон вважав, що особистість у пізньому дорослому віці являється як продуктом більш ранньої поведінки, так і поточної ситуації. Він розглядав фінальну стадію розвитку як процес пошуків, під час якого в кінцевій консолідації смерть втрачає свою гостроту.

Спосіб захисту особистості та стратегія поведінки в пізньому дорослому віці залежать від багатьох факторів, а саме – від життєвого досвіду, особливостей особистості, сформованих стереотипів поведінки. Люди по-різному реагують на внутрішні труднощі. У людей пізнього дорослого віку виникають труднощі із самообслуговуванням, попередні соціальні мотиви поведінки майже повністю втрачають своє значення. Така ситуація призводить до різкого звуження кола інтересів та загострення рис характеру. Людина перестає цікавитись тим, що виходить за межі її суб'єктивного світу. Енергію, що залишилася, вона направляє на самозбереження. Різке звуження кола інтересів наприкінці життя можна розглядати як пристосувальне явище, котре має за мету збереження можливостей організму, що вичерпуються, та підтримку найбільш важливих життєвих функцій [6].

Англійська вчена Д.Б. Бромлей передбачає п'ять стратегій пристосування в пізньому дорослому віці.

- 1) **«Конструктивний тип»**. Характеризує зрілу особистість, добре інтегровану, яка насолоджується життям і повністю приймає всі факти й особливості пізнього дорослого віку.

- 2) **«Залежний тип»**. Суспільно прийнятна стратегія, але має тяжіння до пасивності та залежності. Індивід добре інтегрований, але покладається на інших людей, поєднує почуття загального задоволення життям з тенденцією до оптимізму.
- 3) **«Захисний тип»**. Менш конструктивна модель пристосування до пізнього дорослого віку. Люди цього типу перебільшено емоційно стримані, дещо прямолінійні, для них характерне песимістичне ставлення до старіння, вони не бачать переваг пізнього дорослого віку та заздять молоді. Захисний механізм, котрий використовується проти страху смерті, є активністю «через силу», передбачає постійне живлення зовнішніми діями.
- 4) **«Ворожий тип»**. Для людей цього типу характерна агресія, вибухи, підозрілість, перекладання провини на оточуючих за всі свої невдачі. Такі особи мало реалістичні в оцінці навколишнього світу, не сприймають свою старість, з відчаєм думають про прогресуючу втрату сил, вороже ставляться до всього світу.
- 5) **«Самоненавидячий тип»**. Люди цього типу відрізняються тим, що агресію вони спрямовують на себе, піддають критиці та зневажають своє життя, пасивні, часто перебувають у депресії, недостатньо ініціативні; песимістичні, не вірять, що можуть впливати на власне життя, почувують себе жертвою обставин; добре усвідомлюють факт старіння, але не заздять молодим; смерть не хвилює їх, вони сприймають її як позбавлення від страждань [7].

Також слід зазначити, що вітчизняний психолог А.І. Анцифорова висунула припущення, за яким людей пізнього дорослого віку поділила на дві групи. До першої групи вона відносить осіб, котрі характеризуються високою активністю, що пов'язана з позитивною установкою на майбутнє. Цікаві різноманітні справи, нові очікування, старі та нові дружні контакти породжують у них задоволеність життям та збільшують його тривалість. Представники другої групи пасивно ставляться до життя, відчують важке почуття непотрібності, віддаляються від оточення, коло їх інтересів звужується, і, як наслідок, звужується коефіцієнт інтелекту. Вони втрачають повагу до себе, важко переносять свій пізній вік, поринають в минуле і, будучи фізично здоровими, швидко дряхліють [11].

Головна психологічна проблема людей пізнього дорослого віку – пошук сенсу прожитих років життя. Головне, щоб у людини похилого віку було відчуття щастя та задоволення від життя, тоді старість буде приємною порою.

Ф. Гезе виділяє три типи пізнього дорослого віку та людей, що проживають цю стадію розвитку: негативіст, що заперечує у себе ознаки старості; екстравертований, що визнає прихід старості і через зовнішні явища, і спостерігаючи за змінами; інтравертований тип, для якого характерним є гостре переживання процесу старіння.

І. С. Кон виділяє такі соціально-психологічні типи пізнього дорослого віку: активна творча старість, коли людина продовжує цікавитись суспільним життям, виховувати молодих, жити повноцінним життям; люди пізнього дорослого віку, котрі займаються справами, на які у них раніше не вистачало часу; третій тип людей похилого віку знаходить головне застосування своїх сил в сім'ї; останній тип людей – це ті, сенсом життя яких стає піклування про власне здоров'я. Поряд з цим, Кон звертає увагу і на негативні типи розвитку: агресивні, всім незадоволені, такі, що не розкрили свій потенціал, люди; розчаровані в собі та у власному житті, самотні невдахи [8].

Також важливим аспектом пристосування до нових умов життя людей пізнього дорослого віку є копінг-поведінка. Копінг-поведінка – форма поведінки, яка відображає готовність індивіда вирішувати життєві проблеми.

Особливості цього вміння пов'язані з «Я-концепцією», локусом контролю, емпатією, умовами середовища. Копінг-поведінка реалізується за допомогою копінг-стратегій на основі ресурсів особистості та середовища. Одним із найважливіших ресурсів середовища є соціальна підтримка. До особистісних ресурсів належать адекватна «Я-концепція», позитивна самооцінка, низький нейротизм, оптимістичний світогляд, емпатичний потенціал, афіліативна тенденція та інші психологічні конструкти [4].

Існує достатньо велика кількість стратегій копінг-поведінки. Загалом, вчені розглядають копінг з точки зору виконання ним двох основних функцій: регуляція емоцій (копінг, націлений на емоції) та управління проблемами (копінг, націлений на проблему).

Загалом, більшість психологів дотримуються єдиної класифікації допінгу [9]:

- 1) копінг-стратегії, спрямовані на ситуацію;
- 2) копінг-стратегії, спрямовані на переоцінку ситуації;
- 3) зусилля, спрямовані на знаття емоційної напруги.

На перевагу стратегій копінг-поведінки впливають індивідуально-психологічні особливості: темперамент, рівень тривожності, тип мислення, особливості локусу контролю, спрямованість характеру. Перевага тих чи інших способів реагування на складні життєві ситуації ставиться у взаємозалежність від ступеня самоактуалізації особистості – чим вище рівень розвитку особистості людини, тим краще вона справляється з труднощами, що виникли [4].

Згідно з цим положенням, перешкоди, що зустрічаються в житті людини, мають своїм джерелом не лише зовнішні (специфіку середовища), але і внутрішні (індивідуальні передумови) умови. Як захисні, так і копінг-стилі реагування пов'язані з установками та переживаннями, ставленням до себе та інших, зі структурою життєвого досвіду, тобто з поведінковим, когнітивним та емоційним рівнями ієрархічної структури психіки.

Варто розглянути, як співвідносяться копінг-стратегії з особистісними якостями людей похилого віку. Передбачається, що напружені, збуджені, з низьким самоконтролем люди схильні використовувати агресивні стратегії. Стратегії агресивної поведінки допомагають їм розрядити внутрішню напругу. Крім того, для напружених людей пізнього дорослого віку характерні стратегії емоційного реагування, а для збуджених – стратегії агресивної поведінки, промовляння ситуації з метою її осмислення, а також невротичні прояви.

Для людей, схильних до ризику, характерні стратегії афективного реагування (переважне використання деструктивних стратегій). Часто людям такого типу в складних життєвих ситуаціях притаманні реакції активного протесту: вибухові реакції гніву, плачу, крику, руйнівні дії та агресія. При цьому агресія може бути направлена як зовні, так і на самого себе.

Розслаблені та стримані люди похилого віку, відчуваючи напругу та неспокій, не схильні до збудження, а навпаки, ще більше розслабляються, використовуючи стратегію «намагаюсь розслабитись, залишатися спокійним». Людям такого типу, а також людям з високим рівнем самоконтролю, така стратегія допомагає особливо добре [6].

Можна передбачити, що, вибудовуючи захисну поведінку, кожна людина спирається на характерні для неї відхилення (загострення) особистісних якостей. Збуджені ще більше збуджуються, стримані та розслаблені, навпаки, ще більше розслабляються. Люди пізнього дорослого віку з поганим самоконтролем зовсім перестають контролювати себе.

Для тривожних людей похилого віку характерні такі стратегії боротьби зі стресом: емоційного від реагування на ситуацію, звернення до Бога, промовляння в зовнішній мові проблемної ситуації, стратегія отримання задоволення через їжу. Остання з них допомагає перебороти напругу та неспокій. Висока тривожність виражається в постійній стурбованості, сумних побоюваннях та поганому настрої. Такі люди часто плачуть та сумують.

Чутливі люди пізнього дорослого віку частіше застосовують стратегію звернення до Бога. Такі люди постійно потребують підтримки більш сильної на їх погляд особи (дітей, онуків, родичів, лікаря тощо).

Отже, у своїй захисній поведінці люди похилого віку спираються на ті властивості особистості, які для них найбільш характерні. При цьому одні якості базуються на вроджених властивостях темпераменту (реактивність, чутливість, активність, екстраверсія інтроверсія, емоційна збудливість), а інші – соціально обумовлені, сформовані упродовж життя. Незалежно від свого походження ці характерні для конкретної людини загострення властивостей особистості є тією «психологічною зброєю», яку вона використовує для свого захисту.

Отже, пристосування в пізньому дорослому віці часто мають загальні риси з пристосуваннями, що спостерігалися в юності чи



у зрілому віці. Людина, визначаючи свою ідентичність, розвиваючи конкретні якості особистості, проносить їх через все життя. Коли люди досягають старості, їх реакція на старіння й нові ситуації виявляється індивідуальною й обумовлюється ідентичністю та якостями особистості, які були набуті у попередній період життя. Відповідно, розвиток особистості в пізньому дорослому віці складається з особистісної інтерпретації подій та реакції на них, тісно пов'язаних з поведінкою людини в минулому [8; 10].

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дозволяє зробити такі основні висновки:

- 1) кожна людина тією чи іншою мірою використовує механізми психологічного захисту, які забезпечують їй збереження відносної стабільності психічного стану (психіки);
- 2) люди рідко використовують який-небудь єдиний механізм захисту; один чи декілька механізмів психологічного захисту є для особистості основними, з часом саме вони стають звичними, їм віддається перевага перед іншими, використання яких є ситуативним чи поодиноким;
- 3) пізня дорослість – період найбільшої насиченості стресами, це обумовлено тим, що люди пізнього дорослого віку вимушені пристосовуватися не лише до нової ситуації зовні, але й реагувати на зміни в самих собі;
- 4) люди пізнього дорослого віку в складних життєвих ситуаціях спираються на ті стратегії копінг-поведінки та використовують ті захисні механізми, які застосовували у попередні періоди життя.

### Список використаних джерел

1. Авербух Е.С. Расстройство психической деятельности в позднем возрасте. – Л., 1969. – 285 с.
2. Александрова М.Д. Проблемы социальной и психологической геронтологии. – Л., 1974. – 135 с.
3. Анцыферова Л.И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы? // Психолог. – Том 15 – № 3. – 1994. – С. 99-105.
4. Демина Л.Д., Ральникова И.А. Психическое здоровье и защитные механизмы личности. – Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2000. – 123 с.
5. Захарова Ю.Б. О моделях психологической защиты на уровне межгруппового взаимодействия // Вестник Московского университета. Серия. 14. Психология. – 1991. – № 3. – С. 11-17.
6. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 940 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
7. Максимова С.Г. Социально-психологические аспекты дезадаптации лиц пожилого возраста и старческого возраста // Клиническая геронтология. – № 5-6. – 2000. – С. 58-63.

8. Максимова С.Г., Луницин Б.Г. Социальные фрустрации лиц пожилого и старческого возраста в контексте социально-психологической дезадаптации // Клиническая геронтология № 7. – 2001. – с. 38-45.
9. Овчаренко В.И. Психологические механизмы защиты // <http://slovari.yandex.ru/dict/psychlex6/article//PS6/ps6-0477.htm>
10. Полищук Ю.И. Старение личности // Социальная и клиническая психиатрия. – 1994. – Том 4. Вып. 3. – С. 108-115.
11. Пухальская Б. Старость как фаза развития человека. // Старость. Популярный справочник. – М., 1996. – С.33-41.
12. Штроо В.А. Исследование групповых защитных механизмов // Журнал практической психологии и психоанализа. – №3. – 2001.
13. Bromley D. B. The Psychology of Human Ageing. London, 1996 – 201 с.

The article is devoted to the problem of psychological defenses and coping of aging. The author analyzes theoretical data on the topic of psychological defenses and coping in old age in compare with adults. The author proposes topics of future research in the field of defenses of aging.

**Key words:** psychological defense, defense mechanisms, aging, adaptation, coping.

*Отримано: 22.09.2009*

**УДК 37.091.31-059.1**

*Л.П. Скорич*

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ**

У дослідженні здійснено детальний аналіз теоретико-методологічного матеріалу щодо реалізації індивідуального підходу в навчанні, в основу якого лягли теоретичні погляди Г.С. Костюка, які глибоко, оригінально і точно відображають індивідуальний підхід до учнів, враховуючи вікові та індивідуальні фактори.

**Ключові слова:** теоретичні основи, індивідуальний підхід, вікові та індивідуальні особливості, навчання.

В исследовании проведен детальный анализ теоретико-методологического материала по вопросу реализации индивидуального подхода в обучении, в основу которого легли теоретические положения Г.С. Костюка, которые глубоко, оригинально и точно отражают особенности индивидуального подхода к учащимся с учетом возрастных и индивидуальных факторов.

**Ключевые слова:** теоретические основы, индивидуальной подход, возрастные та индивидуальные особенности, учеба.

Проблема реалізації індивідуального підходу до учнів безпосередньо в процесі навчання належить до тієї категорії проблем, актуальність яких не послаблюється з часом. Відповідно, організація і здійснення навчального процесу як такого є одним із найважливіших завдань сучасної психології і педагогіки. Незважаючи на те, що в різний час багато видатних учених приділяли увагу цій проблемі, на сьогодні ми, як і раніше, все ж є далекими від успішного її вирішення. Безумовно, створена теоретична база значною мірою сприяє розробці вирішення, але по мірі накопичення знань впливає все більше і більше питань. Більше того, не можна заперечувати той факт, що зараз ми спостерігаємо деякий спад активності у вивченні цієї проблеми. Чому? Відповідь полягає в тому, що ми говоримо про реалізацію індивідуального підходу до учнів, але оскільки спілкування вчителя з учнями один на один є важкоздійсненним (якщо не неможливим), то й говорити тут нема про що. Але, тим не менше, необхідність якомога швидшого розв'язання цієї проблеми здається очевидною. Однією із перешкод на шляху вирішення проблеми є необхідність руйнування тих способів спілкування вчителя з учнями, що склалися в рамках традиційної авторитарної педагогіки. Це питання є досить складним, враховуючи групову форму організації навчання, яка, до речі, і сформувала таке негативне ставлення до школи як такої зі сторони і учнів, і вчителів.

Прикладне вирішення проблеми індивідуалізації навчання передбачає знання індивідуально-характерологічних особливостей учнів (незважаючи на значну кількість досліджень у цій області, ми постійно зустрічаємося з реалізацією отриманих результатів на практиці). Ймовірно, це може бути пов'язано з тим, що всі індивідуально-типологічні особливості учнів подаються як випадковий і досить простий набір різноманітних якостей особистості. А при такому підході втрата цілісності і системності психологічних складових особистості учнів буде очевидною. Саме це, в свою чергу, робить питання досить спірним. З одного боку, кожний із вчених, що приділяв увагу цій проблемі, намагається акцентувати увагу на конкретних факторах, що впливають на процес спілкування, на необхідності враховувати різні індивідуальні особливості. З іншого боку – ми зустрічаємося з обмеженими можливостями масової школи, коли мова йде про індивідуальний підхід.

Більше 20 років тому С.Д. Максименко зазначив, що «наведені дослідження, на жаль, констатують сутність індивідуальних особливостей учнів, не завжди висвітлюючи те, як саме слід їх враховувати в практиці навчання» [8, с. 65]. І його оцінка цієї проблемної ситуації і сьогодні є досить і досить актуальною. Говорячи про психологічні основи реалізації індивідуального підходу у навчанні, ми, в першу чергу, маємо на увазі теоретико-психологічне обґрунтування сутності цього процесу, а також необхідність виокремлення серед маси індивідуально-психологічних особливостей саме тих системотворчих «одиниць», які і є шуканим предметом педагогічного впливу.

Однією із основних перешкод на шляху до розв'язання даної проблеми є таке. Вивчаючи теоретико-методологічний матеріал, ми зустрічалися з трактуванням індивідуального підходу як процесу *врахування* окремих особливостей учнів. І можна сказати, що мова йде саме про загальноприйнятую позицію стосовно цієї проблеми, про що Л.С. Виготський висловився так: «Навчання повинно йти попереду розвитку, просуюючи його далі і викликаючи в ньому новоутворення» [3, с. 87]. Якщо ж навчання буде *враховувати* лише особливості, специфіку психічних структур – тоді воно (навчання) буде лише гальмувати і навіть руйнувати розвиток. Отже, ми робимо висновок, що сама сутність індивідуального підходу в навчанні полягає в тому, щоб не враховувати, а *розвивати* індивідуально-психологічні особливості учнів. І відповідно, ця позиція буде принципово відрізнятися від загальноприйнятої і передбачати абсолютно інші педагогічні технології.

*Безумовно*, важливим моментом є необхідність вияву вікових і індивідуальних особливостей психічного розвитку, оскільки само здійснення індивідуального підходу ніяк не може залежати від того, на якому саме етапі розвитку перебуває учень. Проте цією залежністю дуже часто нехтують, просто її не розглядаючи. Але ж кожному віку притаманна основна лінія розвитку, завдяки якій і здійснюється зміна особистості в цілому. При цьому не варто забувати про точне висловлювання Д.Б. Ельконіна: «Розуміння індивідуальних особливостей лише як якостей особистості є неповним. Дитина як підростаюча істота завжди представляє собою індивідуальний варіант вікового розвитку» [12, с. 43].

Ми проводили аналіз теоретичних поглядів Г.С. Костюка на проблему індивідуального підходу з метою наукового самовизначення з даного питання. Безумовно, таке самовизначення виявляється неможливим при розгляді лише окремих положень і дефініцій. Специфіку поглядів вченого на цю проблему можна зрозуміти лише після з'ясування того теоретичного змісту, який він вкладає в такі терміни, як: індивідуальні і, власне, підхід.

Не будучи прихильником жорсткого розмежування понять «індивід», «особистість», «індивідуальність», Г.С. Костюк значною мірою виділявся серед більшості вітчизняних вчених. Його думка лише зводилася до того, що ці сфери є швидше за все гармонійними сусідами. Наведена нижче цитата максимально точно відображає основну ідею вченого: «У розвитку кожної особистості і на кожному етапі ми можемо помітити індивідуальні особливості. Особистість розвивається завжди як індивідуальність, її індивідуальність своєрідна і неповторна, і тому вивчення індивідуальних особливостей є істотно важливим і теоретично, і практично. Воно наближує розробку питань теорії розвитку до завдань педагогічної, лікарської, виробничої та інших практик» [5, с. 22]. З чого зрозуміло, що особистісне і індивідуальне – не є абсолютними синонімами, і в той же час вони не абсолютно протилежні. Вони існують один в одному, створюючи певну ці-

лісність. Для порівняння можна навести думки багатьох учених, серед них О.М. Леонтьєв, який досить різко проводить межу між індивідом, індивідуальністю і особистістю, і К.К. Платонов, з наполегливою вимогою чіткого розмежування індивідуального і особистісного підходів до людини (оскільки, на його думку, ці поняття настільки діаметрально протилежні, що ні в якому разі не можуть поєднуватися в одному дослідницькому напрямку). Можна передбачити, що саме такого роду переконання і лягли в основу сьогоденішнього розуміння «особистісного підходу до навчання», де предмет представляється оригінальним і креативним, що на перевірку обертається повною безпредметністю. І на противагу всьому перерахованому Г.С. Костюк демонструє абсолютну іншу точку зору, говорячи, що «... у процесі психічного розвитку і його результатах, існують типологічні та індивідуальні відмінності. Вони проявляються у функціональних особливостях нервової системи, в розумових, емоційних, моральних, вольових якостях, у потребах, інтересах, здібностях і характерологічних рисах дітей і молодих людей. У процесі розвитку формується неповторна індивідуальна своєрідність особистості» [4, с. 228]. І ця позиція чітко і ясно демонструє, що далеко не все можна розбити на частини і складові і, вивчати окремо. В цьому і полягає деяка складність позиції Г.С.Костюка, але не можна не відзначити, що складність виправдана. Скажімо, викладач, вчитель, який повною мірою усвідомив і відчув те, що дитина – це є індивідуальна і своєрідна особистість, але при цьому дивовижно цілісна особистість і представлена йому лише в такій формі, буде абсолютно інакше сприймати і розуміти цей самий індивідуальний підхід, ніж вчитель, який сприймає дитину як певний набір індивідуальних, особистісних складових частинок, кожна із яких може бути окремим предметом педагогічного впливу.

Величезну важливість мають також і вікові особливості учнів, саме їх детальне вивчення дає можливість найбільш грамотно і доцільно здійснювати (реалізовувати) індивідуальний підхід. Вікові особливості, що розглядаються поза особистістю з її індивідуальними особливостями, є самі по собі лише гіпотетичним конструктом; і в той же час неможливо ретельно вивчити ці самі особливості, абстрагувавшись від вікових показників, адже вони є, цитуючи Г.С. Костюка, індивідуальними варіантами розвитку [5]. На превеликий жаль, інтерес до цього питання зведений нанівець, і тільки недавно актуалізувався в контексті, і то лише в корекції вікового психологічного консультування. Дотримуючись позиції Г.С. Костюка щодо співвідношення індивідуального і вікового, можна сказати, що найбільш придатними для реалізації індивідуального підходу є молодші школярі. Адже їхня профільююча діяльність і вікові особливості максимально ілюстративно відображають саму сутність індивідуального підходу у навчанні. Незаперечним є той факт, що індивідуальність, притаманна молодшому шкільному віку, підлітковому і старшому шкільному, – буде досить істотно відрізнятися. Ви-

ходячи з цього, і індивідуальний підхід буде принципово відмінним у кожному з цих вікових періодів.

Вивчаючи теоретико-методологічну базу з цього питання, нам довелося зустрітися з досить пасивною схемою реалізації індивідуального підходу, яка передбачає лише врахування особливостей учнів. І саме Г.С. Костюк у своїх працях підходить до подолання цієї схеми, говорячи про необхідність певного впливу на формування цих самих особливостей у процесі навчання, спрямовуючи і коректуючи їх, щоб забезпечити максимальний розвиток здібностей і талантів кожного із учнів. У силу специфіки вітчизняної практичної педагогіки, схильної до прирівнювання учнів, цей досить прогресивний погляд на проблему і не отримав широкого розповсюдження. Адже вікові, а значить індивідуальні, особливості учнів значною мірою є саме *результатом* їх навчання і виховання.

Нам є дуже близькими розуміння і трактування реалізації індивідуального підходу Г.С. Костюком. Адже, говорячи про концепцію *управління* навчальною діяльністю учнів, йому вдалося уникати авторитарного звучання (Г.О. Бал). І намагаючись розвивати цю ідею, ми поступово доходимо висновку, що в трактуванні Г.С. Костюка навчання просто не може бути не індивідуальним. Говорячи про старших школярів, необхідно підкреслити той факт, що на цьому етапі розвитку їхньою провідною діяльністю є спілкування. Спілкування як із ровесниками, так із сім'єю, вчителями. Адже, незважаючи на те, що їхній вік вже є близьким до репродуктивного, вони все ще нерозривно пов'язані з людьми, що ними опікуються і гостро потребують підтримки і спрямування. У цій ситуації індивідуальний підхід буде базуватися на самооцінці учня [4]. І побудова навчального процесу таким чином, щоб учень у своїх відповідях, у спілкуванні з вчителем прагнув до оцінки, аналізу власних результатів – видається нам досить продуктивним. Адже крім деякого рефлексивного досвіду, розвитку індивідуальності, це буде показовим і власне для вчителя, оскільки дасть йому можливість побачити *індивідуальні* особливості учня, а значить, скоректувати предмет педагогічного впливу.

Одним з важливих інструментів у реалізації індивідуального підходу до учнів Г.С. Костюк вважав оцінну діяльність вчителя і, власне, вибір способу оцінювання [4]. На практиці ж можна відзначити, що врахування індивідуальних особливостей учнів (зокрема таких, як тип роботи, мотивація і т. д.), здійснюється дуже рідко. І виставляння оцінок проводиться шляхом орієнтації на якийсь умовний еталон, що само по собі має властивість дуже негативно впливати на мотиваційну діяльність учнів. Крім того, таке «еталонне оцінювання» призводить до нівелювання значущості індивідуальності учнів, а також до інших психічних переживань, що мають досить негативний відтінок.

Говорячи про реалізацію індивідуального підходу в навчанні, не слід забувати про позашкільні заняття. Адже формування самостійності (при навчанні, зокрема) є важливим етапом (момен-

том) розвитку особистості. А виходячи з того, що, за Г.С. Костюком, специфіка, культура роботи в учнів є досить неоднаковою, самостійна робота вимагає грамотної корекції з боку викладача.

Однією з поширених помилок є здійснення індивідуального підходу лише по відношенню до дуже сильних або ж дуже слабких і відстаючих учнів. І це є в корені неправильним. Кожному, ми підкреслюємо, що кожному учневі необхідний індивідуальний підхід, що враховує його історію розвитку, рівень знань, попереднє навчання (у сім'ї, у попередніх класах школи і т. д.). І ретельне вивчення всіх особливостей кожного з учнів повинно стати і бути пріоритетним завданням вчителя.

У своїх роботах з вікової і педагогічної психології Г.С. Костюк значну долю уваги приділяє аналізу індивідуалізації навчально-виховного процесу, а також саме здійсненню індивідуального підходу на різних етапах розвитку дитини, що, власне, і виводить його працю з розряду суто теоретичних [5]. Його дивно точно об'єднання вікового і індивідуального чинників дає можливість відійти від пасивної позиції в розумінні індивідуального підходу, що властива традиційній школі. Далі слід сказати про наявність певних смислових «одиниць» у кожному з вікових періодів, які визначаються шляхом проведення генетичного аналізу (С.Д. Максименко) і згодом стають предметом реалізації індивідуального підходу [8]. Наприклад, розглядаючи молодший шкільний вік, ми говоримо, що центральною лінією психічного розвитку тут буде навчальна діяльність, яка є провідною. Проте, це жодним чином не означає, що в цьому віці у дитини розвиватимуться лише пізнавальні процеси і розумові здібності, адже ця сама провідна діяльність здійснюється дитиною, як особистістю насамперед; а отже, і розвиватися буде саме особистість в цілому, зі всіма її специфічними особливостями. І відповідно, всі прагнення, бажання, потреби, властиві дітям у цьому віці, будуть нерозривно пов'язані саме з учінням. Учіння – є певним центром у свідомості школяра, за влучним визначенням Л.І. Божович: афективний центр [1].

У зв'язку зі всім вищесказаним хочеться все-таки конкретизувати ті самі «одиниці», що являють собою предмет психологічного і педагогічного впливу. На нашу думку, ними будуть: міра суб'єктності, розвиток способів учіння і якісь особистісні переживання (пов'язані з успішністю результатів здійснення навчальної діяльності). Безумовно, виходячи з індивідуально-типологічних особливостей особистості, в кожного з учнів можна спостерігати незліченну кількість індивідуальних варіантів прояву цих «одиниць». І, звичайно ж, необхідно відзначити, що при переході дитини з однієї вікової категорії в іншу, її провідна діяльність буде змінюватися, а отже, і предмет педагогічного впливу буде іншим. Проте нашою метою було представити саму логіку підходу, яка буде незмінною.

Отже, виходячи зі всього проаналізованого нами теоретико-методологічного матеріалу, слід викласти основні положення щодо організації та реалізації індивідуального підходу в навчанні.

Слід зазначити, що в основі реалізації індивідуального підходу в навчанні повинно лежати максимально чітке і повне уявлення про індивідуальні особливості психічного розвитку учнів. Грунтуючись на принципах генетичної психології, ми маємо можливість вивчити становлення і походження тієї психічної структури, яка і підлягає оптимальному розвитку в процесі індивідуалізованого підходу. В цілому, знання цих нюансів і допоможе визначити спосіб і форму реалізації педагогічного впливу.

Окремим пунктом стоїть проблема методів досліджень. Як вже згадувалося раніше, навіть при отриманні результатів їх інтерпретація і використання на практиці залишаються важкоздійсненними.

На перший погляд може здатися, що на вчителя як такого покладається непомірно багато завдань, тому нам видається доречним згадати про те, що необхідно забезпечувати наявність такої професійно-психологічної ланки, як шкільний психолог. С.Д. Максименко говорить, що завдяки рекомендаціям шкільного психолога з'являється можливість, з одного боку, скоректувати і організувати результативні для навчання дітей педагогічні впливи, а з іншого – вибудовувати навчальний процес і використовувати навчальний матеріал у тих формах, які сприятимуть максимальному розкриттю здібностей учнів [9]. Отже, нами був здійснений детальний аналіз теоретико-методологічного матеріалу з питання реалізації індивідуального підходу в навчанні, в основу якого лягли теоретичні позиції Г.С. Костюка, які глибоко, оригінально і точно відображають особливості індивідуального підходу до учнів, з врахуванням вікових і індивідуальних чинників.

### **Список використаних джерел**

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности. – М.: Воронеж, 1995.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во «Смысл»; Изд-во «Эксмо», 2005. – С. 210.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1983. – Т.3: Проблемы развития психики. – С. 87.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1998. – 600 с.
5. Костюк Г.С. Навчання і розвиток учнів // Психологічна наука, вчитель, учень. – К.: Радянська школа, 1997 – С. 19-32.
6. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии // Методологические проблемы психологии. – М., 1969.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1997. – 304 с.
8. Максименко С.Д. Генетическая психология. – К., 2000.



9. Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезі: [в 2-х т.]. – К.: Форум, 2002.
10. Максименко С.Д. Проблема метода психологии // Вопросы психологии. – 1989. – №4. – С. 31-39.
11. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – №4. – С. 6-20.
12. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974. – 64 с.

The article analyses in detail theoretical methodological material concerning individual approach in teaching based upon theoretical viewpoints of G.S. Kostiuk which deeply, originally and exactly reflect individual approach to students, taking into consideration age and personal factors.

**Key words:** theoretical backgrounds, individual approach, age and personal peculiarities, teaching.

*Отримано: 10.10.2009*

**УДК 159.95(043.3)**

*У.Л. Стасюк*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

У даній статті розглядається питання професійного самовизначення в розрізі дослідження професійного становлення практичних психологів. Проведений аналіз сучасних підходів до проблематики самовизначення психолога у вітчизняній психології. Відзначається, що формування професійної свідомості майбутніх психологів складається з таких елементів, як професійна освіченість, професійна культура діяльності, а про сформованість професійної психологічної свідомості свідчить наявність в психологів певних світоглядних, професійних, особистісних та творчих якостей.

**Ключові слова:** професійне самовизначення, професійна свідомість, професійні якості практичного психолога.

В данной статье рассматриваются вопросы профессионального самоопределения в разрезе профессионального становления практикующих психологов. Проведен анализ современных подходов к проблеме самоопределения психологов в отечественной психологии. Отмечается, что формирование профессионального сознания будущих психологов состоит из таких элементов, как профессиональная образованность, профессиональная культура деятельности, а о сформированности психологического сознания свидетельствует наличие у психологов определенных мировоззренческих, профессиональных, личностных и творческих качеств.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, профессиональное сознание, профессиональные качества практикующего психолога.

**Постановка проблеми.** Питання визначення сутності професійного самовизначення займає важливе місце в психологічній науці. У вітчизняній психології домінуючі позиції зберігає особистісний підхід до проблематики самовизначення психолога. Наукових досліджень, присвячених вивченню якостей особистості представників психологічної професії, досить багато. Різні автори виділяють різноманітні характеристики професійних психологів, які можуть стати предметом аналізу й діагностики: охоплюють особливості професійного мислення та свідомості, рефлексії та самооцінки, цілеспрямованія та стосунків, знань та практичних дій.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Дослідженням проблематики професійного самовизначення займалися Є.О. Клімов [4], Н.С. Пряжніков [6], Є.І. Головаха [3]. Дослідження професійного становлення саме психологів представлено у дослідженнях Н.І. Пов'якель [5], Н.В. Чепелевої [9], Ж.П. Вірної [2], Є.Є. Сапогової [8], А.Г. Самойлової [7], Н.В. Бачманової та Н.А. Стафуріної [1].

На думку Є. О. Клімова, «професійне самовизначення, яке розуміється як один із важливих проявів суб'єкта діяльності, може розглядатися на двох взаємопов'язаних рівнях: гностичному (у формі трансформації самосвідомості) і практичному (у формі реальної зміни соціального статусу, місця людини в системі міжлюдських стосунків)» [4, с. 26]. Він також доповнює, що «професійне самовизначення – діяльність людини, яка набуває того чи іншого змісту в залежності від етапу її розвитку як суб'єкта праці».

Н.С. Пряжніков дає таку дефініцію професійного самовизначення: «Сутністю професійного самовизначення є самостійне і усвідомлене віднайдення смислів роботи, що виконується, і всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації» [6, с. 36]. Головна мета професійного самовизначення – «поступове формування внутрішньої готовності до усвідомленої і самостійної побудови, корекції і реалізації перспектив власного розвитку (професійного), готовності самостійно знаходити особистісно значущі смисли в конкретній професійній діяльності» [6, с. 38].

Професійний розвиток фахівця в галузі практичної психології, зазначає Н.І. Пов'якель, продукується комплексом інтегральних психологічних механізмів, що регулюють процеси вирішення професійних завдань, а саме – низку регулятивних механізмів (цілеутворення, прогнозування, планування, програмування, самоконтроль, самообілізація, самокорекція, прийняття рішення), а також рівнем розвитку рефлексивної усвідомленості професійних цілей та їх продуктивності, продуктивності стилів саморегуляції, рівнем сформованості інтелекту та мисленневих якостей [5].

Професійний розвиток саморегуляції мислення практичного психолога, на думку Н.І. Пов'якель, представляє собою процес підвищення рівня і якості професійної компетентності фахівця у вирішенні завдань, творчого мислення у пошуку продуктивних рішень, рефлексії своїх можливостей та регулятивних засобів їх активізації та самовдосконалення.

Усебічний науково обґрунтований аналіз проблеми професіоналізації психолога представлено також у дослідженні Ж.П. Вірної [2]. Особлива увага в ньому приділяється мотиваційно-смісловій регуляції особистості у ході набуття та трансформування її професійного досвіду.

Становлення суб'єкта професійної діяльності, вважає автор, є наслідком проходження людиною складного «життєвого шляху», що як атрибутивна характеристика життєдіяльності доповнює професійний досвід. Представлений життєво-стильовий концепт мотиваційно-смісловій регуляції дозволяє розглядати такий феномен, як актуально-потенційну активність, що локалізується у площині співвідношення функціональної і перспективної сфер життєвого часового простору та дійової реалізації у зонах актуального й потенційного досвіду особистості. Психологічні механізми функціональної (мотиваційно-спонукальний, емоційно-ситуативний і когнітивний) та перспективної (аксіологічний, рефлексивний, антиципаційний) сфер мотиваційно-смісловій регуляції розглядаються автором як своєрідна проєкція цілісного уявлення про особистість у її життєвому стилі.

Вітчизняні психологи також вважають, що ефективне вирішення професійно-психологічних завдань практики значно залежить від наявності й сформованості цілої низки професійно-важливих рис і здібностей, умінь та навичок практичних психологів, через наявність яких виявляється ступінь сформованості їх професійної свідомості.

За результатом вивчення здатності до практичного вирішення задач як специфічної характеристики практичних психологів, Н.В. Бачманова та Н.А. Стафуріна відзначили у структурі особистості психологів такі якості, як уміння співпереживати, тобто емпатія; здатність до рефлексії, тобто вміння аналізувати власну поведінку; комунікативні здібності; ерудицію, спостережливості та швидку орієнтацію в ситуаціях професійної діяльності [1].

Н.І. Пов'якель вважає, що успішність професійної діяльності психологів залежить, насамперед, від: професійно-важливих особистісних рис і властивостей; професійно-важливих соціально-когнітивних, комунікативних умінь; професійно-важливих пізнавальних й інтелектуальних рис і здібностей [5].

У підході Н.В. Чепелевої суттєвої ваги набувають саме свідомісні процеси і механізми. У праці «Особистісна підготовка практикуючого психолога», розглядаючи психологічні властивості психологів, яких вони набувають у процесі професійної підготовки, вона виділяє певні рівні в системі організації професійного психологічного навчання, а саме:

- світоглядний рівень, становлення якого повинно забезпечити засвоєння норм, зразків, правил поведінки, стійкої системи цінностей, яка б відповідала професійному етикету психолога;
- професійний рівень, що, як і всі інші, має на меті формування професійної свідомості майбутніх спеціалістів та спрямовується на оволодіння необхідною системою знань, технологією практичної діяльності майбутнього психолога, формування його психологічної культури;
- особистісний, метою якого є формування в студентів професійно важливих якостей особистості, гуманістичної спрямованості, «діалогічності» як центрального її компонента, здатності до професійної ідентифікації [9].

Як і попередні автори, Н.В. Чепелєва називає серед ключових психологічних характеристик професійних психологів професійну компетентність. Компетентність визначають як «особливий тип організації предметно-специфічних знань, який дозволяє приймати ефективні рішення у відповідній області діяльності» [9, с. 243]. Розширюючи це трактування професійної компетентності, Н.В. Чепелєва зазначає, що професійна компетентність «припускає не тільки оволодіння необхідними практичними вміннями та техніками, а й наявність у фахівців розвинутого поля професійних смислів, які здебільшого і зумовлюють творчий характер професійної діяльності психолога» [там само, с. 244].

Особливості професійної психологічної свідомості були детально проаналізовані у роботі Є.Є. Сапогової [8]. Цей автор, як і багато інших дослідників, не ставить перед собою завдання чітко розділити на групи ті психологічні новоутворення, яких набуває професійна психологічна свідомість у процесі формування, а лише перелічує їх та дає їм характеристики. Незважаючи на це, всі визначені автором психологічні якості, що притаманні професійній психологічній свідомості, можуть бути певним чином згруповані.

По-перше, виділяється коло особистісних якостей, які певним чином співпадають з тими, що вже були згадані у попередніх підходах. Так, терміни «екзистенціальність», «інтенціальність» Є.Є. Сапогова пропонує для визначення системотвірних професійних істин, які задають психологам своєрідну інтенцію розуміння, співпереживання, спілкування. У процесі професійної діяльності психологи намагаються віднайти необхідний (загублений клієнтом) смисл, знову пов'язати його з особистістю клієнта, з'єднати суб'єкт зі світом. Усе це визначає специфіку феноменів, з якими мають справу психологи. Для психолога сферою пізнання стає інша людина – суб'єкт. Тому взаємодія тут виступає в суб'єкт-суб'єктній формі. Об'єктивне дослідження не може відкрити істинного суб'єкта. Професійна свідомість – це відкрита система, інтерсуб'єктна за своєю природою, яка перебуває в постійній взаємодії з іншими. Професійна свідомість психолога і виникає за рахунок цієї взаємодії.

Серед психологічних ознак сформованої професійної свідомості Є.Є. Сапогова виділяє також її екологічність: психоло-

ги обережно ставляться до будь-яких складників особистості; будь-яка запропонована клієнтом «частина» може бути взята як «ціле». Психологи приймають як факт не одностайність, а різноманітність думок, образів, явищ, не виключають можливості існування суперечливої позиції стосовно одного феномена. Вони орієнтуються на розуміння зв'язків людських вчинків у контексті їх власних зв'язків зі світом речей та людей.

Якщо звернутися до суто професійних характеристик свідомості, слід узяти до уваги, що автор пропонує починати дослідження специфіки професійної психологічної свідомості саме з визначення природи тієї діяльності, в якій вона формується. У даному контексті – це робота, яка здійснюється у внутрішньому плані психологічної свідомості, у сфері індивідуальної психосемантики. Знаковість, символічність, враховуючи тлумачення Є.Є. Сапогової, можна також віднести до кола професійних якостей психологічної свідомості, хоча це – загальна властивість будь-якої свідомості. Але ж особливо важливою ця характеристика свідомості є для психологів, і в першу чергу, у тому аспекті, що саме в єдиному континуумі індивідуального буття – у свідомості – об'єкти світу отримують назви та імена. Отже, відбувається оволодіння індивідуальним буттям та особистісним смыслом.

Як відомо, у практиці психологічної діяльності фахівець стикається з широким колом феноменів, які взагалі виходять за межі загальнонаукової логіки. Психічна реальність, з якою має справу психолог, є досить непередбачуваною. Отже, важливим складником професійної свідомості Є.Є. Сапогова визнає дивергентність (гнучкість) та інтуїтивність.

До групи так званих творчих якостей можна віднести уяву (моделювання) та креативність – важливі елементи кваліфікованої професійної свідомості, що лежать в основі навичок встановлення та komponування (моделювання) зв'язків. Можливо, саме на них і базуються вміння відчувати в тексті клієнта значущі елементи, інтуїтивно передбачувати, що саме вони є важливими; вміння створювати нові структури з набору базових ідей, образів, уявлень клієнта; вміння контекстно добудовувати висловлювання клієнта, вписуючи їх в його індивідуальний досвід; вміння виводити проблему за межі, створені самим клієнтом у ході рефлексії своєї проблеми. Творче мислення практичних психологів – це поєднання операціонального та образно-асоціативного в їх професійній діяльності, що і робить діяльність високопродуктивною. Уява використовується у професійній діяльності як вихід у нові сфери пізнання психологічної дійсності або як зміна парадигми – вихід за межі методу, способу пізнання.

Відомо, що професійна свідомість не може вважатися сформованою і без певних світоглядних характеристик. Серед них універсальність свідомості психологів, яка може бути уподібнена будь-якій іншій свідомості. Психологи інтерпретують та тлумачать «тексти» інших людей, тому опиняються у складній семантичній ситуації: щоб тлумачити, вони самі повинні володіти більш ши-

роким та повним «текстом» (словником, енциклопедією), містити в собі різноманіття мов та смислів, якими розмовляють інші носії свідомості. Розуміти іншу особистість означає приймати та розуміти іншу мову, за допомогою якої вона себе висловлює.

Серед професійно важливих якостей психологів вирізняються також такі: психологічна грамотність, психологічна компетентність, ціннісно-смысловий компонент, рефлексія, культуротворчість. Усі ці характеристики є однаково важливими. Так, наприклад, психологічна грамотність являє собою «ази» формування психологічної свідомості, саме з психологічної грамотності починається її формування з урахуванням вікових, індивідуальних та інших особливостей. Психологічна грамотність означає оволодіння психологічними знаннями (фактами, уявленнями, поняттями, законами і т.д.), вміннями, символами, правилами і нормативами в сфері спілкування, поведінки і т.д. Психологічна грамотність може виявлятися у кругозорі, ерудиції, поінформованості про різноманітні психічні явища як з точки зору наукових знань, так і з точки зору життєвого досвіду (традиції, звичаї, безпосереднє спілкування людини з іншими людьми, інформація з засобів масової інформації і т.д.). Взагалі психологічна грамотність складається з оволодіння системою знаків та їх значень, способами діяльності, зокрема способами психологічного пізнання. Виходячи з такого тлумачення поняття психологічної грамотності можна стверджувати, що за своїм змістом цей блок психологічних характеристик співпадає з так званим світоглядним блоком.

До світоглядного блоку можна віднести також і ціннісно-смысловий компонент професійної психологічної свідомості особистості, а також культуротворчість. Цей блок складається із сукупності особистісно вагомих та особистісно цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій, відношень в області людської психіки, діяльності людини та співвідношень з тими, хто її оточує. На відміну від норми, нормативу, цінності припускає вибір і тому саме в ситуаціях вибору найбільш яскраво виявляються характеристики ціннісно-смыслового компонента людської культури. Культуротворчість полягає у тому, що людина – це не тільки створіння природи, а і її творець. Об'єктом психологічної творчості можуть стати образи та цілі, символи та поняття, вчинки та відносини, цінності та переконання. У процесі творчого пошуку студенти-психологи роблять для себе відкриття в галузі людинознавства.

Одним із найвагоміших особистісних новоутворень, яких набувають психологи в процесі становлення власної професійної свідомості в період навчання, є рефлексія, яка полягає у відстеженні цілей, процесу та результатів власної діяльності з приводу привласнення психологічної культури, а також усвідомлення тих власних внутрішніх змін, що відбуваються. Рефлексія в системі свідомості займає особливе місце. Саме вона визначає цілісність та взаємозв'язок структур цілепокладаючої свідомості: практик стає справжнім професіоналом, якщо він рефлексує власну практику,

в усякому разі, прикладає до її осмислення спеціальні зусилля. Звичайно ж, професійні психологи повинні постійно рефлексувати зміст та результативність своєї діяльності, реально оцінювати свої можливості та рівень кваліфікації. Це означає, що вони розуміють межу своєї компетенції, а тому відкриті для засвоєння нового досвіду, готові до роботи разом з колегами. Звернення за порадою до колег стає одним із джерел професійного зростання. Відмова від вирішення будь-яких проблем, визнання неможливості здолати певні бар'єри клієнта у зв'язку з відсутністю певного рівню компетенції не сприймаються як показник професійної «слабкості», а навпаки – підтверджують професіоналізм психологів. Отже, професійну свідомість психологів, яка характеризується здатністю до рефлексії засобів професійної діяльності та способу свого існування в межах професії, можна називати «рефлексивною свідомістю».

У дослідженні А.Г. Самойлової аналізуються і виділяються такі рівні формування професійної свідомості психологів у розрізі навчальної діяльності: адаптивний, репродуктивний, евристичний та креативний [7]. Так, на першому курсі навчання у ВНЗ формується адаптивний рівень професійної свідомості. Це означає, що майбутні психологи навчаються визначати в загальному вигляді завдання самостійної навчально-професійної діяльності та диференціювати їх з різноманіття особистісних цілей. Відбувається формування позитивного ставлення до методології, до психологічних знань, готовність до їх використання у власній практичній діяльності. На першому курсі починає формуватися здібність до рефлексії.

На другому курсі професійно-психологічного навчання розвивається репродуктивний рівень професійної свідомості. В цей час відбувається не тільки формування стійкого ціннісного ставлення до професійної психологічної реальності, а й простежується прояв такого ставлення на рівні включення майбутніх психологів у професійну практику. Студенти, визнаючи роль професійного навчання в удосконаленні власної професійної свідомості, виявляють готовність використовувати систему психолого-педагогічних знань у перебудові професійної діяльності. Активний розвиток їх професійної свідомості стає можливим при організації в межах навчальної діяльності «суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів зі своїми вихованцями, при створенні умов для вступу в діалог з кожним зі своїх партнерів» [7]. Одним із найважливіших для розвитку професійної свідомості процесів тут виступає формування наукової картини психологічної дійсності, позитивної настанови на самостійне моделювання структури професійної діяльності. У процесі такої роботи розвивається здібність та потреба щодо рефлексії власних дій.

На третьому та четвертому курсах формується евристичний рівень професійної свідомості. У цей період продовжується становлення майбутніх психологів як суб'єктів професійної діяльності, зростає готовність використовувати методологію, систему психологічних знань та вмінь у перетворенні професійної діяльності. У практичній професійній діяльності в майбутніх психологів вже

виявляється вміння працювати з методологією психології, а також здібність до рефлексії власного професійного досвіду. Одночасно з цим вони демонструють розуміння складу існуючих професійних систем та складу процесу професійної діяльності. Студенти вміють аналізувати склад, структуру своєї діяльності, мають досить надійні способи вирішення завдань, а також роблять спроби «винаходу нових, оригінальних засобів їх вирішення».

На п'ятому році навчання, у період виробничої практики та у спробах самостійної професійної діяльності формується креативний рівень професійної свідомості. У цей час майбутні психологи самостійно включають цінності як систему соціально-моральних та психологічних координат в організацію та регуляцію всіх видів своєї діяльності. Їхні професійні дії вирізняє мобільність використання методології, що у свою чергу стимулює перехід до активно-творчої та самостійної професійної діяльності. Здібність до рефлексії є основою творчої самостійності та створює умови для ефективної самореалізації індивідуально-психологічних, інтелектуальних можливостей особистості майбутніх психологів.

Формування професійної свідомості психологів передбачає створення такого образу мислення, для якого характерним є розуміння причинно-наслідкових зв'язків, спостережливість, здатність до аналізу та синтезу складних взаємозв'язків, які сприятимуть новому мисленню. Тобто, в цьому випадку процес мислення перебігає як «попередне сходження від одиничності до загальності». У процесі вирішення навчальних задач виникають нові пізнавальні цілі навчальних діяльності суб'єктів навчання. Настанова на особисте моделювання професійної діяльності, що формується в процесі професійного навчання у ВНЗ, стає умовою для виникнення різних форм професійних інновацій, зокрема, та розвитку професійної свідомості взагалі.

**Висновки.** Аналізуючи представлені підходи, можна дійти висновку, що сформованість професійної психологічної свідомості виявляється у наявності в психологів певного кола якостей, які можна поділити на групи.

- Світоглядні якості: психологічна грамотність, полікультурність, універсальність, ціннісно-смысловий компонент, норми, ідеали, переконання.
- Професійні якості: володіння професійними знаннями, уміннями, навиками, технологіями, професійна компетентність, професійна грамотність, професійна культура, системне бачення області професійної діяльності, здатність до інтеграції із суміжними науками, професійна адаптація, постійна готовність до підвищення кваліфікації, розуміння вагомості спеціальності.
- Особистісні якості: наявність мотивів, пріоритетів; знання законів міжособистісних відносин, здібність приймати рішення, харизматичні якості, особистий досвід; адекватна самооцінка, здатність до емпатії, рефлексії;



діалогічність, герменевтичність, деміургічність, екзистенціальність, інтенціональність.

- Творчі якості: творче ставлення до роботи, володіння методами творчого вирішення професійних завдань, професійна ерудиція, мисленнєве уявлення професійної діяльності, гнучкість мислення.

Аналіз особливостей становлення професійної свідомості психологів показав, що формування професійної свідомості майбутніх психологів складається з таких елементів, як професійна освіченість, професійна культура діяльності, а також мисленнєва діяльність, що сягає методологічної рефлексії, та динаміка розвитку якого має певні часові особливості, пов'язані з етапами професійного навчання і формування.

Як результат, в особистості формується інтегрована професійна картина світу, готовність до багатоваріантного проектування професійних психологічних технологій, і саме це є головною умовою ефективного професійного розвитку психологів.

### Список використаних джерел

1. Бачманова Н.В. К вопросу о профессиональных способностях психолога / Н.В. Бачманова, Н.А. Стафурина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – 1995. – № 5. – С. 34-48.
2. Вірна Ж.П. Мотиваційно-смилова регуляція у професіоналізації психолога: монографія / Ж.П. Вірна. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. – 320 с.
3. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К.: Наукова думка, 1988. – 195 с.
4. Климов Е.А Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
5. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: монографія / Н.І. Пов'якель. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 295 с.
6. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М., 1996. – 245 с.
7. Самойлова А. Г. Особливості формування професійної свідомості майбутніх психологів: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Запорізький держ. ун-т / А. Г. Самойлова. – К., 2005. – 208 с.
8. Сапогова Е.Е. Профессиональное психологическое сознание: рефлексия вслух / Е.Е. Сапогова // Журнал практического психолога. – 1997. – №6. – С. 3-13.
9. Чепелева Н. В. Особистісна підготовка практикуючого психолога // Основи практичної психології / Н.В. Чепелева. – К.: Либідь, 1999. – С.242-249.

The article focuses on the issues of self-determination in the aspect of professional development of psychologists. Current approaches to research of self-determination are considered in this article. Professional consciousness of psychologists consists of such elements as professional education, professional culture and ethical norms. Well-developed professional consciousness can be characterized by ideological, professional, personal, creative traits that are considered in the article.

**Key words:** professional self-determination, professional consciousness, professional traits of psychologist.

*Отримано: 14.06.2009*

**УДК 159.9.378.361(71)**

*Г.П. Татаурова-Осика*

## **ТЕХНОЛОГІЯ ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРИДАТНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ**

У статті визначено роль і місце особистості в процесі професійної діяльності. Обґрунтовано необхідність розгляду нормативних життєвих криз, що проявляються під час професійної діяльності. Охарактеризована структура професійної придатності та професійного самовизначення особистості, а також необхідність удосконалення професійно важливих якостей в процесі навчання і діяльності на основі мотивації.

**Ключові слова:** професійна діяльність, професійна придатність, професійне самовизначення, професійний відбір, професійно важливі якості, мотивація, профорієнтація.

В статье рассмотрены роль и место личности в процессе профессиональной деятельности. Обоснована необходимость рассмотрения нормативных жизненных кризисов, которые имеют место в профессиональной деятельности. Характеризируется структура профессиональной пригодности и профессионального самоопределения личности, а также необходимость улучшения профессионально значимых качеств в процессе обучения и деятельности с помощью мотивации.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, профессиональная пригодность, профессиональное самоопределение, профессиональный отбор, профессионально значимые качества, мотивация, профориентация.

Професійний відбір являє собою комплекс заходів, призначених для визначення у кандидатів на навчання, робоче місце чи посаду тих професійно важливих якостей, які достатні й необхідні для оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками, що обумовлюють успішність навчання в установлені

терміни і ефективність подальшої професійної діяльності. Адже давно відомо, що різні види професійної діяльності вимагають від людини різних якостей та властивостей, які притаманні не всім в однаковій мірі. Процес розвитку особистості у зв'язку з характером діяльності відбувається досить своєрідно, виходячи з особливостей цілого ряду особистісних і діяльнісних факторів. Зазначимо, що цей розвиток має на меті забезпечення досить надійної адаптації індивіда до конкретних і типових, життєвих і регіональних умов, що визначає формування стійких рис особистості, специфічних для більшості видів діяльності.

Багато дослідників (О.М. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін, Є.А. Климов, А.А. Крилов, В.А. Бодров, М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк) відзначають, що саме в ситуації цілеспрямованої поведінки, яка характерна у першу чергу для професійної діяльності, виявляються протиріччя між особистісними проявами і зовнішніми діяльнісними і соціальними факторами, що виступають як вимоги до особистості, як стимули розвитку особистості, формування тих її рис і якостей, що найбільш адекватні конкретним формам поведінки і діяльності. У той самий час включення особистості в діяльність, установка на реалізацію її цілей обумовлюють прагнення суб'єкта діяльності переломити, адаптувати зміст і способи забезпечення трудового процесу для тих функціональних можливостей, що визначаються структурою особистості конкретної людини.

Актуальність даного дослідження зумовлена недостатністю вивчення феноменів і закономірностей розвитку дорослої людини, зрілої особистості, формування й удосконалення особистості взагалі на життєвому шляху і, зокрема, у період її професіоналізації, тобто становлення професіонала. Однією з причин є те, що для періоду дорослості не сформовано і не зазначено «завдань розвитку» на етапах життєвого і професійного шляхів. Своєрідність цих завдань на етапах дорослості визначається варіативністю форм соціальних, виробничих та інших відносин, зростанням ролі процесів саморегуляції та самооцінки, активним формуванням стратегій поведінки тощо. На ці положення звертає увагу Є.А. Климов в концепції психічного розвитку, яка була розроблена в працях О.М. Леонтьєва, Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, вони є надзвичайно плідними з погляду розуміння розвитку людини як суб'єкта діяльності. Досить переконливі дані про своєрідне продовження психічного розвитку дорослої людини одержала Л.І. Анциферова на підставі аналізу ряду робіт вітчизняних і закордонних авторів, що вивчали структуру інтелекту, загальних і спеціальних здібностей.

Кожна людина упродовж життя переживає так звані нормативні життєві кризи. Особливо вираженим є зв'язок нормативних криз дорослості з професійною діяльністю. Криза дорослого життя в період ранньої дорослості пов'язана із завданням остаточного переходу до самостійного життя і незалежності від батьків, але в цей період починається і самостійна професійна діяльність («кризи адаптації професіонала»). Вона зумовлюється труднощами входження в жорсткий трудовий режим, непев-

ністю в своїх можливостях, необхідністю доучуватися або переучуватися, складністю адаптації до трудового колективу і до взаємин зі співробітниками.

Після завершення періоду трудової адаптації (через 4-5 років роботи) фахівцеві потрібно якимось реальним підтвердженням його професійних досягнень (збільшення зарплати, підвищення статусу тощо). Якщо цього не відбувається, з'являється емоційний дискомфорт, незадоволеність працею, надмірна професійна перенапруга і перевтома, – усе це характеризує зародження нормативної психологічної кризи («криза 30-річчя»).

Нормативна «криза середини життя» (40-45 років) у професійному житті пов'язана з переживанням необхідності і можливостей останнього ривка в досягненні бажаного професійного рівня і виявляється в стані перенапруги, тривожності, апатії, а також в стійких функціональних розладах. Важко переживається і передпенсійна криза, яка поглиблюється змінами фізичного, соматичного і психічного статусів [3, с. 55-63].

У розвитку особистості на професійному шляху можуть відзначатися і так звані «біографічні кризи»:

- кризи нереалізованості виникає тоді, коли в суб'єктивній картині життєвого шляху слабо виявлена реалізація зв'язків подій життя, коли в новому соціальному середовищі недостатньо оцінюються попередня підготовка суб'єкта, його досвід і кваліфікація;
- криза спустошеності розвивається тоді, коли в суб'єктивній картині життєвого шляху слабо виявлені зв'язки, що ведуть від минулого до сьогодення в майбутнє і пов'язана із переживанням хиткості становища, зниження привабливості професійних цілей;
- криза безперспективності зароджується тоді, коли слабо уявляються потенційні зв'язки, події, мрії про майбутнє тощо.

Для проблеми формування особистості професіонала і психологічної зумовленості професійної придатності важливим є положення про внутрішню суперечливість процесу індивідуального розвитку людини. Б.Г.Ананьєв висловив думку, що нерівномірність змін і гетерохронність (різночасність) фаз розвитку характерні і для процесу росту і дозрівання, і для більш пізніх періодів життя. Він показав важливість законів гетерохронності не тільки для розвитку індивідуальних властивостей, але і для формування особистості упродовж усього життєвого шляху.

Наступним нашим завданням є визначення факторів, що сприяють розвитку особистості професіонала в діяльності, детермінують формування специфічних особистісних рис, здібностей, інтересів та інших якостей, адекватних обраному професійному шляху.

Включення суб'єкта в діяльність супроводжується поєднанням індивідуальних можливостей, здібностей людини з такими вимогами, що пред'являються змістом і умовами самої діяльності

з погляду успішного її виконання. У процесі освоєння конкретної діяльності, зіткнення суб'єкта з новими задачами, професійними ситуаціями, нестандартними умовами постійно виникають протиріччя між вимогами діяльності та орієнтованих структур психіки. Ці протиріччя і є основою рушійною силою розвитку особистості.

Процес формування особистості професіонала і досягнення визначеного рівня придатності до конкретної праці зумовлюється синтезом, з одного боку, можливостей, здібностей і активності особистості, а з іншого – вимогами діяльності, які зумовлені особливостями її змісту, засобів, умов і організації. На основі цього синтезу, включення особистості в трудовий процес формується суб'єкт діяльності.

Професійну придатність людини [4 с. 13-18] до конкретної трудової діяльності треба розглядати як властивості людини, що володіє суб'єктними якостями.

Рівень професійної придатності на етапах становлення професіонала буде залежати від декількох факторів:

1. від ступеня адекватності відображення суб'єктом діяльності її об'єкта, тобто того, що суб'єкт намагається пізнати і перетворити у навколишньому світі й у конкретних трудових ситуаціях;
2. профпридатність суб'єкта буде визначатися характером професійної мотивації особистості, її спрямованістю, інтересами, установками тощо;
3. важливим фактором формування профпридатності є розвиток у суб'єкта індивідуально своїх способів розв'язання типових життєвих і кризових проблем (формування індивідуального стилю трудової діяльності), уявлень про своє місце в житті і праці та утвердження себе в суспільстві й в уявленні про самого себе, системи самооцінки і самовдосконалення.

У цьому полягають індивідуальні можливості об'єкта з точки зору прояву рівня придатності і керування цією властивістю.

Основним механізмом формування особистості (суб'єкта діяльності) і досягнення визначеного рівня професійної придатності є співставлення психічної організації з вимогами діяльності. В умовах жорстко детермінованих вимог, нормативів діяльності особистість та її психіка набувають і виявляють не тільки різноманітні форм і способів пристосування, самоорганізації, але і конструктивну особистісну активність у пошуку і виробленні механізмів і прийомів регуляції діяльності. Вимоги професійної придатності до конкретної діяльності (і як рівень досягнень суб'єкта, і як його індивідуально-професійна властивість) мають оцінюватися характеристиками цілісної особистості, системним показником властивостей особистості (Б.Ф. Ломов).

Формування професійної придатності нерозривно пов'язане із самовизначенням особистості, тобто із самоствердженням, самореалізацією і самовдосконаленням людини в суспільстві, у праці і трудовому колективі. Професійне самовизначення – це самостій-

не й усвідомлене переживання змісту виконуваної роботи і всієї життєдіяльності у конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації. Цей процес зумовлений проявами внутрішніх ресурсів, сил, установок на шляху професійного становлення особистості та її розвитку. Професійне самовизначення людини у світі професій і на професійному шляху є особистим і особистісним аспектом формування професіонала. Проблему самовизначення особистості варто розглядати в контексті не тільки юнацького віку або вибору професії, але й у більш широкому змісті, у зв'язку з питаннями професійного розвитку особистості.

Професійне самовизначення є багатомірним і багатоступінчастим процесом, що можна розглядати під різними кутами зору:

- як серію завдань, що ставить суспільство перед особистістю, які варто вирішувати;
- як процес поетапного ухвалення рішення, за допомогою якого людина формує баланс між власними перевагами, інтересами, цілями і вимогами трудової діяльності, потребами суспільства тощо;
- як процес формування особистості професіонала, його індивідуального стилю й оцінки діяльності.

З цих позицій професійне самовизначення трактується як «Я-концепція» індивіда, що відбиває його розуміння, переживання і наміри, предметні дії в професійній діяльності. Перераховані вище цільові функції професійного самовизначення за своєю суттю є критеріями оцінки професійної придатності.

Професійне самовизначення припускає формування суб'єкта, що володіє високою мобільністю, широкою орієнтацією у світі професійної праці, не обмежуючи можливості особистісного розвитку, тобто відбиває єдність життєвого (професійного) і особистісного самовизначення.

Отже, професійне самовизначення не тільки акт вибору професії, але динамічна процедура формування професіонала на всьому життєвому шляху.

На думку Н.С. Пряхнікова, у наш час більш розповсюдженим стає зсув інтересу до особистісних аспектів цієї проблеми. Аналіз власне професійного самовизначення не може бути досить ефективним при його ізольованому дослідженні (цілісний підхід до феномена самовизначення особистості). Саме такий погляд на проблему самовизначення має розглядати цей феномен у зв'язку з розвитком, формуванням професіонала і досягненням рівня професійної придатності на всіх етапах професійного шляху.

При аналізі професійної діяльності дозволяє виділити таку форму детермінації в процесі самовизначення, як саморегуляція (Л.Г. Дікая, О.А. Конопкін, Г.С. Нікіфоров). Процеси саморегуляції визначають такі механізми регуляції рівня професійної придатності, як:

- мобілізація ресурсів особистості й організму;
- адаптація до умов і процесів трудової діяльності;

- аналіз можливостей особистості та співставлення їх з вимогами діяльності;
- побудова і корекція особистих планів, стратегій поведінки і перспектив розвитку тощо.

Самовизначення особистості може розглядатися як результат і як процес засвоєння, закріплення і прояву цілісних та значимих особистісних властивостей. Самовизначення – це не просто акт ухвалення рішення або усвідомлення себе. За Є.А. Клімовим, професійне самовизначення – це діяльність людини що приймає той або інший зміст, це насамперед образи бажаного майбутнього, особливості усвідомлення себе і свого місця в системі ділових міжособистісних стосунків.

Діяльність розглядається як одиниця психологічного аналізу поведінки і життєдіяльності людини, а самовизначення є діяльністю з метою перетворення внутрішньої психологічної структури, її збереження і розвиток (І.Ф. Кузнецов).

Отже, самовизначення, що розуміється як власне психологічна діяльність, містить у собі таку мету, як:

- інтеграція особистості;
- психологічний захист;
- розв'язання «завдань на розуміння» тощо.

Самовизначення і самоперетворення психологічної структури особистості можливі тільки при здійсненні вчинку, тобто реалізації цього перетворення в зовнішній середовищі.

Особлива увага до проблеми формування особистості професіонала викликана постановкою питань про зв'язок її змісту і динаміки з питаннями придатності людини до трудової діяльності з індивідуально-психологічними особливостями суб'єкта діяльності, з можливістю оцінки і прогнозування цього процесу тощо.

Основна сутність проблеми формування особистості професіонала зводиться до двох основних положень:

- «особистість виявляється в професії» – у процесі вибору й оволодіння професією, професійного удосконалення і реалізації особистості професіонала, визначення його місця в суспільстві досягненням матеріальних і духовних цінностей, задоволення особистих пізнавальних інтересів;
- «розвиток особистості в діяльності» – формування професійно орієнтованих якостей людини (його організму й особистісних рис), розширення сфери пізнання навколишнього світу і його значення, розвитку форм і змісту предмета спілкування.

У психологічному плані ця проблема пов'язана з вивченням закономірностей формування операційної структури діяльності в процесі професіоналізації й у залежності від індивідуальних, групових і загальних особливостей особистісної сфери, а також розвитку (мотивів та інтересів, здібностей, емоційно-вольової сфери, професійно важливих якостей) на різних етапах професійного шляху й у різновидах трудової діяльності.

Професійна придатність – це властивість особистості, що формується, розвивається. Під час професійної діяльності спостерігаються постійні зміни її змісту, засобів, умов, які визначають все нові і нові вимоги до одного і того самого, що стимулює її розвиток. Різним типам особистості відповідають різні типи розвитку. Формування особистості професіонала необхідно починати задовго до його вступу у власне професійну діяльність, з ранніх років [2; 5, с. 20].

Експериментальні дослідження дали змогу виявити особливості динаміки професійно важливих якостей (ПВЯ) упродовж усього професійного шляху людини. В онтогенезі найбільш стабільними є якості, пов'язані з типологічними особливостями вищої нервової діяльності – характеристики темпераменту, екстра- та інтроверсія, нейротизм, емоційна реактивність.

Водночас особистісні якості демонструють велику мінливість під час професійної діяльності. Це, наприклад, виявляється в динаміці й становленні професійної самооцінки. На етапі професійного самовизначення прогностична оцінка професійної діяльності значимо корелює із загальною самооінкою особистості; у групі молоді від 20 років вона, в більшості випадків, трохи завищена і в цілому відіграє позитивну роль (у підлітків переважають вікові цілі). Ведучою при цьому є емоційна складова самооцінки на початковому етапі професійної підготовки. Вона, звичайно, недостатньо відповідає об'єктивним умовам, знижується її стійкість, що створює умови для тривалого її формування. За період навчання формується самооцінка успішності навчальної діяльності, що потім неадекватно переноситься на професійну діяльність.

На етапі входження в професійну діяльність відмічається повторне зменшення стійкості самооцінки, рівень її також знижується, іноді різко падає, особливо у випадках недостатньо обґрунтованого переносу навчальної діяльності. Виникає небезпека закріплення неадекватного заниження самооцінки, що може призвести до негативного емоціонального фону діяльності, зниження мотивації і навіть спроб зміни спеціальності. В процесі нагромадження досвіду спостерігається поступова стабілізація самооцінки і вихід її на адекватний і досить високий рівень. Відзначається прогресивне посилення когнітивної складової самооцінки. Несприятливою для цього етапу професійної діяльності є тенденція до появи гіперстійкості у самооцінці, втрати її гнучкості, що негативно позначається, наприклад, на процесі переучування.

Етап виходу з професійної діяльності характеризується більш менш вираженою кризою самооцінки, особливо важко для осіб з дуже високою гіперстійкою професійною самооінкою. Ця криза задовольняється забезпеченням стабільності загальної самооцінки особистості за рахунок інших видів діяльності (консультативної, суспільної).

У самій професійній діяльності формуються такі професійно важливі якості (ПВЯ), як відповідальність, сумлінність, акуратність, вольові якості.



Професійна придатність до освоєння і практичної реалізації діяльності залежить від ступеня розвитку, особливостей прояву та диференціальних характеристик різноманітних особистісних властивостей і якостей людини. Однак, незважаючи на помітні відмінності в змісті комплексів професійно важливих якостей, у різних видах діяльності існує ряд особистісних професійно значимих якостей (практично для будь-якої професії), їхнє формування, розвиток і прояв поєднуються з будь-яким видом діяльності. Це такі якості, як відповідальність, самоконтроль, емоційна стійкість.

*Вимоги професії до особистості. Поняття ПВЯ* [4, с. 36-45; 5, с. 12-23]

Важливим фактором, який визначає вимоги сучасної діяльності до спеціаліста, є зміни, що пройшли під впливом науково-технічного прогресу та пов'язанні з прийняттям на озброєння принципово нових систем техніки, автоматизації процесу управління, різким підвищенням інтенсивності навчальної роботи (В.А. Бодров).

Для того, щоб проводити профорієнтаційну роботу і професійний відбір, необхідно знати професіограму, професійно важливі якості (ПВЯ) та індивідуально-професійні характеристики, які відрізняються між собою. За походженням (генезисом) – тут можна, передусім, виділити групу психофізіологічних якостей (особливості пам'яті, мислення, швидкості та точності рухів, рівень нервово психічної стійкості, властивості нервової системи тощо), які мають в більшому ступені природну, спадкоємну зумовленість та соціально-психологічні якості (мотиви, професійна направленість, суспільна та трудова активність, особливості спілкування та поведінки в колективі), які є продуктом життя та діяльності в суспільстві, тобто соціально-зумовленими (В.А. Бодров, Б.Ф. Ломов, Є.А. Клімов [1; 3]).

Диференціація ПВЯ за даними критеріями має особливе значення на стадії підбору та використання адекватних методик виявлення та оцінки соціально-психологічних особливостей майбутніх спеціалістів.

З урахування таких відмінностей особистості належно виділяти два види професійної психодіагностики: психофізіологічне дослідження та соціально психологічне вивчення.

Ще одним критерієм в професійних вимогах до особистості є ступінь змінності, здатність до швидкого тренування, індивідуальні характеристики. Практичне значення вірної диференціації ПВЯ за цим критерієм визначається тим, що оцінюється рівень розвитку тих якостей особистості, які, будучи професійно важливими, погано піддаються тренуванню, змінам в процесі навчання та практичної роботи. Виявлено, що в процесі навчання менш за все піддаються змінам характеристики психічних процесів та функцій, а також психологічний тип людини, моральні якості, деякі риси характеру (відповідальність, добросовісність, акуратність, скромність, дисциплінованість). Крім того, вивчаю-

чи вимоги професії до особистості, можна їх узагальнити за рівнем спеціальностей ПВЯ. В цьому відношенні доцільно відрізняти загальнопрофесійні якості, що окреслюють успіх навчальної роботи всіх спеціалістів або ж великі їх групи (керівників від збройних сил), та спеціальні якості, активно включені в діяльність лише спеціалістів окремого профілю, випускників деяких вузів (М.В. Макаренко, М.С. Корольчук).

З урахування рівня спеціальності повну ієрархію груп ПВЯ спеціалістів можна представити в такому вигляді:

- якості, необхідні будь-якому сучасному спеціалісту;
- якості, професійно важливі для випускників усіх навчальних закладів (будь-якого керівника);
- якості, загальні для керівника того чи іншого напрямку діяльності;
- якості, що відображають своєрідність роботи керівника визначеного профілю професійної діяльності (командного, інженерного тощо);
- спеціальні якості, специфічні тільки для якогось ВНЗ (конкретного спеціаліста);
- найбільш загальні вимоги визначаються державними документами, реєстрами.

Отже, з погляду сучасної психології, професійна придатність особистості розуміється як динамічне поєднання індивідуально-психологічних особливостей, які формуються в процесі навчання та діяльності, забезпечують успішне освоєння професії до рівня майстерності і високопродуктивної професійної діяльності. Провідними факторами формування профпридатності є здібності, професійно важливі якості, які розвиваються і удосконалюються в процесі навчання і діяльності на основі мотивації.

### **Список використаних джерел**

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионала. Психологи Отечества. – М., Воронеж: МОДЭК, 1996. – 360 с.
3. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Теорія і практика професійного психологічного відбору: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Ніка-центр, 2006. – 536 с.
4. Лук'янчук А.М. Розвиток професійної ідентичності майбутніх педагогів в умовах поза навчальної роботи (психологічного клубу): Навчально-методичний посібник. – БЦФ ТОВ «Дельфін», 2007. – 93 с.
5. Методи психодіагностики в системі професійного відбору: Методичний посібник / Під загальною редакцією В.В.Синявського. – Київ: ДЦЗ, 2006. – 251 с.

In the article certainly a role and place of personality is in the process of professional activity. Grounded necessity of consideration of normative vital crises which show up during professional activity. The described structure of professional fitness and professional self-determination of personality, and also necessity of improvement professionally of important qualities, is in the process of studies and activity on the basis of motivation.

**Key words:** professional activity, professional fitness, professional self-determination, professional selection, professionally important qualities, motivation, vocational orientation.

Отримано: 28.08.2009

УДК 378:005.6

Л.А. Терещенко, Т.В. Кесьян

## ВПЛИВ СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА НА РОЗВИТОК ГУМАНІСТИЧНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті представлено результати науково-теоретичних та практичних надбань з проблеми розвитку гуманістично орієнтованого освітнього процесу. Розглядається взаємозв'язок між стилем педагогічного керівництва та гуманними стосунками між вчителем та учнями у процесі навчання та виховання.

**Ключові слова:** авторитарний, ліберальний, демократичний стилі управління, освітній процес, гуманізація, демократизація, самоактуалізація.

В статье представлены результаты научно-теоретических и практических разработок по проблеме развития гуманистически ориентированного процесса образования. Рассматривается взаимосвязь между стилем педагогического управления и гуманными отношениями между учителем и учениками в процессе обучения и воспитания.

**Ключевые слова:** авторитарный, либеральный, демократический стили управления, образовательный процесс, гуманизация, демократизация, самоактуализация.

*«Ніщо не розвиває так особистість, як самонавчання, самовиховання, самореалізація, самоактуалізація, самодетермінація. Система «Я», яка є системою саморегуляції особистості, важлива так само, як усі інші структурні елементи особистості. Але залишатися людиною серед людей, бути ввічливим, бути добрим, уміти співпереживати і співрадіти – це те, що я хотів би побажати нашим молодим науковцям».*

Академік С.Д. Максименко

**Постановка проблеми.** Розвиток особистості школяра, його становлення як суб'єкта діяльності, формування його самостійності та активності, максимальна реалізація творчого потенціалу дитини продовжують залишатися найактуальнішими завданнями навчально-виховного процесу. Сьогоднішні реалії нашого життя вимагають виходу на суспільну арену людини конкурентоздатної, психологічно стійкої, соціально та фахово компетентної, справжнього суб'єкта власної життєтворчості, здатного досягнути мету і сенс власного буття.

Усвідомлення вад у системі шкільної освіти поставило суспільство перед фактом: потрібна нова школа, необхідна нова концепція шкільництва, де буде здійснено подолання усталених стереотипів освіти і пошук нових ідей задля створення «школи самореалізації особистості, школи життєтворчості, полікультурного виховання, в якій стверджується проєктивна, особисто зорієнтована педагогіка, де дитина є головним пріоритетом і цінністю, суб'єктом культури і життя» [6]. Велику надію у вирішенні вищезазначених проблем ми покладаємо сьогодні на гуманізацію та демократизацію освіти.

**Мета статті** – проаналізувати залежність між стилем педагогічного керівництва і формуванням гуманних відносин між вчителем та учнями.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Ян Амос Коменський вважав, що стосунки між дітьми і вчителями в школі мають будуватися на взаємній гармонії – «йти від серця до серця і здійснюватися серцем». Атмосфера відкритості, сердечності з дитиною – це підвалини справжнього виховання. На думку В. Сухомлинського, «чим далі від народження, тим людина стає все більш консервативною і важковиховуваною. Сама природа відвела для виховання дітей тривалий період дитинства їхньої нервової системи; якщо цей період пропустити, пізніше вже нічого не зробити» [10, С. 8-9].

Сучасній школі потрібен педагогічний інструментований процес гуманістичного виховання, побудований на тісному зв'язку знань, почуттів, поведінки, пріоритетності підходу до дитини як суб'єкта виховання. Головним пріоритетом школи, яка претендує на особистісну зорієнтованість, є самореалізація особистості школяра і вчителя в їх діалогічній взаємодії.

Проблема стилю педагогічної діяльності є однією з традиційних для психолого-педагогічних досліджень. Різноманітні підходи до проблеми педагогічного керівництва базуються на більш широких концепціях управління в соціальних структурах у цей момент часу. Існує узагальнена концепція стилів, яка спирається на певні елементи способу управління (вона склалася ще в 30-х роках минулого сторіччя). Основні параметри, за якими визначають стильові характеристики, залишаються актуальними і в наш час. Схарактеризуємо їх відповідно до вчителя (керівника):

- рівень значущості для вчителя творчої співпраці з учнями;

- міра орієнтації вчителя на налагодження міжособистісних стосунків у колективі (класі), формування колективу;
- тип спілкування вчителя з учнями;
- ступінь урахування в процесі керівництва індивідуально-психологічних особливостей учнів і соціально-психологічних характеристик учнівського колективу;
- основні методи впливу на учнів;
- особливості орієнтації вчителя на самого себе [1].

Зазначена структура знаходить своєрідне вираження в різних стилях керівництва. У психології відома відповідна класифікація К. Левіна, де виділено такі основні стилі керівництва:

- *авторитарний* (автократичний, адміністративний, волювий, директивний);
- *демократичний* (колегіальний, товариський);
- *ліберально-потуральний* (вільний, анархічний, нейтральний, формальний, такий, що не втручається).

Більшість психологічних досліджень педагогічної діяльності орієнтуються на вищезазнані три стилі керівництва педагогічним процесом, і не всі вони сприяють налагодженню гуманних стосунків у процесі навчання. Схарактеризуємо поведінкові прояви, що характеризують кожний стиль.

*Імперативний (або авторитарний) стиль.* При цьому стилі взаємодії вчителя з учнями – сувора дисципліна об'єктивується як основна мета навчально-виховного процесу. Діти, як правило, дуже бояться вчителя-авторитариста і відчужуються від нього. Оскільки правила поведінки і діяльності не обговорюються з учнями, не вводяться через їхній власний вибір, а отже, не усвідомлюються як найдоречніші, а навпаки, сприймаються як «команди» вчителя, то згодом у самостійній поведінці або у стосунках з іншими вчителями діти намагаються «звільнитись» від цих правил і часто стають некерованими. За таких обставин в учнів формується почуття незахищеності, тривожності, невпевненості. Позиція вчителя не дає їм можливості зблизитись із ним, взаємини між ними втрачають довірливий характер, доброзичливість. Діти між собою роз'єднані, оскільки кожен з них відчуває напруження і невпевненість у собі. Увага дітей здебільшого концентрується на негативних ситуаціях з життя класу, на суворих прийомах спілкування з ними вчителя. Такий стиль пригнічує ініціативу і творчість дітей, позбавляє їх приємних переживань. Зауважимо, що дотримання стилю жорсткої дисципліни вдається легше у початковій ланці школи, ніж у наступних ланках шкільної освіти.

Психологи вважають цей стиль антигуманним, таким, що найменше реалізує гуманні принципи.

У школах спостерігається і *ліберальний, або антиавторитарний, стиль* взаємодії вчителя з учнями, що по суті є стилем байдужості, його ще називають *потуральним*.

Завдяки цьому стилю атмосфера у класі стає некерованою. Такий стиль притаманний насамперед тим вчителям, яким бракує професіоналізму, педагогічної майстерності, психологічного

розуміння сутності вікової психології дітей, знань про значення вчителя і вихователя у їхньому житті.

Вчитель, який дотримується цього стилю педагогічної діяльності, може не забезпечити виховування у дітей організованості, усвідомлення вимог навчальної діяльності, оволодіння нормативами поведінки і учнівської праці, переживання задоволення (чи невдоволення) від успішного (або не успішного) виконання своїх обов'язків. У такій ситуації діти звикають часто порушувати правила поведінки.

Без належного керівництва, самотужки, діти не здатні усвідомити нормативи шкільного життя, психологічного статусу школяра, власні правила й обов'язки, не можуть належно оцінити свою поведінку.

Насправді ж кожна дитина (особливо першокласник) прагне мати *керівника* свого життя, головного розпорядника своєї долі – *першого вчителя*, і зростати *під його керівництвом*.

Концепція самоактуалізації особистості А. Маслоу не тільки сприяла виникненню гуманістичної психології як напрямку психологічної науки (60-ті роки минулого сторіччя), а й справила значний вплив на психолого-педагогічну практику. Представниками гуманістичної психології (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс та ін.) були виокремлені основні аспекти розуміння сутності особистості. Психологи-гуманісти розглядають людину як найвищу цінність, визнають її неповторність, унікальність, своєрідність, необхідною умовою розвитку особистості є її самоактуалізація, реалізація внутрішньої суті і творчих потенцій. Ці гуманістичні позиції були взяті за основу навчання, виховання і розвитку особистості [4; 11; 8].

Гуманістичне навчання – це не лише метод, а сукупність цінностей, особлива педагогічна філософія, яка нерозривно пов'язана з особистісним способом існування людини. До цієї системи входять такі цінності:

- переконавання в особистісній гідності кожної людини; у значущості для кожної людини можливості вільного вибору і відповідальності за його наслідки; задоволення навчанням як творчим процесом;
- організація викладання повинна відбуватися не як трансляція інформації, а як фалісітація (полегшення, допомога, сприяння) осмисленого учіння;
- наявність певних особистісних настановлень вчителя в процесі його взаємодії з учнями:
  - істинність і відкритість – відкритість вчителя своїм власним думкам і переживанням, здатність вільно висловлювати й транслювати їх учням;
  - сприйняття і довіра – особиста впевненість вчителя в можливостях і здібностях учнів;
  - емпатичне розуміння – бачення вчителем внутрішнього світу і поведінки кожного учня ніби очима самого учня;

- вироблення вчителем на базі загальних методичних прийомів власного інструментарію навчання, спираючись на вищеназвані настанови:
  - використання різноманітних засобів навчання і створення умов, які забезпечують їх фізичну та психологічну доступність учням;
  - організацію в процесі навчання різних «зворотних зв'язків» між вчителем та учнями (опитування, бесіди, групові форми спілкування тощо);
  - укладання індивідуальних або групових «контрактів» з учнями, в яких після спільного з учнями обговорення фіксується чітке співвідношення обсягів навчальної роботи та її оцінок;
  - організація навчання в різновікових навчальних діадах, в яких один учень виконує функції вчителя;
  - організація груп вільного спілкування (учнів, вчителів і змішаних) з метою формування гуманістичних особистісних установок тощо [1].

У світовій педагогічній практиці упродовж кількох поколінь видатні педагоги і психологи надають пріоритет *гуманістичному, демократичному* стилю керівництва навчально-виховним процесом. Побудова спілкування і взаємин учителя з учнями при гуманно-демократичному стилі означає забезпечення з боку тих, хто виховує і навчає, любові й уваги до кожної дитини, поваги до її гідності, створення умов для різнобічного та повноцінного розвитку, оволодіння навчальною програмою, формування оптимістичного ставлення до себе, позитивної концепції на високих духовних засадах, що відповідатиме стану здоров'я, віку, потребам, інтересам, рівню розвитку, статті, індивідуальності кожного учня.

Гуманістичний стиль забезпечує вироблення активної позиції: вчитель сприймає кожну дитину такою, якою вона є, прагне створити у класі *атмосферу співпраці*.

Гуманістично орієнтований учитель продумує систему правил, яких мають дотримуватись його учні, пояснює позитивне значення нормативів дисциплінованої поведінки; вчить кожну дитину керувати власною поведінкою.

Гуманістичний стиль забезпечує можливість усвідомлення дитиною своїх прав і обов'язків.

Діти, які виховуються в умовах гуманно-демократичного стилю, вміють самостійно обирати найдоцільніші, найзручніші для себе і для інших, цікаві форми виконання завдань і поведінки. Вони привчаються до пошуків, творчості, оригінальних рішень, не бояться помилитись, оскільки розраховують на взаєморозуміння і з боку вчителя, і з боку однокласників.

І саме при гуманно-демократичному стилі педагогічної діяльності в учнів розвивається почуття власної відповідальності, прагнення до шляхетної моральної поведінки у школі і поза нею [7, с. 122-128].

В освітньому процесі А. Маслоу виділяє дві протилежно діючі сили. З одного боку, більшість вчителів, керівників шкіл, упорядників програм стурбовані необхідністю вкладати якомога більше фактів у голови дітей при витраті мінімуму часу і зусиль. Дуже часто набуті таким чином (з примусу, а не за власним бажанням дитини) знання швидко забуваються, не сприяють розвитку його пізнавальних та розумових здібностей і в кінцевому підсумку не дають їй можливості зорієнтуватися у пошуку самого себе.

З другого боку, є гуманістично зорієнтовані педагоги, яких хвилює насамперед дитина і, які дістають задоволення від спілкування з нею, від психологічної самоактуалізації в їхній педагогічній практиці. Ці педагоги забезпечують кожній дитині можливість для усвідомлення самої себе, допомагають зрозуміти, що їй подобається, чого вона прагне, якими є її можливості, здібності. У взаєминах з учнями вчителі не погрожують дитині, а стверджують навколо неї атмосферу прийняття, що призводить до зменшення страхів, тривожності та захисних реакцій.

Головною метою гуманістично зорієнтованої педагогіки є відкриття ідентичності особистості, з'ясування на цьому підґрунті власного її покликання. Гуманізація освіти передбачає створення максимально сприятливих умов для розкриття особистості в її всебічному самовизначенні і саморозвитку.

Ще одне важливе завдання гуманістично зорієнтованої педагогіки полягає в тому, що освіта має служити людині так, щоб людина сприймала процес освіти не тільки як необхідність, а й щоб цей процес викликав у неї позитивні почуття і протікав в умовах психологічного комфорту, тобто були задоволені базові психологічні потреби в безпеці, любові, почутті власної гідності, повазі тощо.

Як зазначають у своїх дослідженнях деякі фахівці [7; 9], гуманістично орієнтований освітній процес можна розуміти як процес, що забезпечує людині:

- задоволення;
- самореалізацію у сфері пізнання, спілкування і діяльності;
- самовдосконалення на основі ідеалу.

Гуманізація вищої освіти – це наповнення людяністю самого викладання певної науки і дисципліни; формування особистості фахівця нового типу.

Вузька педагогічна освіта в основному націлена на оволодіння знаннями, вміннями й навичками з окремих спеціальних дисциплін і далеко не завжди забезпечує професійну готовність вчителя до цілісного гуманно-демократичного виховання учнів і до творчого самовдосконалення власної особистості.

Формування у майбутнього вчителя гуманно-демократичного стилю спілкування з учнями йде через розвиток його творчої індивідуальності. Така творча індивідуальність реалізується на основі актуалізації і гуманізації суб'єктної позиції в навчально-пізнавальному процесі, професійно-педагогічної діяльності, спілкуванні і використанні індивідуального особистісного досвіду.



Найбільш сприяє формуванню гуманно-демократичного стилю керівництва вчителем додержання в його практиці прагнення власної самоактуалізації.

А. Маслоу в своїх працях надає характеристику двом типам вчителів: по-перше, вчителі, які самоактуалізуються; по-друге – вчителі, які не зуміли самоактуалізуватися.

Психологічний портрет вчителя, який самоактуалізується, А. Маслоу подає так: «...вчитель, який самоактуалізується, відмовляється додержуватися стереотипу професора, натомість, він намагається бути по-людськи простим. Усе це допомагає створити в класі таку атмосферу, за якої підозри, хвилювання, неспокій, ворожість і агресія зникають самі собою. Аналогічно цьому зникають реакції на небезпеку і сама небезпека перестає існувати в міжособистісних відносинах.

Вчитель, який не самоактуалізується, депривований, тобто базально незадоволений. Підсвідомо він відчуває, що нещасний. У нього як у особистості незадоволені базові потреби – у визнанні, самоствердженні, самоактуалізації, любові, розумінні. Таким вчителем робота, як і світ загалом, сприймається як місце небезпеки. Систему цінностей вчителя, який не самоактуалізується, спрямовують, і в ній домінують нижчі потреби» [4].

З цього приводу А. Маслоу пише: «Візьмемо, як приклад, стосунки вчителя, який самоактуалізується, і учня. Наші вчителі, які самоактуалізувалися, вміли поводитися зовсім «не невротично» завдяки власній інтерпретації ситуації як приємного співробітництва. Вчителі, які не змогли самоактуалізуватися, боролися з учнями, переживали у стосунках з ними за свою «гідність», яку штучно у собі підігрівали, замість природної простоти, властивої вчителям, які самоактуалізувалися. Припинення спроб видатись «везнайками» і «могутніми», відсутність авторитарності, відмова розглядати учнів як таких, що змагаються між собою і перебувають у боротьбі з вчителем, – все це допомагало вчителеві створити психологічну атмосферу, сприятливу для самоактуалізації самих учнів» [4].

У результаті досліджень А. Маслоу виділив 15 основних характеристик, які притаманні психологічно здоровим, самоактуалізованим особистостям: прийняття себе та інших такими, якими вони є; відсутність штучних, захисних форм поведінки; більш адекватне сприйняття реальності; спонтанність проявів, простота і природність; проблемоцентричність на протигагу егоцентричності, розгляд себе в широкому соціальному контексті, наявність визначеної власної життєвої місії; наявність потреби приватності, відокремленості, усамітнення, що дозволяє їм дивитися на життя уособлено та об'єктивно; автономія і відносна незалежність від оточення; стійкість до дії фрустраційних факторів; свіжість сприйняття; вміння знаходити нове у вже відомому; наявність містичного досвіду типу глибокого переживання екстазу; почуття спільності з людством загалом; здатність на глибокі позитивні міжособові стосунки, найчастіше, з невеликою кіль-

кістю людей; демократичність у відносинах, готовність вчитися в інших; стійкі внутрішні моральні норми при виборі засобів для досягнення мети; філософське почуття гумору; креативність [4].

**Висновки.** Освіта повинна бути основана перш за все на перебудові особистісних якостей вчителя і його настановлень, які реалізуються у процесі його міжособистісної взаємодії з учнями. Це означає, що серед різних умов, які визначають результативність навчання і виховання школяра, найбільш значимим є сам вчитель. Навчає не зміст освіти, озвучений вчителем, а перш за все його особистість і, загалом, його інтегральна індивідуальність.

Головна мета гуманістично зорієнтованої педагогіки полягає:

- у відкритті ідентичності особистості і з'ясування на цьому підґрунті власного її покликання. Для цього вчителі повинні викликати у кожної дитини почуття досягнення;
- у задоволенні базових психологічних потреб дитини: в безпеці, почутті власної гідності, любові, повазі тощо.

У **перспективі** нашого дослідження передбачається здійснення експериментального вивчення впливу рівня самоактуалізації вчителів на формування у них гуманних відносин з учнями.

### **Список використаних джерел**

1. Карамушка Л.М. Психологія управління: Навч. посіб. – К.: Міленіум, 2003. – С. 27 – 37.
2. Лушин П.В. О психологии человека в переходный период (Как выжить, когда все рушится?). – Кировоград: КОД, 1999.
3. Максименко С.Д. Основи генетичної психології: Навч. посібник. – К. – НПЦ «Перспектива», 1998. – 220 с.
4. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / Пер. с англ.; Предисл. Г.А. Балла. – Киев – Донецк, 1994. – 52 с.
5. Орлов А.Б. Перспективы гуманизации обучения // Вопр. психологии. – 1988. – №6. – С. 142 – 146.
6. Орлов А.Б. Карл Роджерс и современный гуманизм // Вестник Московск. ун-та. Серия 14. Психология. – 1990. – №2. – С. 58-65.
7. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками: Навч. посібник. – К.: Освіта, 1998. – С. 122-128.
8. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии (30 – 60-е г.г. XX в.): Тексты / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1986.
9. Слободяник Н.В. Психолого-педагогічні умови формування гуманних взаємин підлітків (на заняттях аматорського музичного колективу): Автореф. дис...канд. психол. наук, 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2001. – 20 с.

10. Сухомлинський В. Павлышская средняя школа. – М.: Просвещение, 1969. – С. 8-9.
11. Шиянов Е.Н. Гуманизация профессионального становления педагога // Сов. педагогика. – 1991. – №5 – 6. – С. 117-119.

This article displays results of scientifically theoretical and practical works in the problem of the educational development. There are correlation between style of pedagogical control and humane relations of teacher with students at process of training and education.

**Key words:** directive, liberal, democratic styles of control, educational process, humanism, democratization, self-actualization.

*Отримано: 22.09.2009*

**УДК 373.2.091**

*С.В. Тітов*

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ФОРМУЮЧОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ**

У статті робиться спроба визначення креативності, інтелекту і подальшого розумового розвитку дітей дошкільного віку 1-3, 3-6 років, оскільки для цієї вікової категорії це найбільш невивчена частина вікової психології.

**Ключові слова:** задатки, здібності, обдарованість, талант, креативність, інтелект.

В статье предпринимается попытка определения креативности, интеллекта и дальнейшего умственного развития детей дошкольного возраста 1-3, 3-6 лет, поскольку для этой возрастной категории, это самая неизученная часть возрастной психологии.

**Ключевые слова:** задатки, способности, одаренность, талант, креативность, интеллект.

За визначенням креативність (англ. *creativity*) – творчі можливості (здібності) людини, які можуть виявлятися в мисленні, відчуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість в цілому і/або її окремі сторони, продукти діяльності [15].

Ця проблема пов'язана з питанням обдарованості та сягає своїм корінням глибокої давнини. Ще Платон пропонував передавати виховання в руки держави, причому найбільш здібних дітей учити окремо. Конфуцій, розмірковуючи про особливо обдарованих дітей, пропонував розвивати саме їх. У XV столітті Сулейман Великий розслав по Турецькій імперії шукачів та-

лантів. При цьому варто відзначити, що тоді мало місце визнання уродженої природної обдарованості.

У революційних ідеях нового часу виник інший погляд на природу обдарованості. Не заперечуючи уроджені передумови до тієї чи іншої сфери здібностей, Дж. Локк, проте, був переконаний, що від народження всі люди однаково наділені розумом і правом на щастя, а інші відмінності між ними визначаються різними умовами життя і розвитку. Карл Вітте стверджував, що здібності є результатом виховання і навчання в перші 5-6 років життя.

На базі кафедри психології ЧОППО та дошкільного навчального закладу м. Чернігова було проведено експериментальне дослідження розвитку розумових і творчих здібностей дошкільників. Це дослідження здійснювалось у три етапи. Перший етап передбачав психодіагностичне обстеження розвитку креативності дітей досліджуваних груп. На другому етапі здійснювалось проведення психокорекційних програм розвитку розумових і творчих здібностей дошкільника, які побудовані за принципом логарифмічної спіралі [14].

Структуризація матеріалу за принципом логарифмічної спіралі вимагає, щоб педагог багато разів повертався з дітьми до опрацювання раніше даних проблем, але робив це кожного разу вже на новому, складнішому рівні. А на третьому – повторна діагностика розвитку креативності і загального розумового розвитку дітей старших груп, результати якої показали зв'язок креативності й загального розумового розвитку інтелекту.

Довгий час обдарованість ототожнювалась з високим рівнем IQ. Одночасно лонгitudні дослідження Л. Термена показали, що IQ є мало інформативним для прогнозу соціальних і творчих досягнень.

**Актуальність** даної проблеми пов'язана з тим, що подібних досліджень дуже недостатньо для дітей 5-7 років, і взагалі практично не має інформації для дітей 1-3 років.

**Об'єкт дослідження**

1. Дослідження процесів формування розвитку інтелекту і креативності.
2. Зміни у розумових процесах у когнітивній сфері дошкільників.
3. Розумові процеси в розвитку креативності.

**Предмет дослідження**

1. Психологічні особливості механізмів мислення, тип мислення, принципи вирішення задач (з використанням конвергентного та дивергентного мислення).
2. Особливості побудови спілкування в дошкільників.

**Ціль дослідження:** розкрити роль і вивчити фактори впливу на особистість, свідомість, інтелект та креативність.

**Задачі дослідження**

1. Проаналізувати теоретичні дані й інформацію, а також результати практичних досліджень в Україні та за кордоном.

2. Виявити загальні і часткові закономірності розвитку технологій досліджень.
3. Розробити програму досліджень даних процесів.
4. Виявити вплив на когнітивну сферу креативності в онтогенезі.

**Гіпотеза дослідження**

1. Залежність розвитку креативності від інтелекту (пряма залежність: чим вище інтелект, тим вище креативність).
2. Інтелект-генетична спадковість, креативність формується в онтогенезі.
3. Формування конвергентного та дивергентного мислення як два незалежних види мислення.

**1. Організація первинного психодіагностичного обстеження**

З метою визначення рівня розвитку креативності у дітей дошкільного віку нами було проведено діагностику дітей старших груп ДНЗ. Для дослідження нами були використані експрес-методики кандидатів психологічних наук В. Кудрявцева і В. Синельникова. За допомогою цих методик склали оперативний констатуючий мікрозріз розвитку креативності кожної дитини. Кожна з методик дозволяє фіксувати значущі прояви творчих здібностей і реальні їх сформованості у дитини [1; 4].

Методики діагностики універсальних здібностей для дітей 4-5 років (автори: В. Синельников, В. Кудрявцев):

1. Методика «Сонце в кімнаті».
2. Методика «Складена картинка»
3. Методика «Як врятувати зайчика»
4. Методика «Дощечка».

Таблиця 1

**Результати первинної діагностики розвитку креативності (у балах)**

Ім'я дитини	I 1-5 балів	II 5-15 балів	III 1-3 балів	IV
Діма А.	2	15	1	10
Коля А.	3	10	1	16
Аня Б.	3	10	3	13
Яна Б.	2	12	3	16
Максим В.	2	15	3	14
Кирило Г.	2	10	1	24
Денис Г.	2	10	1	6
Аліна Д.	1	10	1	10
Юля Є.	2	13	3	13
Максим З.	4	15	3	17
Яна К.	1	8	2	8
Валерія К.	3	15	3	17
Катя К.	2	10	2	10

Максим К.	1	12	1	9
Владик Л.	2	10	2	13
Богдан М.	1	15	2	10
Валентин М.	2	15	1	17
Настя М.	3	10	3	15
Ігор Н.	2	13	3	17
Лера Н.	2	15	3	15
Єгор О.	2	10	1	20
Вероніка О.	2	10	1	6
Ліза П.	2	12	3	12
Лєна П.	1	8	1	10
Максим С.	4	15	3	20
Аліна С.	2	10	2	13
Віка Т.	1	10	1	9
Влад Т.	2	10	3	10
Віталік Ш.	3	15	3	20
Толя Ш.	1	8	1	7

Таблиця 2

**Загальні результати первинної діагностики розвитку креативності кожної дитини**

Ім'я дитини	Рівень розвитку здібностей
Діма А.	середній
Коля А.	середній
Аня Б.	середній
Яна Б.	середній
Максим В.	середній
Кирило Г.	середній
Денис Г.	низький
Аліна Д.	низький
Юля Є.	середній
Максим З.	високий
Яна К.	низький
Валерія К.	високий
Катя К.	середній
Максим К.	середній
Владик Л.	низький
Богдан М.	середній
Валентин М.	середній
Настя М.	середній
Ігор Н.	середній
Лера Н.	середній

Сгор О.	середній
Вероніка О.	низький
Ліза П.	середній
Лена П.	низький
Максим С.	високий
Аліна С.	середній
Віка Т.	низький
Влад Т.	середній
Віталік Ш.	високий
Толя Ш.	низький

Таблиця 3

### Загальні результати первинної діагностики розвитку креативності по групі

Рівень розвитку здібностей	%
високий	13%
середній	60%
низький	27%

З метою співвідношення творчих здібностей і розумового розвитку дітей, які брали участь в експерименті, практичний психолог ДНЗ надала результати діагностики загального розумового розвитку цих дітей, які є такими.

Таблиця 4

### Загальні результати первинної діагностики розумового розвитку (інтелекту)

Ім'я дитини	Рівень розвитку здібностей
Діма А.	високий
Коля А.	середній
Аня Б.	середній
Яна Б.	середній
Максим В.	високий
Кирило Г.	високий
Денис Г.	середній
Аліна Д.	середній
Юля Є.	високий
Максим З.	середній
Яна К.	середній
Валерія К.	низький
Катя К.	низький
Максим К.	середній
Владик Л.	низький

Богдан М.	високий
Валентин М.	середній
Настя М.	середній
Ігор Н.	високий
Лера Н.	середній
Єгор О.	середній
Вероніка О.	високий
Ліза П.	середній
Лена П.	середній
Максим С.	середній
Аліна С.	низький
Віка Т.	середній
Влад Т.	високий
Віталік Ш.	високий
Толя Ш.	високий

Таблиця 5

### Загальні результати первинної діагностики розумового розвитку по групі

Рівень розвитку здібностей	%
високий	33,3 %
середній	53,3 %
низький	13,3 %

#### 2. Аналіз результатів обстеження

При обробці результатів було виявлено такі показники:

- високий результат показали 4 дитини, що становить 13%,
- середній – 18 (60%),
- низький – 8 (27 %).

Отже, серед дітей цієї групи переважна більшість мають середній рівень творчих здібностей, явних обдарованих немає. Тому нами була розроблена і застосована психокорекційна програма для підвищення отриманих результатів, яка має на меті розвиток розумових і творчих здібностей дітей дошкільного віку.

В даний час не існує оптимальних програм для обдарованих дошкільників. Треба сподіватися, що відповідні програми будуть розроблені, а поки що можна порадити:

- у дитячих садках необхідно проводити роботу, спрямовану на виявлення обдарованих дітей і спеціальну роботу з обдарованими дітьми, тим паче, що дошкільний вік – це період для діагностики цього процесу;
- якщо немає можливості ввести додаткові заняття, то вихователі можна запропонувати на базі програми, за якою він працює, без різних змін форми занять, використовувати вправи для розвитку творчого і розумового потенціалу дітей. Також на спеціальних заняттях з математики,



музики, малювання, конструювання, розвитку мовлення потрібно давати дітям завдання різнопланового характеру;

- дорослі повинні не просто спостерігати за дитячою грою, а керувати її розвитком, збагачувати її, включати в гру творчі й інтелектуальні елементи. Вихователь повинен допомогти дітям навчатися урізноманітнювати сюжети ігор. Дитина повинна спочатку в грі проявляти свою творчу ініціативу, планувати і направляти гру [3; 6; 12].

Дорослі повинні постійно виявляти і заохочувати творчий та неординарний підхід дітей до вирішення будь-якої проблеми.

### **3. Опис та застосування психокорекційної програми розвитку розумових та творчих здібностей дошкільників**

У численних публікаціях про розвиток обдарованості дитини останнім часом міститься багато різноманітних методичних завдань, цікавих завдань для розвитку творчого мислення, пам'яті, уваги і т. ін., але, як відомо, серйозний педагогічний ефект не можуть гарантувати окремі завдання і методики, його можна добитися тільки маючи цілісну програму.

Необхідно, щоб програма враховувала саморозкриття обдарованих дітей; вона повинна охоплювати розумовий, емоційний і соціальний розвиток та враховувати індивідуальні відмінності дітей, задовольняти потребу в новій інформації. Обдарована дитина повинна бути широко інформована; має надаватися допомога дитині в самовираженні. Необхідно, щоб програма передбачала розвиток продуктивного мислення, а також навиків його практичного застосування.

Враховуючи досвід роботи ДЗ, було розроблено програму з розвитку розумових і творчих здібностей дітей дошкільного віку.

При складанні проекту програми роботи з обдарованими дітьми ми аналізували розробки А.І. Савенкова «Навчання мислення». Для виявлення обдарованих дітей ми використовували також методики А.І. Савенкова «Інтелектуальний і творчий портрет» для вихователів і «Карта обдарованості» для батьків, оскільки саме ці методики використовуються на первинному етапі виявлення обдарованості дітей [11; 12].

Програми розраховані на дітей старшого дошкільного віку (5-7 років), їхній зміст згідно з принципами наступності є фундаментом для програм з 1 по 11 класи з психології, опублікованих в Збірнику наукових праць «Актуальні проблеми психології», том ІХ, ч.2, за редакцією С.Д. Максименка, М.-Л.А. Чепи Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Київ, 2007. – С. 331-355, автор кандидат психологічних наук, доцент А.Л. Швидкий.

При складанні наших сценаріїв занять ми вибрали ігрову форму, оскільки це найбільш ефективний спосіб роботи з дітьми в цьому віці, в якому використовуються поняття конвергентного і дивергентного мислення.

**1. Конвергентне мислення.** Це логічне послідовне одноправлене мислення. Воно виявляється і розвивається в завданнях, що мають єдино правильну відповідь, причому ця відповідь

може бути логічно виведена з самих умов. Завдання такого роду мають жорстку структуру, їх рішення досягається шляхом використання певних правил-алгоритмів.

Розвиваючи цей вид мислення, треба пам'ятати застереження відомого фахівця в області розвитку дитячого інтелекту Ж. Піаже: мислення інтуїтивне, асоціативне, яке найприродніше для дитини і необхідне в творчій діяльності. Може пригнічуватися ранніми інтенсивними заняттями подібного роду. Але в ході досліджень А.І. Савенкова була підтверджена думка про те, що необхідний чітко вивіреним баланс у використанні завдань, направлених на обидва види мислення.

Тільки такий підхід забезпечує повноцінний розвиток творчого мислення. У дітей необхідно розвивати обидва види мислення і допомагати їм знаходити задоволення в інтеграції обох параметрів мозкової діяльності.

Використання завдань такого роду повинно призвести до оволодіння дітьми такими вміннями, як уміння аналізувати, синтезувати, робити узагальнення, класифікувати, давати визначення поняттям і т. п. [5; 7; 8].

**2. Дивергентне мислення.** Дивергентне завдання – завдання, яке припускає, що одне поставлене питання може мати декілька або навіть безліч правильних відповідей.

Ось чому при складанні програм необхідно передбачати навчальний матеріал з набором теоретичних завдань і питань типу: «Назвіть всі можливі варіанти», «Чи можете ви назвати інший спосіб?», «Що можна ще зробити?», «А що, якщо...?» і т. д.

Природно, що саме цей вид мислення кваліфікується як творчий. Дивергентне мислення найбільш властиве обдарованим дітям, вони з великим інтересом ставляться до подібних завдань і досить швидко досягають в їх рішенні значних успіхів. У ході виконання завдань такого типу розвиваються такі уміння, як оригінальність, гнучкість, побіжність мислення, легкість асоціювання, надчутливість до проблем та інші.

**3. Уява.** У цьому випадку уява розглядається як психічний процес створення образів, предметів, ситуацій, шляхом комбінування елементів минулого досвіду. Розроблені завдання повинні бути спрямовані на формування і розвиток як репродуктивної, так і творчої уяви.

Крім того, при розробці завдань цього блоку необхідно враховувати особливість прояву уяви в мистецтві.

У ході виконання завдань у цьому блоці формується легкість генерування ідей, уміння асимілювати інформацію, здібність до згоргання уявних операцій, здатність передбачення, уміння міняти точку зору.

Найпростіший, на думку фахівців, прийом творчої уяви – «склеювання», а найважчий – «типізація».

**4. Сприймання.** Воно є віддзеркаленням предметів і явищ у сукупності властивостей і частин при безпосередній дії на ор-

гани чуття. Будучи необхідним етапом пізнання, сприймання тісно пов'язане з мисленням, пам'яттю і увагою.

Завдання, об'єднані у цьому блоці, орієнтовані на формування і розвиток всіх його видів: сприймання предметів, сприймання рухів, сприймання простору, сприймання часу, сприймання людей і відносин.

У ході цих занять повинні бути сформовані і розвинені такі уміння, як уміння виявити взаємозв'язок відчуттів і сприймання, розуміти відношення суб'єктивного і об'єктивного, а також такі характеристики, як усвідомлення і узагальнення, наочність і цілісність, швидкість і правильність і т. ін.

**5. Пам'ять.** Яку роль відіграє пам'ять у пізнавальній діяльності, відомо всім. При розробці завдань цього блоку як початкове було прийняте положення про те, що розвиток здібностей збереження минулого досвіду – одне із найважливіших завдань інтелектуального і творчого розвитку.

Об'єднані у цей блок завдання орієнтовані на розвиток довільної і мимовільної пам'яті, а також різних її видів і форм.

**6. Увага.** Це психічне явище, що характеризує зосередженість діяльності суб'єкта в даний момент часу на будь-якому реальному або ідеальному об'єкті. Завдання, об'єднані в цьому блоці, направлені на виявлення і розвиток мимовільної й довільної уваги. Вони повинні удосконалювати всі характеристики уваги: вибірковість, обсяг, стійкість, можливість розподілу, перемикування.

Відповідно до цього в ході занять формуватимуться: уміння концентрувати увагу на одному об'єкті, уміння утримувати в полі зору декілька ідей і діяти одночасно в кожному з напрямків, уміння швидко перемикуватися з одного виду діяльності на іншій.

**7. Пізнання.** Цей блок об'єднує завдання, направлені на формування і розвиток пізнавальної сфери дитини. Включені в нього завдання направлені на формування умінь здобувати інформацію, проводити самостійні дослідження, робити порівняння, давати оцінки, давати визначення поняттям, здатність діяти подумки, формулювати і висловлювати думки, робити висновки [8, 9].

#### **4. Аналіз результатів вторинного психодіагностичного обстеження**

Існує багато способів проведення досліджень, але такі традиційні методи, як бесіди, запитальники, виявляються неефективними. Оскільки діти цього віку мають труднощі, пов'язані з недостатнім умінням усвідомлювати, аналізувати, висловлювати свої думки. Тут необхідне встановлення тривалого довірчого контакту, в ході якого стає можливим вільне, відверте обговорення конкретних переживань дитини. Отже, не маючи необхідних умов для тривалого контакту, доводиться використовувати графічні методи дослідження, що, в свою чергу, дало гарні результати. Отже, проведено такі дослідження.

1. Вивчення гнучкості побудови графічного образу.
2. Вивчення гнучкості при створенні слів.
3. Визначення мовних творчих здібностей

### **Обробка результатів**

Психолог оцінює результати так: якщо у реченні використано три слова у дотепній, оригінальній комбінації – виставляє 6 балів, якщо ці слова використані без особливої дотепності, але в оригінальній комбінації – 5 балів, якщо у звичайній комбінації – 4 бали, якщо задані слова використані у менш доцільній, але логічно допущеній комбінації – 3 бали, а якщо правильно використані лише два слова, а третє штучно введено в речення – 1 бал. У разі складання підслідним речення з недоладним поєднанням трьох слів – 0 балів.

### **Загальні результати вторинної діагностики розвитку креативності по групі**

<b>Рівень розвитку здібностей</b>	<b>%</b>
високий	27 %
середній	53 %
низький	20 %

З метою з'ясування впливу програми розвитку креативності на загальний розумовий розвиток дітей, нами було проведено вторинну діагностику розумового розвитку.

Пропонуються тести, які дозволяють оцінити рівень розумового розвитку дитини згідно з віковими нормами, встановленими за допомогою спеціальних досліджень. Вони спрямовані на визначення рівня розвитку мисленнєвої операції порівняння і вербальної слухової пам'яті, також рівня володіння деякими загальними поняттями.

Тест №1 «Порівняння за формою».

Тест №2 «Запам'ятай 10 слів».

Тест №3 «Поняття».

Враховуючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що рівень креативності дошкільнят дещо підвищився. 27% дітей цієї групи мають високий рівень розвитку, 53% – середній рівень і 20% мають низький рівень розвитку.

Результати вторинного психодіагностичного обстеження розумового розвитку також покращились. Високий рівень розумового розвитку мають 40% дітей, середній – 56,6 % і низький – лише 3,3% дітей.

Отже, результати досліджень показують, що під час роботи з дітьми важливого розвивати не лише інтелект, але й творчі здібності, і, навпаки, під час розвитку творчих здібностей не слід забувати про інтелект. Адже, коли високий інтелект поєднується з високим рівнем креативності, творча людина частіше добре адаптована до середовища, активна, емоційно врівноважена, незалежна і т.п. А при поєднанні креативності з невисоким інтелектом бачимо невротичну тривожну людину з поганою адаптованістю до вимог соціального оточення і важкою долею [13].

Які умови слід створити для оптимального розвитку творчих здібностей дитини? Однозначної відповіді на це питання ще

не дали. Існують різні підходи і рекомендації. Так, наприклад, американський психолог Дж. Сміт твердить, що навчання творчості стане можливим, якщо будуть створені такі основні умови:

1. умови фізичні, тобто наявність матеріалів для творчості і можливості у будь-яку хвилину діяти з ними;
2. умови соціально-економічні, за яких дитина має відчуття зовнішньої безпеки, тобто знає, що її творчі вияви не отримують негативної оцінки з боку дорослих;
3. психологічні умови, зміст яких полягає у тому, що у дитини формується відчуття внутрішньої безпеки, розкритості і свободи за рахунок підтримки дорослими її творчих починань.

Дві останні умови – є чисто питання психологічного клімату, що залежить від вихователя.

Але роль дорослих у цьому процесі не обмежується лише створенням умов. Вона полягає ще й у тому, щоб активно допомагати дитині у розвитку його творчих здібностей. З цього приводу корисні рекомендації розробив американський психолог Дж. Гален. Ось найцікавіші з них.

1. Створіть дитині затишну і безпечну психологічну базу для її пошуків, до якої вона могла б повертатися, якщо буде налякана власними відкриттями.

2. Підтримайте схильність дитини до творчості і виявляйте співчуття до невдач. Уникайте несхвальних оцінок її творчих ідей.

3. Будьте терпимі до дивних ідей, поважайте допитливість, запитання і ідеї дитини. Намагайтеся відповідати на всі запитання, навіть якщо вони здаються дикими і абсурдними. Пояснюйте, що на багато її запитань не завжди можна відповісти однозначно. Для цього потрібно час, терплячість. Дитина повинна навчитися жити в інтелектуальній напрузі.

4. Давайте дитині можливість побути однієї і дозволяйте, якщо вона того хоче, самій займатися своїми справами. Надлишок опіки може пригальмувати творчість. Бажання і цілі дітей належать їм самим, а допомога дорослих інколи може сприйматися як «порушення кордонів» особистості.

5. Допомагайте дитині вчитися будувати її систему цінностей, не обов'язково засновану на її власних поглядах, щоб вона могла поважати себе і свої ідеї поряд з іншими ідеями та їх носіями. Отже, її саму, у свою чергу, будуть цінувати інші.

6. Допомагайте дитині у задоволенні основних людських потреб (почуття безпеки, любові, поваги до себе і оточуючих), оскільки людина, енергія якої скована основними потребами, менше здатна досягти висот самовиразу.

7. Виявляйте симпатію до її перших незграбних спроб висловлювати свої ідеї словами і робити їх таким чином зрозумілими оточуючим.

8. Знаходьте слова підтримки для нових творчих починань дитини, уникайте критикувати перші спроби, якими б невдалими вони не були.

9. Допомогайте дитині стати «розумним авантюристом» і часом покладатися у пізнанні на ризик та інтуїцію; найвірогідніше, саме це допоможе зробити справжнє відкриття.

10. Підтримайте необхідну для творчості атмосферу, допомагаючи дитині уникнути суспільного несхвалення, зменшити соціальні тертя і подолати негативну реакцію однолітків. Чим більше ви надаєте можливостей для конструктивної творчості, тим щільніше закриваються клапани деструктивної поведінки. Дитина, позбавлена позитивного творчого виходу, може спрямувати свою творчу енергію у зовсім небажаному напрямку [16].

#### **Висновки**

1. Інтелект і креативність зв'язані між собою, але не мають прямої залежності, якщо інтелект перевищує 120-125 IQ, креативність розвивається незалежно (немає креативів з низьким інтелектом, але є високий інтелект з низьким креативом).
2. Дійсно інтелект є спадковим фактором, але креативність формується в онтогенезі під дією зовнішніх факторів.
3. Корвенгентне мислення – це мислення ординарної дитини, нестандартне мислення дивергентне мислення – характеризує тільки обдаровану дитину.

Загалом ця тема потребує подальшого дослідження та розробки спеціальних методик дослідження.

#### **Список використаних джерел**

1. Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать. – М., 1998. – 251 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
3. Гальперин П.Я. О методах поэтапного формирования умственных действий. Хрестоматия по психологии. – М., 1977. – С. 97-101.
4. Запорожец А.В. Избранные труды. – Т.1: Психологическое развитие ребенка – М.:Педагогика, 1986. – 320 с.
5. Клименко В.В. Психологические тесты таланта. – Харьков: Фолио, 1998. – 296 с.
6. Лейтес Н. С. Об умственной одаренности. – М.: Просвещение, 1960.
7. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопросы психологии. – 1994. – № 5.
8. Немов Р.С. Психология: В 3-х т. – Том 1. – М., 1995.
9. Основы загальної психології / За ред. С.Д. Максименка. – К., 1998. – С. 4-20.
10. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова, – М.: ИП РАН, 2000. – 96 с.
11. Савенков А. И. Детская одаренность: развитие средствами искусства. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 220 с.

12. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе: Учебн. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.
13. Скребець, В. О. Основи психодіагностики : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В.О. Скребець. – 3-те вид., перекладене з рос., перероб. та доп. – К. : Слово, 2003. – 192 с.
14. Швидкий А.Л. Актуальні проблеми психології. Реалізація психолого-педагогічного супроводу розвитку здорової і творчої особистості в умовах шкіл нового типу. – К., 2007. – Том IX. – Частина 2. – С. 331-355.
15. Швидкий А.Л. Психологічний феномен креативності та особливості його реалізації в розвитку особистості // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Акад. С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 31. – 432-442 с.
16. Юнг К.Г. Конфликты детской души. – М.: Канон, 1995.

Titov V. Sergey. In this article the author makes an attempt to find definite methods for obtaining creativity, intellect, inclinations, endowments and talent. Nowadays is very difficult to find scientific information about children s abilities for 1-3, 3-6 years old.

The author tried to make complex psychopedagogical research of main different and special inclinations and talent.

Scientific ground and practical approbation of methodics have been done in some Chernihiv's kindergartens.

**Key words:** creativity, intellect, inclinations, endowments, talent.

*Отримано: 17.09.2009*

**УДК 378.11:005.574**

*О.С. Толков*

## **УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ У ПРОЦЕСІ ВВЕДЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

У статті розглянуто деякі методи розв'язання організаційних конфліктів у діяльності вищих навчальних закладів в умовах введення інноваційних змін. Виокремлено основні чинники, що впливають на виникнення конфліктів у процесі введення змін.

**Ключові слова:** конфлікт, конфліктна ситуація, інцидент, вищі навчальні заклади.

В статье рассмотрены некоторые методы решения организационных конфликтов в деятельности высших учебных заведений в условиях введе-

ния инновационных изменений. Выделены основные факторы, которые влияют на возникновение конфликтов в процессе введения изменений.

**Ключевые слова:** конфликт, конфликтная ситуация, инцидент, высшие учебные заведения.

У сучасних умовах на рівні освітніх організацій повсякчас відбуваються різноманітні трансформації, що спрямовуються на забезпечення високої ефективності роботи, конкурентоспроможності та стійкості.

Проблемі конфліктів і конфліктної взаємодії в управлінні присвячені численні дослідження представників різних наук, зокрема соціології, теорії управління, соціальної психології, психології управління й організаційної психології. Така пильна увага до цього явища обумовлена впливом конфліктів на ефективність функціонування організацій, на соціально-психологічний клімат колективів, на кожного окремого працівника.

Виділяються такі види управлінських дій щодо запобігання конфліктам: діагностика, прогнозування, профілактика, попередження, врегулювання, завершення. Управління конфліктами здійснюється на всіх етапах їх протікання. Прогнозування, профілактика та попередження – це ті види управлінських дій, які доцільні на початкових етапах виникнення конфліктів. Чим раніше виявлена суперечка, тим менше зусиль і ресурсів необхідно докласти для її ефективного розв'язання [3, с. 3-4]. Врегулювання та завершення – це, у свою чергу, такі види управлінських дій, що допомагають розв'язати конфлікти або зменшити їх вплив на роботу колективу.

Особливістю нашого дослідження постає процес забезпечення ефективного управління конфліктними ситуаціями у період введення інноваційних змін.

Аналіз діяльності сучасних освітніх організацій дає підстави стверджувати, що конфлікти є важливою формою взаємодії людей, іноді постають засобом розв'язання ділових ситуацій. Вони допомагають з'ясувати стан ділових стосунків між працівниками вищих навчальних закладів, керівним складом освітніх організацій [10, с. 224].

Конфлікт – це процес зіткнення двох або більше сторін, що виникає внаслідок розбіжностей позицій та поглядів, ціннісних орієнтацій, цілей і виявляється у загостренні суперечностей між цими сторонами [2, с. 238].

Одними із способів запобігання конфліктам в умовах інноваційних змін може бути виконання таких заходів:

- встановлення цілей та мети діяльності працівників, їх посадових обов'язків і конкретних зобов'язань;
- урахування індивідуально-психологічних особливостей працівників;
- забезпечення однакових умов для усіх учасників інноваційного процесу;



- створення робочих груп з метою координації діяльності науково-педагогічних працівників;
- спільне вирішення ділових ситуацій, складання плану дій;
- обговорення доцільності змін та винагород, що їх кожен отримає після запровадження.

Універсальних способів виходу з конфліктів або їх розв'язання немає. Існування великої кількості причин конфліктів збільшує ймовірність їх виникнення, однак, навіть при цьому в силу різноманітних чинників сторони можуть не вступити в конфліктну взаємодію. Іноді потенційні винагородиди від участі в конфлікті не вбачають витрачених на них сил та можливостей. Вступивши ж у конфлікт, як правило, кожна сторона робить все, щоб була прийнята її точка зору. Тому конфліктом необхідно управляти.

Керівний і науково-педагогічний склад освітніх організацій в умовах викликів часу прагнуть до оновлення навчального процесу, до розробки та впровадження нововведень у різних підсистемах своїх організацій: економічних, соціальних, навчальних, наукових. У цей час інновації набувають особливої значущості. Вони спрямовуються на створення умов для ефективної роботи, дозволяють покращити якість надання освітніх послуг, впроваджувати різноманітні наукові розробки, оновлювати організаційні форми управління, засоби та методи діяльності.

Задля забезпечення ефективного впровадження інноваційних змін до працівників вищих навчальних закладів висуваються певні вимоги, зокрема:

- володіти достатнім рівнем компетентності;
- бути здатними до постійного розширення власного досвіду;
- бути цілеспрямованими особистостями, здатними активно відстоювати власну позицію;
- уміти знаходити та реалізовувати інноваційні рішення;
- володіти здатностями до налагодження ділових контактів.

Оскільки інновації спрямовуються на певну заміну старих форм діяльності новими, то це об'єктивно породжує різні соціальні суперечності у колективі працівників. Насамперед, це пов'язано з тим, що інноваційні зміни, як правило, зачіпають інтереси окремих працівників, коригують їх плани, сподівання. Чим масштабнішими є зміни, тим частіше вони викликають суперечності та конфлікти, що породжуються боротьбою старого та нового.

При цьому виникають різноманітні конфлікти між прихильниками та супротивниками введення змін. Причиною цього постає відмінність у наслідках нововведень для окремих соціальних груп працівників. Об'єктивно між ними виникатимуть достатньо суперечливі взаємини, оскільки результати впровадження інновацій можуть бути вигідними одним соціальним групам, але не будуть відповідати інтересам інших груп працівників. Тобто одні й ті ж результати та наслідки нововведень можуть по-різному оцінюватися членами колективу освітньої організації.

Результуючим між наслідками нововведень і попередніми сподіваннями працівників може стати виникнення різноманітних конфліктів.

Конфлікти, які виникають у результаті інноваційних змін в освітніх організаціях, можуть носити як конструктивний, так і деструктивний характер. Вони можуть як полегшувати, так і утруднювати впровадження нововведень. При цьому працівники, що активно чинять опір нововведенням, стають дієвими учасниками конфлікту. Слід також зважати на той факт, що на процес введення змін і їх кінцевий результат небезпечний вплив можуть здійснювати так звані пасивні працівники. Не виступаючи відкрито проти нововведень, вони можуть стати ще активнішими супротивниками змін, оскільки таких працівників важко виявити та вступити з ними в конструктивний діалог. І їх може опинитися в колективі достатньо велика кількість.

Процес введення інноваційних змін носить, як правило, колективний характер. І чим більша кількість осіб залучена до процесу інновацій, тим більшою є ймовірність виникнення конфліктів.

До основних чинників, що впливають на виникнення конфліктів у процесі введення змін, можна віднести:

- 1) у діяльності працівників вищих навчальних закладів:
  - можливість скорочення рівня заробітної плати, збільшення обсягу роботи під час упровадження нововведень;
  - небажання виконувати нових видів діяльності;
  - нерозуміння позитивних ефектів змін;
  - необхідність кардинально перебудувати свою роботу;
  - можливість не впоратися з новими обов'язками;
  - відчуття невизначеності та невпевненості;
  - недостатність інформаційного забезпечення.
- 2) у діяльності керівників вищих навчальних закладів:
  - погіршення взаємин із працівниками;
  - неврахування вимог і побажань працівників;
  - нероз'яснення суті та цілей змін;
  - схильність до агресивного керівництва;
  - неврахування думок та пропозицій працівників.
- 3) у діяльності вищих навчальних закладів:
  - низький рівень матеріально-технічного забезпечення змін;
  - відсутність можливостей для стимулювання праці науково-педагогічних працівників;
  - недостатність часу, відведеного на процес упровадження інновацій;
  - загальна невідповідність до процесів введення змін.

Подолання цих та інших чинників впливу дозволить понизити рівень конфліктності в освітніх організаціях, спрямувати їх діяльність у раціональне русло.

Інноваційні конфлікти в організаціях можуть бути діловими та особистісними.

Перші виникають між працівниками, на яких власне й покладаються роботи із упровадження змін. Інші пов'язуються із зіткненнями протилежно спрямованих, несумісних потреб, мотивів, інтересів, думок, відчуттів. Вони можуть виникати як у сфері службових, так і неслужбових стосунків між прихильниками та супротивниками змін.

Психологічний рівень запобігання конфліктам, насамперед, спрямований на чинники суб'єктивного характеру (особистісну поведінку в конфліктах).

Зокрема, такі методи, як психологічне консультування й соціально-психологічний тренінг, допомагають не лише розв'язувати, а й здійснювати попередження конфліктів, якщо вони використовуються на початковій фазі. Фаза та тип конфліктів є визначальними при виборі методів, прийомів і способів впливу на них.

Психологічне консультування спрямоване на надання психологічної допомоги, направленої на зміну світосприймання, позицій, поведінки осіб. Воно допомагає працівникам конструктивно підійти до вирішення проблемної ситуації, розібратися у її складових, віднайти причину їх зародження. Зокрема, у період інноваційних змін допомагає працівникам адекватно сприймати ситуацію, здійснювати власну оцінку процесів змін.

Соціально-психологічний тренінг, спрямований на подання нових знань, умінь і навичок у сфері ділових стосунків, допомагає більш наочно розглянути проблемну ситуацію і розробити систему дій з її подолання. Соціально-психологічний тренінг є одним із ефективних методів корекції конфліктної поведінки та навчання конструктивній поведінці в конфліктах. Основними методами соціально-психологічного тренінгу вважають групову дискусію і ролеві ігри, які дають можливість поглянути на ситуацію з різних боків, усвідомити та сприйняти їх різноманіття. У процесі соціально-психологічного тренінгу є можливість відчувати різноманітність відчуттів, емоцій і станів, які переживають суб'єкти протилежних сторін конфліктної ситуації. Надбані нові знання і уміння стають основою для зміни усталених думок, стереотипів сприйняття та поведінки, що призводять до конфліктної взаємодії.

Водночас М.І. Пірен виділяє чотири загальних принципи управління конфліктами в організаціях:

- протистоянням позицій потрібно керувати;
- необхідно шукати рішення, вигідне для кожного;
- бажано допомагати один одному, створюючи кожному відчуття впевненості та здатності розв'язувати проблеми;
- обмірковувати кожен крок і продовжувати навчатися [8, с. 130-133].

Процес розв'язання будь-якого конфлікту складається, як мінімум, з трьох етапів. Перший – підготовчий – це діагностика конфлікту. Другий – розробка стратегії і технології розв'язання конфлікту. Третій – безпосередня практична діяльність із вирішення конфлікту – реалізація комплексу різноманітних методів і засобів [6].

Діагностика конфлікту включає: а) опис його видимих проявів (сутички, зіткнення, кризи і т.д.); б) визначення рівня розвитку конфлікту; в) виявлення причин конфлікту і його природи (об'єктивної і суб'єктивної); г) вимірювання інтенсивності; д) визначення сфери поширеності. Кожен із відмічених елементів діагностики припускає об'єктивне розуміння, оцінку й облік основних змінних конфлікту – зміст протиставлення, психологічний стан його учасників, цілей і тактики дій, прогнозування можливих наслідків.

Розробка стратегій вирішення конфлікту здійснюється з урахуванням можливих моделей розв'язання і принципів управління конфліктом. На третьому етапі здійснюється практичне застосування елементів розробленої стратегії і технології, відбувається реалізація комплексу розроблених заходів і мір впливу [5, с. 54-55].

Окрім вище вказаних методів, у психології існує велике різноманіття окремих прийомів і способів, спрямованих на запобігання конфліктам.

Основною причиною, що активізує передконфліктну ситуацію, є порушення рівності позицій сторін (між працівниками вищих навчальних закладів, керівним та науково-педагогічним складом). Це може проявлятися у прихованні окремими суб'єктами своїх мотивів, інтересів, інформації, що стосуються проблемної ситуації; створенні помилкової орієнтації конфліктуючих сторін один з одним, невірних припущеннях і, відповідно, неадекватній поведінці.

На думку Дж. Скотт, необхідно слідувати такій схемі аналізу конфліктної ситуації [9]:

- спробувати прийняти точку зору іншої сторони та поглянути на ситуацію її очима;
- подивитися на власну поведінку з погляду протилежної сторони;
- зрозуміти, чи не тиснуть у даний час на іншу сторону різні обставини;
- запропонувати представникам іншої сторони обговорити реальні причини конфлікту;
- продемонструвати сприйняття потреб своїх супротивників, проявити готовність витратити час на розуміння їхньої позиції;
- бути готовими відкласти власні інтереси й зосередитися на потребах іншої сторони.

Така поведінка стане демонстрацією іншій стороні вашого прагнення підійти до вирішення виниклих суперечностей з позицій рівності.

Саме тому найкращим способом запобігання конфліктам є відкрите обговорення позицій обох сторін, визначення їх раціональних коренів.

Запропонована Дж. Скотт стратегія запобігання конфліктам може бути ефективною тільки за умови її психологічно грамотної реалізації. У психології розроблено технології, що дозволя-

ють організувати процес спілкування, створюючи ситуації рівності суб'єктів взаємодії. Мова йде про технології активного (або рефлексії) слухання і про технології виразу власних відчуттів співбесідниками. Практика показує, що застосування саме цих технологій сприяє попередженню найрізноманітніших конфліктних ситуацій, оскільки вони є основним засобом, що встановлюють рівноправні позиції суб'єктів спілкування [4, с. 5-12].

Технологія розв'язання конфліктів розпочинається із встановлення причин їх виникнення. Складність полягає у тому, що іноді дійсні причини важко виявити й вони є прихованими.

Досвід розв'язання конфліктів показує, що велику допомогу в цьому надає розуміння їх складових. Конфлікт передбачає наявність у своєму складі інциденту та конфліктної ситуації, об'єкта та учасників конфлікту [11, с. 319].

Об'єктом конфлікту є соціальне явище, що викликає певну конфліктну ситуацію і може бути як матеріальним так і психологічним. Учасниками конфлікту є окремі працівники, колективи людей.

Наявність об'єкта та учасників конфлікту утворює конфліктну ситуацію. Конфліктна ситуація – це суперечності, що накопичилися і містять дійсну причину конфлікту. Однак конфліктна ситуація не завжди може перерости у конфлікт. Для цього необхідний певний каталізатор, яким і виступає інцидент. Інцидент – це збіг обставин, що є приводом для конфлікту.

Конфліктна ситуація й інцидент загалом виникають окремо та не впливають один з одного. Розв'язати конфлікт означає або усунути конфліктну ситуацію, або вичерпати інцидент.

Іноді конфліктну ситуацію усунути неможливо з об'єктивних причин. Тому, щоб уникнути конфлікту, слід проявити максимальну обережність, не створювати інциденту.

Розв'язання конфлікту – завершальний його етап. Існують різні види завершення конфлікту: припинення конфлікту шляхом підпорядкування однієї із сторін; перетворення обох конфліктуючих сторін у напрямі узгодження їх інтересів і позицій на новій основі; взаємне примирення протиборчих агентів.

Розрізняються повне та неповне вирішення конфлікту. Якщо усуваються причини конфлікту, то він вирішується повністю. Неповне вирішення має місце тоді, коли лише частково усуваються структурні елементи конфлікту, зокрема, зміст протиборства, його поле, мотиваційна база конфліктної поведінки учасників і т.д. Ситуація неповного вирішення конфлікту нерідко породжує його відновлення на тій же або на новій основі [7, с. 375-377].

При забезпеченні ефективного управління конфліктом його наслідки можуть і позитивно впливати на подальший розвиток освітніх організацій, тобто носити конструктивний характер. Конструктивними наслідками розв'язання конфліктів є:

- проблема вирішується таким шляхом, який влаштовує усі сторони;
- спільно і добровільно прийняте рішення швидше та краще втілюється в життя;

- сторони набувають досвіду співпраці при розв'язанні конфліктних питань і можуть використати його в майбутньому;
- поліпшуються стосунки між працівниками;
- працівники в майбутньому не вбачатимуть в існуючих розбіжностях у поглядах негативу.

Проте розв'язання конфліктів може носити й деструктивний характер, основними наслідками якого є:

- непродуктивні стосунки між працівниками;
- відсутність прагнення до співпраці;
- згортання або повне припинення взаємодії з протилежною стороною;
- почуття образи, стан незадоволення існуючою ситуацією.

У наукових джерелах розрізняються структурні (організаційні) та міжособистісні способи управління конфліктами.

У межах структурних методів варто виокремити такі цілеспрямовані дії задля ефективного вирішення конфліктів [1, с. 342-343; 12, с. 101-102].

1. Зрозуміле представлення цілей змін: здійснення чіткої роз'яснювальної роботи щодо процесів введення змін; доведення до відома усіх учасників інноваційного процесу правил виконання роботи.
2. Координованість змін: можливість звернутися науково-педагогічним працівникам до координатора інноваційного процесу з метою узгодження подальших групових дій.
3. Формулювання загальних цінностей: доведення до відома усіх учасників інноваційного процесу про стратегію і перспективи розвитку освітніх організацій.
4. Стимулювання діяльності: визначення таких критеріїв ефективності роботи, які б стимулювали працівників якісно виконувати покладені на них обов'язки.
5. Визначення чітких термінів виконання діяльності. Іноді конфлікти виникають через нечіткі межі змін, надзвичайно швидкі темпи їх упровадження.
6. Роз'яснення суті змін: не розуміння основних складових інноваційного процесу окремими працівниками також може сприяти погіршенню конфліктної ситуації.

Робота з конфліктами, природно, не вичерпується перерахованими методами. Відповідно до ситуації можуть бути знайдені інші ефективні структурні методи управління конфліктами, які є надзвичайно актуальними у період введення інноваційних змін у вищих навчальних закладах.

### **Список використаних джерел**

1. Бандурка А.М. Психология управления / Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. – Х.: Фортуна-пресс, 1998. – 464 с.

2. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОзнак, 2006. – 672 с. – (Большая университетская библиотека).
3. Бреус Е.Д. Психология конфликта. Прогнозирование, профилактика и диагностика конфликтов: методические указания / Елена Дмитриевна Бреус. – Ч.1. – Ростов-на-Дону: РГУ, 2004. – 19 с.
4. Бреус Е.Д. Психология конфликта. Предупреждение конфликтов: методические указания / Елена Дмитриевна Бреус. – Ч.2. – Ростов-на-Дону: РГУ, 2004. – 22 с.
5. Вершинин М.С. Конфликтология: конспект лекций / Михаил Сергеевич Вершинин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2001. – 64 с.
6. Давлетчина С.Б. Конфликтология: учебное пособие / Светлана Борисовна Давлетчина. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2005. – 174 с.
7. Зеркин Д.П. Основы конфликтологии: курс лекций. – Ростов-н-Дону: Феникс, 1998. – 480 с.
8. Пірен М.І. Конфліктологія: підручник / Марія Іванівна Пірен. – К.: МАУП, 2003. – 360 с.
9. Скотт Дж. Г. Способы разрешения конфликтов / Джини Грэхем Скотт. – СПб.: ВИС, 1994. – 429 с.
10. Технології роботи організаційних психологів: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів та слухачів інститутів післядипломної освіти / [Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикова, О.В. Винославська та ін.]; за наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: Фірма «ІНККОС», 2005. – 366 с.
11. Урбанович А.А. Психология управления: учебное пособие / Алексей Аркадьевич Урбанович. – Мн.: Харвест, 2007. – 640 с. – (Библиотека практической психологии).
12. Шуванов В.И. Социальная психология менеджмента / Вячеслав Иванович Шуванов. – М.: Бизнес-школа «Интел-Синтез», 1997. – 256 с.

In the article some methods of settlement of organizational conflicts are considered in activity of institutions of higher education in the conditions of introduction of innovative changes. Basic factors which influence on the origin of conflicts in the process of introduction of changes are selected.

**Key words:** conflict, conflict situation, incident, institutions of higher education.

*Отримано: 08.06.2009*

**УДК 159.923.2**

*Н.М. Фалько*

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТУДЕНТІВ ВНЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З МЕТОЮ ФОРМУ- ВАННЯ ЇХ ІНТЕРНАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ**

У статті розглядаються особливості формування інтервальних якостей студентів психолого-педагогічних спеціальностей у процесі психологічного супроводу, характеризується програма розвитку інтервальних якостей студентів.

**Ключові слова:** психологічний супровід, інтервальність, екстервальність, особистість, психологічний тренінг.

В статье рассматриваются особенности формирования интервальных качеств студентов психолого-педагогических специальностей в процессе психологического сопровождения, характеризуется программа развития интервальных качеств студентов.

**Ключевые слова:** психологическое сопровождение, интервальность, экстервальность, личность, психологический тренинг.

Проблемі формування особистісних якостей майбутніх фахівців, а не лише удосконаленню їх пізнавальних здібностей, знань, умінь та навичок, останнім часом приділяється все більше уваги. Саме всебічний розвиток особистості як найбільшої цінності суспільства відзначається Державною національною програмою «Освіта. Україна XXI століття» серед основних завдань вищої освіти [1]. У програмі підкреслюється необхідність забезпечення психологічної готовності молоді до самоосвіти, усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи та громадською відповідальністю, здатності до особистісної самореалізації. У Концепції державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки проголошується необхідність визначення духовних орієнтирів в освіті, під якими розуміється самостійність, самоодатність та здатність до самореалізації особистості, її творча активність, що є основою демократичного громадянського суспільства, фактором розвитку і духовно-моральної збалансованості ринкових відносин [2, С. 114-119].

Важливим напрямком розвитку і саморозвитку особистості майбутнього фахівця є формування інтервальності (внутрішнього локусу контролю).

Інтервальність – це значуща особистісна характеристика студента, оскільки є запорукою успішної навчальної та професійної діяльності, виступає складовою комунікативної компетентності, впливає на становлення вольових та моральних якостей. Уміння студента приймати відповідальність за власні дії, об'єктивно аналізувати причини своїх успіхів та невдач є



необхідною умовою його інтелектуального та особистісного зростання, а також – важливим внутрішнім чинником процесів саморозвитку, самовдосконалення, саморегуляції. Рівень інтернальності майбутнього фахівця завжди відбивається у специфіці його поведінки, спілкуванні, науковій та суспільній діяльності.

Особливе місце інтернальність посідає в системі особистісних якостей студентів психолого-педагогічних спеціальностей, оскільки виступає однією з професійно-значущих характеристик. Фахівці даного профілю за самою специфікою своєї професійної діяльності несуть велику відповідальність за результати своєї праці, тому що сферою їх впливу є психіка людини, її індивідуально-психологічні особливості. При роботі з клієнтами, вчителями, школярами та їх батьками спеціаліст повинен правильно оцінювати наслідки власних впливів та вчасно їх коректувати. Людина, схильна пояснювати усі характерологічні та поведінкові зміни своїх підопічних їх власними особливостями або специфікою дії зовнішніх умов, є небезпечною у ролі психолога та педагога.

Отже, проблема підвищення рівня інтернальності студентів ВНЗ психолого-педагогічної спрямованості є актуальною. Оскільки інтернальність, або внутрішній локус контролю, стосується сфери індивідуальної свідомості людини, методи її формування повинні забезпечувати умови для самопізнання, усвідомлення відповідальності за власне життя, стимулювати саморозвиток студентів. Такі методи належать до арсеналу засобів практичної психології. Проте на цей момент не існує спеціально розробленої програми психологічного супроводу студентів психолого-педагогічних спеціальностей, спрямованого на формування їх інтернальності.

Психологічний супровід студентів – це професійна діяльність психолога, спрямована на допомогу у вирішенні актуальних проблем особистісного зростання та професійного становлення суб'єктів навчальної діяльності. Одним із завдань психологічного супроводу навчального процесу у ВНЗ є визначення умов особистісного та професійного самовизначення студентів, стимуляції їх самовиховання [3]. В межах цього завдання була розроблена програма психологічного супроводу студентів ВНЗ психолого-педагогічного спрямування з метою формування їх інтернальних якостей [4,5].

Мета програми – підвищення рівня інтернальності студентів – майбутніх фахівців у психолого-педагогічній сфері.

Завдання програми: усвідомлення студентами сутності поняття «інтернальність»; формування навичок послідовного і структурованого самопізнання; розвиток психологічних факторів формування інтернальності (критеріїв якості діяльності, здатності студентів до самоуправління; прагнення до саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності; морально-етичної відповідальності майбутніх психологів; організаторських здібностей); розвиток навичок професійно-психологічного спілкування.

Першим напрямом діяльності є проведення тренінгової роботи.

Мета тренінгу: формування інтернальності майбутніх психологів та педагогів засобами практичної психології.

Завдання тренінгу: підвищення рівня інтернальності студентів; розвиток загальної здатності студентів до самоуправління; підвищення рівня прагнення до саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності; формування морально-етичної відповідальності майбутніх психологів; підвищення рівня розвитку організаторських здібностей; розвиток навичок самопізнання.

На діагностичному етапі було використано такі методики: методика «Локус контролю»; методика УСК («Уровень субъективного контроля»); тест «Здатність до самоуправління»; методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОС-2); опитувальник ДУМЭОЛП («Диагностика уровня морально-этической ответственности психолога»); методика «Діагностика рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності» (Л.Н. Бережнова).

На настановчому етапі роботи (заняття № 2) члени групи знайомляться зі специфікою цього виду роботи та встановлюють правила групи. Відбувається активізація процесів самопізнання, студенти обговорюють значення інтернальності як професійно-важливої якості майбутнього фахівця психолого-педагогічного профілю.

Формуючий блок містить 14 занять. Заняття № 3 «Ми – команда!» спрямовано на розвиток доброзичливої відвертості у внутрішньогруповому спілкуванні, підвищення згуртованості групи та аутентичності учасників.

Наступним кроком тренінгу є вдосконалення навичок самопізнання, розвиток самосвідомості особистості. Цьому завданню присвячене заняття № 4 «Зустрічайте, це «Я»! Після розминки студенти виконують вправу «Коло субособистостей» та «Діалог субособистостей», які є смисловим центром такого заняття.

Наступні два заняття покликані підвищити рівень загальної інтернальності студентів. Заняття № 5 «Інтерналі чи екстернали?» стимулює усвідомлення власного локусу контролю, переорієнтацію на інтернальну модель атрибуції. Перше завдання реалізується вправою «Сходінки успішності», метою якої є виявлення локусу контролю в сфері досягнень та сфері невдач, а друге – вправами «Внутрішні вороги», «наші помилки» та «Нові рамки». Заняття № 6 «Розвиток загальної інтернальності» спрямоване на формування умінь брати на себе відповідальність за власне життя, приймати відповідальні рішення.

Заняття № 7 та № 8 спрямовані на формування критеріїв якості власної діяльності. Перше з них, «Що таке «критерії ефективності» та як їх визначати?», покликане забезпечити формування умінь студентів аналізувати особливості процесу діяльності та визначати ознаки її результатів. Це досягається за рахунок вправ «Дискусія», «Виконай завдання», «Скринька переживань», у процесі яких студенти визначають ознаки конструктивного спілкування та поведінки, показники гармонізації своїх почуттів. Критерії навчальної успішності формулюються студентами упродовж виконання однієї вправи. На наступному занятті «Вимоги до себе. Програма мого саморозвитку» (заняття № 8) учасники визначають критерії

власного особистісного зростання, конкретизують те, чого хочуть досягти для того, щоб відповідати їм. На основі виявлених критеріїв студенти складають програму особистісного саморозвитку. Складання програми саморозвитку має такий алгоритм:

1. Оцінний самоаналіз своїх негативних і позитивних характеристик.
2. Прогнозування того, чого хотілось би позбавитись у цьому списку, а чого набути, виходячи зі змісту самоаналізу.
3. Формування суб'єктивної моделі бажаного, створення системи конкретних цілей. При цьому виділяються близькі, конкретні, «завтрашні» цілі.
4. Вибір засобів досягнення поставленої мети і послідовності їх застосування.
5. Відповідь на запитання: якими повинні бути показники успішності такої роботи? Як оцінити, що я роблю правильно?
6. Визначення в часі: коли починати працювати? Студент має чітко поставити день, час і перший крок роботи.

7 і 8 етапи (самоконтроль і корекція) залишаються вільними і заповнюються по ходу виконання програми.

Метою заняття № 11 «Мої організаторські здібності» є розвиток організаторських здібностей та здібностей майбутнього фахівця психолого-педагогічного фаху. Реалізації цього завдання сприяє виконання студентами вправ «Туристичний похід», «Режисер», «Я у ролі педагога».

Заняття № 12 «Я – реальне і Я – ідеальне» та заняття № 13 «Мій педагогічний ідеал» розроблені з метою стимулювати прагнення студентів до саморозвитку в педагогічній сфері. Оскільки професійно-педагогічне зростання неможливо відокремити від особистісного, першим етапом роботи стала конкретизація бажаного (ідеального) уявлення про власне Я та визначення основних напрямків саморозвитку студентів. Вправи заняття № 12 («Перетворення», «Казкові герої», «Ідеальна модель») спрямовані на підвищення рівня усвідомлення учасниками свого Я-ідеального та прагнення відповідати йому. Метою заняття № 13 є стимуляція прагнення студентів до саморозвитку в професійно-педагогічній сфері. Для досягнення мети використовуються вправи «Увага: педагогічний конфлікт!», «Педагог моєї мрії», «Стратегія самовдосконалення».

Заняття № 14 «Моя відповідальність» та наступне заняття № 15 «Як стати справжнім психологом» спрямовані на формування морально-етичної відповідальності майбутніх фахівців психолого-педагогічного напрямку. В процесі першого з них студенти розкривають зміст почуття відповідальності за себе та інших, аналізують характер стосунків психолога і клієнтів (вправа «Сфера моєї відповідальності»), формують моральні принципи роботи психолога (вправа «Що таке мораль?») та ін. Засобами заняття № 15 «Як стати справжнім психологом» передбачається розвинути професійно-важливі якості та уміння практичного психолога, а

саме – здатність до нерефлексивного та рефлексивного слухання, емпатійність, спостережливість. У процесі виконання вправи «Я у ролі психолога» студенти моделюють ситуації професійної діяльності психолога, вчатья прийомам консультування, формують відповідальне та уважне ставлення до майбутніх клієнтів.

Заняття № 16 називається «Підведення підсумків». Його метою є узагальнення результатів тренінгу, завершення тренінгової роботи. Учасники малюють «групову картину», висловлюють побажання один одному, надають зворотній зв'язок. Наприкінці заняття проводиться загальногрупова рефлексія «Що дав мені тренінг?». Учасникам пропонується відповісти на запитання: які нові уміння або погляди я набув у процесі тренінгу? Що викликало труднощі, що вдалося? Який новий досвід я отримав, що узнав про себе та групу?» Разом з тренером учасники визначають свої кроки на шляху до розвитку професійно-значущих якостей майбутніх психологів та педагогів (інтернальності, формування критеріїв якості, загальної здатності до самоуправління, прагнення до саморозвитку, морально-етичної відповідальності, організаторських здібностей). Які пункти програми саморозвитку студентів допоміг виконати тренінг?

Найбільші труднощі в процесі проведення курсу у студентів спочатку виникали в ситуаціях спонтанного самовираження. Студенти виявляли рухову скутість та емоційну напруженість. Пропозиція вербально чи невербально виражати свій стан, почуття, певні образи викликала у студентів психологічний дискомфорт. Уникаючи примусу, ми виявляли заохочуюче прийняття як вдалих, так і невдалих спроб виконання завдань, підтримували теплу психологічну атмосферу на заняттях, що призвело до поступового зростання інтересу студентів до вправ цього типу. На останніх заняття учасники виконували їх значно вільніше, почувуючись комфортно та впевнено. В процесі тренінгу учасниками рідше ставали вимовлятися фрази «Я не зможу, «Я не знаю, як це зробити».

Певні труднощі викликали у студентів деякі вправи на самопізнання. У групі виокремилосся коло осіб, щиро зацікавлених власним внутрішнім світом, та прошарок учасників, не орієнтованих на самопізнання. У подальшому ми намагалися сформува-ти зазначену потребу за рахунок поєднання завдань рефлексивного та інтерактивного характеру.

Другим напрямом роботи в межах складеної нами програми було складання студентами самозвітів після завершення тренінгової роботи. Самозвіти передбачали самооцінку студентами динаміки протікання таких внутрішньо особистісних процесів кожного учасника, як: підвищення рівня інтернальності; формування критеріїв якості своєї діяльності; розвиток загальної здатності до самоуправління; підвищення рівня прагнення до саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності; формування морально-етичної відповідальності; підвищення рівня розвитку організаторських здібностей; розвиток навичок самопізнання.

Більшість учасників (92% студентів I курсу, 89% – II, 71% – III та 81% – IV) зазначили, що в процесі тренінгу відбувся роз-

виток навичок самопізнання; 62% студентів I курсу, 89% – II, 43% – III та 64% – IV курсу відзначили, що почали приділяти увагу тому, якою є їх реакція на різні події життя: екстернальною чи інтернальною та стали боротися з екстернальними, зовнішньо обвинувачуючими думками. До I курсу належить 54%, до II – 67%, до III – 29%, а до IV – 73% студентів, які приділили увагу задачам розвитку в сфері професійної діяльності педагога чи психолога. Значний відсоток учасників (100% студентів I курсу, 78% – II, 86% – III та 73% – IV) відчував труднощі при спробах визначити критерії ефективності власної діяльності. Загалом, особистісні зміни учасників відбулися у когнітивному (розширився об'єм професійно значущих знань, розуміння себе та інших, появився власний погляд на життєві ситуації, глибше усвідомлення власних життєвих цілей), емоційно-оцінному (підвищилось бажання навчатися, зріс інтерес до психології та до майбутньої професії, до внутрішнього світу людини) та поведінковому (оволоділи новими методами, засобами і прийомами особистісно-професійного зростання, підвищилась здатність до самовираження та самоуправління, сформувались уміння ставити та реалізувати цілі самовдосконалення, підвищилась безпосередність, щирість, природність поведінки, відповідальність, самодисципліна і самоконтроль) аспектах.

У наведених далі цитатах самозвітів учасників робочої групи висвітлені зміни їхньої поведінки і свідомості, що відбулися в процесі тренінгової роботи.

*«Тренінг дав мені почути себе більш впевненою, заглибитися у свій внутрішній світ. Я захотіла розвинути в собі інтернальність»; «Я стала більш відкритою, більш впевненою в собі. Навчилася в певній мірі контролювати свої емоції, виражати почуття не лише словами, але й мімікою, пантомімікою»; «Я глибше пізнала себе, свої здібності... Навчилася приймати відповідальність за свої рішення»; «Під час тренінгу я забула про свою сором'язливість і змогла творчо, через інсценування ролей, виразити свій внутрішній світ і виявити позитивні емоції»; «Я почала розуміти, що таке інтернальність і навіть вона потрібна; стала більш розкутою і товариською; побачила недоліки, які необхідно змінити і перетворити на чесноти; я узнала, як багато в мені є доброго та позитивного».*

Третій напрямок програми передбачав формування інтернальності студентів у навчальному процесі. Останнім напрямом роботи було індивідуальне консультування учасників тренінгової роботи [6, 7, 8, 9].

Після реалізації розробленої програми для визначення ступеню її ефективності нами була проведена повторна діагностика. Ми наводимо отримані дані, після чого за допомогою окремих таблиць здійснюємо порівняльний аналіз показників первинної та повторної діагностики.

Результати повторного проведення тесту «Локус контролю» наводяться в таблиці 1.

Таблиця 1

**Рівень екстернальності та інтернальності студентів  
за результатами повторної діагностики  
(тест «Локус контролю»)**

Вид групи	Показники тесту № курсу	Екстернальність (%)			Інтернальність (%)		
		0 – 8 балів	9 – 17 балів	18 – 23 бали	0 – 8 балів	9 – 17 балів	18 – 23 бали
Робоча група	I	31	69	–	8	69	23
	II	56	44	–	–	78	22
	III	43	57	–	14	57	29
	IV	27	73	–	9	64	27
Контрольна група	I	18	73	9	18	64	18
	II	31	69	–	–	85	15
	III	33	56	11	–	89	11
	IV	56	44	–	–	78	22

Як видно з таблиці, в робочій групі відсоток студентів з високим рівнем інтернальності (18-23 бали) суттєво збільшився. Так, на I курсі показник зріс з 8 до 23%, на II – з 11 до 22%, на III курсі – з 0 до 29%, а на IV курсі – з 9 до 27%. Кількість студентів з низьким рівнем розвитку інтернальності зменшилася відповідно з 15 до 8%; з 11% до 0; з 29 до 14%; з 18 до 9%. Високий рівень екстернальності не був виявлений у студентів робочої групи. В контрольній групі показники вищого рівня інтернальності залишилися без змін, а нижчого – знизилися на II курсі з 8% до 0. Така зміна показників може свідчити про ефективність впровадженої програми психологічного супроводу.

Результати повторного проведення методики УСК наводяться в таблиці 2.

Таблиця 2

**Рівень інтернальності студентів за результатами  
повторної діагностики (тест УСК)**

Вид групи	Показники тесту № курсу	Показники інтернальності (%)		
		Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Робоча група	I курс	–	77	23
	II курс	–	67	33
	III курс	–	71	29

Вид групи	Показники тесту № курсу	Показники інтернальності (%)		
		Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Контрольна група	IV курс	–	73	27
	I курс	–	82	18
	II курс	–	85	15
	III курс	–	78	22
	IV курс	–	67	33

Порівняння даних у таблиці свідчить, що відсоток студентів робочої групи, які мають високий рівень інтернальності, зріс на I курсі з 8 до 23%, на II – з 11 до 33%, на III – з 0 до 29%, на IV курсі – з 9 до 27%. Серед студентів контрольної групи відсоток осіб з високим рівнем інтернальності теж зріс: на II курсі – з 8 до 15%, на III – з 11 до 22%, а на IV – з 22 до 33%. Показники вищого рівня розвитку інтернальності серед студентів I курсу не змінилися, проте у 9% виявився низький рівень інтернальності. Обчислене значення t-критерію Ст'юдента для означених показників дорівнює 2.03 (при  $p < 0.05$ ), що підтверджує не випадковість зростання рівня інтернальності студентів.

Таблиця 3

**Рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей студентів за результатами повторної діагностики (тест КОЗ-2)**

Вид групи	Показники тесту № курсу	Комунікативні здібності (%)					Організаторські здібності (%)				
		Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий	Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
	Робоча група	I курс	–	15	32	15	38	8	8	23	54
II курс		–	–	11	11	78	–	–	–	44	56
III курс		–	–	–	29	71	–	–	14	29	57
IV курс		–	–	18	36	46	–	9	36	18	37
Контрольна група	I курс	–	–	64	27	9	–	9	55	18	18
	II курс	–	–	–	62	38	–	–	–	69	31
	III курс	–	–	–	44	56	–	–	–	44	56
	IV курс	–	–	11	56	33	–	–	44	33	23

Результати повторного проведення тесту КОЗ-2 наведені в таблиці 3. Можна зазначити, що серед студентів робочої групи значно підвищився відсоток осіб з високим та дуже високим рівнем розвитку як комунікативних (на I курсі кількість студентів з дуже високим рівнем підвисилася з 31 до 38%, на II – з 56 до 78%, на III – з 43 до 71%, на IV – з 28 до 46%), так і організаторських здібностей (відповідні показники зросли з 8 до 15%, з 44 до 56%, з 18 до 37%). Ніхто зі студентів не набрав низького рівня розвитку комунікативних здібностей, тоді як кількість студентів з низьким рівнем розвитку організаторських здібностей знизилася на I курсі з 15 до 8%, а на IV – з 27 до 9%. Відсоток студентів I курсу з дуже низьким рівнем організаторських здібностей не змінився (8%). В контрольній групі зміни показників теж були позитивними, проте не настільки значними. Найчастіше зростала кількість студентів з високим рівнем розвитку комунікативних здібностей, а показники найвищого рівня залишалися незмінними. Виключенням є студенти IV курсу, на якому відповідний показник зріс з 22 до 33%. Кількість студентів з дуже високим рівнем розвитку організаторських здібностей зростала в контрольній групі таким чином: I курсі – з 9 до 18%, на II – з 23 до 31%, на III – з 44 до 56%, на IV – з 11 до 23%. Для визначення не випадковості змін показників студентів робочої групи був обчислений t-критерій Ст'юдента, який дорівнює стосовно комунікативних здібностей 2.18 (при  $p < 0.05$ ), а для організаторських здібностей – 2.65 (при  $p < 0.01$ ). Отже, зміни результатів тесту КОЗ-2 в робочій групі не є випадковими.

Таблиця 4

**Сформованість морально-етичної відповідальності студентів за результатами повторної діагностики (тест ДУМЭОЛП)**

Вид групи	Показники тесту № курсу	Сформованість морально-етичної відповідальності (%)		
		Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Робоча група	I курс	–	69	31
	II курс	–	11	89
	III курс	–	43	57
	IV курс	–	46	55
Контрольна група	I курс	–	73	27
	II курс	–	38	54
	III курс	–	44	56
	IV курс	–	44	56



Аналіз даних, наведених в таблиці 4, свідчить про зростання високих показників у студентів I курсу з 23 до 31%, III курсу – з 29 до 57%, IV курсу – з 45 до 55%. Кількість студентів II курсу, які мають високі бали, залишилась незмінною (89%). В контрольній групі відсоток студентів, які досягли високого рівня сформованості досліджуваної якості, змінився на II та III курсах (показники зросли відповідно з 38 до 54% та з 44 до 56%). Значення t-критерію Ст'юдента дорівнює 2.03, що свідчить про вплив програми психологічного супроводу на рівень сформованості морально-етичної відповідальності студентів робочої групи.

Таблиця 5

**Рівень саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності за результатами повторної діагностики (тест Л.Н. Бережної)**

Вид групи	Показники тесту	Рівень прагнення до саморозвитку (%)						Самооцінка якостей, що сприяють саморозвитку (%)						
		Дуже	Низький	Нижче середнього	Середній	Вище середнього	Високий	Дуже високий	Дуже низька	Низька	Занижена	Нормальна	Завищена	Дуже висока
№ курсу														
Робоча група	I курс	-	-	15	38	23	16	8	-	-	8	76	8	8
	II курс	-	-	22	11	11	23	33	-	-	11	78	-	11
	III курс	-	-	14	28	-	29	29	-	-	14	86	-	-
	IV курс	-	-	-	27	46	9	18	-	-	9	82	9	-
Контрольна група	I курс	-	-	9	27	46	9	9	-	-	18	73	9	-
	II курс	-	-	8	30	30	16	16	-	-	23	54	8	15
	III курс	-	-	11	11	33	22	23	-	-	11	78	11	-
	IV курс	-	-	11	11	33	22	23	-	-	-	89	11	-

Як видно з таблиці 5, прагнення до саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності досягло дуже високого рівня у 8% студентів I курсу, 33% – II, 29% – III та 18% – IV курсу. З'явилися студенти з високим рівнем розвитку даної властивості. Зникли показники низького рівню. В контрольній групі результати повторної діагностики не набагато випереджують первинні дані. Значення t-критерію Ст'юдента ( $t = 2.42$  при  $p < 0,05$ ) підтверджує, що зміни показників

студентів робочої групи не є випадковими. Крім того, можна зазначити, що самооцінка студентами якостей, які сприяють саморозвитку, нормалізувалася (ми не аналізуємо це більш детально, оскільки самооцінка не є психологічною умовою формування інтернальності).

Отже, проведення повторної діагностики довело ефективність програми щодо підвищення рівня інтернальності студентів психолого-педагогічних спеціальностей ВНЗ. Також значно зросли показники тих особистісних властивостей студентів робочої групи, які виступають психологічними факторами формування інтернальності, а саме – критеріїв якості власної діяльності; здатності студентів до самоуправління; прагнення до саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності; морально-етичної відповідальності майбутніх психологів; організаторських здібностей.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Зокрема, глибшого вивчення чекають питання впливу різних форм і методів навчання на процес формування інтернальності майбутнього фахівця, зв'язок цього процесу з рівнем інтелектуального розвитку, схильністю до певного стилю спілкування та ін.

### **Список використаних джерел**

1. Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття». – Інститут системних досліджень освіти України, 1994. – 61 с.
2. Концепція державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки // Вища школа. – 2006. – №3. – С. 114-119.
3. Левашова С.А. Психолог и подросток.: коммуникативно-двигательный тренинг. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг. – 2002. – 160 с.
4. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками: Учеб. пособие для студентов высших уч. заведений.- М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с.
5. Мороз Л.І. Теоретичне та прикладне обґрунтування алгоритму складання програми тренінгу професійно-психологічного спрямування // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №3. – С. 7-10.
6. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 448 с.
7. Прутченков А.С. Наедине с собой. Психологические тесты и психотехнические упражнения для подростков и старшеклассников. – М.: Рос. пед. агентство, 1996. – 174 с.
8. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под ред. А.А. Бодалева и др. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 640 с.
9. Тимощук И.Г. Диагностический инструментарий исследования некоторых аспектов ответственности у студентов-психологов // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 37-40.

In the article the author researches the features of internal qualities formation of students, studying at the psychosocial and pedagogical specialties. The article also deals with the process of psychological accompaniment and gives the program of students' internal qualities development.

**Key words:** psychological accompaniment, internity, externity, personality, psychological training.

*Отримано: 25.09.2009*

**УДК 159.938.363.7**

*С.В. Харченко*

## **ДЕЗАДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЯК ФАКТОР ПРОЯВУ СТРЕСУ**

Стаття присвячена вивченню актуальних проблем, пов'язаних із процесом адаптації студентської молоді до навчання у вищій школі, акцентується увага на виникненні стресів у цей період, що пов'язані з відсутністю конструктивних способів подолання складних ситуацій. У роботі проводиться детальний аналіз вітчизняних і закордонних наукових досліджень щодо феноменології позначеної проблеми, розглядається доцільність впровадження антистрес-тренінгу для підвищення адаптаційного потенціалу студентської молоді, а також формулюються перспективи подальших досліджень проблеми.

**Ключові слова:** стрес, студент-першокурсник, адаптаційний процес, дезадаптація, адаптивність, вища школа.

Статья посвящена изучению актуальных проблем, связанных с процессом адаптации студенческой молодежи к учебе в высшей школе, акцентируется внимание на возникновении стрессов в этот период, которые связаны с отсутствием конструктивных способов преодоления сложных ситуаций. В работе проводится детальный анализ отечественных и зарубежных научных исследований относительно феноменологии обозначенной проблемы, рассматривается целесообразность внедрения антистресс-тренинга для повышения адаптационного потенциала студенческой молодежи, а также формулируются перспективы дальнейшего исследования проблемы.

**Ключевые слова:** стресс, студент-первокурсник, адаптационный процесс, дезадаптация, адаптивность, высшая школа.

**До постановки проблеми.** Початок студентського життя – серйозне випробування для більшості студентської молоді. Їм необхідно прийняти нову соціальну роль студента, звикнути до нового колективу, нових вимог і повсякденних обов'язків, прилучитися до майбутньої професії. З погляду психологів через умови переходу вчорашнього школяра в студенти, зміни системи

навчально-виховного процесу змінюються, насамперед, звичайні подання про зміст майбутньої провідної діяльності, про особливості нової соціальної ролі. Крім цього, у процесі адаптації відбуваються зміни у внутрішньому світі особистості студентів. Виникає, отже, нова інформаційна основа адекватності психічної й предметно-практичної діяльності студентів. Умови, які змінюються, життя студентської молоді виступають причиною стресів. Саме в студентів-першокурсників найчастіше спостерігається зниження працездатності, погіршення показників роботи, деформації особистості (переживання самотності, депресії), так звані захворювання стресу (серцево-судинні захворювання, гіпертонія, захворювання шлунка, безсоння) та ін. Нездатність або невміння людини подолати стрес є основою для розладу психічного й фізіологічного здоров'я студентської молоді, нездатності адаптуватися у ВНЗ та продовжувати навчання у вищій школі, а також погіршення якості життя першокурсників у різних сферах.

Досліджувана проблема є, безперечно, досить актуальною, тому що адаптаційний процес у вищій школі все частіше характеризується дезорієнтованістю студентів, їхньою емоційною нестабільністю, тривожністю, гострим переживанням відчуженості, низькою результативністю, неадекватністю витрачених зусиль, страхом перед невизнанням, і як наслідок, гострим переживанням стресових ситуацій [1].

**Аналіз стану розробленості проблеми в спеціальній літературі.** Проблема адаптації та стресу сама по собі не є новою у психологічній науці, та набуває все більшу популярність у закордонній та вітчизняній психології. Низькою дослідників виділяються такі симптоми психологічної дезадаптації, що в свою чергу, можуть виступати проявами адаптаційного стресу, який переживається першокурсниками в цей період: підвищення показника емоційного збудження, тривожності, нейротизму; зниження комунікабельності, емоційної стійкості, самоконтролю, соціальної сміливості; з'являється почуття неповноцінності у стосунках із товаришами, вчителями, батьками, а в поведінці в цілому – надмірна сором'язливість; зниження успішності, недостатня увага й зосередженість на уроках; скарги на погане самопочуття, сон; втрата зацікавленості у навчанні, школи. Внаслідок цих проявів розвиваються непродуктивні форми реагування; симптоми порушення поведінки; емоційні розлади різного ступеня [3, с.76-78], [5, с. 124-125].

Соціально-психологічна дезадаптація не тотожна поняттю хвороби і проявляється в патологічній та непатологічній формах. Щодо непатологічної дезадаптації, то Г.П Левківська, В.Є. Сорочинська, В. С. Штифурок як приклад наводять відхилення в поведінці й переживаннях суб'єкта, пов'язані з недостатньою соціалізацією, соціально неприйнятними установками особистості, різкою зміною умов існування, розривом важливих соціальних стосунків та ін. [4, с. 63].

За структурою й механізмами непатологічна і патологічна дезадаптація мають суттєві відмінності: в першому випадку

зниження загального рівня адаптації відбувається за рахунок звуження сфери діяльності і спілкування та зменшення їхньої інтенсивності; в разі патологічної дезадаптації розпочинається «ломка» основних напрямів адаптаційної діяльності, з'являються патологічні варіанти адаптації. Вказуючи на прямий зв'язок соціально-психологічної дезадаптації із суїцидом, у динаміці обох форм соціально-психологічної дезадаптації, яка веде до суїциду, вчені вирізняють дві фази: переддиспозиційну й суїцидальну, де перша фаза не є специфічною для суїциду, а в другій, яка починається із зародження суїцидальних тенденцій і продовжується аж до їх реалізації, дезадаптаційний процес проходить за загальною схемою, яка зводить до нуля всі вироблені раніше форми адаптації. При цьому конфлікт має вирішальне значення для переходу переддиспозиційної фази в суїцидальну [10, с. 60-62].

За результатами досліджень низки авторів найбільш типовими симптомами дезадаптаційної поведінки першокурсника виявилися:

1. Підвищена тривожність. Аналіз виникнення та динаміки переживання тривоги дає багато інформації про специфіку емоційного стану першокурсника. Причинами переживання на початку навчання є, по-перше, перехід у незнайому структуру з незрозумілими соціальними вимогами. Відсутність ясності, визначеності – це саме по собі є серйозним фактором зростання тривожності (а в осіб з постійно підвищеною тривожністю це може викликати стрес і навіть невроз). По-друге, у першокурсника відбувається напружена боротьба за вступ до навчального закладу, що також позначається на його емоційному стані [6, с.78].
2. Дефіцит міжособистісних контактів. Аморфність соціальних орієнтацій призводить до того, що першокурсник не має чіткого уявлення про регламентацію стосунків як з товаришами у групі, так і з викладачами та адміністрацією факультету.
3. Закритість. Виникає як механізм захисту від стресогенних факторів. За своєю дією цей адаптаційний механізм є скоріше деструктивним, ніж конструктивним: усвідомленню соціальних орієнтацій та встановленню дружніх і ділових контактів заважає інформаційний дефіцит. Закритість, як механізм захисту, лише посилює цей дефіцит, призводячи до майже цілковитої пасивності першокурсника у процесі інформаційного обміну. Якщо такий стан речей залишиться незмінним, то це цілком може призвести до кризи особистості [5].
4. Домінування інтелектуальної сфери над емоційною. Домінування інтелекту у психіці сучасної людини є загальною бідою нашої цивілізації. У науковому середовищі стихійно відбувається селекція людей з непомірно розвиненим інтелектом за рахунок інших функцій психіки. Людина добровільно перетворює себе в інструмент обробки інформації та вирішення ситуативних завдань. У результаті

такого однобічного розвитку у людини створюється «психічна псевдоцілісність», ілюзія інтегрованості психіки.

Ще однією важливою причиною дезадаптаційної поведінки студентів до умов навчання у вищому закладі освіти, а також виникнення стресових станів, за визначенням М.С. Яницького, є відмінності шкільного та студентського колективів. Група є одним із найбільш вирішальних мікросоціальних факторів формування особистості, а також одним із найбільш дієвих засобів виховання. Врахування цих особливостей сприятиме оптимізації процесу студентської адаптації. Саме особистісні взаємовідносини – один із найважливіших факторів емоційного клімату групи, «емоційного благополуччя» її членів. Кожен учень чи студент займає в колективі певне місце не лише в системі ділових відносин, але й в системі особистісних [10, с. 73-74].

Отже, основні симптоми психологічної дезадаптації проявляються у підвищенні показника емоційного збудження, тривожності, нейротизму; зниженні комунікабельності, емоційної стійкості, самоконтролю, соціальної сміливості; появі почуття неповноцінності у стосунках із товаришами, вчителями, батьками, а в поведінці в цілому – надмірної сором'язливості; зниженні успішності, недостатній увазі й зосередженості на уроках; скаргах на погане самопочуття, сон; втраті інтересу до навчання, школи. Внаслідок цих проявів розвиваються: адаптаційний стрес, непродуктивні форми реагування; симптоми порушення поведінки; емоційні розлади різного ступеня [4, с.58-59].

Отже, аналіз наукової літератури дає підстави констатувати, що, незважаючи на серйозні дослідження означеної проблеми, дотепер не з'ясовано багато концептуальних і емпіричних питань у цій сфері. Тому позначена проблематика вимагає подальшого детального вивчення.

**Проблематикою роботи** виступає феномен дезадаптації, що є проявом переживання стресу студентами в період пристосування до умов вищої школи. Неблагополуччя у взаємовідносинах з ровесниками в колективі, переживання власного відторгнення від групи може бути причиною ускладнень у розвитку особистості. Стан психологічної ізоляції негативно впливає на формування особистості та ефективність її діяльності і навчання. Такі учні чи студенти можуть погано вчитись, у спілкуванні бути грубими, афективними, агресивними тощо. Емоційний стан першокурсника на початку першого семестру є досить специфічним. Він не повторюється у процесі подальшого навчання; втім, його проходження визначає, певною мірою, успішність адаптації студента до умов навчання у вищому закладі освіти.

**Основна мета роботи** полягає у вивченні особливостей дезадаптації як прояву стресу в студентів-першокурсників у період їх навчання у ВНЗ. Виходячи із цього, завданнями роботи виступає визначення показників адаптивності студентів-першокурсників до стресу, виявлення рівня їх дезадаптації та її основних ознак, які вказують на джерела дезадаптації, визначення рівня схви-

льованості як якість особистості, що обумовлює поведінку студента в стресовій ситуації, якою є процес адаптації, а також домінуючих у студентів способів вирішення життєвих проблем, у тому числі й проблем дезадаптації.

**Матеріали експериментального дослідження.** Діагностичне дослідження особливостей дезадаптації як прояву стресу в студентській молоді в процесі навчання у ВНЗ проводилося упродовж вересня-жовтня 2008-2009 навчального року серед студентів першого курсу психологічних спеціальностей Мелітопольського державного педагогічного університету ім'я Богдана Хмельницького (МГПУ). Загальна кількість респондентів складала 108 чоловік у віці 17-19 років.

В основу емпіричного дослідження покладено проведення блоку методик: «Опитувальник адаптивності до стресу» [8, с. 180-187], «Опитувальник професійної дезадаптації» [8, с. 187-198], «Визначення рівня схвильованості» [7, с. 343-346] та «Виявлення вміння вирішувати проблеми» [9, с. 117-119].

У результаті обробки первинних даних у студентів-першокурсників були виділені 3 рівні адаптивності до стресу (таблиця 1).

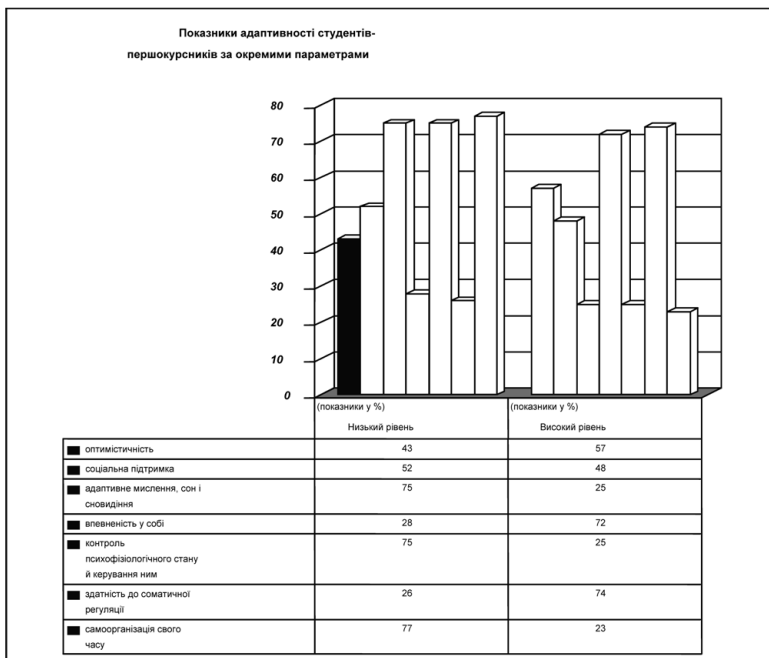
Таблиця 1

### Показники адаптивності студентів-першокурсників до стресу

Рівень адаптивності студентів до стресу	Показники адаптивності (у %)
високий рівень	9
середній рівень	58
низький рівень	33

Як указують дані таблиці, для 9% респондентів характерним є високий рівень адаптивності до стресу як здатності особистості пристосовуватися до умов, що змінюють, середовища, співвіднести свою мету й результати, що досягаються в ході діяльності. У 58% студентів виявлений середній рівень адаптивності, а у 33% студентів – низький рівень по цьому показнику. У цих студентів чітко виявлена дезадаптивність до стресу як результат невдалих спроб реалізувати свою мету, або ж дисгармонія в сфері прийняття рішень, що є наслідком стресових ситуацій, які переживаються студентами в адаптаційний період.

Методика дала можливість одержати також результати щодо рівня адаптивності студентів по окремих шкалах, які у свою чергу виступають факторами, які впливають на стійкість студентів до впливу стресу. Результати дослідження наведені на *рис. 1*.



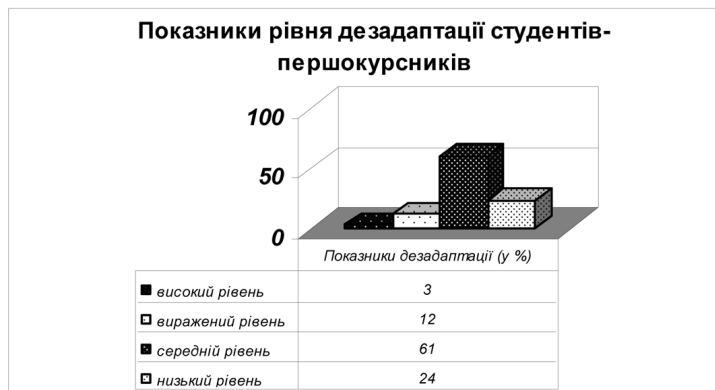
*Рис. 1. Показники адаптивності студентів-першокурсників за окремими параметрами (факторами, що впливають на стресостійкість першокурсників)*

Згідно рисунку, у 43% студентів виявлено низькі показники за шкалою оптимістичності. Це вказує на те, що цим студентам властиво концентруватися на негативних аспектах стресу, що веде до використання ними пасивних стратегій подолання стресу. Разом з тим, для 57% респондентів характерними є високі показники за цією шкалою. У стресових ситуаціях ці студенти орієнтовані на дії й аналіз проблеми. Вони намагаються шукати соціальну підтримку й у своїх оцінках стресової ситуації схильні підкреслювати позитивні аспекти, застосовуючи більше адаптивні способи боротьби зі стресом. Результати методики показали, що у 48% студентів виявлено високі показники соціальної підтримки, а у 52% студентів – низькі результати за цим показником. Це вказує на те, що студенти іноді не відчують підтримки, участі й зацікавленості з боку навколишніх, що проявляється в їх бурхливій емоційній реакції на фрустрацію й інші види стресових станів. Щодо показників адаптивного мислення, сну й сновидінь у 75% студентів виявлений низький рівень, а у 25% респондентів – високий рівень. Більшість студентів-



першокурсників (72%) досить упевнено почувають себе в період їх адаптації до ВНЗ, разом з тим, 28% студентів не впевнені в собі й своїх можливостях щодо подолання адаптаційного стресу. У процесі адаптації до вищої школи тільки 25% студентів здатні контролювати свій психофізіологічний стан і управляти ім. Ці студенти більше стійкі до впливів стресу й стрес діє на них з меншою інтенсивністю. Разом з тим, 75% студентів мають певні труднощі в керуванні своїм психофізіологічним станом. Саме ця група студентів найбільш вразлива до впливу стресу. Для 74% із загальної кількості опитаних характерна досить висока здатність до соматичної регуляції, а 26% студентів мають певні проблеми в цій сфері. Ці студенти іноді не можуть побороти й впоратися з переживаннями й напругою, які зв'язані зі стресовими ситуаціями. Більшість першокурсників (77%) відчувають труднощі в самоорганізації свого часу, що пов'язане з відсутністю навичок самостійного життя, більшим обсягом навантаження й не вмінням чітко планувати свою діяльність. Разом із цим, 23% студентів не мають проблем у цьому плані.

Діагностика дозволила виділити показники рівня дезадаптації студентів-першокурсників. Схематично результати діагностики представлені на рис. 2.



*Рис. 2. Діаграма показників рівня дезадаптації студентів-першокурсників*

Було виявлено, що 24% загальної кількості опитаних студентів мають низький рівень дезадаптації, у 61% студентів виявлено помірний (середній) рівень дезадаптації. До цих груп відносяться студенти, які мають час від часу певні труднощі, які пов'язані зі зміною форм, методів навчання й оцінювання, які характерні для загальноосвітньої школи. У 12% першокурсників чітко виявлено виражений рівень дезадаптації. Цим студентам властива неможливість пристосування до характеру, змісту, умов і організації на-

вчального процесу, і можливості наробітку навичок самостійності в навчальній роботі. Також робота показала, що 3% студентів мають високий рівень дезадаптації, що вимагає вживання невідкладних заходів (психологічного й медичного характеру). Для цих студентів адаптаційний процес породжує певний страх щодо навчання у вузі й згодом може перерости в кризову ситуацію.

Крім цього, аналіз окремих ознак дав можливість визначити основні джерела дезадаптації студентів (*таблиця 2*).

Таблиця 2

**Перелік джерел дезадаптації студентів-першокурсників і ступінь їх прояву**

<b>Перелік джерел дезадаптації студентів-першокурсників</b>	<b>Ступінь прояву (показники у %)</b>
особливості окремих психічних процесів	18
зниження загальної активності	16
зниження мотивації до діяльності	16
відчуття постійної втоми	15
порушення циклу «сон-бадьорість»	15
емоційні порушення	13
соматовегетативні порушення	5
особливості соціальної взаємодії	2

Було виявлено, що найчастіше проблеми адаптації виникають через погіршення самопочуття, а саме – у зв'язку з особливостями окремих психічних процесів (18%) студентів, зниження їхньої загальної активності (16%) і відчуття постійної втоми (15%). У студентів спостерігається зниження мотивації до будь-якої діяльності (16%) і порушення циклу «сон- бадьорість» (15%). Найменші показники щодо джерел і прояву дезадаптації студентів виявлено з емоційних порушень (13%), соматовегетативних порушень (5%) і особливостей соціальної взаємодії (2%).

Відповідно до отриманих результатів 19% загальної кількості опитаних мають низький рівень ситуативної схвильованості. До цього рівня належать студенти, які не відчують напруження чи нервозності у зв'язку з адаптацією. Було також визначено, що 53% мають середній рівень, а 28% – високий рівень ситуативної схвильованості. Ці студенти характеризуються наявністю суб'єктивно переживаемих емоцій у процесі адаптації. У 6% виявлений низький рівень особистісної схвильованості. Це студенти, які не сприймають загрозу своїй самооцінці та життєдіяльності, й реагують досить спокійно. У 50% було виявлено середній, а у 44% – високий рівень особистісної схвильованості. Це дає змогу говорити про те, що у цих студентів наявні про-

яви схвильованості у різноманітних ситуаціях, особливо тих, що стосуються оцінки його компетенції та престижу.

Діагностика дала можливість визначити, що 68% із загальної кількості опитаних легко миряться зі своїми неприємностями, вміють правильно їх оцінити, ці студенти не звикли жаліти себе, зберігаючи в більшості випадків рівновагу. Для 32% студентів характерно перенесення своїх проблем на інших. При цьому для них важливим є, щоб їх уважно вислухали й поспівчували їхнім проблемам і неприємностям.

**Висновки.** На підставі отриманих даних ми можемо зробити такі висновки:

1. Емоційний стан першокурсника виникає як результат несвідомого співвіднесення попередніх очікувань першокурсника від навчання у вузі та його перших вражень від цього процесу. Його очікування від навчання породжують як піднесення, ейфорію, так і певну тривогу, пов'язану з побоюванням різного роду неуспіху як у навчальній, так і у міжособистісній сферах.
2. У більшості студентів-першокурсників виявлені високі показники оптимістичності, впевненості в собі й високій здатності до соматичної регуляції. Робота показала, що у студентів перших курсів наявний середній рівень адаптивності до стресу та середній рівень сформованості стилю подолання складної ситуації. Це дає підстави припустити, що ці студенти швидко переборють труднощі, які пов'язані з адаптацією у вищій школі, й мають високі можливості в подоланні стресових ситуацій, які виникають у цей період. Більшість студентів легко справляються із труднощами, правильно оцінюючи ситуацію та зберігаючи рівновагу, відчуваючи свою впевненість у правильності своїх дій, оберігають себе від непотрібної рефлексії із приводу різних супутніх умов, обставин і факторів після рішення проблеми, зберігаючи свої сили.
3. Але на фоні цих показників, були виявлено й високі результати за позначеними даними. Крім того, робота дала можливість виявити у першокурсників низькі показники прояву соціальної підтримки, адаптивного мислення, виявлено деякі труднощі щодо саморегуляції студентами свого часу й керуванні своїм психофізіологічним станом.
4. З огляду на результати дослідження можна констатувати в цілому наявність стресу й стресових станів у студентів та яскраво виражені прояви переживання дезадаптації.

**Перспективами подальших досліджень у цій області** виступає розробка й впровадження програми антистрес-тренінгу, що спрямована на подолання адаптаційного бар'єру та пов'язаних з ним стресових ситуацій. Практичне значення дослідження вбачається у використанні отриманих даних при організації роботи з першокурсниками. Тому викладачам вищої школи необхідно звернути на них увагу в процесі адаптації студентів-першокурсників у ВУЗ.

## **Список використаних джерел**

1. Делікатний К.Г. Становлення студента: Питання адаптації випускника школи у вузі. – К., 1994.
2. Журнал «Позакласний час». – 1999. – № 5. – С. 10-11, С. 13-16.
3. Казміренко В.М. Програма дослідження психо-соціальних факторів адаптації студента до навчання у ВНЗ і майбутній професії // Практична психологія й соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 76-78.
4. Левківська Г. П., Сорочинська В. Є., Штифурок В. С. Адаптація першокурсників в умовах вищого навчального закладу освіти: Навчальний посібник. – К., 2001. – 128 с.
5. Меерсон Ф. З., Пшенникова М. Г. Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам. – М.: Медицина, 1998. – 254 с.
6. Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности // Вестник СПбГУ, сер.6, вып.3. – 1995. – №20. – С.74-79.
7. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: Учебн. пособие: В 2 Кн. – М.: Гуман. изд. Центр «ВЛАДОС», 2004.
8. Розов В.І. Керування стресом в оперативно-розшуковій діяльності. – К.: КНТ, 2006.
9. Семиченко В. А. Психологія особистості / В. А. Семиченко. – Київ, 2001 – 426 с.
10. Яницкий М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики // Учебное пособие. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 84 с.

The article is devoted the study of issues of the day, related to the process of adaptation of student young people to the studies at higher school, attention is accented on the origin of stresses in this period, which are related to absence of structural methods of overcoming of difficult situations. In work the detailed analysis of domestic and oversea scientific researches is conducted in relation the marked problem, expedience of introduction of antistress-training is examined for the increase of adaptation potential of student young people, and also the prospects of subsequent researches of problem are formulated.

**Key words:** stress, student-freshman, adaptation process, adaptiveness, higher school.

*Отримано: 01.07.2009*

УДК 159.925:373.29:794.1

О.Ю. Ходосенко

## ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ХОДІ ОВОЛОДІННЯ ГРОЮ В ШАХИ

У статті пропонуються методичні рекомендації, присвячені висвітленню психолого-педагогічних питань формування елементів інтелектуальної культури у старших дошкільників у ході оволодіння грою в шахи. У статті визначається особистісно-розумовий підхід, який буде корисним батькам, вихователям, практичним психологам.

**Ключові слова:** особистісно-розумовий підхід, інтелектуальна культура, старші дошкільники, гра у шахи.

В статье предложены методические рекомендации, посвященные описанию психолого-педагогических вопросов формирования элементов интеллектуальной культуры у старших дошкольников в ходе овладения игрой в шахматы. В статье описывается личностно-умственный подход, который будет полезен для родителей, воспитателей, практических психологов.

**Ключевые слова:** личностно-умственный подход, интеллектуальная культура, старшие дошкольники, игра в шахматы.

Розумовий розвиток у дошкільному віці є основою для становлення інтелектуального потенціалу особистості у наступних вікових періодах. Конституція України, Національна доктрина розвитку освіти України XXI століття, Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти в Україні спрямовують фахівців у галузі педагогічної та вікової психології на пошук додаткових шляхів інтелектуального розвитку дошкільників, розкриття механізмів формування їхньої розумової здатності свідомо та самостійно, в міру своїх вікових можливостей, користуватися набутими знаннями, вміннями та навичками.

Проблемі формування інтелекту у дошкільному віці присвячені роботи таких представників вітчизняної і зарубіжної психології, як Л.І. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, О.Л. Кононко, Д.Б. Ельконін та ін.

У багатьох країнах розвиваються програми навчання дітей грі в шахи у школі. Про значення шахів у системі шкільного виховання добре сказав В.О. Сухомлинський: «У вихованні культури мислення велике місце відводилося шахам... Гра у шахи дисциплінувала мислення, виховувала спрямованість. Але саме головне тут – розвиток пам'яті... Без шахів не можна уявити повноцінного виховання розумових здібностей та пам'яті» [11].

Як шахи впливають на інтелектуальний розвиток підлітків? Такою була мета наукового дослідження, проведеного у Венеції спеціальною комісією, до складу якої входили педагоги, психологи, медики. В ході експерименту члени комісії вели спостереження за двома групами учнів. Усі діти проходили звичайний курс шкільного навчання, але в одній із груп діти сумішали навчання з посиленими заняттями шахами. Через шість місяців після початку дослідження було проведено контрольний тестовий зріз. Уважно вивчаючи його результати, спеціалісти дійшли висновку, що швидкість реакції у дітей, активно граючих у період спостереження у шахи, підвищилась майже на 40% [12].

Разом з тим, аналіз наукових джерел свідчить, що в них майже не знайшов свого відображення такий важливий аспект цієї проблеми, як вплив шахової гри на формування інтелектуальних якостей особистості старшого дошкільника. Для цілеспрямованого використання шахів як засобу виховання інтелектуальних здібностей особистості необхідні спеціальні психологічні дослідження відповідних аспектів цієї гри.

*Метою статті* є використання психолого-педагогічного потенціалу шахів для формування елементів інтелектуальної культури особистості в старшому дошкільному віці. Адже в цьому віці інтенсивно відбуваються процеси формування розумових та інших особистісних якостей, що проявляються у своєрідній ситуації інтелектуального змагання між двома партнерами за рівної участі дорослого тренера, тобто в унікальній розвивальній системі «дитина – дитина – дорослий тренер».

У гри, що є відтворенням ситуації людських відносин, дитині доводиться внутрішньо програвати не тільки свої дії, а й їх наслідки. Завдяки цьому в неї поступово формується внутрішній план дій, уміння їх планувати, передбачати (емоційно, а потім і раціонально). Активне прагнення ввійти в життя дорослих, протиріччя між домаганнями та знаннями і вміннями стає рушійною силою ігрової діяльності (О.Л. Кононко, С.Є. Кулачківська, С.О. Ладивір). Це зумовило необхідність аналізу наукових джерел з проблеми ігрової діяльності, зокрема, дослідження проблеми впливу шахової гри на формування інтелектуальних якостей особистості дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз цих даних дає підстави стверджувати, що психологічні особливості впливу шахової гри на інтелектуальну сферу особистості дитини дошкільного віку ще недостатньо вивчені та розроблені. У сучасних дослідженнях тренери в більшості схиляються до того, що навчання шахам треба починати з молодшого шкільного віку (А.Є. Карпов, О.О. Мороз, Г.Є. Несис, О.О. Подгаєць), проте є й такі, які радять ознайомлювати з шахами дітей дошкільного віку (В.Г. Гришин, І.Г. Сухін).

У ході занять вони пропонують залучати батьків до сумісної співпраці з шаховим тренером, навчаючи дитину на партнерських засадах, стимулюючи її до прояву творчості, нестандартності рішення тих чи інших шахових завдань.

У вихідній формі шахова навчальна діяльність виступає як колективно-розподілена діяльність, в якій розв'язання шахової пізнавальної задачі здійснюється спільно з тренером та дошкільником – при розподілі між ними шахових навчальних дій. Поступово шахові навчальні дії засвоюються дітьми і шахова діяльність перетворюється у здатність до постановки і розв'язання шахових задач («уміння вчитися»). «...Вільна особистість з'являється там, де має місце вільна праця, яка набуває творчого характеру...», – наголошує О.К. Дусаविцький.

Структуру шахової навчальної діяльності утворюють певні шахові дії, що виконуються послідовно. Центральним компонентом процесу шахової навчальної діяльності визначається така шахова пізнавальна задача, змістом якої повинен бути не частковий результат, а загальний спосіб вирішення часткових шахових пізнавальних задач. Психологічний сенс такої шахової задачі полягає у введенні старшого дошкільника в проблемну ситуацію, у пробудженні в ньому потреби пошуку невідомого, в якому утверджується «Я» дитини. Саме таким шляхом новий психологічний зміст входить в особистість, перебудовує її.

Разом з тим, у шаховій психології не враховуються важливі аспекти впливу шахової гри на особистість дитини старшого дошкільного віку, зокрема:

- шахова гра розгортається і здійснюється у взаємодії «шахіст – шахіст» за чіткими правилами і часовими нормами;
- чітко діє мотивація успіху, тобто досягнення перемоги одного партнера (мат) та поразки іншого. У разі нічиєї (пат) дитина спонукається до гри знову, тобто вона має шанс для досягнення перемоги;
- взаємозалежність між партнерами по грі, зумовлена тактикою та стратегією гри їх рисами характеру такими як: активність, рішучість, готовність до ризику, спрямованість до перемоги, повага до партнера;
- самооцінка, саморегуляція, самоактуалізація, рефлексивна регуляція поведінки партнерів у ході гри;
- величезна роль власного зростаючого шахового досвіду, знання теорії шахів і шахового досвіду видатних шахістів, навички діяти за правилами гри, як наприклад: «торкнувся фігури – зроби хід», «не розмовляй під час гри» та ін.;
- інтелектуальна рефлексія у сприйманні і розумінні динаміки шахової ситуації, творче використання різних партій, логічне й оперативне мислення, вміння переключати та розподіляти увагу;
- працездатність, емоційна стійкість, гнучкість як властивість темпераменту партнерів.

Як бачимо, у процес шахової гри включається уся особистість гравця, тому доцільно використовувати в ході навчання гри у шахи спеціальний особистісно орієнтований підхід.

Як такий нами визначено особистісно-розумовий підхід, що ґрунтується на таких методологічних принципах:

- принцип теоретичного розуміння інтелектуальних якостей особистості старшого дошкільника як особистісного новоутворення, як сутнісних ознак ментальних, розумових процесів особистості дитини дошкільного віку, що забезпечують пізнання навколишньої дійсності й зумовлені необхідністю розв'язання шахових пізнавальних завдань. Вони формуються у взаємозв'язку з іншими властивостями особистості – комунікативними та освітніми, мотиваційними, рефлексивними, психофізіологічними;
- принцип емпіричного вивчення інтелектуальних якостей особистості у взаємозв'язку з іншими особистісними якостями, оскільки вони не існують окремо, а входять у склад особистості. Звідси, необхідно виявити критерії та встановити кореляційні зв'язки між цими якостями, що забезпечується на етапі констатувального експерименту;
- принцип експериментального формування інтелектуальних якостей особистості старшого дошкільника на основі спеціально організованого, психологічно доцільного для цього віку оволодіння грою в шахи.

Особистісно-розумовий підхід дозволяє забезпечити значно вищу результативність інтелектуальних якостей особистості старших дошкільників у процесі оволодіння грою в шахи. Такий підхід у формуванні інтелектуальних якостей особистості старшого дошкільника передбачає формування цілісного уявлення дітей про процес і результат проведення шахової навчальної діяльності як необхідної умови вирішення часткових шахових пізнавальних задач.

Розумові властивості, що формуються у старших дошкільників у ході оволодіння грою в шахи як елемент інтелектуальної культури їх особистості

Проаналізувавши роботи вчених, тренерів-практиків, російська дослідниця В.В. Князева, синтезуючи сферу педагогічного впливу шахової гри на особистість дитини від дошкільного до юнацького віку, наводить узагальнені результати свого дослідження [13, с. 2]. Зокрема, нею узагальнено, що шахи:

- розвивають комбінаторні здібності, формують вміння виділяти головне, ставити мету, планувати дії, переносити вміння на навчальну діяльність, зменшують навантаження на учнів (О.О. Авраменков);
- формують здатність до визначення мети та її здійснення, розумову активність, творчі здібності (В.О. Алаторцев);
- розвивають уяву, комбінаторне та логічне мислення, творчий потенціал, оперативну пам'ять (О.О. Барташніков);
- формують пізнавальні потреби, креативність мислення (Є.Є. Васюкова);
- прискорюють темпи розвитку особистості, різнобічно розвивають, розкривають потенціальні можливості, здібності дитини, допомагають краще пізнати себе, активізуючи пізнавальну діяльність; розвивають: уяву, аналі-



тичність, особливі форми мислення і уваги; формують: самостійність творчості, почуття часу, відповідальності за свої дії, цілеспрямованість, стійкість, зовнішнє і внутрішнє мовлення, естетичний смак, підвищують успішність з навчальних предметів (В.В. Князева);

- навчають співпереживати, проникати у внутрішній світ іншої людини, протистояти труднощам, долати невдачі; розвивають волю, пам'ять, увагу, уяву та інтуїцію, самопізнання, готовність ризикувати, об'єктивне, реалістичне відношення до партнерів по грі і до себе; виховують високу дисципліну мислення, логічне мислення – приймати рішення на основі суджень, здібності планувати, проводити послідовний варіантний розрахунок, прогнозування, адекватно оцінювати свої можливості, рефлексію; впливають на характер дитини загалом, допомагають зберігати спокій в екстремальних ситуаціях (М.В. Крогіус);
- виховують активну життєву позицію, підвищений інтерес до духовних цінностей, розвивають інтелект, цілеспрямованість, бажання приносити користь, сприяють творчому характеру праці, виховують спрямованість до знань, самостійність у судженнях та оцінках, високі культурні потреби (Г.В. Мінц, В.А. Тенеткин);
- упорядковують мислення, сприяють гнучкості та логіці мислення, привчають ставити мету, долаючи перешкоди в її досягненні (Я.М. Рохлін);
- розвивають розумові здібності, навчають порівнювати і робити висновки, є засобом виховання характеру (І.Г. Сухін);
- формують широкий спектр логічних прийомів розумової діяльності, узагальнені інтелектуальні вміння, пізнавальну діяльність, підвищують успішність з всіх предметів, покращують пам'ять, уяву, розумові процеси (Н.Ф. Тализіна, Ю.О. Яковлев).

Спираючись на власний шаховий досвід, ми наводимо класифікацію особистісних якостей, що найбільше формуються в різних структурах шахової гри.

Класифікація інтелектуальних та інших особистісних якостей старшого дошкільника	Структури шахової гри
Логічність, точність, послідовність внутрішнього мовлення; мотиваційна спрямованість до перемоги; швидкість і послідовність сприймання; стійкість та продуктивність, об'єм та розподіл уваги; точність та міцність пам'яті; швидкість, послідовність, логічність, стратегія і тактика мислення	Дебют (початок гри). На цьому етапі здійснюється розвиток фігур, зайняття центральних полів та рокування короля

<p>Логічність, точність, послідовність внутрішнього мовлення; мотиваційна спрямованість до перемоги; швидкість і послідовність сприймання; переключення та розподіл, об'єм уваги; точність та міцність пам'яті; послідовність, кмітливість та швидкість наочно-дійового мислення; комбінаторність та образність образно-логічного мислення</p>	<p>Мітельшпіль (середина гри). На цьому етапі планується атака короля партнера по грі, розмінювання ферзів, тур, слонів, коней</p>
<p>Логічність, точність, послідовність внутрішнього мовлення; мотиваційна спрямованість до перемоги; швидкість і послідовність сприймання; швидкість, міцність, точність пам'яті; допитливість, логічність, швидкість, розсудливість, самостійність, критичність, оригінальність, творчість мислення</p>	<p>Ендшпіль (кінець гри). На цьому етапі здійснюється атака пішаками короля суперника та виставлення мату</p>

*Рекомендації для батьків, вихователів, практичних психологів з організації інтелектуально розвивальних занять дошкільників в процесі гри у шахи*

1. Необхідно ретельно враховувати індивідуально-вікові особливості кожного з учасників (особливості сприймання, уваги, пам'яті, мислення, особистості в цілому). Для цього до початку проведення шахових занять необхідно, по можливості, добре вивчити кожного учасника.
2. Тренер з шахів повинен взяти на себе роль «генератора» ідей, особливо в моменти пауз, труднощів.
3. Тренер з шахів має опрацювати використання різних запитань завчасно, які можна активізувати у випадку пасивності гравців старшого дошкільного віку.
4. Потрібно від самого початку оволодіння шаховою грою привчати всіх гравців до виконання правил і часових норм, особливо, дітей меланхоліодів та флегматоїдів, які схильні «розтягувати» час при обдумуванні вирішення шахових завдань.
5. Необхідне налаштування на успіх, удачу. Кожен гравець у шахи повинен вірити в можливість знайти цікаве рішення. При цьому, тренер має бути в деякому розумінні «оберегом» оптимізму.
6. При проведенні підгрупового навчання потрібно слідкувати за послідовністю виступу шахових гравців. Тут доцільно використати правило: виступають, починаючи з не дуже впевнених і менш підготовлених шахістів, щоб на їх думку не «тиснули» більш досвідчені партнери по грі.

7. У процесі заняття з одними і тими ж учасниками необхідно урізноманітнити шахові пізнавальні задачі, а також методи викладання шахового матеріалу. Зазвичай для підгрупового навчання гри у шахи рекомендується кількість учасників від 8 до 10 (результати досліджень показують, що краще, коли їх 6-8).
8. Потрібно стимулювати фантазію учасників під час шахових занять – кожен має мати можливість генерувати як можна більше ідей при вирішенні шахових пізнавальних задач.
9. Навчаючи дитину шахової гри, необхідно залишити місце діяльності для самовдосконалення особистості (для формування нею особистісного ментального досвіду), створивши для цього якомога міцнішу основу. Цей акцент ставиться ще й для того, щоб надати повне право проявам індивідуальної своєрідності дитини через її психічну активність.

**Враховання відмінностей при оволодінні шаховою навчальною діяльністю дітьми різних типів темпераменту**

Холероїди, сангвіноїди	Меланхолюїди, флегматоїди
1	2
Привчання відразу до дотримання правил і часових норм при вирішенні шахових завдань	Поступове привчання дотримання правил і часових норм при вирішенні шахових завдань
Підтримка інтересу дітей складанням спільних шахових казок та їх розігруванням у формі сюжетно-рольової гри	Підтримка інтересу дітей цікавими відомостями з історії шахової гри
Створення ситуації успіху при наголошенні рівності партнерів по грі, порівнюючи зростання досягнень кожного учасника з самим собою	
Оволодіння шаховими знаннями, вміннями та навичками за допомогою паритетного відношення стратегій комбінування, аналогізування, реконструювання, стратегії спонтанних дій	
Зміна видів діяльності на шаховому занятті у більш швидкому темпі	Зміна видів діяльності на шаховому занятті у більш помірному темпі
Підбір шахових дидактичних ігор рухливого спрямування	Підбір шахових дидактичних ігор з поступовим прискоренням темпового спрямування

Підтримка самовираження та прояв власного творчого рішення при придумуванні та виконанні шахових завдань

Щира зацікавленість та підтримка з боку дорослих, особливо батьків

### **Висновок**

Отже, у цій роботі запропоновано певний особистісно-розумовий підхід у вивченні та формуванні інтелектуальних якостей особистості старшого дошкільника в процесі оволодіння гри в шахи. Цей підхід передбачає формування цілісного уявлення дітей про процес і результат проведення шахової навчальної діяльності як необхідну умову вирішення часткових шахових пізнавальних задач.

Основне завдання формування інтелектуальних якостей особистості старшого дошкільника в ході навчання грою в шахи полягає в тому, щоб за допомогою оволодіння загальними способами вирішення шахових пізнавальних задач дитина могла перенести набуті знання в іншу навчальну діяльність.

Отже, виникла потреба у вдосконаленні навчально-виховного процесу ДНЗ, яке передбачало би більш якісне всебічне формування інтелектуальних та інших особистісних якостей старших дошкільників, та постала необхідність використання психолого-педагогічними працівниками потужного потенціалу шахової гри як ефективного засобу в досягненні цієї потреби.

### **Список використаних джерел**

1. Аристов В.І. Розвиток інтелектуальних здібностей. Психологія інтелектуальних ігор // Психолог. – 2006. – № 46. – С. 16-20.
2. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. – 1969. – № 1. – С. 15-25.
3. Гришин В.Г. Малыши играют в шахматы. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.
4. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996. – 208 с.
5. Кондратенко Т.Д., Котырло В.К., Ладывир С.А. Обучение старших дошкольников. – К.: Рад. школа. – 1976. – 250 с.
6. Кононко Е.Л. Чтобы личность состоялась. – К.: Рад. школа, 1991. – 233 с.
7. Крогиус Н.В. Возрастные различия интеллектуальных способностей. – Саратов: СГУ, 1972. – 39 с.
8. Несис Г.Е. Шахматы как школа воспитания личности. Автореф. диссерт. доктора пед. наук / Геннадий Ефимович Несис. – Санкт-Петербург. – 2001. – 57 с.
9. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навчально-методичний посібник. – К. : Ніка-Центр, 2003. – 204 с.

10. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології: Навчальний посібник. – К.: ІПППО АПН України, 2006. – 530 с.
11. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Кишинев: Лумина, 1978. – С. 131-132.
12. Тудела Р. О пользе шахмат // 64 – Шахматное обозрение. – 1986. – № 21. – С. 10-11.
13. <http://www.chess555.narod.ru/knyazeva1.htm> Князева В.В. «Шахматная идея творческого развития личности» от 26.07.2007. Первоисточник: Князева В.В. Шахматная идея творческого развития личности / В.В. Князева. Материалы региональной научно-практической конференции «В.А. Сухомлинский и современная школа Урала, Сибири». – Ч. 2. – Оренбург : ОГПУ, 2003. – С. 136-145.

The article presents the methodical recommendations, which reveal ways of formation elements intellectual culture of senior pre-school children while teaching to play chess. The personal intellectual approach was described with ways of its use in professional preparation of parents, educators and practical psychologists.

**Key words:** personal intellectual approach, intellectual culture, senior pre-school children, play chess.

*Отримано: 17.06.2009*

**УДК 159.9 (092): 94 (477.43)**

*О.А. Чеканська*

## **ВАЖЛИВІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ЧИННИКІВ І СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ Й.Й. РОЛЛЕ**

У статті ставиться за мету проаналізувати наукову діяльність подільського вченого Й.Й. Ролле та визначити його внесок у соціально-психологічні дослідження регіону.

**Ключові слова:** психічне здоров'я, соціальна гігієна, Поділля, психогігієна, історія психології.

В статье анализируется научная деятельность подольского ученого Й.Й. Ролле и определяется его вклад в социально-психологические исследования региона.

**Ключевые слова:** психическое здоровье, социальная гигиена, Подолье, психогигиена, история психологии.

В українському суспільстві, як і в інших сучасних демократичних державах міжнародної спільноти, життя та здоров'я лю-

дей визнаються вищими соціальними цінностями [5, с. 12]. На думку Желібо Є.П., здоров'я є своєрідним дзеркалом соціально-економічного, екологічного, демографічного, психологічного і санітарно-гігієнічного благополуччя країни, одним із соціальних індикаторів суспільного прогресу, важливим чинником, який впливає на якість та ефективність трудових ресурсів [10, с. 25].

Упродовж багатомісячної історії людства на різних етапах розвитку суспільства вивченню проблем здоров'я завжди приділялася велика увага. Представники різних наук та фахів робили спроби проникнути в таємниці феномена здоров'я, визначити його сутність для того, щоб навчитися вміло керувати ним, економно використовувати здоров'я упродовж усього життя та знаходити засоби для його збереження [4; 10].

Як відомо, стан здоров'я людей залежить від багатьох чинників. За класифікацією американського вченого Робінсона, фактори, що впливають на здоров'я, можна розділити на чотири великі групи: спосіб життя (51-52% впливу); стан навколишнього середовища (20-21%); біологічні чинники (19-20%); обсяг і якість медичної допомоги (8-9%) [17, с. 98]. Ця статистика свідчить про перевагу саме соціальних впливів на здоров'я людей. Тому історичний аналіз соціально-психологічних проблем здоров'я та їх обґрунтування у різних регіонах країни є необхідним елементом розвитку науки історії української психології. Їх вивчення торкалося лише діяльності деяких регіонів, зокрема Західної, Наддніпрянської, Південної України та залишається нерозкритою територією Поділля.

З середини XIX століття у зв'язку з високою смертністю і захворюваністю на Поділлі особливе місце почали приділяти питанням здоров'я. Важливу роль у той період відіграла діяльність подільського лікаря-психіатра, соціал-гігієніста Й.Й. Ролле [9, с. 35].

Доктор Й.Й. Ролле як спеціаліст з соціальної гігієни просвітник і психіатр головну увагу впродовж 60-х – початку 90-х років XIX ст. зосереджував на з'ясуванні дійсного стану санітарії та гігієни на Поділлі, вивченні його позитивного і негативного впливу на зростання захворюваності, смертності, на демографічні процеси, на соціально-економічне життя населення краю й на розробку дієвих заходів, рекомендацій і методів пропаганди по формуванню та підвищенню загальної й медично-психологічної культури усіх мешканців регіону [2, с. 56-64].

Науковий доробок Й.Й. Ролле є надбанням двох культур – української і польської. У XIX столітті прогресивний лікар, вчений та суспільний діяч Йосип Ролле був дуже відомим не тільки на Поділлі, в Росії, але й у країнах Західної Європи. Він написав понад 300 наукових праць російською і, переважно, польською мовами, в яких висвітлював найактуальніші питання соціальної гігієни, медицини, психіатрії, історії медицини на Поділлі [3, с. 265].

При матеріальній допомозі Статистичного комітету Й.Й. Ролле як представник соціальної гігієни, психіатр і лікар-учений оприлюднив ряд важливих науково-популярних праць про санітарно-

гігієнічний та соціально-психологічний стан міст, містечок і сіл, умови життя, побуту і роботи трудових верств населення та на виробництві. Зокрема, у другій половині XIX століття Й.Й. Ролле працював лікарем-інспектором цукрових заводів Подільської губернії, приділяв велику увагу поліпшенню здоров'я робітників, як у фізичному, так і психологічному плані, що детально висвітлив у своїй праці «Гігієнічні нариси Подільської губернії» [11; 13]. У нарисі автор уперше розгорнув соціальні аспекти умов життя і побуту населення краю, дав детальну характеристику питанню «Про вплив ремесел на здоров'я народу». Проаналізувавши захворюваність серед робітників, Й.Й. Ролле дійшов висновку, що головною причиною її є соціальні недоліки. Подав історію санітарно-гігієнічного стану регіону, виявив її соціально-економічні причини, звернувся до заводчиків з метою прояву ними почуття справедливості й людяності, радив запровадити нормований робочий день, поліпшити умови праці, проживання та ін. [2; 12].

Й.Й. Ролле сприяв популяризації серед населення здорового способу життя, загальної особистої гігієни, викорінення невігластва й забобонів, різних видів шарлатанства у справі охорони здоров'я, шляхів лікування та ін. Прикладом може слугувати конкретна його публічна діяльність на ниві поширення серед населення належних санітарно-гігієнічних і медичних знань [3, с. 270; 8].

70-80-ті роки XIX ст. він часто запрошувався у навчальні заклади Кам'янця-Подільського для читання дисциплін з санітарії та гігієни й зарекомендував себе авторитетним педагогом, лектором і вихователем учнівської молоді. В основному Й.Й. Ролле викладав у міських чоловічій та жіночій гімназіях. 1879 року Й.Й. Ролле було запрошено прочитати курс лекцій з гігієни у місцевій Подільській православної духовній семінарії. У 1880 році вони вийшли окремою книгою під назвою «Популярная гигиена. Курс лекций, прочитанный в православной духовной семинарии» [14] й, таким чином, були поширені для всієї громадськості, стали методичним посібником для культурно-освітніх і медичних закладів не тільки Поділля.

Всього Й.Й. Ролле прочитав семінаристам шість лекцій, які вражають обширністю і ґрунтовністю систематизованого фактичного матеріалу з медичного, соціально-економічного, природничого-психологічного, побутового та культурного життя населення Поділля в контексті проблем охорони здоров'я. У вступі до своїх лекцій Й.Й. Ролле зазначив: «Гігієна – це мистецтво поставити здорову чи хвору людину, яка мешкає самотужок чи в суспільстві, в найсприятливіші умови для правильного фізичного, інтелектуального та морального розвитку ...» [13, с. 3].

Курс своїх лекцій Й.Й. Ролле розпочав з розгляду значення атмосферного тиску і чистого повітря в житті людини. Зокрема, він наголошував: «Для людини дуже важливе чисте повітря, бо яке повітря, така кров». Далі, для прикладу, лектор описав житла подільських селян, «де віконця завжди наглухо забиті, брудні, пропускають мало світла, а інколи не пропускають його зовсім. У такій хатині живе 5-7 чоловік, у сусідніх сінях – твари-

ни, кури, свині. Стеля низька, духота нестерпна... Надзвичайно важко у такій атмосфері живеться дітям, котрі при першій епідемічній хворобі стають її жертвами». Тому він закликав майбутніх священників пояснювати своїм парафіянам, щоб вони мали в своїх хатах віконні квартирки, які б щодня відчинялися, що необхідно готувати їжу в спеціальній кімнаті, з котрої не поширювався б по домівці шкідливий чад, що викликає головний біль, небезпечні приливи крові до мозку і часто – смерть [13, с. 1-8].

Наступна лекція була присвячена впливу світла на людський організм. «Світло, як і чисте повітря, складає неодмінну умову нормального життя, – пояснював слухачам Й.Й. Ролле, – без якого розвиток його уповільнюється... Цікаві дослідження, зроблені в останній час відносно різних кольорів світла. Різниця ця настільки має вплив на організм, що деякі з вчених (Ponza) лікують з великим успіхом душевнохворих, оточуючи середовище блакитним кольором (стіни, кімнати, вікна, одяг. Доведено, що: 1) фіолетовий колір, сприяє розвитку організму, після нього перше місце у цьому відношенні займає блакитний, потім жовтий і білий; 2) червоний та зелений діє негативно; 3) темний – затримує чи сповільнює розвиток)» [13, с. 10-12].

У третій лекції, присвяченій особливостям клімату Поділля, Й.Й. Ролле відзначав, що за природними умовами цей край аналогічний європейським курортам. Але, наголошував, що як висока, так і низька температура перешкоджає нормальному розвитку організму: «Висока атмосферна теплота розвиває роздратованість, так званий нервовий темперамент... Помірний чи недовготривалий холод можна назвати збуджуючим мотором, так як він викликає потребу руху, організм намагається протидіяти зовнішньому середовищу, це так званий сангвінічний темперамент: комбінація швидка, воля тверда, сила та рух могутні. Довготривалий холод заспокоює. Холод, як і теплота, діють не завжди однаково, що залежить від віку суб'єкта, стану збудження чи спокою, сну чи активності, від морального чи інтелектуального настрою, так, наприклад, деякі душевнохворі бувають нечутливі до холоду». Й.Й. Ролле подає приклади залежності впливу природних умов на життєдіяльність відомих діячів, а саме: «Північний народ більше відрізняється на ниві природних наук, математики, а менше на ниві мистецтва: в Англію їдемо навчатися мануфактурі та промисловості, в Італію – живопису і скульптурі. Поети – Пушкін, Лермонтов, Жуковський, Некрасов, що складають славу Росії, народилися або в південній, чи в середній її смузі; на далекій півночі тільки один Ломоносов, який став відомим, але це більше мислитель філософ, ніж поет» [13, с. 24-29; 16].

Четверту та п'яту лекцію Й.Й. Ролле присвятив атмосферним опадам. Зі метеорологічних спостережень, лектор, зосередив увагу на блискавках. Зазначаючи, що повітряна електрика впливає на нервову систему і викликає деякі хвороби, наприклад, істеріку, іпохондрію, меланхолічний настій. Й.Й. Ролле, наголошував на необхідності вивчення умов, у яких проживає



подільський народ, для запобігання, що шкодить і засвоєнню, що корисно [13, с. 35-42].

Шоста лекція Й.Й. Ролле курсу «Популярної гігієни» найбільш вартісною для історичної науки та краєзнавства. В ній подано повну характеристику Подільської губернії [13, с. 55-60].

Отже, у короткому курсі «Популярної гігієни» Й.Й. Ролле, викладено для сприйняття важливий матеріал. З одного боку, це унікальна статистика, яка охоплює всі сторони життя Поділля: соціально-економічного, природничого та екологічного стану, а з іншого – ці лекції сприяли підвищенню загальної санітарно-гігієнічної, психологічної та медичної культури населення краю, що були направлені на полегшення життя людей Подільської губернії, тому можна стверджувати, що вивчаючи проблеми санітарно-гігієнічного стану Поділля в різні часи, Й.Й. Ролле виступив у ролі одного з фундаторів наукового фаху з психогігієни, як науки [2; 3]. Й.Й. Ролле скеровував свої зусилля на духовний розвиток особистості, пропонуючи громаді розглядати цей розвиток через освіченість. Він стверджував, що саме через освіченість людина відкриває і перетворює світ, реалізує власний духовний потенціал [7, с. 57].

Іншим напрямком просвітницької діяльності Й.Й. Ролле були його періодичні виступи у 70 – на початку 90-х років перед громадськістю Кам'янця-Подільського, а іноді в інших містах губернії з публічними, як вони тоді іменувались, народними лекціями, в першу чергу з санітарії, гігієни та організації здорового сімейного і громадського способу життя, які він читав за завданням місцевих відділень товариства Червоного Хреста та місіонерського людинолюбивого товариства. Просвітницькі лекції за своїм змістом доповнювали його навчальний курс «Популярна гігієна», але були більш пристосовані до широкої аудиторії слухачів [13; 14]. Результати психогігієнічних досліджень Й.Й. Ролле дієво використовувались впродовж другої половини XIX – початку XX століття для публічних лекцій та написання популярних статей для місцевої преси, бралися до уваги при розробці програм, інструкцій різного роду санітарних інспекцій та діяльності комісій на виробництві, впроваджувалися у навчальний процес освітніх закладів регіону. Влада змушена була реагувати на виявлені недоліки, критичні зауваження й рекомендації Й.Й. Ролле і видавати відповідні циркуляри та розпорядження щодо поліпшення гігієни й санітарії та медичного обслуговування мешканців Поділля [3; 6].

Й.Й. Ролле здійснив цикл наукових публікацій про розвиток охорони здоров'я та стан захворювань у соціальному аспекті на Поділлі в XV-XVIII ст. З-поміж них не втратили своєї актуальності до сьогодні його дослідження «Доброчинні заклади і шпиталі в давньому Подільському воеводстві» (1864), в якому ґрунтовно проаналізовано роль вірменської общини краю в становленні медичної служби, «Матеріали для медикотопографічного і гігієнічного опису Подільської губернії» (1865), «Матеріали до історії проституції і судової медицини в Польщі у XVII і XVIII ст.» (1862), «Нотатки до історії венеричних хвороб

у Польщі» (1864), «Нарис гігієни Поділля на тлі статистики» (1864) та ін. Особлива цінність цих праць полягає в тому, що вони засновані на вивченні рукописних джерел з місцевих монастирських, церковних і приватних архівів [2, с. 86-90].

Окремо Й.Й. Ролле приділив увагу питанню про міську проституцію на Поділлі. В одному з розділів: «Публічність і проституція в Кам'янці і на Поділлі», він дає детальний опис цієї проблеми від її причин до її наслідків: «Всі жінки, які потрапляють у публічні дома скаржаться на нещасливе кохання, втечу з дому, або вигнання і безвихідне матеріальне положення» [9, с. 130]. Й.Й. Ролле вважав, що врятування таких жінок від вулиці є обов'язком кожного доброго благодійника, товариства чи особи, «... бо справді, нічого немає страшнішого, ніж ті вуличні жінки». Ось як він описує їх: «Нещасні, напівголі, часто опухлі, безсоромні, вульгарні у своїй поведінці і настирливі у своїх домаганнях, що важко від них відбитись, втекти, незважаючи на огиду до них. Такі жінки – вуличні напасниці далеко страшніші за парижанок на Слісейських полях. Там, у Парижі, їх біда заставляє до інших промислів, а в нас – опущеність і алкоголізм» [9, с. 128].

У другій половині XIX століття місто Кам'янець-Подільський набуло визнання як важливий науковий центр України та поза її межами в галузі медичних та гігієнічних знань [3, с. 206]. З ініціативи групи лікарів, які проживали у Кам'янці-Подільському, – О. Кремер, О. Наркевич, К. Пшиборовський, А. Баранецький, Л. Ковальський, Е. Фаренгольц та інші, до яких у 1861 році прилучився Й.Й. Ролле, було створено 14 жовтня 1859 року Товариство подільських лікарів [2, 95].

Товариство подільських лікарів відіграло роль центру передових медичних фахівців Південно-Західної Росії, і було єдиним товариством з чітким соціально-гігієнічним направленням своєї діяльності. Науково-громадське Товариство подільських лікарів вивчало у медичному відношенні місцевості губернії, проводило аналіз хвороб відносно діагностики та терапії, вивчало статистичні дані про захворюваність і смертність, слідкувало за розвитком медичних наук і впроваджувало їх досягнень у практику, сприяло підвищенню рівня суспільного здоров'я Подільської губернії, займалось науково-практичною діяльністю [11, с. 21-23].

Й.Й. Ролле як секретар Товариства займався веденням протоколів засідань, вів ділове листування з науковими товариствами лікарів Парижа, Москви, Петербурга. Він, обмінюючись та отримуючи досвід інших країн, організував допомогу населенню Подільської губернії. А саме, разом з прогресивними лікарями міста Й.Й. Ролле сприяв побудові безкоштовної поліклініки для бідних людей. Неодмінним завідуючим був Й.Й. Ролле. Він утримував заклад власним і коштом друзів – меценатів, забезпечив його необхідним обладнанням, безкоштовним медичним обслуговуванням, ліками і харчуванням хворих. Організував курси повивальниць (акушерок). Для налагодження роботи цих курсів Й.Й. Ролле організував збір коштів, набір слухачів, викладав тут санітарію і гігіє-

ну, залучав до ведення занять самих досвідчених медиків міського шпиталю. З роками курси акушерок перетворилися у своєрідний державний медичний заклад, який значно підвищив культуру медичного обслуговування породіль і зменшив смертність дітей при пологах та догляді до одного року на Поділлі. Створив віспощеплювальний пункт. Й. Ролле опікувався бідною шкільною молоддю. Він збирав гроші у багатих пацієнтів та з власної ініціативи запровадив стипендію для найбіднішого вихованця чоловічої гімназії. При його підтримці у місті було засновано притулок для дорослих сліпих людей, в якому їх навчали азам освіти, здійснювали безкоштовне лікування та залучали до суспільно-корисної праці [1; 18].

Займаючись службовими питаннями, Й.Й. Ролле багато часу проводив серед народу. Постійно стикаючись з хворобами, бідністю і горем, робить усе можливе для поліпшення стану охорони здоров'я людей. Така стурбованість про стан побуту і жахливі санітарно-гігієнічні умови життя та праці насамперед міської бідноти і селян, ремісників і робітників України й, зокрема, Поділля сформувала в Й.Й. Ролле сталу й активну суспільно-корисну позицію, якої він діяльно притримувався до кінця своїх днів. Прикладами критичного ставлення Й. Ролле до побутових умов життя різних верств населення усіх національностей і віросповідань у розрізі діяльності Товариства подільських лікарів були його публікації у «Матеріалах до топографії і лікарської статистики», «Кам'янець: плани і вулиці, канали і стоки» (у співавторстві з О. Кремером), «Про освітлення Кам'янця і його приватних помешкань» та ін. Крім того, Й.Й. Ролле за завданням Товариства подільських лікарів оприлюднив статті і розвідки: «Про військовий набір у єврейському стані», «Освячення жител Кам'янця-Подільського», «Про кладовища та будинки для зберігання покійників», «Про релігійні обряди і їх вплив на здоров'я» тощо. В галузі психічних хвороб найбільше статей написав др. Й.Й. Ролле. Особливо це стосується великої праці про спадковість розумових хвороб та дисертаційну роботу з психіатрії «Психічні захворювання». Також, вагомим місцем займали його публікації з історії медицини подільського краю. Завдяки написанню яких, на думку С.Е. Баженової, Й.Й. Ролле усе більш формувався як знавець і дослідник середньовічної епохи і виступив одним з фундаторів історії медицини як науки [3; 16; 19].

Усі вищезазвані праці Й. Ролле з історії медицини та сучасного йому побуту і санітарно-гігієнічного стану на Поділлі для нинішньої української науки є вкрай важливим джерелом для вивчення етнології й народознавства краю. Вони засвідчили глибокі знання Й.Й. Ролле умов життя народу, звичаїв, традицій, обрядів, які повною мірою знайшли своє втілення у циклі його історичних оповідань та монографій [3, с. 263; 15].

Підсумовуючи вище наведені факти, слід зазначити, що науково-громадська та просвітницька діяльність Й.Й. Ролле як талановитого науковця, лікаря-психіатра, викладача сприяла покращенню стану охорони здоров'я, психогігієнічної і медичної культури населення Поділля й розвитку духовності особистості. За-

ймаючись проблемами минувшини Польщі, України, в тому числі Поділля, вивченням санітарно-гігієнічного стану Поділля в різні часи, Й.Й. Ролле виступив у ролі одного з фундаторів наукового фаху з психогієни як науки. Створені ж ним праці з психіатрії, практичної медицини, санітарії та гігієни, статистичні довідники, навчальні лекційні курси й сьогодні слугують базою для вивчення набутого Й.Й. Ролле досвіду, наслідування й використання, а також важливим джерелом для дослідження історії психологічної думки на Україні, в тому числі Поділля у другій половині XIX – початку XX століття. Й.Й. Ролле своєю науково-творчою діяльністю сприяв розвитку духовності особистості та зміцненню психічного здоров'я населення Поділля. Любов і повага до духовної спадщини рідного народу, вимогливість до себе, потреба у саморозвитку та самовдосконаленні були провідними ідеями, які Й.Й. Ролле відображав у своїх творах та пропагував серед населення Поділля.

### **Список використаних джерел**

1. Антонович В.Б. Иосиф Иосифович Ролле (Некролог) // Киев: Старина, 1894. – № 2. – С. 305-310.
2. Баженова С.Е. Юзеф Антоній Ролле: життя, діяльність, творчість // Вид. 2. – К.-П., 2002. – 178 с.
3. Баженова С. Від романтизму до реалізму. «Українська школа» в польській літературі 20-90-х років XIX ст.: етапи діяльності, історія України в творчості її представників. Монографія. – Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2009. – 400 с.
4. Болтівець С.І. Педагогічна психогієна: теорія та методика: Монографія. – К.: Редакція «Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України», 2000. – 302 с.
5. Васильєва О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека. – М.: Академия, 2001. – 352 с.
6. Вінковецький С.Я., Воловик В.П. Ролле Антоній Йосип // Радянська енциклопедія історії України. – К., 1972. – Т. 4.
7. Вчені Поділля: Фундаментальні наукові праці: Матеріали Республіканської науково-практичної конференції, присвяченої 55-річчю визволення України від фашистських загарбників. Під заг. ред.: Шалімов О.О., Мороз В.М. – Хмельницький – Вінниця. – «Поділля», 1999. – 351 с. – Ч. 1.
8. Головка В.О. Академік Йосип Ролле – лікар соціал-гігієніст // Актуальні питання медицини: Матеріали республіканської науково-практичної конференції. – Хмельницький, 1998.
9. Головка О.Ф. Медицина Поділля (кінець XVIII – початок XX ст.). – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2007. – 236 с.
10. Желібо Є.П., Чмир А.І., Троян В.С., Савінов Є.О. Безпека життєдіяльності: Курс лекцій. – Ірпінь: Академія ДПС України, 2001. – 356 с.
11. Мазурик Є.В. Нариси про минуле і сьогодення медицини Кам'янець-Подільського і Хмельниччини. – Кам'янець-Подільський: Абетка. – 1999. – 284 с.

12. Психологический словарь / Под ред. Войтка В.И. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
13. Ролле Й. Гигиенические очерки Подольской губернии // Труды Подольского губернского статистического комитета. – Каменец-Подольск, 1869. – 64 с.
14. Ролле И. Популярная гигиена. Курс лекций, прочитанных в Подольской духовной семинарии // ПЕВ. – 1879. – № 10-20; Окр. відб. Каменец-Подольск, 1880. – 60 с.
15. Роменец В.А. Історія психології ХІХ – початку ХХ століття: Навч. посібник. – К., 1995. – 614 с.
16. Сікорський І. Задачі нервово-психічної гігієни і профілактики. – К., 1907. – С. 3-4.
17. Соціальна медицина та організація охорони здоров'я / Під заг. ред. Ю.В. Вороненка, В.Ф. Москаленка. – Тернопіль: Укрмедкнига, 2000. – 680 с.
18. Яворовський Н.И. Воспоминания о Иосифе Иосифовиче Ролле // Труды Подольского церк. историко-археолог. общества. – Вып. X. – К-П., 1904. – 509 с.
19. Rolle J.A. Choroby umyslowe // Notatki. – Petersburg, 1863. – Cz. 1-2.

In the article belongs for a purpose to analyses scientific activity of podilsky scientist Y.Y. Rolle and to define his payment in socially psychological researches of region.

**Key words:** psysical health, social hygiene, Podillya, psychohygiene, history of psychology.

*Отримано: 30.06.2009*

**УДК 155.9**

*М.В. Шевченко*

## **АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ**

У статті розглядаються особливості емоційного стану дітей із загальним недорозвиненням мовлення при переході до навчання у загальноосвітній школі. Аналізуються теоретичні дані, результати клінічних та психолого-педагогічних досліджень дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Визначаються ключові проблемні питання майбутнього дослідження.

**Ключові слова:** загальне недорозвинення мовлення, адаптація, емоційні стани, страх.

В статтє рассматриваются особенности эмоционального состояния детей с общим недоразвитием речи при переходе к обучению в

средней общеобразовательной школе. Анализируются теоретические данные, результаты клинических и психолого-педагогических исследований детей с общим недоразвитием речи. Определяются ключевые проблемные вопросы будущего исследования.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, адаптация, эмоциональные состояния, страх.

За даними медико-соціальних досліджень, за останні декілька років значно збільшилася кількість дітей шкільного віку з порушеннями розвитку, зокрема мовного. У наш час учні з вадами мовного розвитку складають найчисленнішу групу дітей з порушеннями розвитку. Найбільш поширеними є затримка мовленнєвого розвитку, загальне недорозвинення мовлення, що виявляються на фоні дизартричних компонентів і неврологічної симптоматики.

Проте, психологічні особливості дітей з вадами мовлення вивчені недостатньо, а проведені дослідження не дають змогу комплексно підійти до проблеми адаптації та колекційної роботи в межах психологічної допомоги. Саме цим зумовлена актуальність дослідження емоційних станів дітей з загальним недорозвиненням мовлення в процесі адаптації до навчання у середній школі.

В останні десятиліття значно збільшилася кількість робіт в області лінгвістики і психолінгвістики дитячої мови. У зв'язку з цим склалися теоретичні передумови для комплексного, мультидисциплінарного вивчення особливостей формування мови, мовлення, когнітивних здібностей в онтогенезі у дітей з різними формами недорозвинення мовлення.

Проте аналіз літературних даних показав, що, незважаючи на зростання кількості дітей, які мають порушення мовного розвитку, серед сучасних досліджень представлено вкрай обмежене коло таких, що розглядають особливості становлення особистості таких дітей, їх емоційні та мотиваційні особливості. Це значно знижує ефективність психологічної допомоги цій категорії дітей.

Вивчення особливостей емоційних характеристик дітей з мовними розладами не втрачає своєї актуальності з моменту виникнення в психології питання про співвідношення емоцій і мови, вперше сформульованого Л.С.Виготським [1]. Але сьогодні це питання потребує формування цілісної програми практичної допомоги при адаптації дітей з вадами мовлення, яка б базувалася на комплексному теоретичному обґрунтуванні. А для сучасної психології та такого її напрямку, як логопсихологія, актуальним є питання про психологічні особливості дітей з вадами мовлення, взаємозв'язок емоцій і мови в онтогенетичному розвитку.

Отже, питання особливостей емоційної сфери як важливого регулятора діяльності, психічного стану та розвитку дітей з вадами мовлення особливо важливе та актуальне, оскільки від його вирішення залежить своєчасна діагностика та корекція, а отже, і успішна соціальна адаптація та подальший мовленнєвий та соматичний розвиток підростаючого покоління.

### **Загальне недорозвинення мовлення: дані клінічних досліджень**

Мова є дуже складною психічною діяльністю, що підрозділяється на різні види і форми. Формуючись, мова проходить декілька етапів розвитку, перетворюючись на розгорнену систему засобів спілкування та опосередкування різних психічних процесів. Серед чинників, сприяючих виникненню мовних порушень у дітей, розрізняють несприятливі зовнішні (екзогенні) і внутрішні (ендогенні) чинники, а також зовнішні умови навколишнього середовища [2].

Вперше теоретичне обґрунтування загального недорозвинення мовлення було сформульоване в результаті багатоаспектних досліджень різних форм мовної патології у дітей дошкільного і шкільного віку, проведених Р.Є. Левіною та її колегами в 50-60 роках 20-го століття [3].

На сьогодні у вітчизняній логопедії використовують дві класифікації вад мовлення: клініко-педагогічну та психолого-педагогічну. В межах психолого-педагогічної класифікації, що була розроблена в роботах Р.Є. Левіної (1968), виділяють три рівні мовленнєвого розвитку у дітей з мовною патологією, описані нижче [3,4].

Клінічна класифікація, представлена в роботах Є.М. Мاستюкової (1997), пропонує розглядати загальне недорозвинення мовлення трьох типів [5]:

- неускладнений дизонтогенетичний варіант загального недорозвинення мовлення (ЗНМ);
- ЗНМ у поєднанні з низкою неврологічних та патопсихологічних порушень (ускладнений варіант ЗНМ);
- ЗНМ внаслідок моторної алалії.

Відповідно до класифікації Є.М. Мастюкової, загальне недорозвинення мовлення – системне порушення експресивного та імпресивного мовлення.

В МКБ-10 (Международная Классификация Болезней 10-го пересмотра) використовується клінічна класифікація вад мовлення. А в межах психолого-педагогічної класифікації виділяють 2 групи: порушення засобів спілкування (фонетико-граматичні вади, загальне недорозвинення мовлення), та порушення у використанні засобів спілкування (заїкання, комбінований дефект) [2].

У логопедії і спеціальній психології під загальним недорозвиненням мовлення у дітей з нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом прийнято розуміти таку форму мовної аномалії, при якій порушено формування всіх компонентів мовної системи: фонетики, лексики, граматики (Р.Є. Левіна, Т.Б. Філічева). Загальне недорозвинення мовлення може спостерігатися при найбільш складних формах дитячої мовної патології: алалії, афазії, а також ренолалії, дизартрії [3; 4; 6].

Загальне недорозвинення мовлення зазвичай є наслідком резидуально-органічного ураження мозку. Його слід відрізняти від порушень мовного розвитку при поточних нервово-психічних захворюваннях (епілепсії, шизофренії і багатьох ін.).

У порівнянні з дітьми з інтелектуальною недостатністю, у дітей з вираженою мовною патологією в основному спостерігаються залишкові прояви органічного ураження центральної нервової системи – мінімальна мозкова дисфункція (ММД) [7].

Онтогенез психічних функцій у дітей з недорозвиненням мовлення вивчений односторонньо. Існує багато досліджень, в яких описані прояви різних форм мовної патології в різних вікових групах дітей (Л.С. Волкова, С.Н. Шаховська, Т.Б. Філічева, Г.В. Чиркіна, Л.В. Лопатіна). У нечисленних клінічних дослідженнях дітей з недорозвиненням мовлення автори описують симптоми інтелектуальної недостатності, порушення окремих когнітивних функцій, явища емоційно-вольової незрілості (Г.Є. Сухарева, В.В. Ковальов, Є.І. Кириченко) [8,7].

Для загального недорозвинення мовлення характерними ознаками є: пізніша його поява (нерідко лише у 7-8 років), мізерний запас слів, аграматизм, дефекти вимови і фонемоутворення.

Порушення функціонування мовної здатності у дітей з загальним недорозвиненням мовлення виявляється у вигляді [9]:

- зниженої мовної активності (Б.М. Гріншпун, Г.І. Жаренкова, Р.Є. Левіна та ін.);
- зниженої уваги до мовного оточення і недостатньо активної спостережливості (Т.Г. Візель, Ж.М. Глозман, Р.Є. Левіна, А.К. Маркова і ін.);
- сповільненого вироблення і патологічної інертності мовних стереотипів, швидкого згасання виниклих слідів у пам'яті (Г.В. Гуровець, В.І. Лубовський, Н.Н. Трауготт та ін.);
- виникають труднощі актуалізації навіть добре знайомих слів (Н.С. Жукова, Є.М. Мастюкова, Т.Б. Філічева), не здійснюється перенесення засвоєної граматичної форми на інші слова (О.Е. Грібова, В.М. Гріншпун, Н.Н. Трауготт і ін.);
- у мовній беспорядності в нових ситуаціях і хаотичних діях при рішенні вербальних задач (Т.Д. Барменкова, Н.С. Жукова, Н.Н. Трауготт);
- у порушенні програмування вислову, несформованості динамічного стереотипу (Т.Д. Барменкова, В.К. Воробйова, Г.С. Гуменна). Недорозвинення динамічного стереотипу при моторній алалії є причиною появи порушення в застосуванні засвоєних засобів спілкування – заїкання (Н.С. Жукова, Є.М. Мастюкова, Т.Б. Філічева);
- зниження мовної здатності відбивається на недостатності здібності до моделювання (Л.Б. Халілова), заміщення і символізування (Л.Н. Єфіменкова).

Недорозвинення мовлення має різне походження і, відповідно, різну структуру аномальних її проявів. Все різноманіття ступенів мовного недорозвинення розбивають умовно на три рівні. Ступені мовного недорозвинення не є застиглими утвореннями, в кожному з них знаходимо елементи попереднього і подальшого рівнів [3; 4].

**1 рівень** – повна або часткова відсутність загальнозживаної мови. Діти спілкуються з оточуючими, використовуючи «лепет-



ні» слова, неповні, «лепетні» речення, підкріплюючи мову жес-  
тами і мімікою. Обмеженість словника поєднується з недостат-  
нім рівнем розуміння мови, дітям складно виконувати завдання,  
пов'язані з розумінням категорії числа, часу, роду, відмінка.

**2 рівень** мовного розвитку характеризується тим, що у дити-  
ни з'являються в самостійних висловах вже прості розповсюджені  
речення з декількох слів. Відмічається вживання найбільш поши-  
рених граматичних конструкцій, розширюється словарний запас,  
в основному за рахунок наочної і дієслівної повсякденної лексики.

Основні проблеми у формуванні всіх мовних компонентів,  
які дають право говорити про виражене недорозвинення мовлен-  
ня у такої категорії дітей, виражаються так:

1. обмеженість пасивного словарного запасу, незнання назв багатьох професій і їх атрибутів, не тільки відтінків, але і деяких основних кольорів (жовтий, коричневий, зелений і т.д.), дієслів з різними відтінками значень (під'їхав, переїхав, виїхав), наочного і дієслівного словника, пов'язаного з тваринним і рослинним світом і т.д.;
2. наявність аграматизму (неправильне вживання грама-  
тичних конструкцій), відсутність узгодження прикмет-  
ників з іменниками; змішення відмінкових форм;
3. грубе порушення складової структури і звуконаповнення слів (гаю – граю, лека – ялінка);
4. недостатність фонетичної сторони мовлення підтверджуєть-  
ся наявністю великої кількості несформованих звуків (спо-  
стерігається наявність 6 видів порушень звуковимовляння:  
дефекти озвучення, пом'якшення, сигматизм, ротацізм, ламбдацізм,  
йотацізм і дефекти піднебінних звуків).

**3 рівень** мовного розвитку характеризується появою розгор-  
неної повсякденної мови без грубих лексико-граматичних і фо-  
нетичних відхилень.

При 3 рівні мовного розвитку діти користуються пошире-  
ними реченнями, пробують вживати складноскладені і склад-  
нопідрядні конструкції. Лексика таких дітей включає всі час-  
тини мови. Не дивлячись на значне просування у формуванні  
самостійної мови, чітко виділяються основні помилки лексико-  
граматичного і фонетичного оформлення зв'язної мови, в т.ч.:

- лексичні заміни;
- труднощі в утворенні прикметників;
- аграматизм, що виявляється в неправильному узгоджен-  
ні частин мови між собою;
- недоліки звукової вимови, що виражаються в змішенні,  
заміні та спотворенні звуків.

Правильне розуміння структури загального недорозвинення  
мовлення, причин, що лежать у його основі, різних співвідно-  
шень первинних і вторинних порушень необхідно для відбору  
дітей до спеціальних установ, для вибору найбільш ефективних  
прийомів корекції і для попередження можливих ускладнень у  
шкільному навчанні.

### **Психологічні особливості адаптації дітей із загальним недорозвиненням мовлення до навчання у загальноосвітній школі**

Психологічне вивчення дітей з недорозвиненням мовлення було спрямоване на дослідження окремих когнітивних функцій або інтелекту в цілому (Р.Є. Левіна, Г.В. Гуровець, Л.Р. Давидович, А.П. Воронова, Т.А. Фотекова). Іншим напрямком психологічних досліджень дітей з мовною патологією є вивчення соціальної компетенції, поведінки, комунікативних здібностей, що представлений у роботах О.А. Слинько, Л.М. Шипіциної, Л.С. Волкової. Огляд психологічних досліджень показав, що більшість з них носять аналітичний характер, освітлюючи окремі процеси і здібності, ізольовано один від одного [8, 9].

Залишається недостатньо вивченим та дискусійним питання щодо емоційних особливостей дітей з загальним недорозвиненням мовлення – детермінант та змісту страхів, тривожності, агресивності, особливо при переході до навчання у середній школі в групах з дітьми, які вад не мають.

Відомо, що дефект розвитку найгостріше виявляється в ситуації адаптації до нових умов діяльності. У зв'язку з цим останнім часом серед дослідників різних спеціальностей стала дуже популярною проблема психологічної готовності дитини до школи, а також підготовка дитини з проблемами в розвитку до навчання в загальноосвітній школі і адаптація її в суспільстві. На думку психологів і педагогів (Н.Л. Гуткіна, О.Д. Коптева), процес переходу дошкільника до «шкільного дитинства» в більшості випадків не буває безболісним навіть для дітей, які не мають вад розвитку. Він пов'язаний із значними психічними навантаженнями і багато в чому визначає подальшу успішність навчання і соціалізацію дитини. Особливо гостро ця проблема виявляється серед дітей, які навчаються в системі інклюзивної освіти: у групах з дітьми без вад та за загальною освітньою програмою.

Адаптація дітей з вадами мовлення до навчання ускладнюється рядом проблем різних напрямків:

- особистісні (психологічні особливості дітей з вадами мовлення; особливості фізичного розвитку; недостатній розвиток комунікативних навичок),
- педагогічні (непідготовленість педагогічних працівників різних освітніх установ до роботи з такими дітьми; невідповідність темпу навчання у гетерогенному класі; переважання ситуації оцінки, соціальні страхи дітей),
- причини соціально-економічного характеру та організаційно-управлінського характеру.

У дітей з загальним недорозвиненням мовлення до початку шкільного навчання виявляється недостатньо сформованими мовленнєві засоби, затриманий розвиток комунікативних та узагальнюючих функцій мовлення. Ці особливості визначають специфіку навчання у школі [10].

Існує думка, що специфічна соціально-психологічна характеристика дітей із загальним недорозвиненням мовлення обумовлена впливом біологічного фактору розвитку та деструктивним впливом соціальної ситуації, ускладненої комунікативною деривацією, на загальний розвиток дитини з загальним недорозвиненням мовлення [7; 8].

У роботах І.Т. Власенко, Ю.Ф. Гаркуші, Г.С. Гуменної, Є.Ф. Соботович, О.Н. Усанової, Л.С. Цветкової та ін. є відомості про порушення у дітей з недорозвиненням мовлення різних психічних функцій. Автори відзначають несформованість слухового і зорового сприймання, зорового гнозису, симультанного синтезу. Дітям із загальним недорозвиненням мовлення властиве порушення довільної уваги і різке посилення мимовільної; низький об'єм пам'яті, особливо словесної, труднощі в опосередкованому запам'ятовуванні; відставання в розвитку уяви.

Практичні спостереження показують, що навіть при успішній корекції мовного недорозвинення у випускників логопедичних груп частіше виникають труднощі адаптаційного періоду, виявляються проблеми в навчанні. Г.С. Гуменна вказує, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення при достатньо високій здатності до засвоєння знань спостерігається у край низький ступінь реалізації в практичній діяльності. При цьому автор виявила, що провідною недостатністю в структурі навчальної діяльності є мотиваційно-регуляторні розлади: недостатня психічна активність, швидка стомлюваність, виснажуваність [10].

На думку Є.М. Мастюкової, у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення процес навчання ускладнюють порушення емоційно-вольової сфери, оскільки спостереження показують, що у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення при переході до шкільної системи навчання на перший план виступає емоційно-вольова складова шкільної готовності. Слід зазначити, що дослідження ролі емоційної сфери в психічному розвитку дитини нечисленні і мають узагальнений характер без урахування специфіки емоційної складової психічного розвитку дошкільників з порушеннями мовлення [5].

Л.М. Шипіцина, Л.С. Волкова в результаті досліджень виявили деякі особливості емоційно-особистісних якостей учнів з загальним недорозвиненням мовлення. Багатьом з них властиві пасивність, сенситивність, залежність від оточуючих, схильність до спонтанної поведінки [8].

Такі діти характеризуються дратівливістю, підвищеною збудливістю. Вони емоційно нестійкі, настрої швидко змінюється. Нерідко виникають розлади настрою з проявом агресії, тривожності [11]. Розлади в емоційно-вольовій та особистісних сферах дітей із вадами мовлення не лише знижують та погіршують працездатність, але й можуть призводити до порушень поведінки та явищ соціальної дезадаптації. У зв'язку з цим особливу значущість набуває диференційована психопрофілактика та психокорекція наявних у дітей особливостей емоційно-особистісного розвитку [10].

Вади мовлення і пов'язана з цим неуспішність у навчанні призводять до деяких характерологічних змін і зниження самооцінки дитини, появи страхів та збільшення рівня тривожності. При правильному підході до виховання дитини з проблемами в мовному розвитку, правильній педагогічній дії можливо уникнути подібних проблем. Необхідно сформулювати у дитини усвідомлене відношення до роботи над мовою, прагнення подолати свій дефект.

Основним завданням адаптаційного періоду при переході дитини з дитячого садка до школи повинні стати не навчання малюка, а зняття стресу і забезпечення дитині комфортного емоційного стану. Тому в основу адаптаційної роботи з дітьми з вадами мовлення має бути покладений принцип комплексного підходу до організації корекційно-педагогічного процесу. У роботі з дитиною необхідна участь різних спеціалістів: дефектолога, психолога, масажиста та ін. При цьому необхідні не тільки спостереження і консультації дитини різними фахівцями, але і їхня сумісна програма допомоги дитині та її сім'ї.

На основі досліджень закономірностей мовного розвитку дітей з різною мовною патологією мають бути розроблені шляхи подолання мовної недостатності, визначений зміст корекційного навчання і виховання, закладені методи фронтального навчання та виховання дітей. Вивчення структури різних форм недорозвинення мови, залежно від стану компонентів мовної системи, від ступеня вираженості дефекту, дозволить підійти до науково обґрунтованої індивідуалізації спеціальної роботи логопеда в межах інклюзивної освіти.

Отже, аналіз літературних джерел – теоретичних та практичних досліджень – дає змогу стверджувати, що питання емоційних станів дітей з загальним недорозвиненням мовлення при переході до навчання у середній школі за загальноосвітньою програмою розроблене недостатньо. Особливості адаптації та емоційні стани, які виникають упродовж даного періоду не визначені, що значно ускладнює роботу педагогічних кадрів та батьків. Не вивчені специфічні страхи дітей з вадами мовлення – їх вікові особливості, прояви та детермінанти. І тому важливим питанням залишається програма профілактики та корекції, яка має будуватися на обґрунтованій теорії.

Тобто майбутнім напрямком досліджень має стати саме емоційний світ дітей з вадами мовлення, зокрема, з загальним недорозвиненням, що дасть можливість розробити комплексний теоретичний та практичний підходи до роботи з дітьми в межах середніх навчальних закладів.

### **Список використаних джерел**

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
2. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 216 с.

3. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М.: Изд-во АНН РСФСР, 1961. – 311 с.
4. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – 367 с.
5. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии. – М., 1992.
6. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989.– 223 с.: ил.
7. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.
8. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов /Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. – 680 с.
9. Микляева Н.В. Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2001. – № 2.
10. Трошин Олег Владимирович, Жулина Елена Викторовна. Логопсихология: Учеб. пособие для студ. вузов. – М.: ООО «ТЦ Сфера», 2005. – 247 с. – (Учебное пособие). – Библиогр.: С. 246-247.
11. Специальная педагогика / Под ред. Н.М.Назаровой. – М.: АСАДЕМА, 2000.

The article is devoted to the problem of emotional states of children with speech disorders at the moment of adaptation to studying at school with children without speech or other disorders. The author analyses theoretical information, results of clinical and psychological researches. The main problems of future research were determined.

**Key words:** speech disorder, adaptation, fear, anxiety.

*Отримано: 04.09.2009*

**УДК 159.9:77.0**

*М.В. Шевченко*

## **ПСИХОЛОГІЯ ВИНИКНЕННЯ ФОТОГРАФІЇ**

У статті мова йде про значення психології як невід'ємної складової появи фотографії. На основі розгляду конкретного фактичного матеріалу і зроблених відповідно до його аналізу теоретичних висновків розкриваються психологічні чинники, явища й закономірності виникнення цього виду творчої діяльності, застосування адекватних засобів стимуляції пошуку винахідників та користувачів фотографії в процесі

вдосконалення як самої технічної бази, так і способів передачі дійсності засобами останньої.

**Ключові слова:** психологія, фотографія, творчість, функції, світло, зйомка, пристрої, камера-обскура, типи фотоапаратів, особистісне, процесуальне, інтуїція, дагеротип, калотипія, плівка.

Стаття посвячена ролі психології як неотъемлемой составляющей появления фотографии. На основе рассмотрения конкретного фактического материала и сделанных в соответствии с его анализом теоретических выводов раскрываются психологические факторы, явления и закономерности возникновения этого вида творческой деятельности, использование адекватных способов стимуляции поиска изобретателей и пользователей фотографии в процессе создания как её технической базы, так и способов передачи действительности способами последней.

**Ключевые слова:** фотография, творчество, функции, съёмка, свет, камера-обскура, типы фотоаппаратов, устройства, личное, процессуальное, представление, интуиция, дагерротип, калотипия, пленка.

Розглядаючи поставлену в заголовку цієї статті проблему, необхідно перш за все визначитись із розумінням психологічної сутності появи фотографії. Йдеться насамперед про певні психологічні чинники виникнення цього виду творчої діяльності, явищ і закономірностей його розвитку, засоби стимуляції пошуку винахідників та користувачів фотографії, процесу вдосконалення як самої технічної бази, так і способів створення зображень засобами останньої.

При цьому доцільно, на нашу думку, враховувати притаманний всій історії фотографії процес посилення різнофункціональності останньої. Йдеться про інформаційну, пізнавальну, дослідницьку, інтегративну (об'єднувати людей професійною фотодіяльністю, спогляданням чи навіть співпереживанням побаченого на знімку), естетичну функції знімків. Всі ці та інші напрями дії фотографії досить часто проявлялись нероздільно. Для розуміння їх впливу необхідно, зокрема, брати до уваги і сукупність певних психологічних якостей причетних до фотосправи особистостей, які не завжди залежали від зовнішніх, нерідко непереможних умов і обставин. Ці характерні риси проявлялись у творчому процесі авторів, впливали на вдосконалення технічної бази фотографії і на самі її твори, на особливості їх сприйняття.

У такому сенсі дослідження еволюції фотографічної справи означає і розгляд процесу збагачення вмінь та майстерності у цій сфері. Розвиток фотографії як виду діяльності завжди був також частиною суспільної свідомості, культури людства. Складовою поняття «психологічна сутність історії фотографії» є взаємодія психіки винахідників та користувачів фототехніки з вдосконаленням її засобів та створенням чи сприйняттям різноманітних візуальних образів, окремо взятих чи їх поєднань.

У цій статті історія фотографії розглядається як розвиток способів, форм та результатів вираження, розповсюдження і сприйняття інформації в фотографічних зображеннях, створених за

допомогою відповідних пристроїв та через призму внутрішнього світу, світогляду, ідей, думок та почуттів людей. Для цього завжди було необхідно вдосконалювати потрібні для фотосправи технічні прилади, розвивати вміння їх використовувати, здатність передавати та втілювати образи у їх візуальних різновидах.

Очевидно, що далеко не всяке вдосконалення техніки фотографії чи перший ліпший знімок адекватно передавали внутрішній світ, світогляд, думки і почуття їх автора або зображеного об'єкта, їх психологічний стан. Отже, постає питання про критерії психологічного змісту цього явища. І тут важливу роль відіграє насамперед розуміння виникнення фотографії як творчого процесу. Він має значний психологічний чинник – поєднання особистісного та процесуального. Йдеться про наявність у винахідника відповідного технічного засобу чи автора знімку, як і у суб'єкта будь якої іншої творчої діяльності, певних здібностей, знань, вмінь, мотивів, що роблять можливим досягнення результату із значними елементами новизни чи навіть унікальності.

Першочергове значення завжди мала майстерність винахідника чи фотографа, їх вміння «бачити» і висловити своє «я» через винахід нового пристрою або зроблений за його допомогою знімок. Останній, наприклад, міг відповідати технічним вимогам, мати ідею, але при відсутності майстерності самого фотографа цього було недостатньо для отримання психологічно довершеного твору. Адже навіть технічно досконала робота нерідко була позбавлена будь-якого смислового та психологічного навантаження, виявлялась неспроможною втілити почуття та/або ідею. А знімок, зроблений талановито, навіть найпростіший, стандартний, на перший погляд, сюжет може передати настільки емоційно та сильно, що в ньому можна буде побачити і відчувати багатий зміст. При цьому створення приладу чи фотографії не обов'язково повинно мати наперед заданий чіткий задум. Нерідко тут значну роль відігравали психологічні чинники, зокрема як вплив самої ситуації, так і надситуативність.

Виникнення і розвиток фотосправи – комплексний процес. Для отримання, наприклад, фотографічного зображення необхідна сукупність компонентів. До них належать і технічні пристрої, і суб'єкти (користувачі останніх), і об'єкти фотозйомки – природа, люди, техногенне середовище, які на знімках можуть нести різне психологічне навантаження. При цьому поділ на суб'єктів та об'єктів фотографії є доволі умовним, оскільки так звані об'єкти можуть приймати активну участь у створенні фотографії. Об'єкти фотозйомки в залежності від їх ролі у фотоконпозиції та смислового впливові можна поділити на головні та другорядні. Найчастіше головний об'єкт композиції, особливо його найбільш значимі частини, знаходиться у зоні найбільшої різкості. Але існують і виключення з цієї тенденції. Вони можуть мати місце тоді, коли фотограф, прагнучи досягти певного ефекту навмисно робить нерізкими якісь частини зображення задля акцентації їх художнього та смислового сенсу.

Психологія виникнення фотографії, як різновиду творчості, потребує і розгляду впливу відповідних якостей її суб'єктів – уяви, інтуїції, потреби в самоактуалізації, у використанні, іноді навіть не зовсім усвідомленому, власних здібностей для створення та вдосконалення в тому числі і технічних засобів, що уможлилювали б отримання та зберігання фотографічного зображення.

При цьому йдеться про різні пристосування. Адже іноді замість фотокамери використовувались та й нині застосовуються інші прилади. Навіть з коробки для сірників, наприклад, можна змайструвати нехитрий пристрій, який специфічним чином передає зображення. Проте, здебільшого в ролі необхідного технічного обладнання виступала все ж таки фотокамера, до складу якої найчастіше за все входив ще й об'єктив, хоча з часом виникла й безоб'єктивна техніка зйомки, так званий пінхол, коли замість об'єктива використовується невеликий отвір. Пінхол може дати доволі унікальний ефект об'ємного зображення.

Окрім цього, необхідно було мати ще й засоби для запису та зберігання отриманого фотозображення. Таку роль відігравали спочатку пластини з світлочутливим покриттям, а потім фотоплівка – у плівкових камерах чи карта пам'яті й матриця – у цифрових.

Але про який би вид (в залежності від того пристрою, який записує та зберігає інформацію) фотоапарату не йшлося, поява будь-якого з них була невіддільна від психологічних процесів – підготовки, визрівання, творчого озаріння, тобто інтуїтивного знаходження відповідного результату його творцем у процесі предметної діяльності останнього. Це стосується і конструювання будь-якого виду камери, незалежно від її технічної конструкції та якості того зображення, яке вона закарбовує. В цьому сенсі йдеться і про створення компактних та дзеркальних фотокамер. Останні закарбовують зображення через його відображення на спеціальному дзеркалі. До того ж вони мають ширші можливості для роботи зі світлом та технічними пристроями, а також здатність використовувати різні об'єктиви. Тому саме дзеркальні камери здебільшого використовуються професійними фотографами та досвідченими фотолюбителями і сьогодні.

Компактна камера – менша за розміром, легша за вагою та простіша у застосуванні та обслуговуванні, але має вужчі можливості, оскільки в ній не передбачена зміна об'єктивів у залежності від задуму та особливостей предмета фотозйомки, до того ж сам об'єктив компактної камери є менш якісним. При цьому об'єктиви у компактних камерах значно простіші, що дозволяє використовувати менше видів плівок. Матриця цифрової компактної камери – менша, що може спричинити до появи на зображеннях додаткового шуму. Також у плівковій компактній камері використовується обмежене різноманіття плівок. Тому якість зображення у компактній камері – на порядок нижча, ніж у дзеркальній при інших рівних умовах. Хоча, звісно, дуже багато залежить від майстерності та таланту фотографа. Тому й за допомогою компактної камери можна зробити високохудожні фотороботи, а дзеркальна камера у неумі-



лих руках мало на що спроможна. Адже знімає передусім не камера, а фотограф, а камера лише допомагає йому це зробити.

Від виникнення фотографії невіддільна і поява допоміжних засобів отримання фотозображень – спалахів, спеціального освітлення, штативів, різного роду фільтрів тощо, ну і звісно винайдення різних видів плівок та способів друку знімків з них. Важливим етапом в створенні фоторобіт завжди була постобробка зробленого знімка. Нині, наприклад, це стосується і знімків, зроблених за допомогою цифрових фотокамер, певні формати яких зазнають обробки ще при перенесенні на її матрицю. До того ж їх значно простіше ввести до комп'ютера для опрацювання у спеціальних графічних редакторах, найбільш популярними серед яких є програми фірми Adobe, зокрема Фотешоп та Лайтрум, а також програмне забезпечення виробників фотокамери. Окрім цього, досить часто зображення, отримані за допомогою цифрової фотокамери, мають специфічні особливості, порівняно з тими, які закарбовуються за допомогою плівки. Зокрема, в них вужчий динамічний діапазон, вони передають світло менш тонко та детально, зображення є немовби більш сірим. Тому для отримання зображень хоча б не гірших, ніж зображення на плівці, цифрові фотографії здебільшого потребують постобробки.

Виникнення фотографії являє собою і еволюцію способів вираження, передачі та сприйняття внутрішнього світу, світогляду, ідей, думок та почуттів через отримані за допомогою технічних пристроїв візуальні фотографічні образи. Виходячи з такого визначення, можна зазначити, що на появу та вдосконалення фотографічної справи впливали не тільки внутрішній світ та майстерність виконавців зйомок, але й їх вміння застосувати відповідний тип камери, а також обрати об'єкт знімання, особливо коли мова йде про людей в якості останнього.

Ролі самих фотографів, типів використаних технічних пристроїв та об'єктів у створенні фотографічних образів завжди були неоднаковими, вони безпосередньо залежали від розвитку відповідних приладів та їх використання. До того ж, коли йдеться про постановочну фотографію, наприклад, про так звані фешн-знімки, то немалий внесок в їх створення належить стилістам, дизайнерам одягу та аксесуарів, перукарям та візажистам. Окрім цього, далеко не всякий, навіть професійний фотограф, був автором ідей та концепції самої фотозйомки. Нерідко фотограф забезпечував лише її технічний бік, що знижувало його значення та внесок у створення знімку. Тому доцільно відрізнити, в т.ч. і за допомогою відповідних термінів, фотографів, які лише технічно забезпечують створення зображення, від тих, які до того ж є авторами ідей, концепції, стилю фотозйомки. Перший є фотографом-виконавцем, а другий – фотомитцем. Діяльність останнього не можна зрозуміти без врахування його психологічних якостей. А відтак вивчення виникнення фотографії невіддільне від розгляду психологічних аспектів фотографічної діяльності.

Як відомо, в усі часи фотографія являла собою малювання світлом зображення на екрані або ж світочутливому матеріалі за

допомогою фотоапаратури. Фотографування завжди полягало в отриманні відбитків предметів чи предметних точок на екрані, або ж у фіксуванні їх через дію світла, тобто електромагнітних хвиль видимого та невидимого спектрів, що відбиваються чи випромінюються, за допомогою хімічних та фізичних процесів.

Отримання зображень за допомогою світла, яке віддзеркалюється від предметів, практикувалося ще у стародавні часи шляхом використання методу, який пізніше був названий ортоскопічною фотографією. Вона не потребувала складних оптичних пристроїв. Зображення проектувалось на поверхні, протилежній щілинам та невеликим отворах. Цей метод пізніше і став основою для створення камери, яка обмежує отримане зображення від засвітки світлом, що не несе зображення. Такий пристрій (первісна камера) пізніше було названо обскурою (від лат. *obscurans* – затемняючий) і він був прообразом фотографічного апарату. Сам же термін «фотографія» (від гр. *phos, photos* – світло + *grapho* – пишу; звідси – світлопис, писання, малювання світлом) був обраний як найбільш точний Французькою Академією наук у 1839 році [1].

Але перші оптичні зображення з'явилися значно раніше – ще приблизно тисячу років тому. Арабський математик та вчений десятого століття Алхазен з Басри, який вивчав основні принципи оптики й особливості світла, помітив природний феномен перевернутого зображення, яке він бачив на білих стінах затемнених кімнат та наметів, коли воно проходило через невеликий круглий отвір у стіні. Алхазен користувався камерою обскура для спостереження за затемненнями сонця, оскільки вже тоді було відомо про те, що шкідливо дивитися на сонце незахищеними очима.

У вісімнадцятому столітті на вулицях багатьох європейських міст можна було спостерігати дивну споруду – переносний столик, накритий наметом з люстерком, яке оберталось на його верху. Ця камера-обскура давала можливість художнику в затемненому наметі отримувати через поворотне люстерко та об'єктив спроектоване відображення виду міста чи людини, яке він обводив, а потім розмальовував. Отримана картина хоч і була продуктом живопису, але вона створювалась на основі відображення об'єкту оптичним приладом, що значною мірою обумовлювало композицію і весь її зміст. Останні мали, отже, певне технічне походження, особливості, що впливали з використання механічного ока – оптичного об'єктива, і могли називатись «напівфотографічними». Обскура суттєво змінювала способи побудови простору в такій картині, співвідношення частин, вибір предметів, посилювала документальність зображуваного. Такі більш достовірні види міст, які прославили італійців Антоніо Канале і Бернардо Белотто, називали італійським словом «ведута». В Росії в тому ж 18 столітті камеру-обскуру використовував живописець Михайло Махаєв [2, с. 84]. У створенні таких «напівфотографічних» картин суттєву роль відігравала надситуативна активність їх творців. Йдеться про психологічну здатність останніх враховувати зовнішні обмеження зображення (його загальні абрисы визначались одержаною за до-

помогою обскури проекцією об'єкта) і одночасно долати ці обмеження на основі творчого підходу до завершення такої картини, що значною мірою обумовлювалось уявою, інтуїцією, неусвідомленими прагненнями митців до прекрасного.

У вісімнадцятому столітті німецький фізик Йоган Генріх Шульце, намагаючись приготувати речовину, яка б світилася, випадково змішав крейду з азотним лугом, у якому було трохи срібла. Тоді він звернув увагу на те, що, коли сонячне світло потрапляє на таку білу суміш, то вона стає темною. Після цього Шульце провів експерименти з використанням вирізаних з паперу літер та чисел, які накладав на пляшку з приготованим розчином, і отримував таким чином фотографічні відбитки на посрібленій крейді [4, с. 8]. Цей експеримент став поштовхом для для спостережень та відкриттів у хімії, які за допомогою камери обскури пізніше призвели до появи фотографії.

Отже, винайдення фотографування обумовили не один, а два винаходи: отримання зображення за допомогою оптичного пристрою і закріплення цього зображення хімічними засобами.

Перше закріплене зображення було зроблено у 1822 році, але воно не збереглося до цього часу. Тому першою фотографією вважається знімок «Вид з вікна» (*див. фото 1*), який було отримано французом Жозефом Несеформом Ньепсом у 1826 році за допомогою камери-обскури на олов'яній пластинці, яка була покрита тонким шаром асфальту. Експозиція тривала упродовж восьми годин на сонячному світлі [1].



Фото 1. Перший у світі фотографічний знімок  
«Вид з вікна», 1926.

При цьому Ньєпс не ставив перед собою мету відкрити новий вид інформації чи мистецтва. Але в процесі винахідницької діяльності спрацювало його прагнення передати дійсність мовою самої реальності за допомогою певних технічного і хімічного засобів. У цій першій відомій фотографії Ньєпс відобразив вид з його майстерні на дахи сусідніх будинків, споглядання якої викликало психічний процес утворення в уяві мальовничого пейзажу.

Це справляло настільки велике враження, що знайшлися бажуючі використати таке явище. Одним із них був художник Луї Жак Манде Дагер, відомий своїми світловими картинами – намальованими з обох боків полотна зображеннями, що підсвічувались з обох боків. Він уклав з Ньєпсом угоду про спільний пошук досконаліших пристрою і обробки світлочуттєвого матеріалу. У 1839 році Дагер опублікував спосіб отримання зображення на мідній пластинці, покритій сріблом, який він винайшов разом із своїм компаньйоном Ньєпсом. Але останнього вже не було в живих. Знімок мав, як для того часу, порівняно високу якість, закріплював світлове позитивне зображення на полірованій срібній пластинці. Воно виготовлялась в одному примірнику, розмноженню не піддавалось, було дзеркально перевернутим. У повідомленні Французької Академії Наук це відкриття Дагер назвав тільки своїм іменем – дагеротипія [1; 2, с. 4]. В цьому вчинку проявилась, на жаль, і така його негативна психологічна риса, як користоловство, непорядне прагнення потішити власне самолюбство за рахунок іншої людини.

У 1841 році англієць Вільям Генрі Фокс Тальбот запатентував ще один спосіб отримання фотографічного зображення за допомогою паперу, просякненого хлористим сріблом. Таку паперову пластинку проявляли, потім закріплювали, одержуючи таким чином негатив. З нього друкували позитивний знімок на світлочутливому папері, який можна було розмножувати в необхідній кількості. Такий спосіб Тальбот – різнобічний вчений і винахідник з мистецькими схильностями, яким були притаманні творчі психічні стани, назвав калотипією (від гр. *calos* – краса) [4, с. 9-10]. Саме цей спосіб фотографування виявився найбільш перспективним, його принцип широко застосовується і понині.

Отже, виникнення фотографії було творчим процесом, значне місце в якому посідали психологічні чинники. Реалізація її засновниками власних здібностей, мотивів, знань та умінь обумовила появу нового виду людської діяльності, якій притаманні новизна і оригінальність, – фотосправи.

### **Список використаних джерел**

1. Документы по истории изобретения фотографии. Переписка Ньепса, Дагера и другие материалы. – М.-Л.,1949.
2. Морозов С.А. Фотография как искусство. – М.,1972.
3. Мир фотографии. – М.,1989.
4. Морозов С. Творческая фотография. – М.,1986.

5. Краткий психологический словарь. – М.,1985.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.,1986.
7. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології. – К.,1998.

In this article we've written about value of psychology like integral component of history of photography. In base on fundament of concrete evidence and theoretical conclusions we can open psychological factors of appearance for this kind creative activity, phenomenons and patterns of its developments, using ways for stimulation of finding inventors and users of photography in process its development includes its technical base and ways for reflect reality and personality with using photographs.

**Key words:** photograph, creation, shooting, camera obscura, type of cameras, holography, genre, landscape, portrait, still life, over of consciousness, oversituation, body feelings.

*Отримано: 02.10.2009*

**УДК 159.947.2-053.6**

*Н.О. Шевченко*

## **ВІКОВІ МОЖЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ**

У статті аналізуються можливості особистісної самодетермінації в онтогенезі, зокрема, в підлітковому віці. Дається характеристика основних напрямів дослідження даного феномену, аналізуються основні зміни в особистісному розвитку підлітка, які створюють ґрунт для самодетермінації.

**Ключові слова:** можливості, особистісна самодетермінація, онтогенез, підлітковий вік, підліток.

В статье анализируются возможности личностной самодетерминации в онтогенезе, в частности, в подростковом возрасте. Дается характеристика основных направлений изучения данного феномена, анализируются основные изменения в личностном развитии подростка, которые создают почву для самодетерминации.

**Ключевые слова:** возможности, личностная самодетерминация, онтогенез, подростковый возраст, подросток.

**Постановка проблеми.** Саморозвиток особистості в сучасному динамічному світі набуває особливої актуальності. Найважливішим завданням середньої освіти є виховання таких особистостей, які здатні до самостійного вдосконалення своїх якостей. Здібність до саморозвитку допоможе молодим людям ефективно існувати в бурхливому конкурентному середовищі. Як показав аналіз психологічних досліджень за даною проблемою, самодетермінація найчастіше розглядається науковцями як один із аспектів саморозвитку [1; 3; 8; 13; 18]. Актуальність наукового вивчення проблеми

самодетермінації особистості школяра обумовлена зростанням деструктивних тенденцій у розвитку, зокрема, особистісної рефлексії сучасних школярів, які гальмують і пригнічують саморозвиток. Емпіричні дослідження показали, що без спеціальної психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток самодетермінації учнів, успішний саморозвиток можливий лише у незначній частини школярів [4; 5; 21]. До того ж, вивчення означеної проблеми дозволить не лише сприяти саморозвитку школярів, але й поглибить уявлення про психологічні механізми саморозвитку людини.

Одним із важливих питань самодетермінації є визначення вікових можливостей самодетермінації особистості. Тому *метою* нашої роботи є теоретичний аналіз сутності особистісної самодетермінації і її специфіки в підлітковому віці.

Збагачення, поглиблення і уточнення різних понять, які описують процес саморозвитку особистості, стає прикметою сучасного періоду психології. Це викликано, зокрема, і тим, що уявлення про природу саморозвитку, про його механізми, критерії, загальні характеристики прояву в сучасних соціально-економічних умовах, потребують переосмислення. Як приклад: сьогодні дойти часто в психологічній літературі використовується поняття «самодетермінація», яке означає *здібність людей до певного ступеня самим визначати власну поведінку, керуючись при цьому своїми думками і почуттями* [19; 20; 15]. Слід підкреслити, що цей термін знаходиться поряд з такими поняттями, як воля, намір, самоконтроль. На думку Е. Дісі, енергію для прояву волі дає внутрішня мотивація, в основі якої лежить вроджена потреба в компетентності. Зауважимо, що сучасні уявлення про мотиваційні процеси значну роль у самодетермінації відводять афекту і пізнанню (а не тільки волі як усвідомленої, довільної поведінки, в основі якої лежить психічний образ бажаного результату).

Поняття «самодетермінації» найбільш розроблено в теорії самодетермінації поведінки (Е. Дісі, Р. Раян та ін.). Згідно з цією теорією, кожна людина має три базові психологічні потреби [21; 13; 19]: *потреба у самодетермінації* (чи потреба у автономії і самостійності – потреба відчувати самого себе джерелом власної активності); *потреба в компетентності і ефективності* (потреба відчувати себе компетентною, знаючою людиною, яка вмє щось робити); *потреба у значущих міжособистісних відносинах* (потреба бути включеним у значущі відносини з іншими людьми в процесі діяльності).

Вдоволення цих потреб призводить до особистісного розвитку і психічного здоров'я. Наприклад, якщо сімейне оточення забезпечує адекватну реалізацію цих потреб, то діти, як правило, розвиваються психічно здоровими і асимілюють ці життєві цінності, які і в подальшому житті забезпечать безперервне вдоволення цих базових психологічних потреб. З іншого боку, якщо людина стикається з труднощами у задоволенні названих потреб, то скоріш за все вона буде відчувати неспокій і мати погане психічне здоров'я.

Коли ж в онтогенезі актуалізуються потреби в автономії і самостійності, в компетентності і в значущих міжособистісних від-

носинах, тобто, коли створюються внутрішні умови для самодетермінації? За даними багатьох досліджень, від розвитку до режиму саморозвитку людина переходить, на підлітковому етапі онтогенезу, коли починає усвідомлено ставити цілі самовдосконалення, самореалізації. За О.М. Леонтьєвим, «особистість народжується двічі»: уперше – в дошкільному віці, коли вибудовується перша ієрархія мотивів і з'являється здібність від чогось відмовлятися, і вдруге – у підлітковому віці, коли молода людина по-новому усвідомлює свої мотиви і починає керувати власною поведінкою.

В цей час особистість стає суб'єктом власного розвитку, суб'єктом, який вже здатний до планування, проектування свого життєвого шляху, тобто може визначити перспективи того, до чого рухається, що хоче змінювати в собі [4; 12; 13; 18 та ін.]. Про появу тенденції до саморозвитку (зокрема, в мотиваційній сфері, на рівні цінностей, потім – у вольовій сфері на рівні самоорганізації і саморегуляції) можна говорити тоді, коли людина від мрій, фантазування переходить до складання реалістичних життєвих планів і спроб їх реалізації через багатокрокові стратегії і саморегуляцію. Проте далеко не у всіх цей етап настає в підлітковому віці. Саме в цих перших спробах досягнення запланованого, відбувається стиківка і узгодження мотиваційної сфери, механізмів когнітивного аналізу і вольових аспектів, необхідних для виконання цих задумів. Успіхи в цих дієвих спробах дозволяють особистості формувати ієрархічну структуру мотивів, набувати нових особистісних смислів, цінностей тощо [2; 3; 4; 18]. В ході такої діяльності відбуваються рефлексивні процеси, які вносять корективи в уявлення суб'єкта про себе. Підкреслимо, що кожний значний акт усвідомлення людиною самої себе в тій чи іншій ситуації свого існування може серйозно поміняти її відношення до світу, а отже і її поведінку.

Важливе значення для розуміння вікових меж самодетермінації мають виокремлені дослідниками основні характеристики особистісних змін і змін у самосвідомості, які відбуваються в підлітковому віці. Головним надбанням цього періоду психічного розвитку виступають: поява потреби і здатності пізнати самого себе, відкриття власного внутрішнього світу, ріст узагальненості осмислення якостей, удосконалення системи оцінювання і самооцінювання, інтенсивний розвиток ідеального «Я» (Л.І. Божович, І.С. Кон, М.Й. Боршешевський, С.П. Тищенко, І.В. Дубровіна, О.М. Прихожан).

Треба зауважити, що в підлітковому віці стають актуальними також і такі потреби: у відособленні (емансипації від контролю дорослих) і в аффіліації (приналежності до певної групи, спільності). Тобто однією із головних тенденцій підліткового віку є переорієнтація спілкування з батьків, учителів на ровесників. При чому, міра задоволеності названих потреб, а також особливості стосунків з однолітками стають важливими чинниками особистісного розвитку підлітка.

У підлітковому віці надзвичайно активно відбуваються процеси формування самооцінки та самовідношення. За даними Л.І. Бо-

жович, до кінця перехідного віку виникає таке новоутворення, як *самовизначення*. З суб'єктивної точки зору, воно пов'язане з усвідомленням себе в якості члена суспільства і конкретизується в новій суспільно значущій позиції. З психологічної точки зору, самовизначення виникає, коли людина постає перед необхідністю вирішувати проблеми свого майбутнього. Самовизначення засноване на вже сформованих, більш-менш сталих інтересах і намаганнях суб'єкта, передбачає врахування своїх можливостей і зовнішніх обставин, спирається на, певною мірою, сформований світогляд. В юнацькому віці самовизначення пов'язане з вибором професії [4].

Важливими складовими самосвідомості є самопізнання і саморегуляція. Ці процеси зароджуються ще у молодшому шкільному віці, втім у підлітків вони набувають нової психологічної насиченості і проявляється, зокрема, в підлітковій кризі. Сама ця криза, як підкреслювала Л.І. Божович, «...пов'язана з виникненням нового рівня самосвідомості, характерною рисою якої є поява у підлітків здатності і потреби пізнати самого себе як особистість, котра володіє тільки їй притаманними якостями» [4, с. 273].

Процес самопізнання у підлітковому віці відрізняється від самопізнання молодших школярів. Якщо у молодших школярів цей процес здійснюється на основі співставлення себе з іншими за допомогою основних прийомів самосприймання і самоспостереження, то у підлітків основними внутрішніми прийомами самопізнання виступають самоаналіз і самоосмислення. Завдяки цьому співставлення знань про себе відбувається у межах системи «Я – Я», коли індивід оперує уже готовими знаннями про себе, які були сформовані у- різний час у різних ситуаціях, що є передумовою виникнення узагальненого образу Я.

Аналогічно розгортається і процес саморегулювання. Якщо у дітей молодшого шкільного віку діяльність саморегулювання спрямована на адекватність адаптації до інших людей, до різних соціальних груп, то в підлітковому віці з'являється новоутворення – *рефлексія*. Ця нова змістовно-функціональна характеристика саморегулювання забезпечує специфічний вид взаємодії особистості з самою собою. З появою цього психологічного механізму індивід вже може одночасно бути і суб'єктом поведінки і об'єктом управління. Рефлексія інтегрує ці дві функції, а це «...нерозривно пов'язано зі здатністю індивіда до досить повного відображення у власній свідомості себе та інших людей, своїх актуальних та потенційних можливостей (сутнісних сил), ступеня адекватності та ефективності реалізації цих можливостей, усвідомлення своєї взаємодії з іншими людьми і цих останніх як особистостей, суб'єктів взаємодії, усвідомлення характеру сприйняття оточуючими його (індивіда) як особистості» [5, с. 23]. Тобто такий тип саморегулювання виражається у свідомій роботі особистості в системі «Я – Я», коли ставиться мета щось змінити, розвинути, удосконалити в собі і здійснити послідовну і планомірну діяльність заради цієї мети. З'являється певна готовність підлітка до *самовиховання*.



Цей процес ретельно досліджено в психологічних працях. Так, І.С. Кон доводить, що самовиховання розгортається як триступеневий процес. Спочатку індивід повинен стати спостерігачем своїх думок, почуттів і вчинків. При цьому відбувається інтенсифікація самосвідомості підлітка, яка дозволяє йому помічати різні суперечливості, протиріччя, взаємну несумісність деяких своїх міркувань, дій і принципів. А це, в свою чергу, активізує внутрішній діалог підлітка, перетворюючи тим самим самопізнання на самовиховання, на свідоме формування і закріплення нових бажаних елементів поведінки [9].

В ході самопізнання індивід пізнає себе та накопичує про себе знання, які і складають змістовну частину його уявлень про себе, про свій Я-образ. Розглянемо більш детально деякі аспекти формування образу Я і ті процеси, які протікають всередині Я. В сучасній психології образ Я розглядається як індивідуально-динамічна, варіативна реальність, яка існує в рамках суб'єктивної реальності особистості, формується і змінюється під впливом певної діяльності і залежить від попереднього досвіду суб'єкта [7; 21 та ін.]. Всі образи Я – це суб'єктивні продукти психічного відображення у пізнанні реальної дійсності.

Головним орієнтиром Я-образу є «Я з точки зору іншої людини», тобто уявлення індивіда про те, що думають про нього оточуючі. Не даремно Ч. Кулі запропонував теорію «дзеркального Я», в якій стверджував, що уявлення індивіда про те, як його оцінюють інші, суттєво впливає на його Я- концепцію [21].

К. Роджерс також підкреслював роль «значимих інших» у формуванні «Я-концепції» особистості. Значимі інші, на його погляд, – це люди, які є важливими або значущими для людини внаслідок того, що вона відчуває їх здатність впливати на її життя. У пошуках образу Я людина обирає значимого іншого та високо оцінює створений ним образ свого Я. І цей створений образ стає головним джерелом психологічного досвіду, необхідного для формування Я-концепції [16].

Через сприймання інших людей формується неповторність особистості. Знання кожного про самого себе виникає на основі багатьох порівнянь себе з іншими людьми. Тобто, система Я-образів і характер поведінки стосовно інших завжди є показником не тільки того, як людина уявляє іншого, але й того, як вона оцінює себе сама [7].

Але знання про себе як таке не призводять до розвитку. Існує думка, що основу для змін в особистості складають образи «можливого Я» чи «Я-ідеального» [21]. Ці образи ґрунтуються на реальних знаннях людини про себе, тобто створюються на основі інформації, що міститься в «Я». Можливі образи «Я» є також результатом комбінування та перетворення елементів Я. Хоча можливі образи «Я» тісно пов'язані з Я-концепцією, індивід завжди має можливість створювати нові образи Я.

Наголосимо, що здатність формувати Я-образи, переходити на точку зору цих образів (наприклад, Я-ідеального) і з цих пози-

цій коригувати «реальне Я» – є передумовою самовдосконалення особистості. Образи Я складають самоідентичність особистості.

Я-концепція, за К. Роджерсом, є організованим гештальтом, складеним зі сприйнятих властивостей «Я», сприйнятих взаємовідношень «Я» з іншими людьми та з різноманітними аспектами життя [21]. Отже, процеси пізнання дають можливість особистості поповнювати свою Я-концепцію новими образами Я, в тому числі і можливими образами Я. Включення уявлень про можливе в Я-концепцію дозволяє їй стати багатовимірною. І саме гармонійно інтегрована система, як Система багатьох гармонійно інтегрованих і взаємодіючих образів Я особистості (чи гармонійно інтегрована Я-концепція особистості), і є умовою позитивної динаміки індивідуального розвитку.

Отже, передумовою самодетермінації, самовдосконалення особистості є здатність формувати Я-образи, розуміти свої можливості, перебудовувати, змінювати, корегувати своє реальне Я. Пізнання себе, накопичення знань про себе відбувається в ході життя і діяльності людини. Саме ці знання складають змістовну частину уявлень людини про саму себе, про свої можливості. Пізнання себе дає можливість підлітку поповнювати свою Я-концепцію новими образами Я, зокрема, можливими образами Я, ідеальними образами Я. Включення уявлень про можливе в Я-концепцію дозволяє їй стати багатовимірною [4; 10; 7; 9; 6].

Зрозуміло, що всі ці важливі процеси – самопізнання, саморегулювання, самовиховання – неможливі без участі рефлексії як механізму самосвідомості, який забезпечує об'єктивізацію внутрішнього світу індивіда. Це дає можливість людині подивитись на себе як на іншого, пізнати свої якості, більш-менш об'єктивно оцінити їх, поставити перед собою нові цілі, які відповідають власним можливостям.

Аналіз психологічної літератури показує, що основні дослідження рефлексивного розвитку у підлітковому віці зосереджені на вивченні окремих видів рефлексії: рефлексії логічної (рефлексії у галузі мислення), особистісної (рефлексії у галузі афективно-потребової сфери і «Я» людини) і міжособистісної (рефлексії стосовно іншої людини). Зрозуміло, що у центрі уваги багатьох дослідників перебуває саме особистісна рефлексія (В.В. Столін, І.І. Чеснокова, Н.І. Гуткіна, А.І. Ліпкіна, А.М. Виногородський, Л.Д. Тодорів), оскільки в підлітковому віці відбуваються бурхливі і значущі особистісні зміни.

Так, в емпіричних дослідженнях І.І. Гуткіної виявлено, що проявами особистісної рефлексії у підлітковому віці виступають рефлексивні очікування, тобто уявлення індивіда з приводу того, що про нього думають оточуючі. Критерієм наявності рефлексії дослідниця вважає самоаналіз, результатом якого виступають знання про себе. І.І. Гуткіна на підставі експериментальних даних робить висновок про те, що підлітковий вік є сензитивним для розвитку особистісної рефлексії, оскільки у 78% дітей віком 12-13 років спостерігаються прояви особистісної рефлексії. При рефлексивно-

му аналізі на перше місце підлітки висувають розгляд рис свого характеру, особливостей поведінки, взаємин з іншими. При цьому проявляється критичність стосовно себе як особистості, а також наявність переживань з приводу стосунків з оточуючими, що значною мірою впливає на адекватність рефлексивних очікувань [13].

Рефлексивний аналіз зумовлює як позитивне, так і негативне емоційне самоствавлення, яке залежить від оцінного ставлення оточуючих і, перш за все, від характеру взаємин з однолітками. Це закономірно, адже в підлітковому віці референтною групою стають саме однолітки.

Самоаналіз як вихідний критерій існування особистісної рефлексії розглядався і в дослідженні А.М. Виногородського [6]. Він виявив, що у різних досліджуваних самоаналіз характеризувався різною змістовною наповнюваністю. На цій підставі було виділено такі рівні розвитку особистісної рефлексії у підлітків: збалансований, фіксований і занижений. Для збалансованого рівня розвитку особистісної рефлексії характерно: осмислення і переосмислення власних особистісних підструктур, яке відбувається у ретроспективі, перспективі і теперішніх безпосередніх ситуаціях. Самоаналіз призводить до нових знань про власну особистість, сприяючи її самоствердженню, самовдосконаленню у теперішньому та саморозвитку у перспективі.

Досліджуваних з фіксованим рівнем особистісної рефлексії вирізняє те, що у них самоаналіз досягає максимальної частоти, розповсюджується на осмислення і переосмислення минулого, сучасного і майбутнього образу «Я». Питома вага висловлювань про себе (самооцінок, мотивувань, кваліфікацій) залучена в обсяг майже всієї мовленнєвої продукції. Результатом цього є нові, проте не завжди адекватні знання про власне «Я», що може викликати емоційне напруження, негативні переживання стосовно себе самого. Це ускладнює самоствердження і саморозвиток особистості.

У підлітків із заниженим рівнем розвитку рефлексії, осмислення і переосмислення особистісних властивостей є ситуативним і, здебільшого, стосується минулого або майбутнього, мало торкаючись реального образу «Я». Мовленнєві висловлювання про власне «Я» згорнуті, обсяг їх залучення у загальну вербальну продукцію достатньо вузький. Самоаналіз майже закритий для встановлення нових знань про себе, показує відсутність адаптивності у взаємодіях з оточуючими та орієнтації на самовдосконалення і саморозвиток особистості.

Показником нормального рефлексивного розвитку підлітка, за даними С.Р. Пантілеєва і Г.А. Цукерман, є домірна самокритичність (без «самоїдства»). А надмірна зосередженість на власних недоліках («самокопання»), яка нерідко може бути наслідком негативного емоційно-ціннісного ставлення до підлітка і його заниженої самооцінки, – є таким чинником особистісного становлення, який суттєво гальмує його. Хоча в основі самокопання також лежить рефлексивний механізм, але його вважають «псевдорефлексією». Цей термін було введено М.І. Найдьоновим, який вважає, що псевдорефлексія є механізмом психоло-

гічного захисту, який виникає при абсолютизації негативного полюсу рефлексії і призводить до саморуйнування, обмеження власного розвитку через відмову від здійснення зусиль [14, с. 7].

Особистісна рефлексія розглядається також як механізм конструктивної самореалізації та саморозвитку, спрямований на подолання конфліктних і проблемних ситуацій. Функція особистісної рефлексії в цьому контексті пов'язана із забезпеченням «Я – включеності» суб'єкта в процес осмислення самого себе. Цей процес виявляється через певну особистісну позицію, яка є сукупністю ставлень індивіда до себе, до власних дій і до своєї поведінки загалом [6]. Підкреслимо, що рефлексія як механізм самосвідомості, забезпечує об'єктивацію внутрішнього світу індивіда, тобто дає можливість людині подивитись на себе як на іншого, пізнати і оцінити свої якості, поставити перед собою нові цілі, які відповідають власним (тільки що пізнаним) можливостям. Сама по собі така об'єктивація внутрішнього світу, на думку вчених, свідчить про достатньо високий рівень розвитку рефлексії і здійснюється завдяки механізму «самовідчуження» (В.В. Столін, І.І. Чеснокова, І.Д. Бех та ін.).

Необхідно наголосити на тому, що рефлексивні процеси лежать не тільки в основі саморегуляції і самоуправління. Здатність до рефлексії входить також до складу соціально-перцептивних здібностей (оскільки, наприклад, розуміння однокласника неможливе без осмислення і переосмислення дитиною своїх уявлень про інших та своїх особистісних якостей). Здатність до рефлексії також входить і до складу комунікативних здібностей: тут рефлексія проявляється в мисленевому моделюванні поведінки у передбаченій взаємодії, оцінюванні її з позицій співрозмовника. А на самій стадії взаємодії осмислюється логічність і послідовність своїх дій, поведінки та суджень.

Як бачимо, рефлексія здебільшого розглядається як механізм активного самопізнання, саморегуляції і самовдосконалення. Отже, рефлексію можна вважати чинником саморозвитку і самовдосконалення особистості, а, отже, й самодетермінації.

**Висновки.** Теоретичний аналіз психологічної літератури за проблемою дає можливість зробити такі висновки. Особистісна самодетермінація можлива при наявності рефлексивної самосвідомості, становлення якої відбувається в підлітковому періоді онтогенезу. Хоча розвиток рефлексії в цьому віці є закономірним процесом, для його пришвидшення є необхідним певний рівень розвитку й інших особистісних підструктур, зокрема: мотивації (поява глибокого і стійкого інтересу до власного внутрішнього світу); саморегуляції (розвиток системи оцінок і самооцінок, самоконтролю); когнітивної сфери (ускладнення і поглиблення процесів самопізнання та самоаналізу тощо).

Аналіз психологічної літератури виявив такі концептуальні засади сучасного вивчення онтогенетичного розвитку рефлексії: 1) розвиток рефлексивної свідомості обумовлений становленням і зміною форм самосвідомості; 2) становлення рефлексії в онтогенезі визначається рівнем розвитку мисленевої діяльності індивіда.

Основні чинники, які задають як конструктивну, так і деструктивну тенденції в розвитку особистісної рефлексії: ступінь адекватності самооцінки, рівень самокритичності, характер емоційно-ціннісного ставлення до власного «Я», цілісна система уявлень про себе (Я-концепція).

### Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976. – 158 с.
3. Анциферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. – Издание 2-е, испр. и доп. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 512 с.
4. Божович Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности // Психология формирования и развития личности. – М: Наука, 1981. – С. 257-284.
5. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Киевский государственньш педагогический институт имени М.П. Драгоманова. – К., 1992. – 78 с.
6. Виногородський А.М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 20 с.
7. Зубкова І.Ю. Я-образ для мене та інших// Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №3. – С.43.; Зубкова І.Ю. Я-образ для мене та інших// Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №4. – С. 39-40.
8. История зарубежной психологии. 30-е – 60-е годы XX века. Тексты // Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: Изд-во Московского у-та, 1986.
9. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
10. Максименко С.Д. Генезис существования личности. – К.: Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.
11. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. – М., 1992. – С. 108-117.
12. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. – Пермь: Пермский государственный педагогический институт, 118 с.
13. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 129-139.
14. Найденов М.И. Групповая рефлексия в решении творческих задач при различной степени готовности к интеллектуальному труду: Автореф. дисс. канд. психол. наук: 19.00.01 / Киевский государственньш педагогический институт имени М.П. Драгоманова. – К., 1989. – 23 с.

15. Пророк Н.В. Особистісний і професійний розвиток практикуючих психологів // Психолого-педагогічні умови розвитку особистісної активності в освітньому просторі: Моногр. / С.Д. Максименко (та ін.); Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – С. 144-196.
16. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М. : Изд. группа «Прогресс», 1994. – 480 с.
17. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности: К философским основам современной педагогики // Вопр. психол. – 1986. – №4. – С. 101-109.
18. Слободчиков В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-пресс, 1995. – С. 340.
19. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. С. 116-132.
20. Чирков В.И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 102-111.
21. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 607 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

The work is devoted to the problem of study of psychological features of self-determination of the personality juveniles, looks of domestic and foreign authors on forming and development of values of personality are described in this problem.

**Key words:** means, personal self-determination, ontogenesis, teens, teenager.

*Отримано: 10.06.2009*

**УДК 159.943**

*В.А. Шинкарюк*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ШТУЧНОЇ ВАРІАТИВНОСТІ РУХІВ ЯК ОДНОГО ІЗ ЗАСОБІВ КЕРУВАННЯ МОТОРНО-СИЛОВИМИ ДІЯМИ**

У статті розкрито психологічні особливості формування моторно-силових навичок в умовах варіативності просторових характеристик. Доведено, що штучно створена варіативність збагачує образ дії та дозволяє здійснювати на його основі ефективне керування рухами.

**Ключові слова:** психомоторні дії, варіативність рухів, моторно-силові навички, образ дії.

В статье раскрыты психологические особенности формирования моторно-силовых навыков в условиях вариативности пространственных характеристик. Доказано, что искусственно созданная вариативность обогащает образ действия и позволяет осуществлять на его основе эффективное управление движениями.

**Ключевые слова:** психомоторные действия, вариативность движений, моторно-силовые навыки, образ действия.

Виконання моторних дій у спорті висуває підвищені вимоги як до фізіологічних, так і до психологічних механізмів їх регуляції. Це зумовлюється тим, що такі дії виконуються зі значними або максимальними проявами фізичних якостей. Тому керування ними вимагає значних вольових зусиль. Також максимальні прояви фізичних якостей заважають формуванню адекватних образів техніки дій та забезпеченню їх додатковою інформацією [1]. Водночас процес спортивного удосконалення вимагає покращення техніки виконання змагальних дій із ростом спортивної майстерності [3]. Отже, проблема психологічного забезпечення формування у спортсменів ефективної техніки змагальних дій є актуальною, а її вирішення є важливим науковим завданням [13; 17].

Розв'язання зазначеної проблеми започатковано в психології спорту такими авторами, як А.Ц. Пуні, П.А. Рудик, В.М. Мельников та іншими [16]. Вони встановили, що виконання багатьох психомоторних завдань вимагає від людини адекватного сенсорного відображення характеристик рухів, яке зумовлюється не стільки мінімальними і максимальними порогами чутливості, як порогом розрізнення [18]. В психології фізичного виховання і спорту також було доведено, що у спортсменів більші можливості щодо розрізнення параметрів рухів, ніж у осіб, які не займаються спортом. Експериментально було встановлено, що розрізнявана чутливість покращується у процесі тренування і досягає свого піку в стані спортивної форми, а спортсмени високої кваліфікації більшою мірою розвинені сенсорно, ніж спортсмени нижчої спортивної кваліфікації. На спроможність розрізнявати параметри рухів впливає спортивна спеціалізація, а на здатність покращувати окремі види чутливості – вікові та індивідуальні особливості атлетів. Тобто розрізнявана чутливість за параметрами рухів є певною психомоторною здібністю людини [16]. Сучасні дослідження доводять, що формування цієї здібності може здійснюватися в умовах діяльності, яка вимагає її прояву [11; 14]. Характерною ознакою такої діяльності має бути певна варіативність параметрів дій. Насамперед це може бути природна варіативність. «Дослідження рухів і дій людини, з використанням точних методів реєстрації довели, що рухи в усіх деталях повторити неможливо, скільки б разів їх не виконувати, в якому б стані майстерності не перебувати. Це вправління без повторення рухів, але повторення вирішення завдання рухами, коли щоразу добираються доцільніші рухи – засоби, що його вирішу-

ють» [10, с. 270]. Водночас можуть бути створені й штучні умови збільшення варіативності рухів, які будуть педагогічно і психологічно доцільними. «Чим більше варіантів тієї самої психомоторної дії здатна виконувати людина, тим досконалішим є мислення, тим швидше вона віднайде її природну форму. Зрозумівши спосіб своєї дії, вона перебудує її, вибравши кращі варіанти. Але для цього їй потрібно засвоїти способи психічного відображення рухів, здатності активно будувати і перебудовувати схеми дій» [10, с. 279]. Психологічні умови керування моторними діями досліджували такі психологи, як Н.Д. Гордєєва [4], В.П. Зінченко [5], Є.П. Ільїн [7; 8], В.В. Клименко [9], О.Р. Малхазов [15], В.П. Озеров [16] та ін. Зазначені питання недостатньо розроблені щодо моторно-силових дій людини як у теретичному, так і в практичному аспектах.

*Мета роботи* – здійснити дослідження психологічних особливостей впливу штучно створеної варіативності просторових характеристик моторно-силових дій в учнів старших класів на ефективність їх засвоєння.

За еталон моторно-силової дії ми обрали третю вправу силового триборства – «тягу» штанги з помосту обома руками. Зауважимо, що ця дія є вольовою. Щоправда, в психологічній літературі існує багато різних підходів до розуміння того, які дії можна вважати вольовими. Основною ознакою вольових дій значна кількість дослідників вважає наявність свідомого подолання перешкод на шляху до мети. В.О. Іванніков зазначає, що такими перешкодами можуть бути і фізичні завади, й інші соціально задані дії, і внутрішній стан людини, і конкуруючі мотиви та цілі. При цьому, як підкреслює автор, психологи припускають, що перераховані труднощі долаються за рахунок вольового зусилля. Останнє низка дослідників розглядають як самостійний та основний критерій вольової дії [6]. На наш погляд, процес подолання перешкод є, можливо, не єдиним, проте важливим критерієм вольової дії, а обрана нами модель моторно [2]. Можна також виділити ті загальні характеристики, якими керуються різні автори, визначаючи дію вольовою: «1) вольова дія є усвідомленою, цілеспрямованою, довільною, прийнятою до здійснення за власним свідомим рішенням; 2) вольова дія є дією, необхідною за зовнішніми (соціальними) або особистими причинами, тобто завжди існують підстави, за якими дія приймається до виконання; 3) вольова дія має вихідний або такий, що проявляється при її здійсненні дефіцит спонукання (або гальмування); 4) вольова дія у підсумку забезпечується додатковим спонуканням (гальмуванням) за рахунок функціонування певних механізмів і завершується досягненням поставленої мети» [6, с. 74]. Моторно-силова дія «тяга» штанги відповідає практично всім перерахованим вище критеріям. Вже максимально можливо для виконання вправи маса снаряда створює, як перешкоди на шляху до мети, недостатність спонукання до дії. Останнє, вказує Іванніков, складається з урахуванням психічних, фізичних і операціональних можливостей. Саме єдність цих можливостей і необхідна, як для формування спонукання, так і для виконан-



ня «тяги» штанги, що і визначило вибір цієї вправи еталоном моторно-силової дії. Повертаючись до можливостей психіки в керуванні моторно-силовими діями підкреслимо, що вони, крім вольових, визначаються також емоційними та інтелектуальними процесами суб'єкта психомоторної активності. С.Л. Рубінштейн писав: «Розглядаючи вольові процеси, ми не протиставляємо їх інтелектуальним і емоційним; ми не встановлюємо ніякої взаємовиключаючої протилежності між інтелектом, почуттями і волею. Один і той же процес може бути (і зазвичай буває) і інтелектуальним, і емоційним, і вольовим» [19, с. 589]. Проте, якщо значення вольової та емоційної регуляції для виконання «тяги» штанги є очевидним (деколи експериментальний ефект є настільки значним, що не потребує статистичного рішення), то значення інтелектуальних складових для керування досліджуваною моторно-силовою дією потребує подальшого вивчення. Зокрема, науковий інтерес становить питання значення умов штучно створеної варіативності рухів для активізації психічних пізнавальних процесів і формування моторно-силової навички.

Для досягнення поставленої в роботі мети було створено дві групи досліджуваних (експериментальну і контрольну), в кожному з яких входило по 34 учні старших класів [12]. Юнаки обох груп виконували вправу «тяга» штанги за спеціально складеною програмою, за якою, зазвичай, займаються спортсмени-початківці в секціях силового триборства, формуючи відповідну навичку.

До початку формування моторно-силової навички «тяга» штанги у всіх обстежуваних визначались такі показники: максимальний результат у вправі «тяга» штанги (кг); експертна оцінка техніки виконання дії (за 12-ти бальною шкалою); самооцінка інтересу до тренування у вправі, що вивчалась (за 12-ти бальною шкалою); точність диференціації простору при збільшенні ширини «хвата» грифа штанги (см); точність диференціації простору при зменшенні ширини «хвата» грифа штанги (см).

У першій (експериментальній) та другій (контрольній) групах була однакова частота занять у секції силового триборства, а інших фізичних вправ, спрямованих на формування навичок чи розвиток фізичних якостей, учні не виконували. Всі юнаки працювали за однією програмою: кількість підходів, кількість підйомів в одному підході, маса спортивного снаряду у відсотках до індивідуально максимального результату, режим роботи зі снарядом, інтервали відпочинку між підходами. В кожній із груп практично була однакова кількість осіб із сильною, середньої сили, середньо-слабкою та слабкою нервовою системою. За співвідношенням балансу процесів збудження-гальмування та інертності-рухливості у досліджуваних, групи також були приблизно однакові. Якість нервової системи визначалися за допомогою методик Є.П. Ільїна [7] до комплектування груп.

Різниця в програмі юнаків експериментальної та контрольної груп була в тому, що учні, які входили до першої, виконували вправи в умовах штучно створеної варіативності просторових

характеристик рухів. Варіативність досягалася тим, що в кожному підході старшокласники першу половину підйомів спортивного снаряду здійснювали з ширшим чи вужчим «хватом» грифа штанги, а другу – з оптимальним (незалежно від кількості повторів). Так, наприклад, якщо у першому підході юнак здійснював 6 підйомів, то три перших реалізувались з «хватом» ширше (на 5 см) від визначеного тренером показника для кожного з учнів індивідуально, а три наступні підйоми – з оптимальним. У другому підході, здійснюючи чотири підйоми, перші два повтори вправи виконувались вже з «хватом» вужчим за оптимальний, а потім два підйоми – з оптимальним «хватом» і т.д.

На початкових етапах формування моторно-силових навичок в образі дії досліджуваних ще не виділені сенсорні синтези кінематичних і динамічних характеристик, що релевантні умовам максимальних м'язових напружень. Відповідно у школярів спостерігається примітивна форма керування рухами, м'язи антагоністи надмірно напружені, що заважає юнакам проявити свою максимальну силу.

Після завершення формувального експерименту образ дії стає чіткішим і збагаченим як чуттєвою, так і інтелектуальною інформацією. Рухи керуються сенсорно-перцептивним рівнем, а свідомість звільняється від обов'язкової необхідності контролювати технічні характеристики дії і може бути зосереджена на її меті та умовах виконання.

Отже, у процесі повторення моторно-силових дій відбувається уточнення образу рухів і виділення в ньому тих аспектів, які дозволяють досягти кращих результатів. Водночас в умовах штучно створеної педагогом варіативності рухів образ дії збагачується ефективніше, ніж за умов природної варіативності, що дає можливість досягти кращої техніки виконання вправи «тяга» штанги. Так, за 4 заняття експертна оцінка виконання вправи покращилася з 6,4 бала до 6,9 бала, або на 0,5 бала (7,8%). У досліджуваних контрольної групи (природна варіативність) оцінка техніки виконання дії також стала вищою. Вона зросла з 6,5 бала до 6,9 бала, або на 0,4 бала (6,1%).

У досліджуваних експериментальної групи більшою мірою покращується і прояв сили. В.В.Клименко пише: «Основне навантаження в навчанні й удосконаленні психомоторної дії припадає на м'язову систему людини. І сприйняття рухів, і усвідомлення, і запам'ятовування, і оволодіння ними ґрунтуються на інформації м'язового відчуття тілесних рухів. Від того, як людина використовує цю інформацію, буде образи рухів, перебудовує їх залежно від умов і завдання дії, залежить розвиток її майстерності» [10, с. 271]. Учні, які входили до експериментальної групи за 4 заняття збільшили максимальний результат у вправі «тяга» штанги з 92 кг до 99 кг, або на 7 кг (7,6%). У обстежуваних контрольної групи максимальний результат з 90 кг збільшився до 95 кг, або на 5 кг (5,5%).

«У м'язовому відчутті міститься інформація про простір, в якому пересувається тіло і його ланки. Інформація відображається рецепторами м'язів. Механічне навантаження не лише впливає на рецептори, м'язові волокна, суглобні поверхні та сухожилля, а й утворює систему сигналізації, яка надходить до свідомості як відчуття рухів» [10, с. 271].

Функція штучно створеної варіативності як регулятора об'єкту потрібних рухів полягає в тому, що створюються умови, за яких є більше можливостей «дібрати» та інтеріоризувати відповідні психомоторному завданню і умовам його виконання сенсорні синтези. Останні асимілюються в образі й покращують його точність і чіткість. Оптимальна, штучно створена варіативність дії є немовби можливістю для уточнення образу рухів і застосування вже покращеного образу в наступних спробах. Особливо це є важливим щодо просторової структури психомоторної дії. В.В. Клименко пише: «Регуляція рухів образом простору дії будується на опрацюванні та використанні інформації просторових відносин. Оформлене й осмислене просторове поле рухів цілком віднесене до зовнішнього світу: воно об'єктивне, і тому система рухів має явно виражений цільовий характер.

Інформація просторового поля системи рухів складніша за рецепторну власного тіла. Вона поповнюється не тільки потребою у злагодженій, гармонійно пропорційній роботі м'язових синергій, а й у доцільному пристосуванні цієї гармонії системи рухів (без її порушення) до простору переміщення тіла. Для цього у складі мотивації та змісті образу рухів (тобто в змісті відчуження, що є найближчим регулятором рухів) є інформація про метричні розміри просторового поля психомоторної дії» [10, с. 293].

Тобто умови варіативності найбільшою мірою відповідають психологічній структурі моторно-силових дій і дозволяють збагатити їх образи. Оптимальна варіативність сприяє більш точному, в порівнянні з відносною стабільністю, розумінню мети дії, активізує асиміляцію потрібної сенсорної інформації, дозволяє екстраполювати способи рішення психомоторного завдання. До того ж, штучно створена варіативність дещо покращує у досліджуваних самооцінку інтересу до тренувань у вправі «тяга» штанги. У обстежуваних експериментальної групи за 4 заняття вона зросла з 7,9 бала до 8,5 бала, тобто на 0,6 бала, або на 7,6%. У досліджуваних контрольної групи вона зросла з 8 балів до 8,3 бала, тобто на 0,3 бала, або на 3,7%.

Отже, можна припустити, що додаткова оптимальна варіативність рухів створює умови не тільки для організації сенсорних утворень, але й для активізації мовленнєвих за своєю формою уявлень, понять, знань про рухи, що сприймаються, тобто активізує весь індивідуальний досвід суб'єкта психомоторної активності.

На конкретну варіативність просторових характеристик система рухів реагує не ізольованими змінами відповідних параметрів, а шукає шляхи до вирішення завдання в нових умовах як цілісність. При цьому штучно створена варіативність покращує

ще спроможність до розрізнення юнаками просторових характеристик більшою мірою, ніж природна. Так, оцінка точності диференціації простору при збільшенні ширини «хвата» грифа штанги у досліджуваних експериментальної групи покращилася за 4 заняття з 2,8 см до 2,4 см, тобто на 0,4 см, або на 16,7%. У обстежуваних контрольної групи цей показник з 2,7 см покращився до 2,5 см, тобто на 0,2 см, або на 8%.

Точність диференціації простору при зменшенні ширини «хвата» грифа штанги у досліджуваних експериментальної групи за той же період покращилася з 2,7 см до 2,4 см, тобто на 0,3 см, або на 12,5%. У обстежуваних контрольної групи цей показник з 2,8 см покращився до 2,6 см, тобто на 0,2 см, або на 7,7%.

Отже, в проведеному експерименті незалежною змінною, яку ми змінювали для перевірки її впливу на психологічні особливості керування психомоторною дією «тяга» штанги, була варіативність просторових характеристик цього моторного акту. Відповідно залежною змінною, або аспектом дійсності, який змінювався під впливом застосування незалежної змінної, була сенсорно-перцептивна спроможність досліджуваних диференціювати (розрізнювати) просторові характеристики, відображувати їх в образі дії та керувати за його допомогою ефективною засвоєнням техніки моторно-силової дії. Оскільки ефективність формування психомоторної навички разом з емоційно-вольовими процесами, що забезпечують її реалізацію, та морфо-фізіологічними змінами визначають рівень прояву сили, то показник останньої та рівень інтересу до діяльності також виступають у експерименті як залежні змінні.

Проміжними змінними, або змінними-модераторами, тобто факторами, які опосередковували вплив штучно створеної варіативності просторових характеристик моторно-силової дії на психологічні чинники, ефективність техніки і показник прояву сили, що забезпечували її виконання, були вік, стать, психофізіологічні риси досліджуваних.

Змінними, що контролювалися, або побічними змінними, в проведеному нами експерименті, були кількість навчально-тренувальних занять, підходів до спортивного снаряда і його підйомів, маса спортивного снаряда (у відсотках до максимального результату), час проведення занять, режим відновлення. Ці незмінні умови для обстежуваних експериментальної та контрольної груп дозволяють пояснити динаміку досліджуваних психологічних чинників, які забезпечують ефективність формування техніки моторно-силової навички «тяга» штанги та прояв фізичної якості сили дією саме умов варіативності просторових характеристик. Тобто встановити між ними причинно-наслідковий зв'язок.

Зважаючи на те, що встановлене в експерименті співвідношення між варіативними умовами простору дії, у процесі формування навички, і психологічними чинниками її забезпечення та відповідними показниками ефективності техніки і прояву сили, практично є вільним від впливу інших діючих змінних, то ми можемо говорити про внутрішню валідність експерименту.

До того ж, можна стверджувати, що рівень додаткових змінних (змінних, що контролюються, і проміжних змінних) достатньо повно відповідає їх рівню в реальних умовах навчально-тренувального процесу і в яких будуть застосовуватись отримані результати. Отже, можна говорити і про зовнішню валідність експерименту.

Отримані нами результати психолого-педагогічного експерименту довели доцільність застосування варіативних умов виконання рухів з метою формування моторно-силових навичок в учнів старших класів. У досліджуваних експериментальної групи різниця між показниками експертної оцінки техніки виконання дії «тяга» штанги до і після проведення 4 занять статистично достовірна  $P < 0,05$ . Статистично достовірна різниця і показників: самооцінка інтересу до тренувань у вправі «тяга» штанги ( $P < 0,01$ ), точності диференціації простору при збільшенні ширини «хвата» грифа штанги ( $P < 0,001$ ), точності диференціації простору при зменшенні ширини «хвата» грифа штанги ( $P < 0,001$ ), максимального результату у вправі «тяга» штанги ( $P < 0,05$ ).

У досліджуваних контрольної групи різниця між показниками експертної оцінки техніки виконання дії «тяга» штанги до і після проведення 4 занять статистично не достовірна  $P > 0,05$ . Статистично не достовірна різниця і показників: самооцінка інтересу до тренувань у вправі «тяга» штанги ( $P > 0,05$ ), точності диференціації простору при збільшенні ширини «хвата» грифа штанги ( $P > 0,05$ ), точності диференціації простору при зменшенні ширини грифа штанги ( $P > 0,05$ ), максимального результату у вправі «тяга» штанги ( $P > 0,05$ ).

Отже, виділення і осмислення сенсорної просторової інформації є завданням відповідним психологічній структурі моторно-силових дій і дозволяє задіяти резервні можливості оптимального збільшення варіативності рухів з метою збагачення відповідного образу. Варіативність покращує і екстраполяційні процеси в керуванні моторно-силовими діями. Безперечно, що рівень покращення у різних суб'єктів психомоторної активності є різними.

Умови штучної варіативності рухів дозволяють активізувати асимілюючу пропріорецептивні відчуття і регуляторну функції образів майбутніх моторно-силових дій. В.В. Клименко пише: «У навчанні із застосуванням аналогових вправ засвоювана дія виконується як вирішення різних смислових завдань, що й зумовлює її надійність через опановану варіативність системи рухів. Система завдань дії дає змогу вибірково впливати на організацію рухів через перебудову їх образу для безпосереднього діяння.

Психомоторна дія спрощується у разі збереження зазначеної структури. А людина навчається, одержуючи можливість детальніше ознайомитись зі способом регуляції дії. Зміна завдання (смиислового або психомоторного), що вирішується рухами, і відповідно мотивації дії активізує мислення, перебудовуючи його зміст, створює нові й удосконалює засвоєні психофізіологічні механізми для регуляції тієї самої дії. Опанувавши кілька способів регуляції рухів, спортсмен здатний обрати серед бага-

трьох однотипних оптимальний спосіб вирішення психомоторного завдання» [10, с. 316].

Отже, збіг отриманих нами результатів з базовими теоретичними поняттями та експериментальними результатами інших дослідників дають підстави вважати отримані нами дані достовірними.

При проведенні експериментальних досліджень ми дотримувались стандартизації процедури виміру для всіх обстежуваних, що було спрямоване на отримання результатів інваріантних щодо простору, часу, особистісних характеристик дослідника. Точність виміру досліджуваних психічних явищ дає можливість застосувати узагальнені закономірності в навчально-тренувальному процесі інших людей.

У процесі навчання юнаки не тільки відображують в образах ті рухи, які потрібно виконати та реально виконані рухи, а також здійснюють пошук шляхів більш ефективного вирішення психомоторного завдання. Проте з часом активність такого пошуку при виконанні моторно-силових дій зменшується. Стабілізація параметрів дії, яка є характерною для етапу сформованої навички, з одного боку, дозволяє досягти кращого результату, а, з другого – знижує можливості подальшого удосконалення техніки моторно-силової навички. Отже, вдосконалення таких психомоторних навичок вимагає їх перманентного перетворення в дії, що розширює умови сенсорно-перцептивної регуляції рухів та їх усвідомленого осмислення. Власне просторова варіативність і виступає засобом активізації процесу удосконалення образу дії. До того ж, динамічні зміни зовнішнього середовища, внутрішнього стану організму та психічної напруженості передбачають, що спортсмен зі зростанням своєї технічної майстерності має бути спроможним виконувати змагальну дію у більш широкому діапазоні змінності зазначених умов. Можна стверджувати, що зі зростанням технічної майстерності суб'єкт психомоторної активності збагачує свій образ дії, додаючи до нього нові зразки і еталони, зліпки і мірки можливих рухів та шляхів керування ними. Запропоновані нами умови варіативності уточнюють не тільки відображення просторової структури рухів в образі, а й дозволяють збагатити його інформацією про дію загалом зі всіма її параметрами.

Розмірковуючи над діалектикою варіативності та стабільності рухів у психомоторних діях, В.В. Клименко розрізняє її прояв у спортсменів-новачків і спортсменів високої кваліфікації.

«Під час вправління у системі рухів виявляються деяка варіативність і розкид купчастості. У новачків варіативність особливо помітна порівняно з майстрами. Майстри здатні виконувати рухи з особливою точністю, хоча це не можна вважати повторенням. Розкид параметрів рухів (варіативність) під час рухів розглядається по-іншому. Він не є наслідком помилок, недогляду чогось у регуляції, а, навпаки, – це спосіб (про який ми ще мало знаємо) пошуку і випробування нових прийнятних варіантів вирішення психомоторного завдання» [10, с. 270]. У проведеному нами експерименті й була здійснена спроба при

формуванні моторно-силових навичок, які за своєю структурою сприяють швидкому закріпленню перших варіантів техніки виконання вправи, застосувати варіативність просторових характеристик як шлях збагачення образу дії та віднаходження нових варіантів вирішення психомоторного задання.

#### **Висновки**

1. Умови штучної варіативності просторових характеристик моторно-силових дій сприяють активізації асимілюючої релевантні пропріорецептивні відчуття та регуляторної функції образу психомоторного акту.
2. Варіативність збагачує образ дії додатковою сенсорно-перцептивною інформацією, яка осмислюється і може застосовуватись у наступних спробах виконання психомоторної дії, покращуючи ефективність техніки і збільшуючи діапазон змінних умов, в яких може бути реалізована психомоторна навичка.

#### **Список використаних джерел**

1. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / Под ред. О.Г. Газенко; Изд. подгот. И.М.Фейгенберг. – М.: Наука, 1990. – 495 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
3. Боген М.М. Обучение двигательным действиям. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 192 с.
4. Гордеева Н.Д., Евсевичева И.В., Зинченко В.П., Курганский А.В. Микродинамическая структура моторной стадии действия // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 86-99.
5. Зинченко В.П. От классической к органической психологии // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 7-20; № 6. – С. 6-25.
6. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 141 с.
7. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2003. – 384 с.
8. Ильин Е.П. Психология спорта. – СПб.: Питер, 2009. – 352 с.
9. Клименко В.В. Механізми психомоторики людини. – К., 1997. – 192 с.
10. Клименко В.В. Психологія спорту: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К.: МАУП, 2007. – 432 с.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 302 с.
12. Ложкин Г.В., Рождественский А.Ю. Феномен телесности в Я-структуре старшеклассников и содержании их жизненных перспектив // Психологический журнал. – 2004. – № 2. – С. 27-33.

13. Лях В.И. Взаимоотношения координационных способностей и двигательных навыков: Теоретический аспект // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 3. – С. 31-33.
14. Максименко С.Д. Психология в соціальной та педагогічній практиці: Методологія, методи, програми, процедури. – К.: Наук. думка, 1998. – 226 с.
15. Малхазов О.Р. Психология та психофізіологія управління руховою діяльністю: Монографія. – К.: Євролінія, 2002. – 320 с.
16. Озеров В.П. Психомоторные способности человека. – Дубна: Феникс+, 2002. – 320 с.
17. Паукова М.В., Черемисин В.П. Учить оценивать свои движения // Физкультура в школе. – 1984. – № 12. – С. 26-29.
18. Ратанова Т.А. Обучение младших школьников тонким двигательным различиям на уроках физкультуры // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 82-86.
19. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.

In the article is analysis some psychological particulars of the formation motor-power abilities in the conditions various expanse characteristics. As we know, that unnatural various are reaching the kind of action end let doing in that basis the effective motion coordination.

**Key words:** psychomotor actions, various motions, motor-power abilities, kind of action.

*Отримано: 01.10.2009*

**УДК 811.111'42**

*Ю.В. Шипіцина*

## **МАНІПУЛЯТИВНІ РИСИ МОВЛЕННЕВОГО ВПЛИВУ В ТЕКСТАХ ЕТИЧНИХ КОДЕКСІВ**

Стаття присвячена дослідженню специфіки прихованого мовленнєвого впливу адресанта тексту етичного кодексу, який заради досягнення власної мети вдається до здійснення маніпулятивних дій. Встановлено, що використання адресантом кодексу експресивних засобів надають текстам етичних кодексів емоційної забарвленості рекламного дискурсу, а також декларація адресантом принципів і норм ділової етичної поведінки набуває в деяких кодексах рис маніпулятивних дій.

**Ключові слова:** етичний кодекс, маніпуляція, рекламний дискурс, експресивні засоби, адресант, адресат

Статья посвящена исследованию специфики скрытого языкового влияния адресанта текста этического кодекса, который ради достижения своей цели прибегает к совершению манипуляционных действий. Установлено, что использование адресантом кодекса экспрессивных



средств придает текстам этических кодексов эмоциональную окраску рекламного дискурса, а также декларирование адресантом принципов и норм делового этического поведения приобретает в некоторых кодексах черт манипуляционных действий.

**Ключевые слова:** этический кодекс, манипуляция, рекламный дискурс, экспрессивные средства, адресант, адресат

У добу глобалізації знання і дотримання міжнародних стандартів ділової етичної поведінки набувають дедалі більшого значення. Етика ділового спілкування має нормативний характер, її головним призначенням є регулювання поведінки суб'єктів ділової комунікації та обґрунтування цінностей і пріоритетів корпоративної моралі. Для створення оптимальних умов своєї діяльності бізнес-компанії розробляють систему правил ділової поведінки, викладеної в етичних кодексах. Етичний кодекс – це нормативний текст з ділової корпоративної етики, один із засобів регулювання поведінки адресата у виробничій сфері, де учасники комунікації встановлюють і розвивають ділові відносини на основі конвенціонально затверджених етичних норм. Будучи офіційним документом бізнес-компанії, етичний кодекс постулює корпоративні принципи, правила етичної поведінки щодо відповідальності перед працівниками, акціонерами, споживачами, навколишнім середовищем та щодо інших суспільних питань.

Процес розповсюдження адресантом тексту етичного кодексу ділових норм та принципів, установок та знань часто супроводжується маніпулятивними діями. Маніпуляція – це різновид прихованого мовленнєвого впливу, спрямованого на досягнення власної мети суб'єкта впливу, яка не збігається із намірами чи суперечать бажанням та інтересам об'єкта впливу; водночас відбувається неусвідомлений з боку суб'єкта контроль над свідомістю об'єкта за допомогою спотвореного, необ'єктивного надання інформації, зафіксованої в тексті [10, с. 6]. У системі маніпулятивних засобів слід розрізнити прихований вплив та маніпулятивну дію. Маніпуляція спрямована на досягнення власної користі, яка може завдати шкоди об'єкту маніпулятивних дій; водночас прихований вплив має мету допомогти адресату. Мета статті полягає в аналізі прихованого мовленнєвого впливу адресанта етичного кодексу, який заради досягнення власної мети вдається до здійснення маніпулятивних дій. Виявлення прихованого впливу потребує окремого дослідження, що є наразі актуальним напрямком подібних розвідок.

Існує декілька видів маніпуляції: маніпуляція потребами (використання бажань, інтересів партнера); «духовна» маніпуляція (формування у людини певних ідеалів та цінностей); інтелектуальна маніпуляція (нав'язування людині думок, точок зору); маніпуляція почуттями (використання емоцій партнера); символічна маніпуляція (формування стійкої реакції людини на певні символи) [1, с. 98]. Притаманна етичним кодексам «духовна» маніпуляція змінює ціннісне ставлення людини до світу, до інших людей і до самої себе.

Водночас виокремлюють два види маніпулятивних дій: 1) ситуації, коли людина є об'єктом впливу колективних соціальних суб'єктів (суспільних, політичних, фінансово-економічних, комерційних тощо), які застосовують комплексні технології психологічного примусу (взаємодія «група впливу» ↔ «людина»), відповідно до цього відбувається маніпуляція суспільною думкою/свідомістю; 2) ситуації, коли людина стає об'єктом впливу та використання прихованого психологічного примусу на міжособистісному рівні в повсякденному житті (взаємодія «людина» ↔ «людина»), тобто йдеться про міжособистісну маніпуляцію або маніпуляцію індивідуальною свідомістю [10, с. 7].

Етичні кодекси характеризуються маніпулятивними діями першого виду, коли людина виступає об'єктом впливу колективних соціальних суб'єктів (у нашому випадку – керівництва бізнес-компаній). Найбільш суттєві особливості досліджених маніпулятивних дій відображаються в текстах етичних кодексів у двох ракурсах.

1. Встановлюючи цінності, норми та правила етичної поведінки, адресант кодексу у такий спосіб формує ставлення адресата до процесів ділової комунікації та встановлює контроль над поведінкою і життєвою позицією адресата. Так, коли йдеться про вибір між інтересами компанії та інтересами працівника, адресант кодексу закликає адресата завжди ставити на перше місце інтереси компанії, наприклад: «*You have a duty of loyalty to HP. You must avoid situations where your loyalties may be divided between HP's interests and your own. HP expects you to avoid even the appearance of a conflict of interest*» (Hewlett Packard).
2. Адресант етичного кодексу оперує процесом надання інформації, яка в результаті підлягає значній зміні та свідчить про навмисне перекручування фактів – дезінформація, селекція, замовчування тощо – явища, які виходять на поверхню після скандалів навколо неетичних дій окремих бізнес-компаній, як, наприклад, відомі скандали, які нещодавно трапились з компаніями Enron, Arthur Andersen та ін. З цього приводу ми поділяємо думку, висловлену свого часу І. Н. Гореловим [3, с. 193], зміст якої зводиться до такого: незважаючи на те, що будь-які засоби маніпуляції свідомістю індивіда або групи, колективу чи суспільства в цілому не сприймаються, неможливо заперечити реальність мовленнєвого (текстового) впливу на людину – чи в управлінні виробництвом, чи у вихованні, навчанні, чи в побутовому спілкуванні.

Будучи нормативним документом, тексти етичних кодексів містять у собі низку ознак законодавчого дискурсу. Адресант кодексу, встановлюючи норми та правила ділової етичної поведінки, намагається досягнути законослухняної поведінки адресата. Адресант та адресат текстів етичних кодексів безпосередньо не взаємодіють, оскільки передача та сприйняття інформації законодавчого дискурсу розірвані в часі та просторі. Така ситуація

передбачає домінування адресанта, який завдяки односторонньому зв'язку писемної комунікації нав'язує адресатові свою волю в конкретних ситуаціях та спонукає до певних дій.

Колективний адресант етичного кодексу американської бізнес-компанії як деонтичний авторитет установлює та оцінює правила етичної поведінки на рівні суспільної свідомості, в якій відображаються загальнолюдські та загальнонаціональні норми, що втілюють характерну для американського соціуму «картину світу». Деонтичний адресант кодексу, апелюючи до раціонального мислення та комунікативної компетенції адресата, намагається переконати останнього в нормативності свого послання, а отже, і в обов'язковості дотримання норм. Використовуючи свій ієрархічно вищий комунікативний статус, адресант апелює до моральних, етичних, соціальних норм, примушуючи адресата організовувати свою діяльність у визначений спосіб.

Кодекси деяких компаній (напр. *Hewlett Packard, Mannatech, Pittsburg Plate Glass, Hasbro* та ін.) сформульовано саме у такий спосіб, у них простежується експліцитно виражена домінантність адресанта, відсутність двозначності тлумачень та емоційної оцінки. Водночас у кодексах інших компаній (напр. *Motorola, Wyeth, Ernst & Young*) правила та норми поведінки сформульовано не як зобов'язання, а як побажання, обіцянка, або у вигляді декларацій про етичну спрямованість компанії. Намагаючись заохотити адресата дотримуватися норм та правил етичної поведінки, адресант кодексу вдається до використання експресивних засобів та риторичних фігур мовлення. Такі кодекси мають здебільшого рекламний характер.

Досліджено, що з метою самопрезентації компаній у текстах етичних кодексів разом із прескрипціями подано інформативні блоки, що повідомляють про етичні принципи, якими керується компанія у своїй діяльності. За допомогою етичних кодексів компанії намагаються сформулювати прихильне до себе ставлення громадськості, тобто потенційних клієнтів, створюючи таким чином імідж етичної та соціально відповідальної компанії, як наприклад: *«Every day each of us is faced with challenging and difficult choices – it is simply a part of living and working in a demanding and complex business environment. The integrity and professionalism we bring to these challenges, working in our country practices and as part of our global organisation, define the reputation of Ernst and Young (Ernst & Young)»*.

Такі інформативні блоки виконують рекламну функцію. Це підтверджується тим фактом, що компанії схильні розробляти й дотримуватися правил та норм етичних кодексів під тиском з боку клієнтів, акціонерів, постачальників, що, своєю чергою, позитивно відбивається на іміджі компанії [13, с. 36]. Наукові розвідки свідчать, що у дискурс корпоративної реклами включається цілий тематичний комплекс: 1) філософія компанії, яка вербально або/і візуально презентує наріжний культурологічний концепт; 2) норми та цінності, якими послуговується компанія у

своїй діяльності і які у мовній або/і візуальній формі актуалізують культурологічний концепт середнього рівня; 3) виробництво та його кінцева продукція, тобто елементи матеріальної культури в їх вербальній та візуальній презентації як складники зовнішнього рівня культури [11, с. 19].

Відомо, що за допомогою реклами відбувається вплив на адресата та формується масова свідомість. Як і законодавчий, рекламний дискурс також є засобом соціального регулювання, формування ціннісних орієнтацій та відповідного способу життя [6, с. 18]. Переконання адресата, спонукання його до співпереживання досягається через апеляцію до емоційного компонента особистості та до його загальнокультурного, й особливо естетичного, тезаурусу. Адресант намагається активізувати увагу адресата, викликати в нього емоційну реакцію, широко використовуючи в етичних кодексах вербальні та невербальні засоби, притаманні рекламному дискурсу.

Проведене дослідження показало, що у текстах етичних кодексів проявляється ціла низка рис рекламного дискурсу, що представлено в порівняльній таблиці ознак законодавчого та рекламного типів дискурсу, які реалізуються в текстах етичних кодексів (*див. табл. 1*).

Таблиця 1

**Риси законодавчого та рекламного типів дискурсу  
в текстах етичних кодексів**

<b>Риси законодавчого дискурсу</b>	<b>Риси рекламного дискурсу</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• головний комунікативний намір адресанта – спонукання до дії;</li> <li>• встановлення адресантом ЕК норм та правил ділової етичної поведінки;</li> <li>• домінування адресанта;</li> <li>• використання адресантом мови як засобу жорсткого соціального контролю;</li> <li>• застосування адресантом кодексу дієвої влади;</li> <li>• деонтична модальність;</li> <li>• раціональна оцінка;</li> <li>• відсутність безпосередньої взаємодії адресанта та адресата</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• відбувається вплив на адресата;</li> <li>• наявні елементи маніпуляції свідомістю адресата;</li> <li>• вводяться інформативні блоки з відтінком рекламного звучання;</li> <li>• використовується цілий ряд вербальних і невербальних засобів, притаманних рекламному дискурсу;</li> <li>• застосування адресантом кодексу впливової влади;</li> <li>• емоційна забарвленість завдяки експресивним засобам та стилістичним прийомам;</li> <li>• розміщення етичних кодексів у мережі Інтернет</li> </ul>

У текстах етичних кодексів рекламний дискурс реалізується за допомогою цілої низки вербальних і невербальних засобів, до яких належать: 1) своєрідний екскурс у минуле, в якому висвітлюються основні віхи створення етичного кодексу з метою підкреслити стабільність та етичну спрямованість компанії, наприклад: «*Motorola's Key Beliefs have been in existence for decades, and Motorola continues to have a strong culture of corporate ethics and citizenship. Since its original establishment in the 1970s, our Code of Business Conduct has provided Motorola employees guidance for their business activities, placing a priority on establishing trust with our stakeholders*» (Motorola); 2) позитивний опис компанії: «*In P&G, we live our values and have been able to create a climate of trust and cooperation across generations, cultures and geographies*» (Procter&Gamble); 3) згадки про високу якість продукції/послуг, яка подається у вигляді правила кодексу ненав'язливо, побіжно (згідно з новими технологіями реклами): «*Cummins is committed to quality, innovation and integrity*» (Cummins Engine Co.), «*We must pursue excellence in the quality of each product, service and contact*» (Coca-Cola); 4) підкреслення спільності інтересів та дій керівництва компанії і її працівників: «*Thanks to all of you for making P&G a Company of great results and, equally important, of great character*» (Procter&Gamble); 5) звернення директора/президента компанії з метою зближення з адресатом, скорочення дистантності, яку накладає вищий статус адресанта, при цьому робиться акцент на доброзичливість та взаємодовіру стосунків: «*Dear colleague: ...It is important that you read this book carefully and follow the letter and the Spirit of the Employee Guide to Business Conduct in your daily business activities. We value performance achieved with integrity. With your help GSK will continue to build upon its reputation as a world-class leader*» (GSK); 6) посилання на сталі ділові цінності, що є «одним із найбільш успішних способів створення іміджу за рахунок всеосяжності, узагальненості даної категорії» [2, с. 288], наприклад: «*Our ethical principles: honesty..., integrity..., responsibility..., trust..., respect..., citizenship...*» (Lockheed Martin); 7) поєднання різноманітних пластів лексики як типовий спосіб актуалізації рекламного дискурсу – елементів розмовного стилю, скорочень, наукових термінів, професіоналізмів тощо, наприклад: «*Unfortunately, many well-intentioned interviewees have had their stories misinterpreted by reporters. Let the experts handle such situations*» (Motorola), «*At Microsoft, we're committed to our mission of helping our customers scale new heights and achieve goals they never thought possible*» (Microsoft); 8) з метою реклами успішної діяльності компанії розміщення на сторінках кодексу фотографій щасливих, задоволених роботою людей (див. додатки); 9) використання коротких тверджень у вигляді рекламних гасел, наприклад: «*We strive to be a company that manages by inspiration, not fear. We are committed to uncompromising integrity*» (Hewlett Packard). «*Quality in everything we do*» (Ernst&Young). «*Mary Kay's mission is to enrich women's lives*» (Mary Kay). «*Excellence*

*in everything we do*» (Microsoft); 10) використання триелементних (триномінальних словосполучень): «...*passion for customers, partners, and technology*» (Microsoft), «*Balance in our lives with God, family and career in harmony*» (Mary Kay); *We value the skills, strengths, and perspectives of our diverse team* (Boeing); 11) адресованість як характерна ознака рекламного дискурсу – використання особових займенників *we, you*: «*We will not do business with others who are likely to harm Motorola's reputation*» (Motorola). «*We encourage employees to take the Challenge with their work groups, which allows for full discussion of these issues with their peers. Now you can take the Challenge, too*» (Boeing).

Рекламного звучання надають етичним кодексам також спеціальні синтаксичні засоби: окличні речення, питальні речення, речення зі звертаннями та риторичними запитаннями, повтори, сегментовані конструкції, парцельовані конструкції, відсутність складних синтаксичних конструкцій, проста структура речень, що є «необхідною умовою легкого сприйняття та запам'ятовування» [4, с. 311], наприклад: «*Our final responsibility is to our stockholders. Business must make a sound profit. We must experiment with new ideas*» (Johnson&Johnson). Окрім цього, адресант кодексу використовує «розповсюджений рекламний прийом» [12]: замість прямої констатації певної думки – запитання для своєрідного вступу до наступного твердження: «*What do I need to do or refrain from doing? Do understand the Company Worldwide Business Conduct Standards contained in this Manual as they apply to your work for the Company*» (Procter&Gamble).

На відміну від законодавчих текстів, що апелюють до раціонального компонента особистості, деяким етичним кодексам притаманна емоційна забарвленість рекламного дискурсу, яка створюється шляхом широкого застосування експресивних засобів (метафори, метонімії, порівняння) та різноманітних стилістичних прийомів (повтору, паралелізму, анафори, антитези тощо), наприклад: «*Ethics gives all our efforts a solid foundation and makes working at – and with – Lockheed Martin a pleasure* (Lockheed Martin); «*We will carry out our mission in a spirit of caring, living the positive values on which our Company was built.*» (Mary Kay) – метафори («*living the positive values*»), «*values on which our Company was built*»); «*Time will change. Our products will change.*» – анафора та паралельні конструкції; «*We strive to be a company that manages by inspiration, not fear; by sharing information, not guarding it; by empowering people to make decisions; and by unleashing people's talents for the common good*» (Hewlett Packard) – антитеза.

На рекламну спрямованість етичних кодексів вказує і сам факт їх розміщення у мережі Інтернет. Компанії надають перевагу саме цьому засобу масової інформації і з метою самореклами розміщують свої етичні кодекси в Інтернеті, оскільки мережеві сайти є легкодоступними з будь-якої точки планети, пропонують безліч можливостей оформлення та потребують незначних грошових затрат. Комп'ютерна комунікація здійснює вплив на суспільство, со-

ціальну взаємодію і мовну діяльність. З цього приводу виникла ціла серія дискусій, де вчені висловлюють припущення, що мережа Інтернет матиме набагато більший вплив на суспільство, ніж телебачення, оскільки вона торкається різноманітних сфер життя людини – особистої, сімейної, освітньої, професійної [3; 5; 7]. Завдяки Інтернету у користувачів комп'ютерних мереж з'являються спільні інтереси, мотиви, цілі, потреби, форми психологічної та соціальної активності, що безпосередньо пов'язані з цим простором, а також своя особлива мова. Під впливом Інтернету комунікація набуває нових форм, які раніше були неможливими і які швидко змінюють одна одну. Основною особливістю Інтернет-комунікації є використання письмового каналу зв'язку для передачі надрукованого повідомлення за допомогою комп'ютерної електронної мережі Інтернет, що часто замінює безпосереднє спілкування. Саме цими факторами керуються бізнес-компанії, обираючи Інтернет як інтерактивний пристрій та впливовий засіб масової комунікації і розміщуючи в мережі з метою реклами свої етичні кодекси.

Отже, апелюючи до емоційної сфери адресата, адресант кодексу за допомогою цілої низки вербальних та невербальних засобів, що актуалізують рекламний дискурс, намагається активізувати увагу адресата, переконати його, викликати в нього емоційну реакцію. Використання адресантом етичного кодексу експресивних засобів надають текстам етичних кодексів емоційної забарвленості рекламного дискурсу.

Отже, функціонуючи у системі ділової етики бізнес-компаній, тексти етичних кодексів здійснюють прихований вплив на адресата та його свідомість. Декларація адресантом принципів і норм ділової етичної поведінки набуває в деяких компаніях рис маніпулятивних дій, внаслідок чого адресат стає об'єктом впливу колективного адресанта – керівництва бізнес-компанії. Перспективним є проведення психолінгвістичного експерименту для поглибленого дослідження маніпулятивних дій керівництва компаній, що мають місце в текстах ЕК. З цією метою доцільним вважаємо два анкетування респондентів двох рівнів: експертів, фахівців з питань ділової етики, а також персоналу компаній.

### Список використаних джерел

1. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала. – Псков, 1997. – 134 с.
2. Булгакова О.В. Образ бизнесмена на страницах имиджевого издания // Лингвистические и методические аспекты системных отношений единиц языка и речи: Материалы X юбилейной международной научной конференции «Пушкинские чтения» (6 июня 2005 г.) / Сост. и отв. ред. Н.Е. Синичкина. – СПб.: САГА, 2005. – С. 285-289.
3. Гойхман О.Я. Речевая коммуникация / Гойхман О.Я., Надеева Т.М.; Под ред. О.Я.Гойхмана. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 272 с. – Библиогр.: с. 269.

4. Жаваева И.И. Лингвистическая специфика телевизионной рекламы // Лингвистические и методические аспекты системных отношений единиц языка и речи: Материалы X юбилейной междунар. науч. конференции «Пушкинские чтения» (6 июня 2005 г.) / Сост. и отв. ред. Н.Е. Синичкина. – СПб.: САГА, 2005. – С. 307-312.
5. Коломієць Н.В. Особливості комунікації в Інтернет // Проблеми семантики слова, речення та тексту. – Вип. 8. – К.: КНЛУ, 2002. – С. 150-156.
6. Кочетова Л.А. Лингвокультурные характеристики английского рекламного дискурса: Автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.04 / Волгоградск. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 1999. – 18 с.
7. Лукашенко Н.Г. Засоби графіки у комп'ютерному дизайні текстів Інтернет-форумів // Проблеми семантики слова, речення та тексту. – Вип. 9. – К.: КНЛУ, 2003. – С. 212-218.
8. Мельник Я.Г. Аксиологический аспект проблемы интерпретации художественного текста // Материалы конф. «Функциональная лингвистика: принципы организации текста». – Симферополь: Симферопольск. гос. ун-т. – 1996. – С. 112-113.
9. Миронова Н.Н. Дискурс-анализ оценочной семантики. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 1997. – 158 с. – Библиогр.: С. 122-158.
10. Попова Е.С. Рекламный текст и проблемы манипуляции. – Автореф. ...канд. филол. наук: 10.02.01 / Уральский гос. универ. имени А.М. Горького. – Екатеринбург, 2005. – 27 с.
11. Раду А.І. Типологія та лінгвостилістичні особливості функціонування ділової реклами (на матеріалі англomовної рекламної продукції): Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Запорізьк. держ. ун-т. – Запоріжжя, 2004. – 23 с.
12. Яворська Г.М. Прескриптивна лінгвістика як дискурс: Мова, культура, влада. – К.: Нац. акад. наук України. Ін-т мовознавства імені О.О. Потебні, 2000. – 288 с. – Бібліогр.: С. 257-285.
13. Case J.H. Ethics? For Some Executives, It's All About Image // UW Business. – Spring, 2003. – P. 36-37.
14. Moore A. Language and Power – 03.04.2006. – Режим доступу: <http://www.universalteacher.org.uk/lang/power.htm>.

The article focuses on the influence used by the addresser of codes of ethics in order to manipulate and regulate the addressee's behavior. It has been determined that the use of expressive means by the addresser of the codes makes them sound more like an advertisement. The addresser's declaration of the norms and principles of business ethics are characterized by manipulative actions towards the collective addressee.

**Key words:** manipulation, advertisement discourse, expressive means, addresser, addressee.

*Отримано: 14.09.2009*



УДК 159.9:316.77:37.03

Т.Д. Щербан

## ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ ДО НАВЧАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ

Об'єктом дослідження статті є потенціал здібностей спілкування вчителя. Результати дослідження дали змогу визначити психологічні особливості потенціалу спілкування вчителя, виявити шляхи його актуалізації. Дається аналіз особливостей потенціалу спілкування, визначено його психологічну основу. У статті доведено, що рівень потенціалу здібностей до спілкування вчителя детермінований системою знань, вмінь, навичок, притаманних педагогу і пов'язаний з його перцептивно-рефлексивними, емоційно-емпатійними можливостями та мотивацією до спілкування.

**Ключові слова:** спілкування, здібності до спілкування, потенціал здібностей спілкування, мотивація спілкування, діалог.

Объект исследования статьи – потенциал способностей общения учителя. Результаты исследования дали возможность определить психологические особенности общения учителя, отыскать пути его актуализации. Предлагается анализ особенностей потенциала общения, определена его психологическая основа. В статье указано, что уровень потенциала способностей к общению учителя детерминирован системой знаний, умений, навыков, которые свойственны педагогу и связаны с его перцептивно-рефлексивными, эмоционально-эмпатийными возможностями и мотивацией к общению.

**Ключевые слова:** общение, способности к общению, потенциал способностей общения, мотивация, общение, диалог.

Спілкування, виступаючи суспільною формою буття людини, пронизує весь соціальний організм суспільства і створює, з одного боку, умови привласнення загальнолюдських здібностей, з другого боку – виступає механізмом реалізації потенцій і можливостей людини у формі тих чи інших психологічних новоутворень. Навчання є суспільна форма управління учінням, тому вона і реалізується в розгорнутій формі спілкування. Реальне педагогічне спілкування являє собою складне і внутрішньо суперечливе сплетіння перцептивних, комунікативних, інтерактивних компонентів суб'єкт-об'єктної та суб'єкт-суб'єктної форм.

Зміст спілкування у педагогічній діяльності полягає у взаємній передачі досвіду, інформації в міжособистих контактах з ціллю якісного вирішення визначених навчальних задач. Отже, спілкування у навчанні: впливає на характер психічного відображення, свідомість, складу особистості, а також аналіз того як індивід оволодіває засобами спілкування і який вплив воно виявляє

на психічні процеси, стани і властивості; детермінанта системи психічних явищ, щось зовнішнє по відношенню до психічного.

Професіоналізм учителя виражається передусім у тому, щоб оперативно приймати педагогічно доцільні рішення у постійно мінливих умовах. Однак слід мати на увазі, що всі педагогічні дії реалізуються лише через педагогічну взаємодію – спілкування вчителя з учнем. Слід зазначити, що робота з розвитку комунікативної компетентності вчителів має враховувати специфіку їх навчання у вузі.

Вивченням теоретико-методологічних основ розв'язання вчителем навчальних задач займалися Н.В. Кузьміна, В.О. Кан-Калік, М.Д. Нікандров, В.Я. Ляудіс, Л.Д. Петровська, В.О. Слассьонін, Л.Ф. Спінрін та низка інших авторів. У дослідженнях психологів [1; 2; 3; 5 та ін.] переконливо доведено, що для вчителів притаманна невисока ефективність освоєння навчальним спілкуванням. Отже, окреслена проблема на сьогодні залишається недостатньо розробленою і науково прогнозованою. Практично відсутні обґрунтовані концепції, які б уможливили конструктивний, реалістичний підхід до розв'язання проблеми.

Виходячи з цього, об'єкт дослідження – потенціал здібностей спілкування вчителя. Предмет дослідження – психологічні детермінанти потенціалу здібностей вчителя в процесі його навчальної діяльності. Мета дослідження – визначити психологічні особливості потенціалу спілкування у вчителя, виявити шляхи його актуалізації. Відповідно до висунутої мети були визначені такі завдання дослідження: дослідити особливості навчального спілкування і виявити його місце у сфері педагогічної праці, особливості потенціалу спілкування вчителя, визначити його психологічну основу.

У реалізації поставлених у роботі завдань використовувалися методи досліджень: теоретичний аналіз наукової літератури, спостереження, анкетування, інтерв'ю, бесіди, тестування, психолого-педагогічний експеримент, експертна оцінка і самооцінка. Різними видами дослідно-експериментальної роботи було охоплено 35 учнів, 10 вчителів та 40 студентів вищих навчальних закладів.

Ми виходили з того, що обмеження простору дослідницького пошуку психологічної служби в роботі з учителями можливе лише двома детермінантами: особливостями особистості; професійної діяльності, пов'язане з тим, що саме вони охоплюють більшість чинників, що обумовлюють специфіку поведінки фахівця.

У протиріччі між ними частіше за все й укладені механізми особистісного росту. Взаємодія і суперечлива єдність двох станів дійсності фахівця – наявного і бажаного – створює те напружене енергетичне поле мотивації, у межах і під впливом якого детермінується й здійснюється особистісна змінюваність. Однак, обліку чинників особистісних особливостей суб'єкта і функціональної будови діяльності для прогнозування розгортання особистісних утворень у ході освоєння навчальної професії буде

недостатньо. Перелік детермінант особистісного росту вчителя буде неповним, якщо в нього не будуть введені актуально реалізовані, предметно розгорнуті зв'язки між учителем і учнем.

Учень виступає як об'єкт навчального впливу, що є для вчителя сферою представленості і життєдіяльності його особистості, а з погляду діяльності може бути розглянутий як результат цієї діяльності. Очевидно, що цей чинник, який одержав назву «об'єкт навчальної діяльності», у реальному житті може бути поданий і окремим учнем, і колективом учнів, і їхніми батьками, і навіть колегами учителя. Тому чинник, умовно позначений як «об'єкт діяльності», виступає як той, що постійно розвивається і змінюється, активний суб'єкт навчальної взаємодії, що багато в чому залежить від умінь навчального спілкування вчителя.

Поняття «вміння навчального спілкування» містить у собі не тільки оцінку співрозмовника, визначення його сильних і слабких сторін, а й вміння установити приятельську атмосферу, зрозуміти проблеми співрозмовника і т.д. Для перевірки цих якостей пропонуємо застосовувати наступні тести: оцінка рівня товариськості вчителя, за В.Ф. Ряховським, оцінка стилю спілкування вчителя за допомогою карти навчальної діяльності на основі анкети О.О. Леонтьєва, оцінка ставлення учня до вчителя за допомогою анкети «Вчитель-учень».

Для кількісної оцінки стилю спілкування учителя варто заповнити тестову карту навчальної діяльності. Для цього необхідно виступити в якості експертів 4–5 особам, що мають досвід спілкування з аудиторією. Кожний експерт працює незалежно, після чого знаходиться усереднена оцінка. Оцінку проводити по запропонованій шкалі, а під час обговорення спробувати обґрунтувати, які дії учителя викликали ті або інші оцінки.

Аналіз поля взаємодії «вчитель-учень» показує, що основна його специфіка обумовлена рольовими позиціями учасників. Причому спроби заміни рольового впливу вчителя особистісним впливом аж ніяк не завжди мають успіх.

Розгляд взаємовідносин «вчитель-учень» через призму рольових позицій дав змогу створити традиції оцінки специфіки відносин, що складаються, у рамках якої вчитель завжди легко знаходить контакт і взаєморозуміння з учнем. Природно, що питання про необхідність обліку їхньої сумісності тим самим просто знімався. І незважаючи на те, що у всіх сферах людської діяльності, що прирікають людей на спільне існування упродовж тривалого часу, питання фізіологічної і психологічної сумісності давно стали об'єктом пильної уваги, школа залишається чомусь поза цими поняттями.

Потрапляючи в конкретний клас, до конкретного вчителя, дитина також має дуже обмежений вибір, що не дає змогу їй уникнути небажаної і, навіть може бути, неприємної взаємодії з учителем. Очевидно, що навіть таке умовно-схематичне протиставлення вчителя і учня ні до чого конструктивного не веде. Звертаючись до питання про співробітництво вчителя й учня,

варто вважати, що обидва вони повинні називатися «центральноними» у соціально-психологічному зв'язку і при неодмінній ієрархії: адже школа існує не для вчителя, а для учня. Саме він повинен бути там «центральним» суб'єктом, а не знеособленим об'єктом навчальних впливів.

У багатьох школах використовується анкета «Вчитель-учень». До анкети включено 24 питання, які виявляють ставлення учнів до вчителя за трьома параметрами (по 8 питань) – гностичному, емоційному, поведінковому.

Гностичний компонент виявляє рівень компетентності вчителя як фахівця, з погляду учня, емоційний визначає ступінь симпатії учня до вчителя, а поведінковий показує, як складається реальна взаємодія вчителя та учня. При порівнянні вчителів різних класів доцільно використовувати сумарний показник. При оцінці вчителя учнями, мабуть, найбільшою проблемою є необхідність позбутися від суб'єктивізму і зведення рахунків. Більш об'єктивною й етично виправданою повинна стати не безпосередня оцінка якостей особистості викладача і його діяльності, а оцінка опосередкована, коли учні оцінюють свою діяльність на уроках конкретного вчителя.

Мабуть, ще більш підвищити об'єктивність оцінки учителя можна за рахунок виявлення відносин, висловлених на адресу оцінюваного випускниками шкіл, тими, хто вже почав трудову діяльність і в ретроспективі може порівняти, виділити й оцінити весь корпус викладачів, що займалися з ними.

Однак у цьому випадку природна перевага за інших рівних умов дістається вчителям старших класів, тим, хто готував учнів до випускних іспитів. У зв'язку з цим проводити анкетування учнів необхідно в приблизно рівних для усіх вчителів умовах, наприклад, незабаром після контрольної або здачі екзамену з предмета, з огляду на те, що чим доросліший учень, тим більш об'єктивною і критичною є оцінка.

До оцінювання не варто залучати учнів молодших класів, що дають некритичні, завищені оцінки вчителям за всіма параметрами, навіть якщо самі не дуже розуміють, що вони означають. У даному випадку цілком можливо використовувати для цих цілей батьків учнів. До оцінювання діяльності, що організовується вчителем на уроці, варто допускати тільки встигаючих учнів або авторитетних осіб з учнівського середовища, спеціально висунутих для цієї мети, тобто осіб, яким учні делегують свої права з оцінки викладачів. Необхідно також, щоб статеві-віковий склад учнів-оцінювачів у кожній групі був приблизно однаковий.

Крім того, при розгляді отриманих результатів варто визначити їхній інтервал вірогідності, із тим щоб не допустити перекручування оцінок. Звичайно достовірні дані укладені в інтервалі між 25% і 75% від максимального результату. Якщо результати анкетування не укладаються в цей інтервал, то їх, швидше за все, варто визнати недійсними: надзвичайно низька оцінка може свідчити про змову в класі, із тим щоб позбутися викладача, а занадто висока – про некритичне оцінювання.

Одночасно з опитуванням учнів або батьків повинна бути з'ясована думка про діяльність викладача його колеги, що працюють із ним у школі. У даному випадку, хоча і може використовуватися звичайна недиференційована оцінка, слід використовувати анкету, аналогічну тій, що заповнювали учні, щоб мати можливість зіставити отримані результати.

Недоцільність оцінки колеги «взагалі» полягає в тому, що коли при цьому кожний оцінює кожного, будучи оціненим сам, то допускає помилки, що одержали назву помилок «багатодушя». Крім того, при оцінюванні «взагалі» великий вплив робить таємний характер деяких особливостей діяльності учителя й обмежені можливості спостерігати їх у навчальному процесі.

Як компонент навчального спілкування розглядається вміння розуміти особистість учня. Важливість цього визначається тим, що виключення об'єкта діяльності з розгляду при оцінці професіоналізму учителя веде до втрати специфіки діяльності і, по суті, ігнорує всю сферу відносин у системі «вчитель – учень». Не маючи об'єкта, діяльність позбавлена змісту. Більше того, коли об'єкт розглядається як щось незмінне, задане, не враховується його внутрішня структура, ефективність діяльності різко знижується.

Традиційний підхід до учня як до пасивного об'єкта навчального впливу призвів до формування в представників вчительської професії жорстких «вчительських» стереотипів поведінки, доречних стосовно лише до деякого середньостатистичного еталона учня, у якому не завжди враховується не тільки вік, але і стать.

Однак така емоційна форма пізнання іншої людини, як емпатія, нерідко недостатньо подана в структурі особистості учителя. Емпатія (співпереживання) – вміння поставити себе на місце іншого, здатність людини до довільної емоційної чуйності на переживання інших людей. Співпереживання – це прийняття почуттів, інших так, наче вони є нашими власними. Причому найбільш слабо виявляється та форма емпатії, що спрямована від дорослого до дитини, тобто яку можна назвати міжвіковою, спадною. У той же час саме даний компонент мислення обумовлює належний рівень рішення навчальних проблем, що вимагають орієнтації в психології школяра, розуміння його особистості. Вчителі з нерозвиненою емпатією нерідко допускають педагогічну безтактність, вдаються до невинуватих покарань або моралізування. Вони не здатні стати на місце дитини, орієнтуватися у світі значимих для неї переживань, прийняти її оцінки як свої власні, а отже, не розуміють її психології.

Структура рефлексивних здатностей досить складна й містить у собі не тільки виявлення системи провідних цілей і мотивів поведінки та розпізнавання на основі аналізу вчинку учня його особистості, але і подолання негативних стереотипів й установок при розпізнаванні особистості учня, проникнення в сховані резерви її розвитку, передбачення поведінки та діяльності дітей у певних життєвих ситуаціях і напрям подальшого розвитку кожного з них.

Серед різних перемінних, що обумовлюють розуміння вчителем учня, можна відзначити вплив предмета, що викладається, на сприйняття учнів. Тому вчителі гуманітарних дисциплін повніше, глибше характеризують спілкування і рефлексивні якості учнів, у той час як вчителі політехнічного циклу виявляють більш глибоке і різнобічне знання рис характеру, що виражають ставлення учнів до праці. Крім того, ці вчителі краще знають особливості математичних, конструктивно-технічних і спортивних інтересів своїх учнів.

Це пояснюється тим відомим фактом, що на взаєморозуміння людей позитивно впливають гуманітарні дисципліни, мистецтво, і тому психологічний бік літературного знання є одним із джерел пізнання людиною інших людей і самого себе, джерелом його морального розвитку.

За перцептивними здатностями усіх вчителів можна поділити на два типи. Перший із них припускає складну диференційованість у розумінні учнів, високий рівень ідентифікації, заснований на нестереотипності оцінок учнів і себе, виразність як конкретної навчальної емпатії на уроці, так і загальних емпатичних тенденцій. Другий тип характеризується складною інтегрованістю в розумінні учнів, низьким рівнем ідентифікації, пов'язаним із стереотипністю оцінок себе й учнів як носіїв ролей «вчитель» і «учень», проявом лише загальних емпатичних тенденцій.

Дослідно-експериментальна робота з виявлення основних психолого-навчальних параметрів підготовки вчителів до спілкування здійснювалася з 10 вчителями та 35 учнями. Робота спрямовувалася на вирішення таких завдань: вивчення особистісних психологічних властивостей і можливостей вчителя, що складають основу потенціалу спілкування; виявлення оптимальних шляхів актуалізації потенціалу навчального спілкування вчителя; дослідження ролі цієї підготовки вчителя в підвищенні ефективності навчальної діяльності.

Порівняння самооцінок вчителями найбільш значущих для навчального спілкування якостей з оцінками учнів та експертів (у їх ролі виступали практикуючі шкільні психологи) показало наявність суттєвих відмінностей.

Так, найважливішими такими якостями для учителів є «створення можливостей для учнів висловити свою точку зору і ставлення до проблеми» (I рангове місце), «новизна інформації» (II), «створення умов для того, щоб учні могли запитувати про те, що їм незрозуміло» (III); «ввічливе ставлення до учнів» (IV) і «точність, чіткість інформації» (V), а для підлітків – відповідно «точність, чіткість інформації» (I), «достовірність інформації» (II), «можливість висловити свою думку» (III), «ввічливе ставлення вчителя до учнів» (IV) і «новизна інформації» (V). Отже, вчителі насамперед підкреслюють роль тих якостей, що загалом притаманні професійно-навчальному спілкуванню, а експерти і учні наголошують на значенні тих, що характеризують діалогічність спілкування вчителя з учнями.

Показовими є результати аналізу карт діяльності, пов'язаної з навчальним спілкуванням та відповідей учнів на запитання анкети «Вчитель-учень» з приводу взаємин зі вчителями. Насамперед відмітимо, що вчителі посіли останнє місце серед значущих для учнів осіб (так, лише 2,02% опитаних учнів вказали, що вони обговорюють з ними свої проблеми, а 3,53% відмітили їхній вплив на виправлення недоліків свого характеру); 59,7% опитаних учнів поскаржилися на часті образи з боку вчителів.

Опитування також показало, що учні найбільше цінують у вчителів такі якості, як: комунікабельність (71,4% опитуваних назвали цей показник як значущий), повагу до співрозмовника (62,2%), вміння слухати (61,5%), вміння долати труднощі (59,7%), доброту (56,6%). Однак на окреме питання «Чи всім вчителям притаманні названі якості?», «так» відповіли всього 17,4% опитуваних учнів, решта дали негативну відповідь.

Серед характерних причин, що заважають встановленню довірливих взаємин з вчителями, учні передусім називають: байдужість вчителя, його зверхнє ставлення, орієнтація на авторитет влади (я правий тому, що я вчитель), нерозуміння інтересів іншого, нав'язування своєї думки, невміння і небажання вислухати співрозмовника, дорікання і нотації тощо.

Про неготовність вчителів до діалогового спілкування з учнями свідчать також результати вивчення їх установок у сфері спілкування за допомогою методики «Інтерперсональна діагностика» Т. Лірі. Згідно з отриманими даними, найбільш вираженими (часто на рівні акцентуації) є владно-домінуючий (1 октант), пряломлінійно-агресивний (3 октант) та покірно-сором'язливий (8 октант) типи поведінки. Виявлено, що для учителів з діалогічним стилем навчального спілкування провідними термінальними цінностями (тобто цінностями-цілями, що характеризують тривалу життєву перспективу людини) є: здоров'я, щасливе сімейне життя, цікава робота, матеріальна забезпеченість, творчість, наявність хороших вірних друзів, а для вчителів з іншими стилями – здоров'я, щасливе сімейне життя, матеріальна забезпеченість, впевненість у собі, незалежність у вчинках і престижна кар'єра. До найважливіших інструментальних цінностей (тобто цінностей-засобів, що слугують досягненню термінальних) учителя з діалогічним стилем насамперед відносять: широту поглядів (вміння розуміти чужу точку зору, поважати чужі смаки), чесність, чуйність, терпимість, хороші манери, життєрадісність.

Про істотність та достовірність різниці між ціннісними орієнтаціями учителів та стильовими особливостями їх спілкування з учнями свідчить значення коефіцієнта рангової кореляції за Спірменом ( $K_{\text{спірм}} = 0,752$  проти табличного значення  $K_{\text{спірм}} \cdot \text{кр.} = 0,7084$  при допустимій помилці  $P = 0,05$ ) та і-критерію Ст'юдента ( $1 = 4,568$  проти табличного  $1 = 3,55$  при  $P = 0,05$ ).

Порівняльний аналіз отриманих даних про розвиток емпатії та рівень догматичності, ригідності мислення показав, що у вчителів з діалогічним стилем спілкування показник розвитку

емпатії вищий, а догматичності нижчий у порівнянні з тими, кому притаманні інші стилі навчального спілкування.

Сказане добре узгоджується з теоретичними уявленнями, що діалогічність у міжособистому спілкуванні вимагає емпатійної відкритості до співрозмовника, суб'єктного ставлення до нього.

Проведене дослідження дало змогу виокремити певну сукупність конструктів, що репрезентують позитивний та негативний впливи на ефективність навчального спілкування, а саме: «потрібне – зайве», «головне – другорядне», «зрозуміле – незрозуміле», «різноманітне – одноманітне», «переконання – декларування», «активність – пасивність розмитість», «зрозумілість – незрозумілість», «повага – зневага», «логічне – алогічне», «позитивна ідентифікація – негативна ідентифікація», «оптимізм – песимізм», «самостійність – опікування», «конкретне – абстрактне», «цікаве – нудне», «нове – старе, відоме всім», «причетність – відчуженість», «компетентність – некомпетентність», «впевненість – невпевненість», «партнерство – диктат», «очікуване – несподіване».

У таблиці 1 наводяться порівняльні дані щодо оцінок вчителями та підлітками значущості впливу тих чи інших чинників на ефективність навчального спілкування.

Таблиця 1

**Значимі чинники навчального спілкування**

<b>Чинники, названі вчителями</b>	<b>Місце за ступенем значимості</b>	<b>Чинники, названі підлітками</b>
Створення можливостей для учнів висловити власну точку зору і ставлення до проблеми	1	Точність, чіткість інформації
Новизна інформації	2	Достовірність інформації
Створення умов для того, щоб учні могли запитувати про те, що їм незрозуміло	3	Можливість висловити власну точку зору
Ввічливе ставлення до учнів	4	Ввічливе ставлення вчителя до учнів
Точність, чіткість інформації	5	Новизна інформації

Цікаво співвіднести ці результати з даними, що характеризують думку вчителів про чинники, які найчастіше зустрічаються в їх спілкуванні з учнями (переконавання під час бесіди на-



звали 78,90% опитаних, контроль за своїми емоціями – 70,14%, емоційність – 69,04%, професійне використання мімичних та пантомімичних засобів – 63,56%, урізноманітнення інформації – 63,01%, визнання та виправлення власних помилок – 55,62%, невміння вислухати співрозмовника – 26,58%). По суті, мова йде про підсвідоме тяжіння більшості вчителів до авторитарних методів управління роботою учнів, які унеможливають діалогічність навчального спілкування.

Підсумовуючи, зазначимо, що рівень потенціалу здібностей до спілкування вчителя детермінований системою знань, вмінь, навичок, притаманних учителю, пов'язаний з його перцептивно-рефлексивними, емоційно-емпатійними можливостями та мотивацією спілкування, а також можливостями спілкування у групі, соціокультурними особливостями спілкування. Мотиваційна установка на діалог у спілкуванні є ефективним чинником, що забезпечує ситуацію самоусвідомлення особистості у взаємодії.

### Список використаних джерел

1. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. – М.:Педагогика, 1987. – 184 с.
2. Кан-Калін В.О. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 9-16.
3. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогическое проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М., 1980.
4. Петровская Л.Д. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. – М.: – МГУ, 1989. – 216 с.
5. Хараш А.У. Смысловая структура публичного выступления // Вопросы психологии. – 1978. – №3. – С.84-95.

The article's object of investigation is the potential teacher's communicative abilities. The results research gave possibility to determine psychological peculiarities of teacher's communication potential, to reveal the ways of its actualization. The peculiarities of communication potential are analyzed its psychological basis is defined. It is substantiated that the level of potential of teacher's abilities to communication is determined by the system of knowledge, skills peculiar to a teacher and is connected with his perceptive – reflexive, emotional – emphatic possibilities and communicative motivation.

**Key words:** communication, abilities to communication, potential abilities to communication, communicative motivation, dialogue.

*Отримано: 22.09.2009*

**УДК 371:15**

*Т.М. Яблонська*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З РІЗНИМИ РІВНЯМИ РОЗВИТКУ ІДЕНТИЧНОСТІ**

У статті розглядаються психологічні особливості старшокласників з різними рівнями розвитку ідентичності, зокрема особливості ціннісних орієнтацій та самоактуалізаційних тенденцій особистості. Виявлено, що старшокласники з більш високими рівнями ідентичності відзначаються вищими рівнями ціннісних орієнтацій, спонтанності, гнучкості поведінки та інших самоактуалізаційних тенденцій.

**Ключові слова:** ідентичність, ціннісні орієнтації, самоактуалізаційні тенденції.

В статье рассматриваются психологические особенности старшеклассников с разными уровнями развития идентичности, в частности особенности ценностных ориентаций и самоактуализационных тенденций личности. Выявлено, что старшеклассники с более высокими уровнями идентичности отличаются более развитыми ценностными ориентациями, спонтанностью, гибкостью поведения и другими самоактуализационными тенденциями.

**Ключевые слова:** идентичность, ценностные ориентации, самоактуализационные тенденции.

**Актуальність.** Дослідження ідентичності, як психологічного феномену, є актуальною проблемою сучасної психологічної науки, що має як теоретичне, так і практичне значення. Зокрема, в теоретико-методологічному плані важливою є подальша розробка самого концепту ідентичності, дослідження чинників її становлення. Практична значущість таких досліджень полягає, насамперед, у вивченні особливостей становлення ідентичності сучасної молоді, а також можливостей моделювання оптимальних психологічних умов цього процесу. Отже, з'ясування найістотніших чинників становлення ідентичності сучасних підлітків і юнаків та розробка на цій основі дієвих розвивальних, психокорекційних програм має неабияку значущість для психолого-педагогічної науки і практики. Викладені міркування і зумовлюють значну актуальність наукового дослідження проблеми ідентичності молоді.

**Метою** даної статті є з'ясування психологічних особливостей старшокласників з різними рівнями розвитку ідентичності.

**Аналіз досліджень** з проблеми ідентичності свідчить про те, що остання досліджується у багатьох контекстах – особистісному, соціальному, гендерному та інших. У самому загальному розумінні ідентичність – це складний феномен, складна психічна реальність, що включає різні рівні свідомості, індивідуаль-

ні та колективні, онтогенетичні та соціогенетичні засади. Вона забезпечує людині цілісність тотожності та визначеність, розвиваючись у ході процесів самовизначення, самоорганізації та персоналізації [1].

Традиційно виокремлюють особистісну, професійну, гендерну, соціальну, національну ідентичність особистості, а також інші, більш специфічні її види. Різні види ідентичності, виокремлені у численних дослідженнях (Е. Еріксон, М. Марсія, Х. Ремшмідт, С. Мадді, Б. Шефер, Б. Шледер, Ю. Хабермас, Д. Мід, Е. Гоффман, П. Бергер), виражають багатозначність її змісту. Зокрема, крім вищезгаданих видів, це усвідомлювана та неусвідомлювана ідентичність, актуальна та віртуальна, реальна та ідеальна, а також передчасна, дифузна та досягнута ідентичність. Найбільш виразною тенденцією щодо досліджень ідентичності є виокремлення соціального (орієнтованого на соціальне оточення, визначається належністю людини до різних соціальних категорій) і особистісного (орієнтованого на унікальність фізичних, інтелектуальних та моральних проявів людини) аспектів ідентичності.

Незважаючи на значну кількість досліджень ідентичності, окремі аспекти цієї фундаментальної проблеми залишаються малодослідженими, зокрема зв'язок особливостей ідентичності особистості з іншими психологічними феноменами – її ціннісними орієнтаціями, особистісними рисами, характеристиками самосвідомості тощо.

**Експериментальне дослідження психологічних особливостей старшокласників з різними рівнями ідентичності.** Всього було опитано 80 учнів 10-11 класів середніх шкіл м. Києва. У дослідженні вивчалися: особливості ідентичності старшокласників, особливості смисло-життєвих орієнтацій, самоактуалізаційні тенденції.

Методика визначення статусу ідентичності ISI Дж. Марсія використовувалася нами як базовий інструмент дослідження ідентичності особистості у різних життєвих сферах. Ми використали модифікований варіант напівструктурованого інтерв'ю Дж. Марсія, зміни до якого були внесені Г. Гротевант, В. Торнбеске та М. Майер [2], а на російській вибірці певна модифікація методики та її апробація були здійснені В.Р. Орестовою, О.А. Карабановою [3]. Запитання анкети належать до семи основних життєвих сфер: професійний вибір, любовні та дружні стосунки, сімейні пріоритети, релігійні переконання, політичні погляди, гендерні ролі.

За результатами опитування респонденти поділяються на чотири групи на основі двох критеріїв: наявності або відсутності критичного періоду дослідження альтернатив у значущих сферах самовизначення (криза й пошук); прийняття обов'язків (рішення і вибір). У сферах професії, релігії та політики ці критерії використовувалися безпосередньо. У сферах кохання,

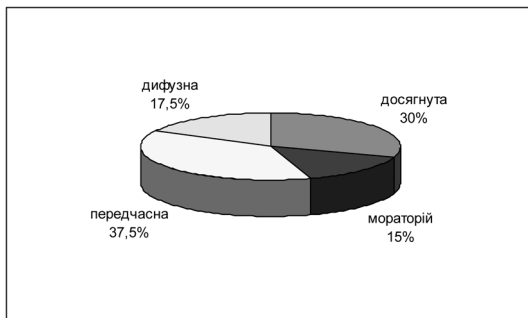
дружби, сім'ї, статі використовувались критерії, запропоновані В.Р. Орестовою, О.А. Карабановою, а саме:

- щодо кохання: 1) критерій «криза – історія переживань»; 2) критерій «здійснення вибору, прийняття обов'язків» співвідноситься зі зрілістю висловлювань респондента;
- щодо дружби: 1) вибірковість у стосунках – диференціація друзів, приятелів і просто знайомих; 2) розуміння цінності дружби; 3) мотивація і функціональна роль дружби: прагматична, комунікативна, самопізнання тощо;
- щодо сім'ї: 1) вплив батьківської сім'ї (спроба аналізу та переосмислення взаємин у сім'ї, міра прийняття моделі батьківської сім'ї); 2) наявність уявлень про власну майбутню сім'ю, відмінну від батьківської. Ці два критерії можуть бути співвіднесені, відповідно, з критеріями «криза» і «здійснення вибору»;
- щодо статевої ідентифікації: 1) чи приймає респондент свою стать із відповідними статеворольовими характеристиками; 2) чи існує спроба осмислення тих характеристик та способів поведінки, які визначені статтю, або вони приймаються як задані.

Відповідно до вказаних критеріїв виокремлюються чотири форми проходження й розв'язання особистістю кризи ідентичності: «сплутаність» (дифузія): дослідження немає, обов'язків – немає; «мораторій»: дослідження є, обов'язків – немає; «передчасна ідентичність»: дослідження немає, обов'язки є; «досягнення»: дослідження є, обов'язки є.

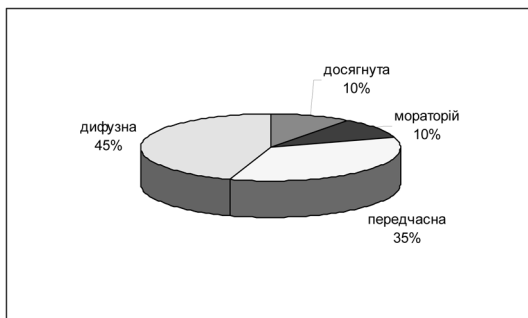
Після віднесення респондентів до певного статусу в кожній із сфер визначався як загальний статус еґо-ідентичності, так і профіль ідентичності, який є більш інформативним щодо особливостей формування ідентичності у кожній із сфер самовизначення. Результати анкетування показали, що статус ідентичності старшоклаників істотно відрізняється в різних сферах діяльності.

Так, у сфері професійного вибору наявні різні статуси ідентичності: 30% респондентів мають досягнуту ідентичність (здійснили усвідомлений вибір після пошуку альтернатив), 15% знаходяться в стані пошуку або їх вибір не остаточний, 37,5% здійснили вибір на «безальтернативній» основі – під впливом батьків, значущих дорослих, 17,5% респондентів мають дифузний статус професійної ідентичності (*див. діаграму 1*).



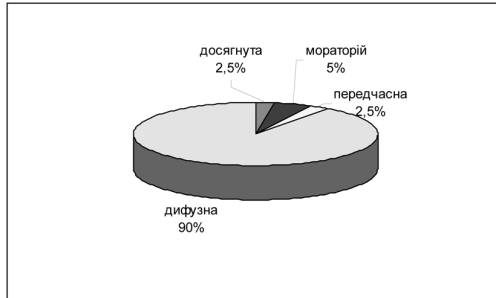
*Діаграма 1. Представленість статусів ідентичності респондентів у сфері професійного вибору (n=80, %).*

У сфері релігійних переконань опитаних старшокласників переважає дифузний статус (ці проблеми не актуальні) або передчасна ідентичність (некритично запозичені погляди, цінності). Окремі респонденти зазначили, що визначилися, але час від часу відчувають сумніви, що штовхають їх на нові пошуки (мораторій). Про досягнуту ідентичність у сфері філософських, релігійних переконань можна говорити лише щодо 10% респондентів (див. діаграму 2).



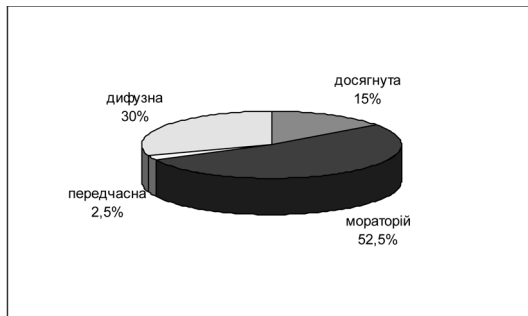
*Діаграма 2. Представленість статусів ідентичності респондентів у сфері релігійних поглядів (n=80, %).*

**Ідентичність у сфері політики.** Політикою більшість старшокласників не цікавляться: 90% респондентів зазначили, що не мають певних визначених поглядів, або цікавляться час від часу, або ж взагалі ці проблеми їх не турбують (див. діаграму 3). Серед інших більшість знаходиться у пошуку (5% всієї кількості респондентів), 2,5% мають певні політичні погляди, які, проте, були запозичені некритично від значущих осіб, і 2,5% дійшли до певних поглядів у результаті активної внутрішньої роботи – аналізу, осмислення і переосмислення.

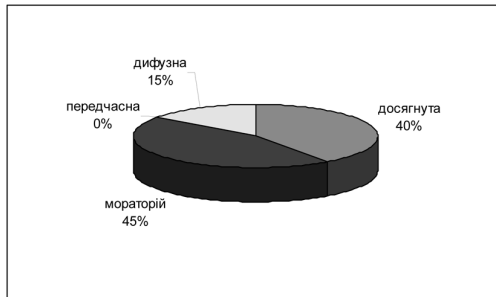


Діаграма 3. Представленість статусів ідентичності респондентів у сфері політики (n=80, %).

Натомість респонденти почуваються більш компетентними у таких сферах, як **любов та дружба**, оскільки переважна їх більшість знаходяться у пошуку щодо власної визначеності у цих сферах або вже досягли цієї визначеності (див. діаграми 4 та 5).



Діаграма 4. Представленість статусів ідентичності респондентів у сфері любові (n=80, %).

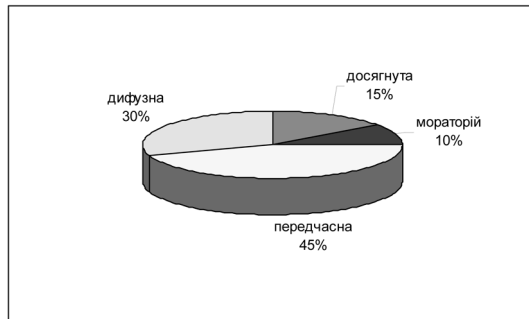


Діаграма 5. Представленість статусів ідентичності респондентів у сфері дружби (n=80, %).

Коментуючи діаграми 4 та 5, слід відзначити насамперед майже повну відсутність статусу «передчасна ідентичність» у сферах любові та дружби. Це означає, що «матеріалом» для формування ідентичності старшокласників у цих сферах стає їх власний досвід взаємин, а не батьківські настановлення чи певні нормативні вимоги. Досить значна представленість дифузної ідентичності респондентів свідчить, що для частини юнаків та дівчат ці сфери ще недостатньо актуалізовані. Причому, за нашим припущенням, у деяких випадках таке зниження актуальності, а відповідно, і статус дифузії ідентичності, може виступати наслідком дії захисних психологічних механізмів, зокрема девалідації певного негативного життєвого досвіду у сфері дружніх та любовних взаємин.

Ідентичність у сфері сімейних стосунків охоплює, по-перше, сприйняття індивідом своєї батьківської сім'ї – злиття або диференціацію від неї, некритичне прийняття або аналіз – та вибірковість щодо запозичення моделей батьківської сім'ї, а по-друге, уявлення респондента про власну сім'ю, готовність до її створення, усвідомлення засад, на яких він хотів би будувати власні сімейні стосунки.

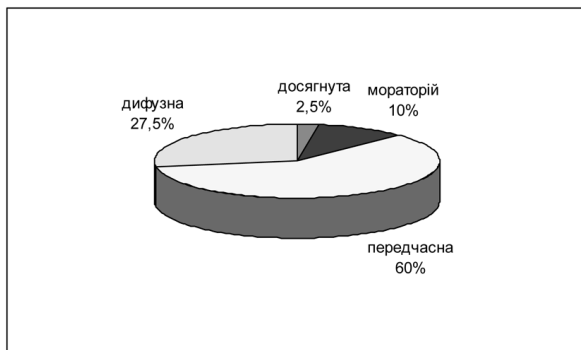
Отже, як видно з діаграми, переважна більшість респондентів (45%) відзначаються передчасною ідентичністю, тобто некритично запозичують моделі батьківської сім'ї, перебувають у «злитті» з нею. Очевидно, в плані особистісної ідентичності це свідчить про недостатню вибудову респондентами власних меж, симбіотичні стосунки з батьківською сім'єю. Майже третина респондентів відзначаються дифузною ідентичністю у цій сфері, що також свідчить про певний їхній інфантилізм, проблеми сепарації від батьківської сім'ї (див. діаграму 6).



Діаграма 6. Представленість статусів ідентичності респондентів у сфері сім'ї (n=80, %).

Щодо статевої ідентичності, можна зазначити, що переважна більшість опитаних старшокласників або взагалі не переймаються даними проблемами, або приймають свою статево належність із відповідними статево-рольовими обов'язками як даність, не намагаючись проаналізувати та асимілювати певні стереотипи (див. діаграму 7). До того ж значна частина респондентів з цієї групи

налаштована досить войовничо щодо представників нетрадиційної сексуальної орієнтації – від «не розумію» до «ббив би». Ставлення респондентів загалом корелює зі статусом їх ідентичності: чим вищий статус статевої ідентичності індивіда, тим толерантніше його ставлення до представників нетрадиційної сексуальної орієнтації.



Діаграма 7. Представленість статусів ідентичності респондентів у сфері статевої ідентифікації (n=80, %).

Процентне співвідношення статусів ідентичності старшокласників у різних сферах представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

**Представленість статусів ідентичності старшокласників у різних сферах самовизначення (n=80, %).**

	Сфери ідентичності						
	про- фесія	релі- гія	полі- тика	любов	друж- ба	сім'я	стать
досягнута	30	10	2,5	15	40	15	2,5
мораторій	15	10	5	52,5	45	10	10
передчасна	37,5	35	2,5	2,5	–	45	60
дифузна	17,5	45	90	30	15	30	27,5

Отже, бачимо, що найбільш актуальними для юнаків та дівчат є сфери любові, дружби та професійного вибору. Відповідно у цих сферах респонденти мають загалом більш високі рівні ідентичності порівняно з іншими. В інших сферах ідентичності більшість респондентів мають переважно низькі статуси ідентичності. Це означає, що більшість юнаків і дівчат у віці 16-17 років не мають скільки-небудь визначених, послідовних релігійних та політичних поглядів, переконань, знаходяться під владою гендерних стереотипів та не відділилися від батьківської



сім'ї. У сфері професійного вибору, на порозі якого вони знаходяться, майже половина з них керуються настановами батьків або просто «плинуть за течією».

У процесі статистичної обробки було визначено, що основні види ідентичності досить сильно корелюють між собою, що зробило досить інформативним використання у подальших обрахунках загального показника ідентичності.

**Визначення смисло-життєвих орієнтацій та самоактуалізаційних тенденцій особистості** в контексті розвитку ідентичності зумовлено насамперед нашим концептуальним баченням феномену ідентичності. Так, зріла ідентичність пов'язується нами із усвідомленням особистістю своїх планів і перспектив, наявністю досить зрілих, апробованих на власному досвіді ціннісних орієнтацій, що є основою для здійснення життєвого вибору. Крім того, зріла ідентичність, за нашим припущенням, пов'язана переважно із внутрішнім локусом контролю, спонтанністю та самоповагою, чутливістю, гнучкістю поведінки та іншими рисами. Отже, для визначення основних психологічних особливостей старшокласників були використані методики СЖО та САМОАЛ. Отримані емпіричні дані були перевірені за допомогою  $F^*$ -критерія Фішера. Для цього було виокремлено чотири групи респондентів залежно від їх статусу ідентичності, а за іншими досліджуваними параметрами – показниками СЖО та самоактуалізаційних тенденцій – визначено рівні: високий, середній та низький. Надалі групи порівнювалися попарно, що дало змогу виявити достовірні відмінності між ними.

Зокрема, виявлено достовірні відмінності щодо показників СЖО респондентів залежно від їх статусу ідентичності (табл. 2).

Таблиця 2

**Значущі розбіжності між групами респондентів залежно від статусу ідентичності щодо СЖО**

Групи	Рівні вираженості ознаки	Рівень статистичної значущості
4 (досягнута) – 2 (передчасна)	високий	0,015
	середній	–
	низький	0,05
4 (досягнута) – 1 (дифузна)	високий	0,01
	середній	0,03
	низький	–
3 (мораторій) – 2 (передчасна)	високий	–
	середній	0,06
	низький	0,001

Групи	Рівні вираженості ознаки	Рівень статистичної значущості
3 (мораторій) – 1 (дифузна)	високий	0,05
	середній	–
	низький	–

З таблиці видно, що найбільш значущі відмінності виявлено між групою респондентів з досягнутою ідентичністю та групами опитаних з передчасною та дифузною ідентичністю. За показниками СЖО значущих відмінностей не виявлено між групами «досягнута ідентичність» і «мораторій», а також між групами «передчасна ідентичність» та «дифузна ідентичність».

Серед самоактуалізаційних тенденцій проаналізуємо насамперед ті, які, за нашими даними, мають системотворний характер: прийняття агресії, спонтанність, гнучкість поведінки, підтримка, синергія, самоприйняття, ціннісні орієнтації.

Таблиця 3

**Значущі розбіжності між групами респондентів залежно від статусу ідентичності щодо спонтанності**

Групи	Рівні вираженості ознаки	Рівень статистичної значущості
4 (досягнута) – 2 (передчасна)	високий	0,019
	середній	–
	низький	0,001
4 (досягнута) – 1 (дифузна)	високий	0,019
	середній	–
	низький	0,019
3 (мораторій) – 2 (передчасна)	високий	0,001
	середній	0,03
	низький	0,001
3 (мораторій) – 1 (дифузна)	високий	0,001
	середній	–
	низький	–
2 (передчасна) – 1 (дифузна)	високий	–
	середній	0,023
	низький	0,001

Аналізуючи дані, представлені в таблиці, можна відзначити, що найбільшою мірою диференційовані за рівнем спонтанності групи респондентів з більш високими рівнями ідентичності – досягнутою і мораторієм – щодо груп з нижчими рівнями – передчасною та дифузною ідентичністю.

Шкала гнучкості поведінки, за нашими даними, також є однією з системоутворюючих, оскільки має сильні зв'язки з іншими шкалами. Відмінності між групами респондентів, виявлені за цією шкалою, в основному також є статистично значущими (табл. 4).

Таблиця 4

**Значущі розбіжності між групами респондентів залежно від статусу ідентичності щодо гнучкості поведінки**

Групи	Рівні вираженості ознаки	Рівень статистичної значущості
4 (досягнута) – 3 (мораторій)	високий	0,045
	середній	0,045
	низький	–
4 (досягнута) – 2 (передчасна)	високий	0,037
	середній	0,037
	низький	–
4 (досягнута) – 1 (дифузна)	високий	0,002
	середній	0,002
	низький	–
3 (мораторій) – 2 (передчасна)	високий	–
	середній	–
	низький	–
3 (мораторій) – 1 (дифузна)	високий	0,02
	середній	0,02
	низький	–
2 (передчасна) – 1 (дифузна)	високий	0,02
	середній	0,02
	низький	–

Суттєві значущі відмінності виявлено також між групами респондентів з різними рівнями ідентичності щодо таких параметрів, як синергія, креативність, сензитивеність, ціннісні орієнтації. Це підтверджує припущення про те, що рівень ідентичності пов'язаний з системою ціннісних орієнтацій, самоактуалізаційних тенденцій особистості.

Крім того, було проведено статистичну обробку отриманих даних за t-критерієм Стьюдента. Виявлено, що значущі відмінності існують між групами респондентів з досягнутим статусом ідентичності, з одного боку, та статусами мораторію і передчасної ідентичності, з іншого боку, за ознакою «ціннісні орієнтації» (на рівні  $p \leq 0,05$ ), а також між групою респондентів з досягнутою ідентичністю і групою респондентів з дифузною ідентичністю за параметром «загальний показник смисло-життєвих орієнтацій» і «СЖО-результат» на рівні  $p = 0,04$ . Це означає, що респонденти з більш високим рівнем ідентичності мають вищий рівень розвитку ціннісних орієнтацій, що підтверджує припущення про зв'язок системи ціннісних орієнтацій особистості з рівнем її ідентичності.

**Висновки.** Підводячи підсумки, зазначимо, що проведене дослідження дозволило виявити особливості ідентичності сучасних старшокласників, а також виявити її зв'язок з ціннісними орієнтаціями, самоактуалізаційними тенденціями особистості. Виявлено, що старшокласники з більш високими рівнями ідентичності – мораторій, досягнута ідентичність – відзначаються вищими рівнями ціннісних орієнтацій, спонтанності, гнучкості поведінки та інших самоактуалізаційних тенденцій на статистично значущому рівні.

### **Список використаних джерел**

1. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
2. Grotevant H.D., Thornbecke W.& Meyer M.L. An Extention of Marcia's Identity Status Interview into the Interpersonal Domain // J. of Youth and Adolescence. – 1982. – Vol.11. – № 2. – P. 33-47.
3. Орестова В.Р., Карабанова О.А. Методы исследования идентичности в концепции статусов эго-идентичности Дж. Марсия // Психология и школа.– 2005. – №1. – С.39-90.

In the article author explores the distinctive psychological features of the senior schoolchildren with the different levels of personal identity development, focusing on the value attitudes and self-development tendencies of the personality. The author states that the senior schoolchildren with the higher levels of identity have higher levels of the value attitudes, spontaneity, behavioral flexibility and other self-development tendencies.

**Key words:** Identity, value attitudes, self-development tendencies.

*Отримано: 09.10.2009*

УДК 159.9:37.015

С.П. Яланська

## ЕНЕРГОМІКС РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ

Природничонаукова освіта є складовою частиною становлення творчої особистості педагога. Основою розвитку творчості майбутнього вчителя біології, на нашу думку, є енергомікс творчості – його здатність до творчої діяльності, що обумовлена індивідуальними психофізіологічними особливостями та отриманою з оточуючого середовища інформацією.

**Ключові слова:** енергомікс творчості, енергопотенціал, темперамент, розвиток творчості, активність, майбутні вчителі біології.

Естественнонаучное образование – составляющая часть становления творческой личности учителя. Основой развития творчества будущего учителя биологии, по нашему мнению, является энергомикс творчества – способность человека к творческой деятельности, обусловленная индивидуальными психофизиологическими особенностями и полученной из внешней среды информацией.

**Ключевые слова:** энергомикс творчества, темперамент, энергопотенциал, развитие творчества, активность, будущий учитель биологии.

У сучасних вищих педагогічних закладах предмети біологічного циклу розглядають насамперед як світоглядні дисципліни, що повинні забезпечити розвиток творчості, формування природничонаукової картини світу у студентів.

У процесі теоретичного дослідження нами виявлено, що в працях науковців розкрито питання розвитку творчості майбутніх учителів (А.В. Брушлінський, В.В. Давидов, І.Я. Лернер, А.Н. Лук, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, В.Ф. Моргун, Я.А. Пономарьов, М.М. Поташник, А.А. Реан, В.В. Рибалка, С.О. Сисоева, Л.І. Шрагіна); проблема творчих здібностей (В.І. Андреев, І.Я. Лернер, А.Н. Лук, В.О. Моляко, Я.А. Пономарьов); питання формування єдиної природничонаукової картини світу (С.У. Гончаренко, І.Д. Зверев, Л.Я. Зоріна, В.Р. Ільченко, Г.С. Калінова, Б.Д. Комісаров, С.Д. Максименко, А.М. М'ягкова, Л.В. Тарасов, А.Г. Хрипкова); проблеми гуманізації викладання біологічних дисциплін (Н.М. Верзілін, М.В. Гриньова, Л.А. Липова, В.М. Пакулова); основи оптимізації педагогічного процесу та активізації навчання (Ш.А. Амонашвілі, Ю.К. Бабанський, Г.Г. Ващенко, С.У. Гончаренко, А.А. Горбатков, М.А. Данилов, О.К. Дусавицький, В.М. Загвязинський, І.А. Зязюн, В.Д. Іванов, П.Ф. Каптерев, В.І. Лозова, С.Д. Максименко, Н.Є. Мойсеюк, В.Ф. Моргун, Н.Д. Нікандров, А.С. Нісімчук, В.А. Оніщук, Л.С. Славіна, А.І. Сологуб, О.М. Степанов, В.О. Сухомлинський, Н.М. Тарасевич, К.Д. Ушинський, М.М. Фіцула, О.Т. Шпак,

Г.І. Щукіна, Н.Є. Щуркова); проблеми розвитку творчості та формування мислительних операцій (Б.Г. Ананьєв, В.П. Заїченко, В.А. Межелєников, В.Г. Однолюк, А.В. Петровський, Б.В. Петухов, О.В. Степоносова, Е.Ю. Сушкова, В.Л. Райков, О.К. Тихомиров, Ю.Л. Трофімов, К.Г. Юнг); значення інтуїції, уяви та фантазії для творчого розвитку (А. Бергсон, Е. Боно, О.В. Губенко, К. Ізард, Н.О. Лосський, Є.І. Рогов); роль мотивації та інтересу в підвищенні рівня пізнавальної творчої активності особистості (В.А. Іванніков, А.К. Маркова, В.Ф. Моргун, М.Д. Ярмаченко).

У результаті анкетування студентів природничого факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка спеціальностей «Педагогіка і методика середньої освіти. Біологія. Практична психологія», «Педагогіка і методика середньої освіти. Біологія. Основи аграрного виробництва», «Педагогіка і методика середньої освіти. Хімія. Біологія» (308 осіб) на питання «Які основні психологічні особливості розвитку Вашої особистої творчості у процесі вивчення біологічних дисциплін?» отримали такі відповіді: активність (98%); уміння критично ставитись до своїх дій та виправляти помилки (97%); глибина мислення (91%); бажання більше зрозуміти, прагнення до кращого результату (89%); гарний настрій (78%); врівноваженість (73%); уважність (68%); розвиток уяви, фантазії, інтуїції (68%); впевненість у собі (63%); прояв вольових зусиль, наполегливість (59%); відчуття зацікавленості викладача своїм предметом (43%).

Відповідно, більшість студентів стверджують, що активність забезпечує розвиток творчості майбутнього вчителя біологічних дисциплін. Спробуємо відповісти на питання: «Що обумовлює активність вчителя-біолога?». Як підґрунтя розвитку творчості в його динаміці ми розглядаємо енергопотенціал майбутнього вчителя біології.

За С.Д. Максименком [4], енергопотенціал людини – це величина її здатності до дії (пізнавальної, чуттєвої, мислительної, моральної, естетичної, тобто творчої). Енергія є необхідною умовою розвитку майбутнього вчителя біології, вихідним матеріалом для виконання діяльності, переходу від можливості дії, її увлечення, до дійсності, матеріалізації образів, почуттів і думок. Для людини характерний базовий (задаток до дій від природи) та оперативний (отримана енергія, яку можна використовувати мисленнєво та практично) енергопотенціал.

Існує три механізми обміну енергії:

1. механізм витрати енергії, що підлягає довільному регулюванню (наприклад, студент сам бореться за високу оцінку);
2. механізм відновлення енергії – працює самодовільно, а його продуктивність роботи залежить від: а) кількості і швидкості витрати енергії; б) наявності оперативного енергопотенціалу; в) психічного стану: швидкості повернення студента до стану «свіжості»;

3. механізм накопичення енергії: як і попередній, може регулюватись лише опосередковано, через вплив на інші механізми майбутнього вчителя.

Важливим фактором є час відпочинку та вихідна кількість енергопотенціалу: чим він більший, тим швидше відновлюється і накопичується. Відповідно, витрачаючи енергію, майбутній вчитель, завдяки власній діяльності, має можливість її отримати і накопичити в собі у великих кількостях. Чим більше витрачається енергії, тим більша її кількість накопичується і довше утримується.

Основою розвитку творчості майбутнього вчителя біології, на нашу думку, є енергомікс творчості – його здатність до творчої діяльності, що обумовлена індивідуальними психофізіологічними особливостями та отриманою з оточуючого середовища інформацією. Включає базовий енергопотенціал (задатки від природи до творчої діяльності), базисом якого є темперамент, та оперативний енергопотенціал (інформація, яку майбутній вчитель отримує з навколишнього середовища). Розглянемо джерела енергоміксу творчості вчителя біологічних дисциплін у навчальній діяльності (див. рис. 1):

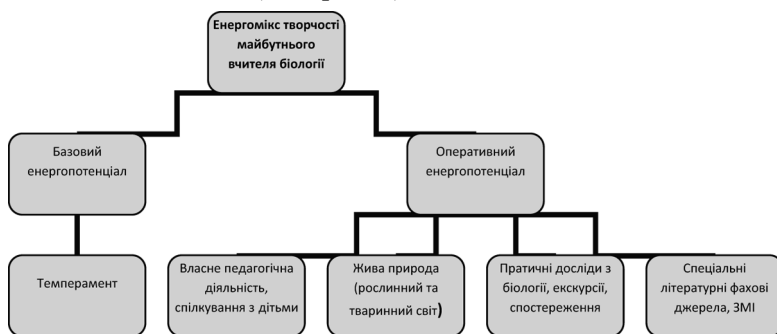


Рис. 1. Структура енергоміксу творчості майбутнього вчителя біологічних дисциплін

За психологічним словником, темперамент – це сукупність індивідуальних особливостей особистості, який за фізіологічною основою має тип вищої нервової діяльності і характеризує динаміку психічної діяльності особистості; темп проявляється в силі почуттів, їх глибині або поверховості, у швидкості їх перебігу, у стійкості до швидких змін.

У залежності від особливостей вищої нервової діяльності виявляється сила активності та обумовленість до творчості. Видатний вчений І. Павлов зіставив чотири типи темпераменту, виділені давньогрецькими медиками, з властивостями нервових процесів – силою, рухливістю та врівноваженістю. Він показав, що темперамент (або, за його висловом, тип нервової системи) обумовлений певним співвідношенням зазначених властивостей

процесів збудження та гальмування. Залежно від їх співвідношення І. Павловим були виділені такі чотири типи нервової системи (вищої нервової діяльності):

- сильний, нерівноважений (збудження сильніше порівняно з гальмуванням), рухливий;
- сильний, урівноважений, рухливий;
- сильний, урівноважений, інертний;
- слабкий тип [1].

Ці типи нервової системи відповідають чотирьом темпераментам, виділеним в античній класифікації. Перший відповідає холеричному темпераменту, другий – сангвінічному, третій – флегматичному, четвертий – меланхолічному.

Перераховані типи в чистому вигляді в житті зустрічаються дуже рідко. Найчастіше спостерігаються різноманітні проміжні форми. Але вроджені властивості нервових процесів не є абсолютно незмінними. Використання близнюкового методу дало можливість групі українських психофізіологів на чолі з М. Макаренком виявити різний ступінь генетичної детермінованості низки психофізіологічних та нейродинамічних показників. Зокрема, було показано, що більш виразна залежність від генотипу притаманна функціональній рухливості нервових процесів; сила нервових процесів приблизно в однаковій мірі залежить від спадковості та від зовнішніх факторів. Отже, ці властивості піддаються тренуванню, тобто до певної міри можуть змінюватися в процесі навчання та виховання. Так, шляхом тривалого тренування можна зміцнити слабку нервову систему меланхоліка і так сприяти наближенню її властивостей до характеристик флегматичного типу. В особистості з сильним нерівноваженим типом у навчально-виховному процесі можуть бути сформовані риси, які будуть зближувати її з представниками сильного врівноваженого рухливого типу.

Пластичність нервової системи є важливим фактором розвитку творчості майбутнього вчителя біології. При опитуванні студентів-біологів Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Волинського державного університету імені Лесі Українки, Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського (307 осіб) на питання «Які чинники забезпечують розвиток Вашої особистої творчості?», 73% досліджуваних відповіли «Врівноваженість». На нашу думку, така відповідь свідчить про необхідність створення психолого-педагогічних умов (мотиви навчання студентів, взаємодія з рослинним та тваринним світом, здійснення наукових досліджень у природі, мисленеві операції при формуванні в свідомості студентів природничонаукової картини світу) для формування сильного, врівноваженого, рухливого типу нервової системи у майбутніх учителів біологічних дисциплін.

І. Павлов виділив три типи ВНД, притаманні лише людині. В основу цього поділу було покладено співвідношення між першою та другою сигнальними системами. Як відомо, перша сигнальна система – це система умовно-рефлекторних зв'язків, які формуються в корі великих півкуль головного мозку людини і



тварин при дії конкретних подразників (світла, звуку, предметів навколишнього світу та ін.). Друга сигнальна система – властива людині система умовно-рефлекторних зв'язків, що формуються у вищих відділах ЦНС при дії мовленнєвих сигналів. Як зазначав І. Павлов, слово для людини є «сигналом сигналів» [1].

Тип із домінуванням першої сигнальної системи було названо художнім. Люди цього типу в процесі мислення широко користуються чуттєвими образами навколишнього середовища. Вони сприймають дійсність у цілому, не виділяючи деталей, тобто у них переважає синтетична, інтегративна діяльність мозку. У представників мислительного типу домінуюча роль належить другій сигнальній системі. Їм притаманна виражена здатність до абстрактного мислення, відволікання від дійсності, засновані на прагненні аналізувати, «подрібнювати» дійсність на частини, а потім об'єднувати їх у цілісну систему. Середньому типу властива врівноваженість двох сигнальних систем. На думку І. Павлова, більшість людей належить саме до середнього типу, а представники яскраво виражених художнього та мислительного типів часто потерпають від неврозів та психозів.

Враховуючи думку І. Павлова, ми вважаємо, що для майбутнього творчого вчителя біології мають бути характерні риси середнього типу – поєднання чуттєвого сприйняття навколишнього середовища, інтегративної розумової діяльності та здатності до аналітичного мислення.

Цікавими і надзвичайно важливими є результати досліджень природних задатків людини. За Б. Тепловим, здібності – це такі індивідуально-психологічні особливості, які забезпечують успішне виконання одного або кількох видів діяльності. На думку Н. Данілової, А. Крилової, природною основою різних здібностей можуть бути різноманітні поєднання загальних і спеціальних індивідуально-психологічних властивостей, що утворюють складні системоконплекси. Так, наприклад, людям з музичними здібностями притаманні висока чутливість, лабільність та домінування мимовільного рівня регуляції у підлітковому віці, з лінгвістичними – переваження зорової пам'яті та другосигнальних функцій та. ін. Врахування індивідуальних особливостей нервової та психічної діяльності студентської молоді має надзвичайно велике значення для організації навчання і розвитку творчості [7; 9].

На нашу думку, специфічним джерелом енергоміксу майбутнього вчителя біологічних дисциплін є жива природа. Взаємодія з рослинним та тваринним світом забезпечує потужною біологічною інформацією, що обумовлює активність і є вагомою акумулюючою силою розвитку творчості. Важливим фактором відновлення та накопичення енергії є здійснення наукових досліджень у природі (спостереження, екскурсії, практичні досліди).

В.О. Сухомлинський оцінював природу як «вічне джерело думки» і добрих почуттів. Відомі його «уроки мислення в природі», які він проводив сам і радив учителям: «Ідіть у поле, в парк, пийте з джерела думки, і ця жива вода зробить ваших вихованців мудри-

ми дослідниками, які люблять знання». Педагог вважав природу джерелом розвитку творчості, естетичним засобом, що комплексно впливає на особистість, і визначив основні завдання вчителя:

- 1) пробудити в дітей інтерес до розуміння сутності природи, бажання спостерігати за природними явищами;
- 2) навчити дітей бачити природу, відчувати її серцем;
- 3) робити власні відкриття на основі спостережень у природі [6].

А виконати це вчитель зможе лише тоді, коли сам відчуває природу серцем і душею. «Природа – це один із вічних світів, який є прекрасним, радісним і який ми не тільки можемо, а й повинні зробити ще прекраснішим і радіснішим для тих, хто живе з нами, і для тих, хто після нас житиме в ньому», – писав у своєму щоденнику Л.М. Толстой [1].

Власне педагогічна діяльність, спілкування з учнями є найбільшим джерелом творчості справжнього педагога. О.Я. Савченко визначено ознаки особистісно зорієнтованої моделі взаємодії вчителя та учнів у процесі навчання: діагностична основа навчання; зосередження на потребах учнів; гуманізація навчального спілкування; співробітництво, співтворчість учнів і вчителя; переважання навчального діалогу; турбота про фізичне та емоційне благополуччя учнів; пристосування методики до навчальних можливостей дітей; стимулювання розвитку, саморозвитку і відповідальності учнів [9].

Фахові літературні джерела та ЗМІ є важливим джерелом розвитку творчості вчителя біологічних дисциплін. Вони мотивують до вдосконалення своїх знань, розширюють кругозір, відкривають перед учителем нові обрії в осмисленні єдиної природничонаукової картини світу. Важливо навчити майбутнього вчителя біології самостійно орієнтуватися в інформації, кількість якої постійно збільшується, успішно її використовувати. Для цього необхідно формувати його здатність творчо, нешаблонно мислити, самостійно поповнювати свої знання.

Енергомікс творчості обумовлює активність майбутнього вчителя біології.

За М.І. Лук'яною [3], педагогічна активність – стан діяльності педагога, що розкриває його здатність і внутрішню готовність до продуктивного використання своїх творчих суттєвих потенцій. Активність притаманна особистісно орієнтованій педагогічній діяльності, в основі якої лежить професійна свобода і самодіяльність учителя. Однією із важливих ознак педагогічної активності є надситуативність (В.А. Петровський), вихід за рамки традиційних педагогічних цілей. Надситуативна активність дозволяє педагогу піднятися над рівнем вимог звичайної професійної ситуації, перемогти зовнішні та внутрішні бар'єри (Л.С. Подимова, В.А. Сластьонін).

За Г.І. Щукіною [8], перехід людини на рівень творчої активності – свідчення значного стрибка в загальному розвитку особистості, значної сили її внутрішніх процесів, її саморегуляції і самоорганізації.

Н.С. Лейтес поряд із розумовою активністю виділив саморегуляцію як «першооснову «загальних здібностей». Він зазначав, що першооснову потенцій людини як суб'єкта діяльності слід шукати в нерозривному взаємозв'язку розумової активності й саморегуляції [4].

Перш ніж навчальна діяльність набуде ознак творчості, вона повинна, як вважає В.І. Лозова, стати достатньою мірою самостійною. Залежно від характеру діяльності, котра здійснюється людиною, ступеня самостійності та творчості, вона виділяє репродуктивну й реконструктивну, або творчу, активність [2]. Г.Г. Ващенко писав, що «людина мислить і творить остільки, оскільки вона вільна та активна. З падінням активності занепадає й процес мислення і творчої фантазії» [10]. Одне із важливих завдань навчання – розвиток самостійності особистості, підвищення рівня її творчого потенціалу – розв'язується шляхом формування пізнавальної активності, котра, з одного боку, знаходить конкретне виявлення в самостійній діяльності суб'єкта, а з другого – активність, що стимулюється пізнавальними інтересами, визначає характер його самостійності [1].

Активність не може зберігатися й інтенсифікуватися, якщо не приводить до певного очевидного і значущого для майбутнього вчителя результату. У навчальній діяльності цей результат може бути умовним (відповідна оцінка діяльності студента) та реальним (вироблення певного продукту, що має суб'єктивну й об'єктивну вартість). Таким продуктом може бути вдало сформульована думка, самостійно встановлені причинно-наслідкові зв'язки тощо. Отже, результат активності майбутнього вчителя біології є для нього більш дієвим стимулом у тому випадку, коли характеризується більш чи менш вираженими елементами творчості.

Навчальна діяльність – це діяльність, спрямована на оволодіння загальними способами дій у сфері наукових понять. Прямим продуктом навчальної діяльності, в процесі якої відбувається засвоєння наукових понять, є передусім розвиток студента. Навчальна діяльність має певну структуру, що включає завдання діяльності, об'єкти, на які діяльність спрямована; процес, який складається з дій або операцій з об'єктами; засоби, необхідні для побудови об'єкта; продукт діяльності. Діяльність – це процес, який приводить до зміни в часі певної сукупності об'єктів. Під час виконання навчальної діяльності змінюється не об'єкт діяльності, а її суб'єкт, тобто майбутній вчитель. Це пов'язано з появою в його свідомості новоутворень, основою яких є засвоєння навчального матеріалу.

В.І. Андреев вважає, що навчання повинно бути організоване як особливий процес, що ґрунтується на наявних у людини засобах і здібностях. З іншого боку, використовуються засоби, надані викладачем. Розуміння і сприйняття навчального завдання студентом стає предметом рефлексивного усвідомлення. Далі відбувається рефлексія навчальних дій і на їх основі побудова рефлексивних знань [5].

Після здійснення навчальної діяльності досвід, який набувається, має готовий вигляд, а суб'єкт пізнання (майбутній учитель біології) повинен виконувати певні дії для його сприйняття та засвоєння. Навчальну діяльність здійснює викладач. До неї належать усі акти, спрямовані на підготовку умов, необхідних для процесу навчання. Суб'єкт – викладач, який має необхідну підготовку і здатний здійснити мотивацію та керувати поведінкою студентів. Предмет – конкретна педагогічна ситуація. Продукт – наявність сукупності засобів реалізації навчальної діяльності. Такими засобами є ТЗН, літературні джерела, засоби унаочнення, дидактосервіс. Діяльність навчання є трудовою діяльністю, тому що предмет і продукт знаходяться поза діячем.

Для розвитку енергоміксу творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін нами розроблений методичний посібник «Дидактосервіс на допомогу майбутньому вчителю біології у ЗНЗ» (С.П. Яланська, В.В. Оніпко) для вчителів біологічних дисциплін та студентів спеціальностей «Педагогіка і методика середньої освіти. Біологія. Практична психологія», «Педагогіка і методика середньої освіти. Біологія. Основи аграрного виробництва», «Педагогіка і методика середньої освіти. Хімія. Біологія» [10].

У пропонованому методичному посібнику на допомогу майбутньому вчителю біології подано дидактичні пакети до тем: «Клітина як основна структурно-функціональна одиниця живої природи»; «Біологічно важливі речовини»; «Віруси»; «Спадковість і мінливість організмів»; «Основи селекції та біотехнології». Під час проходження педагогічної практики на IV та V курсі студенти повинні закріпити теоретичні знання та продемонструвати вміння і навички творчої самостійної роботи з розробки дидактосервісу – сукупності дидактичних пакетів для успішного викладання в сучасному ЗНЗ курсу «Біологія». При цьому, користуючись цими розробками, студенти самостійно, творчо осмислюють зміст та структуру дидактичних пакетів з інших тем, вчать розробляти різномірні завдання, обирати форми та методи викладання. Матеріали посібника активно використовуються студентами, магістрантами, вчителями біології.

Підготовлено до друку навчально-методичний посібник «Теоретико-психологічні засади розвитку творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін» (С.Д. Максименком, С.П. Яланською), де чітко обґрунтовано теоретико-психологічні засади розвитку творчості майбутніх учителів біології: узагальнено ідеї про зміст розвитку творчості майбутніх учителів у навчальному процесі; здійснено теоретико-психологічне обґрунтування основ розвитку творчості; глибоко розкрито зв'язок розвитку творчості та природничонаукових знань; представлено розроблені авторами дидактичні пакети до курсів для бакалаврів та спеціалістів «Загальна цитологія та гістологія. Цитологія», «Фізіологія рослин», «Еволюційне вчення» та спецкурсу для магістрів «Біологічні явища». Посібник може активно використовуватись учителями біологічних дисциплін, бакалаврами, спеціалістами, магістрантами.

Отже, майбутній творчий вчитель біології повинен володіти потужним енергоміксом творчості – здатністю до творчої діяльності, обумовленою індивідуальними психофізіологічними особливостями та отриманою інформацією з оточуючого середовища. У вищому навчальному закладі мають створюватись усі психолого-педагогічні умови для розвитку енергоміксу творчості студентів.

### Список використаних джерел

1. Гриньова М.В., Страшко С.В., Животовська Л.Н., Пескун С.П. Формування мислення у підлітків при викладанні зоології. – Полтава: АСМІ, 2002. – 336 с.
2. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид., доп. – Харків: ОВС, 2000. – 164 с.
3. Лукьянова М.И. Конкурс лучших учителей как способ творческой самореализации педагога в профессиональной деятельности // Инновации в образовании. – 2007. – №10. – С. 50-61.
4. Общая психология / Под ред. С.Д. Максименко. – М.: Ваклер, Рефл-бук, 2004. – с. 523.
5. Пескун С.П. Формування творчості старшокласників у процесі вивчення курсу «Біологія 10-12». Система «Дидактосервіс». – Полтава: АСМІ, 2005. – 170 с.
6. Сухомлинский В.О. Сто советов учителю. – К., 1983. – 256 с.
7. Творчі здібності людини // Основи психології / За ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К., 1995. – С. 343-346.
8. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М., 1981. – 196 с.
9. Яковицкая Л.С. Опыт изучения влияния образовательной среды на творческие способности подростков // Обдарована дитина. – 2004. – №4. – С. 14-18.
10. Яланська С.П., Оніпко В.В. Дидактосервіс на допомогу майбутньому вчителю біології у ЗНЗ. – Полтава, 2008. – 68 с.

Natural science education is a part of the creative personality creation of a teacher. To our opinion, the main key of development of the creative activity in a future, teacher is energomix of creation – his possibility for creative activity that is caused by the individual psychological and physiological peculiarities and obtained information from environment.

**Key words:** energomix of creation, energetic potential, temperament, development of the creative activity, activity, future biology teachers.

*Отримано: 01.10.2009*

УДК 159.922.765

*М.М. Янковчук*

## **СІМ'Я В ДИДАКТО-ЕМОЦІЙНІЙ ГЕНЕЗІ ОБДАРОВАНОСТІ**

У статті визначено деякі умови виховання і навчання обдарованої дитини в сім'ї, типи ставлення батьків до факту дитячої обдарованості. Розглянуто інституційне поняття сім'ї та основні взаємозв'язки родинних відносин.

**Ключові слова:** сім'я, ставлення, обдарованість, самоорганізація, саморозвиток.

В статье определены некоторые условия воспитания и обучения одаренного ребенка в семье, типы родительского отношения к факту детской одаренности. Рассмотрены институциональное понятие семьи и основные взаимосвязи семейных отношений.

**Ключевые слова:** семья, отношение, одаренность, самоорганизация, саморазвитие.

**Актуальність.** Традиційно основним інститутом виховання є сім'я. Те, що дитина змалечку набуває в сім'ї, вона зберігає впродовж всього життя. Важливість сім'ї як інституту виховання обумовлена тим, що саме там дитина знаходиться значну частину свого життя і жоден з інститутів виховання не може зрівнятися з сім'єю, навіть якщо розглядати лише тривалість впливу на особистість. У сім'ї відбувається закладання основ особистості дитини, і до часу вступу до школи дитина вже сформована як особистість більше як наполовину [4]. Тому можна стверджувати, що саме сім'я як інституція має найбільший вплив на розвиток обдарованості.

Сім'я – один із найбільш древніх соціальних інститутів: вона виникла в надрах первісного суспільства значно раніше класів, націй і держав. Суспільна цінність сім'ї обумовлена її «виробництвом і відтворенням» безпосереднього життя, *вихованням дітей*, формуванням їхньої індивідуальної свідомості. Слово *виховання* походить від слів *ховати*, *переховувати*, *оберігати*, *опікуватися* кимось, а отже *научати* (народне) – *навчати* пристойно поводитися, розширювати світогляд, моральні норми, розумові здібності, а тому потрібно постійно за дитиною доглядати, оберігати, весь час дбати про неї.

Саме сім'я є першою і основною виховною інституцією, у більшості випадків діти є відображенням батьків, наочний приклад батьків у виконанні суспільних і сімейних обов'язків, спільна праця, бесіди з дітьми на теми, які їх цікавлять, нарешті, авторитет батьків у вирішенні низки складних і важливих для дитини й підлітка проблем і т.д. Сім'я впливає на все життя людини, але найбільш значна її роль на початку життєвого шля-

ху, коли закладаються моральні, психологічні, емоційні основи особистості. Первинне виховання діти отримують у сім'ї: в дитині формуються основні морально-етичні якості, перші трудові навички; розвивається вміння цінувати і поважати працю людей; здобувається досвід самообслуговування, турботи про батьків, рідних і близьких, розумного споживання різних матеріальних благ. Ефективність сімейного виховання залежить, з одного боку, від *соціально-економічного потенціалу сім'ї*, з іншого боку, від *морально-психологічного клімату*, який складається в сім'ї [14, с. 34-35]. Дійсне виховання в сім'ї – велика праця: і фізична, коли мати доглядає за малюком, і розумова, коли мова йде про його духовний розвиток. На жаль, ця вимога належною мірою не усвідомлюється суспільством – виховання недостатньо стимулюється матеріально, а моральна і соціальна цінність праці матері-виховательки не порівняна ні в суспільній думці, ні в трудовому законодавстві до професійної праці [13].

Відносини в сім'ї – це не лише виховання, а й прояв любові, відчуття її. Той, хто не має досвіду любові в сім'ї, не в змозі полюбити ближнього свого. Любов являє собою унікальний рід пізнання, проникнення в таємницю особистості. «Єдиний шлях повного знання, це акт любові: цей акт виходить за межі думки, виходить за межі слова. Це сміливе занурення в переживання єдності» [12]. Сім'я допомагає розкритися творчому потенціалу особистості, сприяє її самореалізації. Вона не дозволяє людині забути про цінності іншого роду. І природно, що «у цілому люди, що складаються в шлюбі, більше щасливі за тих, хто не одружений (незаміжня), розведений чи самотній у результаті смерті одного з чоловіків» [6, с. 17]. Для дитини ніколи не буває забагато любові, її неможливо ні перелюбити, ні перехвалити. Отримуючи безмежну батьківську любов, вона любить себе, любить людей.

*Сім'я легше й ефективніше всього здійснює індивідуальний підхід до людини*, вчасно зауважує прорахунки у виховній діяльності, активно стимулює позитивні якості що виявляються часом дуже рано, і бореться з негативними рисами характеру. При цьому, якщо враховувати, що на перші роки життя дитини припадає низка важливих «сенситивних піків» розвитку (емоцій, пізнавальної активності, характеру), то значення сімейного виховання виявляється практично незамінним компонентом серед інших соціальних інститутів. От чому, недооцінюючи важливість спілкування з дитиною у широкому сенсі цього слова з самого народження, сім'я часто позбавляється її взагалі (у сенсі духовної єдності). Звичайно, у кожній сім'ї, кожного дорослого свої форми і свої межі можливостей роботи з дітьми. Це залежить не тільки від економічного базису сім'ї, освіченості і загальної культури її членів і навіть не завжди від педагогічних здібностей того чи іншого батька. Ці можливості визначаються всією сукупністю духовно-моральних, особистісних рис кожного

з батьків і членів сім'ї, морально-психологічною атмосферою в сім'ї.

Часто батьки перетворюються на «опікунів» для своєї дитини – дають дах над головою, годують і одягають, вважаючи, що саме це є основою батьківського піклування. Але життя в сім'ї неможливе без спілкування – спілкування між чоловіком і дружиною, між батьками і дітьми в процесі повсякденних відносин. Спілкування в сім'ї являє собою ставлення членів сім'ї одне до одного і їхня взаємодія, обмін інформацією між ними, їхній духовний контакт. Спектр спілкування в сім'ї може бути дуже різноманітним. Крім бесід про роботу, домашнє господарство, здоров'я, життя друзів і знайомих, воно містить у собі обговорення питань, пов'язаних із вихованням дітей, мистецтвом, політикою, і так далі. У сімейному спілкуванні дуже важливі моральні принципи, головний з яких – повага іншого, його «я». Дуже важливо частіше ділитися своїми думками, не скупитися на похвалу, добрі слова. У сім'ї, крім дорослих, через неповноцінне спілкування найбільше бідують діти. Спілкування є одним із основних факторів формування особистості дитини. Потреба в спілкуванні з'являється в дитини із самого народження, вже у віці 2-х місяців, побачивши матір, її лице опромінюється посмішкою. Говорячи, що особистість починається з любові, С.Д. Максименко пише: «Актуальний досвід любові дитина починає отримувати у перший рік після народження ... спочатку в даний період життя є любов між батьками, і любов матері до дитини. Інтонації, ласкаві дотики, затишок, задоволення дефіцитарних потреб і – розвиток, радісні відкриття, нові враження через коханих людей ... Коли Е. Еріксон підкреслює значимість цього періоду онтогенезу, кажучи, що тут формується базова довіра (або недовіри) до світу» [1, с. 77]. Спілкування батьків з дітьми має величезне значення для повноцінного розвитку. Отже, на батьках лежить відповідальність за виховання в дітей здатності до людського спілкування, крім того, від уміння спілкуватися багато в чому залежить і морально-психологічне благополуччя всіх членів сім'ї.

Переглядаючи розвиток відносин батьки-діти, ми можемо простежити, як з ходом історії повна неподільна влада батьків над дітьми (аж до права відібрати життя, продати у рабство, скалічити) все більше обмежувалася, держава подалу втручалася в права батьківської влади, вона захистила дитину від свавілля батьків. Після падіння батьківської влади, зв'язок батьків з дітьми став залежати не тільки від волі перших, але й від бажання дитини. Але є й інший бік – якщо раніше сім'я була єдиною і головною вихователюю, вчителем й опікуном для власних дітей, то тепер ця роль сім'ї поволі зникає, *держава подалу віднімає в сім'ї виховно-педагогічні й опікунські функції і бере їх у свої руки*, вимагаючи звіту, накладаючи ряд обов'язків, нав'язуючи своє бачення навчання і виховання дітей, тим самим уніфікуючи членів суспільства, а як відомо, чим менше інди-



відуальностей у суспільстві, тим легше ним керувати. Іншими словами – перелом відносин батьків і дітей, що відбувається в наш час, означає падіння батьківської опіки і заміну її опікою суспільства і держави, поступову втрату сім'єю її навчально-виховної ролі і придбання цієї ролі суспільством і державою, а це, у свою чергу, означає подальше руйнування сім'ї як союзу батьків і дітей і позбавлення її тих функцій, що вона дотепер виконувала.

Не можна також забувати і про суть сучасного виховання й навчання. Сам характер сучасної системи освіти, як то – подовження строку навчання в середній школі, збільшення навантажень на дитину (об'єм домашніх завдань стає все більшим і складним, вимагає невинуватених витрат часу на виконання), все зростаюча кількість установ для виховання дітей і т.д. – усе це цілком виразно веде до одного і того ж: і юридично, і фактично дитина все більше й більше віднімається з-під впливу сім'ї та переходить у руки суспільства. Дитина зі школи – переходить у вищу школу, з ВНЗ – до суспільної роботи – одним словом, усе більш і більш відривається від сім'ї й «соціалізується» та «усуспільнюється».

Розглянемо види взаємовідносин, які характеризують психологічну модель сім'ї. В.М. Дружинін виділяє три види взаємовідносин, які характеризують модель сім'ї: *домінування – підпорядкування; взаємовідповідальність; емоційно-психологічна близькість*. Відповідальність – найбільш складне за змістом поняття в психології особистості [9]. Звичайно, сім'я може виступати в якості як позитивного, так і негативного фактора виховання. Позитивний вплив на особистість дитини є в тому, що ніхто, окрім самих близьких – матері, батька, бабусі, дідуся, братів та сестер не буде краще ставитися до дитини, любити і піклуватися про неї. І разом з тим, жоден інший соціальний інститут не може потенційно завдати стільки шкоди, скільки це може зробити сім'я. Сім'я – це особливий колектив, який відіграє у вихованні основну, довготривалу і найважливішу роль. Діти наслідують модель поведінки власних батьків, як хорошу, так і погану – занадто ліберальні батьки занадто балують дитину, авторитарні – придушують розвиток, честолюбні – спричиняють появу комплексу неповноцінності. Тому важливо віднайти таку модель виховання, щоб максимізувати позитивний і мінімізувати негативний вплив на дітей. Якщо позиція батьків заснована на гуманності і любові, якщо в сім'ї між батьками й дітьми встановлені сприятливі відносини, якщо кожен з членів сім'ї успішно справляється з власними задачами, для кожного члена сім'ї створені умови для розвитку його як особистості, лише тоді в сім'ї встановлюються позитивні взаємовідносини. Отже, саме сім'я забезпечує дитину необхідним мінімумом спілкування, без якого їй надто тяжко стати повноцінною особистістю [8].

Проблемами сімейного виховання займалися багато психологів і педагогів: В.О. Сухомлинський, А.С. Макаренко,

К.Д.Ушинський, Л.М. Толстой, П.Ф. Лесгафт, А.Я. Варга, В.К. Котирло, А.С. Співаковська та ін. Для виховання дітей важливе значення має особистий приклад батьків, помилкою, писав Л. М. Толстой, є те, що вони (батьки) беруться за виховання дітей, не обтяжуючи себе *самовихованням*. Оскільки здібності розвиваються в процесі певної діяльності, їх формування більшою мірою залежить від батьків, розуміння ними суті відповідних здібностей, бажання побачити їх прояви і надати необхідну допомогу своїй дитині. Головний напрям впливу – сприяння активізації навчальної діяльності з метою вияву наявних у дитини здібностей, підтримання інтересу, заохочення досягнень, підтримання впевненості у своїх силах та можливостях.

Якщо батьки приймають рішення навчати обдаровану дитину в сім'ї, вони, перш за все, беруть на себе відповідальність, яку можна частково перекласти на державу, в тому випадку, якщо дитина навчається в системі загальної освіти. Взв'язавши на себе відповідальність за навчання дитини, батьки так чи інакше будуть піддаватися критиці деяких оточуючих, у них будуть намагатися викликати сумніви щодо правильності вибору, знайдуться приклади з життєвого досвіду про невдалі випадки, будуть дорікання про те, що вони «забирають дитинство», «дитина не соціалізується», «не зможе влаштуватися у житті» і т. д. Але обов'язково будуть люди, які підтримають і допоможуть, і це будуть не пусті балачки, а конкретні дії. Інтуїція батьків (яка є складовою творчості), любов і, врешті решт, впевненість дадуть свої плоди – дитина отримає освіту, яку вона заслуговує.

Обдарована дитина – це цілий світ, вона інколи дійсно живе за власними законами. Не треба намагатися приміряти до неї правила і еталони, які їй не підходять, щоб відповідати уявленням про ідеальне виховання.

Більшість проблем, пов'язаних з вихованням обдарованої дитини в сім'ї, виникають лише в уяві (невпевненість у правильності своїх дій, несхожість дитини на інших і т. д.). Треба зазначити, що у визначений момент батьки можуть захопитися досягненнями дитини і будуть намагатися форсувати події для того, щоб досягнути результату, який самі собі намітили. Необхідно уникати споживацького ставлення до дитини, не нав'язувати їй свого бачення, а підтримувати потяги самої дитини.

**Результати дослідження.** У вихованні дитини загалом, а тим паче, якщо це стосується обдарованої дитини, треба не повчати її, а співпрацювати з нею, лише дещо направляючи напрямки розвитку [7].

Якщо прийнято рішення навчати обдаровану дитину в домашніх умовах, необхідно визначити ступінь обдарованості дитини та дати відповіді на декілька питань-умов, для того, щоб таке рішення не було спонтанним і в подальшому не призвело до розчарувань:

- чи достатньо часу буде приділятися для спілкування з дитиною, зважаючи на те, що домашня освіта забирає багато уваги і сил;
- чи рівень підготовки батьків є достатнім для навчання дитини;
- чи достатній рівень педагогічної культури в сім'ї;
- чи є готовність до саморозвитку і підвищення власного рівня в разі потреби;
- чи є можливість виконувати навчальні плани;
- чи достатня самоорганізація дитина для самоосвіти;
- чи достатній емоційний контакт між дитиною і членами сім'ї;
- чи достатній рівень батьківської віри у власні сили, у свою дитину.

Також для становлення і підтримки індивідуальної освіти обдарованих дітей в сім'ї необхідно зробити деякі кроки, а саме:

- популяризація позитивних досвідів у вихованні та навчанні обдарованих дітей;
- створення банку даних навчально-методичної літератури, щодо навчання обдарованих дітей в сім'ї;
- створення центру для консультування, підтримки і захисту сімей, які виховують і навчають обдарованих дітей.

Обдарованій дитині необхідна ласка, любов і повага, а також *прийняття факту обдарованості*. Ще раз звернемо увагу на те, що здібності розвиваються на основі задатків, але за умови, що діяльність, якою займається дитина, має бути пов'язана з *позитивними емоціями*, тобто приносити дитині радість та задоволення. Та діяльність, яка виконується дитиною без бажань, без натхнення, не принесе їй великої користі щодо розвитку здібностей.

Важливим аспектом є *ставлення* батьків до дитячої обдарованості. Очевидно, що цей факт один із основних, який впливає на реалізацію можливостей дитини. Можна виділити типи ставлення батьків до факту дитячої обдарованості:

- *негативне* (коли батьки сприймають обдарованість дитини, як щось непотрібне, вони не знають що з цим робити, «краще б дитина була як всі»);
- *ігноруюче* (коли батьки ніяк не реагують на прояви обдарованості, чекають коли «це» закінчиться);
- *гіперсоціальне* (коли батьки вбачають в обдарованості престижність, можливість самоутвердитися через видатні здатності власних дітей чи реалізувати свої потенціальні можливості, які не відбулися);
- *позитивне* (коли батьки уважно спостерігають за розвитком дитини, виявляють ранні прояви обдарованості, адекватно сприймають цей факт, і розвивають дитину всіма доступними методами, розвиваючись і навчаючись паралельно) [5].

В сім'ї ми шукаємо підтримку і взаємопорозуміння, єднання думок та поглядів у всіх питаннях. На батьків покладено головну відповідальність за виховання власних дітей, організацію життя родини. Основні функції сім'ї полягають у тому, щоб відтворювати і продовжувати рід людський, виховувати дітей, передавати молодому поколінню матеріальні та духовні цінності, життєвий досвід, трудові вміння й навички, здійснювати підготовку молоді до сімейного життя. На сьогоднішній день не всі молоді батьки задумуються над тим, що немає благороднішої справи, ніж виховувати належним чином дітей, продовжувати себе в них. Адже без дітей не може бути батьківства, материнства, а зрештою, не буде кого виховувати та й не може бути самої родини. [11, с. 53].

Дитина в перші роки життя, як, доречі, і в усі наступні, досить сильно потребує материнської ласки, душевної теплоти, любові. І чим більше вона цього отримує, тим краще для неї, для розвитку її здібностей. Звернувшись до історичного досвіду, можна зробити однозначний висновок – чим більше ласки і любові дістанеться дітям, тим краще для їх творчого розвитку. Відомі й попередження лікарів: якщо упродовж місяця дітей не брати, як належить, на руки, вони втрачають і у фізичному, і в розумовому розвитку. Сучасний стан виховання дітей переважно залежить від того, наскільки щирі й чесні у своїй любові до дітей самі батьки. Дітям потрібна батьківська любов щоденно і повсякчас, щоб їх сприймали і відчували, що вони потрібні батькам, що їх люблять за будь-яких обставин, люблять такими, які вони є [2, с. 12].

Середовище є досить важливою умовою, у ньому за певних обставин стимулюється творча діяльність, розвиваються творчі здібності. Важливою умовою розвитку обдарованості є сім'я, а саме:

- структура і емоційний клімат сім'ї;
- стилі стосунків батьки-діти;
- ставлення батьків до дитячої обдарованості.

На жаль, не всі батьки можуть вчасно помітити обдарованість своєї дитини і створити відповідні умови для її розвитку. Багато психологічних проблем обдарованих дітей обумовлені ставленням батьків до самого факту обдарованості їхньої дитини. Інколи на явні ознаки обдарованості дитини звертається увага лише тоді, коли вони в неї вже досить чітко проявляються, особливо у процесі навчання в школі або якоїсь іншої діяльності.

Одна із головних психологічних проблем обдарованих дітей полягає в тому, що в них бачать дітей лінивих, упертих, інколи аномальних, «не від світу цього». Ранній та незвичайний розвиток дитини не помічають батьки з низьким рівнем освіти або невисоким загальним культурним розвитком. У сім'ях, де дитина є єдиною або навпаки, всі діти мають особливі здібності, теж нерідко не розвивають належним чином обдаровану дитину,

тому що її нема з ким порівнювати. Інший варіант – батьки опираються визнанням своєї дитини обдарованою, але коли батьки «заплющують очі» на особливі здібності дітей, ці здібності проте продовжують впливати на взаємини дитини з тими, хто поруч. Тоді дитині самостійно доводиться розбиратися у складних ситуаціях, почуття провини, неприйняття себе, бажання «бути, як усі» можуть утруднювати чи навіть зруйнувати розвиток особистості.

Низка проблем виникає через те, що батьківська опіка часто виявляється в надмірному захопленні дитини до якоїсь однієї сфери, наносючи шкоду іншим. Тоді дитина швидко починає розуміти, що в ній особливо цінують батьки. І може розвиватись однобоко, засвоївши, що перемогти, стати кращим, першим – це єдиний спосіб заслужити максимум батьківської уваги. Гіпертрофована увага до якоїсь однієї здібності дитини впливає й на її самосприймання, на формування Я-концепції. Наслідки такого ставлення:

- здібності можна не розвинути належним чином;
- розвивається невротичне бажання завжди бути першим;
- непомірні батьківські амбіції можуть викликати високий рівень агресивності та ворожості дітей.

На підставі проведеного дослідження ми можемо зробити певні **висновки**.

Талант не народжується на порожньому місці. Для його формування (крім багатьох суб'єктивних чинників) потрібне відповідне середовище, певна система виховання. Традиційна ж система шкільної освіти з її специфічними, «рамковими» вимогами і критеріями оцінювання інтелектуального успіху не підходить обдарованим. Розкрити механізм обдарованості повністю не вдалося і на теперішній час, тому що це дуже складне утворення, яке охоплює всі сфери психіки – не тільки пізнавальну, а й емоційну, мотиваційну, психофізіологічну, вольову.

Обдарованість за своїм визначенням нездатна розвиватися в умовах зрівнялівки, серед стереотипних форм мислення, серед стандарту «бути, як всі». Іншими словами, не дитина повинна підлаштовуватися під зміст освіти, ламаючи себе, а сама освіта повинна підлаштовуватися під кожну дитину. Ми абсолютно погоджуємось з висловом С.Д. Максименка: «У педагогічному процесі цілі розвитку творчості (вираз, опредметнення) і традиційні завдання навчання і виховання антономічні. Педагогічна система як відображення системи державної має на меті, перш за все, адаптувати дітей до соціальних умов життя. Це відбувається через пригнічення експресивності (шар соціальних ролей її пригнічує). Так досягається органічне пристосування дитини до соціальної дійсності, але при цьому блокується творче начало. Вирішення цієї дилеми, розвиток креативності дітей і дорослих залишається глобальною проблемою сучасного світового освіти» [1, с. 46].

Для обдарованої дитини примітивне розжовування предмета і постійне повернення назад – це прямий шлях до загибелі: якщо вона втратить інтерес, перестане шукати і заглиблюватися, її здібності не розвиваються.

Нам необхідно усвідомити, що обдарованість – це дар для дитини і надвідповідальність для оточуючих, насамперед для сім'ї. Звичайно, держава повинна допомагати обдарованим та сім'ям, які виховують обдарованих дітей: «Звісно, жодна країна не може дозволити собі витрату талантів, і було б втратою людських ресурсів вчасно не визначити інтелектуальний чи інший потенціал» [16], але на сьогоднішній день, вона, принаймні, не повинна надмірно втручатись, нав'язуючи своє бачення виховання і освіти обдарованої дитини.

### **Список використаних джерел**

1. Максименко, С.Д. Генезис существования личности / Сергей Дмитриевич Максименко. – К. : Издательство ООО «КММ», 2006. – 240 с.
2. Алексеенко Т.Ф. Ціннісні орієнтації сімейного виховання: концепція реалізації / Т. Ф. Алексеенко // Рідна школа. – 1997. – №10. – С. 69-72.
3. Андреева Т.В. Семейная психология / Татьяна Владимировна Андреева. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с. – (Учебное пособие).
4. Гребенников И.В. Воспитательный климат семьи / И.В. Гребенников. – М., 1975. – 204 с.
5. Кириленко Н.П. Мастер-класс «Одаренные дети» [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://wiki.iot.ru/index.php>
6. Клайн В. Как подготовить ребенка к жизни / Виктор Клайн. – М.-Л., 1991. – 134 с.
7. Коростіль М.П. Батьківська сім'я як важливий чинник гендерної соціалізації дитини / Марія Петрівна Коростіль // Психологічна газета. – 2004. – №8.
8. Кульчицкая Е.И. Родителям о воспитании культуры детей / Елена Ипполитовна Кульчицкая. – К.: Радянська школа, 1980. – 126 с. – (Методические рекомендации).
9. Мороз Р.А. Моделі шлюбно-сімейних відносин / Руслана Анатоліївна Мороз // Психологічна газета. – 2004. – №7.
10. Сарапулова Є.Г. Виховання обдарованої дитини / Є.Г. Сарапулова // Початкова школа: Науково-методичний журнал. – 2000. – №2. – С. 3-4.
11. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка: Навч. посібн. / Мирослав Гнатович Стельмахович. – К.: ІСДО, 1996. – 288 с. – С. 53.
12. Франк С.Л. Религия любви / Семен Людвигович Франк // С нами Бог. Три размышления. – Париж: Умса-Press, 1964.
13. Харчев А.Г. Профессиональная работа женщин и семья : (Социол. исследование) / А.Г. Харчев, С. И. Голод. – Л.: На-

- ука, 1971. – 176 с. – (АН СССР. Ин-т философии. Ленингр. сектор.)
14. Харчев А.Г. Современная семья и ее проблемы / А.Г. Харчев, М.С. Мацковский. – М.: Статистика, 1978. – 271 с. – (Социально-демогр. исследование)
  15. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 1999. – 656 с.
  16. Рекомендація 1248 про освіту обдарованих дітей: За станом на 24 квіт. 2005 р. / Парламентська Асамблея Ради Європи. – Офіц. вид. – Брюссель: Рада Європи, 1994.

Certain conditions of upbringing and education of a gifted child in a family and types of parent attitude towards child giftedness are determined. Institutional concept of a family and main links in family relations are discussed in the article.

**Key words:** family, relations, giftedness, self-organization, self-development.

*Отримано: 02.09.2009*

## **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. *Загрунний 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 Юрійівна*, 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 педагогічного 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. *Кобильник 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 Данііл 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. Чамати 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 Наталя 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 Юрївна*, 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. *Шербан Тетяна Дмитрівна*, доктор психологічних наук, доцент, проректор з навчальної роботи Мукачівського державного університету, м. Мукачєво.
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>І.А. Майстренко</i> . Особливості мотивації формування професійної діяльності майбутніх біологів .....	3
2. <i>О.Г. Максименко, І.С. Максименко</i> . Результати апробації методики дослідження рівня диференціації психіки особистості .....	12
3. <i>О.В. Мамічева</i> . Педагогічні здібності викладача як предмет психологічного дослідження .....	22
4. <i>Г.В. Марковець</i> . «Побутові труднощі», що впливають на стан психічного здоров'я студентів, і способи їх подолання.....	30
5. <i>Л.М. Марковець</i> . Корекція допінг-стратегій майбутніх психологів як засіб оптимізації психологічного супроводу їх професійного становлення .....	42
6. <i>А.М. Маслюк</i> . Дослідження психотравмуючих переживань особистості як теоретико-методологічна проблема .....	55
7. <i>Ж.В. Мельник</i> . Уявлення про структуру самосвідомості особистості у сучасній психології.....	66
8. <i>С.А. Михальська</i> . Родинне спілкування як чинник комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника.....	74
9. <i>О.М. Мойзріст</i> . Види порушень харчової поведінки (теоретичний аналіз літературних джерел).....	85
10. <i>О.Є. Мойсєєва</i> . Порівняльний аналіз психологічних концепцій агресії .....	94
11. <i>М.М. Назар</i> . Можливості психологічних досліджень у мережі Інтернет для виявлення впливу авторів інтернет-сайтів на психологічні особливості студентів стаціонарних відділень вищих навчальних закладів .....	103
12. <i>Л.А. Онуфрієва</i> . Категорія спілкування в контексті сучасних проблем навчання іноземному мовленню: співвідношення предмета і метода.....	114
13. <i>О.М. Опалюк, О.І. Лісовий</i> . Особливості психологічного аналізу педагогічного спілкування.....	124
14. <i>О.М. Опалюк, Т.Л. Опалюк</i> . Особливості феномена спілкування в комунікативній культурі суспільства .....	132
15. <i>О.Л. Панкратова</i> . Розвиток саморегуляції як умова успішного професійного становлення майбутнього фахівця .....	143
16. <i>О.В. Панчак</i> . Психологія розуміння творчих стоматологічних задач лікарями.....	151
17. <i>М.В. Папуча, В.Ю. Шелков</i> . Психологічні особливості саморегуляції людей з дегенеративно-дистрофічними захворюваннями хребта.....	160
18. <i>І.В. Петренко</i> . Вивчення регулятивної сфери особистості у площині «свободи вибору».....	167

19. <i>Н.А. Побірченко, І.Б. Марченко.</i> Організаційно-психологічні умови професійної орієнтації в загальноосвітній школі .....	175
20. <i>О.М. Приданнікова.</i> Психолого-педагогічне сприяння адаптації дітей до дошкільних навчальних закладів.....	186
21. <i>О.О. Прокоф'єва.</i> Юнаки як суб'єкти маніпулятивних міжособистісних стосунків .....	194
22. <i>Н.В. Пророк.</i> Самодетермінація практикуючого психолога в процесі професіоналізації.....	203
23. <i>Н.В. Проценко.</i> Самоконтроль поведінки підлітків як попередній етап його подальшої реалізації в іншомовній мовленнєвій діяльності студентів.....	213
24. <i>С.О. Ренке.</i> Психологічні особливості студентів-психологів з різним рівнем сформованості професійного образу Я.....	221
25. <i>Л.В. Романюк.</i> Процес становлення цінностей особистості в онтогенезі .....	240
26. <i>Н.І. Савченко.</i> Роль механізмів психологічного захисту в адаптації особистості до процесу старіння .....	249
27. <i>Л.П. Скорич.</i> Теоретичні основи індивідуального підходу в навчанні .....	258
28. <i>У.Л. Стасюк.</i> Особливості професійного самовизначення майбутніх психологів.....	265
29. <i>Г.П. Татаурова-Осика.</i> Технологія визначення професійної придатності та професійно важливих якостей особистості .....	274
30. <i>Л.А. Терещенко, Т.В. Кесьян.</i> Вплив стилю педагогічного керівництва на розвиток гуманістично орієнтованої педагогічної діяльності.....	283
31. <i>С.В. Тітов.</i> Організація та проведення формуючого експерименту в розвитку креативності у дошкільників ....	291
32. <i>О.С. Толков.</i> Управління конфліктами у процесі введення інноваційних змін у вищих навчальних закладах .....	303
33. <i>Н.М. Фалько.</i> Психологічний супровід студентів ВНЗ психолого-педагогічних спеціальностей з метою формування їх інтернальних якостей .....	312
34. <i>С.В. Харченко.</i> Деадаптація студентів в умовах навчання у вищій школі як фактор прояву стресу .....	323
35. <i>О.Ю. Ходосенко.</i> Формування елементів інтелектуальної культури у старших дошкільників в ході оволодіння грою в шахи .....	333
36. <i>О.А. Чеканська.</i> Важливість соціальних чинників і постанов психологічних поглядів Й.Й. Ролле .....	341

37. <i>М.В. Шевченко.</i> Адаптація дітей із загальним недорозвиненням мовлення до навчання у загальноосвітній школі .....	349
38. <i>М.В. Шевченко.</i> Психологія виникнення фотографії.....	357
39. <i>Н.О. Шевченко.</i> Вікові можливості особистісної самодетермінації .....	365
40. <i>В.А. Шинкарьук.</i> Психологічні особливості застосування штучної варіативності рухів як одного із засобів керування моторно-силовими діями .....	374
41. <i>Ю.В. Шипіцина.</i> Маніпулятивні риси мовленнєвого впливу в текстах етичних кодексів .....	384
42. <i>Т.Д. Щербан.</i> Психологічні засоби розвитку здібностей вчителя до навчального спілкування .....	393
43. <i>Т.М. Яблонська.</i> Психологічні особливості старшокласників з різними рівнями розвитку ідентичності .....	402
44. <i>С.П. Яланська.</i> Енергомікс розвитку творчості майбутнього вчителя біології.....	413
45. <i>М.М. Янковчук.</i> Сім'я в дидакто-емоційній генезі обдарованості.....	422
Відомості про авторів .....	432



## **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 Огиенко,  
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 зарубежных 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 состоянием 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 Огиенко  
Завальнюк Александр Михайлович,  
академик АН ВО Украины,  
кандидат исторических наук, профессор*

## **PROBLEMS OF MODERN PSYCHOLOGY**

**Collected scientific researches of Kamianets-Podilsky  
Ivan Ohienko National University, Kostiuk Institute  
of psychology of the 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 2**

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. 25,80. Обл. вид. арк. 28,07.  
Тираж 300 пр. Зам. № 296.

Видавництво «Аксиома»  
(свідоцтво ДК №1808 від 26.05.2004 р.)  
м. Кам'янець Подільський, а/с 8, 32300  
Тел./факс: (03849) 3 90 06

Надруковано в друкарні ПП «Аксиома»  
пров. Північний, 5, м. Кам'янець Подільський, 32300