

КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА



ВІСНИК
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 1

*Присвячено 90-річчю від дня створення
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка*

Кам'янець-Подільський
2008

УДК 378.4(082):159.9
ББК 74.58
В53

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія КВ № 14578-3549 ПР від 11.11.2008 р.

Друкується згідно з рішенням вченої ради Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка,
протокол № 11 від 27 листопада 2008 р.

Редакційна колегія:

Бех І. Д., доктор психологічних наук, професор; *Богущька Т. О.*, кандидат біологічних наук, доцент; *Бондарчук О. І.*, кандидат психологічних наук, професор; *Грубляк В. Т.*, кандидат медичних наук, доцент; *Долинська Л. В.*, кандидат психологічних наук, професор; *Дуткевич Т. В.*, кандидат психологічних наук, професор; *Карамушка Л. М.*, доктор психологічних наук, професор; *Михальський А. В.*, кандидат медичних наук, доцент; *Максимчук Н. П.*, кандидат психологічних наук, доцент; *Молєв В. П.*, кандидат медичних наук, доцент; *Приходько Ю. О.*, доктор психологічних наук, професор; *Савицька О. В.*, кандидат психологічних наук, доцент; *Семиченко В. А.*, доктор психологічних наук, професор; *Снівак В. І.*, кандидат психологічних наук, доцент; *Снівак Л. М.*, кандидат психологічних наук, доцент; *Федорчук В. М.*, кандидат психологічних наук, професор; *Шинкарук А. І.*, доктор психологічних наук, професор.

Відповідальний редактор: *В. М. Сич*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, праці та управління, заступник декана факультету психології з наукової роботи К-ПНУ ім. Івана Огієнка.

В53 **Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Психологічні науки.** – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університету імені Івана Огієнка, 2008. – Вип. 1. – 220 с.

У науковому збірнику розміщені статті, які стали наслідком кропіткої науково-дослідної та пошукової праці науково-педагогічних працівників і аспірантів факультету психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та наукових і навчальних закладів України. Збірка адресована як фахівцям, так і тим, хто цікавиться сучасним станом психологічної науки.

УДК 378.4(082):159.9
ББК 74.58

© К-ПНУ ім. Івана Огієнка, 2008

Н. І. Бігун

ПІДЛІТКОВІ ДЕПРЕСИВНІ РОЗЛАДИ У КОНТЕКСТІ НАУКОВО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті представлено короткий огляд наукових праць зарубіжних і вітчизняних психологів, психотерапевтів, які досліджували проблему дитячої та юнацької депресивності. Подано аналіз психосоціальних факторів виникнення депресії у дітей і підлітків. Розкрито особливості прояву та перебігу депресивних розладів у людей цієї вікової категорії.

Ключові слова: депресія, депресивні розлади, депресогенний фактор, психологи, психотерапія.

На проблему депресії у дітей та підлітків увагу науковців було звернено значно пізніше і кількість досліджень, присвячених їй набагато менше ніж у дорослих. У першій половині ХХ ст. цим питанням займалися дослідники психоаналітичного напрямку, котрі вивчали негативні емоційні реакції (афективні прояви у новонароджених і дітей молодшого віку, через призму взаємостосунків з матір'ю та оточуючими), тобто психогенні депресивні розлади [1, с.12]. Основним положенням цих робіт було те, що дитина першого року життя, особливо у період новонародженості, дуже чітко реагує на емоційний стан матері та сильні емоції дорослих. У немовлят швидко розвивається тривожність і хворобливий стан напруження, якщо вони не забезпечені правильним та постійним материнським піклуванням. Рене Спітц у 1946 році описав анаклітичну депресію, що розвивається у дітей перших років життя за відсутності материнського догляду і піклування [1, с.17].

Багато, переважно зарубіжних, науковців підкреслюють роль дитячих вражень у генезі депресивних розладів дорослих людей (Ф. Браун, Н. Абрахам, Дж. Прайс та ін.). Давні дитячі переживання, особливо ті, що викликані проблемами і розчаруванням у стосунках з батьками через багато років проявляються у депресивних реакціях людей вже зрілого віку.

Серед причин формування зниженого настрою та негативного емоційного стану у дітей, А. І. Модіна виділяла наступні:

1. Руйнація звичного стереотипу поведінки (зміна життєвих обставин чи близького кола спілкування).
2. Неправильна організація режиму дня дитини.
3. Аномалії сімейного виховання.
4. Відсутність необхідних умов для гри.
5. Одностороння афективна прив'язаність.
6. Відсутність єдиного підходу до дитини.

На неправильне виховання, як одну з провідних причин депресивних розладів серед дітей та підлітків, вказують багато інших зарубіжних та вітчизняних науковців (А. І. Захаров, В. Н. Мамцева, Г. Е. Сухарева, В. М. Коздубова) [1, с.17].

Більшість науковців, дослідницькі праці котрих присвячені проблемі депресивно-невротичних станів у дітей та підлітків, вказують на взаємо-

зв'язок між типом переважаючого виховного впливу і характером особистісних відхилень у дітей. В. Н. Мясіщев, Е. К. Яковлева, С. Г. Фрайнберг, сходяться на думці, що виховання в умовах жорстких, але непослідовних вимог та заборон призведе до невротичних та психастенічних розладів; виховання по типу надмірної уваги і задоволення усіх бажань дитини зумовлює розвиток істеричних рис характеру з егоцентризмом, високою емоційністю і відсутністю самоконтролю [1, с.31]. Аномалії сімейного виховання призводять до розвитку у дітей та підлітків таких особистісних, психічних властивостей, котрі являються хорошим підґрунтям для розгортання депресивних станів.

Не менш важливим фактором формування у дітей і підлітків схильності до депресивних розладів є внутрішньо-особистісні психічні характеристики їх батьків. Емоційна вразливість, тривожність, виражений нейротизм, афективна нестійкість батьків провокує вироблення подібних властивостей у дітей. Переважно цей процес спостерігається у системі «мати-дитина». Фактор ризику появи депресії у дітей значно підвищується і за наявності в родині людей, що страждають депресивними, психопатичними розладами.

Більшість науковців підкреслюють роль особистісних властивостей дітей і підлітків, котрі перебувають у стані депресивності. Якщо одні виділяють астенічні характеристики особистості (Сухарева Г. Є., Колотілін Г. Ф.), то інші підкреслюють виражену стриманість, прагнення приховувати неприємні переживання, пригнічувати негативні емоції на фоні підвищеної емоційної чутливості (Мамцева В. Н.), тоді як треті вважають, що депресивні розлади розвиваються в осіб невпевнених у собі, нерішучих, залежних (Буланова Л. А. та ін.) [1, с.4-35].

Депресивні розлади, зокрема невротична депресія у дітей та підлітків детально описана В. Н. Мамцевою [1, с.33]. Автор відмічає, що в ряду випадків безпосередньою причиною депресивного неврозу являється психогенія, котра не має шокowego і субшокowego характеру. Причиною депресії є несприятливі умови виховання – ситуація недовіри, особливо до підлітків, приниження їх гідності, надмірно жорстке і критичне ставлення. У дітей шкільного віку депресивно-невротичні реакції можуть бути як наслідок навчальної неуспішності, болючі переживання з цього приводу, особливо коли вимоги, котрі висуваються перед дітьми з боку дорослих, не відповідають їх можливостям. Дітям та підліткам, які страждають депресивними розладами, поряд з такими рисами характеру як стриманість, прагнення приховати свої переживання, присікати можливості прояву негативних емоцій, властива загострена емоційна чутливість, виражена прив'язаність до батьків та інших членів сім'ї.

Клінічна картина депресивного неврозу у дитячому віці за даними В. Н. Мамцевої поділяється на два варіанти. У першому спостерігається глибокий депресивний афект у поєднанні з поліморфними невротичними реакціями (розлади сну і апетиту, виражена тривожність, патологічні страхи, порушення навичок самообслуговування, енурез). Депресія виникає на базі психотравмуючої ситуації – втрата батьків, або розлука з ними. У даному випадку мова йде про невротичну форму реактивної депресії. Для другого клінічного варіанту характерний неглибокий афект, депресивні про-

яви супроводжуються різноманітними аномаліями поведінки – гіперактивність, психопатоподібні риси з вторинними розладами потягів, псевдошизоїдною поведінкою.

Індивідуальна схильність дітей та підлітків до депресивних розладів може бути зумовлена церебрально-органічними факторами. Серед найбільш поширених церебрально-органічних причин депресії А. Ф. Антропов називає патологію вагітності і пологів, порушення процесу годування немовлят, наслідки раннього ураження церебральної нервової системи [1, с.28].

Розпізнати депресію у дітей, особливо на етапі раннього дитинства досить складно. Так як для клінічної картини депресивного стану у даному випадку характерна атипічність його прояву – на перший план виступають психомоторні та соматовегетативні розлади, скарги на знижений настрій присутні рідко, у розмитій, нечіткій формі.

Н. І. Озерецький виділив ряд ознак, котрі дозволяють судити про наявність у дитини депресивних розладів:

- сенситивність (підвищена чутливість, емоційна вразливість, плаксивість);
- знижений настрій (дитина виглядає пригніченою, похмурою, дратівливою, характерні різкі перепади настрою);
- негативізм (некерована імпульсивна поведінка, справляє враження «важкої»);
- підвищена самокритичність (діти можуть применшувати свої заслуги, не вірити похвалам дорослих);
- бажання померти (якщо дитина говорить про відсутність бажання жити, то це дуже серйозний симптом депресії);
- конфліктність (внутрішнє напруження, неповага до дорослих, постійна готовність до конфлікту, раптові спалахи агресії);
- розлади сну (неспокійний, переривчастий сон);
- фізична втома і апатія (знижений енергетичний рівень, виражена байдужість);
- скарги на головні болі, болі у животі тощо;
- розлади апетиту (погіршення апетиту або, навпаки, постійне бажання щось їсти);
- уникнення соціальних стосунків (втрата інтересу до ігор та спілкування з однолітками, прагнення самотності);
- низька шкільна продуктивність (відсутність інтересу до шкільних занять, іноді категорична відмова відвідувати школу, байдужість до оцінок, зниження уваги, труднощі її концентрації, погіршення пам'яті, сповільнення мислительних процесів) [12, с.23].

М. І. Фель запропонував систему відмінностей депресивних проявів у залежності від віку [1, с.24]. Так, до семи років депресивні афективні розлади проявляються капризністю, плаксивістю, погіршенням апетиту, порушенням сну, страхами, соматичним компонентом – діарея, нудота, гіпертермія, психомоторні розлади. У віці семи-дванадцяти років на зміну загальмованості і плаксивості приходить дратівливість, агресивність, внутрішній неспокій. Достатньо виражені сомато-вегетативні прояви, характерною стає іпохондрична симптоматика з афектом страху за своє життя та здоров'я. У тринадцять-сімнадцять років чітко проступає пригнічений настрій, важкі

переживання, котрі у багатьох випадках є відображенням психотравмуючої ситуації; розлади поведінки поліморфні, іпохондричні скарги більш конкретні. У підлітків в стані депресії часто з'являються думки про власну недосконалість, неповноцінність, непотрібність, які розгортаються на фоні підвищеного критичного ставлення до себе, невпевненості у своїх силах і можливостях, тривожності, низької самооцінки, іноді в поєднанні з високим рівнем домагань. Відмічається також своєрідне депресивне фантазування з емоційно насиченими уявленнями про власну смерть, особливо ритуал поховання та сцени трагічної скорботи близьких людей.

Серед реактивних станів у підлітків В. Н. Пихтарев виділив психогенні депресії невротичного рівня [13, с.18]. Ці депресії, на думку автора, не являються психотичними й супроводжуються такою ж симптоматикою як і виражені сомато-вегетативні та невротичні розлади (тахікардія, пітливість, тремор, погіршення апетиту, розлади сну, головні болі, підвищення втомлюваності, схильність до тривожних очікувань тощо); разом з тим вони не містять у собі тих основних (провідних) синдромів, котрі характерні для відомих форм неврозів.

В. М. Козідубова у 76% випадків підліткової реактивної депресії виявила ознаки вираженої тривожності [1, с.26]. У цих підлітків прослідковується наявність багатьох незадоволених потреб, що зумовлює значне емоційне напруження; крім того, їм властиві тенденції депресивного невротичного реагування, як прагнення звільнитись від стану внутрішнього напруження, зумовленого невизнанням з боку оточуючих; тривога з приводу можливої втрати своєї репутації, а також як зниження здатності до самоствердження. Все це стає причиною боязні виявитись неспроможним самореалізуватись і утвердитись як особистість.

Повний аналіз причин депресивних розладів у дітей та підлітків можливий лише за умови детального розгляду біологічних та психосоціальних факторів їх виникнення. Групу біологічних причин дитячої та підліткової депресивності складають генетичні і церебрально-органічні фактори. Найбільш поширеними психосоціальними факторами виникнення депресії у дітей та підлітків являються аномалії виховання, порушення системи «мати-дитина», гострі сімейні конфлікти, шкільні проблеми (низька успішність, труднощі у спілкуванні з учителями та однолітками), психоемоційні перевантаження, незадоволення власним фізичним «Я», психотравмуючі ситуації. Особливої уваги вимагають внутрішньо-особистісні психологічні характеристики, котрі зумовлюють індивідуальну схильність до депресивних розладів.

Депресії у дітей та підлітків характеризуються поліморфізмом і атипичністю клінічних проявів, а також невротичною дезорганізацією психічної діяльності. Депресивні розлади у підлітковому віці часто стають причиною формування патологічних рис особистості та антисоціальної поведінки. Глибокі депресивні переживання можуть призвести до соматичних захворювань і навіть провокувати спроби самогубства. Тому актуальним є питання профілактики та подолання депресії у підлітків.

Г. Ф. Колотілін, котрий займався вивченням депресивних станів різної етіології, підкреслював, що в більшості випадків появи депресії у підлітків передують психотравмуючі ситуації (втрата, близьких людей, гострі конфлікти, важкі сімейні розлади, різноманітні стресові ситуації) [1, с.25].

Дослідження психогенної депресії у підлітків, які проводились в курсі юридично-психологічної їх оцінки свідчать про те, що навіть неглибокі депресивні розлади у перехідній віковій фазі можуть стати причиною суїцидальної поведінки, зловживань алкоголем, наркотиками, антисуспільних і протиправних вчинків, слугувати основою для патологічного формування особистості (Харитоновна Н. К., Посохова В. І., Гур'єва В. А. та ін.) [1, с.28].

Повний аналіз причин депресивних розладів у дітей та підлітків можливий лише за умови детального розгляду біологічних та психосоціальних факторів їх виникнення. Депресії у дітей та підлітків характеризуються поліморфізмом і атипичністю клінічних проявів, а також невротичною дезорганізацією психічної діяльності. Депресивні розлади у підлітковому віці часто стають причиною формування патологічних рис особистості, антисоціальної поведінки, глибокі депресивні переживання можуть стати причиною суїцидних спроб. Тому актуальним є питання профілактики та подолання депресії у підлітків.

Список використаних джерел:

1. Антропов Ю. Ф. Невротическая депрессия у детей и подростков. – М.: Медпрактика, 2001. – 75 с.
2. Захаров Л. И. Неврозы у детей и психотерапии. – С.-П.: Лениздат, 2000. – 15 с.
3. Мамцева В. Н. Депрессивный невроз в детском возрасте. – М.: Медицина, 1982. – 22 с.
4. Озерский Н. И. Психопатология детского возраста. – Л.: Лениздат, 1988. – 23 с.
5. Пыхтарев В. Н. Реактивные состояния у подростков: Авторев. дис... канд. мед. наук. – М., 1972. – 18 с.

The article presents a brief survey of psychological works on the problem of child and teenager depression. Psychosocial factors of depression in children and teenagers are analyzed. Peculiarities of manifestation and development of depressive disorders in this age category are revealed.

Key words: depression, depressive disorders, depressor, psychologists, psychotherapy.

Отримано: 10.09.2008

УДК 159.91

Т. О. Богущька

РОЗВИТОК ПСИХОХРОНОМЕТРІЇ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Представлено огляд ряду психохронометричних досліджень другої половини ХХ сторіччя.

Ключові слова: психохронометрія, розвиток, обробка інформації.

Середина ХХ століття ознаменувалась новим витком психохронометричних досліджень, що дали початок етапу ренесансу психохронометрії в цілому. Частково цей поштовх був пов'язаний із досягненнями в комп'ютерних науках та зв'язку, що не могло не вплинути як на методики психох-

ронометричних досліджень, так і на обробку та інтерпретацію результатів. З цієї точки зору найбільш відомими є роботи Хіка (Hick, 1952) щодо використання ідей математичної комунікаційної теорії для інтерпретації взаємозалежності між швидкістю і точністю виконання завдань, а також нові підходи щодо визначення правильності відповіді як функції швидкості, запропоновані Шутеном та Беккером (Schouten, Bekker, 1967), Рідом (Reed, 1976) та Корбетом і Вікельгреном (Corbett, Wickelgren, 1978).

Широкого визнання також набув методичний підхід аналізу результатів психохронометричних досліджень, запропонований Штенбергом (Sternberg, 1969). Він отримав назву методу додаткового фактору, а схема переробки інформації – моделі окремих стадій. Даний методичний підхід було створено з метою вивчення стадій обробки інформації та факторів, що впливають на їхню тривалість. Сутність його полягає в тому, що якщо процес обробки інформації умовно поділити на окремі стадії, і виділити, наприклад, три різні фактори F1, F2 і F3, які впливають на тривалість цих стадій (F1 впливає на початкову фазу, F2 – на наступну, F3 – на більш пізню), то швидкість реакції представлятиме собою суму тривалостей зазначених фаз та результату впливу факторів F1, F2 і F3. Якщо ж фактори впливають на одну і ту ж саму стадію, то результат буде визначатися їх взаємодією.

Подальші психохронометричні дослідження, проведені в 60-х роках Найсером та Беллером (Neisser, 1963; Neisser, Beller, 1965), дали можливість висловити припущення щодо існування паралельних етапів обробки інформації. Так, наприклад, їх результати показали, що швидкість зорово-моторної реакції була приблизно однаковою при пред'явленні як 2, так і 10 літер.

Ці дослідження знайшли розвиток і концептуальне узгодження у роботах Макклеланда (McClelland, 1979), яким було запропоновано каскадну модель обробки інформації. Вона передбачає виконання суб'єктом завдання, що включає такі етапи як розрізнення стимулу, активацію пам'яті (пошук відповідної інформації), прийняття рішення, вибір відповіді і т.д. На думку Макклеланда, ці процеси не відбуваються у строго зазначеній послідовності; деякі з них можуть здійснюватися одночасно, тобто паралельно, при неперервному переході активації від одного процесу до іншого.

Подальші дослідження проводились в різних напрямках, включаючи як альтернативні підходи (паралельність чи послідовність стадій), так і поєднання різних моделей. У 80-х роках продовжувались роботи щодо вдосконалення методик дослідження сенсомоторних реакцій зокрема, та швидкості інформаційних процесів в цілому. Як зазначають Меєр та співавт. (Meuer et al., 1988), стало зрозумілим, що подальший прогрес в психохронометрії буде пов'язаний з двома основними теоретичними засадами:

- перша стосується складових часу реакції (оцінка подразника, підготовка відповіді і т.д.) – чи ці процеси взаємодіють, «переплітаються» між собою, і відбуваються вони одночасно чи послідовно (перевага надавалась гіпотезі паралельних стадій, аніж послідовних);
- друга базується на наданні переваги теорії безперервного трансформування інформації та її передачі у вигляді постійного вихідного потоку порівняно із гіпотезою об'єднання окремих трансформацій та передачі інформації у вигляді окремих проміжних порцій.

Значний внесок у дослідження цих питань було зроблено Міллером (Miller, 1988). Він вивчав можливість впливу підготовки досліджуваних до виконання завдань на швидкість їхньої реакції. Така підготовка здійснювалась шляхом презентації їм певних послідовностей подразників. Результати цих досліджень показали, що у більшості випадків попередня оцінка стимулів впливає на процес підготовки відповіді, і в часі вони переплітаються між собою.

Так, наприклад, один з підходів передбачав короткотривалу (500 мс) експозицію попереджувального сигналу. За ним слідував перший подразник, тривалість дії якого могла коливатись в межах 0-700 мс. Цей стимул міг представляти собою послідовність літер, які утворюють слово (напр., TREE), або ж просто їх довільний набір (напр., MAFE). Досліджуваному не потрібно було відповідати на даний подразник, він був лише сигналом про те, що наступний стимул буде тестовим. І що дуже цікаво, було виявлено тісний зв'язок між лексичним статусом попереджувального сигналу і просторовою орієнтацією при відповіді на тестовий подразник. Коли попереджувальний стимул був словом, досліджуваний для відповіді обирав праву стрілку, що передбачала використання правої руки, а отже і активізацію лівої, тобто вербальної півкулі (у правшів). Якщо ж стимулом був беззмістовний набір літер, домінувало використання лівої стрілки, що передбачала відповідь лівою рукою, а отже активізацію правої півкулі.

Вплив підготовчого періоду різної тривалості та складності на швидкість реакції досліджували також Меєр та співавт. (Meyer et al., 1985). Ними було показано, що кількість швидких реакцій зростала по мірі збільшення тривалості експозиції попереджувального сигналу (від 200 до 700 мс). На підставі отриманих результатів було зроблено висновок про те, що кількість складових часу реакції може залежати від величини комплексу подразник – відповідь, складності мозкової організації відповідних процесів, та ефектору, що забезпечує реагування.

Що стосується впливу величини подразника на швидкість реакції, то насамперед слід згадати дослідження Стернберга (Sternberg, 1966). Їх метою, зокрема, було отримати відповідь на питання, чи збільшення кількості цифр в наборі, що виступав у ролі подразника, буде потребувати зростання числа етапів обробки інформації, необхідних для прийняття рішення – відповіді. В ході експерименту пропонувалось запам'ятати набір одиничних цифр від 0 до 9 (короткочасна пам'ять). Потім досліджуваному знову демонстрували набір цифр і йому потрібно було якнайшвидше відповісти, чи ці цифри співпадали з попереднім набором чи ні. Розмір початкового набору виступав у ролі незалежної змінної, а час реакції досліджуваного – залежної. Результати цих досліджень показали, що кожна додаткова цифра, додана до набору, і яку досліджуваний утримував у короткочасній пам'яті, збільшувала час реакції на 38 мс.

Пізніше Купер і Шепард (Cooper, Shepard, 1973) запропонували так зване ротаційне завдання, сутність якого полягала у тому, що досліджуваному демонстрували літеру або число як у звичному для сприйняття вигляді, так і зі зворотного боку; як у горизонтальному напрямі, так і поверненому на певну кількість градусів (звідси і походить назва завдання, англ.

rotation – обертання). Отже, час реакції досліджуваного залежав від того, наскільки швидко він розпізнавав подразник – пряме чи зворотнє зображення, уявно розвертав його до звичного положення і приймав рішення. Результати цих досліджень показали, що швидкість реакції є найбільшою при звичному розташуванні подразника, і сповільнюється при ускладненні завдання – необхідності розпізнавати стимул та подумки повертати його. Причому, зростання часу реакції спостерігалось при зміні кута ротації від 0 до 180 градусів, і зменшення – від 180 до 360 градусів. Слід зазначити, що для досліджуваних не був принциповим напрям повороту подразника – за чи проти часової стрілки, обирався найкоротший шлях. Аналогічні результати були отримані і при використанні трьохвимірних фігур.

Підтвердженням припущення щодо залежності швидкості реакції від складності завдання стали також результати досліджень Джаста і Карпентера (Just, Carpenter, 1971) та Кларка і Чейса (Clark, Chase, 1972). Використовували чотири типи речень: правдиві стверджувальні (ПС), неправдиві стверджувальні (НС), правдиві заперечні (ПЗ), неправдиві заперечні (НЗ). Пропонувався малюнок, який потрібно було пов'язати з одним із речень і вирішити, чи підходить речення до малюнка чи ні. Саме від типу речення залежала кількість процесів, необхідних для прийняття рішення. Як свідчать результати досліджень, найшвидша реакція пов'язана з ПС реченнями, і далі по мірі зменшення швидкості – НС, НЗ і ПЗ речення.

Наступні етапи психохронометричних досліджень, пов'язані із залученням методів пізнавальної психофізіології, будуть розглянуті нами у подальших публікаціях.

Список використаних джерел:

1. Clark H. H., Chase W. G. On the process of comparing sentences against pictures // *Cognitive Psychology*. – 1972. – V. 3. – P.472-517.
2. Cooper L. A., Shepard R. N. Chronometric studies of the rotation of mental Images. In W. G. Chase (Ed.) *Visual information processing*. – New York: Academic Press, 1973. – P.75-176.
3. Corbett A. T., Wickelgren W. A. Semantic memory retrieval: Analysis by accuracy tradeoff functions // *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. – 1978. – V. 30. – P.1-15.
4. Hick W. E. On the rate of gain of information // *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. – 1952, 4. – P.11-26.
5. Just M. A., Carpenter P. A. Comprehension of negation with quantification // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. – 1971. – V. 10. – P. 244-253.
6. McClelland J. L. On the time relations of mental processes: An examination of systems of processes in cascade // *Psychological Review*. – 1979. – V. 86. – P. 287-330.
7. Meyer D. E., Osman A. M., Irwin D. E., Yantis S. Modern mental chronometry // *Biological Psychology*. – 1988. – V. 26. – P.3-67.
8. Miller J. O. Discrete and continuous models of human information processing: Theoretical distinctions and empirical results // *Acta Psychologica*. – 1988. – V. 67. – P.191-257.
9. Neisser U. Decision-time without reaction-time: Experiments in visual scanning // *American Journal of Psychology*. – 1963. – V. 76. – P.376-385.

10. Neisser U., Beller H. K. Searching through word lists // British Journal of Psychology. – 1965. – V. 56. – P.349-358.
11. Reed A. V. List length and the time course of recognition in immediate memory // Memory and Cognition. – 1976. – V. 4. – P.16-30.
12. Schouten J. F., Bekker J. A. M. Reaction time and accuracy // Acta Psychologica. – 1967. – V. 27. – P.143-153.
13. Sternberg S. High-speed scanning in human memory // Science. – 1966. – V. 153. – P.652-654.
14. Sternberg S. The discovery of processing stages: Extensions of Donders' Method / In W. G. Koster (Ed.), Attention and performance II. – Amsterdam, North – Holland, 1969. – P.276-315.

This is a review of the mental chronometry researches during the second part of the 20th century.

Key words: mental chronometry, development, information processing.

Отримано: 22.10.2008

УДК 616.12-009.86

В. Т. Грубляк, В. В. Грубляк

ЛІКУВАННЯ НЕЙРОЦИРКУЛЯТОРНОЇ ДИСТОНІЇ КОРВІТОЛОМ В ОСІБ МОЛОДОГО ВІКУ

У праці висвітлена необхідність використання в лікуванні нейроциркуляторної дистонії в осіб молодого віку з кардіологічним, гіпертензивним і аритмічним синдромами селективного блокатора бета-адренорецепторів КОРВІТОЛУ (метопрололу). Визначена динаміка клінічних симптомів, загального стану, показників ЕКГ, АТ та аритмічного синдрому у 79 хворих, які лікувались на протязі 3 місяців. Досліджено позитивний вплив корвітолу на загальний стан, клінічні показники, кардіодинамічні параметри (ЕКГ, САТ, ДАТ).

Ключові слова: нейроциркуляторна дистонія, кардіологічний, гіпертонічний, аритмічний синдроми, корвітол.

Постановка проблеми. Функціональні розлади здоров'я широко розповсюджені, особливо в осіб молодого віку. Так, нейроциркуляторна дистонія (НЦД) у загальній структурі серцево-судинних хвороб складає 39.6-65% (Грубляк В. Т., 1999), 32-50% (Маколкін В. І., Аббакумов С. А., 1995). НЦД веде до зниження працездатності в осіб молодого віку, а також, деколи, до часткової і повної втрати працездатності, вважається однією з головних причин розвитку ішемічної хвороби серця (ІХС), гіпертонічної хвороби (ГХ), інфаркту міокарда (ІМ), інсульту мозку, тобто, до розвитку причин смертності населення. Тому, дослідження має соціальне значення.

Мета дослідження – вивчення ефективності використання селективного блокатора бета – адренорецепторів – КОРВІТОЛУ (виробництво фірми «Berlin – Chemie» Германия) у лікуванні та профілактиці розвитку НЦД в осіб молодого віку.

Методика та організація дослідження. Спостерігали 79 хворих НЦД віком 18-29 років (51 – чоловіки, 28 – жінки): I група – 39 хворих НЦД з кардіалгічним синдромом (КС), 2 група – 27 хворих НЦД з гіпертонічним синдромом (ГС), 3-13 хворих НЦД з аритмічним синдромом (АС). Хворі приймали корвітол в дозі 50 мг (1 таблетка) 2 рази на добу 1 місяць, далі 0,25 мг (1/2 таблетки) 1 раз на добу 1 місяць, пізніше – 0,125 мг (1/4 таблетки) 1 раз на добу 1 місяць; водночас хворі приймали седативні засоби: лікарські збори валеріани в таблетках, корвалол, барбовал та інші аналогічні препарати.

За кількісними характеристиками основних клінічних проявів, в групі хворих НЦД з КС (39) визначили 4 підгрупи: в залежності від інтенсивності болювого синдрому (29 – з неінтенсивним болем в області серця, 10 – з інтенсивним болем) і за тривалістю (31 – з болем до 10 хвилини, 8 – з болем до 3 годин).

В групі хворих НЦД з ГС – 2 підгрупи: у 19 хворих напади головного болю спостерігались 2 рази на тиждень, 8 хворих – 5 разів; за тривалістю, в 21 хворого – до 40 хвилини, в 6 хворих – до 2 годин на добу.

В хворих НЦД з АС екстрасистолії та відчуття перебоїв визначалися у 8 хворих, серцебиття – в 5 хворих.

Об'єктивна оцінка впливу препарату проводилась за допомогою функціональних методів дослідження до і після закінчення курсу лікування: порівнювальний аналіз ЕКГ, ЕКГ з навантаженням; вивчення динаміки АТ, показників середніх значень систолічного (САТ) і діастолічного (ДАТ) тиску в мм рт.ст. в окремі періоди (8.00-18.00) та варіабельності стандартного відхилення (СВ), поряд із дослідженням клінічних симптомів в умовах індивідуально-звичайного життя.

Статистична обробка показників здійснювалась за методом варіаційної статистики з використанням критеріїв Стюдента.

Результати дослідження та їх обговорення. Після проведеного курсу лікування, у хворих НЦД (КС) скоротився час і інтенсивність болю в області серця (2 спостереження), в 95% випадків зникли напади болю. В 4 хворих НЦД (ГС) головний біль виникав 1-2 рази на тиждень, 88% випадків головний біль не турбував. Покращився стан хворих НЦД (АС): в 10 хворих визначався регрес порушень серцевого ритму до зникнення, в 3 хворих – спостерігались відчуття перебоїв, серцебиття не було (*табл. 1 та табл. 2*).

Аналіз показників АТ добового до і після лікування, визначив достовірне зниження САТ і ДАТ. Так, САТ в 8.00 змінювався від $125,5 \pm 5,3$ мм рт.ст. до $110,2 \pm 3,1$ мм рт.ст., в 18.00 – від $135,3 \pm 3,8$ мм рт.ст. до $115,5 \pm 2,1$ мм рт.ст.; ДАТ змінився в 8.00 – від $75,5 \pm 3,2$ мм рт.ст. до $60,3 \pm 1,81$ мм рт.ст., в 18.00 – від $80,6 \pm 5,2$ мм рт.ст. до $65,1 \pm 2,3$ мм рт.ст. (*табл. 3*).

Змінилася картина загального самопочуття: покращився настрій, зникла слабкість, втомленість, роздратованість, додалися емоційна і фізична активність, зросла працездатність.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження показує, що використання корвітолу у хворих НЦД молодого віку сприяє покращенню загального стану, працездатності, а також клінічних показників: зникають болі в області серця (95%), головний біль (88%), достовірно знижуються САТ і ДАТ, регресують порушення серцевого ритму до повного зникнення.

Таблиця 1

*Динаміка основних клінічних симптомів у хворих НЦД
до і після лікування корвітолом*

Групи хворих та симптоми	Кількість нападів до лікування	Кількість нападів після лікування	р
1. Хворі НЦД з КС (39 хворих)			
Біль у серці: помірний, неінтенсивний	29,2±1,4	2,1±0,8	<0,01
інтенсивний	9,8±0,2		
Тривалість болю: до 10 хвилини	31,3±1,2	2,5±0,6	<0,01
до 3 годин	8,0±0,6		
2. Хворі НЦД з ГС (27 хворих)			
Напади головного болю: до 2 разів на тиждень	21,4±0,9	4,0±0,3	<0,01
до 5 разів на тиждень	6,2±0,3		
3. Хворі НЦД з АС (13 хворих)			
екстрасистолії, відчуття перебоїв, серцебиття	8,1±1,2 5,2±0,2	3,2±0,5	<0,01

Таблиця 2

*Динаміка показників ЕКГ на фоні лікування корвітолом
хворих НЦД упродовж 3 місяців*

Порушення серцевого ритму	Хворі НЦД (79 спостережень)		р
	до лікування	після лікування	
Передсердні екстрасистолії	288,0±12,5	42,5±5,8	< 0,01
Шлуночкові екстрасистолії	136,6±11,3	19,8±3,5	< 0,01
Ранні екстрасистолії	48,4±5,2	11,2±4,3	< 0,01
Бігеменія	28,8±6,1	5,3±2,1	

Таблиця 3

*Динаміка показників добового АТ у хворих НЦД на фоні лікування
корвітолом упродовж 3 місяців*

Показники АТ (в мм рт.ст.)	До лікування		Після лікування		р
	8.00	18.00	8.00	18.00	
САТ	125,5±5,3	135,3±3,8	110,2±3,1	115,5±2,2	< 0,01
ДАТ	75,5±3,2	80,6±5,2	60,3±1,81	65,8±1,3	< 0,01

Список використаних джерел:

1. Андриевская С. А. (1998). Применение препарата корвитол в лечении больных нейроциркулярной дистонией. Український медичний часопис, 3(5):61-64.
2. Абакумов С. А., Маколкин В. И. (1996). Проблемы нейроциркуляторной дистонии и экспертизы трудоспособности. Терапевт. Архив, 4:19-21.
3. Белоусов Ю. Б., Упницький А. А., Егорова Н. А. и др. (1997). Клинико-инструментальное исследование препарата «Корвитол» (метапролол) у больных с мягкой и умеренной артериальной гипертензией в амбулаторных условиях. Кардиология, 2:52-53.

4. Викторов А. И. (1996) Клиническое применение бета-адреноблокаторов. Лікування та діагностика, 2:28-38.
5. Голощанов О. А., Голдабин В. И., Геллер А. Л. и др. (1995). Влияние анаприлина (пропранолола) на кардиогемодинамику у больных нейроциркулярной дистонией. Кардиология, 6:62.
6. Грубляк В. Т. (1999). Сполучена церебральна та кардіальна патологія у хворих гіпертонічною хворобою. Монографія. – Харків, 1999. – 364 с.
7. Сидоренко С. А., Преображенський Д. В. (1994) Клиническое применение бета-адреноблокаторов. Медицина. – Москва. – 86 с.
8. A prospective study of nutritional factors and hypertension among V. S women / I. Itman, W. Willett, M. Stamper et all // Circulation. – 1989. – Vol. 80. – P. 1320-1327.
9. Atheng-Gelas F., Baussant T., Gardes L., Cjwol P. (1988) Nephrologie, Vol. 9, r1:3-7.
10. Bansal S. Suxual dysfunction in hyperteniw men (1988) Hypertenssion, Vol.2, r2:1-10
11. Elnichi M., Ketcheu T. (1993) Hypertension: Patient evaluation, indicator for treatment, 47:48-52.
12. Peart M. S. Concepts in hypertension, I. Roy-Coll Phye. – London. V.14 r3:141-152.
13. Wells (Ed) 1973. The microcirculation in clinical medicine. Academic Press. – New York and London. – С. 322.
14. Feldman R. (1986) Effect of propranolol on miocardial ichemia occuring acute coronary occlusion. Circulation, 73:727-737.
15. Tash Force of the Working Group on Arrhythm of the European Society of Cardiology (1991) The «Sieilian Gambit». A new approach to the classifcation of antiarrhythmic drugs fassed their actions on arrhythnogenesis mechanisms, European H. Your., 12:1112.

In this article there has been substantiated the necessity in using corvitol, B-adre blockers receptors in the treatment of young patients with neurocirculatory dystonia, as well as there has been investigated the dynamics of clinical symptoms of general state, indexes in EKG, AT and arytmatycal syndroms revealed in 79 patients who have been treating for there months. There was investigated the positive (effect) of corvitol upon the common state, clinical indexes, cardiodynamic parameters (EKG, SAP, DAP).

Key words: neurocirculatory dystonia, cardialgical, hypertensial, aritmical syndroms, corvitol, metoprolol.

Отримано: 04.10.2008

УДК 159.923

Н. М. Дідик

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ В ГУМАНІСТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ К. РОДЖЕРСА

Стаття розкриває поняття особистісної зрілості в гуманістичній психології К. Роджерса. Описано риси повноцінно функціонуючої і дезадаптованої людини, характеристики хорошого життя.

Ключові слова: особистісна зрілість, повноцінно функціонуюча особистість, гуманістична психологія.

Кожна людина здатна і прагне до особистісного самовдосконалення, самостійно визначаючи для себе сенс життя, його цілі і цінності. Процес

самовдосконалення сприяє особистісній зрілості, підносить розвиток індивіда на якісно вищий рівень. Основною потребою людини в даному випадку є самоактуалізація, прагнення до самовдосконалення і самовираження.

Представник гуманістичної психології Роджерс висловив гіпотезу про те, що вся поведінка регулюється деяким об'єднуючим мотивом – **тенденція актуалізації** як властива організму тенденція розвивати усі свої здібності, щоб зберігати і розвивати особистість. Таким чином, найважливіший мотив у житті – актуалізувати, тобто зберігати і розвивати себе, максимально виявити кращі якості своєї особистості, закладені в ній від природи. Ця фундаментальна тенденція є єдиним мотиваційним конструктом.

Тенденція актуалізації є активним процесом, який відповідає за те, що організм завжди прагне до певної цілі, яка веде людину до автономії і самодостатності. Роджерс вважав, що поведінка мотивована потребою людини розвиватися і покращуватися. Людиною керує процес росту, в якому її особистісний потенціал приводиться до реалізації. Рух до саморозвитку часто супроводжується боротьбою і стражданнями, але людина наполегливо продовжує свої спроби, не дивлячись на біль і невдачі. Фактично вся поведінка людей спрямована на підвищення їх компетентності чи актуалізацію.

Весь життєвий досвід оцінюється з позиції того, наскільки він добре слугує тенденції актуалізації. Найбільш необхідним аспектом тенденції актуалізації є прагнення людини до самоактуалізації. Тенденція самоактуалізації – процес реалізації людиною протягом всього життя свого потенціалу з метою стати повноцінно функціонуючою особистістю. Прагнучи досягнути цього, людина проживає життя, наповнене смыслом, пошуками і хвилюваннями. Самоактуалізуюча людина живе екзистенційно, невимушено насолоджуючись кожним моментом життя і повністю приймаючи участь у ньому.

Самоактуалізація як така не є кінцевим станом досконалості. У людини завжди залишаються таланти для розвитку, навички для вдосконалення. Проте, можна говорити про людей, які досягли більшої самоактуалізації, ніж інші; вони дальше інших підійшли до такого функціонування, яке можна назвати більш повноцінним, творчим і автономним [6].

Тенденція до самоактуалізації – фундаментальний аспект людської природи, який мотивує людину рухатися до більшої конгруентності і більш реалістичного функціонування, що властиве всьому живому. «Це прагнення видно в органічному і людському житті – прагнення розширитися, стати автономним, розвиватися, ставати зрілим, прагнення виражати і задіювати всі можливості організму, в тій мірі, в якій ця дія посилює організм чи самість» [5, с.355-356]. Передумова, що ріст можливий і є центральним для структури організму, є основоположним для теорії Роджерса.

Ця актуалізуюча тенденція вибірково, спрямована на аспекти середовища, які відповідають за конструктивний рух особистості до цілісності і завершеності. Мотивуючою силою є прагнення до самоактуалізації, а єдиною життєвою метою – стати цілісною, самоактуалізованою особистістю. Рух вперед можливий тоді, коли вибори ясно сприймаються і адекватно символізуються. Людина не здатна актуалізуватися, якщо не розрізняє прогресивні і регресивні шляхи поведінки [7].

Коли людина поважатиме і цінуватиме всі свої прояви, зможе усвідомлювати все, що можна знати про себе і буде гнучкою і відкритою по відно-

шенню до нового досвіду, тоді стане тією людиною, якою може стати, а саме *повноцінно функціонуючою людиною* як називає її Роджерс. Вона цінуватиме, схвалюватиме, захоплюватиметься, підтримуватиме інших людей, тому що цінує, схвалює, захоплюється і любить саму себе. Повноцінно функціонуючу людину можна назвати **особистісно зрілою**, ідеальним типом особистості.

Основна руйнівна сила функціонування людини – тенденція до самоактуалізації, потреба реалізувати свої вроджені потенційні можливості. У розвитку особистості важливим є ставлення до неї значимих інших, особливо батьків. У випадку повного прийняття і поваги у дитини формується Я-концепція, що відповідає потенційним можливостям дитини. Якщо батьками приймаються одні, і заперечуються інші форми поведінки, має місце умовна позитивна увага, то Я-концепція визначатиметься соціумом, а не потенціалом дитини. Таким чином, залежно від типу уваги, отриманої в дитинстві, формуватиметься певний тип особистості. Перший – **«повноцінно функціонуюча особистість»** – ідеальна людина, яка отримала безумовну позитивну увагу, тому у неї немає умов цінності, немає тенденції до захисної поведінки; таку особу характеризує конгруентність між «Я» і потенціалами. Їй властиві: організмична довіра (впевненість у собі, інтуїтивний образ життя), відкритість переживанню (рефлексивність, емоційна глибина), емпірична свобода (суб'єктивне відчуття свободи волі), екзистенційний образ життя (спонтанність, гнучкість, індуктивне мислення, адаптованість), креативність (схильність до продукування нових дієвих думок, дій і об'єктів).

Другий тип – **«непристосована особистість» (дезадапована особистість)** – людина, яка отримала умовну позитивну увагу, тому у неї сформувалися умови цінності і неконгруентність між «Я» і потенціалами, тенденція до захисної поведінки, не довіряє своєму організму, ігнорує його, відчуває себе не вільною, а керованою, швидше конформною, ніж творчою, живе відповідно до складеного заздалегідь плану, а не екзистенційно, не має свободи, відчуває, що нею маніпулюють і заважають чинити відповідно до власних бажань, поводитись не креативно, підтримує існування, а не покращує його [4, с.159-160].

«Повноцінно функціонуючий» – термін, використовуваний Роджерсом, для позначення людей, які використовують свої здібності і таланти, реалізують свій потенціал і рухаються до повного пізнання себе і сфери власних переживань. Роджерс виділив *п'ять основних особистісних характеристик*, загальних для повноцінно функціонуючих людей [2, с.5-7].

1. Відкритість переживанню – людина чітко сприймає об'єктивні та суб'єктивні події життя, здатна слухати себе, відчувати всю сферу сенсорних, емоційних, когнітивних переживань у собі, не відчуваючи загрози. Вона тонко усвідомлює свої найглибші думки і почуття, не намагається придушити їх, часто діє відповідно до них, а коли і ні – здатна усвідомити їх. Фактично всі переживання, внутрішні і зовнішні, точно символізовані в її свідомості, не спотворюючись і не заперечуючись.

Відкритість переживанню – протилежність використанню захисних механізмів. «Людина здатна більше прислухатися до себе, власних переживань, вільно суб'єктивно проживає свої почуття і усвідомлює їх наявність».

Така людина емоційна, виявляє і позитивні, і негативні емоції, рефлексивна, володіє багатою інформацією про себе.

«Субсприйняття», ці ранні попереджувальні сигнали обмеженого усвідомлення, мало або зовсім не використовуються такою людиною, вона постійно рухається від захисту до прямого досвіду. Вона більш відкрита своїм почуттям страху, збентеження або болю, мужності, ніжності, благоговіння. Вона більш здатна повно прожити досвід організму, а не вимикати його фрагменти з усвідомлення.

2. Екзистенційний образ життя – максимальна адаптивність, змінність переживань та організації «Я», повна реалізація кожного моменту. Це тенденція жити повно і насичено в кожний момент існування, так, щоб кожне переживання сприймалося як свіже і унікальне, відмінне від того, що було раніше. За Роджерсом, те, чим людина є чи якою вона буде в наступний момент, витікає з даного моменту, незалежно від минулих очікувань. Екзистенційний образ життя обумовлює, що швидше «Я» людини і її особистість витікають з переживань, а не переживання перетворюється, щоб відповідати певній наперед заданій жорсткій Я-структурі.

Екзистенційний образ життя – здібність постійно жити повним життям, коли суб'єктивні відчуття полягають в тому, що кожна секунда несе щось нове і відрізняється від минулої секунди. «Людина стає учасником і спостерігачем поточного процесу організмичного переживання, а не намагається цей процес контролювати. Таке життя означає максимальну адаптивність, відсутність ригідності, жорсткої організації». Людина діє спонтанно, гнучко, мислить індуктивно, переструктурує свої реакції відповідно до досвіду, коли він надає нові можливості.

3. Організмична довіра – людина повністю відкрита власним переживанням, довіряє своєму організму, дозволяє рішенням з'явитися не силоміць, а самостійно, довіряючи йому як основі для дії. Для керівництва своєю поведінкою людина постійно спирається на більш точні внутрішні переживання, у неспотвореному вигляді сприймає внутрішні потреби та емоції, соціальні ситуації

Повноцінно функціонуючі люди залежать від організмичних переживань, яке вони розглядають як достовірне джерело інформації, яке дозволяє вирішувати, що потрібно, а що не потрібно робити. Організмична довіра означає здібність людини приймати до уваги свої внутрішні відчуття і розглядати їх як основу для вибору поведінки. Завдяки відкритості власному досвіду вона швидко усвідомлює незадовільні наслідки і виправляє помилкові вибори.

4. Емпірична свобода – людина щосекунди переживає свободу вибору, може вільно жити так, як хоче, без обмежень чи заборон. Суб'єктивна свобода – це відчуття власної влади, здібність робити вибір і керувати собою. Повноцінно функціонуючі люди в змозі робити вільний вибір, і що б не трапилось з ними, це залежить виключно від них самих. Повноцінно функціонуюча людина вибирає вільно, навіть коли її дії детерміновані минулим досвідом. Вона володіє яскравим відчуттям своєї внутрішньої сили на основі впевненості, що все залежить від неї самої.

5. Креативність – схильність продукувати нові думки, об'єкти, дії, здатність адаптуватися до нових умов, шомиті знаходити нові способи жити, не залишаючись обмеженим в минулому. Творчі люди прагнуть жити конструктивно і адаптивно у своїй культурі, у той же час задовольняючи власні найбільш глибокі потреби. Вони схильні творчо, гнучко пристосовуватися до умов, що змінюються. Однак, такі люди не обов'язково повністю пристосовані до культури і не є конформістами. Їх зв'язок із суспільством можна виразити так: вони є членами суспільства і його продуктами, але не його полоненими.

Роджерс хотів, щоб людина звертала увагу на те, якою вона може бути: жити насичено, повністю усвідомлено, у повній мірі відчувати людське буття – «повноцінно функціонувати» [6, с.548-551]. Життя повноцінно функціонуючої людини включає реалізацію вроджених потенційних можливостей людини, які постійно зростають і збільшуються.

В роджеріанському ідеалі людини підкреслюється гнучкість, спонтанність, життєве різноманіття, відкритість, багатство досвіду, зміни, увага акцентується на потенційних можливостях людини, яка мотивована до особистісного зростання.

«Ріст особистості означає зміни в «Я» [2, с.515]. Ріст особистості затримується в міру того, як людина заперечує імпульси, що відрізняються від штучно створеного уявлення про себе. Для підтримки несправжнього образу себе людина спотворює досвід, і чим більше спотворення, тим більше виникає проблем і помилок. Людина повертається до здоров'я, приймаючи сторону себе, що прігнічувалися і заперечувалися.

Характеристики повноцінно функціонуючої (найбільш здорової) людини можна інтерпретувати як *ознаки душевного здоров'я*. Повноцінно функціонуюча особистість – синонім оптимального психологічного пристосування, **психологічної зрілості**, повної конгруентності. Всі характеристики такої людини – процесуальні. Повноцінно функціонуюча особистість – це людина-в-процесі, яка постійно змінюється. Таких людей більше задовольняє існування в якості процесу, а не застиглої сутності [5, с.376-377].

Повноцінно функціонуючу особистість можна ототожнити з особистісно зрілою. Особистісної зрілості кожна людина досягає по-своєму. Рух на шляху до зрілості для одного означає розвиток незалежності, а для іншого – більш творче існування.

Вивільнення тенденції до зрілості полягає в прагненні перебудувати свою особистість і своє ставлення до життя, зробивши її більш зрілою. Як не називати це – тенденцією до зростання, самоактуалізації або руху вперед, – це головна рушійна сила життя, це прагнення, від якого залежить вся психотерапія. Це прагнення, яке присутнє у всьому органічному і людському житті, – розповсюджуватися, розширюватися, ставати незалежним, розвиватися, зріти – тенденція проявляти і задіювати всі можливості організму до такого ступеня, щоб вони підсилювали організм або «Я».

На шляху до особистісної зрілості людина стає більш цілісною, дієвою. У неї виявляється менше невротичних або психопатичних рис і більше якостей нормальної, здорової людини. У неї змінюється сприйняття себе, вона оцінює себе реалістичніше. Така людина стає більш схожою на ту, якою вона хоче бути. Вона впевненіша в собі і краще володіє собою, краще

розуміє себе, стає відкритішою досвіду, менше заперечує і пригнічує свої переживання. Така людина краще приймає інших і бачить їх більш схожими на себе. Подібні зміни відбуваються і в поведінці. На неї менше діє стрес, після нього вона швидше опам'ятовується, її поведінка стає більш зрілою. У неї менше захисних реакцій, вона легше пристосовується до навколишніх умов, здатна більш творчо підійти до ситуації.

Процес становлення виникає у сприятливому психологічному кліматі, де людина не застосовує захист, повністю переживає свої приховані якості. Така людина довіряє власному організму та відкрита організмичному досвіду, вона вважає, що локус оцінки – всередині неї самої, вчиться жити як учасник теперішнього процесу, де вона постійно відкриває власні нові якості [5].

Якщо батьки при спілкуванні з дитиною створять оптимальний психологічний клімат, дитина буде більш самокерованою, соціалізованою і зрілою. Якщо вчитель створить таку атмосферу, то учень стає більш самонавчальним, творчим, дисциплінованим, менш неспокійним і керованим іншими [1].

Повноцінно функціонуюча особистість вільна реагувати і переживати в досвіді свою реакцію на ситуації. Це суть того, що Роджерс називав «жити хорошим життям». Така людина постійно знаходиться в процесі подальшої самоактуалізації. Хороше життя – це процес, а не стан буття. Це напрям, а не призначення, за словами К. Роджерса.

Характерними якостями процесу «**хорошого життя**» є:

1. Зростає відвертість досвіду.

По-перше, цей процес пов'язаний зі зростаючою відвертістю досвіду. Людина стає все більш здатною чути себе, переживає те, що в ній відбувається. Вона відкритіша своїм відчуттям страху, пригніченості, болю, смливості, ніжності і благоговіння. Вона вільно може жити своїми суб'єктивними відчуттями, усвідомлювати їх, здатна більшою мірою жити досвідом свого організму, а не закривати його від усвідомлення.

2. Зростає прагнення жити сьогоднішнім.

У людини присутнє велике прагнення жити повнокровним життям в кожен його момент, у неї немає захисних реакцій, кожен момент її життя є новим і неповторним, максимум адаптованим. Якщо людина наближається до хорошого, зрілого життя, то її розум відкритий тому, що відбувається зараз.

3. Зростає довіра до свого організму.

У людини збільшується довіра до свого організму як засобу досягнення якнайкращої поведінки в кожній ситуації в сьогоднішні. Вирішуючи, що зробити в тій або іншій ситуації, багато людей спираються на принципи, на правила поведінки, встановлені якоюсь групою або установою, на думки інших або на те, як вони поводитися в подібній ситуації у минулому. Вона більше довіряє своїй цілісній організмичній реакції на нові ситуації, оскільки будучи відкритою своєму досвіду, вона все більше переконується, що те, що «відчувається вірним», виявляється надійним орієнтиром поведінки, що приносить їй дійсне задоволення. Вона більш повно живе справжнім моментом і дізнається, що це найправильніший спосіб існування, стає більш повноцінно функціонуючим організмом і більш абсолютно функціонуючою людиною, оскільки повністю усвідомлює себе.

4. Фундаментальна довіра до людської природи.

Природа повноцінно функціонуючої людини творча і гідна довіри. У міру того як вона все більш ставатиме самою собою, вона буде більшою мірою і соціалізуватися, її подальші дії будуть позитивними, творчими. Якщо вона рухається до відвертості всього свого досвіду, її поведінка в цілому в буде реалістичнішою і збалансованою [1].

Саме це прагнення жити справжнім моментом, на погляд К. Роджерса, виявляється в людях, залучених в процес хорошого життя. Таким чином, виявляється, що однією зі складових процесу «хорошого життя» виступає рух від полюса захисних реакцій до полюса відвертості своєму досвіду. Людина стає все більш здатною чути себе, переживати те, що в ній відбувається. Вона відкритіша своїм відчуттям.

5. Творчість як складова хорошого життя.

Людина, залучена в процес «хорошого життя», – це творча людина. З її сприйнятливою відвертістю світу, з її вірою у свою здатність формувати нові відносини з оточуючими вона буде такою людиною, у якій з'являться продуктивна творчості і творче життя. Вона не обов'язково буде «приспосованою» до своєї культури, але майже обов'язково не буде конформістом. У будь-які часи і в будь-якій культурі вона творитиме в гармонії зі своєю культурою, необхідною їй для збалансованого задоволення своїх потреб. Вона з більшою вірогідністю адаптувалася б і вижила при зміні навколишніх умов, змогла б добре і творчо пристосуватися як до нових, так і до існуючих умов [1].

Як і більшість персоністів, орієнтованих на терапію, Роджерс висловлював певні ідеї про конкретні особистісні характеристики, які визначають «хороше життя». Він починає його розглядати з оцінки того, чим воно не є. Хороше життя – це не фіксований стан буття і не стан, в якому людина відчуває себе адаптованою, досконалою чи актуалізованою. Це і не стан зменшення напруги чи гомеостазу. Хороше життя – це не кінцевий пункт, а напрямок, в якому людина рухається, слідуючи своїй справжній природі [5]. Хороше життя – це процес руху по шляху, який вибирає людський організм, коли він внутрішньо вільний розвиватися в будь-якому напрямі, причому цьому напрямку властива певна загальність [1].

Таким чином, поняття особистісної зрілості в гуманістичній психології К. Роджерса асоціюється з повноцінним функціонуванням особистості і з характеристиками «хорошого життя». Хороше життя – не для малодушних. Воно пов'язане з розширенням і зростанням своїх можливостей. Щоб повністю зануритися в потік життя, необхідна мужність. Але понад усе в людині захоплює те, що, будучи вільною вибирати собі хороше життя, вона вибирає саме процес становлення.

Список використаних джерел:

1. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994.
2. Клонингер С. Теории личности: познание человека. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.
3. Ліфарсва Н. В. Психологія особистості: Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 240 с.

4. Психология личности. Словарь-справочник / под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
5. Райгородский Д. Я. Психология личности. Т. 1. Хрестоматия. Издание третье, дополненное. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. – 512 с.
6. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2005. – 607 с.
7. Холл Кэвлин С., Линдсей Гарднер. Теории личности. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 592 с.

The article exposes the concept of personality maturity in humanism psychology of K. Rogers. The lines of valuably functioning man, description of good life are described.

Key words: personality maturity, valuably functioning personality, humanism psychology.

Отримано: 12.10.2008

УДК 159.937:005.71

Л. М. Карамушка

ЗМІСТ ТА ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В РОБОТІ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ПСИХОЛОГІВ

У статті розкрито зміст технологічного підходу в діяльності організаційних психологів, показано основні напрямки та форми його використання. Охарактеризовано основні види психолого-організаційних технологій.

Ключові слова: організаційні психологи, технологічний підхід, види психолого-організаційних технологій.

Постановка проблеми. Вирішення складних соціально-політичних та економічних завдань, пов'язаних із розбудовою Української держави, значною мірою залежить від ефективності діяльності вітчизняних освітніх організацій.

Однак аналіз практики управління організаціями свідчить про наявність тут *низки суперечностей*, які існують між:

- об'єктивними соціальними процесами, що відбуваються в країні (зміна парадигми соціального розвитку, перехід до ринкової економіки тощо), і неспроможністю більшості організацій своєчасно й адекватно реагувати на ці зміни (упроваджувати новий зміст діяльності, нові інформаційні технології, нові стратегії управлінської взаємодії);
- між наявністю об'єктивних умов для вияву активності та самостійності керівників та персоналу у процесі діяльності організацій, створенням ринку продуктів та послуг і відсутністю в багатьох керівників та працівників організацій настанов, умінь та навичок реалізації інноваційних принципів, творчих підходів до менеджерської та професійної діяльності;

- між створенням нових (за організаційними структурами, формами власності та змістом діяльності) типів організацій і недостатньою готовністю керівників і персоналу визначати істотну специфіку своїх організацій та адекватну стратегію взаємодії з іншими організаціями;
- між об'єктивною потребою в підготовці менеджерів та персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін, формуванні в них психологічної готовності до роботи в таких умовах і відсутністю спеціальної цілісної системи такої підготовки;
- між потребою менеджерів та працівників організацій в отриманні психологічної допомоги з проблем діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін і недостатньою підготовкою практичних психологів до надання такої допомоги тощо.

Потреба в розв'язанні цих суперечностей зумовлює необхідність розробки та впровадження в діяльність організацій нових психолого-організаційних технологій, які б забезпечували їх ефективне функціонування в умовах трансформаційних процесів у суспільстві.

Актуальність проблеми і обумовила вибір нами означеної теми дослідження.

Мета дослідження: розробити та апробувати технологічний підхід в роботі організаційних психологів.

Методика та організація дослідження. Дослідження проведено в 2007-2008 рр. у в Українському університеті менеджменту освіти АПН України під час курсів підвищення кваліфікації директорів та психологів шкіл та гімназій і ліцеїв та інших категорій працівників освітніх організацій. Усього в процесі апробації технології взяло участь понад 1000 керівників та психологів освітніх організацій. Використовувалися інтерактивні методи навчання.

Результати дослідження.

1. Психолого-організаційні технології як різновид психологічних технологій.

Одним із видів психологічних технологій є технології, пов'язані із наданням психологічної допомоги організаційними психологами менеджерам та персоналу організацій. Ці технології, на нашу думку, можна назвати **психолого-організаційними технологіями** і визначити як *системи основних видів та форм діяльності* організаційних психологів, що спрямовані на розв'язання певних психологічних проблем, пов'язаних як з діяльністю та розвитком організації в цілому, так і діяльністю менеджерів та персоналу організацій.

Особливість використання технологічного підходу в роботі організаційних психологів передбачає розроблення (проекування) та впровадження спеціальних організаційно-психологічних технологій, спрямованих на розв'язання конкретних проблем в організації.

Переваги технологічного підходу, на наш погляд, полягають у наступному:

- системність у використанні основних видів роботи організаційних психологів;
- «операціональність» роботи організаційних психологів;

- «сфокусованість» на практичному розв'язанні конкретних проблем в організації;
- динамічність роботи організаційних психологів;
- можливість поєднання академічної та практичної організаційної психології та ін.

Базуючись на підході В. Г. Панка [9] та дещо уточнюючи його, можна твердити про те, що *структура психолого-організаційної технології* включає, на наш погляд, такі три основні компоненти:

а) *інформаційно-смісловий компонент* (теоретичні підходи до аналізу того чи іншого психологічного явища в організації – визначення сутності досліджуваного феномену; розкриття його місця в системі діяльності організації; аналіз основних елементів його структури; систематизація основних типів, видів тощо);

б) *діагностичний компонент* (аналіз основних критеріїв та показників явища, що досліджується; представлення методів, які можуть бути використані для їх вимірювання; обґрунтування доцільності застосування тих чи інших діагностичних методів при вимірюванні певних параметрів; відображення основних підходів до представлення отриманих результатів тощо);

в) *корекційно-розвивальний компонент* (характеристика основних напрямів здійснення корекційно-розвивальної роботи – через систему тренінгової роботи та через консультативну роботу; визначення основних видів тренінгів та стратегій здійснення консультування; доцільність їх використання при наявності різних психолого-управлінських запитів (управлінського персоналу різних рівнів управління – топ-менеджерів, менеджерів середнього та нижнього рівнів, працівників організації); обґрунтування доцільності використання індивідуальних чи групових форм корекційно-розвивальної роботи в тих чи інших ситуаціях тощо) [4].

Слід зазначити, що важливим завданням *практичної організаційної психології* є *розроблення (конструювання) психолого-організаційних технологій* відповідно до основних проблем, які виникають у процесі психологічного забезпечення управлінського процесу.

Аналізуючи попередній матеріал та підсумовуючи сформульовані положення, можна зробити такі *висновки щодо впровадження технологічного підходу в діяльності організаційних психологів*, тобто конструювання та використання психолого-організаційних технологій для надання організаційними психологами допомоги керівникам та персоналу організацій.

Психолого-організаційні технології – це ситуаційно орієнтовані системоконспекти методів, які складаються із трьох основних блоків: інформаційно-сміслового, діагностично-інтерпретаційного та корекційно-розвивального, що забезпечують ефективність основних видів діяльності організаційних психологів у конкретних обставинах життєдіяльності організації щодо потреб і запитів керівників та персоналу.

Впровадження психолого-організаційних технологій передбачає взаємопов'язану діяльність психолога і керівника на договірній основі з урахуванням принципів спільної роботи (індивідуалізації, диференціації, оптимальної реалізації людських ресурсів, конструктивного спілкування тощо).

Розроблені психолого-організаційні технології повинні бути придатними для відтворення не тільки їх авторами, але й іншими психологами з гарантією досягнення запланованих результатів.

Важливим є оволодіння практичними психологами цими технологіями в процесі університетського навчання, а також оволодіння уміннями та навичками адаптувати їх, перекладати на «конкретну мову», працюючи під супроводом супервізорів в умовах конкретної організації.

2. Основні види психолого-організаційних технологій та можливості їх використання в організаціях

Усі види психолого-організаційних технологій, які можуть бути використані організаційними психологами, можна поділити, на наш погляд, на такі **основні групи**:

- технології роботи організаційних психологів щодо забезпечення діяльності та розвитку організації;
- технології роботи організаційних психологів з керівниками організацій;
- технології роботи організаційних психологів з персоналом організацій;
- технології роботи організаційних психологів щодо забезпечення ефективної взаємодії менеджерів та персоналу організацій.

Кожна із зазначених груп технологій поєднує певні підгрупи технологій, які наводяться нижче.

Технології роботи організаційних психологів щодо забезпечення діяльності та розвитку організації поєднують такі підгрупи:

- технологію розробки Концепції діяльності та розвитку організації;
- технологію взаємодії організації з іншими організаціями;
- технологію формування сприятливого іміджу організації;
- технологію проведення презентації організації;
- технологію розвитку конкурентоздатності персоналу організацій;
- технологію управління змінами в організації та ін.

До групи технологій роботи організаційних психологів з керівниками організацій належать:

- технологія формування управлінської команди;
- технологія розвитку професійно-управлінського самовизначення менеджерів;
- технологія прийняття менеджерами управлінських рішень в освітній організації;
- технологія формування етичної культури менеджерів;
- технологія ефективної діяльності керівника-лідера та ін.

Група технологій роботи організаційних психологів з персоналом організацій включає:

- технологію відбору працівників у організацію;
- технологію адаптації працівників організації;
- технологію забезпечення задоволеності працівників роботою;
- технологію здійснення атестації в організації;
- технологію забезпечення професійної кар'єри персоналу організації;
- технологію забезпечення психічного здоров'я працівників організації;

- технологію попередження та подолання професійного стресу в організації;
- технологію профілактики виникнення синдрому «професійного вигорання» у працівників організацій та ін.

До групи технологій роботи організаційних психологів щодо забезпечення ефективної взаємодії менеджерів та персоналу організацій належать:

- технологія ефективного ділового спілкування та попередження комунікативних бар'єрів і організацій;
- технологія запобігання та вирішення організаційних конфліктів;
- технологія формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі;
- технологія формування організаційної культури організації та ін.

3. Основні форми використання технологічного підходу для психологічного забезпечення діяльності організацій

На основі практичного використання технологічного підходу для психологічного забезпечення діяльності організацій, який знайшов відображення у низці публікацій наукових співробітників, аспірантів та наукових коrespondентів лабораторії, можна говорити, на наш погляд, про те, що цей підхід знайшов втілення у *двох основних формах*.

По-перше, у *повній формі*, коли загальний дизайн технології (змістовно-смысловий, діагностичний та корекційно-розвивальний компоненти) представлено у повному обсязі (на рівні цілісної технології). Найбільш повно цей варіант представлено у навчальних посібниках «Технології роботи організаційних психологів» [13], «Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій» [11]. У зазначених посібниках аналіз тієї чи іншої психолого-організаційної проблеми здійснюється у послідовному розгортанні названих компонентів: а) аналізуються основні поняття та підходи до аналізу проблеми, здійснюються класифікації певних явищ; б) пропонуються методики, які можуть бути використані для діагностики конкретного класу характеристик, які стосуються проблеми, що аналізується; в) висвітлюються тренінгові програми та моделі консультування, які можуть бути використані для оптимізації та розвитку певних психологічних характеристик (на рівні особистості, групи й організації).

По-друге, у *локальній формі*, коли загальний дизайн технології (змістовно-смысловий, діагностичний та корекційно-розвивальний компоненти) застосовується лише щодо корекційно-розвивального компонента технології як найбільш прикладної її складової. У такому випадку, скоріше за все, можна говорити про те, що корекційно-розвивальний компонент технології є певною мірою *концентрованим* вираженням самої технології.

Найчастіше реалізація локального варіанта технології розгортається на матеріалі тренінгових програм, у процесі проведення яких у структурі кожної теми тренінгу за допомогою спеціальних інтерактивних технік, які сприяють реалізації трьох основних компонентів технології: а) розкривається суть певного явища (процесу) та його специфічні характеристики; б) діагностуються певні психологічні характеристики, які впливають на яви яви певного явища (процесу); в) впроваджуються певні корекційно-розвивальні вправи для оптимізації розвитку та корекції певних психологічних

характеристик (особистості, групи, організації), які прямо чи опосередковано впливають на вияви певних складових того чи іншого явища (процесу).

Особливості реалізації локального варіанта знайшли відображення в багатьох працях співробітників, аспірантів та наукових кореспондентів лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, виконаних під науковим керівництвом автора статті. До них можна, зокрема, віднести дослідження О. В. Винославської (розробка технології підготовки менеджерів до етичної поведінки в умовах змін) [1], Т. М. Дзюби (розробка технології формування психологічної готовності заступників директорів шкіл до взаємодії з учителями в умовах конфлікту) [2], Т. В. Зайчикової (розробка технології профілактики та подолання синдрому «професійного вигорання» у вчителів) [3], В. Л. Паньковця (розробка технології підготовки менеджерів освітніх організацій до профілактики та подолання професійного стресу у керівників освітніх організацій) [10], А. Г. Скок (розробка технології формування комунікативної толерантності у викладачів вищих навчальних закладів) [12], М. Г. Ткалич (розробка тренінгу самоактуалізації менеджерів комерційних організацій) [14], Г. Л. Федосової (розробка тренінгової програми для підготовки студентів до подолання комунікативних бар'єрів) [15], О. А. Філь (розробка технології формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до роботи в конкурентоздатній управлінській команді) [16] та ін.

Висновки. Апробація технологічного підходу змін показала доцільність його використання в роботі організаційних психологів. Апробація підходу виявила високу зацікавленість учасників занять, активну включеність в аналіз, осмислення та практичне розв'язання проблем, актуальних для діяльності освітніх організацій. Це дає підстави рекомендувати його до широкого використання в роботі організаційних психологів.

Список використаних джерел:

1. Винославська О. В. Тренінгова програма підготовки майбутніх менеджерів до етичної поведінки в умовах змін // Етичні та духовні аспекти розвитку людини та суспільства: Тези доповідей VII Міжнародного Форуму 25-26 травня 2007 р., Київ, Україна. – К.: НТУУ «КПІ», 2007. – С. 8.
2. Дзюба Т. М. Формування психологічної готовності заступника директора школи до взаємодії з учителями в умовах конфлікту: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Центральный інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2007. – 20 с.
3. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 20 с.
4. Карамушка Л. М. Тренінг «Психологічні основи управління змінами в освітніх організаціях» // Актуальні проблеми психології. Том 1.: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К.: Наук. світ, 2007, частина 19. – С.3-7.
5. Карамушка Л. М. Психологічні особливості процесів змін в освітніх організаціях // Організація та зміст діяльності наукових лабораторій інституту: Наук.-метод. посіб. – Випуск 3 / за ред. Н. І. Клокар, О. О. Дем'яненко. – Біла Церква: КОПОПК, 2007. – С.18-24.

6. Карамушка Л. М., Філь О. А. Особливості діяльності команд по введенню змін в освітніх організаціях (на матеріалі системи середньої освіти) // Актуальні проблеми психології. Том 1.: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К.: Наук. світ, 2007, частина 19. – С.8-15.
7. Карамушка Л. М., Філь О. А. Тренінг «Психологічні основи діяльності по введенню змін в освітніх організаціях» // Актуальні проблеми психології. Том 1.: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К.: Наук. світ, 2007, частина 19. – С.16-21.
8. Мучински П. Организации и организационные изменения / П. Мучински // Психология, профессия, карьера. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – С.271-307.
9. Панок В. Г. До побудови теоретичних засад української практичної психології // Проблеми розвиваючого навчання: М-ли I та II Міжнар. конф. / за ред. академіка С. Д. Максименка. – К., 1997. – С.344-351.
10. Пяньковець В. Л. Психологічні чинники професійного стресу менеджерів освітніх організацій: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.10 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 20 с.
11. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – 2-е вид., перероб. та доповн. – К.: Міленіум, 2006. – 368 с.
12. Скок А. Г. Соціально-психологічні умови формування комунікативної толерантності у викладача вищого навчального закладу: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2007. – 19 с.
13. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
14. Ткалич М. Г. Психолого-організаційні детермінанти самоактуалізації менеджерів комерційних організацій: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.10 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 20 с.
15. Федосова Г. Л. Соціально-психологічні умови подолання комунікативних бар'єрів студентської молоді: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2007. – 20 с.
16. Філь О. А. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до роботи в конкурентоздатній управлінській команді: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.10 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 20 с.

The paper describes the contents of technological approach in the activities of organizational psychologists and key directions and forms of its application. Features of main types of psychological-organizational technologies are presented.

Key words: organizational psychologists; technological approach; types of psychological-organizational technologies.

Отримано: 20.10.2008

А. І. Куриця

ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ОСОБЛИВІСТЬ АКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ

У даній статті автор робить спробу розкрити суть поняття «тривожність», розглянути причини тривожності у дітей підліткового віку.

Ключові слова: тривожність, ситуативна тривожність, особистісна тривожність.

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі можна виділити кілька підходів у розумінні тривожності. Деякі дослідники розглядають тривожність переважно в межах стресових ситуацій як тимчасовий негативний емоційний стан, що виникає у важких, загрозливих, незвичайних умовах [4]. В. С. Мерлін та його учні вважають тривожність властивістю темпераменту. У їхніх дослідженнях отримані статистично достовірні кореляції між показниками тривожності й основними властивостями нервової системи (слабкістю, інертністю) [3].

Тривожність – це почуття страху та погані передчуття, які супроводжуються посиленою і тривалою фізіологічною активністю [7].

Ряд учених розглядають тривожність як соціально-обумовлену властивість особистості [2]. Так Н. В. Імедадзе називає тривожність «... Специфічно соціалізованою емоцією» [1].

У кожної людини є певний рівень тривожності як природна та обов'язкова особливість активної діяльності особистості.

На думку С. І. Рогова, середній рівень тривожності оптимальний, або бажаний, – це так звана корисна тривожність. Оцінювання свого стану є для людини істотним компонентом самоконтролю й самовиховання. Однак підвищений рівень тривожності вказує на суб'єктивний прояв неблагополуччя особистості.

Тривожність виникає у різних ситуаціях не однаково. В одних випадках люди схильні поводитися тривожно завжди та всюди, в інших – тривожність виникає лише час від часу, залежно від обставин.

На прояв тривожності у дітей великий вплив має соціалізація, що інтенсивно протікає в школах.

Складність поняття «тривожність» полягає ще й у тому, що воно пов'язане з різноманітними емоціями, а тому виникає необхідність пояснити ці зв'язки. З. Фрейд, описуючи сигнальну, соціальну та моральну тривожність, характеризує її як сукупність різних афектів та когнітивних процесів. Аналогічне судження можна побачити в теорії диференційних емоцій, згідно з якою тривожність складається з домінуючої емоції страху та однієї або кількох фундаментальних емоцій [8].

Люди значно різняться між собою за рівнем своєї тривожності. Для вимірювання подібних індивідуальних відмінностей у 1953 році американський учений Дж. Тейлор розробила тест, що складається з ряду тверджень типу «Мені часто сняться жахи» або «Мене легко збентежити». З часом

дослідникам стало зрозуміло, що існує два типи тривожності один з них як більш-менш стійка межа особи, та інший – як реакція індивідуума на загрозову ситуацію. Хоча ці два типи тривожності є цілком самостійні категорії, між ними є певний зв'язок. Як указує Х. Хекхаузен, «під дією, що турбує і загрозові людині обставин» (більш, стрес, загроза соціальний статус і ін.) відмінності між високо і слабкотривожними людьми виявляються різкіше. Особливо сильний вплив на поведінку схильних до підвищеної тривожності людей надає боязнь невдачі, тому такі індивідууми особливо чутливі до повідомлень про неуспіх їх діяльності, погіршуючи показники їх роботи і навпаки, зворотний зв'язок з інформацією про успіх (навіть вигаданому) стимулює таких людей, підвищуючи ефективність їхньої діяльності [9].

Щодо зниження тривожності та її подолання працювали багато психологів. Наприклад, Рогов Є. І. розробив корекційну програму з учнями, що випробовують відкриту тривогу [5]. Р. М. Дорки розробив тест на виявлення тривожності у дітей [2]. А. М. Парафіян розробив методи й прийоми психокорекційної роботи з тривожними дітьми.

Виділяють два основні види тривожності. Перший з них – це так звана ситуативна тривожність, тобто породжена деякою конкретною ситуацією, що об'єктивно викликає занепокоєння. Даний стан може, виникає в будь-якої людини напередодні можливих неприємностей і життєвих ускладнень. Це стан не тільки є цілком нормальним, але й відіграє свою позитивну роль. Він виступає своєрідним мобілізуючим механізмом, що дозволяє людині серйозно й відповідально підійти до вирішення виникаючих проблем.

Інший вид – це особистісна тривожність. Вона може розглядатися як особистісна риса, що проявляється в постійній схильності до переживань тривоги у різних життєвих ситуаціях, у тому числі й таких, які об'єктивно до цього не налаштовують. Вона характеризується станом несвідомого страху, невизначеним відчуттям погрози, готовністю сприйняти будь-яку подію як несприятливу й небезпечну. Дитина, перебуває у такому стані, у настороженому й подавленому настрої, у неї утруднені контакти з навколишнім світом, що сприймається нею як страшаючий і ворожий, закріплюючись у процесі становлення характеру що до формування заниженої самооцінки й похмурого песимізму.

Люди, які належать до категорії дуже тривожних, на думку Є. І. Рогова, схильні сприймати загрозу для своєї самооцінки та життєдіяльності у багатьох випадках. Вони занадто напружені, з вираженим станом тривожності, який проявляється у поведінці та діяльності.

Вплив тривожності на поведінку та діяльність залежить від рівня усвідомлення або не усвідомлення тривожності індивідом. За таким критерієм у психології тривожність поділяють на дві категорії: відкриту та приховану. Відкрита тривожність характеризується свідомими переживаннями і виявляється у поведінці та діяльності як стан тривоги. Людина усвідомлює свої почуття, але не розуміє причину їх виникнення. Прихована тривожність усвідомлюється. Вона може проявлятися як надмірний спокій, апатія, нерозуміння реального стану речей, заперечення неблагополуччя тощо.

Особливості реагування людини на тривожність називають формами тривожності. Під формою тривожності розуміють характер поєднання пережи-

вань, усвідомлення вербальних та невербальних висловлювань, особливості поведінки, спілкування та діяльності в ситуаціях, що викликають тривогу.

Залежно від того, наскільки виражена тривожність, які механізми захисту і компенсації використовує індивід, у психології її поділяють на три основні форми: гостру, регульовану та компенсовану й культивовану.

Гостра тривожність – це найбільш складна форма, оскільки подолати її самотійно індивід не може. Вона характеризується стійкими симптомами тривоги, підвищеним рівнем психічної готовності та фізіологічними змінами.

Форма тривожності, коли індивід самотійно знаходить ефективні способи її подолання, називається регульованою та компенсованою. Регуляція та компенсація знижує, або навпаки, збільшує рівень тривожності для стимуляції своєї діяльності.

Окремі індивіди сприймають культивовану тривожність за позитивну якість і використовують її для регуляції своєї активності. Інколи вона сприймається як особистісна цінність і є складовою світогляду. Прихована тривожність проявляється в інших формах, оскільки суб'єкт не усвідомлює її, або це усвідомлення сильно викривлене. Людина розуміє, що щось не так, але не знає, що саме.

Досить часто, на думку А. Прихожана, у дітей можна спостерігати стійке небажання щось робити або когось бачити, тобто потрапляти в ситуації, які можуть викликати тривожність. Уникання таких ситуацій та різноманітні способи її заміни можуть вказувати на таку форму тривожності, як втеча.

У будь-якому випадку тривожність негативно впливає на поведінку та діяльність, загострюючи різні риси особистості. Навіть культивована тривожність, яку вважають цінною рисою, заважає діяльності та поведінці, оскільки є тим фактором, який прагнуть подолати, виконуючи діяльність.

Бажання позбутися почуття тривожності свідомо та несвідомо викликає механізми захисту або регуляції, які ще називають «масками». «Маски» тривожності – це способи захисту та засоби регуляції й компенсації тривожності. Вони не позбавляють, або не повністю позбавляють дитину переживань, але допомагають краще її контролювати та приховувати від оточуючих.

Поведінка, зумовлена тривожністю, в якій найбільш яскраво відбиваються індивідуальні особливості, спрямована на зниження переживань, називається замаскованою. Під «маскою» розуміють невідповідність зовнішнього «вигляду», поведінки та вчинків внутрішньому емоційному стану.

Відома також «маска» приховування тривожності, яку можна характеризувати як апатію або повну байдужість, тобто відсутність будь-якого бажання займатись улюбленою справою, виконувати вказівки, гратися. Дитина замикається в собі і виконує щось, лише коли її змушують.

Приховуючи тривогу від оточуючих та самого себе, індивід часто застосовує різноманітні стереотипні засоби захисту. Сформовані механізми заважають усвідомленню як загроз у навколишньому світі, так і власних переживань. Спостерігаючи за дорослими та дітьми в такому стані, важко помітити ознаки тривожності, – навпаки, вони занадто спокійні. Такий стан є свосередною формою прихованої тривожності..

Підлітковим віком прийнято вважати період від 11 до 16 років. Цей період обумовлений не тільки якісними навичками й корисним змінами в

організмі підлітка й у його оточенні, але пов'язаний з виникненням специфічних станів, які відіграють важливу роль у період найбільшого розвитку, але й небезпечною ланкою. Пубертатний період знаменується бурхливим психофункціональним розвитком і перебудовою соціальної активності дитини. Потужні зрушення відбуваються у всіх галузях життєдіяльності дитини, роблять цей вік «перехідним» від дитинства до дорослішання.

Підлітковий вік багатий переживаннями, труднощами й кризами. У цей період складаються, формуються стійкі форми поведінки, риси характеру, способи емоційного реагування; це пора досягнень, стрімкого нарощування знань, умінь; становлення «Я», знаходження нової соціальної позиції. Разом з тим, це втрата дитячого світовідчуття, поява почуття тривожності й психологічного дискомфорту.

Підлітковий вік часто називають періодом диспропорції в розвитку. У цьому віці збільшується увага до себе, до своїх фізичних особливостей; загострюється реакція на думку навколишніх, підвищується почуття власної гідності й вразливості. Фізичні недоліки часто перебільшуються. Насамперед, у порівнянні з дитячим віком, що зростає увага до свого тіла обумовлено не тільки фізичними змінами, але й новою соціальною роллю підлітка. Навколишні очікують, що завдяки фізичній зрілості він уже повинен справлятися з певними проблемами розвитку.

У підлітків розвивається тривожність із приводу й норми розвитку, це зв'язано, насамперед, з диспропорціями в розвитку, з передчасним розвитком, і його затримкою. Нижче представлена схема емоційної сфери дитини (див. рис. 1).

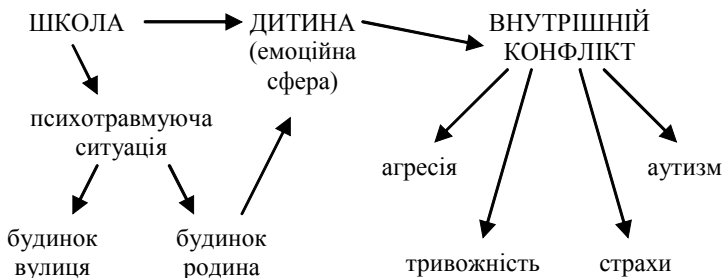


Рис. 1. Виникнення емоційного конфлікту

Серед причин, що викликають дитячу тривожність, на першому місці, на думку О. Савіної – це неправильне виховання й несприятливі відносини дитини з батьками, особливо з матір'ю. Так відкидання, неприйняття матір'ю дитини викликає в неї тривогу через неможливість задоволення потреби в любові, у пещенні й захисті. У цьому випадку виникає страх: дитина відчуває умовність матеріальної любові («Якщо я зроблю погано, мене не будуть любити»). Незадоволення потреби дитини в любові будуть спонукати її домагатися задоволення будь-якими способами [6].

Дитяча, а точніше підліткова тривожність може бути наслідком і симбіотичних відносин дитини з матір'ю, коли мати відчуває себе єдиним цілим з дитиною, намагається відгородити її від труднощів і неприємностей

життя. Вона «прив'язує» до себе, охороняючи від уявлених, неіснуючих небезпек. У результаті дитина випробовує занепокоєння, коли залишається без матері, легко губиться, хвилюється й боїться. Замість активності й самостійності розвиваються пасивність і залежність.

У тих випадках, коли виховання ґрунтується на завищених вимогах, з якими дитина не має сил упоратися або справляється із працею, тривожність може викликатися острахом не впоратися, зробити не так, як потрібно, нерідко батьки культивують «правильність» поведінки: відношення до дитини може містити в собі твердий контроль, чітку систему норм і правил, відступ від яких спричиняє осудження й покарання. У цих випадках тривожність дитини може породжуватися страхом відступити від норм і правил, встановлених дорослими («Якщо я буду робити не так, як сказала мама, вона не буде мене любити»).

Тривожність підлітка може викликатися й особливостями взаємодії вихователя з дитиною, превалюванням авторитарного стилю спілкування або непослідовності вимог й оцінок. І в першому й у другому випадках дитина перебуває в постійній напрузі через страх не виконати вимоги дорослих, не «догодити» їм.

Говорячи про тверді межі, ми маємо на увазі обмеження, установлені педагогом. До них ставляться обмеження спонтанної активності в іграх (зокрема, в рухливих) у діяльності, на прогулянках і т.д.; обмеження підлітка на заняттях, наприклад, відривання дітей («Ніна Петрівна, а в мене... Тихо! Я все бачу! Сама до усіх підйду!»); припинення дитячої ініціативи («поклади зараз же, я не говорила брати листочки в руки!»); «Негайно замовчи, я говорю!»). До обмежень можна також віднести й переривання емоційних проявів дітей. Так, якщо в процесі діяльності в дитини виникають емоції, їх необхідно виплеснути, чому може перешкоджати авторитарний педагог («це кому там смішно, Петров?! Це я буду сміятися, коли на твої малюнки подивлюся», «А ти чого ридаш? Замучила всіх своїми сльозами!»).

Тверді межі, установлені авторитарним педагогом, нерідко мають на увазі й високий темп заняття, що тримає дитину в постійній напрузі в плині тривалого часу й породжує страх не встигнути або зробити неправильно.

Дисциплінарні міри, застосовані таким педагогом, найчастіше зводяться до осуджень, окриків, негативних оцінок, покарань.

Непослідовний вихователь викликає тривожність у дитини тим, що не дає їй можливості прогнозувати власну поведінку. Постійна мінливість вимог вихователя, залежність його поведінки від настрою, емоційна лабільність спричиняють розгубленість у дитини, неможливість вирішити як йому потрібно діяти в тому чи іншому випадку.

Вихователеві також необхідно знати ситуації, які можуть викликати дитячу тривожність, насамперед ситуацію неприйняття з боку однолітків; дитина вважає: у тім, що їй не люблять, є її провина, вона погана («люблять гарних»). Заслужити любов дитина буде прагнути за допомогою позитивних результатів, успіхів у діяльності. Якщо це прагнення не виправдається, то тривожність дитини збільшується.

Наступна ситуація – ситуація суперництва, конкуренції, особливо сильну тривожність вона буде викликати в дітей, виховання яких проходить в

умовах гіперсоціалізації. У цьому випадку діти, потрапляючи в ситуацію суперництва, будуть прагнути бути першими, за всяку ціну досягти найвищих результатів.

Ще одна ситуація – ситуація підвищеної відповідальності. Коли тривозна дитина попадає в неї, її тривога обумовлена страхом не виправдати надію, очікувань дорослого й бути їм відкинутим.

У подібних ситуаціях тривожні діти відрізняються, як правило, неадекватною реакцією. У випадку їхнього передбачення, очікування або частих повторів однієї й тієї ж ситуації, що викликають тривогу, у дитини виробляється стереотип поведінки, якийсь шаблон, що дозволяє уникнути тривоги або максимально її знизити. До таких шаблонів можна віднести систематичний страх від участі в тих видах діяльності, які викликають занепокоєння, а так само мовчання дитини замість відповідей на питання незнайомих дорослих або тих, до кого дитина ставиться негативно.

У цілому тривожність є проявом неблагополуччя особистості. У ряді випадків вона буквально вирощується в тривожно-недовірливій психологічній атмосфері родини, у якій батьки самі схильні до постійних побоювань і занепокоєння. Дитина заражається їхніми настроями й переймає нездорову форму реагування на зовнішній світ. У цьому випадку старий заклик до вихователя виховати насамперед себе звучить надзвичайно доречно. Якщо ви не хочете, щоб ваша дитина нагадувала настороженого й полохливого звіря, гляньте чесно на самих себе: не у вас чи він перейняв таку манеру.

Однак така неприємна індивідуальна особливість проявляється часом й у дітей, чий батьки не піддані помисливості й настроєні в цілому оптимістично. Такі батьки, як правило, добре знають чого вони хочуть домогтися від своїх дітей. Особливу увагу вони приділяють дисципліні й пізнавальним досягненням дитини. Тому перед нею постійно ставляться різноманітні завдання, які вона повинна вирішувати, щоб виправдати високі очікування батьків. Упоратися з усіма завданнями дитині не завжди під силу, а це й викликає невдоволення старших. У результаті дитина виявляється в ситуації постійного напруженого очікування: чи зуміла вона догодити батькам або допустила який той недогляд, за який піде несхвалення й осудженні. Ситуація може збільшуватися непослідовністю батьківських вимог. Якщо дитина не знає напевно, як буде оцінений той або інший його крок, але в принципі передбачає можливе невдоволення, то все його існування набуває напруженої сторожкості й тривоги.

Тривожність має яскраво виражену вікову специфіку, що виявляється в її джерелах, змісті, формах прояву й забороні.

Для кожного вікового періоду існують певні особливості, об'єкти дійсності, які викликають підвищену тривогу більшості дітей поза залежністю від наявності реальної погрози або тривожності як стійкого утворення.

Ці «вікові тривожності» є наслідком найбільш значущих соціальних потреб. У дітей раннього віку тривожність породжується розлукою з матір'ю. У віці 6-7 років головну роль відіграє адаптація до школи, у молодшому підлітковому – спілкування з дорослими (батьками й учителями), у ранній юності – відношення до майбутнього й проблеми, пов'язані з відносинами.

Тривожність – одне із самих важких переживань. Кожному знайоме почуття невідоме звідки, що насуває небезпеки, коли потіють долоні, серце

завмирас, а настирливе відчуття: «Треба щось робити й терміново!» не дає всидіти на місці. Але що саме робити чого побоюватися, від чого бігти – ми не знаємо. Тривога – страх невідомо чого. Німецький філософ Пауль Тилих писав, що тривога – реакція на погрозу небуття. Острах чогось, що немає ні назви, ні чіткого вигляду, але погрожуючих людині втратою себе, втратою свого «я». Тривогу визначають як «відчуття неконкретної, невизначеної, ненаправленої погрози, неясне почуття небезпеки. Очікування небезпеки, що насуває, сполучається з почуттям невідомості: людина не усвідомлює, звідки вона може грозити. У відмінності від емоцій страху, тривожність не має певного джерела.

Можна сказати, що тривога «страх невідомо чого». Об'єднуючим початком для страху й тривожності буде почуття занепокоєння. При гостро виникаючому почутті занепокоєння людина губиться, не знаходить потрібних слів для відповіді, говорить невпопад, невиразним, тремтячим від хвилювання голосом і часто замовкає зовсім. Погляд відсутній, вираження особи перелякане. У середині все «опускається», холодіє, тіло стає важким, ноги важкими, у роті сохне, подих перехоплює, щемить біля серця, долоні стають вологими, особа блідне, і вся людина «обливається потом». Одночасно вона робить багато зайвих рухів, переминається з ногу на ногу, поправляє постійно одяг або стає нерухомою і скованою. Перераховані симптоми гострого занепокоєння говорять про перенапругу психофізіологічних функцій організму.

У стані занепокоєння з перевагою тривожності відзначається рухове порушення, непослідовність у вчинках, нерідко надмірна цікавість і прагнення зайняти себе будь-якою, навіть непотрібною діяльністю; характерна нестерпність очікувань, що виражається у вигляді важко керованого потоку слів; Типова багатослівність, зайва докладність у роз'ясненнях, безперервні дзвінки, що створює видимість зайнятості, відчуття ніжності, що усуває в ряді випадків страх самотності, прагнення все погодити, передбачити спрямоване на попередження самої можливості появи якої-небудь неприємної ситуації. Нове заперечується, ризик виключається, поведження здобуває консервативний характер, оскільки все нове сприймається як невідоме. Подібне відношення здатне викликати при відповідних умовах ще більший приплив тривоги. Для стану занепокоєння з перевагою остраху типова повільність, скутість і топтання на одному місці. Мова невиразна, мислення інертне, на серці «важкість», настрої похмурий та подавлений. На відміну від депресії немає туги, апатії, ідеї самознищення, думки про самогубство, зберігається достатня активність в інших, не порушених страхом сфер життєдіяльності. Стан остраху, таким чином має більш виборчий і динамічний характер.

Отже, тривожність нагадує в чомусь прояв холеричного, а острах – флегматичного темпераменту. У ряді випадків довгостроково діючий афект тривоги й страху дійсно здатні загострити крайні типи темпераменту.

При станах хронічного занепокоєння й страху людина перебуває в напруженому очікуванні, часто лякається, рідко посміхається, завжди серйозна і стурбована. Вона не може повністю розслабити м'язи, зайвий раз стомлюється, їй властиві головні болі й спазми в різних ділянках тіла. Незважаючи на втому, не вдається відразу заснути, тому що заважають усякого роду нав'язливі думки, здогади, передчуття. Сон неспокійний, гучний подих. Постійно

переслідують жажливі сновидіння, у яких людина воює сама з собою, зі своїм неусвідомленим «Я»; характерні раптові пробудження, пов'язані з ясною свідомістю, обмірковування питань, що турбують, і нерідко їхні рішення; відсутнє почуття сну, є прагнення якомога раніше прокинутися, при цьому проявляється поспіх, страх не встигнути, і все починається знову.

Спілкування стає виборчим, емоційно нерівним і, як правило, обмежується старим колом прихильностей; утруднюються контакти з незнайомими людьми, важко почати розмову, легко виникає замішання й гальмування при раптових питаннях. Особливо це помітно при розмові по телефону, коли неможливо відразу відповісти, зібратися з думками й сказати саме головне.

Тривожність у більшій мірі властива людям з розвинутих почуттям власної гідності, відповідальності, боргу й високо чутливим до свого положення й визнання серед навколишніх. У зв'язку із цим тривога виступає і як просочене занепокоєнням почуття відповідальності за життя.

На відміну від тривоги як стану, тривожність, як риса особистості, властива далеко не кожному. «Тривожна людина» – людина постійно не впевнена у собі й своїх рішеннях, увесь час чекає неприємностей, емоційно нестійка, недовірлива. Тривожність, як риса особистості, може стати провісником розвитку неврозу. Але, щоб вона сформувалася, людина повинна нагромадити багаж невдалих, неадекватних способів подолання стану тривоги. Саме для профілактики невротично-тривожного типу розвитку особистості необхідно допомагати дітям знаходити ефективні способи, за допомогою яких вони могли б подолати хвилювання, непевність, інші прояви емоційної нестійкості.

Як тільки тривожність виникає, у душі дитини включається цілий набір механізмів, які «переробляють» цей стан у щось інше, нехай теж неприємне, але не настільки нестерпне. Це може до невпізнанності змінити всю зовнішню й внутрішню картину тривоги. Знати й розуміти, яким чином дитина бореться зі своєю тривоною, у які форми вона її перетворить, необхідно хоча б для того, щоб розпізнавати тривожність у ситуаціях, коли її прояви істотно змінені.

Часто тривожність підсилюється під впливом перевтоми. Нажаль, режим шкільного життя, структура навчального року самі по собі сприяють перевтомі, особливо фізично ослаблених або емоційно нестійких дітей. Наука психогігієна не раз підкреслювали, що діяльність навчальної чверті не повинна перевищувати шести тижнів, після яких дітям необхідний 7-10-денний відпочинок. Навчання в суботу малоєфективні. Школярі, що одержують домашнє завдання на понеділок, відрізняються від своїх більш щасливих ровесників, що мають можливість повноцінно відпочити в неділю, підвищеною дратівливістю, конфліктністю, тривожністю. Іспити – найсильніший стрес для переважної більшості учнів.

Звільнення від тривожності можливе, якщо дорослі зрозуміють: будь-яка дитина – відмінник або двієчник, рухливий або повільний – заслуговує любові й поваги; цінність людини в ній самій, насамперед у її моральних якостях, а не в нагородах, оцінках й інших умовних ознаках благополуччя.

Корінь дитячої тривожності – не відкрита зневага інтересам дитини, а нестійка, непевнена, а часом і просто самозакохана любов породжують у

її внутрішній конфлікт. Як же інакше – вона то близька, те далека, то обдарована всіма милостями, то відкинута і покарана – і сама не знає за що. Суть тривоги – внутрішнє протиріччя дитячої душі. Дитина буквально відчуває в собі протилежні сили: одна тягне її до батьків, інша – відштовхує. Вона відчуває любов (принаймні, бачить її ознаки), але одночасно почуває й постійний страх втратити цю любов. Вона не вірить у її надійність.

Список використаних джерел:

1. Страх, як прояв особистісного самообмеження // Газета «Психолог». – № 7 (103). – К., лютий 2004. – С.25.
2. Страх тривоги: специфіка психологічної допомоги // Газета «Психолог». – № 13 (109). – К., квітень 2004. – С.9.
3. Девідентні проблеми психологічної служби освіти // Газета «Психолог». – № 10-11 (106-107). – К., березень 2004. – С.21.
4. Казанская В. Г. Подросток. Трудности взросления: книга для психологов и педагогов. – СПб.: Питер, 2006. – 240 с.
5. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М., 1996. – 393 с.
6. Савина Е., Шанина Н. Тревожные дети // Ж. «Дошкольное воспитание», 1996. – 360 с.
7. Словник практичного психолога / склад. С. Ю. Головін. – Мінськ: Харвест; М.: ООО «Видав. АСТ», 2001. – 800 с.
8. Хьюелл Л., Зиглер Д. Теория личности. – 3-е вид. – СПб.: Питер, 2005. – 607 с.
9. Щербатых Ю. В. Психология страха: популярная энциклопедия. – М.: Эксмо, 2005. – 512 с.

In the article the author does attempt to open essence of concept «uneasiness», to consider the reasons of uneasiness at children of teenage century.

Key words: uneasiness, situation of uneasiness, personality uneasiness.

Отримано: 17.10.2008

УДК 159.9:005:3

Д. І. Куриця

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА РІВНЯ СТІЙКОСТІ ДО СТРЕСУ КЕРІВНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

У даній статті автор намагається розкрити психологічні особливості професійних здібностей керівника організації та визначити їх зв'язок з професійним стресом.

Ключові слова: здібності, професійні здібності, лідер, стрес, професійний стрес.

Коли ми намагаємося зрозуміти і пояснити, чому різні люди, обставинами життя поставлені в однакові або приблизно однакові умови, досягають різних успіхів, ми використовуємо поняття здібності, вважаючи, що різницю в успіхах ними можна цілком задовільно пояснити. Це ж поняття

використовується нами й тоді, коли потрібно усвідомити, через що одні люди швидше і краще, ніж інші, засвоюють знання, уміння і навички.

Проблематика здібностей, виявлення їхньої структури, діагностики й розвитку лежить в основі цілого ряду теорій і методів різних галузей психології, таких як загальна, вікова, педагогічна, диференціальна, соціальна психологія, психофізіологія, психологія праці. Багатоаспектність проблеми обумовлює комплексне вивчення здібностей на психофізіологічному, диференційно-психологічному й соціально-психологічному рівнях.

Термін «здібності», не дивлячись на його давнє і широке застосування в психології, наявність в літературі багатьох його визначень, неоднозначний. Якщо підсумовувати його дефініції і спробувати їх представити в компактній класифікації, то вона виглядатиме таким чином:

1. Здібності – властивості душі людини, що розуміються як сукупність всіляких психічних процесів і станів. Це найбільш широке і найстаріше з наявних визначень здібностей. В даний час їм практично вже не користуються в психології.

2. Здібності є високим рівнем розвитку загальних і спеціальних знань, умінь і навичок, що забезпечують успішне виконання людиною різних видів діяльності. Дане визначення з'явилося і було прийняте в психології XVIII-XIX ст., частково є вживаним і в даний час.

3. Здібності – це те, що не зводиться до знань, умінь і навичок, але пояснює (забезпечує) їх швидке придбання, закріплення і ефективне використання на практиці. Це визначення прийняте зараз і найбільш поширене. Воно разом з тим є найбільш вузьким і найбільш точним з усіх трьох.

Варто зазначити, що не окремі здібності безпосередньо визначають успішність виконання якої-небудь діяльності, а виключно їх вдале поєднання, саме таке, яке для даної діяльності необхідне. Практично немає такої діяльності, успіх в якій визначався б лише однією здібністю. Здібності не тільки спільно визначають успішність діяльності, але і взаємодіють, тим самим роблячи вплив одна на одну. Залежно від наявності і ступеня розвитку здібностей, що утворюють комплекс, кожна з них набуває відповідного характеру. Такий взаємний вплив виявляється особливо сильним коли мова йде про взаємозалежні здібності, що спільно визначають успішність діяльності.

Людина не народжується здібною до тієї або іншої діяльності, її здібності формуються, складаються, розвиваються в діяльності протягом життя під впливом навчання й виховання.

Необхідно зазначити, що ефективність діяльності керівника в системі управління залежить в першу чергу від його особистих та професійних здібностей.

Потреба в управлінні персоналом з'являється тоді, коли хоча б дві людини об'єднують свої зусилля для досягнення спільної мети. Виникає завдання координації їхніх спільних дій, рішення якого хтось з них бере на себе. При цьому, одна людина стає керівником, що управляє, а інша – її підлеглим, тобто виконавцем.

На всіх етапах становлення суспільства проблема управління стояла досить гостро й багато людей намагалися вирішити її, але їхні праці носили розрізнений характер і не становили узагальненої теорії.

І тільки в другій половині минулого століття після перемоги промислової революції на Заході ситуація різко змінилася. Ринкові відносини володіли всіма сферами життя суспільства. Як гриби після дощу росли великі фірми, що вимагали великої кількості керівників вищого й середнього рівнів, здатних приймати грамотні раціональні рішення, які б вміли працювати з великою кількістю людей.

Тому від керуючих був потрібний високий професіоналізм, компетентність, уміння порівнювати свою діяльність з існуючими законами. У результаті з'являється група людей, які спеціально займаються управлінською діяльністю. Цим керівникам уже не потрібно тримати своїх підлеглих у покорі владною рукою. Головним завданням стає кропітка організація й щоденне управління виробництвом з метою забезпечення найбільшого прибутку власникам фірми. Ці люди стали називатися менеджерами.

Сьогодні фірми вирости настільки, що одноосібне управління ними стало практично неможливим. Крім того, у керівників додалося й багато зовнішніх функцій, у тому числі взаємодія з партнерами, профспілкою, державними й політичними діячами.

Кожним напрямком займається самостійний управлінець, тому керівник корпорації ставав менеджером-організатором, основний обов'язок якого – координувати діяльність групи менеджерів.

Виконуючи цей обов'язок, сучасний менеджер виступає в декількох ролях.

По-перше, це керуючий, обраний владою, що керує великим колективом людей.

По-друге, це лідер, здатний вести за собою підлеглих, використовуючи свій авторитет, високий професіоналізм, позитивні емоції.

По-третє, це дипломат, що встановлює контакти з партнерами й владою, успішно переборює внутрішні й зовнішні конфлікти.

По-четверте, це вихователь, що володіє високими моральними якостями, здатний створити колектив і спрямувати його розвиток у потрібне русло.

По-п'яте, це новатор, що розуміє роль науки в сучасних умовах, що вміє оцінити, й без зволікання впровадити у виробництво, той чи інший винахід, або раціоналізаторську пропозицію.

По-шосте, це просто людина, що володіє високими знаннями й здібностями, рівнем культури, чесністю, рішучістю характеру й у той же час розважливістю, здатний бути у всіх відносинах зразком для навколишніх [4].

У процесі управління менеджер здійснює ряд конкретних функцій, серед яких: організація й планування діяльності колективу й своєї власної роботи; розподіл завдань та інструктаж підлеглих; контроль за ними; підготовка й читання звітів; перевірка й оцінка результатів роботи; ознайомлення з усіма новинками у світі бізнесу, техніки й технології; висування й розгляд нових ідей і пропозицій; вирішення питань, що виходять за межі компетенції підлеглих; знайомство з поточною кореспонденцією; відповіді на дзвінки й прийом відвідувачів; проведення зборів й представництво; заповнення форм звітності; ведення переговорів; підвищення кваліфікації.

У процесі спілкування менеджерів доводиться виконувати три основних ролі.

По-перше, це роль координатора, що зв'язує одну групу людей з іншою, й що спрощує діалог між ними. Це й комунікатор, що створює можливість надійних безперервних контактів між співробітниками.

По-друге, це роль інформатора, що забезпечує прийом, передачу й обробку різного роду інформації. Цю роль може грати контролер, що стежить за роботою підлеглих, який порівнює її з поставленими цілями. Її може взяти на себе розповсюджувач ідей, який у курсі всіх змін, що впливають на роботу співробітників, що інформує їх про це, роз'яснює політику фірми. Це й представник, що роз'яснює значення й характер проблем іншим підділам або партнерам.

По-третє, це роль, пов'язана із прийняттям рішень. Її грає підприємець, що знаходить нові шляхи досягнення цілей і бере на себе всю відповідальність за ризик, пов'язаний з ними. Її грає менеджер, відповідальний за розподіл ресурсів фірми. Її, нарешті, грає представник фірми, що веде переговори з партнерами [6].

У сучасних умовах часто всі ці проблеми лягають на плечі однієї людини, що виступає у всіх перерахованих вище ролях – лідера.

Лідерство – це мистецтво впливу на людей, натхнення їх на те, щоб вони по добрій волі прагнули досягти якихось цілей. Дуже часто, на жаль, це виявляються особисті амбіційні цілі самого лідера.

Лідер прекрасно відчуває й розуміє психологічні особливості партнерів, супротивників, уміло їх використовує в офіційних і неофіційних контактах. Переконаючи інших, він проявляє завидну гнучкість й уміння йти на компроміси.

Але справжнім джерелом влади лідера над людьми є його незалежність, готовність в будь-який момент звільнити займане місце, оскільки вираження інтересів колективу зовсім ще не означає покірності.

Вважається, що процвітаючий лідер має майже магічне вміння з'явитися в потрібний момент у потрібному місці. Така властивість не звалюється з неба, хоча в певному змісті вона, як і талант властива не багатьом. Але талант без праці – ніщо, тому лідер повинен постійно й завзято прагнути вперед, незважаючи ні на які перешкоди, завзято рухатись до власної мети.

Існує два психологічних типи лідерів: «гравці» й «відкриті». Перші зовні виглядають ефектними, надійними, гнучкими. Вони вміють «пускати пилюку в очі», а тому швидко міняють позиції, додержуючись винятково своїх інтересів. На ділі вони не вміють працювати з повної віддачею й погано справляються із проблемами.

«Відкриті» лідери не настільки помітні, але вони послідовні; беруться за будь-які важкі справи й прагнуть сумлінно їх вирішити, чим завойовують міцна довіру й повагу на довгий час. Вони теж гнучкі й діють із урахуванням обставин, але живуть не сьогоднішнім удень, а спрямовані в майбутнє. Вони є ширими лідерами, що володіють незаперечним авторитетом у своїх підлеглих.

Звичайно, авторитетний лідер – керівник від природи. Але що ж робити, якщо цього немає? Єдина відповідь – наполегливе прагнення до вдосконалення своєї професійної майстерності, прагнення до розвитку видатних здібностей. Для цього потрібно знати якості, які менеджерів повинні

бути властиві в обов'язковому порядку. Існують такі групи якостей: особисті, професійні, організаторські й ділові.

До особистих якостей у першу чергу відносять чесність і порядність, що припускають завжди дотримання норм загальнолюдської моралі, скромність і справедливість стосовно оточуючих. Керівник повинен намагатися розуміти своїх підлеглих, бачити в них особистості гідні поваги, вміти розбиратися в їхній поведінці, бути людяним і піклуватися про людей, прагнути до співробітництва.

Підприємець має справу не тільки з ресурсами, машинами й продуктами виробництва, не тільки з різними документами, виробничими, постачальницькими й збутовими процесами, він постійно має справу з людьми – керує підлеглими, радиться з фахівцями, веде переговори з партнерами, спілкується з трудовим колективом. І від того, наскільки добре він це робить, залежить його репутація й авторитет, а відповідно, й успіх підприємницької справи.

У роботі менеджера важливою особистою якістю є гарне здоров'я, що допомагає бути енергійним і життєстійким, мужньо переносити удари долі, успішно справлятися зі стресами. Для підтримки гарного фізичного здоров'я потрібні постійні тренування, збалансовані навантаження, що припускають зміну видів діяльності – адже відпочинок не в повній відсутності діяльності, а в перемиканні на іншу роботу. Сили й енергію необхідно раціонально розподіляти між всіма своїми справами, щоб у кожній з них домогтися успіху.

Однак одного фізичного здоров'я менеджерів не досить. Він повинен бути ще й емоційно здоровою людиною, інакше просто не витримає всіх перевагань як і звальюються на його голову.

Тому потрібно формувати в себе позитивні емоції: співпереживання, що робить людину гуманнішою; хвилювання, що стимулює активність, зацікавленість і допитливість, що допомагає просуватися вперед та освоювати нові сфери діяльності; упевненість, що додає солідності.

Прийняття управлінських рішень жадає від менеджерів не тільки кваліфікації, але й емоційної зрілості, що виражається в умінні й готовності йти назустріч гострим ситуаціям, успішно справлятися з ними, не робити трагедії з поразок, неминучих на життєвому шляху будь-якого менеджера.

Важливий і ряд інших моментів. Насамперед сучасного керівника відрізняє гарне знання дійсності як внутрішньої, так і зовнішньої, розуміння цілей фірми й свого підрозділу, уміння бачити проблеми, виділяти в них найбільш істотні сторони, бути сприйнятливим до змін й новизни. Це неможливо без володіння розумовими здібностями на рівні вище за середній, умінням аналізувати ситуацію, створювати й критично оцінювати різні плани й програми, приймати рішення, брати на себе відповідальність за їхнє виконання, багато й завзято працювати для цього, бути енергійним і рішучим.

Але найбільше важливо для менеджера співставляти нові знання зі старими, мати вміння й здатність вчитися як на роботі, так і поза нею, підвищуючи компетентність, але уникаючи при цьому однобокої спеціалізації. Черговою групою якостей менеджера, які визначають його, власне кажучи, як менеджера, є організаторські, а також ділові [3].

Вони відбивають рівень організаторської культури менеджера, володіння ним технології управлінської роботи: підбором, розміщенням і вико-

ристанням кадрів, виробленням норм, нормативів і регламентів, особистих планів і планів діяльності підрозділів, служб, оперативних планів і планів-графіків, проведення заходів, доведення завдань до виконавців, інструктаж, контроль.

Менеджерові повинна бути властива дисципліна й контроль над собою. Без цього він не зможе закликати до порядку інших, а відповідно контролювати їхню діяльність. Тому менеджер повинен контролювати свої емоції і настрої, вивчати емоції інших, щоб знайти до них підхід, а також контролювати дисципліну підлеглих.

Гарний менеджер характеризується здоровим оптимізмом і впевненістю. Керувати людьми без упевненості в собі неможливо. Упевнені люди знають, чого хочуть. Вони ніколи не застосовують обхідних шляхів. Їхні погляди на проблеми завжди чіткі і ясні, і вони прагнуть до того щоб всі про ці погляди знали, а тому висловлюють вільно свою точку зору, домагаючись, щоб їх почули й зрозуміли.

Але найголовніше – менеджер повинен мати вміння керувати, організовувати й підтримувати роботу колективу, бути готовим до дій та ризику. Він повинен уміти визначити обсяг своїх службових повноважень, можливість діяти незалежно від керівництва. Потрібно мати на увазі, що не існує й не буде існувати менеджера, що володіє універсальними здібностями й однаково ефективно діючого в будь-якій ситуації. Існує певний набір людських якостей, які були перераховані вище і становлять основу організаторських здібностей.

Однозначним є те, що людина з будь-яким рівнем здібностей, у процесі їх реалізації на практиці, стикається з впливом стресорів. Не є виключенням з цього правила й керівники державної адміністрації.

Поняття «стрес» походить від англійського, що в перекладі означає «напруга». Під поняттям стресора, тобто чинника, що викликає стан стресу, мається на увазі дія різних подразників, як позитивного, так і негативного характеру. Потрібно зазначити, що стрес, на жаль, став природною і невід'ємною частиною нашого повсякденного життя. Ми деколи навіть не звергаємо на нього уваги, тоді як тривала дія негативних емоцій загрожує небезпекою виникнення таких психосоматичних захворювань, як інфаркт міокарду, виразкова хвороба, гіпертонія, бронхіальна астма, психічні розлади і т.п. Тривалий стрес може привести до нещасного випадку і навіть самогубства. Деколи ми так до нього звикаємо, що не відчуваємо його дії. Ми звикаємо до своєї похмурості, щільно стислих зубів, голови, що йде обергом, напруженим, іноді до болю, м'язам.

Але така ситуація зовсім не є неминучою. Зі шкідливими стресами можна і потрібно боротися. На першому етапі потрібно навчитися вчасно виявляти перші ознаки цього явища, щоб вчасно прийняти відповідні заходи.

Що стосується поняття «професійний стрес», то воно є дуже складним. Стрес, пов'язаний з роботою, відбивається на людині в цілому. І тут також підстерігає проблема, оскільки будь – який працівник приходить на роботу зі схильністю до стресу.

Існує декілька джерел стресу. Одні відносяться до роботи. Інші пов'язані з роллю найнятого в конкретній організації, треті – з кар'єрним зроста-

нням, четверті – з відношенням до роботи і п'яті – із структурою і кліматом в організації.

Було проведено багато досліджень впливу професійного стресу на розвиток хвороб. Враховуючи підвищення артеріального тиску, вміст холестерину в крові, а також вміст катехоламінів і плазмових фіброгенів, невідно, що професійний стрес веде до ішемічної хвороби серця.

В додаток до цього професійний стрес несе за собою підвищення тиску, діабет і виразку шлунку. Цей стрес настільки вимотує, що, за даними дослідників, найбільша кількість інфарктів спостерігається щопонеділка, в перший робочий день тижня, а найменше – в п'ятницю, останній робочий день [9].

Професійний стрес спричиняє також і психологічні наслідки. Наприклад, було виявлено, що в результаті професійного стресу знижується упевненість в собі, зростає напруга на роботі, а задоволеність роботою знижується. Дев'яносто шість інших досліджень психологічних наслідків свідчать про те, що прогнози і погана продуктивність праці також пов'язані зі стресом на роботі.

Професійний стрес зростає, коли незрозумілі цілі роботи, коли висуваються суперечливі вимоги, коли роботи дуже багато або дуже мало, коли працівники в кращому разі можуть робити незначний вплив на ухвалення рішень і несуть відповідальність за професійний розвиток інших людей.

Виходячи з вище зазначеного, логічним постає питання, чи залежить рівень стійкості до стресу від рівня розвитку організаторських здібностей керівника державної адміністрації. Враховуючи, що в сучасному суспільстві вплив стресових факторів на виробництві збільшується щодня, ми вважаємо за доцільне в подальшому здійснити дослідження даного взаємозв'язку.

Список використаних джерел:

1. Гринберг Дж. Управление стрессом. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
2. Китаев-Смык Л. Я. Психология стресса. – М., 1983.
3. Китов А. И. Психология управления. – М., 1979. – 521 с.
4. Лозниця В. С. Психология менеджменту: Навч. посібник. – К.: КНЕУ, 1997. – 248 с.
5. Мельник Л. П. Психология управління: Курс лекцій. – К.: МАУП, 1999. – 176 с.
6. Психология и работа / Д. Шульц, С. Шульц. – 8-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 560 с.
7. Суворова В. В. Психофизиология стресса. – М.: Педагогика, 1975. – 208 с.
8. Управление стрессом. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 496 с.
9. Щербатых Ю. В. Психология стресса. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 304 с.
10. Щёкин Г. В. Как эффективно управлять людьми: психология кадрового менеджмента. – К.: МАУП, 1999. – 400 с.

In given article the author tries to open psychological features of professional abilities of the chief of organization and to determine their connection with professional stress.

Key words: abilities, professional abilities, leader, stress, professional stress.

Отримано: 17.10.2008

ДО ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СФЕРИ ВИРОБНИЦТВА

У статті розкриті психологічні детермінанти становлення мотиваційної сфери майбутнього фахівця виробництва, наведені результати дослідження психологічних механізмів, які впливають на даний процес, надаються методичні рекомендації щодо її розвитку та перетворення в стійке особистісне утворення.

Ключові слова: мотиваційна сфера особистості, сфера виробництва, психологічні механізми становлення та розвитку мотиваційної сфери.

Постійне зростання професіоналізму та мобільності фахівців різних галузей виробництва, динамізм сучасних виробничих технологій, виникнення підприємств різних форм власності, інтеграція в світову економічну співдружність викликає необхідність впровадження нової парадигми освіти, спрямованої на забезпечення вільного і якісного розвитку особистості майбутнього спеціаліста. Нові задачі, які ставляться перед будь-яким спеціалістом сучасним ринком праці, ставлять і нові вимоги до їх підготовки.

Які ж характеристики особистості можна розглядати як надійний орієнтир, який допоможе учнівській молоді не лише обрати, але й опанувати професію й працевлаштуватися в майбутньому? Аналіз з цієї точки зору потреб, нахилів, інтересів, здібностей свідчить, що вони є своєрідним фундаментом, на якому будується мотиваційна сфера особистості. Однак, щоб визначити питання про те, що ж собою являє мотиваційна сфера майбутнього фахівця сфери виробництва, необхідно мати загальне уявлення про мотиваційну сферу майбутнього фахівця будь-якого профілю. Найбільш вдало це питання розглядає С. О. Семиченко, яка зазначає, що мотиваційна сфера професійної діяльності фахівця будь-якого профілю містить цілу низку мотивів, а саме: а) мотиви розуміння значення професії; б) мотиви, які безпосередньо відносяться до професійної діяльності: процесуальні і результативні; в) мотиви професійного спілкування, престижу професії в суспільстві, соціальної співпраці і міжособистісного спілкування в професії; г) мотиви прояву особистості в професії: розвитку, індивідуалізації і самореалізації; д) зовнішні мотиви: заробітна платня, санітарно-гігієнічні умови, матеріально-технічна база, організація праці тощо. Мотиваційна сфера професійної діяльності на різних стадіях професіоналізації має різну побудову, вважає дослідник. Так, на стадії вибору професії виникає й закріплюється інтерес до змісту майбутньої професії, поняття суспільної значущості професії, усвідомлюється професійне призначення, виникає потяг ввійти в відповідне професійне оточення й з'являються професійні очікування. На стадії професійного навчання йде пристосування індивіду до професії, здійснюється зміна змісту інтересу до професії, яка обирається (наприклад, з зовнішніх атрибутів – на функціональний зміст), йде «примірювання на себе» ролі професіонала. І як наслідок цього – в деяких випадках це призводить

до повного «охладження» щодо вибору сфери діяльності, який був зроблений раніше. І, нарешті, на стадії практичного оволодіння йде пристосування індивіда до професії, корегування професійних мотивів й цілей, з'являються й укріплюються мотиви оволодіння високими нормами й ліпшими зразками професійної майстерності, піднімається планка індивідуальних досягнень, з'являється перше задоволення працею, виникають мотиви самореалізації індивіду в праці.

В індивідуальному розвитку й професійному становленні майбутнього робітника сфери виробництва, мотиви виступають як формуючий фактор для виникнення нових потреб (наприклад, активна діяльність в оволодінні знаннями, вміннями та навичками для продуктивного розв'язання різних виробничих завдань) (А. Г. Асєв, А. Г. Здравомислов, А. Н. Леонт'єв, Г. С. Костюк, А. Маслоу, С. Л. Рубінштейн, В. В. Рибалка, Х. Хекхаузен, В. В. Чебишева та ін.). В той же час вибіркоче ставлення особистості, яке спрямоване на задоволення потреб, й складає змістовну сутність мотиваційної сфери особистості (В. К. Вілюнас, Б. І. Додонов, Є. Н. Л'їн, А. Г. Здравомислов, А. Н. Леонт'єв, А. К. Маркова, А. Маслоу).

Як зазначають вчені, однією з ведучих ланок, яка буде сприяти активізації особистісного фактору в процесі набуття нею робітничої професії, є наявність стійких мотивів щодо їх вибору (Є. К. Васильєва, В. В. Водзинська, Є. А. Голомшток, Н. Н. Д'яченко, В. І. Журавльов, Л. І. Йовайша, Н. І. Крилов, І. В. Майоров, А. Н. Сейтишев, А. Г. Смирнов, Є. Д. Степанов, В. Н. Шубкін та ін.). Саме наявність мотивів щодо вибору професії позитивно впливає, стимулює й активізує усі без винятку психічні процеси людини (О. Г. Ковальов), перетворює його дії при опануванні майбутньої професії в більш цілеспрямовані, дійові (В. В. Рибалка, П. П. Перепелиця). У суб'єкта виникає підняття усіх його енергетичних ресурсів (С. Л. Рубінштейн), з'являється нестриманий потяг до оволодіння сутністю діяльності (В. М. М'ясищєв), готовність зосереджувати свої зусилля, переносити й долати труднощі й перепони щодо здійснення, мети яка ставиться (А. Г. Ковальов, А. Н. Леонт'єв), проявляти творчий підхід у процесі вирішення проблемних ситуацій, які виникають внаслідок цього (В. О. Моляко, В. В. Рибалка, П. П. Перепелиця).

Як доведено у ряді досліджень, діяльність, яка спрямована на набуття певної робітничої професії, у відповідності з мотивами, потребами та інтересами, здається суб'єктивно більш легкою, а об'єктивно менш напруженою за рахунок дії таких психологічних факторів як збудженість, захопленість, зацікавленість тощо та внаслідок оптимізації і відповідного упорядкування її психофізіологічних механізмів (М. Г. Давлетшин, А. Г. Здравомислов, А. Сейтишев, П. С. Перепелиця та ін.). При цьому, відповідне узгодження індивідуальних переваг індивіда з вимогами діяльності, яку він обирає, або ж яку йому рекомендують обрати з урахуванням його потенційних можливостей, створює у суб'єкта стан емоційного підняття (необхідна умова для створення позитивного комплексу сприйняття цієї діяльності, подальшого його розвитку у потребу особистості).

Отже, психологічний механізм трансформації мотивації вибору робітничої професії в стійке особистісне утворення, буде здійснюватися наступ-

ним чином. Так, при виникненні ситуативної мотивації щодо обрання професії у галузі виробництва у суб'єкта з'являється потреба в накопиченні знань, вмінь та навичок, розвитку відповідних якостей, які будуть сприяти успішній діяльності на сучасному виробництві. У сукупності це призведе до розвитку інтересу, викличе емоційну привабливість виробничою діяльністю, підкорить усі помисли думки особистості щодо набуття відповідної кваліфікації тощо. Неабияку роль в цьому процесі має наявність відповідних здібностей (технічного мислення, технічної спостережливості, яскраво вираженої зорової й моторної пам'яті, точність окоміру, спритність тощо), а також чітко виражена потреба обрати вид діяльності у сфері виробництва.

Слід зауважити, що становлення мотивації вибору робітничих професій, безумовно, залежить від ряду факторів, які визначають її виникнення. Так, М. Г. Давлетшин, досліджуючи мотиви щодо обрання робітничих професій, виділяє дві стадії ставлення до них а) пасивну (споглядаючу) і б) активну (дійову). Мотиви щодо діяльності у сфері виробництва він поділяє на чотири групи: а) загальні, б) практичні, в) пізнавальні, д) професійні. Автором встановлена така закономірність: у процесі розвитку потягу до виробничої сфери діяльності, в учнів відбувається перебудова мотивів, поглядів та дій від пасивного, недостатньо усвідомленого тяжіння щодо надбання фаху робітничого профілю до глибокого поняття їх значущості, які виявляються в активній діяльності щодо їх здобуття.

Інші дослідники (А. Сейтишев, А. Н. Пряхедько), розглядаючи мотив як одну з форм прояву активності особистості, яка виявляється у вибірково-умовному ставленні та постійному потязі до діяльності у сфері виробництва, виокремлює наступні етапи в розвитку мотивів щодо обрання робітничих професій: а) пізнавальне збудження, б) практичні дії щодо надбання професійних якостей, необхідних для фахівця сучасного виробництва.

Досить цікавими для нас є висновки, які зроблені П. С. Перепелицією. Він зауважує, що процес становлення мотивів щодо обрання робітничих професій включає також збудження інтересу до техніки. Причому, активність у галузі техніки визначається утворенням глибокого і стійкого інтересу до даного виду діяльності, розвитком технічної спостережливості, технічного мислення, просторових конструктивно-технічних уявлень. Аналогічної точки зору притримується й А. Н. Леонт'єв. На його думку, саме інтерес, становлячись стійким особистісним утворенням, дуже часто проявляється через взаємодію мотивів, а в окремих випадках становиться ведучим мотивом.

Не менш важливими для нас є поради, які зроблені у дослідженнях В. В. Рибалки, Н. А. Побірченко, В. В. Синявського, Б. О. Федорішина. Вчені у процесі своїх досліджень дійшли висновку: з метою поліпшення виховання в учнівської молоді позитивного ставлення до робітничих професій, розвитку в них мотивів вибору робітничих професій, необхідно, починаючи з дошкільного періоду систематично проводити роботу по орієнтації її на роботу у сфері виробництва, по формуванню інтересів, мотивів щодо їх обрання. На думку вчених цьому сприятиме поетапне формування об'єктивних знань щодо різних галузей сучасного виробництва, потреб в кваліфікованих робітничих кадрах, засвоєнню знань, вмінь та навичок у такій послідовній системі, щоб раніше придбане акумулювалося б в подаль-

шому розвитку в старшому шкільному віці. При цьому, відмічає, зокрема, Н. А. Побірченко, необхідно: а) систематично і більш цілеспрямовано проводити роботи щодо орієнтації учнівської молоді на професійній сфері виробництва; б) теоретично і практично навчати дітей основам правильного обрання майбутньої професії; в) систематично ознайомлювати з досягненнями в галузі сучасного виробництва, творчою працею різних фахівців виробничого профілю; г) ширше використовувати самостійність і ініціативність учнів при здійсненні профорієнтаційних заходів, сприяти їх саморозвитку тощо. Саме осмисленість майбутньої сфери діяльності, розуміння цілей, змісту праці робітника сфери виробництва сформувати в учнівській молоді не лише реальне уявлення про працю на сучасному виробництві, але й пробудити інтерес. При цьому слід пам'ятати, що це лише перший крок щодо збудження мотиву. Надалі необхідно підтримувати мотивацію на всіх етапах навчання та виховання підростаючого покоління. Лише в цьому випадку вона перетвориться в стійке особистісне утворення.

Отже, враховуючи загальнопсихологічні положення, схему становлення мотивації вибору робітничих професій можна представити наступним чином. Спочатку виникає ситуативна мотивація привабливості сфери виробництва (тобто зовнішня мотивація). Це викликає в учнів потребу в оволодінні необхідними професійними якостями, відповідними знаннями, вміннями та навичками щодо робітничої професії, яка приваблює учня. В результаті саме таких дій здійснюється поступова трансформація ситуативної мотивації у стійке особистісне утворення. Слід зауважити, що накреслений вище феномен мотиваційного обумовлення, безумовно, зазначає В. К. Вілюнас, складніше, оскільки те емоційне переживання, яке фіксується на новому змісті, викликається не самим вихідним мотиваційним впливом, а розвивається при його сприйнятті з урахуванням умов ситуації. Тобто, розвиток мотивації вибору робітничих професій здійснюється поступово. Спочатку виникає емоційний імпульс, тобто виникає ситуативна мотивація. Надалі, коли вона підтримується, то емоційно-імпульсивна мотивація становиться усвідомленою, яка викликає активність учня (виникає захопленість, потяг обов'язково проникнути у сутність діяльності. При цьому його увага, воля, відчуття зливаються в єдине, а діяльність становиться потребою).

У зв'язку з цим дуже важливо організувати діяльність учнів так, щоб у процесі її протікання здійснювалась активізація ведучих складових, які входять в структурні складові мотивації, а саме: пізнавальна активність, яка б виявлялася в бажанні пізнати сутність виробничої сфери діяльності, її особливостей; активно-вольові дії, спрямовані не лише на використання надбаних раніше знань, вмінь і навичок щодо техніки та технології виробництва; емоційна захопленість відчуття радощів щодо досягнення успіхів, задоволення результатами своєї діяльності, придбаними навичками, уміннями та знаннями.

В той же час, підхід до мотивації як до динамічної, багаторівневої психологічної структури, дозволив відокремити ряд її формально-динамічних якостей, які, як ми вважаємо, можуть слугувати показниками, на основі яких можна судити про рівень її розвитку: інтенсивність, активність, стійкість, усвідомленість, особистісна значущість (усі ці якості, безумовно, є

парними). Усі ці показники, на думку вчених, необхідно розглядати у взаємозв'язку та взаємообумовленості.

Не менш важливим є з'ясування питання: які ж чинники впливають на становлення та розвиток мотивації вибору робітничих професій? Як свідчить аналіз наукових джерел, одним з головних чинників, який впливає на процес становлення мотивації щодо обрання та опанування робітничою професією, є наявність стійких інтересів до професії. Тому, доцільним, більш детальноше зупинитися на особливостях їх становлення та розвитку.

Інтереси, як відомо, є суттєвим явищем, що спонукають особистість до активності (С. П. Крягдже), створюють стани емоційного підвищення (відповідні умови для створення позитивного комплексу сприйняття діяльності, подальшого його розвитку у потреби особистості (А. Г. Здравомислов). Саме тут яскраво виявляється своєрідність діалектики інтересів і діяльності. Якщо, з одного боку, інтерес спонукає до діяльності, то з іншого – успішна діяльність спрямовує на оволодіння предметом інтересу, або ж підвищує інтерес до неї. Причому, у процесі його становлення, вважають вчені, він може перетворитися в стійку особистісну потребу, в потяг щодо постійного накопичення знань, вмінь та навичок, які відповідають спрямованості інтересу. Тому при здійсненні роботи щодо розвитку в учнівської молоді мотивації до трудової діяльності, дуже важливо мати уявлення щодо спрямованості її інтересів, ступеню їх стійкості. Як вважають вчені, саме виявлення спрямованості інтересів – це необхідна передумова, яка вже з самого початку буде стимулювати вибіркову успішність суб'єкта в конкретному виді діяльності надалі, при створенні відповідних умов, ця вибіркова успішність при досягненні кінцевої мети, може перетворитися в стійке емоційно-позитивне ставлення до діяльності, яка опановується, тобто стати однією з ведучих складових мотиваційної сфери особистості.

Не менш важливим у процесі розвитку в учнівської молоді мотивації щодо вибору робітничих професій є також формування мотивації досягнення. Мотивація досягнення є однією з важливих складових, від якої залежить ефективність поведінки особистості у вирішенні різного роду проблемних ситуацій, які виникають не лише при їх обранні, але й опануванні. Її саме тут можна побачити прояв основної функції активації, яку виконує мотивація. При цьому зусилля або спонукання щодо досягнення мети, яка ставиться, здійснюються в багатьох діях, які підкоряються цієї цілі.

Основоположниками даного напрямку були американські психологи Дж. Аткинсон та Д. Маккеланд. Вчені, аналізуючи умови формування мотивації досягнень, дійшли висновку, що основними складовими щодо роботи у даному напрямку повинні бути: 1) формування синдрому досягнень, тобто переважання в людині спонукання до успіху над спонуканням до запобігання невдач; 2) самоаналіз; 3) вироблення оптимальної тактики щодо ціле утворення у конкретних видах поведінки та в житті в цілому. Саме ці позиції щодо розвитку мотивації досягнень повинні враховуватися при здійсненні роботи по розвитку в учнівської молоді мотивації щодо вибору робітничих професій.

Отже, інтерес та потяг до досягнення – це та основна мотивація, яка визначає успішність щодо набуття тих особистісних й професійних якостей,

які притаманні сучасному висококваліфікованому робітнику виробництва. У зв'язку з цим, в системі навчання та виховання учнівської молоді необхідно створювати такі ситуації, які будуть орієнтувати їх на успіх в будь-якій предметній діяльності у процесі навчально-трудової діяльності, підтримувати прагнення до успіху з орієнтацією на відповідний стандарт вищої якості виконання будь-якої справи, тобто розвивати потребу у досягненнях.

Таким чином, виходячи з аналізу наукових джерел, ми дійшли висновку, що мотиваційна сфера особистості майбутнього фахівця виробничого профілю – це складна компонента, яка починається від елементарного стану (допитливості, зацікавленості, спостережливості) до вищого рівня, в якому виявляється особистість в цілому. Тобто, спочатку виникає у суб'єкта потяг щодо накопичення відповідних знань, вмінь та навичок, розвиток певних якостей, які визначатимуть успішність у діяльності, яка спрямована на вибір робітничої професії. При відповідних умовах це викликає емоційну зацікавленість діяльністю, підпорядкування усіх вчинків і помислів особистості щодо досконалого оволодіння теоретичними та практичними сторонами у сфері виробництва.

Провідними структурними компонентами мотивації вибору робітничих професій є: пізнавальна спрямованість, яка виявляється в прагненні пізнати особливості діяльності у сфері виробництва, проникнути в її сутність, пізнанні основних прийомів та методів вирішення проблем, які можуть виникнути у процесі праці на сучасному підприємстві тощо; активновольові дії, які спрямовані на здобуття знань, вмінь та навичок у галузі діяльності, яка обирається, досягнення позитивних результатів в навчанні та трудової діяльності при розв'язанні різних завдань тощо; емоційна забарвленість (радість від досягнутих результатів, задоволення наслідками діяльності щодо набуття відповідних знань вмінь й навичок). Тому в процесі здійснення роботи по розвитку мотиваційної сфери майбутнього робітника сучасного виробництва, необхідно, перш за все, визначити: а) побудову мотиваційної сфери учня (види спонукань, їх різновиди та ін.), ступінь прояву інтересів; б) змістовну характеристику спонукань, а саме: яку функцію вони виконують у процесі діяльності (збуджуючу, організуючу або ж смислоутворюючу); в) яке місце вони займають у структурі мотивації (ведуче, домінуюче або ж підпорядковане, другорядне); г) наскільки вони дійові (реально діючі або ж створюючи потенційну готовність до діяльності); д) рівень усвідомленості (усвідомлений адекватно або неадекватно) свідомо замаскований і неусвідомлений.

Отже, мотиваційна сфера майбутнього робітника виробництва, як свідчить аналіз наукових джерел, являє собою складне, постійно змінне особистісне утворення, яке має певну структуру співвідношення різних спонукань (вони є однією з важливих ланок, які сприяють активізації усіх без винятку психічних процесів: пам'яті, уваги, волі, уяви тощо. Внаслідок цього відбувається усвідомлена діяльність, задоволення потреб особистості). Й саме показник усвідомленості детермінує рівень «зрілості», ставлення учнів до виробничої сфери, детермінує поведінку, тобто є «мотиваційним ядром».

Таким чином, спираючись на загально психологічні положення, які викладені вище, ми дійшли до висновку, що розвиток мотиву вибору робіт-

ничих професій – це складний процес, який залежить від багатьох факторів і умов. При цьому суттєве значення має як перший етап – виникнення ситуативного мотиву щодо даного виду діяльності, так і його подальший розвиток з метою перетворення його в стійке особистісне утворення.

Так, виникнення ситуативного мотиву щодо вибору робітничої професії починається з зацікавленості сферою виробництва, тобто з виникнення емоційного ставлення до неї, що в свою чергу забезпечує засвоєння відповідних знань. Надалі при відповідних умовах з'являється потяг щодо активного оволодіння вміннями і навичками, які в майбутньому будуть сприяти ефективній діяльності у сфері виробництва. Тобто, усі три компонента, які входять в структуру мотиву вибору робітничих професій взаємопов'язані і по різному проявляються на різних етапах його розвитку.

Емоційний компонент або ж безпосереднє переживання значущості праці у сфері виробництва – це та ланка, яка дозволяє учню при відповідних умовах більш цілеспрямовано долати труднощі, виникаючи у процесі діяльності, досягати цілей, які ставляться при оволодінні майбутньою робітничою професією, відчувати насолоду при досягненні позитивних результатів, коли вдається втілити власний задум в конкретний матеріальний продукт, знайти неординарний, оригінальний шлях щодо розв'язання проблемної ситуації. Саме творчий пошук, насолода від процесу його протікання, радість від досягнутої мети створюють передумови перетворення ситуативного мотиву щодо обрання робітничої професії в стійке бажання опанувати її, набуті ті професійні якості, які дозволять долати труднощі і перепони, котрі можуть виникнути в процесі діяльності.

Список використаних джерел:

1. Вилунас В. П. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990. – 288 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. – Санкт-Петербург, 1999. – 478 с.
3. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: Модульный курс психологии. – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.
4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность в 2 т. – М., 1986. – Т.1 – 406 с.; Т. II. – 392 с.

In article psychological determinants of becoming of motivational sphere of the future expert of manufacture are opened. Results of research of psychological mechanisms which are resulted influence the given process. Methodical recommendations on its becoming on transformation into proof personal formation.

Key words: motivational sphere, motivational sphere of the future expert of manufacture are opened, psychological mechanisms influence the given process.

Отримано: 12.10.2008

Н. П. Максимчук

ВПРОВАДЖЕННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В РОЗШИРЕННІ СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В статті розглядається обґрунтована, розроблена та апробована авторами система розширення цінностей майбутнього вчителя активними методами навчання.

Ключові слова: цінність, ціннісні орієнтації, особистісно-професійне становлення, професійно-педагогічна спрямованість.

Необхідність розробки системи завдань та вправ, спрямованих на переструктурування та розширення ціннісних орієнтацій студентів була зумовлена результатами констатуючого експерименту, яким зафіксовано недостатнє усвідомлення майбутніми вчителями пріоритетних цінностей майбутньої професії, рівня співпадання ціннісних орієнтацій вчителя з їх життєвими цілями і планами, власної системи ціннісних орієнтацій, шляхів її формування, наявного конфлікту цінностей, смислу власного життя та його відповідності вимогам обраної професії [5; 6; 7].

Обґрунтування формуючого експерименту нашого дослідження базувалось на розумінні ціннісних орієнтацій особистості майбутнього вчителя як тих соціальних цінностей, які виступають для педагога в якості стратегічних цілей її діяльності та посідають найвищий, визначальний щабель у мотиваційно-регулятивній системі, оскільки виконують функцію стійкого визначення поведінки та професійної діяльності, впливають на зміст і спрямованість потреб, мотивів, інтересів особистості.

Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя знаходять свій конкретний вияв в життєво-професійних цілях та планах. Життєво-професійні цінності не мають чіткої визначеності у часі, вони лише визначають спрямованість життєвого шляху, а тому потребують конкретизації в певних планах та цілях, досягнення яких і призводить до реалізації цінностей.

Система ціннісних орієнтацій є тим компасом, який задає основну лінію життя особистості і в ній є як пріоритетні цінності, так і похідні, другорядні, а спрямованість на реалізацію певних цінностей утворює певний тип особистості.

Орієнтація на певні цінності означає не лише переважну спрямованість життя, а й накладає відбиток на усі інші стосунки людини зі світом та іншими людьми. Як зазначає Є. І. Головаха, «найважливішою передумовою успішної самореалізації людини у майбутньому є узгоджена, несуперечлива система ціннісних орієнтацій, яка лежить в основі формування змістовно і хронологічно узгоджених життєвих цілей і планів» [2, с.15].

Враховуючи виявлені особливості та базуючись на теоретичних положеннях щодо природи ціннісних орієнтацій та психологічних можливостей їх розширення в юнацькому віці ми визначили такі основні завдання формуючого експерименту:

1) усвідомлення студентами власної системи ціннісних орієнтацій, її несуперечливості, виявлення вирішальних та похідних цінностей, встановлення пріоритетів;

2) усвідомлення студентами рівня співпадання ціннісних орієнтацій з їх життєвими цілями і планами;

3) аналіз власного досвіду випробування засвоєних ціннісних орієнтирів та їх відповідності своїй індивідуальній визначеності;

4) виявлення співіснування в мотиваційній системі кожного несумісних ціннісних систем – декларованої та реальної;

5) усвідомлення наявного конфлікту цінностей в сучасному суспільстві та у кожного зокрема і його зумовленість радикальними соціальними перетвореннями в Україні;

6) змістовна визначеність смислу власного життя та ціннісних орієнтацій кожним студентом: а) збіг суб'єктивно усвідомленого смислу та реально-го спрямування життя особистості; б) відповідність обраного індивідом смислу життя, вимог професії вчителя його можливостям та індивідуальності.

У формуючому експерименті взяло участь 50 студентів (2 академічні групи) Кам'янець-Подільського національного університету. Він був організований як спецсеминар під назвою «Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя» та розрахований на 24 години.

Заняття проводились у формі лекцій, бесід, диспутів, обговорення ситуацій, тренувальних вправ, самоаналізу, рольових ігор та ін. Форма кожного заняття визначалась його тематикою.

Теоретична частина була спрямована на оволодіння новими знаннями та смислами і включала обговорення таких питань як:

Лекція 1. Теоретичні основи проблеми цінностей. Зміст і поняття цінностей. Співвідношення понять «цінності» і «ціннісні орієнтації». Ціннісні орієнтації як структурний компонент спрямованості особистості. Ціннісні орієнтації та життєві цілі і плани.

Лекція 2. Основні підходи та критерії дослідження цінностей і ціннісних орієнтацій. Проблема цінностей в психології. Підходи до класифікації ціннісних орієнтацій, критерії та види ціннісних орієнтацій.

Лекція 3. Становлення ціннісних орієнтацій в юнацькому віці. Ціннісні орієнтації як психологічне новоутворення раннього юнацького віку. Ціннісні орієнтації студентської молоді. Шляхи формування системи цінностей в юнацькому віці. Ціннісні орієнтації та смисл життя особистості.

Лекція 4-5. Особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів. Роль ціннісних орієнтацій в системі особистісно-професійного становлення майбутніх педагогів. Зміст та динаміка ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя впродовж навчання у вузі. Зв'язок спрямованості ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя з загальним рівнем самоактуалізації його особистості. Залежність змісту ціннісних орієнтацій від рівня професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя.

Після ознайомлення з матеріалом теоретичної частини спецкурсу нами було проведено програмований контроль знань.

Після ознайомлення з матеріалом теоретичної частини спецкурсу нами було проведено програмований контроль знань, що включав в себе такі питання:

1. Форма відношень між суб'єктом та об'єктом, яка допускає свідоме відтворення суб'єктом ціннісних якостей об'єкта. При цьому враховується, що дане поняття має здатність набувати значущості у суспільному житті й практиці людини. Дане означення розкриває поняття: а) цінність; б) ціннісна орієнтація; в) система цінностей; г) система ціннісних орієнтацій.

2. Засіб диференціації особистістю об'єктів довкілля за їх значущістю, як стійке ставлення суб'єкта до об'єктів навколишнього середовища, яке формується в процесі свідомого вибору ним життєвозначущих для нього об'єктів. Джерелом формування даного поняття виступає змістожиттєва активність особистості, що визначає рівень її домагань та орієнтацію в процесі діяльності на досягнення конкретних цілей. Дане означення розкриває поняття: а) цінність; б) ціннісна орієнтація; в) система цінностей; г) система ціннісних орієнтацій.

3. Поняття використовується для позначення предметного втілення системи діяльності та суспільних відносин, які відбивають сутність життєдіяльності, конкретно-історичний образ життя конкретної соціальної спільноти. Даним поняттям є: а) цінність; б) ціннісна орієнтація; в) система цінностей; г) система ціннісних орієнтацій.

4. Результат індивідуального відбиття особистістю систем цінностей, які склалися у суспільстві. На основі даного поняття формуються та функціонують ціннісні орієнтації конкретної особистості. Дане означення визначає поняття: а) цінність; б) ціннісна орієнтація; в) система цінностей; г) система ціннісних орієнтацій.

5. Основні цілі людини, які відображають довготривалу життєву перспективу, те, до чого вона прагне зараз і в майбутньому. Дані цінності ніби визначають смисл життя особистості, вказують, що для неї є важливим, значущим, цінним. В цьому випадку йде мова про: а) термінальні цінності; б) інструментальні цінності.

6. Цінності, що відображають засоби, які вибираються для досягнення цілей життя, виступають в якості засобу, за допомогою якого можна реалізувати певні цінності. Дані цінності є: а) термінальні; б) інструментальні.

7. Цінності, що втілюються у найрізноманітніших виявах активності та самоактивності людини, спрямованих на утвердження у міжлюдських стосунках доброти, сумлінності, принциповості, непримиренному ставленні до фальші, лицемірства є: а) моральні; б) професійні; в) матеріальні; г) статусні.

8. В зв'язку з соціально-економічною ситуацією в країні вирішальне значення для збереження людського в людині мають: а) духовні цінності; б) матеріальні цінності; в) загальнолюдські цінності; г) професійні цінності.

Правильні відповіді: 1а, 2б, 3в, 4г, 5а, 6б, 7а, 8а.

Програмований контроль знань показав, що респонденти, після прослуховування теоретичної частини, розібралися з розумінням основних понять, пов'язаних з цінностями та ціннісними орієнтаціями. На «відмінно» завдання виконали 76% студентів, на «добре» 4% студентів і на «задовільно» 20% студентів.

Дану думку підтверджує і власна інтерпретація досліджуваними поняття «ціннісні орієнтації». Відповіді студентів на запитання «Ваше власне розуміння ціннісних орієнтацій» є цікавими, змістовними і заслуговують на увагу. Серед відповідей ми виділили такі:

- це орієнтації людини по відношенню до всього життя і діяльності, які мають бути спрямовані на досягнення людиною поставленої мети в житті;
- це світосприйняття людини, її погляди на ту чи іншу поведінку, орієнтир людини бути більш досконалою і вибирати правильні рішення;
- це орієнтації, які виникають під час життя відносно всього того, що відбувається, оточує людину і спрямовані на найкращі шляхи досягнення тих орієнтацій, які належать ідеалові;
- це сукупність цінностей, що визначають поведінку особистості, її життєву мету. Тобто це те, на основі чого людина діє, що є для неї «законом», в які вона вірить і вважає, що ці «закони» найкращі і, дотримуючись яких, вона досягне успіху;
- це ті ідеали, на які людина звертає найбільшу увагу, якими керується в своєму житті;
- це принципи, погляди, світобачення, тобто та призма, через які особистість сприймає світ, це правила життя;
- це ідеї, мрії, думки, в ім'я яких живе людина, йде по шляху їх реалізації, а досягаючи, ставить нові орієнтири.

Таким чином, відповіді засвідчили, що у студентів на першому етапі формуючого експерименту сформувалося розуміння понять «цінності» та «ціннісні орієнтації», «життєві плани», «сене життя», «життєвий вибір» та ін., що було для нас принципово важливим при побудові практичної частини дослідження. При цьому ми керувались тезою про те, що базовою умовою особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя є принцип активності суб'єкта [4].

Джерелом активності кожного індивіда є система інтерперсональних зв'язків і ставлень, проте їх роль на різних етапах становлення особистості є різною. В процесі навчання у вузі безпосереднє групове оточення суттєво впливає на формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя та всю систему ставлень суб'єкта до майбутньої професії. Тому при побудові практичної частини спецсемінару ми прагнули, аби дії і судження кожного студента водночас попадали під контроль викладача, співучасників по освоєнню діяльності та внутрішнього, ідеального спостерігача у вигляді самоспостереження, самоконтролю, самооцінки.

Практична частина спецсемінару являла собою одну з модифікацій тренінгу, оскільки зберігала всі його ознаки: дотримання принципів групової роботи, спрямованість на психологічну допомогу учасникам групи в усвідомленні, переоцінці та розширенні цінностей, просторова організація, застосування активних методів групової роботи, об'єктивація суб'єктивних пошуків і емоцій, вербалізована рефлексія, клімат психологічної близькості [1; 9; 10].

Система вправ, диспутів, проблемних ситуацій підбиралась з врахуванням їх поступового ускладнення, змінення «Я»-образу, оскільки з кожним заняттям виникало нове пізнавальне завдання, результатом якого на ранніх

етапах була конкретизація уявлень про себе та свої ціннісні орієнтації, а на наступних – розширення території «Я», переоцінка цінностей, отримання нових смислів.

Так, на початковому етапі, після традиційних вправ на потепління мікроклімату, студентам пропонувалось з метою виявлення уявлень студентів про основні, на їх думку, цінності вчителя (це давало водночас і можливість перевірити надійність даних констатуючого експерименту) закінчити речення «Основними цінностями для вчителя повинні бути...».

Для підвищення рівня усвідомлення висловленої інформації застосовувались прийоми активного слухання в формі дослівного чи майже дослівного повторення фрази студентом, що сидів зліва від її автора. Приблизно в такій формі він, наприклад, говорив: «Я зрозумів, що ти вважаєш, що основними цінностями для вчителя повинні бути... (перераховував вказані цінності)». Після цього перший підводив підсумок у вигляді речення: «Так, ти правильно (неправильно) зрозумів, що я вважаю, що основними цінностями для вчителя повинні бути...».

Наступна вправа була спрямована на виявлення пріоритетних цінностей кожного студента. Аналогічно першій вправі проводилась робота із завершенням речення: «Для мене основними цінностями є...».

Далі студенти аналізували співвідношення своїх цінностей з цінностями вчителя: «Мої цінності співпадають (не співпадають) з основними цінностями для вчителя».

Емоційно-оцінний аспект ціннісних орієнтацій вивчався в формі виявлення ставлення кожного студента до своєї системи ціннісних орієнтацій («Я вважаю, що мої ціннісні орієнтації...», «Чому це так?») та мотиваційну спрямованість з точки зору того, прагне чи ні він щось виправити. Завершення речень проводилось аналогічно попереднім вправам.

Широко обговорювались проблемні та педагогічні ситуації [3]. Так, наприклад, обговорення ситуації горезвісного буриданівського віслюка, що розривався між двома копицями сіна, не міг зробити вибір і залишився голодним, наочно демонструвало та дозволяло усвідомити становище людини з невизначеною системою пріоритетів в ціннісних орієнтаціях. Аналізуючи фільм Г. Данелія «Осінній марафон», студенти шукали відповідь на запитання, чому головний герой фільму, прагнучи сумістити різні сфери діяльності та цінності: працю, творчість, сім'ю, кохання, дружбу, зазнав краху у кожній іпостасі. Спільно вони доходили висновку, що оскільки кожна з цих сфер вимагає певної самовіддачі, індивід має зробити вибір, що для нього є найціннішим, тому що суперечлива система цінностей виснажує людину та призводить до збайдужіння і втрати сенсу життя.

Педагогічні ситуації, пропоновані учням, ставили студентів перед морально-ціннісним вибором та дозволяли опосередковано виявити професійні ціннісні орієнтації майбутніх вчителів. Приведемо для прикладу кілька ситуацій [3].

Ситуація 1.

Був я тоді молодим директором – нещодавно прийняв школу. Обходив свої «володіння» і в кабінеті історії звернув увагу на велику кількість поламаних стільців.

– На них не насташиш, – пояснив мені завідуючий кабінетом і почав довго і плутано розповідати, як погано поводять себе учні на уроках, як бешкетують на перервах, не бережуть шкільні меблі.

– Хто ж саме? – спитав я.

– Всі.

– Ну, якщо всі ламали, то й відповідати повинні всі, – вирішив я і запропонував учням, які були в кабінеті, відремонтувати зіпсовані меблі. Це рішення оголосив на нараді класних керівників. Реакція була, прямо скажемо, ненадихаюча.

– Чому мої повинні розплачуватися за інших? – обурилась одна вчителька. – Вони не ламали...

І всі разом накинулися на завідуючого кабінетом: «А для чого ви там? Як могли допустити?»

Мовчала лише одна Валентина Федорівна, класний керівник десятого. Сумним нерозуміючим поглядом стежила вона за колегами, які сперечалися.

– Тобі що... – зауважив хтось із колег, – твій клас не вчиться в цьому кабінеті.

– Але ж збитки нанесено школі, – намагалася заперечити Валентина Федорівна, – відповідальність спільна.

Така ж розмова відбулася і в учкомі. І так само, як Валентина Федорівна на нараді класних керівників, мовчки стежили за суперечкою товаришів її десятикласники. Потім один з них попросив дозволу на хвилину вийти. І незабаром суперечка була перервана появою «представницької делегації» десятикласників.

Дівчина-староста попросила слова:

– Ми не вчимося в кабінеті історії, – мовила вона. – Але меблі полаго- димо. Просимо дати на це тиждень.

Після уроків десятий клас відправився на станцію розвантажувати платформи з піском і щебінкою. А через кілька днів троє десятикласників разом із завгоспом школи поїхали до міста купувати нові стільці.

... Пам'ятаю таку сцену. Всі класи закінчували свою норму і чекали команди для від'їзду. Один лише сьомий затримався: бур'яниста дісталася їм ділянка.

Щоб прискорити від'їзд, прошу працюючих поряд дев'ятикласників допомогти молодшим.

– А чому ми?

– Вони і так втомилися, – втручається класний керівник. – Он яку норму здолали!

Після такої репліки стає зрозуміло, звідки у класу таке запитання: «А чому ми?»

Усе це почули десятикласники Валентини Федорівни і з веселими жартами попрямували на ділянку семикласників. Староста підходить до мене з проханням: відпустіть їх, якщо втомилися. Ми закінчимо.

Зіставте різні ціннісні орієнтації класних керівників при вирішенні завдань в учнівському колективі [3, с.58-59].

Ситуація 2.

Іде урок у сільській школі. Вчителька викликає до дошки добре одягненого хлопця, дорікає: «Андрію, чому ти знову не вивчив урок? Хочеш залишитися на другий рік?»

Той і не думає ніяковіти:

– Ну то й що? Мій батько тільки п'ять класів закінчив, а двоє «Жигулів» стоять біля наших воріт, а не біля ваших...

Ситуація не з приємних. Учителька то блідне, то червоніє, а хлопець хоч би що, ніби перемогу у двобої здобув.

Якої шкоди моральним цінностям дітей завдають батьки, влаштовуючись у житті на нетрудові доходи? [53, с.86-87].

Після обговорення циклу педагогічних ситуацій, завдання було ускладнено до їх конкретного програвання. Задавались певні умови, а студенти по черзі виконували роль вчителя, демонструючи своїм вибором власні професійні цінності.

В ході рольових ігор [5] у досліджуваних виникала потреба в тому, щоб цінності вчительської професії перетворились із явища «зовнішнього» в явище «внутрішнє», тобто стали їхніми власними, особистісними.

В ході наступних дискусій досліджувані, аналізуючи дії і поведінку вчителя та учня, усвідомлювали значущість тих ціннісних орієнтацій, опора на які дозволяла розв'язати педагогічну задачу.

Наведемо деякі якісні результати формуючого експерименту в експериментальних групах. За частотою вибору найбільш пріоритетними ціннісними орієнтаціями для вчительської професії виявились: любов до дітей; професіоналізм; взаєморозуміння; вміння спілкуватись; знання; покликання бути вчителем; чесність; доброта; сім'я; незалежність у вчинках; повага, авторитет, визнання; любов до Батьківщини, патріотизм; професія вчителя; бути корисним суспільству (див. *табл. 1*).

Як бачимо, серед ціннісних орієнтацій, що входять до основних, студенти виділили професійні ціннісні орієнтації, а саме: любов до Батьківщини, майбутня професія, бути корисним суспільству, авторитет.

Серед особистих ціннісних орієнтацій, що співпадають з ціннісними орієнтаціями майбутнього вчителя, ми виділили: любов до дітей, батьків; вміння спілкуватись, взаєморозуміння; знання, потяг до нового; професія вчителя; чесність, справедливість; доброта, чуйність; педагогічний такт; вихованість; авторитет; любов до Батьківщини, патріотизм; самовдосконалення.

Самоаналіз студентів показав, що у 80% їхні цінності співпадають з вказаними цінностями вчительської професії, частково співпадають у 4%, не співпадають у 16%.

На даному етапі розвитку суспільства національні цінності відіграють одну з основних ролей. Важливим є те, що серед особистих ціннісних орієнтацій частина студентів (16%) назвала саме такі як: Україна як цінність; Батьківщина; відданість (в широкому значенні цього слова).

Цінною є думка юнаків і дівчат про те, що суспільство і вчитель – пов'язані між собою поняття: «Вчитель – лікар суспільства», «Виховання в національному дусі дітей як будівників майбутньої держави», «Без держави вчитель буде маловартісним для народу». Вони звернули увагу також на роль патріотизму у житті і по відношенню до вчителя.

Таблиця 1

*Порівняльна характеристика ціннісних орієнтацій професій вчителя
(в розумінні студентів) та ціннісних орієнтацій студента*

Зміст ЦО вчителя	В середньому (у %)	Зміст ЦО студента	В середньому (у %)
Любов до дітей	76	Здоров'я	76
Професіоналізм	56	Матеріальна забезпеченість	68
Взаєморозуміння	40	Сім'я	64
Знання	28	Незалежність у вчинках	24
Покликання бути вчителем	12	Повага, авторитет, визнання	20
Чесність	12	Бути корисним суспільству	16
Доброта	12	Професія вчителя	16
Чуйність	8	Любов до Батьківщини	16
Педагогічний такт	8	Наявність друзів	12
Авторитет	8	Любов до дітей, батьків	12
Знання психології	8	Знання, потяг до нового	12
Щирість, відвертість	8	Самовдосконалення	8
Любов до Батьківщини	8	Доброта, чуйність	8
Справедливість	8	Вихованість	8
Самовдосконалення	4	Вміння спілкуватися	8
Повага до дітей	4	Чесність, справедливість	8
Ініціативність	4	Вірність	4
Віра в учня	4	Кохання	4

Отже, студентів цікавить політичне життя країни, вони вболівають за статус України як держави, і головне, на нашу думку, те, що будівництво держави пов'язують з обраною професією: прагнення займатися корисною працею; бути корисним у суспільстві; активна громадянська діяльність; знайти своє місце у суспільстві. І хоча ці цінності були названі незначною частиною студентів (16%), в ході обговорення вони прозвучали і на них була звернена увага. Це підтверджується тим, що при підведенні підсумку заняття, на питання анкети «Чия думка вам найбільше сподобалася? Чим саме?» 64% студентів написали: «Про роль вчителя в сучасній Україні», «Про роль вчителя для держави», «Думка про працю на благо держави».

У відповідях студентів під час дискусії відчувається їхнє прагнення змінити життя на краще, зробити особистий внесок на користь країни. Тут яскраво відображаються альтруїстичні ціннісні орієнтації.

Цікавими та якісно результативними щодо розширення ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів були дискусії щодо смислу життя як домінуючої спрямованості особистості на реалізацію певних життєвих цінностей. Кожен по черзі відповідав на запитання «В чому смисл мого життя?», «Яка моя життєва місія?»

В якості практичного завдання було запропоновано відому притчу:

– У тачечника, який віз цеглу, запитали: «Що ти робиш?» – «Хіба не бачите? Везу тачку». Другий тачечник на це запитання відповів: «Я заробляю на життя собі і своїй родині». А третій гордо сказав: «Я будую Шартський собор».

Чому при зовнішній однаковості їхніх дій, вони відповіли по-різному?

Через аналіз цієї притчі студенти дійшли до важливого висновку щодо того, що залежно від життєвих цінностей, їх смислу різною є повнота життя людей та міра їх самореалізації та задоволеності.

Важливим для розширення та переоцінки цінностей студентів нам видавалось усвідомлення ними суперечності між реальним та уявним словом життя.

В якості ілюстративного матеріалу для дискусії ми пропонували аналіз сюжету фантастичної повісті Аркадія та Бориса Стругацьких «Машина бажань». Герої повісті з ризиком для життя дістаються до зони, де здійснюються найпотяємніші бажання. Але їх зупиняє дивна і страшна історія їх попередника Дикобраза – єдиного, хто побував у зоні, а після цього покінчив життя самогубством. Він йшов туди, аби повернути життя братові, який загинув з його вини, але замість цього раптово розбагатів. «На цьому місці, – робить висновок один з героїв, Письменник, – ті твої бажання збудуться, які становлять твою натуру, суть! Про які ти й поняття не маєш, а вони у тобі сидять і все життя тобою керують» [12, с.33-34].

Особливо відчутною спостерігалась переоцінка цінностей студентів при обговоренні проблеми «Смисл життя, смерть і безсмертя». В дискусії розглядались різні філософські та релігійні напрями та їх спроби «примирити» людину зі смертю, причини релігійності сучасної людини, матеріальний, історичний, біологічний та соціальний аспекти безсмертя. Аналізуємо чи вислів В. Франкла «Життя перевершує себе не у «довжину» – у смислі самовідтворення, а у «висоту» – шляхом реалізації цінностей, або у «ширині», впливаючи на суспільство» [13, с.196], студенти усвідомлювали сутність безсмертя батьків, вчителів через передачу своїх діянь, того якісного, що несуть наші вихованці у майбутню нескінченність життя. До проблеми ціннісної спрямованості життя людини, її зв'язку з вічними неминущими цінностями ми звертались ще раз і через запитання «Чому синонімом великих людей часто є слово «безсмертні»?»

Студентам пропонувалось також педагогічні ситуації з варіантами відповідей [11, с.429-434]. Наприклад:

Ситуація 4

Учень розчарований своїми навчальними успіхами, сумнівається в своїх здібностях і в тому, що йому коли-небудь вдасться як слід зрозуміти і засвоїти матеріал, і говорить вчителю: «Як ви думаєте, чи вдасться мені коли-небудь вчитись на відмінно і не відставати від решти дітей у класі?» – Що повинен на це йому відповісти вчитель?

1. «Якщо чесно сказати – сумніваюсь».
2. «О, так, безперечно, в цьому ти можеш не сумніватись».
3. «У тебе чудові здібності, і я покладаю на тебе великі надії».
4. «Чому ти сумніваєшся в собі?»
5. «Давай поговоримо і вияснимо проблеми».
6. «Багато залежить від того, як ми з тобою будемо працювати».
7. _____ [11, с.430].

При їх вирішенні, вибираючи та обговорюючи доцільність одного з варіантів розв'язання конкретної ситуації, студенти прийшли до висновку,

що найголовнішими ціннісними орієнтаціями професії вчителя є: 1) взаєморозуміння (60%) та взаємоповага (60%); 2) професіоналізм (36%); 3) авторитет (16%); 4) вміння володіти ситуацією (8%); 5) справедливість (4%); педагогічний такт (4%); дотепність (4%).

Кількісні дані підтверджують і такі висловлювання студентів:

– змінились мої погляди на ставлення вчителя до учнів: не слід вирішувати проблеми суворо, авторитарними методами, а намагатись зрозуміти особистість учня;

– зрозумів, що взаєморозуміння і взаємоповага між вчителем і учнем – головне в навчально-виховному процесі;

– зрозумів, що вчитель має бути авторитетом для учнів;

– зрозуміла, що якщо обрала професію вчителя, то потрібно виробляти вміння виходити з будь-якої ситуації, опираючись на взаємоповагу і взаєморозуміння.

В ході занять кожний мав змогу довести доцільність своєї думки щодо запропонованого варіанту розв'язання педагогічної ситуації, переконатися у правильності чи неправильності свого відношення до конкретної ситуації.

Таким чином, якщо в пізнавальній частині практичного семінару студенти надавали пріоритетності таким ціннісним орієнтаціям вчителя як любов до дітей (76%), професіоналізм (56%), взаєморозуміння (40%), знання (28%) та покликання бути вчителем (12%), чесність (12%), доброта (12%) (див. *табл. 1*), то в практичній частині поведінкового аспекту, відчувши себе в ролі вчителя, вони виділили такі ціннісні орієнтації, як взаєморозуміння (60%) та взаємоповага (60%), професіоналізм (36%), авторитет (16%). Це дозволяє зробити висновок про те, що акцент у ціннісних орієнтаціях вчителя в розумінні студентів змістився на ті, які вимагають знання психології, особливо вікової і педагогічної.

Таким чином, в ході формуючого експерименту студенти:

1) звернули увагу на головні професійні цінності вчителя та співвіднесли їх зі своїми пріоритетами;

2) задумалися про місце і роль вчителя в суспільстві, можливість бути корисним державі;

3) пов'язують свою майбутню професію з реалізацією своїх здібностей;

4) усвідомили значущість майбутньої професії.

Дані висновки підтверджуються відповідями досліджуваних на питання анкети «Що мені дала участь в спецсемінарі?»:

– зробила висновок, що для того, щоб працювати вчителем, потрібно бути добре підготовленим, вміти вирішувати різні педагогічні ситуації. Протягом усіх занять у мене змінилися погляди на життя;

– відчув себе в ролі вчителя. Думав, що професія вчителя легка, проте на заняттях переконався в хибності моєї думки;

– більше дізналась про професію вчителя, її роль, призначення. Краще усвідомила, що професія вчителя не з легких, адже вона вимагає не тільки професійних якостей, а й загальнолюдських. Вислухавши думки інших, я багато нового взяла для себе на майбутнє;

– відчула, наскільки важлива повага і взаєморозуміння з дітьми у діяльності вчителя;

– на мою думку, всі учасники таких занять мають можливість висловити свою думку і своє бачення стосовно різних проблем. Це сприяє кращому запам'ятовуванню і дає кращий ефект в навчальній діяльності;

– дізналась багато нового стосовно поведінки вчителя в різних ситуаціях, які допомогли мені в певній мірі відчувати себе повноцінним вчителем;

– в процесі занять задумалась над професією вчителя. Зрозуміла, що вчитель не повинен піддаватися емоціям, а має бути стриманим і розуміти дітей;

– з'явився деякий досвід щодо вирішення певних педагогічних завдань, які можуть виникнути в школі;

– до тих цінностей професії вчителя, що були для мене одними з головних, додалися нові, а саме: глибока взаємоповага між вчителем і учнем та терпіння.

Таким чином, розроблений нами спецсеминар: сприяв оволодінню новими знаннями, способами мислення та поведінки; підтвердив наше припущення, що оволодіння цінностями професії вчителя у навчально-виховному процесі є можливим за виявлення і створення таких психолого-педагогічних умов, за яких такі цінності набувають значущого системного характеру і справляють регуляційний вплив на самостійність особистості; вирішення студентами ігрових та реальних проблемних педагогічних ситуацій створює можливість для включення педагогічних ціннісних орієнтацій у контексті їх суб'єктивно значущих ціннісних орієнтацій.

Спеціально організована система тренінгових занять допомагає студентам-майбутнім вчителям усвідомити свої життєві та професійні орієнтири і реальні засоби їх досягнення. В результаті значущі для студентів цілі й цінності інтегруються в цілісну систему професійного становлення.

Список використаних джерел:

1. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. Учебное пособие. – М.: Издательство «Ось-89», 1999. – 176 с.
2. Головаха Е. И. Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодежи. – К., 1988. – 143 с.
3. Даниленко М. В., Даниленко Л. І. Педагогічні задачі: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1991. – 176 с.
4. Долинська Л. В. Принципи активності в особистісно-професійному зростанні майбутнього вчителя // М-ли конференції «Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства». – К., 2000.
5. Игры – обучение, тренинг, досуг... / под ред. В. В. Петрусинского. – Кн. 5. Педагогические игры. – М., 1994. – 136 с.
6. Максимчук Н. П. Зміст ціннісних орієнтацій в життєво-професійному самовизначенні майбутнього педагога // Психологія. Зб. наук. праць. – Вип. 4(7). – К., 1999. – С.55-61.
7. Максимчук Н. П. Змістовні характеристики ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів // Творча спадщина Г. С. Костюка та сучасна психологія. До 100-річчя від дня народження академіка Г. С. Костюка. Матеріали Третього з'їзду Товариства психологів України. – К., 2000. – С.117.

8. Максимчук Н. П. Зміст ціннісних орієнтацій в життєво-професійному самовизначенні майбутнього педагога // Психологія. Зб. наук. праць. – Вип. 4(7). – К., 1999. – С.55-61.
9. Макшанов С. И., Хрящева Н. Ю. Психогимнастика в тренінге. Каталог. Часть I. – Санкт-Петербург, 1993. – 106 с.
10. Макшанов С. И., Хрящева Н. Ю., Сидоренко Е. В. Психогимнастика в тренінге. Часть 2. – Санкт-Петербург, 1993. – 90 с.
11. Немов Р. С. Психологія: Учеб. для студентів вищ. пед. учеб. заведений: В 3 кн.: Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 512 с.
12. Стругацкий А., Стругацкий Б. Машина желаний // Сб. научн. фантастики. – 1981. – Вып. 25. – С.33-34.
13. Франкл В. Основы логотерапии // Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

In the article the grounded, developed system of expansion of values of future teacher that approved by authors is examined by the active methods of studies.

Key words: value, valued orientations, personality-professional becoming, professionally-pedagogical orientation.

Отримано: 04.10.2008

УДК 159.922.6

І. Б. Марченко

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕТОДИ КОРЕКЦІЇ СТАВЛЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО РОБІТНИЧИХ ПРОФЕСІЙ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті автор проводить аналіз психологічної корекції та розкриває можливості її використання, з метою оптимізації ставлення до робітничих професій учнівської молоді. На прикладі експериментальної роботи в професійно-технічних навчальних закладах описуються методи корекційної роботи з молоддю яка вже обрала свою першу професію

Ключові слова: психологічна корекція; корекційна стратегія, учнівська молодь, групова корекційна робота.

Постанова проблеми. Економічні та соціальні трансформації, що відбуваються в країні, потребують уваги до процесів, які стали причиною зниження престижу робітничих професій. Дані соціологічних досліджень свідчать, що в Україні задоволення ринку праці висококваліфікованими робітничими кадрами технічного профілю відбувається на рівні п'яти відсотків. Таким чином попит на кваліфікованих робочих як і раніше передре пропозиції.

До вирішальних зрушень у теперішній ситуації може призвести психологічна корекція ставлення учнівської молоді до робітничих професій технічного профілю.

Зв'язок з важливими завданнями. Профорієнтація і переорієнтація безпосередньо пов'язана з задоволенням нагальних потреб ринку праці

робітничими кадрами, ключовим етапом якої є корекція ставлення до робітничих професій.

Основна мета статті. Метою статті є ознайомлення практичних психологів, студентів та аспірантів профільних факультетів з теоретичними основами та практичними підходами корекції ставлення учнівської молоді до робітничих професій технічного профілю.

Аналіз останніх наукових праць. Поняття «психологічна корекція» у науковій літературі вітчизняних та зарубіжних авторів позначає специфічну діяльність практичного психолога. Деякі автори проводять аналогію між поняттями «психологічна корекція», «психологічне втручання» та «психотерапія».

Між поняттями «психологічна корекція» та «психотерапія» існують значні відмінності: психологічна корекція – цілеспрямована зміна психології або поведінки здорової людини, яка потребує психологічної допомоги, за допомогою психологічного впливу на нього, а «психотерапія» сфера теоретичних знань та практичних методів впливу на людей, яка межує між психологією та медициною. Психотерапія включає опис, вивчення та правила використання засобів психологічного впливу на хворих людей з метою їх лікування [4, с.595-596].

Узагальнюючи визначення психологічної корекції можна сказати, що це система заходів, яка спрямована на позитивну зміну особистостей психіки психічно здорового індивіда, у разі їх невідповідності загально прийнятим у суспільстві нормам; «психокорекція – це психозміна усталених характеристик суб'єкта, стабілізованих у процесі життєдіяльності, що має на меті актуалізацію внутрішнього потенціалу «Я» суб'єкта; шлях аналізу цілісних явищ психіки в єдності свідомого і несвідомого аспектів психіки суб'єкта» [8, с.24]. Метою психологічної корекції є конгруентність психологічних потреб індивіда та соціального середовища, в якому він живе.

Метод психологічної корекції широко застосовується у медичній, соціальній та педагогічній психології.

Робота практичного психолога професійно-технічного навчального закладу пов'язана з психічно здоровими учнями, але деякі з них потребують корекції «... виправлення (коригування) тих особливостей психічного розвитку, які за прийнятою системою критеріїв не відповідають «оптимальній» моделі» [7, с.306].

Після систематизації та обробки результатів діагностики, дані вносять у комп'ютерну базу для зручності їх аналізу. Це дає змогу визначити й обрати відповідні види та напрями психологічної корекції ставлення учнівської молоді до робітничих професій технічного профілю.

Психологічна корекція у професійно технічних навчальних закладах має свою специфіку, яка пов'язана, перш за все, з віковими особливостями особистості; по-друге, з спрямованістю учбового процесу на підготовку професіоналів з робочих професій.

Феномен психологічної корекції пов'язаний з поняттям розвитку.

«Розвиток – це процес формування особистості як соціальної якості індивіда у результаті його соціалізації та виховання» [5, с.331]. Розвиток

може відбуватися по-різному. Для спрямованої, планомірної корекції слід визначити напрями, стратегію та методи.

Можливі **напрями** корекційної роботи: отримання учнем детальної інформації про обрану професію, її особливості, популярність на ринку праці та перспективи розвитку фахівця у професії; формування позитивної моделі професіонала у процесі позитивно-емоційного спілкування з майстрами виробничого навчання в учбовому закладі та з професіоналами на практичних заняттях безпосередньо на виробництві; стимулювання та організація самопізнання учнів професійно технічних закладів.

Корекційна стратегія полягає у формуванні позитивного ставлення учнівської молоді у процесі навчання зі спеціальності шляхом зміни соціально-психологічного та професійного клімату навколо учнів професійно-технічних навчальних закладів, а також розвиток їх самопізнання.

У психологічному моніторингу ми застосовували наступні прями та непрямі **методи корекції**: бесіди; групові заняття (ігри, лекції, перегляд відеофільмів, семінари); міні-тренінги; експертна оцінка тощо.

- Індивідуальні бесіди з педагогами.
- Індивідуальні бесіди з учнями.
- Групові заняття з учнями.
- Групові заняття з педагогами професійно технічних навчальних закладів: міні тренінги з педагогічного спілкування; Case study (метод активного аналізу ситуацій).
- Рекомендації адміністрації навчальних закладів.

Методи та методики психологічної корекції

При підборі **корекційних методів та методик** слід керуватися тими умовами та можливостями, які є в арсеналі практичного психолога професійно-технічного навчального закладу, а саме: отримання детальної інформації про обрану професію, її особливості, рівень популярності на ринку праці та перспективи розвитку у професії. Корекційні методики мали на меті підкріпити позитивними емоціями всі контакти з професіоналами та діяльність, яка по в'язана з робітничими професіями технічного профілю.

Індивідуальні психолого-консультативні бесіди

Бесіда є вербально-комунікативним методом, який полягає у веденні тематично спрямованого діалогу між психологом і респондентом з метою одержання відомостей від останнього.

У психологічній бесіді відбувається пряма взаємодія психолога й респондента у формі усного обміну інформацією. Метод бесіди широко застосовується в психотерапії. Його також використовують як самостійний метод у консультативній, політичній, юридичній психології.

Можна виділити два види бесіди: керована; некерована.

У процесі керованої бесіди психолог, будучи дослідником, направляє, потай або явно, розмову, у ході якого задає людині питання і отримує відповіді.

Бесіда як важливий компонент корекційного впливу при формуванні активно-позитивно ставлення учнівської молоді до робітничих професій представляє собою процес творчої та психічної взаємодії практичного пси-

холога і клієнта. У даному випадку клієнтами індивідуальних психологічних бесід були учні, педагоги, адміністрація навчальних закладів та батьки учнів. Робота практичного психолога з проведення індивідуальної психологічної бесіди у процесі формування, полягає у створенні доброзичливої психічної атмосфери сприятливої для співпраці і взаємодії всіх учасників. Перед практичним психологом постає складне завдання, виконання якого потребує індивідуального підходу до кожної особистості, від якої залежить процес формування та розвитку ставлення учнівської молоді до робочих професій. Це «...можливо тільки при наявності у консультанта відповідної кваліфікації, розвинутого вміння встановлювати контакт з клієнтом та вміння відокремлювати особистісне уявлення про людину від змісту бесіди» [6, с. 4-5]. У ході бесіди клієнт розкриває сторони своєї внутрішньої реальності, більш глибоко розуміє себе [2, с. 65], свою проблему та шляхи виходу з неї.

Для того, щоб зміни відбулися, необхідна наявність низки чинників, таких як взаємодія між інтраперсональністю та інтерперсональністю, тобто взаємодія особистості із власним внутрішнім світом у цілому не менш (а у багатьох відносинах – більше) значимо, ніж зі світом зовнішнім. Принципово важливим для людини є також визнання й повага його внутрішнього світу іншими людьми [1].

Корекція ставлення особистості до робітничої професії з негативного на позитивне, дає приклад позитивних змін які відбуваються і будуть відбуватися з людиною, через її ставлення: до професії, до себе, до людей та до життя взагалі. Ставлення людина у подальшому може змінювати не тільки з допомогою психолога, а й самостійно.

Таким чином, психологічну консультативну бесіду ми розглядаємо, як один з корекційних методів формування ставлення учнівської молоді до робочих професій, який має свою структуру та змістоутворюючий компонент.

Структура індивідуальної психолого-консультативної бесіди у ПТНЗ може мати такий вигляд:

підготовчий:

- інформаційно-рекламний;
- попереднє знайомство з біографічними даними клієнта;
- збір та аналіз інформації про клієнта;
- проведення психодіагностичного обстеження клієнта;
- створення необхідних умов для психолого-консультативної бесіди;

робочий:

- знайомство, привітання;
- візуальна оцінка клієнта, його особливостей та психосоматичного стану;
- прояв зворотної емоції, яка виражає відкритість, щирість, доброзичливість, увагу, довіру;
- встановлення вербального контакту;
- надання психологічної допомоги;

заключний:

- аналіз бесіди, підведення підсумків;
- вербалізація кінцевих положень які виникли у ході бесіди;
- відстеження результатів бесіди за допомогою візуальної оцінки рівня задоволеності клієнта;

- відстеження прийняття результатів бесіди до відома;
- планування подальшої спільної діяльності над проблемою клієнта;
- *обговорити і затвердити графік відвідань психолога (мінімум на 2 тижні);*
- *спільно з клієнтом розробити програму самостійних кроків до вирішення його проблеми;*
- при закінченні психолого-консультативної бесіди встати, тим самим демонструючи, що консультація завершилась, стримано попрощатися і побажати найкращого.

(Пункти прописані курсивом рекомендовані для першої консультаційної бесіди, при повторних їх проводити не треба).

Змістоутворюючий компонент індивідуальної психолого-консультативної бесіди – це ключова причина психологічної дисгармонії взаємодії людини зі світом, який наповнює бесіду необхідним змістом і спрямовує її у відповідне русло.

Індивідуальні психолого-консультативні бесіди з учнями ПТНЗ та загальноосвітніх шкіл

Індивідуальні психолого-консультативні бесіди проводяться з метою змінити їх ставлення до професії з негативного на позитивний, допомогти учням визначити свій шлях для подальшого розвитку особистості. Бесіди з учнями можуть відбуватися у руслі нарративної психології. Суть їх полягає у виявленні позитивних резервів життєвих ситуацій, можливостей та перспектив, які допоможуть молодій людині позбутися дисгармонії взаємодії особистості із власним внутрішнім світом і світом зовнішнім, побудувати своє життя та професійну кар'єру.

У взаємодії «учнівська молодь – світ професій» дисгармонією є негативне ставлення до робітничих професій технічного профілю. Змістоутворюючий компонент, як зазвичай глибоко прихований під багатьма нашаруваннями проблемних наслідків: психологічного, соціального, економічного та соматичного походження. Головне **завдання** практичного психолога, який проводить індивідуальну психолого-консультативну бесіду виявити ключову причину проблему, розробити план і методи її корекції.

Так виглядає схема ставлення особистості до робітничих професій технічного профілю, з якою проводиться індивідуальна психолого-консультативна бесіда:



У результаті аналізу діагностичного матеріалу ми виявили причини негативного ставлення до робітничих професій технічного профілю і розробили класифікацію основних змістоутворюючих компонентів індивідуальної психолого-консультативної бесіди з молоддю, яка обирає чи вже обрала майбутню професію. Класифікація має такий вигляд:

- відсутність прикладу професіоналів технічного профілю серед людей близького середовища (не сформований образ);
- емоційно-негативний відбиток на психіці молодшої людини від першого досвіду професійної діяльності (психологічна травма);
- відсутність досвіду практичної роботи з технікою (не сформований контакт-чуттєвий образ);
- вплив низького престижу робітничої професії технічного профілю у соціальному середовищі клієнта (конформізм).

Індивідуальні психолого-консультативні бесіди з педагогами

Для виявлення психологічних проблем педагогів, які заважають учням успішно освоювати професію, формувати позитивне ставлення до професійної діяльності найбільш відповідним і показовим для педагогів професійно-технічного навчальних закладів і ЗОШ є опитувальник «Соціально-комунікативної компетентності» [3, с.126-132]. Діагностика емоційного стану педагога на момент бесіди виявляється у ході психолого-консультативної бесіди.

Деякі проблеми виникають у ході роботи і є результатом непорозумінням між педагогами і учнями; педагогами і батьками; між колегами, а у деяких випадках є результатом особистісних проблем. Невирішені проблеми людини негативно впливають на її психоемоційний стан і рівень комунікативної компетентності, що відбивається на результатах спілкування з іншими людьми.

Класифікація змістоутворюючих компонентів має такий зміст:

- низька соціально-комунікативна компетентність;
- негативні емоції: роздратованість, тривожність, агресивність, песимізм.

Метою індивідуальної психолого-консультативної бесіди з педагогами є корекція психічних станів і соціально-комунікативної компетентності педагогів, яка позитивно впливає на емоційний клімат у колективі і в навчальних групах.

Групові заняття з учнями

Групові заняття з учнями, які доцільно проводити практичному психологу з метою зміни негативного або індиферентного ставлення до професії технічного профілю на позитивне та позитивно-активне є такі:

1. Міні-тренінги.
2. Ігри та ігрові вправи.
3. Групові бесіди.
4. Перегляд кінофільмів.

Групові заняття з педагогами навчальних закладів

Метою групових занять з педагогами є підвищення рівня їх психологічних знань та розуміння психологічних особливостей учнів. Одним з видів групової роботи є міні-тренінги з педагогічного спілкування метою яких

є розвиток рефлексії і навичок педагогічного спілкування, налагодження комунікативних зв'язків. Наступний метод Case study – метод активного аналізу ситуацій.

Більш детально розглянемо метод активного аналізу ситуацій – **Case study**. Цей метод почав застосовуватися ще з початку XX століття, спершу його використовували для підготовки спеціалістів в сфері медицини та права. В наш час він активно використовується в практиці підготовки спеціалістів різних напрямів [3, с.186].

Суть його полягає у тому, що учасникам навчання пропонують дослідити (study) реальну життєву ситуацію, випадок (case), опис якої одночасно відбиває не тільки будь-яку практичну проблему, але й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні даної проблеми. При цьому сама проблема не має однозначних рішень. **Мета** методу «Case study» визначається відповідно до ситуації, яку досліджують.

Основні характеристики методу:

- Використання наявних організаційних проблем.
- Можливість участі максимальної кількості учасників.
- Мінімальна залежність учасників один від одного.
- Інструктор відіграє роль каталізатора процесу навчання.
- Професійна діяльність відбувається у формі гри.
- Підвищується рівень навчальної мотивації за допомогою стимуляції професійного інтересу учасників.

Кейси (реальні життєві ситуації, випадки) розробляються з урахуванням наступних принципів:

- Відповідність цілям професійного навчання.
- Максимальна наближеність до дійсності.
- Завдання мають бути підібрані таким чином, щоб була можливість використовувати різні шляхи їх вирішення.

Що необхідно пам'ятати під час вирішення завдання?

– *Аналіз умов.*

Уважно ознайомтеся з умовами кейса. Однак не варто затрачати на це більше 10 хвилин, краще спочатку прочитайте швидко, позначаючи основні думки й ключові моменти на папері. По ходу рішення завжди можна буде повернутися до умов й уточнити їх.

– *Розподіл функцій, завдань.*

У випадку, якщо вирішувати кейс групою, необхідно розділити, хто буде виконувати різні завдання. Спробуйте взяти на себе ініціативу й запропонувати, що, на ваш погляд, має бути виконано й хто це може зробити. Типові ролі у групі при вирішенні кейса – організатор, експерт (людина, що володіє знаннями, говорячи простіше, «ходяча енциклопедія»), генератор (той, хто пропонує нові ідеї), критик, виконавець (людина, що відповідає за оформлення результатів рішення). На підготовку відводиться 20 хв.

– *Оформлення результатів.*

Стежте за часом, щоб знати, скільки його у Вас залишилося для оформлення результатів. При оформленні краще використовувати схеми, графіки.

– *Подання результатів.*

Перед тим, як представляти результати, складіть план того, що будете говорити. Не зациклюйтесь на деталях!

Варіанти рішень, прийняті у групах, для подальшої роботи і підведення підсумків фіксуються на дошці.

Наприкінці роботи, коли всі бажаючі виступили, керівник організовує обговорення запропонованих варіантів рішення з розв'язання запропонованої ситуації та узагальнює результати.

Рекомендації адміністрації навчальних закладів

Мета рекомендацій адміністрації професійно-технічних закладів та загальноосвітніх шкіл полягає в сприянні корекції ставленню учнівської молоді до робітничих професій опосередкованими методами.

Рекомендації для адміністрації мають декілька спрямувань:

1. Підвищення рівня культури, професійних знань, знань основ педагогічної та вікової психології викладачами і майстрами на відповідних курсах підвищення кваліфікації.

2. Заміна педагога групи з яким не склалися відношення в групі з об'єктивних причин.

3. Вирішення соціально-побутових проблем учнів, які виявляються в ході психологічного дослідження та інші.

Прогноз професійного розвитку особистості

За результатами аналізу діагностичного матеріалу складається прогноз на подальший розвиток особистості як професіонала з обраної професії.

Прогноз оформлюється в письмовій формі де вказується:

1. Учбовий заклад де проводилось обстеження.

2. Прізвище, ім'я, по-батькові учня.

3. Вік та дату проведення (рік, місяць, число).

4. Виявлені позитивні якості та властивості особистості.

5. Рекомендована професійна діяльність та професійне навчання.

6. Рекомендації щодо уникнення негативного впливу (чого слід уникати).

7. У кінці ставиться дата оформлення та особистий підпис практичного психолога.

Висновки з дослідження. Теоретичний аналіз проблеми корекції ставлення допоміг виявити оптимальні методи та підходи в роботі з молоддю. Наведені в статті методи психологічної корекції практично застосовувались в ПТНЗ міста Кисва та міста Кременчук Полтавської області. В результаті проведених корекційних заходів значно зменшилась кількість пропусків без поважної причини, підвищилась успішність з профільних предметів. Робота практичного психолога за наведеними методами психологічної корекції ставлення учнівської молоді до робітничих професій технічного профілю, протягом першого року навчання, значно змінила спрямування ставлення до професії. Учні які мали негативне ставлення до професії змінили на позитивне у 12 %.

Перспективи подальшого розвитку. Методи психологічної корекції є ефективним засобом, тому їх застосування передбачається використовувати в інших напрямках профорієнтації та переорієнтації молоді.

Список використаних джерел:

1. Братченко С. Л. Верим ли мы в ребенка? Личностный рост с позиций гуманистической психологии // Журнал практического психолога. – 1998. – № 1. – С.19-30. <http://hpsy.ru/public/x1331.htm>
2. Вітковська О. І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації: Монографія. – К.: Наук. світ, 2001. – 91 с. – Бібліогр.: с. 83-91.
3. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
4. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 2: Психология образования. – 608 с.
5. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Синявський В. В., Кобченко В. В. Бесіда як один з основних методів профконсультаційної роботи в службі зайнятості. Метод. рекомендації. – Київ, 2002. – 36 с.
7. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2001. – 2001. – 976 с.
8. Яценко Т. С. Основы глубинной психокоррекции: феноменология, теория и практика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.

In this article the author spends the analysis of psychological correction and opens opportunities of its use, with the purpose of optimization of the attitude to working trades of a studying youth. On an example of experimental work in professional educational institutions methods of correctional work with youth which already are described has selected the first trade.

Key words: psychological correction; the correctional strategy, a studying youth, group correctional work.

Отримано: 04.10.2008.

УДК 159.923(053.5)

Н. О. Мар'яніна

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ У ПІДЛІТКІВ

У статті висвітлено результати дослідження рівня мотивації досягнення в сферах навчальної, спортивно-ігрової діяльності у підлітків залежно від середніх показників навчальної успішності у шкільному класі.

Ключові слова: мотив, особистість, діяльність, мотивація досягнення, підлітковий вік.

У психологічних дослідженнях проаналізовано різні підходи до питання співвідношення мотивів та потреб, тлумачення понять «мотив» та «мотивація», ієрархічної будови мотиваційної сфери особистості школяра, класи-

фікації мотивів учіння, взаємозв'язку мотивів та емоцій тощо (В. Г. Асєєв, Л. І. Божович, О. Б. Гончарова, В. Л. Грабал, С. С. Занюк, Є. П. Ільїн).

Велика увага приділялася також уявленням про мотивацію, основним напрямком вивчення особливостей мотиваційної сфери особистості в зарубіжній психології (зокрема, таким як концепція мотивації досягнення, концепція причинних схем, концепція особистісної причинності).

У сучасній психології існують різні спеціальні методики, спрямовані на діагностику типів мотивації особистості.

Розробка якісних методик в цілому являє собою складне завдання. Це пов'язано з тим, що мотиви діяльності та поведінки, утворюючи ядро особистості, в найбільшій мірі закриті для аналізу, утворюючи зону, яка старанно оберігається (свідомо чи підсвідомо) самою особистістю від стороннього проникнення.

У зв'язку з цим мотиваційна сфера особистості звичайно вивчається за допомогою методик проєктивного типу, перевага яких полягає в тому, що вони вивчають глибинні, часто неусвідомлювані мотиваційні тенденції.

У дослідженні особливостей мотиваційної сфери підлітків було використано такі методики: опитувальник «Потреба у досягненні» Ю. М. Орлова, методика на вимірювання результуючої тенденції мотивації досягнення А. Мехрабіана, опитувальник «Мотивація успіху і страх невдачі» А. А. Реана, методика «Мотивація уникнення невдач» Т. Елерса, анкетування.

Методика на вимірювання результуючої тенденції мотивації досягнення (запропонована А. Мехрабіаном і модифікована М. Ш. Магомед-Еміним), вимірює, який із мотивів переважає у людини: прагнення до успіху, чи уникнення неприємності.

Ця методика є достатньо валідною та надійною, оскільки для її розробки тривалий час вивчалися індивідуальні відмінності двох груп людей (до першої групи належать особи, для яких характерна мотивація досягнення успіху, до другої – особи з переважанням мотивації уникнення неприємностей) у ситуації необхідності досягнення успіху, їхнього рівня домагань, особливостей реагування на успіхи та невдачі.

Тест-опитувальник Ю. М. Орлова «Потреба у досягненні» спрямована на дослідження особливостей мотивації досягнень. На вибір даної методики значний вплив мала можливість отримання за її допомогою достовірних результатів, оскільки складання бланку тверджень опитувальника ґрунтувалось на комплексній експериментальній перевірці зв'язків між критеріальними показниками мотивації досягнення та відповідями. Існують також дані про валідність (поточну) – отриману методом контрастних груп.

При виборі методів та методик дослідження, що було спрямоване на виявлення особливостей мотивації досягнення та її взаємозв'язку з успішністю в навчальній діяльності підлітків, враховувались, перш за все, відповідність цих методів меті та завданням дослідження; їх надійності та валідності; достовірності результатів, отриманих за їх допомогою; можливість застосування методів та методик в тих умовах, у яких проводилось дане дослідження; адаптованість методів до соціокультурної ситуації; необхідність добору методів, які б доповнювали один одного, дозволяли контролювати результати.

Дослідження особливостей мотивації досягнення підлітків проводилось в середині навчального року в сьомих класах Хмельницької загальноосвітньої школи № 8. Причому в 7-Б класі навчаються учні з широким діапазоном успішності, а в 7-А – підлітки лише з високим рівнем результативності навчальної діяльності.

Учнім було дозволено відповідати на питання опитувальників лише тоді, як дослідник переконався в тому, що всі досліджувані правильно зрозуміли завдання.

При проведенні методики на вимірювання резульгуючої тенденції мотивації досягнення А. Мехрабіана кожен учень отримав аркуш паперу з надрукованим на ньому текстом опитувальника. Дівчатка отримали опитувальник форми В, що містить в собі 30 питань, а хлопчики – форми А, яка має 31 твердження.

Школярам було запропоновано прочитати кожне твердження опитувальника і оцінити ступінь своєї згоди чи незгоди з ним за допомогою шкали від -3 до +3 балів. Шкала відповідей була записана на дошці. Оцінки пропонувалось заносити до першої таблиці бланку для відповідей.

При обробці резульгатуів дослідження за даною методикою оцінки по кожному твердженню переводились у бали відповідно до ключа. Окремо підрахувавши суму балів за питання, що характеризують прагнення до успіху, та питання, що характеризують прагнення до уникнення невдач, робилися висновки про переважання в підлітка тієї чи іншої потреби.

Завдання тесту-опитувальника «Потреба у досягненні» Ю. М. Орлова та методики «Мотивація успіху і страх невдачі» А. А. Реана пропонувалися учням в усній формі: дослідник зачитував кожне з тверджень, а учні виражали свою згоду або незгоду з ним (якщо згодні – поряд із номером питання писали відповідь «так», у разі незгоди – відповідали «ні»). Відповіді заносилися до другої та третьої таблиць в бланку для відповідей.

Обробка резульгатуів двох вищевказаних методик відбувалася шляхом нарахування по одному балу за відповідь «так» або «ні» у відповідних твердженнях. Причому, чим більше балів набирив досліджуваний, тим більшою мірою характерними для нього є мотивація сподівання на успіх та вищий рівень потреби у досягненні.

За допомогою тесту-опитувальника, розробленого Ю. М. Орловим, при інтерпретації резульгатуів визначалася міра вираженості у підлітка потреби у досягненнях (низький, середній або високий рівень).

При обробці резульгатуів, отриманих за допомогою методики А. А. Реана, робилися висновки про домінуючу мотивацію підлітка (мотивація на невдачу чи сподівання на успіх).

При проведенні методики «Мотивація уникнення невдач» Т. Елерса кожен учень отримав таблицю, що складається із тридцяти рядків, по три слова в кожному рядку. Досліджуваним було запропоновано в кожній стрічці вибрати лише одне слово, яке найбільш точно, на думку самих досліджуваних, їх характеризує, і відмітити його на бланку для відповідей (в четвертій таблиці) знаком «+».

Учні почали виконувати завдання лише після того, як дослідник переконався в тому, що всі досліджувані правильно зрозуміли інструкцію.

Після проведення тесту проводився контент-аналіз відповідей, що дозволяє оцінити дві незалежні мотиваційні тенденції (мотив досягнення успіху та мотив уникнення невдач).

Контент-аналіз складається з двох частин: прирахування індексу надії на успіх (за допомогою шести категорій) та індексу страху перед невдачею (використовуючи сім відповідних категорій).

Кожній категорії, якщо вона зустрічалася у розповіді, приписувався 1 бал. Суми балів, отримані за відповідними категоріями по всіх розповідях, розглядалися як індекси «надії на успіх» або «страху перед невдачею». Оцінка розвитку кожного з мотивів проводилася шляхом порівняння обох індексів.

В процесі аналізу результатів, отриманих під час проведення психологічних досліджень, особлива увага зверталась на підтвердження або заперечення думки про наявність зв'язку між рівнем успішності підлітків та мірою вираженості в них мотиву досягнення успіху. З цією метою було проведено кореляційний аналіз (лінійна кореляція за Пірсоном).

Таким чином, коли школярі з однаковим рівнем здібностей знаходяться в одному і тому ж класі, підвищується їх інтерес в досягненні успіху і одночасно зростає тривожність через відчуття власної неспроможності.

Підсумовуючи всі вищеописані положення, можна зробити висновок, що для підлітків, які навчаються в класі з високим рівнем успішності, характерний досить тісний зв'язок між результативністю у навчанні та мірою вираженості потреби у досягненні успіху (оскільки у даному випадку спостерігається прямо пропорційна залежність між величинами: з підвищенням успішності учнів здебільшого зростає і їх потреба у досягненні успіху); для підлітків, що навчаються у класі з різними рівнями успішності, така кореляція майже відсутня, адже вищий рівень мотивації успіху мають учні не з високим, а із середнім рівнем успішності.

При проведенні дослідження з метою з'ясування особливостей мотивації досягнень учнів середнього шкільного віку, як вже зазначалось, було використано чотири методики, які передбачали кількісну обробку результатів, отриманих за їх допомогою. Учні з однаковим рівнем успішності можуть відрізнятися особливостями розвитку в них мотивації досягнення, причому домінування того чи іншого мотиву (досягнення успіху або уникнення невдач) значною мірою залежить від рівня успішності ровесників у класі, в якому навчається підліток.

Реформа школи та оновлення змісту сучасної освіти призводить до впровадження в шкільну практику великої кількості інноваційних технологій. При вивченні таких технологій, як правило, розглядається в основному їх організаційний та змістовний, тобто педагогічний, аспекти. Розгляду перетворень навчальної діяльності учнів при вивченні нових предметів та курсів шкільної програми, тобто психологічному аспекту, приділяється значно менше уваги.

Таким чином, аналіз мотивації ігрової діяльності в експериментальній групі показав більш високе рангове місце навчання як самої захоплюючої для дітей справи; більшу захопленість читанням як улюбленою справою; вище рангові місця занять в позашкільних учбових закладах, заняттям хобі.

На другому місці в експериментальній групі знаходиться бажання учнів удосконалити свою поведінку та позитивні риси свого характеру, позбавлятися негативних рис характеру та поведінки (27,7% виборів). На третьому місці – бажання досягти кращих спортивних результатів (8,7%), й на четвертому – досягти успіхів у позашкільних закладах (4,5% виборів). Учні експериментальної групи віддають перевагу заняттям хобі, а займаються спортом та допомагають батькам по господарству менше.

Таким чином, при аналізі мотивації саморозвитку учні експериментальної групи виявили більш високий відсоток вибору навчальної діяльності як сфери, яку вони бажають удосконалити; і також вище рангове місце мотиву вдосконалення поведінки та позитивних рис характеру, ніж у контрольній групі.

Аналіз мотивації діяльності спостереження у підлітків виявив, що, не зважаючи на те, що спостереження є безпосередньою складовою навчання, учні обох груп слабо мотивовані до цієї форми діяльності. Учні експериментальної групи, перш за все, спрямовані на спостереження саме за живою природою, селянами, тваринами, більше спостерігають за оточуючими людьми та їх взаєминами.

Аналізуючи мотивацію мовленнєво-розумової діяльності необхідно відзначити, що для учнів експериментальної групи розмови про навчальні задачі, навчання, шкільне життя є більш важливими. Частіше учні розмірковують над прочитаною книгою та обговорюють це між собою. Менше обговорюють переглянуті телепередачі та розповідають один одному анекдоти.

Висновки. Найбільш детально, спираючись на досвід інших авторів та результати власних досліджень, було розглянуто особливості мотивації досягнення в підлітковому віці, зокрема, вплив мотивів уникнення невдач та досягнення успіху на учбову діяльність учнів середнього шкільного віку, характерні риси школярів, у яких переважає той чи інший мотив.

Стосовно гіпотези, згідно з якою, для підлітків з високою успішністю характерний мотив досягнення успіху, а у невстигаючих в учінні підлітків переважає мотив уникнення невдач, можна говорити лише про часткове її підтвердження, оскільки кореляція між рівнем успішності та мірою вираженості мотиву досягнення успіху спостерігається не у всіх підлітків, а лише у тих, які навчаються в класі з високим рівнем середньої успішності. Для класу з широким діапазоном успішності залежність між даними показниками майже відсутня.

З результатів дослідження видно, що у класі з високим рівнем здібностей в основному найбільш мотивовані на успіх учні з порівняно найкращою успішністю, а в класі де навчаються підлітки з широкою варіативністю здібностей, найвищі показники мотиву досягнення успіху спостерігаються здебільшого у школярів із середнім рівнем результативності в учбовій діяльності.

Це дає змогу говорити про те, що учні, які мають однаковий рівень успішності, але навчаються в різних класах, відрізняються мірою вираженості в них потреби в досягненні успіху.

Тренінг мотивації досягнення залежить від ряду факторів і умов, які слід враховувати в процесі розвитку в учнів потреби в досягненнях.

Одним із таких факторів є вік досліджуваних. Найбільша ефективність тренінгу спостерігається звичайно в середніх класах школи, тому вчителі та психологи повинні приділяти найбільше уваги саме цим учням, враховуючи їх вікові та індивідуальні особливості.

Інший фактор успішного формування мотивації досягнення успіху – стать школяра. Хлопчики, як правило, в результаті тренінгу показують більш суттєві зміни в мотивації досягнення.

Ще один фактор успішності тренінгу – сфера його практичного застосування. Тренінг виявляється значно ефективнішим стосовно тих учбових предметів, які передбачають більш конкретні учбові дії, в яких зв'язок між дією та результатом є простішим та очевиднішим і де існує безпосередній зворотній зв'язок між діями та їх результатами (тобто зв'язок між діями та їх успішністю або неуспішністю). Саме тому формування мотивації досягнення виявляється більш ефективним для підвищення успішності при навчанні таким учбовим предметам, як фізика, хімія, математика тощо. Для гуманітарних учбових предметів, де немає такої чіткої градації успішності, ефективність формування мотивації досягнення виявляється, як правило, значно нижчою.

Важливим фактором успішного формування мотивації досягнення успіху є стиль педагогічної діяльності вчителя. Авторитарний стиль педагога формує мотив уникнення невдач, демократичний стиль, навпаки, сприяє розвитку мотивації досягнення успіху. Вчитель повинен пам'ятати вимоги до ефективного формування в школярів потреби в досягненні, усвідомлювати власну відповідальність у цьому процесі і зробити все можливе для оптимізації навчально-виховного процесу з учнями середньої школи, оскільки, як вже зазначалось, саме цей вік є особливо сприятливим для розвитку мотиву досягнення успіху.

Результати дослідження призвели нас до наступних висновків, що учні підліткового віку:

- в якості справи, необхідної для інших, рідше обирають власні учбові обов'язки;
- в шкільному навчанні (під керівництвом вчителів) менше віддають перевагу вивченню тільки одного окремого шкільного предмету.
- вважають своєю улюбленою справою навчання та спілкування з одно-класниками;
- включають навчальну діяльність в сферу саморозвитку;
- люблять спілкуватися з вчителем і однокласниками;
- у шкільному навчанні (під керівництвом вчителів) більше полюбують відвідувати уроки серед природи, взагалі всьому навчатися, розумнішати;
- на рівні творчості обирають навчальні завдання;
- у спілкуванні між собою обирають темою розмов своє навчання, шкільне життя, учбові завдання.

Список використаних джерел:

1. Альбуханова-Славская К. А. О путях построения личности // Психологический журнал. – 1983. – М. – Т.2. – № 1. – С.24.

2. Абрамова Г. С. Нравственный аспект мотивации учебной деятельности подростков // *Вопр. психол.* – 1985. – № 6. – С.38-45.
3. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
4. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. – В кн.: *Изучение мотивации детей и подростков* / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной. – М., 1972. – С.7-44.
5. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. труды / Акад. пед и соц. наук, Моск. психол.-социал. ин-т; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. – Воронеж, 1995. – 349 с.
6. Гончарова Е. Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков // *Вопр. психол.* – 2000. – № 6. – С.132-135.
7. Грабал В. Л. Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности учащихся // *Вопр. психол.* – 1987. – № 1. – С.56-59.
8. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій: Навч. посіб. – Луцьк: редакційно-видавничий відділ Волинського державного університету, 1997.
9. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб: Питер, 2000. – 512 с.

The article considers the connection between the level of teenager's achievement motivation in educational, sport-game activity spheres and average parameters of their academic progress at school classes.

Key words: motive, person, activity, motivation of achievement, teenager.

Отримано: 26.09.2008.

УДК 159.925

Ж. В. Мельник

ФЕНОМЕН СПІЛКУВАННЯ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕНЬ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ПСИХОЛОГІВ-НАУКОВЦІВ

Стаття присвячена дослідженню феномену спілкування як предмету вивчення вітчизняних та зарубіжних психологів-науковців. Розглядаються різні підходи до вивчення поняття «спілкування».

Ключові слова: спілкування, мовлення, діяльність, структура спілкування, функції спілкування.

Постановка проблеми. Поняття «спілкування» вживається у психологічній літературі в різних значеннях: як обмін думками, почуттями, переживаннями (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн) [3; 5]; як один із різновидів людської діяльності (Б. Г. Ананьєв, В. В. Давидов, М. С. Каган, О. О. Леонтєв) [7; 1]; як специфічна соціальна форма інформаційного зв'язку (Б. Д. Паригін та ін.) тощо [9].

Така різноплановість у визначенні цього поняття пояснюється недостатньою розробленістю проблеми, а також труднощами виокремлення спілкування як специфічного явища з інших сфер суспільного життя. Тому розглянемо детальніше погляди на поняття «спілкування».

Важлива для психології ідея Л. С. Виготського: джерело психічного розвитку знаходиться не всередині дитини, а в її стосунках з дорослим. Ди-

тина не може жити і розвиватись поза суспільством. Вона відвічно включена в суспільні стосунки, і, чим молодша дитина, тим більш соціальною вона є [4].

Таке розуміння Л. С. Виготським процесу психічного розвитку висуває на перший план роль спілкування з дорослим.

Згідно з позицією Л. С. Виготського соціальний світ і дорослі, що оточують дитину, є органічною необхідною умовою її людського розвитку. Однак процес інтеріоризації зовнішніх засобів впливу розглядався Л. С. Виготським і його послідовниками як незалежний від характеру взаємостосунків і взаємодії дитини з дорослим. Дорослий виступає як абстрактний і формальний носій знаків, сенсорних еталонів, інтелектуальних операцій, правил поведінки, тобто як посередник між дитиною і культурою, а не як жива конкретна людина. Не зважаючи на загальне визнання ролі спілкування з дорослим у психічному розвитку дитини, сам процес спілкування не досліджувався в рамках культурно – історичного підходу.

Мовлення – це діяльність спілкування – вираження впливу, повідомлення – через мову; мовлення – це мова в дії. Мовлення є засобом спілкування й формою існування думки, свідомості (С. Л. Рубінштейн) [5].

С. Л. Рубінштейн вивчав комунікативну функцію свідомості, пов'язану із мовленням. Він розглядав два онтогенетичних етапи розвитку мовлення в контексті психологічних комунікативних завдань, що виникають на різних етапах життя дитини. На першому етапі таким завданням є прагнення дитини зрозуміти дорослих, на другому – прагнення бути їм зрозумілим [11].

Людське спілкування розвивається і формується на засадах спільної діяльності. У широкому розумінні спілкування – це той бік людської діяльності, що вказує на зв'язок та взаємодію людей у процесі матеріального та духовного виробництва, спосіб реалізації соціальних відносин, який здійснюється через безпосередні чи опосередковані контакти, в які особистості та групи вступають у процесі їхньої соціальної життєдіяльності.

Питання про співвідношення явищ, а відповідно і понять спілкування та діяльності вже давно є предметом активного обговорення в психологічній літературі.

Спілкування тісно пов'язане з діяльністю. Будь-яка форма спілкування виступає як форма спільної діяльності, люди завжди спілкуються в процесі спільної діяльності. Поєднання діяльності однієї людини з діяльністю інших людей утворює спільну діяльність. У спільній діяльності формуються не тільки суб'єкт – об'єктні (людина – предмет діяльності), а й суб'єкт – суб'єктні відносини (людина – людина). Сутність спілкування полягає у взаємодії суб'єктів діяльності.

У багатьох працях спілкування розглядається як особливий, специфічний різновид діяльності (комунікативна, мовна діяльність).

На думку А. В. Петровського спілкування – багатоплановий процес розвитку контактів між людьми, що породжується потребами сумісної діяльності [9].

Вказуючи на складність спілкування, Б. Д. Паригін зауважує, що воно може бути одночасно інформаційним процесом і взаємодією людей один з одним [10].

В. М. Мясішев висловив думку про те, що спілкування людей є таким процесом неопосередкованої чи опосередкованої технічними обладнаннями взаємодії людей, в якій можна чітко виділити три компоненти – психічне відображення учасниками спілкування один одного, відношення та ставлення їх один до одного [1].

Цікавим є етимологічний аналіз терміна «спілкування». В українській мові слово «спілкування», як і в російській («общение») вказують на щось спільне, загальне, колективне, те, що об'єднує людей. Звідси схожість слів: «спілкування» – «общение», «суспільство» – «общество», «спільність» – «общность» тощо.

Розглядаючи спілкування як психологічну категорію М. І. Лісіна та А. Г. Рузська інтерпретують його як діяльність, і тому синонімом спілкування для них є термін комунікативна діяльність. Цієї думки дотримувались і радянські психологи. Застосовуючи концепцію О. М. Леонтьєва до аналізу спілкування як до особливого виду діяльності, вони позначили її терміном «комунікативна діяльність».

Комунікативна діяльність, як і будь-яка людська діяльність, здійснюється у єдності фізіологічного, психічного і соціального рівнів. Її не можна зводити до одного із цих рівнів, а ізольований розгляд будь-якого із цих рівнів не призведе до повного розуміння комунікації.

Щоправда, на відміну від комунікації у понятті «спілкування» наголос робиться на взаємному обміні інформацією, підкреслюється діалогічний характер цього процесу, що передбачає взаємодію, взаєморозуміння, взаємовідносини між двома чи кількома суб'єктами. Звідси вживання поняття «спілкування» і у вужчому розумінні як зв'язки та стосунки між конкретними особистостями, як суто міжособистісне спілкування.

Більшість дослідників виокремлюють функції спілкування, пов'язані з обміном інформацією; узгодженням і коригуванням дій у спільній діяльності та регуляцією емоційного життя людини (Г. М. Андрєєва, Д. Б. Паригін, Б. Ф. Ломов) [7; 10].

Інші дослідники намагаються розширити «репертуар» цих функцій за рахунок їх уточнення та подрібнення. Так, Я. А. Карпенко виокремлює вісім функцій: контактну, інформаційну, спонукальну, координаційну, обміну емоціями, встановлення відносин, розуміння, впливу. Відповідно до названих функцій визначається й структура спілкування.

Г. М. Андрєєва визначає структуру спілкування як єдність трьох його блоків: комунікативного, інтерактивного та перцептивного.

Б. Д. Паригін у структурі спілкування виокремлює змістовий та формальний блоки – комунікацію та взаємодію, які мають зміст і форму [6].

М. І. Лісіна виділяє дві функції спілкування:

- 1) організація спільної діяльності людей (погодження та об'єднання зусиль для досягнення загального результату);
- 2) формування та розвиток міжособистісних взаємин (взаємодія з метою налагодження відносин).

Із запропонованого розуміння предмета комунікативної діяльності, її мотиву і продуктів слідує, що спілкування виконує також третю важливу функцію – пізнання людьми один одного [7].

Б. Ломов виділяє три групи таких функцій – інформаційно-комунікативну, регуляційно-комунікативну та афективно-комунікативну.

Інформаційно-комунікативна функція охоплює процеси формування, передавання та прийому інформації. Спілкування тут спрямоване на формування оцінок досягнутих результатів.

Регуляційно-комунікативна функція полягає у регуляції поведінки. Завдяки спілкуванню людина здійснює регуляцію не тільки власної поведінки, а й поведінки інших людей, і реагує на їхні дії.

Афективно-комунікативна функція характеризує емоційну сферу людини. Спілкування впливає на емоційні стани людини.

Виходячи з названих вище функцій, Г. Андрєєва виділяє три сторони спілкування:

- комунікативну (обмін інформацією);
- інтерактивну (взаємодію);
- перцептивну (розуміння людини людиною).

Комунікативна сторона спілкування тісно пов'язана з обміном інформацією, проте не можна бути вичерпно розкрито з точки зору інформаційної теорії. Спілкування включає в себе обмін інформацією між учасниками спільної діяльності, який може бути охарактеризований як комунікативна сторона спілкування.

Друга сторона спілкування – взаємодія тих, хто спілкується – обмін в процесі мовлення не тільки словами, але й діями, вчинками.

Третя сторона спілкування передбачає сприймання один одного.

Розвиток мовлення і спілкування взаємопов'язані: прагнучи задовольнити потребу у спілкуванні, дитина звертається до мовлення як до основного способу його здійснення. Цей двобічний зв'язок – основа паралельного розвитку в дітей мовлення і комунікативної діяльності.

Структурними компонентами мовленнєвого спілкування є:

- орієнтувальна діяльність (у ситуації спілкування, у словах співрозмовника тощо);
- мовленнєва діяльність і спеціальні дії, спрямовані на організацію процесів спілкування (входження в мовленнєвий контакт, його розгортання, завершення).

О. О. Бодальов детермінантами розвитку спілкування називає:

1) потребу у спілкуванні (вона реалізується через необхідність обміном інформацією);

2) середовище (сприяє формуванню еталону спілкування, задає зразки поведінки, яким особистість привчається слідувати щоденно при взаємодії з іншими);

3) діяльність (призводить до розвитку ініціативності у спілкуванні, особливо якщо кожен учасник діяльності наділений правами і обов'язками) [2].

Отже, проаналізувавши різні підходи до поняття спілкування, комунікативної діяльності та його функції і структури, можна зробити висновок: спілкування – це двосторонній або багатосторонній процес встановлення й розвитку контактів між людьми, зумовлений їхньою потребою у спільній діяльності.

У психології виділяють вісім функцій, що реалізуються в будь-якому процесі взаємодії і забезпечують досягнення в процесі спілкування визначених цілей. Це такі:

- контактна – встановлення контакту як стану взаємодії готовності до прийому і передачі повідомлення і підтримки взаємозв'язку під час взаємодії;
- інформаційна – обмін повідомленнями (інформацією, думками, рішеннями) звертання із запитом про інформацію або відповідь на отримане від партнера запитання;
- спонукальна – стимулювання партнера по спілкуванню, направлення його активності на виконання визначених дій;
- координаційна – взаємне орієнтування і узгодження дій для організації спільної діяльності;
- розуміння – адекватне сприйняття і розуміння змісту повідомлення, а також взаєморозуміння партнерами один одного;
- обмін емоціями – викликання у партнера емоційних переживань або неусвідомлених «обмін емоціями», зміна з допомогою партнера власних переживань і стемів;
- встановлення відносин – усвідомлення свого місця в системі ролевих, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків соціальної спільноти, в якій дана людина знаходиться;
- впливу – зміна стану, поведінки, ціннісно-мотиваційної сфери, особистісно-смыслових утворень партнера (установок, думок, рішень, уявлень, потреб, дій, смаків, норм).

Знання інтегральних функцій, що виконуються спілкуванням в процесі індивідуального розвитку людини, дає можливість виявити причини відхилень, порушень цього процесу, неповноцінної структури і форми спілкування, в яке входила людина на протязі свого життєвого шляху.

Часто, розглядаючи єдиний процес спілкування, дослідники у структурі спілкування виділяють три сторони: комунікативну (передача інформації), інтерактивну (взаємодія), перцептивну (взаємовплив). Комунікативність у спілкуванні припускає узагальнення всіх інформаційних процесів, що виникають між людьми. Взаємодія – це обмін діями та вчинками. Перцептивність процесу спілкування включає сприйняття партнерами одне одного, інтерпретацію отриманих результатів, їх оцінювання.

В свою чергу, ці складові спілкування можуть розглядатися як відносно самостійні процеси.

Найчастіше в структуру спілкування включають наступні компоненти як найбільш суттєвіші: зміст, мета, засоби, учасники, тип встановлених між учасниками зв'язків, форма і результат спілкування.

Зміст спілкування – це інформація, яка передається від одного учасника спілкування іншому. Вона може містити відомість про стан навколишнього середовища, дані про власний емоційний стан, що налаштовують партнера на певну форму взаємодії.

Мета спілкування – те, заради чого здійснюється дана взаємодія. В найбільш загальному плані мету спілкування диференціюють за характером потреб, що в ній реалізуються.

Під засобом спілкування розуміють способи кодування, передачі, переробки і розшифровки його змісту. Це може бути інформація, що міститься в словах, поглядах, в контакті рук, в закодованому письмовому повідомленні.

Учасниками спілкування можуть бути конкретні люди чи групи людей, а також персоніфіковані результати їх праці.

За типом зв'язків, які встановлюються між учасниками спілкування, воно буває однонаправленим і двонаправленим.

За тривалістю взаємодії спілкування поділяють на тривалі та короткочасні.

Ще розрізняють закінчене і перерване спілкування.

Окрім компонентів, що безпосередньо входять в структуру спілкування, велике значення має середовище, в якому реалізується ситуація взаємодії. Якщо присутні інші люди, то мова йде про так звану соціальну ситуацію спілкування.

На основі аналізу стану проблеми розвитку спілкування в психології на сучасному етапі впливає наступний **висновок**:

1. Розвиток мовлення і спілкування взаємопов'язані: прагнучи задовольнити потребу у спілкуванні, дитина звертається до мовлення як до основного способу його здійснення. Цей двобічний зв'язок – основа паралельного розвитку в дітей мовлення і комунікативної діяльності.

2. Структурними компонентами комунікативної діяльності є: предмет спілкування; потреба в спілкуванні; комунікативні мотиви; дія спілкування; завдання спілкування; засоби спілкування – це ті операції, з допомогою якого здійснюється спілкування; продукти спілкування.

3. Комунікативна діяльність здійснюється у єдності фізіологічного, психічного і соціального рівнів.

Список використаних джерел:

1. Альманах психологических тестов. – М.: КСП, 1996. – 400 с.
2. Альманах психологических тестов. Рисуночные тесты. – М.: КСП, 1997. – 320 с.
3. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
4. Вікова психологія / за ред. Костюка. – К.: Радянська школа, 1976. – 272 с.
5. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет: Учебное пособие. 4-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 176 с.
6. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. – СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2004. – 256 с.
7. Парыгин Б. Д. Анатомия общения: Учебное пособие, СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 302 с.
8. Психологическая диагностика: Учебное пособие / под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 304 с.
9. Психология развития / сост. и общ. редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
10. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Работы сов. психологов периода 1946-1980 гг. / под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 304 с.

The article is devoted research of the phenomenon of intercourse as the article of study of domestic and foreign psychologists-research workers. The different going is examined near the study of concept of «intercourse».

Key words: intercourse, broadcasting, activity, structure of intercourse, function of intercourse.

Отримано: 24.09.2008

УДК 159.98:615.851

А. В. Михальський

ПРАКТИЧНІ ФУНКЦІЇ КЛІНІЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Діяльність клінічного психолога направлена на підвищення психічних ресурсів і адаптаційних можливостей людини, на гармонізацію психічного розвитку, охорону здоров'я, профілактику захворювань і психологічну реабілітацію. Для досягнення зазначених завдань клінічний психолог виконує наступні види діяльності: діагностичну, психологічну, експертну, реабілітаційну, профілактичну.

Ключові слова: клінічний психолог, діагностика, експертиза, реабілітація, профілактика.

Предметом професійної діяльності клінічного психолога є психічні процеси і стани, індивідуальні і міжособистісні особливості, соціально-психологічні феномени, які проявляються в різних областях людської діяльності. В даний час клінічні психологи все частіше приймають участь в лікувально-профілактичному процесі в роботі лікувально-профілактичних закладів. Психологічна допомога, що надається в лікувально-профілактичних закладах, має свої особливості, до яких відносяться:

- необхідність швидкого встановлення контакту між лікарем і пацієнтом;
- використання короткострокової і інтенсивної психотерапевтичної допомоги;
- поєднання психотерапії з іншими видами лікування;
- велика частка пацієнтів з так званими психосоматичними розладами і непсихотичними формами депресивних розладів.

Досвід надання психологічної допомоги клінічними психологами показав достатньо високу ефективність їх діяльності і не тільки в системі охорони здоров'я, але і в установах освіти, соціального обслуговування, соціального захисту і ін.

Діяльність клінічного психолога направлена на підвищення психічних ресурсів і адаптаційних можливостей людини, на гармонізацію психічного розвитку, охорону здоров'я, профілактику захворювань і психологічну реабілітацію. В залежності від конкретних умов діяльності клінічний психолог, при необхідності, може виконувати і інші завдання. Для досягнення зазначених завдань клінічний психолог виконує наступні види діяльності: діагностичну, психологічну, експертну, реабілітаційну, профілактичну та ін. [1, с.304-306].

1. Діагностика це найбільш поширена і традиційна функція. Специфіка клініко-психологічної діагностики: синдромальність – виділення і якісний опис синдрому, прогностичність.

а) **нозологічна** (за допомогою нозологічних одиниць)

Перші класифікації психічних захворювань були побудовані за симптоматичним принципом. Оскільки стали виділяти симптоми хвороби – загальні ознаки психічних порушень, які можна побачити у різних людей. Але симптом – поодинокі і малоінформативна ознака хвороби, тому наступним етапом стало виділення синдромів – закономірних поєднань симптомів об'єднаних єдиним патогенезом.

Клініко-психологічний синдром, на відміну від медичного, це структура, система взаємозв'язаних порушених психічних функцій і властивостей особистості. У основі синдрому повинен лежати якийсь чинник, який пов'язаний зі всіма змінами.

У медицині для виділення синдрому застосовується метод спостереження, причому він дозволяє тільки описати симптоми, прояви хвороби, підсумкові порушення психічної діяльності. Клінічний психолог намагається виділити закономірності порушення, використовуючи експериментальний метод. Особливо цей метод актуальний в складних для діагностики випадках – латентне протікання хвороби, ремісія (тимчасове ослаблення симптомів), дисимуляція симптомів хворим. У цих випадках клінічний психолог може підібрати прицільний комплекс методик з урахуванням гіпотези, статі, віку, анамнезу хворого.

б) **топічна** – участь психологів у визначенні місця ураження мозку, оскільки при різних локалізаціях мозкових ушкоджень спостерігаються різні порушення психіки.

Існують медичні методи неврологічної діагностики, але вони не завжди точні, крім того, існують так звані «німі» зони мозку (асоціативні відділи), які не піддаються прямій медичній діагностиці.

в) **індивідуально-психологічна** – діагностика особистості людини з метою виявлення схильності до різних захворювань у зв'язку з особистісними рисами і особливостями (характер, темперамент – акцентуація, психопатії).

Тут же можлива інша мета – дати корекційні і реабілітаційні рекомендації в станах після перенесеної хвороби.

г) **функціональна** – в рамках якої-небудь експертизи залежно від завдання – МСЕК (медико-соціальна експертна комісія), судова і т.п.

д) **діагностика розумового розвитку** дітей і підлітків в процесі онтогенезу для визначення (і рекомендацій) випадків недорозвинення, затримки психічного розвитку, спотвореного розвитку психіки.

е) діагностика, пов'язана з різними формами **психологічної дії**, в т.ч. психологічною корекцією і психотерапією. Психологічна діагностика повинна передувати психологічному впливу, необхідна в процесі корекції і в кінці, після дії. Особливо важлива катамнестическая оцінка (через деякий час).

2. Психологічна дія

Тут можна говорити про два види психологічної дії залежно від впливаючої особи – психотерапія і психологічна корекція. Психотерапією зай-

маються лікарі-професіонали в цій області, і основний сенс терапевтичних дій –вилікувати людину, зняти симптоми. Для цього можна використовувати раціональні, сугестивні, аутотренінгові і навіть фармакологічні методи. Психологічна корекція – будь-яка зміна, поліпшення і вдосконалення стану будь-якої людини. Можлива корекція:

- поведінки;
- психологічних чинників ризику захворюваності здорових людей;
- психологічних наслідків перенесених захворювань (від іпохондрії до анозогнозії);
- вдосконалення адаптаційних можливостей людини;
- психокорекція конфліктних ситуацій;
- профілактика інвалідизації;
- профілактика рецидивів перенесених захворювань.

Існують також і такі типи психологічної дії, як психоаналіз, психодрама, гештальттерапія, гуманістична психотерапія які є різними формами психологічної допомоги і підтримки.

В даний час склалася така форма роботи, як бригадний метод – лікар, психолог і соціальний працівник які разом можуть надати значно більше видів допомоги як здоровим, так і хворим людям.

3. Експертиза

Принципи клініко-психологічної експертизи (на відміну від клініко-психологічної діагностики):

- досліджувати не тільки порушені, але і збережені сторони психіки;
- співвідносити психічний статус вимогами тієї дії, відносно якої проводиться експертиза.

1. Лікувально-трудова експертиза: психолог повинен оцінити, наскільки людина, яка перехворіла певною хворобою або ще не до кінця видужала, збережена в психічному плані, чи не залишила хвороба слідів в психіці. МСЕК визначає ступінь інвалідизації: 3 група – така вада, яка дозволяє займатися багатьма формами праці; 2 група – важчий дефект, який обмежує трудові можливості людини; 1 група – людина не може і не має права працювати.

Психологи МСЕКу вирішують, чи може людина повернутися до своєї роботи, або рекомендує іншу роботу – відповідно до можливостей людини і вимог діяльності [1, с.753-765].

2. Військово-медична експертиза: раніше психолог оцінював, в основному, рівень психічного розвитку, щоб в армію не попадали недорозвинені, останніми роками – оцінка особистісних аномалій призовників (психопатична, надмірна збудливість і т.д.). Психологи оцінюють стабільність, врівноваженість особового складу і відсівають акцентуованих, психопатичних і збудливих.

Унаслідок психологічних помилок підвищується частота суїцидів в офіцерському складі (важкі життєві умови сімей), незброєної і озброєної агресії, стресів і індивідуально-специфічних психічних порушень.

3. Судово-психіатрична і судово-психолого-психіатрична експертизи:

Основне завдання судово-психіатричної експертизи – визначити осудність людини. Якщо людина визнана осудною тоді її в залежності від провини карають, а якщо неосудна – відправляють на примусове лікування. «Чи можна поставити людині в провину якийсь її вчинок?» – вирішується на підставі двох чинників, медичного (хворий чи ні) і психолого-юридичного (чи міг в той момент усвідомлювати наслідки своїх вчинків і керувати своїми діями), причому для ухвалення негативного рішення необхідне дотримання обох критеріїв. Вирішення питання про неосудність носить конкретний характер не тільки в сенсі стану психіки конкретної людини, але і в сенсі конкретного злочину.

Судово-психолого-психіатрична експертиза крім питання про осудність може вирішувати і інші питання:

- який рівень психічного розвитку людини, чи відповідає розумовий вік паспортному;
- у якому афектному стані людина знаходилася у момент скоєння злочину, чи не було надмірного афекту, який людина не могла контролювати (якщо так, то людина вважається осудною, але міру покарання пом'якшать);
- чи можна довіряти свідченням свідків (психолог може характеризувати особливості психіки людей, які могли вплинути на його свідчення);
- оцінка стану суїцидента перед актом самогубства на підставі наявних фактів (які причини, чия провина).

4. Психолого-педагогічна експертиза: здійснюється клінічними психологами відносно дітей з аномаліями розвитку, труднощами навчання, відхиленнями поведінки. Дається діагноз і прогноз ефективності педагогічних дій – де і як учити і коректувати.

4. Реабілітація

Вона ж – соціально-трудова адаптація, відновлення психофізіологічних можливостей і здібностей людини на оптимальному рівні після хвороби (проводять лікар, юрист, соціолог і психолог). Клінічний психолог в реабілітаційному центрі або відділенні вирішує такі завдання:

- експериментально-психологічне обстеження пацієнтів з метою диференціальної діагностики, прогнозу і розробки перспектив терапії і соціально-трудової реабілітації;
- проведення психокорекційних заходів для реалізації лікувально-реабілітаційних режимів на різних етапах реабілітаційного процесу, направлених на профілактику психологічних наслідків перенесеного психічного розладу, подолання ізоляції, формування життєвої перспективи;
- корекція ризику суїциду або інвалідизації, відновлення захворювання, корекція тривожності, мотивації, і синдромів які виникли після перенесеної хвороби;
- відновлення порушених вищих психічних функцій;
- відновлення і нормалізація відносин в середовищі.

Зміст і об'єм роботи психолога в реабілітаційних підрозділах обумовлені конкретним змістом реабілітаційних програм, в яких медикаментозна терапія, психотерапія, психологічна дія і формування соціально-трудових

навиків складають єдине ціле і сприяють кінцевій меті – поверненню хворого в суспільство.

5. Профілактика

Існує три етапи профілактики захворювань:

Первинна профілактика – загальнодержавне завдання зміцнення здоров'я всього населення. Охорона здоров'я повинна виконувати не тільки функцію лікування, але і функцію охорони здоров'я. Завдання психологів – формувати уявлення про здоровий спосіб життя, цінність здоров'я, відчуття необхідності здоров'я у всіх людей.

Вторинна профілактика – виявлення груп підвищеного ризику по відношенню до тих або інших захворювань, психологічна робота з групами ризику, коригування чинників ризику і способу життя.

Третинна профілактика – робота з людьми, які перехворіли, направлена на запобігання інвалідизації або повторення рецидиву хвороби.

Враховуючи високу ефективність використання психологічних і психотерапевтичних методів при здійсненні заходів первинної, вторинної і третинної психопрофілактики, клінічний психолог бере активну участь в проведенні психопрофілактичних заходів [2; 3]. Це особливо необхідно при проведенні первинної профілактики стосовно психічно здорових людей: робота із засобами масової інформації по пропаганді здорового способу життя і досягнень психотерапії і психологічного консультування; формування сучасного іміджу психотерапевтичних установ; зустрічі клінічних психологів і фахівців з соціальної роботи з населенням; лекції і бесіди на підприємствах і в медичних установах; видання популярної літератури.

Крім вище зазначених завдань клінічний психолог може приймати участь і в психокорекційній роботі з найближчим оточенням хворого (наприклад, в проведенні сімейного консультування), у вирішенні психогігієнічних завдань, в пропаганді психологічних знань серед медичних працівників.

Список використаних джерел:

1. Клиническая психология: Учебник. 2-е изд. / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб: Питер, 2006. – 960 с.
2. Сандберг Н., Уайнбергер А., Таплин Дж. Клиническая психология. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2005. – 384 с.
3. Сидоров П. И., Парняков А. В. Введение в клиническую психологию: Учебник для вузов. – М.: Екатеринбург, 2000. – 381 с

Activity of clinical psychologist is directed on the increase of psychical resources and possibilities of adaptations of man, on harmonization of psychical development, health protection, prophylaxis of diseases and psychological rehabilitation. For achieving the noted tasks a clinical psychologist executes the followings types of activity: diagnostic, psychological, expert, rehabilitation, prophylactic.

Key words: clinical psychologist, diagnostics, examination, rehabilitation, prophylaxis.

Отримано: 30.09.2008

С. А. Михальська

ВПЛИВ НЕБЛАГОПОЛУЧНОЇ СІМ'І НА КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКА

Мовлення дитини формується під впливом мовлення батьків. Спілкування з батьками є головним фактором психічного розвитку. Неблагополуччя родини негативно позначається на розвитку спілкування дошкільника.

Ключові слова: неблагополучна сім'я, дитина, комунікативно-мовленнєвий розвиток, спілкування.

Мовлення дорослих – приклад для дітей. Успіх мовленнєвого розвитку дитини залежить насамперед від мовлення дорослих і зокрема батьків. Мовлення дитини формується під впливом мовлення дорослих і суттєво залежить від достатньої мовленнєвої практики, нормального мовленнєвого оточення і від виховання та навчання, які розпочинаються з перших днів її життя.

Мовлення не є вродженою здатністю, а розвивається в процесі онтогенезу одночасно з фізичним і розумовим розвитком дитини та слугує показником її загального розвитку.

Потреба в спілкуванні з дорослими та однолітками визначає становлення особистості дитини. Спілкування з дорослими розгортається на основі значної самостійності дошкільника, розширення його знайомства з оточуючою дійсністю. Провідним засобом спілкування у дошкільників є мова.

Мовлення і спілкування дітей завжди було предметом дослідження багатьох поколінь вчених, зокрема вивченням мовлення займались Т. В. Ахутіна, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, І. О. Зімяня, Т. О. Ладиженська, О. Р. Лурія, Т. О. Піроженко; спілкування досліджували О. О. Бодальов, А. Н. Бондаренко, О. В. Запорожець, Я. Л. Коломинський, О. О. Леонтєв, М. І. Лісіна, Б. Д. Паригін, А. Г. Рузька, О. О. Смірнова, Т. С. Яценко та інші вчені.

Разом з тим, питання впливу сімейного виховання на розвиток спілкування дошкільника майже не досліджувались. З огляду на це ми й присвятили своє дослідження цій проблемі. Метою його було виявлення ролі батьків у комунікативно-мовленнєвому розвитку дитини в неблагополучній родині.

Посідаючи важливе місце у життєдіяльності дитини, мовлення виступає інструментом спілкування, пізнання, регуляції її поведінки, засобом розвитку й виховання. У цьому зв'язку набуває виняткового значення розробка системи комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей.

Комуникативно-мовленнєвий розвиток це процес становлення форм і засобів взаємодії дитини з оточуючими, в якій відображені новоутворення емоційно-вольової, когнітивної, особистісної сфери людини як суб'єкта спілкування.

Для успішного розвитку у дітей комунікативних умінь та формування культури мовленнєвого спілкування необхідно враховувати особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку, потреби, які його мотивують, специфіку мовленнєвого спілкування.

За ознакою комунікативних установок членів родини розрізняються корпоративні (прагматичні) і альтруїстичні типи сімей. У перших спілкування здійснюється на договірних, корпоративних засадах. Спілкування в альтруїстичних сім'ях ґрунтується на свідомому визнанні кожним членом родини відповідальності за добробут інших.

За кількістю і характером комунікативних зв'язків розрізняють відкриті і закриті сім'ї. У відкритих особистісна спрямованість не обмежується лише колом родинних інтересів та цілей. Члени сім'ї включені в різні соціальні зв'язки. Закриті сім'ї є комунікативно самодостатніми. Кількість позасімейних соціальних контактів у них надто обмежена [5].

В неповних сім'ях, ставши дорослішою, дитина раптом з'ясовує, що у неї тільки одна мама. Це відкриття надзвичайно хвилює дошкільника, він стає занепокоєним, легко збудливим.

Серед дітей дошкільного віку також виділяється група дітей із неблагополучних сімей. До даної категорії родин звичайно відносять: 1. Родини з низьким матеріальним статком. 2. Родини, що ведуть асоціальний спосіб життя. 3. Родини, у яких порушені відносини дітей і батьків (тобто мають місце конфлікти, насильство, відчуження, байдужність і т.п.).

Неблагополучні сім'ї можна поділити на три групи:

- превентивні – сім'ї, в яких проблеми мають незначний прояв і знаходяться на початковій стадії розвитку неблагополуччя;
- сім'ї, в яких соціальні і інші протиріччя загострюють взаємовідносини членів сім'ї один з одним і з оточуючими;
- сім'ї, що втратили життєву перспективу, інертні по відношенню до своєї долі і долі власних дітей.

За дослідженнями М. І. Буянова можлива і наступна класифікація неблагополучних сімей:

- за кількістю батьків – повна, неповна, опікунська, прийомна, сім'я усиновлювачів;
- за кількістю дітей – малодітна, багатодітна, бездітна;
- за матеріальним благополуччям – добре забезпечена, середньозабезпечена, малозабезпечена;
- за проблемами батьків – сім'я алкоголіків, наркоманів, безробітних, криміногенна, соціально дезадаптована, позбавлена батьківських прав.

Якими би факторами не було обумовлене неблагополуччя родини, воно в тій чи іншій мірі негативно позначається на розвитку дитини. Гнітюча частина проблем, що виникають у дітей у процесі соціалізації, має корені саме в неблагополуччі родини [1].

Сімейне спілкування охоплює всі сторони життя дитини. Це комплексний процес, у якому однаковою мірою активними учасниками є і діти, й дорослі. Родина забезпечує максимальну тривалість міжособистісних стосунків (часто протягом усього життя), безперервний процес пізнання самого себе та інших членів сім'ї. Це – позитив сімейного спілкування. Проте є й негатив – особливості, які ускладнюють стосунки, особливо між батьками і дітьми.

Діапазон емоційних проявів у родині значно ширший, ніж в інших сферах спілкування. Конфлікти виникають, коли один член сім'ї хоче роз-

питати, вислухати, розповісти, а той, до кого він звертається, прагне відпочити, помовчати, усамітнитися. Тобто взаємодія у сімейному спілкуванні може бути обмеженою, оскільки члени сім'ї вже задовольнили свої комунікативні потреби (на роботі, в дитячому садку) і прагнуть спокою.

Спілкування в сім'ї відбувається на тлі щоденних побутових турбот, що нерідко знецінює його зміст. Така буденність стосунків, постійна заклопотаність батьків хатніми справами може бути нестерпна для дитини.

Сімейні стосунки ускладнює відсутність у більшості людей психолого-педагогічних знань та досвіду оптимальної організації стосунків. Так, батьки часто самі формуються як вихователі в міру зростання дитини, що призводить до частих педагогічних помилок: неадекватної оцінки ситуації, нерозуміння потреб дитини, спроб розв'язати проблеми виховання інтуїтивно, нерідко в стані роздратування тощо [7].

Серед найбільш вагомих причин незадовільного виховання дітей у сім'ї Т. В. Д'ячкова, О. Л. Шахова відзначають такі:

- низький економічний рівень більшості сімей, коли значний час батьки витрачають на добування засобів існування;
- соціальна напруженість у суспільстві, невпевненість у майбутньому, побоювання втратити роботу;
- високий відсоток розлучень – як наслідок перевантаження побутовими проблемами жінки-матері в сім'ї, та безвідповідальність батька у вихованні дітей;
- загострення конфліктів між поколіннями, про що свідчить статистика злочинів на сімейному ґрунті;
- вперше за останні 70-80 років наше суспільство знову має справу з проблемою безпритульності: 5-6% дітей позбавлені сімейного добробуту, їх домівкою стали дитячі притулки, школи-інтернати, спецзаклади;
- за останні десять років в Україні було закрито більше 4000 дошкільних закладів, що значно знизило діапазон соціального оточення дітей і негативно вплинуло на їх виховання.

Ціннісне відношення до дитини і розуміння необхідності її нормальної і своєчасної соціалізації – найбільш ефективний стиль виховання, що опирається на потреби дитини в позитивних емоціях [4, 6].

Ставлення до ровесників розвивається і порівняльні спостереження в дитячому садку показали, що ставлення до дорослого сильно впливає на інші види відносин. Дефіцит спілкування із дорослим призводить до різкого збіднення відносин між ровесниками і зниження пізнавальної активності дітей (І. А. Бойнова, Т. Д. Сарторіус). А збагачення відносин з дорослими і ровесниками має позитивний вплив на формування впевненості у своїх силах (М. І. Лісіна, Т. Д. Сарторіус) [2, 3].

Отже, мовленнєвий розвиток дитини залежить насамперед від мовлення бабків. Спілкування з ними забезпечує збагачення змісту свідомості дитини, воно детермінує його структуру, розвиток особистості, окремих психічних процесів, свідомості і самосвідомості.

Посідаючи важливе місце у життєдіяльності дитини, мовлення виступає інструментом спілкування, пізнання, регуляції її поведінки, засобом

розвитку та виховання. У цьому зв'язку набуває виняткового значення розроблення системи з комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

Таким чином, для успішного розвитку у дітей комунікативних умінь та формування культури мовленнєвого спілкування необхідно враховувати особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку, потреби, які його мотивують, специфіку мовленнєвого спілкування. А в неблагополучних сім'ях це не завжди враховується.

В теоретичному плані вважаємо перспективною розробку діагностичної моделі з інтегрованими зв'язками психології, педагогіки та інших суміжних наук, які забезпечать виявлення відставання у комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей в неблагополучних сім'ях.

Список використаних джерел:

1. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки дет. психиатра: Кн. для учителей и родителей. – М.: Просвещение, 1988. – 206 с.
2. Кулагин И. Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет: Учебное пособие. 4-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 176 с.
3. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А. Г. Рузской; вступительная статья А. Г. Рузской. – 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 384 с.
4. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с.
5. Психологія: Підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.: за ред. Ю. Л. Трофімова. – К.: Либідь, 1999. – 558 с.
6. Психологія сучасної сім'ї та педагогіка сімейних взаємин / П. Щербань // Рідна школа. – Київ: Преса України. – 2005. – № 2. – С.14-15.
7. 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.

Broadcasting of child is formed under act of broadcasting of parents. Socializing with parents is the main factor of psychical development. Unhappy of family is negatively reflected on development of intercourse of preschool child.

Key words: unhappy family, child, thinking-in-words development, intercourse.

Отримано: 30.09.2008.

Ю. А. Михальська

ВАЖЛИВІСТЬ ЕМПАТІЙНОСТІ ЯК ВЛАСТИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЛІКАРЯ

В клінічній психології емпатійності надають особливого значення, що допомагає забезпечити конструктивну взаємодію з хворим. Завдяки емпатійності лікарям вдається проникнути у внутрішній світ хворого, в його емоційну сферу, дозволяє їм встановлювати найбільш результативні контакти, що дає можливість досягти відмінних результатів у психотерапевтичному альянсі.

Ключові слова: емпатія, лікар, терапевт, взаємодія, міжособистісні відносини.

За останні роки дослідники у галузі психології все більше уваги приділяють феномену емпатійності, оскільки розробка даної проблеми має велику теоретичну та практичну значущість та є важливою у розвитку теорії особистості та міжособистісних відносин.

Вітчизняні психологи дослідили проблему емпатії і присвятили їй чималу кількість публікацій, зокрема такі науковці як В. В. Бойко [3], Б. І. Додінова [6], В. В. Абраменкова [1], Л. П. Виговська [4] та інші.

Не зважаючи на існування досить змістовних теоретичних і практичних доробок в галузі медичної психології, присвячених проблемам психології взаємин лікаря і хворого (Л. Ф. Бурлачук, В. М. Ніколаєнко, В. О. Ташликов та ін.); детальне вивчення особливостей професійної діяльності медичних працівників (І. С. Вітенко, К. К. Платонов, М. М. Кабанов та ін.); все таки деякі питання даної проблеми потребують подальшого розвитку.

Останнім часом науковці (психологи, медики, педагоги) приділяють виключну увагу феномену емпатії, аналіз якого має незаперечно велику теоретичну та практичну значимість і є важливою складовою розвитку теорії особистості. І сьогодні цей феномен залишається предметом гострих дискусій та суперечок.

Професійна діяльність лікаря входить до контексту соціально-психологічного дослідження внутрішньою структурною організацією як єдність всіх її актуальних комунікативних характеристик. Для того, щоб успішно складалися відношення між лікарем та пацієнтом, лікар повинен окрім професійних знань володіти психологічною компетентністю, психологічними навичками спілкування та відповідними особистісними якостями, які в цілому можна назвати його психологічною культурою.

Так, вивчення уявлень пацієнта про образ ідеального лікаря показують, що пацієнти в якості самих суттєвих рис лікаря виділяють комунікативні: уважність до пацієнта, душевність, доброзичливість тощо. Вираженість комунікативних рис сприяє встановленню та підтримці контакту з метою збору інформації від хворого, а також визначенню адекватного стану хворого, оптимальної форми передачі інформації лікарем, яка стосується і рекомендацій, і діагнозу.

В клінічній психології емпатійності надають особливого значення як властивості терапевта, що полегшує терапію неврозів, допомагає забезпечити конструктивну взаємодію з хворим. Завдяки емпатійності лікарям вдається проникнути у внутрішній світ хворого, в його емоційну сферу.

В процесі психотерапії лікар немовби «заражується» переживаннями хворого, входить до системи його потреб. Якщо об'єктивні симптоми хвороби аналізуються за допомогою об'єктивних засобів, то суб'єктивні – емоційна картина хвороби – сприймаються через емпатію [5]. Психотерапевт використовує невербальні засоби емпатійного впливу – паузи, окрас і тон голосу, мовчання – для встановлення зворотного зв'язку з пацієнтом по типу «проекція – інтроєкція».

К. Роджерс виділив наступні суттєві особливості емпатійного процесу [9]:

- збереження в емпатійному процесі власної позиції психотерапевта;
- збереження психологічної дистанції між учасниками психотерапевтичних відносин;
- наявність в емпатії співчуття, а не просто емоційного позитивного ставлення (симпатії);
- динамічний (процес, дія), а не статичний (стан, здібність) характер феномену емпатії.

Емоційна компетентність, відповідно феноменологічної теорії особистості К. Роджерса, є відкритістю людини досвіду, власним емоційним переживанням, яка виступає показником її психічного здоров'я та психологічної зрілості. Автор зазначає: «Якщо індивід стає більш здатним щоб прислуховуватися до того, що відбувається всередині нього, більш чутливим до власних реакцій на певні ситуації, якщо він більш точний у сприйнятті оточуючого світу – як світу реальності, так і світу відносин, – ...він буде завжди у процесі все більшого наближення до самого себе» [9].

М. Кан вважає, що забезпечення корекційного емоційного переживання безсумнівно входить до задачі терапевта, головним компонентом такого переживання виступає емпатія. На думку автора, «Кращим визначенням емпатії є погляд на неї як на здатність розуміти та відчувати себе в контексті внутрішнього життя іншої особистості. Вона являє собою нашу постійну життєву можливість відчувати те, що переживає інша особистість, однак, як правило, послабленою мірою» [7]. Автор вважає першою справою кожного терапевта – відкриття себе для емпатійного переживання, яке дозволяє бачити світ з точки зору клієнта. Наступне завдання – дозволити пізнати, що терапевт дійсно його розуміє. Можливо, немає жодного терапевта, котрий би заперечував значимість необхідності бути емпатійним із клієнтом.

Першим пунктом відмінності М. Кана від інших терапевтів є та концентрація уваги, з якою дозволяється клієнтам пізнати, що ви робите все необхідне та належне аби зрозуміти його позицію [7].

Відповідальність, довіра та інші аспекти успішного рапорту збільшують ефективність емпатійності, а ворожнеча, суперництво, антагонізм – знижують. Довготривалі негативні відносини роблять неможливим навіть просте взаєморозуміння, не говорячи вже про емпатійність. З цього приводу цікаве заува-

ження висловлює М. Кан: «...певна нестача емпатії володіє значною цінністю для клієнтів; вона створює умови для перетворюючої інтерналізації. Почати з того, що ми повинні – незалежно від того, відчуваємо ми почуття провини чи ні, – співчувати переживанням клієнта, котрі можуть виникнути в нього завдяки нашій несправедливості та непорозумінню» [7].

Секрет успішних відносин між людьми полягає у використанні емпатії в її конструктивному, позитивному, дружньому значенні. Дійова роль емпатійності дуже добре представлена в клієнт-центрованій терапії К. Роджерса, де психотерапевт входить в глибинний емпатійний контакт з клієнтом та допомагає йому впорядкувати свій внутрішній світ та досягнути цілісності власної особистості [9]. Емпатійність розглядається як корисний спосіб професійного контакту з клієнтами, внутрішній світ яких доволі складний та багаторівневий.

Не можна виховувати у себе почуття лікарського такту без любові до хворого. За своєю природою праця лікаря орієнтована на гуманістичні цілі: допомогу хворим, поліпшення стану здоров'я людей, сприяння гармонізації внутрішнього світу особистості тощо. Тому загалом визнано, що основною цінністю у праці лікаря є шанування кожного людського індивіда незалежно від його соціального статусу, ролі чи власних переконань. Важливим ціннісним орієнтиром медичної практики є також віра в здатність індивіда змінюватись. Без такої віри дана професія втрачає сенс, оскільки її основне завдання – досягти позитивних зрушень в житті людини. Велике значення для цього має озброєння медичного працівника сучасними методами та технологіями вирішення проблем особистості.

Більшість авторів вважають емпатійність генетично детермінованою властивістю, посиленою чи послабленою життєвим досвідом індивіда. Психотерапевти, психологи та клініцисти розуміють емпатійність професійно важливою рисою, яку необхідно виховувати різноманітними тренінговими методами, які б дозволили розвинути емпатійні здібності психотерапевтів чи лікарів для більш ефективної взаємодії в процесі спілкування з пацієнтами. Буде доцільним викладання студентам основ теорії емпатії, запровадження та розвивати еталони емпатійної поведінки, формуючи емпатійність не тільки як властивість особистості лікаря, а і як комунікативну навичку.

Прояв емпатійності можливий лише у взаємодії з іншими людьми. Найбільший успіх у спілкуванні мають люди з розвинутою емпатійністю. Результати досліджень К. Даймода і Дж. Коттрела [5] виявили, що особам з високим рівнем емпатійності притаманні емоційність, оптимізм, зацікавленість в інших особах, вони легко встановлюють контакти з малознайомими людьми.

Особи, з низьким рівнем емпатійності, на думку дослідників, навпаки, характеризуються ригідністю, інтровертністю, стриманістю, егоцентричністю, важко йдуть на контакт, пасивно будують стосунки з іншими людьми («самотні вовки»), жадають від людей уподобання, але самі не здатні до емоційних зв'язків.

А. Бронфенбреннер на підставі своїх досліджень так описав соціально-сензитивних: сприйнятливі, чуйні, бояться скривдити інших, не вміють виражати свого ставлення до людей і не здатні до лідерства. Вони можуть об'єктивно свідчити про людей, тому що уважні до їхніх проявів [5].

Існує чимало досліджень (Н. В. Бачманова, Н. А. Стафуріна, В. А. Бодров, В. В. Гусейнова), в яких показано, що високий ступінь емпатійності негативно пов'язаний з точністю оцінювання особистісних властивостей [2]. Тобто, різні індивідуально-особистісні якості роблять різний внесок в успішність соціального пізнання, і їхнє значення повинне встановлюватися експериментально.

Досить вдало, на наш погляд, структуру комплексу психологічних здібностей, яку назвали «талантом спілкування», запропонували Н. В. Бачманова і Н. А. Стафуріна [2]. Якості особистості згруповані в такі блоки:

- 1) здатність до повного і правильного, реального сприйняття об'єкта;
- 2) здатність до розуміння внутрішніх властивостей і особливостей об'єкта;
- 3) здатність до співпереживання, емпатія, доброта і повага до людини і таке інше;
- 4) здатність до самоаналізу, рефлексія;
- 5) уміння керувати самим собою і процесом спілкування, бути уважним, уміння слухати тощо.

Г. В. Олпорт запропонував комплекс особистісних якостей, які необхідні для адекватного розуміння людей [8].

Досвід. Для того, щоб добре розбиратися в людях необхідна зрілість. На це вказує великий досвід взаємодії з людьми у різноманітних ситуаціях. Велике значення надається інтуїтивному розумінню, яке також потребує досвіду.

Схожість. Ця вимога потребує того, щоб людина, яка хоче оцінювати інших людей, за своєю природою була схожа на тих, кого вона хоче зрозуміти.

Інтелект. Багато експериментальних досліджень підтвердили той факт, що є деякий зв'язок між високим інтелектом і здатністю точно оцінювати людей. Високий інтелект є необхідною складовою у розумінні людей, оскільки це дуже складний процес.

Глибоке розуміння себе. Це дуже важлива якість: розуміння своїх власних антисоціальних тенденцій, своєї нещирості та непослідовності, складних взаємодій власних мотивів, – все це звичайно утримує нас від занадто поверхневих та простих суджень про людей. Помилковість в розумінні нашої власної природи буде автоматично перенесена на наші судження про інших (проекція). Є необхідність попереднього пізнання самого себе перед тим, як працювати з іншими людьми.

Складність. Як правило, люди не можуть глибоко зрозуміти тих, хто складніше їх самих.

Відхиленість. Деякі експерименти показують, що ті, хто добре розуміє людей, – не люблять спілкуватися. Їм притаманна скоріше інтроверсія, ніж екстраверсія. Вони відчувають співчуття, жалість, любов чи захоплення і не можуть відсторонитися від цих емоційних стосунків і ставлень так, щоб мати неупереджений погляд. Більш цінні судження може робити людина, яка спостерігає і не робить спроб весь час бути співучасником якихось подій, тобто людина, яка досліджує інших відсторонено.

Естетичні схильності. Естетичний розум завжди прагне проникнути у внутрішню гармонію об'єкта спостереження. І якщо ця якість співпадає з досвідом, інтелектом, глибоким розумінням себе – це значно підвищує мистецтво у оцінюванні людей.

Соціальний інтелект. Лікаряю вкрай необхідна ця якість, оскільки він повинен не тільки слухати і в той же час досліджувати, спонукати до відвертості, але при цьому ніколи не виглядати необізнаним, некомпетентним, бути доброзичливим, але стриманим, терплячим і одночасно спонукаючим. Така рівновага в поведінці потребує високого рівня розвитку різноманітних якостей, які сприяють добрим стосункам з людьми. Для того, щоб тактовно говорити і діяти, необхідно прогнозувати більш вірогідні реакції іншої людини. Тому соціальний інтелект пов'язаний зі здатністю виголошувати швидко, майже автоматичні судження про людей. Продукт соціального інтелекту-соціальне пристосування, а не глибина розуміння.

Рефлексія. Це усвідомлення суб'єктом того, як він сприймається і оцінюється іншими людьми, партнерами по спілкуванню. Причому, це не просто знання, розуміння самого себе, але й осмислення того, як інші сприймають і розуміють тебе, твої власні особливості, емоційні реакції і півзавальні властивості.

Терапевтична цінність емпатійного розуміння здається достатньо зрозумілою: якщо є відчуття, що психотерапевт дійсно намагається бачити мій світ так, як бачу його я, то відчувається підтримка у прагненні до прояснення, а відповідно, до розширення розуміння самого себе. Подібна емпатія вчить бути емпатійним до себе, спокійно усвідомлювати свої переживання у такий спосіб, як їх усвідомлює терапевт. Емпатія іншого справляє вирішальний вплив на самоповагу. Якщо терапевт вважає цінним час та зусилля, що було витрачено на спробу зрозуміти переживання клієнта, то останній повинен належним чином поставитись до цього та позитивно оцінити.

Однак нерідко емпатія дає спотворену картину внутрішнього світу іншої людини внаслідок того, що емпатуючий безпідставно проектує на нього власні якості – недоліки, звички, емоційний досвід, сталі погляди, невірні судження тощо [7].

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що для майбутніх лікарів та психотерапевтів однією з основних професійно – значимих якостей повинна бути саме емпатійність, яка дозволяє встановлювати найбільш результативні контакти, що дозволяють досягти відмінних результатів у психотерапевтичному альянсі.

Потрібно ще у процесі навчання приділяти даній властивості значну увагу, та прагнути розвивати у собі емпатійні здібності які стануть у нагоді під час професійної діяльності лікаря. Отже, роль та значення емпатійності, як властивості лікаря, у процесі роботи з пацієнтом, безсумнівно дуже важлива.

Список використаних джерел:

1. Абраменкова В. В. Совместная деятельность дошкольников как условие гуманного отношения к сверстникам // Вопр. психологии. – 1980. – № 5. – С.60-70.

2. Бачманова Н. В., Стафурина Н. А. К вопросу о профессиональных способностях психолога // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – Вып. 5. – С.72-77.
3. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 472 с.
4. Выговская Л. П. Теоретико-методологические основы решения проблемы эмпатии // Українська психологія: сучасний потенціал. Матеріали Четвертих Костюківських читань (25 вересня 1996 р.) – В 3-х томах – К.: Дон-к, 1996. – Т. I. – С.231-239.
5. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии (Исторический обзор и современное состояние проблемы) // Вопросы психологии. – 1975. – № 2 – С.147-158.
6. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1987. – 272 с.
7. Кан М. Между психотерапевтом и клиентом: новые взаимоотношения / пер. с англ.; под ред. В. В. Зеленского и М. В. Ромашкевича. – СПб.: Б.С.К., 1997. – 143 с.
8. Олпорт Г. В. Личность в психологии. – М.: КСП+, СПб.: Ювента, 1998. – 345 с.
9. Роджерс К. Клиент-центрированная терапия. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997.

In clinical psychology of empathy give the special value which helps to provide the structural co-operating with a patient. Due to empathy doctors it is succeeded to get to the internal world of patient, in his emotional sphere, allows them to set the most effective contacts, that enables to attain excellent results in psychotherapy alliance.

Key words: empathy, doctor, internist, co-operation, relations of inter-personalities.

Отримано: 30.09.2008

УДК 61(477)(092)

В. П. Молєв

Ф. Г. ЯНОВСЬКИЙ – ВИДАТНИЙ УКРАЇНСЬКИЙ ЛІКАР-ГУМАНІСТ, УЧЕНИЙ, ТАЛАНОВИТИЙ ПСИХОТЕРАПЕВТ

У статті наведено короткі відомості про біографію, лікувальну, наукову, педагогічну, та громадську діяльність видатного вченого-медика Ф. Г. Яновського.

Ключові слова: лікар-гуманіст, наукова спадщина, психотерапевт, взаєморозуміння лікаря і хворого.

Серед видатних учених-клініцистів, які працювали на Україні і залишили по собі багатющу наукову спадщину, академікові Феофілу Гавриловичу Яновському належить одне з почесних місць.

Його ім'я користується широким визнанням не тільки в нашій країні, а й далеко за її межами. Цьому насамперед сприяли глибина й актуальність розроблюваних Ф. Г. Яновським і його школою проблем, широта і перспе-

ktivність його наукових поглядів, активна громадська діяльність, особисті якості вченого.

Ф. Г. Яновський приділяв велику увагу підготовці наукової зміни, кращі представники якої, творчо розвиваючи прогресивні ідеї свого вчителя, сприяли розквіту української медичної науки. Праці Ф. Г. Яновського і його школи зберігають своє значення і сьогодні.

Феофіл Гаврилович Яновський народився в містечку Миньківцях на Поділлі (Дунаєвецький район Хмельницької області) 12 червня 1860 року в родині службовця губернського управління. Як зазначено в одній з кращих і найвірогідніших біографій Ф. Г. Яновського, написаній його учнем В. М. Яновським, рід Феофіла Гавриловича одного кореня з родом великого письменника М. В. Гоголя, що, як відомо, мав подвійне прізвище Гоголь-Яновський. «Феофіл Гаврилович розповідав, – читаємо в біографії, – що в дитинстві він бачив у батька книжку «Миргород» М. В. Гоголя з сердечним, по-родинному написаним автографом» [14].

Шкільні і студентські роки Ф. Г. Яновського минули в Києві. Тут у 1878 році він закінчив із золотою медаллю гімназію і того ж таки року вступив на медичний факультет Київського університету св. Володимира. Коріння медичного покликання слід, очевидно, шукати в сім'ї, де ріс і виховувався майбутній лікар. Його батько захоплювався прикладною медициною, мав медичну бібліотеку, а від матері син успадкував такі якості, як м'якість в стосунках з простими людьми, чуйність. До того ж саме в той час, коли молодий Яновський вибирав майбутню професію, почали хворіти його мати і брат, а незадовго перед тим померла сестра. «Картина страждань близьких людей, бажання полегшити їх, звичайно, не могли не відіграти в цьому значної ролі» [14].

З дитячих років Ф. Г. Яновський увібрав у себе і потім зберіг на все життя надзвичайну скромність, чуйність, високе почуття обов'язку, любов до пацієнтів. Ці моральні якості ще більше розвинулися під впливом спілкування з такими письменниками і особистими друзями, як В. Г. Короленко, М. П. Старицький, І. К. Карпенко-Карий та інші.

Курс медичних наук Ф. Г. Яновський проходив у таких відомих учених і клініцистів, як професори Г. М. Мінх (патологічна анатомія), Н. А. Хржонщевський (загальна патологія), В. О. Каравасв (оперативна хірургія), Є. І. Афанасьєв (діагностика внутрішніх хвороб), К. Г. Тритшель (госпітальна терапія). Вони збудили в молодому медику інтерес до науково-дослідної роботи, який запалив його на великі творчі звершення. У цьому відношенні чи не найбільшу роль відіграв саме К. Г. Тритшель (1842-1914) – видатний лікар-гуманіст і прогресивний громадський діяч, відомий для свого часу терапевт, фтизіатр і невропатолог. Він зумів прищепити Ф. Г. Яновському любов до науки ще з студентської лави.

На четвертому курсі університету Ф. Г. Яновський стає членом наукового гуртка з гучною назвою «Наукове клінічне товариство студентів-медиків м. Києва». Цей гурток, який об'єднував найбільш здібних студентів, був заснований з ініціативи О. А. Киселя – згодом відомого радянського педіатра. Гурток працював у тісному, незручному приміщенні. В його розпорядженні був один мікроскоп – особиста власність засновника – і найнеобхідніші прила-

ди, придбані на кошти членів гуртка. У гуртку, крім О. А. Киселя та Ф. Г. Яновського, працювали П. В. Нікольський – згодом професор Ростовського університету і М. Р. Черняхівський – професор університету у Варшаві.

Після закінчення в 1884 році університету з відзнакою Ф. Г. Яновського, який за висловом його товариша П. В. Нікольського, «визначався своєю освіченістю, начитаністю та працездатністю», залишили для наукової роботи при кафедрі госпітальної терапії, яку очолював К. Г. Тритшель. Бувши дуже вимогливим до самого себе і ставлячись до наукового слова з повагою, що наближалась до культу, К. Г. Тритшель прищепив ці якості своєму учневі.

Початок роботи Ф. Г. Яновського у клініці збігається з початком його наукової діяльності. Тут він виконує свою першу наукову працю «Спостереження над дією каїрину при деяких інфекційних захворюваннях» (1884), яка нині має історичний інтерес. Її написано в період, коли крім хініну і саліцилової кислоти, інших антипіретичних засобів не було, і властивості каїрину привернули увагу широкої лікарської громадськості.

Нові жарознижуючі засоби, що з'явилися невдовзі по тому, витіснили цей препарат з клінічного вжитку. Проте дослідження його дії при таких поширених на той час захворюваннях, як поворотний та черевний тиф і туберкульоз, очевидно, відіграли певну роль у виникненні інтересу вченого до бактеріології, а звідси – до таких галузей медицини, як інфекційні хвороби та фтизіатрія.

Ф. Г. Яновський почав свою наукову діяльність у складних історичних умовах, які значною мірою негативно позначилися на розвитку медичної науки. Труднощі, які переживала медицина, зокрема, обумовлювалися відсутністю необхідної апаратури, дуже примітивним лабораторно-технічним обладнанням клінік, що було наслідком недостатнього фінансування з боку держави, а також боротьбою протилежних світоглядів і різних напрямів.

Характерним для вітчизняних медиків було прагнення розширити свої знання за допомогою інших наук і насамперед фізики, хімії, біології. Воно знайшло своє вираження в науковій діяльності видатних клініцистів-терапевтів того часу, в тому числі Ф. Г. Яновського. Це прагнення передусім пояснювалося тими вимогами, що їх ставив до лікаря новий фізіолого-експериментальний напрям. Вони полягали в глибокій всебічній підготовці спеціаліста, в умінні його розглядати суть хвороби у світлі новітніх досягнень біологічних і природничих наук.

Подібно до багатьох своїх сучасників Ф. Г. Яновський віддав данину захопленню бактеріологією. Після трьох років роботи клінічним ординатором у клініці К. Г. Тритшеля він за постановою медичного факультету університету дістає наукове відрядження за кордон для ознайомлення з новітніми досягненнями і методами роботи в галузі цієї науки. Працює в інститутах Пастера і Коха, відвідує клініки Лейдена, Гергардта і Се. Повернувшись до Києва, Ф. Г. Яновський організує тут першу бактеріологічну лабораторію, де виконує ряд наукових праць. У 1889 р. вчений блискуче захистив докторську дисертацію «До біології тифозних бацил». Розробляючи цю тему, Ф. Г. Яновський мав на меті не тільки глибоко вивчити особливості тифозних паличок і умови їх існування в природі, а й знайти способи знешкодження збудника. У цьому проявилась профілактична спрямованість

праці. Вивчаючи вплив високої і низької температур, зокрема вплив сонячного випромінювання, на ріст, розвиток і вірулентність тифозних бацил, автор дійшов висновку про негативний вплив згаданих факторів на збудника. Найбільш згубним виявилось сонячне випромінювання. Згадувана праця зберігає своє значення і нині. На одержані автором цінні дані посилаються всі сучасні підручники з бактеріології.

Та сама тільки бактеріологія не могла задовольнити допитливого розуму молодого клініциста-експериментатора. Він швидко сприймає нові віяння в медицині, вникає в них. Ідеї фізіолого-експериментального напрямку не могли пройти повз його увагу. Як передовий учений і справжній син свого часу, Ф. Г. Яновський береться за вивчення фізіології. Він протягом тривалого часу працює у фізіологічній лабораторії професора С. І. Чир'єва. З метою розширення своїх знань у цій галузі він бере наукове відраджження до Петербурга в інститут експериментальної медицини.

Крім бактеріології й фізіології Ф. Г. Яновський цікавиться патологічною анатомією, у зв'язку з чим іде в ще одне закордонне наукове відраджження. Він пройшов клінічну ординатуру в госпітальній терапевтичній клініці, пізнав працю прозектора. В 1899 році Ф. Г. Яновського обирають завідуючим терапевтичним та інфекційним відділеннями Олександрівської лікарні м. Києва.

Учений дістає можливість широко використати свій досвід, свої багатосторонні знання і цілком присвятити себе улюбленій справі – клініці. Його обдарування талановитого клініциста не могли не помітити – навколо нього незабаром збирається група молодих лікарів і дослідників, які палко бажають розробляти наукові проблеми. Так було покладено початок науковій школі Ф. Г. Яновського.

У той час в Олександрівській лікарні працювали уже знаменитий клініцист і вчений В. П. Образцов зі своїми учнями, серед яких були М. Д. Стражеско та Л. Б. Бухштаб – пізніше також уславлені клініцисти. В. П. Образцов, Ф. Г. Яновський та їхні учні створили київську терапевтичну школу, яка сприйняла і розвинула далі передові ідеї й традиції прогресивної вітчизняної медицини, в тому числі її фізіолого-експериментальний напрям. «Київська терапевтична школа, – писав М. Д. Стражеско, – зародилася в Олександрівській лікарні, де В. П. Образцов і Ф. Г. Яновський завідували терапевтичними відділеннями... Ця школа сприяла переходу клінічної медицини від анатоμο-клінічного мислення до клініко-фізіологічного, перші зачатки якого намічені школою С. П. Боткіна» [6].

«Ф. Г. Яновський, – писав один з найближчих його учнів В. М. Иванов, – був у числі тих клініцистів, які повністю поділяли ідеї С. П. Боткіна. Він високо цінував блискучі фізіологічні дослідження І. П. Павлова і завжди підкреслював їх величезне значення для клініки» [5].

Якщо до кола наукових інтересів школи В. П. Образцова входила в основному розробка проблем кардіології і гастроентерології, то предметом наукових досліджень Ф. Г. Яновського та його учнів були переважно інфекційні хвороби, пульмонологія і фтизіатрія, а також нефрологія.

Інтерес до вивчення клініки інфекційних захворювань і туберкульозу, як уже зазначалося, був, з одного боку, наслідком захоплення Ф. Г. Яновсько-

го бактеріологією, а з другого – масового поширення цих захворювань у тодішній Росії, особливо серед найбільш вразливих верств населення. Лікар-гуманіст Ф. Г. Яновський, який органічно сприйняв передові ідеї свого часу, не міг не замислитися над причинами такого явища. Учений розумів, що антисанітарний стан міст, особливо робітничих околиць, відсутність доступного для трудящих медичного обслуговування мали пряме відношення до цієї проблеми.

Форми і методи боротьби проти цих захворювань у царській Росії обмежувалися філантропічною опікою. Проте передові лікарі, долаючи виняткові труднощі, все ж таки домагалися здійснення деяких більш активних заходів. На Україні Ф. Г. Яновський одним з перших почав активно пропагувати заходи щодо запобігання туберкульозу, публічно виступаючи з доповідями і розповсюджуючи доступну для мас літературу. Так, в 1891 р. він опублікував популярну брошуру «Про сухоти».

Працюючи в цій галузі, Ф. Г. Яновський добивається проведення санітарного нагляду за дезінфекцією приміщень після виявлення хворих на туберкульоз та їх госпіталізації, впроваджує у практику збирання у спеціальні плювальниці мокротиння цих хворих. Він глибоко вивчає нові методи боротьби з туберкульозом, уперше на Україні використовує в лікувальній практиці туберкулін.

Для вивчення лікувальних властивостей туберкуліну Ф. Г. Яновський їде в Берлін до Р. Коха, який перший повідомив (1890) про терапевтичну цінність цього препарату. Повернувшись до Києва, він починає застосовувати туберкулінотерапію. Вчений робить такі висновки зі своїх спостережень. Туберкулін – дійовий засіб при деяких випадках легеневого туберкульозу, особливо в його ранніх формах. При хронічному перебігу туберкульозу цей ефект можливий, якщо процес відбувається з незначним підвищенням температури при відносно задовільному загальному стані. У випадках, коли стан хворого погіршується під впливом інших лікувальних засобів, застосовувати препарат недоцільно. Дані Ф. Г. Яновського щодо лікувального застосування туберкуліну майже цілком зберігають своє значення й донині [1].

Згодом учений опублікував ряд праць з питань діагностики й лікування туберкульозу легень. У праці «Про значення бактеріології в діагностиці й терапії внутрішніх хвороб» (1892) він детально описав методику виявлення збудника туберкульозу. Разом з тим автор застерігає від надмірного захоплення лабораторними дослідженнями, недооцінки загально клінічних спостережень та звичайних фізичних методів дослідження – перкусії та аускультатії. Він категорично засуджує тих учених (за його виразом «ентузіастів»), які лише на підставі підрахунку кількості бактерій у мокротинні хворого намагаються робити висновок про характер перебігу і навіть закінчення туберкульозного процесу.

Лікуванню туберкульозу легень присвячено такі праці вченого, як «Терпінол при кровохарканні» (1899) і «До питання про протипоказання щодо застосування йоду» (1909). У першій з них узагальнено великий клінічний і практичний досвід автора у лікуванні туберкульозу легень. Він застерігає від надмірного захоплення терпінолом, особливо при масивних легневих кровотечах. У другій праці вчений категорично заперечує проти застосування препаратів йоду при туберкульозі, оскільки вони можуть активізувати

навіть давно загаслий процес. Між іншим, заклик бути обережним у призначенні препаратів йоду при туберкульозі в ті часи суперечив рекомендаціям відомого французького клініциста Г. Се.

Оригінальністю і новизною позначені праці Ф. Г. Яновського цього періоду з питань пульмонології, зокрема діагностики і патогенезу пневмоній, плевритів.

У праці «Про півмісяцевий простір Траубе і його діагностичне значення» (1897) описано важливу діагностичну ознаку, яка дає можливість відрізнити крупозну пневмонію від ексудативного лівостороннього плевриту. Вперше встановивши нормальні розміри простору Траубе, автор показав, що лише лівосторонні великі випоти значно зменшують даний простір. В інших випадках плеврити рідко призводять до зменшення простору Траубе. Глибока розробка цієї діагностичної ознаки Ф. Г. Яновським, на думку його біографа, дає підстави розглядати її як «феномен Траубе-Яновського».

У 1901 році Ф. Г. Яновський разом з В. К. Високовичем опублікував працю «Dermatomyositis» (1901) – глибоке дослідження з зачатками сучасного вчення про захворювання сполучної тканини – колагенози. У праці «До симптоматології і патогенезу сиркової пневмонії» шляхом аналізу великої кількості даних і детального розгляду прижиттєвих симптомів, а також співставлення їх з результатами лабораторних і патологоанатомічних досліджень було доведено роль туберкульозної палички у виникненні казеозної пневмонії. Це суперечило висловлюванням деяких зарубіжних авторів (Райнгорст, Вірхов), які вважали, що казеозну пневмонію і туберкульоз спричиняють різні фактори. Ф. Г. Яновський і В. К. Високович показали, що у виникненні казеозної пневмонії велика роль належить змішаній інфекції (туберкульозні палички і диплококи Френкеля).

Інша праця Ф. Г. Яновського «До розпізнавального значення бронхіальних зліпків» (1902) важлива в тому відношенні, що в ній вперше у світовій літературі було описано випадок чистого геморагічного інфаркту легені з виділенням бронхіальних зліпків у хворого з серцевою патологією, у якого не було супутніх пневмонії та бронхіту. Автор встановив, що патогенез цієї недуги пов'язаний з тяжкістю серцевого захворювання, яке призводить до застійних явищ у малому колі кровообігу.

На величезну увагу заслуговує розробка Ф. Г. Яновським проблем нефрології. Найважливіші напрями його наукових інтересів у цій галузі – діагностика і клініка, терапія і дієтика хвороб нирок. Питаннями нефрології Феофіл Гаврилович зацікавився ще в 1907 році, коли сам перехворів на гострий гломерулонефрит. Хвороба закінчилась благополучно, але вона збудила інтерес ученого до даного виду патології.

На той час Ф. Г. Яновський був уже відомим ученим з європейським ім'ям. Професор, автор багатьох праць, він з 1905 року завідує кафедрою лікарської діагностики в університеті св. Володимира. Його слава як ученого, лікаря і чудового лектора зростає з кожним днем. Під керівництвом Ф. Г. Яновського працюють численні співробітники, які проводять цікаві дослідження, в тому числі і в галузі нефрології.

Великий інтерес з точки зору вдосконалення і впровадження в практику нових методів діагностики захворювання нирок, зокрема нефритів,

становить стаття Ф. Г. Яновського «До семіотики гострих нефритів» (1907). Про її новизну і актуальність свідчить той факт, що невдовзі після опублікування в Росії цю працю надрукували у Франції. Привертає увагу новий симптом, що його автор виділяє під назвою «осовілість». Він спостерігається при гострому нефриті з явищами початкової уремії. Стаття містить цікаві судження автора щодо етіології і патогенезу уремії, розвитку набряків і серцевої недостатності при названій хворобі.

Ф. Г. Яновський і представники його школи багато уваги приділяють вивченню функціональної діагностики захворювань нирок. Свої особисті спостереження, результати досліджень своїх учнів він підсумовує у програмній доповіді «Про способи функціонального розпізнавання ниркових хвороб» на 4-му з'їзді російських терапевтів (1912). Дано глибокий аналіз запропонованих у той період методів функціональних досліджень, наведено найважливіші літературні джерела, накреслено завдання дальших наукових розробок у цій галузі.

Так само по-новаторському прозвучала програмна доповідь Ф. Г. Яновського «Про сучасний стан дієтики при нефритах» з трибуни міжнародного фізіотерапевтичного конгресу в Берліні (1913). Дієтика при захворюваннях нирок, зокрема при нефритах, – одна з найважливіших проблем, яку розробляли Ф. Г. Яновський і його школа. У названій доповіді піддано критиці положення про харчування хворих на нефрити, що існували на той час. Посилаючись на власні спостереження і дослідження своїх учнів, автор висунув нові важливі положення щодо дієтики, які ґрунтувались на функціональній патології і врахуванні порушення видільної здатності нирок. Зокрема, було поставлено питання про застосування різних харчових продуктів, особливо овочів, у дієтиці хворих із захворюваннями нирок, про раціональне розширення їхньої дієти.

Ці думки видатного вітчизняного ученого стали приводом для кардинального перегляду питання про дієтику хворих на ниркові захворювання. Основні положення, висунуті ним у зазначеній доповіді, не втратили свого значення і до наших днів.

Перша світова і громадянська війни не могли не позначитися на роботі клініки. Відсунувши розв'язання ряду наукових питань на другий план, Ф. Г. Яновський багато сил і енергії віддає організації допомоги хворим і пораненим, боротьбі проти епідемій, що виникали і швидко поширювались у ті роки.

У 1921 році Ф. Г. Яновський обраний завідуючим кафедрою факультетської терапії Київського медичного інституту. Це був важкий час, коли доводилося працювати в умовах післявоєнної розрухи і голоду. Проте, як згадують сучасники, Феofil Гаврилович зумів залучити до роботи численних співробітників. Клініка просто не могла вмістити всіх бажаючих працювати під його керівництвом.

За свідченням його учня О. М. Зюкова, на лекціях, які доводилося тоді читати в холодній, неопалювальній аудиторії, збиралося стільки слухачів-лікарів і студентів, що нерідко не залишалось місця, щоб поставити ліжко з хворим. З кожним роком клініка розширювалась [10]. До неї приходили нові молоді кадри лікарів і науковців, серед яких були В. Х. Василенко, Ф. Я. Примак, Б. С. Шкляр – згодом видатні вчені.

Крім проблем інфекційних хвороб, туберкульозу легень і нефрології школа Ф. Г. Яновського займається вивченням клінічної фізіології та патології системи травлення (В. М. Іванов), дедалі більше уваги приділяється вивченню питань суто клінічної діагностики.

На початку 20-х років набули особливого поширення епідемії інфекційних захворювань. На боротьбу з ними стали тисячі лікарів, учені-медики. Багато їх загинуло в цій боротьбі, у тому числі такі видатні вчені, як П. І. Шатилов, В. Н. Михайлов та інші.

Ф. Г. Яновський, як учений і лікар-гуманіст, не проходить повз це всенародне лихо. Він виступає з лекціями, доповідями про профілактику висипного тифу і заходи боротьби з ним. Знанням явищем у цей період була його праця «До семіотики і діагностики висипного тифу» (1921), у якій вперше описано так званий кон'юнктивальний симптом. Цей симптом і досі вважається важливою диференційно-діагностичною ознакою висипного тифу значна поширеність туберкульозу легень у перші роки Радянської влади, що мала своїм корінням дореволюційне минуле, воєнне лихоліття і післявоєнну розруху, вимагала здійснення не тільки якнайширших організаційних і лікувально-профілактичних заходів, а й активізації наукових зусиль, спрямованих на боротьбу з цією недугою. Тому величезною заслугою Ф. Г. Яновського є його монографія «Туберкульоз легень», яка вийшла трьома виданнями (1923, 1924, 1931).

Ця книга була підсумком багаторічних спостережень і досліджень автора – видатного фтизіатра епохи. У ній майстерно викладено досягнення вітчизняної і світової медичної науки в розробці етіології, патогенезу, клініки та способів лікування, профілактики туберкульозу легень. Автор наводить особисті спостереження і робить висновки щодо походження туберкульозу легень, його перебігу і лікування. Найбільшою заслугою ученого є те, що він розглядає туберкульоз легень як соціальне захворювання, з яким треба вести боротьбу в загальнодержавному масштабі.

Ф. Г. Яновський підкреслює, що діагностика особливо важлива на ранніх стадіях захворювання. Для цього він пропонує враховувати таку діагностичну ознаку, як зниження перкуторного тону над хворою верхівкою легені. На перебіг туберкульозного процесу величезний вплив має стан імунобіологічної реактивності організму. Цю думку автор висловлював і в іншій праці, яка була опублікована трохи раніше, – «Вироблення імунних тіл у зараженому туберкульозом організмі» (1922).

У монографії описані всі відомі на той час форми легеневого туберкульозу і методи його лікування. Не дивно, що перше видання праці швидко розійшлося і через рік вона була видана вдруге. Монографія стала настільною книгою багатьох лікарів і навчальним посібником великої армії студентів. Ця праця відзначається виразною соціальною спрямованістю, яка проявилась у твердженні, що головну роль у боротьбі з туберкульозом легень має відігравати профілактика.

На основі багаторічних досліджень Ф. Г. Яновський створив фундаментальні праці з фтизіатрії та нефрології, зробив великий внесок у розробку актуальних питань інфекційних хвороб та клінічної діагностики. Протягом 20-х років повністю сформувались клінічні напрями наукової школи

Ф. Г. Яновського – важливої ланки київської терапевтичної школи. Найголовніший з цих напрямків – фтизіатрія – незабаром виділився в самостійну науку. Те ж саме сталося і з інфекційними хворобами, але на відміну від фтизіатрії їх вивченням школа Ф. Г. Яновського продовжує займатися і далі.

Наукова діяльність не була для Ф. Г. Яновського самоціллю, вона завжди підпорядковувалась служінню хворій людині. М. Д. Стражеско так характеризує цей бік діяльності вченого: «Розуміючи значення теоретичних медичних дисциплін для клініциста ..., Феофіл Гаврилович, проте, на роботу в клініці і наукове опрацювання проблем дивився, головним чином, як на спосіб наблизити клініку до кращого цільового її призначення, а саме – лікування хворої людини» [7].

Учений вважав, що вся багатогранна діяльність лікаря-клініциста має бути підпорядкована одній меті – повноцінному обслуговуванню хворої людини. Він застерігав тих лікарів і вчених, які захопившись експериментом, надто віддаляються від об'єкта свого дослідження – хворої людини. Це негативно позначається на точності самих досліджень і на тій кінцевій меті, яку ставить перед собою клінік, – якнайкраще лікувати хворого. Таким чином, не знижуючи інтересу до експерименту і лабораторних досліджень, лікар має повністю підпорядкувати їх завданням клініки, не віддалятися від хворого, а наближатися до нього. «Отже, ближче до хворої людини!» – такий принцип проголошував учений-гуманіст [11].

Терапія Ф. Г. Яновського, за свідченням його сучасників і учнів, була бездоганною як щодо її наукового обґрунтування, так і щодо критики, яка випливала з великого досвіду. Рецепти Феофіла Гавриловича були завжди простими, вони складалися з двох-трьох комбінацій ліків. Над «кучерявими» рецептами, як він їх називав, учений кепкував. Послання багатьох ліків у одній лікувальній формі і сама поліпрагмазія, на його думку, свідчили про невміння або неможливість встановити діагноз; до того ж таке призначення маскує одержаний ефект.

Ф. Г. Яновський здобув у народі велику популярність як лікар-зцілютель, лікар-гуманіст. «Після його обходу палат, – згадує Б. С. Шкляр, – обличчя хворих світилися радістю, в палатах панувала атмосфера бадьорості, надії, упевненості в швидкому одужанні. Це була психотерапія, яка не ґрунтувалася на певній методиці чи проводилася за певними правилами, а випливала із самої глибини його великого серця. І між хворими й Феофілом Гавриловичем установлювався той зв'язок, який є найважливішою запорукою успішного лікування» [10].

Невід'ємною частиною діяльності Ф. Г. Яновського як ученого, клініциста і лікаря була його педагогічна робота. Клінічні лекції Ф. Г. Яновського відзначались високою майстерністю викладу, науковою глибиною новизною, ілюструвалися прикладами з практики. Не дивно, що ці лекції завжди привертали увагу величезної кількості слухачів не тільки з числа студентів тих курсів, на яких вони читались, а й інших курсів, а також лікарів-практиків.

Головною рисою педагогічної діяльності Ф. Г. Яновського було те, що і біля ліжка хворого, і в наукових дослідженнях він навчав розрізняти головне та другорядне і цьому головному приділяти всю увагу. Такий аналітичний підхід, за свідченням сучасників, був основним методом його клінічного

мислення. У науковій роботі Феофіл Гаврилович не допускав поспішних висновків. Керуючи дослідженнями своїх учнів, він дуже суворо ставився до кожної праці, що виходила з клініки. Ця особливість була тим благодатним ґрунтом, на якому в клініці Ф. Г. Яновського виховувались кадри висококваліфікованих лікарів-терапевтів. З цієї клініки вийшла славна плеяда науковців, учених-медиків. Дехто з них з часом створив свої школи, оригінальні напрями в науці. Учні Ф. Г. Яновського стали академіками (В. Х. Василенко, В. М. Іванов), заслуженими діячами науки (Ф. Я. Примак та ін.). Слід також відзначити, що Ф. Г. Яновський, будучи консультантом Київського туберкульозного інституту, доклав багато зусиль для підготовки фтизіатрів. Серед його учнів чимало видатних представників цієї спеціальності.

Феофіл Гаврилович попри усю свою завантаженість науковою, лікарською, і педагогічною роботою очолює протитуберкульозну секцію Київського єдиного наукового медичного товариства. Йому належить ініціатива створення спеціальної курортної комісії, одним з найважливіших завдань якої було перетворення в життя ідеї організації кліматичних курортів на околицях Києва. Комісія увійшла до складу очолюваного Ф. Г. Яновським медичного відділу Академії наук УРСР, дійсним членом якої його було обрано в 1927 році.

Обрання Ф. Г. Яновського академіком було визнанням його величезних заслуг у галузі медичної науки. В історії вітчизняної медицини він був першим академіком-клініцистом.

Як голова курортної комісії Феофіл Гаврилович заклав основи санаторно-курортної справи в республіці. Ідею використання Київщини як курортної місцевості він ставить на обговорення Вченої ради курортного управління, де це питання було розв'язане позитивно.

Багато і плідно працює вчений над становленням наукових медичних товариств, організацією і проведенням терапевтичних з'їздів. Феофіл Гаврилович навіть у важкі для нашої країни роки вірив у світле майбутнє вітчизняної медичної науки.

«Бадьоро вступаєте в життя!» – звернувся він до учасників II Всеукраїнського з'їзду терапевтів у вересні 1927 року, коли медична служба молодої країни переживала великі труднощі у зв'язку з різкою нестачею лікарів і лікувальних закладів.

Менше ніж через рік діяльність цього невтомного трудівника раптово перервалася. Наприкінці червня 1928 року під час публічного захисту дисертації одним з його учнів у Ф. Г. Яновського стався інсульт, а через кілька днів (8 липня) видатного діяча вітчизняної медичної науки не стало.

Тисячі киян проводжали його в останню путь. – «Такої грандіозної процесії ще не бачив старий Київ», – свідчить тогочасна преса [9]. 10 липня, в день, коли хоронили Ф. Г. Яновського, місто каштанів перетворилося на місто лілей. Білі квіти, що їх так любив Феофіл Гаврилович, проводжали труну аж до могили. Похоронна процесія зупинялася багато разів і здійснювалися не тільки православний, а й католицький та іудейський обряди.

Це була данина високої поваги широких народних мас до пам'яті людини, все життя і діяльність якої були віддані служінню своєму народу.

Відомо, що успіх лікування значною мірою залежить від взаєморозуміння лікаря і хворого. Проблема «лікар і хворий» – не нова. Вона здавна є

предметом жвавої дискусії, яка особливо сильно розгоряється нині, коли науково-технічний прогрес ставить перед медициною нові складні завдання.

Застосування найновіших досягнень науки і техніки в сучасній медицині – величезне її завоювання. Проте воно ховає в собі і велику небезпеку: надмірне захоплення ними може відсунути на другий план суто людські особисті якості лікаря.

У цьому зв'язку варто згадати, що Ф. Г. Яновський застерігав від помилок тих лікарів, хто в полоні захоплення експериментуванням надто віддаляється від об'єкта свого дослідження – хворої людини. Його крилатий вислів «Якнайближче до хворої людини» нині набуває особливого значення.

Творчі здібності лікаря не спроможна замінити жодна машина. Недаремно діагнози, поставлені на підставі самих тільки лабораторних досліджень, Ф. Г. Яновський називав «машинними». Медицина ніколи не буде зведена виключно до математики, фізики, техніки. Жодному комп'ютеру, роботу ні сьогодні, ні в майбутньому не вдасться оволодіти індивідуальними методами спостереження і лікування хворого з урахуванням його психологічних особливостей.

Список використаних джерел:

1. Баренбойм А. М. Ф. Г. Яновский как фтизиатр. – К.: Госмедиздат УССР, 1956. – С.12-13.
2. Бухштаб Л. Б. До питання про лікування черевного тифу // Українські медичні вісті. – 1928. – № 7-8. – С.749-754.
3. Зюков А. М. Феофил Гаврилович Яновский (биографический очерк) // Врачебное дело. – 1928. – № 16. – С.1143-1146.
4. Зюков А. М. Феофил Гаврилович как нефролог // Одесский медицинский журнал. – 1929. – № 1. – С.5-7.
5. Иванов В. М. Творческое содружество русских и украинских ученых в развитии основных идей терапии и профилактики внутренних болезней // Врачебное дело. – 1954. – № 5. – С.401-408.
6. Стражеско М. Д. Академик Ф. Г. Яновський як науковий діяч та клініцист // Українські медичні вісті. – 1928. – № 7-8. – С.713-717.
7. Стражеско М. Д. Речь на открытии съезда // Труды III Всеукраинского съезда терапевтов. – Харьков, 1933. – С.1-2.
8. Стражеско М. Д. Пути развития киевской терапевтической школы // Сто лет Киевского мединститута. – К., 1947. – С.103-110.
9. Український медичний архів. – 1928. – Т.2. – С.149.
10. Шкляр Б. С. Воспоминания об академике Ф. Г. Яновском // Клиническая медицина. – 1961. – Т.38. – № 1. – С.3-8.
11. Яновский Ф. Г. Пути научного исследования в клинике // Труды II Всеукраинского съезда терапевтов. – Одесса, 1928. – С.6-12.
12. Яновский Ф. Г. Туберкулез лёгких (патология, клиника и лечение). – М. – Л.: ГИЗ, 1923. – 240 с.
13. Яновский В. М. Памяти дорогого учителя // Врачебное дело. – 1928. – № 5. – С.1147.
14. Яновський В. М. Біографічні відомості про академіка Теофіла Гавриловича Яновського // Збірник пам'яті академіка Теофіла Гавриловича Яновського. – К.: Вид-во ВУАН, 1930. – С.11-46.

Short places of information about biography, medical, scientific, pedagogical and public activities of an outstanding scientist T. G. Yanovsky are given here.

Key words: physician-humanist, scientific legacy, psychotherapist, physician's and patient's mutual understanding.

Отримано: 05.10.2008

УДК 159.922.73

С. В. Олійник

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ОБРАЗУ ВЛАСНОГО ТІЛА НА САМООЦІНКУ ПІДЛІТКІВ

У статті висвітлені основні напрямки взаємозв'язку між сприйманням підлітком образу власного тіла та рівнем його самооцінки. Розглядаються особливості самооцінки підлітків під впливом вікових змін.

Ключові слова: напрямок, «Я-концепція», підлітковий вік, образ власного тіла, самооцінка.

Метою даної статті є теоретичний аналіз наукових праць вчених-психологів, щодо дослідження впливу образу власного тіла на самооцінку підлітків.

Підлітковий вік є періодом становлення самосвідомості людини. Молода особистість усвідомлює себе саму у своєму ставленні до зовнішнього світу та інших людей. Форми самосвідомості є надзвичайно різноманітними. Одна з них пов'язана з пізнавальним аспектом психічної діяльності та виявляється у *самовідчутті, самостереженні, самоаналізі, самооцінці*. Самоусвідомлення особистістю змін і процесів, що у ній відбуваються, сприяє глибокому самосприйняттю, об'єктивності та критичності її оцінки. З емоційною цариною самосвідомості пов'язані такі її прояви, як самолюбство, самовихваляння, скромність, самоприниження, почуття власної гідності, пихатість. У них у формі певних переживань відображується ставлення молододі людини до самої себе порівняно з іншими людьми. Такі прояви самосвідомості, як *стриманість, самовладання, самоконтроль, самодисципліна, ініціативність*, які мають важливе значення для повноцінного морально-інтелектуального розвитку підлітка, пов'язані з вольовим аспектом психічної діяльності людини і безпосередньо залежать від її самооцінки і рівня домагань. Основні форми прояву самосвідомості особистості, що формується тісно пов'язані з усіма аспектами її життя та діяльності [1, с.56].

Особливою формою самоусвідомлення людини є її «Я-концепція». Це – своєрідна квінтесенція усіх уявлень і вражень людини про саму себе. «Я-концепція» вміщує в собі ставлення конкретного індивіда до структури своєї особистості і її типових та індивідуальних компонентів. Цілком логічним є те, що типові ознаки особистості (те, що властиве кожній людині і характеризує особистість взагалі) не є такими суб'єктивно важливими для людини, зокрема підлітка, як риси індивідуальні. *Індивідуальне* – це те, що

характеризує окрему людину: її фізичні та психологічні особливості, спрямованість, здібності, риси характеру, тобто те, чим одна людина відрізняється від інших людей.

На сучасному етапі суспільного розвитку посилюється інтерес до внутрішнього світу підлітка, його самооцінки як регулятора думок і вчинків. Питання поведінки підлітків, мотивації їх дій все більше загострюється. Тому важливим у розумінні такої динаміки є дослідження всіх факторів, які мають вплив на самооцінку, зокрема впливу образу власного тіла.

Підлітковий вік є сенситивним для розвитку самооцінки особистості. У підлітків виникає інтерес до себе, якостей своєї особистості, потреба оцінити, порівняти себе з іншими, розібратися у своїх почуттях і переживаннях.

Особливе значення у розвитку самооцінки підлітка має формування *власного образу фізичного Я*-уявлення про свій тілесний образ, порівняння та оцінювання себе з точки зору еталона «мужності» або «жіночності». Цей образ є основою різноманітних захоплень дітей. Хлопці, наприклад, починають займатися спортом, особливо силовими його видами, що забезпечують зміцнення фізичної сили. Дівчата захоплюються ритмічною гімнастикою, щоб бути стрункими, привабливими, розкутими [7, с.83].

З точки зору вікової психології цілком зрозуміло, чому саме у підлітковому віці *образ власного тіла* у самосвідомості людини має таке велике значення.

Позитивна самооцінка підлітка, прийняття його ровесниками та популярність в групі великою мірою залежить від фізичної привабливості. Зовнішній вигляд людини впливає на розвиток її особистості, встановлення контактів та соціальну поведінку. Зовнішню привабливість підлітки, як правило, викликають у оточуючих позитивне ставлення до себе; їх вважають чуйними, доброзичливими, розумними та успішними. Хоча, насправді, не можна поставити знак рівності між цими моральними якостями людини і її фізичною привабливістю. Таке ставлення часто є причиною того, що симпатичні підлітки мають вищу самооцінку, краще адаптуються в суспільстві та краще володіють навичками міжособистісних відносин.

На підлітковий вік припадає одна з найважчих для людини криз особистості. *Криза особистості* в період дорослішання пов'язується деякими вченими з переживанням підлітком своєрідного «*відчуження*». Однією зі складових частин останнього є зміна у сприйнятті самого себе – *деперсоналізація особистості*. Для деперсоналізації характерна тривога, пов'язана зі змінами власного тіла. Потрібно звернути увагу на те, що все вищесказане стосується не лише підлітків, які мають об'єктивні фізичні вади або певні психофізіологічні відхилення. Навпаки, досить часто, молода людина з більш ніж задовільними фізичними параметрами внутрішньо потерпає від хронічного незадоволення власною зовнішністю [1, с.23].

Підліткам здається, що їх руки і ноги значно збільшилися, пропорції обличчя порушилися, зріст або дуже малий, або занадто високий. Дехто відчуває сумніви у реальності власної особистості. Щоб позбутися таких переживань, вони виробляють так звані «істинні» поведінкові ритуали, що дозволяють впевнитися в реальності власних дій і самого себе. Наприклад, можуть годинами не відходити від дзеркала, уважно розглядаючи своє обли-

ччя і все тіло. Актуальним стає *порівняння з однолітками*. Уважно спостерігаючи за ними і постійно порівнюючи себе з іншими, підліток часто перебільшує свої справжні фізичні недоліки. Зниження самооцінки, зумовлене переживаннями з приводу недоліків образу фізичного «Я» призводить до появи «*комплексу Терзіта*». Існують значні індивідуальні відмінності у проявах цього комплексу. У дуже чутливих підлітків можуть виникати важкі кризи самооцінки, хоча в інших їх однолітків, навіть значні дефекти тіла (диспластична фігура) не викликають «комплексу Терзіта» [2, с.59].

Образ «Я» у підлітка також залежить від того, чи має він зайву вагу. І також від того, як він сам, адекватно, чи неадекватно, сприймає свої фізичні параметри. Багато підлітків турбуються через свою вагу, вважаючи, що вона перевищує норму, хоча насправді ситуація може бути зовсім не катастрофічною.

З точки зору психологічного благополуччя індивіда, найбільш серйозної уваги заслуговує той факт, що власне «Я» людини може стати джерелом постійної *відрази* до самого себе. Деякі фізичні аспекти цього «Я», які не приносять людині особливого дискомфорту в дитинстві, в підлітковому віці можуть викликати в нього *сильну відразу*. Так, наприклад, повнота, яка в дитинстві розглядається як ознака хорошого апетиту і здоров'я, в підлітковому віці нерідко стає тією частиною «Я-концепції», яка викликає найбільшу відразу.

Саме відраза може відігравати визначальну роль в харчових розладах, на які страждають дуже багато підлітків. Порушення харчової поведінки у підлітків часто характеризується подвійною симптоматикою – поперемінним голодуванням і переїданням. Особливо це характерно для молодих дівчат, які виносять фізичну привабливість і популярність серед однолітків чи не на перше місце у ієрархії життєвих цінностей. Переїдання і суб'єктивно пов'язана з ним повнота, як реальна, так і уявна, сприйняття себе як «товстої і потворної», викликають у багатьох дівчаток почуття відрази. Психологічне неприйняття себе самого у буквальному сенсі викликає у людини блювання і є причиною виникнення таких важких психосоматичних захворювань як *анорексія* та *булімія* [4, с.302].

Анорексія (грец. an (заперечення) і ophexis (апетит)) – прагнення виглядати худим, страх перед розтовстінням. Попри те, що їх вага і так менша норми, дівчата-підлітки починають обмежувати себе у їжі, перевантажують себе фізичними вправами, іноді живляють проносні засоби. Прагнення відповідати ідеалові стрункої жінки перетворюється на хворобливу манію, може спричинити цілковите фізичне виснаження, навіть загрозувати життю.

В окремих дівчаток-підлітків, як і в дорослих жінок, спостерігається нервова *булімія* (грец. bus (бик) і limis – (голод)) – втрата контролю за своїм харчуванням, аж до приступів ненажерливості. Після таких приступів дівчата переживають почуття огиди до себе, докори сумління, депресію.

Худорлявих підлітків турбує інша проблема – їх організм спалює більше калорій, ніж отримує. «Кістлявість» та «Недостатньо атлетична статура» особливо турбує хлопчиків.

Хлопчики-підлітки прагнуть почувати себе насамперед спритними і сильними у порівнянні зі своїми однолітками. Якщо «Я-концепція» дорос-

лого чоловіка вміщує у себе, в першу чергу, оцінку власного інтелектуального потенціалу, соціального становища, сексуальної повноцінності, то у підлітка все іще йде активне формування усіх цих складових особистості. Більшість його життєвих енергій, в тому числі і сексуальних перебувають у латентному стані і часто потребують *адекватної сублімації*. Саме тому, фізичні вади і певні фізіологічні особливості, які не дозволяють молодій людині почувати себе повноцінно у змагальному підлітковому середовищі, можуть стати для неї джерелом важкої психологічної травми. Особливо непокоять хлопчиків-підлітків невисокий зріст, астеничні форми тіла, фізичні вади, що обмежують рухову активність індивіда.

Нова життєва позиція просуває підлітка по шляху оволодіння всіма доступними для нього зовнішніми формами і атрибутами дорослого життя. Така поведінка має безпосередній стосунок до проблеми образу власного тіла і зачіпає зовнішньо-атрибутивний її компонент. Підлітки копіюють поведінку дорослих, які мають найбільший авторитет у їхньому колі. Сюди входять мода, умови відпочинку, манера поведінки. Неважко помітити, як хлопчик, що не так давно вільно рухався, почав ходити перевальцем, засунувши руки глибоко в кишені і спльовуючи через плече. У нього можуть з'явитися цигарки і обов'язково – нові висловлювання.

Дівчата починають запопадливо ставитися до одягу, зачісок, косметики, прикрас.

Така поведінка пояснюється тим, що підлітки часто сприймають образ власного тіла не лише як оціночну характеристику певних фізичних параметрів, а саме як своєрідну *сукупність тілесних ознак і зовнішньої атрибутики*. Остання, до речі, не рідко переходить з розряду похідних характеристик до розряду першочергових життєвих потреб і цінностей. Це, в свою чергу, можна пояснити тим, що цю складову фізичного образу молодій людині, на відміну від вроджених фізіологічних рис, можна легко змінювати, експериментувати з нею [6, с.84].

Такі постійні трансформації естетичної сторони образу «Я» можна пояснити гострою потребою підлітка у самоствердженні. В залежності від історичного часу, покоління підлітків стверджувалися по-різному. Так, характерним є *самоствердження за рахунок зовнішності*: підлітки то відпускають довге волосся, то стрижуть його фасонно, то бриються наголо. В одязі надають перевагу або дуже вузькому стилю, або носять, навпаки, хламиди. В сучасний час з'явилася нова тенденція: розмальовувати обличчя різними смужками, зображеннями, захисними символами, наносити на тіло татування і символічні тексти.

Логічно було би пов'язати дії такого типу з набуттям самоствердження і свідомим чи несвідомим прагненням підлітка *підвищити власну самооцінку*.

Підлітковий вік ще називають *пубертативним*. Це час активного фізичного і фізіологічного розвитку дитини. Вона поступово дорослішає, відкриваючи для себе захоплюючий світ почуттів, усвідомлює свою статеву роль та формує сексуальну поведінку. На фоні *«гормонального вибуху»* і підліткової *гіперсексуальності* чітко стає зрозумілою залежність між самооцінкою дитини, рівнем її домагань у стосунках з однолітками і образом її

власних фізичних параметрів, який вона сформувала в своїй уяві. Об'єктивні і суб'єктивні недоліки зовнішності, які примушують підлітка почуватися неповноцінним і недостойним любові та прихильності інших, незалежно від статі, є причиною виникнення численних психотравмуючих ситуацій.

Усвідомлення і переживання статевої ідентичності передбачає наявність у підлітків певних зразків, тобто уявлень про найбільш привабливі і значущі якості особистості чоловіка і жінки, які виявляються у багатьох сферах життєдіяльності індивіда. Родова ідентичність включає в себе тілесні аспекти уявлень про себе і свою стать. Вплив батьків та інших дорослих, а також однолітків стає визначальним у привласненні підлітком *тілесних параметрів власного «Я»*. Статеве дозрівання робить його тіло відверто сексуальним для самого себе і оточуючих та вимагає побудови фізичного образу «Я» згідно норм адекватної статевої поведінки, заданої суспільством і, особливо жорсткою – групою підлітків [3, с.78].

Важливе значення у «Я-концепції» підлітків відіграє *вдале оволодіння своєю статевою роллю*. Статева роль – це уявлення про себе, як про істоту чоловічої чи жіночої статі, в термінах установок і поведінки, що проявляються в соціальних ситуаціях. Засвоєння статевої ролі припадає на короткий період між пубертатом і початком дорослості. В перехідному віці соціальний тиск дорослих і групи однолітків вимагає від підлітка прийняти соціально схвалювану статевою роль з усім набором її поведінкових і тілесних характеристик. Статева роль інтегрує в собі специфічні особливості індивіда, як представника конкретної статі. Це визначається в хлопчиків у проявах *мужності (маскуліності)*, а у дівчаток – *жіночності (фемінності)*. Маскуліність і фемінність можна представити як сукупність найбільш значущих ознак, властивостей, притаманних чоловікам або жінкам, і які відрізняють одних від інших. Несвоєчасність і неповнота процесу опанування статевої ролі, зумовлених невідповідністю маскулічних чи фемінних тілесних характеристик віку і статі підлітка, призводить до невпевненості у собі, психологічних переживань, невизначеність установок, і, в кінцевому рахунку, неефективності спілкування та взаємодії з оточуючими.

Як наслідок – найрізноманітніші *внутрішні конфлікти* і інші психологічні проблеми стають постійними супутниками молодих людей, самосприйняття яких, носить негативне забарвлення.

Найпоширенішим серед людей з негативною «Я-концепцією» за спостереженнями вчених є *неврастенічний внутрішній конфлікт*. Він являє собою протиріччя між стремлінням особистості, при завищених до себе вимогах, і її реальними даними та можливостями. До неврастені схиляні підлітки з сильними потягами, які не здатні їх адекватно задовольнити. Поряд з реальними перешкодами, значне місце у виникненні такої ситуації грають суб'єктивні, часто невіправдані переконання людини, що її фізичні параметри не відповідають загальноприйнятим нормам. Такі люди відрізняються великою відповідальністю, різні правила сприймаються ними догматично, без урахування ситуації, переглядаються з великими труднощами при зіткненнями з реальною дійсністю; важко переносять неясність ситуації, невідомість.

Окремо варто розглянути підлітків з *важкими порушеннями опорно-рухового апарату*. До них можуть призвести такі захворювання як дитячий

перебральний параліч, артрогрипоз, поліомієліт, м'язова дистрофія, атрофія, різноманітні травми та вроджені деформації. Основним дефектом цієї категорії підлітків є різні вади моторної сфери: серйозні утруднення у виконанні рухів, у пересуванні, значні порушення координації, уповільненість, швидка втомлюваність. Такі діти часто виявляються безпорадними, пасивними, замкненими, уникають контактів з однолітками, позбавлені брати участь у рухливих і рольових іграх та інших видах колективної діяльності. Тривале обмеження рухової активності таких дітей, відокремленість від середовища одноліток, які розвиваються нормально, надмірна опіка з боку батьків, загостреність уваги на власному дефекті – усе це зумовлює дуже своєрідну структуру їх «Я-концепції». Певне звуження джерел життєвого досвіду, пов'язане з фізичною вадою, також може відчутно відбитися на особистісному розвитку таких підлітків. Так, при вивченні певних якостей особистості підлітків з порушенням опорно-рухового апарату з'ясували, що в них часто занижені мотиви навчальної діяльності. Це виявляється у пізнавальній пасивності, нерегулярності виконання навчальних завдань, порушення уваги при сприйманні навчального матеріалу. Вольові риси характеру (цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність, самостійність, стриманість) у дітей з порушенням опорно-рухового апарату розвинені недостатньо. Звичайно, така позиція не є характерною абсолютно для всіх підлітків. У ряді випадків пов'язані з хворобою переживання, навпаки, викликають у молодого людини намагання переборювати труднощі, напружувати вольові зусилля, проявляти вимогливість до себе, самодисципліну [5, с.41].

Отже, на основі всього вищезазначеного, можна зауважити, що оцінка власної фізичної оболонки і її властивостей завжди займала одне з чільних місць у «Я-концепції» підлітка і має безпосередній вплив на формування адекватної чи навпаки – неадекватної самооцінки. Наряду з усвідомленням своїх розумових та інтелектуальних здібностей, статі, віку, природних нахилів, соціального становища, сексуальної ролі, підліток формує в своїй уяві образ власного тіла і особистісне ставлення до його фізичних параметрів. І саме від вміння особистості, що розвивається сприймати себе саму об'єктивно і доброзичливо, усвідомлювати свої достоїнства і працювати над недоліками, залежить успішність індивіда у дорослому житті.

Список використаних джерел:

1. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – 2-ге вид. – К.: Каравела, 2007. – 344 с.
3. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. – 3-е изд., с изм. и доп. – СПб.: Свет, 1997. – 608 с.
4. Изард К. Э. Психология эмоций / перев. с англ. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
5. Основи дефектології: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1994 – 143 с.
6. Основи практичної психології: Підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К.: Либідь, 2006. – 536 с.
7. Психологические особенности самопознания подростка / под. ред. М. И. Борисовского. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.

This article is about direction from junction to image of own body and the self-esteem of teen ages. In this article examine particularities of the teenager's self-assessing during the age changing.

Key words: direction, «I-conception», teenage, image of own body, self-esteem.

Отримано: 17.09.2008

УДК 37.015.3:159.922

Н. В. Попович

ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ МАСОВИХ ШКІЛ ДО ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ

Вивчення ставлення учнів загальноосвітніх шкіл до аномальних дітей показало, що вони не готові до їхньої інтеграції в масові освітні заклади. У статті відображені результати дослідження, спрямованого на зміну установок учнів щодо дітей з психофізичними вадами з допомогою тренінгу. Під час тренінгу його учасникам пропонували поставити себе на місце дитини з вадами зору з допомогою симулятивних окулярів. Ефективність тренінгу визначалась шляхом порівняння результатів анкетування, поведеного до і після заняття.

Ключові слова: інтеграція, психофізичні вади, тренінг.

У Національній доктрині розвитку освіти України в 21 столітті чітко вказується, що рівний доступ до якісної освіти є національним пріоритетом і передумовою виконання міжнародного та національного законодавства щодо реалізації прав громадян. З огляду на це В. І. Бондар зазначає, що науковцями, педагогами і батьками активно порушується питання про спільне навчання дітей з психофізичними вадами зі здоровими ровесниками і що світовий досвід доводить особливу значущість його для повноцінної життєдіяльності таких дітей і благополуччя суспільства.

Проблеми освіти дітей з психофізичними вадами у різних типах закладів вивчали І. В. Белякова, В. І. Бондар, В. В. Засенко, І. Єрмаков, С. Єфімова, А. В. Колупаєва, М. М. Малофєєв, Л. Масунова, Н. М. Назарова, М. І. Нікітіна, О. Олішевська, В. Г. Петрова, В. Постовий, Б. П. Пузанов, Т. П. Свірідюк, В. М. Синьов, Л. І. Солнцева, Н. М. Стадненко, А. Г. Шевцов, Б. Г. Шеремет, М. Д. Шматко та ін.

І. Єрмаков вважає вироблення ефективних моделей інтеграції дітей з психофізичними вадами в суспільство одним з актуальних завдань сучасної педагогічної теорії та практики. Він зазначає, що «ефективна інтеграція в суспільство, розвиток життєвої компетентності дітей з особливими потребами можливі за умови створення інноваційного освітньо-реабілітаційного, корекційно-розвивального середовища, яке системно поєднує в собі медичні, психологічні, педагогічні та соціальні аспекти, сприяє саморегуляції поведінки, самореабілітації, розвитку і саморозвитку дитини як суб'єкта культури і життя».

Психолого-педагогічний супровід дітей з психофізичними вадами при інтегрованому навчанні не обмежується лише наданням діагностичної, корекційної та профілактичної психолого-логопедичної допомоги. Важливим напрямком діяльності психолога виступає робота з педагогами, батьками, учнями, спрямована на формування у них позитивної соціальної перцепції щодо дітей з психофізичними вадами. Найефективнішим засобом реалізації цього напрямку, на наш погляд, є соціально-психологічний тренінг.

Зміст тренінгу, спрямованого на зміну установок щодо дітей з психофізичними вадами, має бути пов'язаний з віртуальним зануренням у внутрішній світ дитини з психофізичними вадами, тобто завданням тренінгу є: спонукати його учасників подивитись на аномальну дитину з середини спробувати збагнути її проблеми, почуття, сприймання світу.

З усіх видів аномалій моделюванню найпростіше піддаються вади зору. У практиці підготовки тифлопедагогів широко використовуються симулятивні окуляри – це окуляри, які дають можливість обмежити використання зору для орієнтації в оточуючому середовищі. Використання цих окулярів дозволяє відчуті індивіду повною мірою обмеження і проблеми, з якими стикається сліпа і слабозора дитина. Симулятивні окуляри, які використовували під час тренінгу є двох видів: ті, які симулюють сліпоту, і ті, які симулюють слабозорість. Членам тренінгової групи (12-14 осіб) у довільному порядку роздавали симулятивні окуляри і пропонували їх одягти. Не скидаючи окулярів учасники виконували комплекс вправ різного характеру та спрямування.

Серед них були такі вправи, як:

1. «Знайди пару за кольором одягу». Учасникам пропонували під музику утворити коло і вибрати собі партнера за кольором одягу такого ж тону і потанцювати з ним.

2. «Я передаю вітання...». Учасники утворюють коло. Психолог пояснює: «У мене в руках м'яка іграшка, за допомогою якої я передаватиму вітання комусь із членів групи. Той, чие ім'я прозвучить, плескає в долоні двічі і ловить іграшку, та далі продовжує надсилати вітання іншому члену групи називаючи його ім'я і кидаючи іграшку, орієнтуючись на звук. Вправа триває до того часу, доки кожен отримає хоча б одне вітання». Коли через «сліпоту» іграшка в учасника падає, йому допомагають її підняти ті, хто в ролі «слабозорих».

3. «Читання дитячої книги». Учасники утворюють довільне коло. Кожному з них по-черзі пропонують дитячу книгу і просять прочитати декілька речень. Якщо учасники не можуть прочитати, передають книгу далі.

4. «Налити в склянку та випити воду». Учасників повідомляють про склянку та пляшку з водою, які стоять на столі. Їх завдання полягає в тому, щоб підійти до столу налити у склянку воду і випити її. Завдання виконують по-черзі.

5. «Знайди свою пару». Кожному із членів групи на плече наклеюють карточку із певним знаком. Завдання полягає в тому, щоб знайти людину з таким же самим знаком і стати з нею в пару під музику.

6. «Написання твору». По колу передають аркуш паперу і ручку, за допомогою яких кожен з учасників тренінгу записує будь-яке речення.

У дослідженні брали участь 90 учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл міста Кам'янець-Подільського.

Після виконаних вправ учасникам давали можливість подивитись на результати власної діяльності та проаналізувати власні відчуття, емоції, думки, наявні страхи під час перебування у симулятивних окулярах.

Безпосередньо перед тренінговим заняттям і одразу після нього учасникам пропонувалось заповнити невеличку анкету. Потреба у цьому пов'язана з необхідністю перевірки установок учнів загальноосвітніх класів. Обидві анкети заповнені кожним учасником до і після тренінгу порівнювались між собою та аналізувались.

Перш, ніж пропонувати учасникам експерименту дати відповіді на запитання, їм у доступній формі подавалась інформація про категорії дітей з психофізичними вадами. Для визначення установок щодо інтеграції аномальних дітей, нами була розроблена спеціальна анкета для учнів. Анкета містить невелику кількість запитань і враховує вікові особливості та взаємодію учнів у навчально-виховному процесі. Анкета містила як відкриті, так і закриті запитання. Закриті запитання мали три і більше варіантів відповідей. Відкриті запитання необхідні для того, щоб визначити причини ставлення до дітей з психофізичними вадами. Кількість закритих запитань у анкеті для учнів 4, а відкритих – одне.

За словами учасників тренінгу було дуже незручно. «Шкода таких дітей» – зазначали вони. Одні говорили, що «було страшно, незручно. Наявне відчуття, ніби потрапив у яму, тому скоріше хотілось зняти окуляри», а іншим «було смішно, але ніколи б не хотілось бути таким назавжди, тому шкода таких дітей».

З аналізу проведеного тренінгу випливає те, що найважчими для учнів виявились завдання налити і випити воду, написати речення та прочитати текст з дитячої книги. Порівняно легшими виявились завдання «Я передаю вітання...», «Знайди пару за кольором одягу» та «Знайди свою пару». На нашу думку, це пов'язано з тим, що у завданнях другої групи (легші) особи в окулярах, які симулювали сліпоту, отримували допомогу від тих учасників, окуляри яких симулювали лише слабозорість.

Аналіз результатів проводився за такою структурою:

1. Особливості поведінки учасників під час тренінгу, їх емоції та переживання.
2. Порівняльний аналіз анкет:
 - а) кількісний аналіз;
 - б) якісний аналіз.

Кожне запитання запропонованої анкети передбачає декілька варіантів відповідей. За кожну відповідь учаснику нараховували певну кількість балів. Від балів, які дитина отримувала за відповідь на запитання анкети після тренінгу, віднімали бали отримані за аналогічне запитання, але до участі у тренінгу. Наступний крок – обчислення різниці суми балів кожного учасника тренінгу.

Позитивне ставлення учасників тренінгу до інтеграції дітей з психофізичними вадами до умов загальноосвітньої школи, оцінювали в 1 бал, негативне – в –1 бал, невизначене (нейтральне) – 0 балів.

Наприклад, на запитання анкети № 5 «Чи хотів би ти гратись і спілкуватись з дитиною, яка має порушення розвитку?»

- а) так – 1 бал;
- б) ні – (-1) бал;
- в) Не знаю – 0 балів.

Для учнів можлива кількість набраних балів знаходиться у діапазоні від -10 до 10 балів.

Під час аналізу анкет увага зверталась на те, як змінювались результати анкетування. Ми допускали такі теоретично можливі варіанти:

1) коли відповіді учасників тренінгу не змінювались – це означає, що тренінг ніяк не вплинув на установки, при цьому ці установки можуть бути як позитивні, так і негативні. Учні, які мають позитивні установки не потребують психологічного впливу. Якщо ж негативна установка після тренінгу не змінюється – це означає, що для таких людей одного тренінгового заняття замало.

2) коли негативне ставлення учасників після тренінгу змінювалось на позитивне, такий тренінг можна назвати «результативним»;

3) коли учасники тренінгу позитивне ставлення змінювали на негативне;

4) коли респонденти з байдужої невизначеної позиції переходили на позитивну, або ж на негативну.

Провівши кількісний аналіз анкет учнів загальноосвітніх шкіл до і після тренінгу можна виділити такі групи ставлення до інтегрованого навчання:

1. Відповіді учнів до і після тренінгу не змінилися. Це означає, що тренінг ніяк не вплинув на їхні установки. При цьому позитивне ставлення мають 18% учнів, які брали участь у тренінговому занятті, негативне – 12% та невизначене – 12%.

2. Негативні або нейтральні установки учнів після тренінгу змінилися на позитивні у 40% досліджуваних. Це означає, що тренінг для цих учасників виявився «результативним» і вони психологічно готові до навчання в одному класі з дітьми з психофізичними вадами.

3. Зміна негативного ставлення на нейтральне (невизначене) відбулась у 18% учнів, що брали участь у тренінгу. Такий результат є позитивним, але одного тренінгового заняття для даної групи учасників виявилось замало.

Власне позитивне ставлення до спільного навчання в одному класі із дітьми з психофізичними вадами учні пояснюють: «Їм потрібно допомагати, вони теж діти і невинні у власній біді; усіх дітей слід поважати, їм також потрібні друзі; після гри я розумію таких дітей і дуже хочу, щоб усі люди були здорові». А негативне ставлення мотивують тим, що «такі учні заважатимуть, вони неслухняні, можуть ображати інших, порушувати закони у школі, або навіть бути злодіями; вони не такі як усі, тому буде важко спілкуватися з ними».

Отже, загалом проведені тренінгові заняття мали позитивний психологічний вплив на учнів та на зміну їх установок щодо інтеграції дітей з психофізичними вадами у загальноосвітні школи, проте є такі діти, що керуються негативними установками. Тому перспективи нашого досліджен-

ня полягають у розробці комплексу освітніх та тренінгових занять для учнів масових шкіл спрямованих на формування у них адекватного ставлення до аномальних дітей та психологічної готовності до спілкування з ними.

Список використаних джерел:

1. Бондар В. І. Стан спеціальної освіти та динаміка її змін // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Науково-методичний збірник / ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К.: Контекст, 2000. – 340 с.
2. Бурнард Ф. Тренінг межличностного взаимодействия. – Спб.: Питер, 2002. – 304 с.
3. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»: Навчально-методичний посібник. Видання друге. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2006. – 240 с.

The study of relation of students of general schools rotined to the anomalous children, that they are not ready to their integration in mass educational establishments. In the articles represented results of research, directed on changing of options of students in relation to children with psychological defects with the help of training. During training suggested to put itself his participants at the place of child flawy sight with the help of simulation glasses. Training efficiency was determined by comparison of results of questionnaire, employment led to and after.

Key words: integration, mental and physical lacks, training.

Отримано: 11.09.2008

УДК 159.955.4+17.024.3

О. В. Савицька

ФЕНОМЕН РЕФЛЕКСІЇ В ПСИХОЛОГІЇ ТА ФІЛОСОФІЇ

Розкривається і аналізується зміст, специфічні риси та структурні складові категорії «рефлексія».

Ключові слова: рефлексія, пізнання.

Сьогодні спостерігається зростаючий інтерес до вивчення рефлексії в різних сферах як теоретичної, та і прикладної психологічної науки: загальній та соціальній, педагогічній та інженерній психології. Особливого значення набуває проблематика психологічного вивчення рефлексії у її взаємозв'язках зі свідомістю та самосвідомістю, творчим і теоретичним мисленням, процесами пізнання, професіоналізації, адаптації та соціалізації особистості. Це зумовлено необхідністю практичного опанування механізмами рефлексії задля оптимізації різних видів діяльності та розвитку творчих колективів і особистості.

Для забезпечення повноти розгляду феномену рефлексії необхідно вдатися до теоретичного аналізу філософських, гносеологічних та психологічних позицій у дослідженні рефлексії, їх взаємозв'язку та специфіки.

Для психології це складає особливий інтерес, оскільки, загальновідомо, що прямий перенос будь-якого поняття у психологію з інших наук, зо-

крема з філософії, може спричинити до його звууження, розмивання або спрощення.

Метою нашої статті є теоретичний аналіз філософсько-гносеологічних та психологічних досліджень рефлексивних процесів та виокремлення основних підходів вивчення рефлексії у психології, а також з'ясування специфіки інтелектуальної рефлексії.

Проблема рефлексії стала предметом аналізу перш за все у філософії. Різноманітні аспекти рефлексії були предметом теоретичних та експериментальних досліджень філософів та психологів різних часів (Сократ, Платон, Арістотель, Р. Декарт, І. Кант, І. Фіхте, Д. І. Дубровський, В. Вундт, С. Л. Рубінштейн, В. В. Столін, В. В. Давидов, І. М. Семенов, І. С. Кон та ін.).

У філософії досить детально розроблялося уявлення про рефлексію як особливий вид пізнання, джерело знань та досвіду. Дж. Локк визначив рефлексію як особливий вид спостереження, до якого вдається розум. Предметом цього спостереження є власна діяльність людини та її способи. Внаслідок такого спостереження виникають ідеї цієї діяльності (під ідеями Дж. Локк розумів сукупність процесів і функцій діяльності свідомості людини і поняття про ці процеси і функції) [11, с.128-131]. Оскільки процес рефлексії потребує певної довільності уваги і сукупності чуттєвих даних, то Дж. Локк зазначав, що рефлексія, як джерело ідей, може виникнути лише в зрілому віці [11, с.131]. Слід відзначити, що розгляд рефлексії як внутрішнього досвіду, як мислення, об'єктом якого є мислення, досить поширене сьогодні в психології.

Розглядаючи рефлексію у зв'язку з можливістю отримання знань та способами людського пізнання, І. Кант підкреслював її аналітичний характер, зазначаючи, що всі судження і навіть порівняння потребують рефлексії [6], а І. Фіхте вказував на творчий характер рефлексії.

Чимало філософів схильні до думки, що рефлексія є тією особливістю, що відрізняє людей з-поміж тварин (Т. де Шарден, А. Г. Спіркін та ін.). Це відбувається тому, що людина про своє знання знає три речі: те, що вона **знає**, те, що знає **вона**, і те, **що саме** вона знає [17]. Таким чином, рефлексія розглядається у філософії як різновид пізнання.

Аналізуючи надбання І. Канта, С. Сартра та ін. в розробці проблеми рефлексії, В. А. Лекторський вказує на необхідність розмежування понять самосвідомість та рефлексія на основі отриманого цими процесами продукту. Продуктом рефлексії виступає неявне знання, спосіб отримання явного знання, тобто знання, з яким ми зазвичай маємо справу [10, с.255]. Аналізуючи процес пізнання, В. А. Лекторський приходиться до висновку, що акт індивідуального пізнання передбачає неявне знання і саме тут можлива рефлексія як «акт усвідомлення і розуміння» [10, с.256]. Результатом такої рефлексії є вихід за межі існуючої системи знань, породження нового знання. Рефлексія, таким чином, відкриває можливості до метапізнання. Природним є питання про ті механізми, які запускають процес рефлексії. В. А. Лекторський вказує, що потреба в рефлексії виникає тоді, «коли з'являється сумнів в обґрунтованості вихідних передумов» [10, с. 266]. Проаналізувавши цю тезу з позиції діяльності (групової та індивідуальної мислительної), ми можемо виділити ті ситуації, які вимагають рефлексії і по-

роджують потребу в ній. Це ситуації спільної діяльності з розв'язування групових завдань, особливо розв'язування проблемних ситуацій; ситуації прогностичної оцінки та контролю в учбовій діяльності; ситуації вичленення проблеми з пропонованої задачі; безвихідні ситуації при розв'язуванні проблемних задач за недостатності даних. Ситуацією, що вимагає виконання рефлексивних дій, є також ситуація зворотнього зв'язку як позитивного, так і негативного (Ю. І. Машбиць) [12].

Актуальною у зв'язку з розробкою проблем пізнання у філософії та проблеми мислительної діяльності у психології є проблема структури рефлексії. В. Ф. Берков визначає її як таку, що містить два елементи або рівні: знання у прямому розумінні слова – продукт відображення зовнішньої дійсності і засоби отримання, осмислення, критики і використання знань [1, с.128]. Процес співвіднесення знань цих двох рівнів породжує судження рефлексії.

Дещо інший підхід до розгляду рефлексії запропонований Д. І. Дубровським. Він аналізує рефлексію виходячи з поняття відображення і діяльності людини над відображенням. Тому рефлексія визначається як здатність суб'єктивної реальності до відображення, а вичленення типів відображення в пізнавальній діяльності дозволяє розглядати рефлексію як відображення відображення «будь-яких продуктів пізнання, оформлених в знакових системах» [3, с.182]. Тоді як у вузькому, психологічному тлумаченні, за Д. І. Дубровським, «відображення відображення виражає здатність суб'єктивного явища бути для особистості об'єктом» [3, с.182]. Це твердження лежить в основі розгляду феномену самоспостереження.

Досить детальному розгляду Д. І. Дубровським піддані проблеми рефлексивності й арефлексивності знання, що по суті є дослідженням процесів прийняття та усвідомлення знання [3].

Таким чином, в філософії рефлексія розглядається в трьох значеннях [21]:

- як принцип мислення, спрямований на його осмислення й усвідомлення власних форм і передумов;
- як предмет розгляду знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання;
- як процес самопізнання, що розкриває внутрішню будову і специфіку внутрішнього світу людини.

Філософська рефлексія, як один з її видів, є осмислення і усвідомлення граничних основ буття, пізнання і мислення, людської культури та досвіду. Г. А. Антипов вважає, що рефлексія – «це специфічне явище в сфері духовного освоєння людиною світу, яке аж ніяк не співпадає з пізнанням людиною самої себе» [15, с.24].

Екскурс в історію психології дозволяє простежити не лише становлення поняття рефлексії, а й основні напрямки дослідження цього феномена.

Досліджуючи спадщину Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконін зазначає, що термін «рефлексія» відсутній в роботах вченого, хоча він визначив один з можливих напрямків досліджень цього феномену у психології. Д. Б. Ельконін пише, що «якщо йти за логікою Л. С. Виготського, то рефлексія в першу чергу проявляється в тому, що докорінно змінюється структура самої дії з предметом... Сама предметна дія перетворюється в рефлексивну дію».

Предметом цієї дії стає «просторово представлені можливості її здійснення» [15, с.50]. Лінія вивчення рефлексії Л. С. Виготським була продовжена в дослідженнях Д. Б. Ельконіна.

Значний внесок в розвиток проблем рефлексії, зокрема становлення і формування теоретико-методологічних підстав її розгляду, належить С. Л. Рубінштейну. І. М. Семенов, вивчаючи його творчість, виділив чотири аспекти рефлексії: онтологічний, гносеологічний, методологічний і екзистенціально-етичний [17].

В онтологічному аспекті рефлексія допомагає виділити межі психологічного. Це виявляється в здатності людини до пізнання себе через відображення в інших. Гносеологічний план рефлексії відрізняється від попереднього тим, що вона «розглядається як специфічний спосіб психологічного пізнання внутрішнього світу людини шляхом інтроспективного проникнення нею в переживання свідомості, які виступають для індивіда як безпосередньо дані в самоспостереженні показники внутрішнього досвіду» [17, с.68]. Методологічний аспект рефлексії виражається в формі детермінізму «зовнішні причини діють через внутрішні умови». Екзистенціально-етичний аспект рефлексії розглядається С. Л. Рубінштейном на основі виділених ним двох способів існування людини. І рефлексія є тим механізмом екзистенційного переходу від першого до другого способу, який «забезпечує вихід за межі ситуації та її осмислення...» [17].

У сучасній психологічній науці існує кілька підходів до розробки проблеми рефлексії:

- вивчення самосвідомості людини, оцінки нею своїх вчинків, контролю за поведінкою тощо;
- дослідження творчого та теоретичного мислення;
- у зв'язку з вивченням механізмів та розвитку діяльності.

При вивченні самосвідомості і самооцінки особистості рефлексія розглядається як процес пізнання суб'єктом своїх внутрішніх психічних станів і процесів (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, І. С. Кон, Л. С. Виготський, К. А. Абульханова-Славська, В. В. Столін та ін.). В межах цього підходу все частіше рефлексія розглядається як один з центральних компонентів особистості професіонала та найважливіша складова професійної діяльності. В першу чергу вивчаються ті сфери людської діяльності, які передбачають поєднання неперервного процесу самовдосконалення з процесами впливу на інших з метою їх зміни. Зокрема Н. І. Пов'якель вивчаються проблеми професійної рефлексії як одного з найважливіших компонентів когнітивної підструктури моделі особистості психолога-практика. Професійна рефлексія, на думку Н. І. Пов'якель, характеризується «дзеркальністю взаємовідображення суб'єктів спілкування і взаємодії, самопізнання і пізнання суб'єктами один одного, змістом яких виступає відтворення особливостей один одного» [14].

Розглядаючи психологічні проблеми професійної підготовки педагога, Т. М. Яблонська зазначає, що «професійна рефлексія педагога охоплює такі явища і процеси як усвідомлення цілей, засад, проблем навчально-виховної діяльності, проблем міжособистісного сприйняття та взаємодії вчителя і учня, самоусвідомлення та самопізнання» [25, с.9], тобто предметом

її стає усвідомлення суб'єктом **себе – у – професії** [25, с.11]. На сьогодні не лише визначено поняття професійної рефлексії, але й розроблені основні шляхи та засоби її формування.

Рефлексія виступає в процесах кооперації і спілкування (В. В. Рубцов, Н. Р. Якушина, Г. П. Щедровицький, Г. М. Андрєєва та ін.) у формі усвідомлення діючим суб'єктом того, як він сприймається і оцінюється іншими індивідами або спільнотами (В. В. Рубцов, Н. Р. Якушина, Г. П. Щедровицький, Г. М. Андрєєва та ін.). В межах цього ж підходу вивчається рефлексія, яка, за теорією Г. П. Щедровицького, тлумачиться двоюко: рефлексія як процес і особлива структура діяльності; рефлексія як принцип розгортання способу діяльності [23]. Такий підхід до розуміння рефлексії дозволяє розглядати її як необхідну складову і як механізм розвитку будь-якого процесу діяльності. Вибудовуючи модель цілепокладаючої свідомості Ю. М. Швалб, спираючись на теорію Г. П. Щедровицького, розглядає рефлексію як сполучну ланку між мисленням та спогляданням, вказує, що рефлексія не є самостійним процесом [22, с.29], а може розглядатися як особливий механізм свідомості [22, с.31].

Аналогічний підхід до рефлексії при аналізі опосередкованості і довільності людської поведінки, усвідомлення і системності вищих психічних функцій виділений О. А. Тюковим [15, с.68-75]. Він також виділив основні компоненти психологічного механізму рефлексивного процесу: рефлексивний вихід, інтенціональність, первинна категоризація, конструювання системи рефлексивних засобів, схематизація змісту, що піддається рефлексії, об'єктивація рефлексивного опису. Такий підхід до рефлексивного процесу дозволяє, на думку О. А. Тюкова, висувати задачу проєктування форм навчання, які не лише передбачають рефлексію як один з принципів, але й як предмет цілеспрямованого формування [15, с.75]. Найбільш звуженим є тлумачення рефлексії як здатності людини усвідомлювати власну поведінку і діяльність. В межах цього підходу найчастіше говорять про мислення, яке само себе обрало об'єктом свого пізнання (В. В. Давидов, А. З. Зак, Я. О. Пономарьов, І. М. Семенов, С. Ю. Степанов та ін.). Таким чином, присутність рефлексії у різноманітних процесах призводить до цілісного уявлення, знання про зміст, способи і засоби розв'язування задач. Рефлексія дозволяє критично ставитися до себе та своєї діяльності, робить людину суб'єктом власної активності. Це підкреслює велике значення рефлексії для розвитку особистісних якостей, оволодіння повноцінними знаннями, освоєння нових видів діяльності, зокрема інтелектуальної.

Основною властивістю інтелектуальної діяльності вважають її самоорганізацію, що здійснюється за допомогою рефлексії [9]. Саме вона забезпечує усвідомлення засобів розв'язування задач і їх предметних підстав. Досить поширене у філософській науці визначення рефлексії як здатності саморегульованої системи описувати власну поведінку і використовувати надалі отриманий опис як засіб управління поведінкою та діяльністю [3, с.28] за своїми механізмами близьке до пропонованого педагогічною психологією розуміння рефлексії, незважаючи на максимальну звуженість останнього.

Якщо під рефлексією розуміти «лише спеціальний розгляд суб'єктом результатів та способів свого аналізу умов задачі, який характерний для теоретичного підходу до її розв'язування» [4, с.29], то рефлексія буде тлу-

мачитися як інтелектуальний процес, що забезпечує усвідомлення засобів і предметного підґрунтя розв'язуваних задач, поведінки і діяльності.

Крім розгляду рефлексії як складової та механізму теоретичного пізнання, існує інша точка зору, висловлена І. І. Лясовим. Він стверджує, що рефлексія має місце завжди, коли є відображення і пізнання, чи то емпіричне, чи то теоретичне. Тому він пропонує розглядати як вищий рівень розвитку рефлексії – вторинну рефлексію (рефлексію рефлексії) [5, с.96].

В процесі дослідження продуктивного мислення і розв'язку творчих задач С. Ю. Степановим і І. М. Семеновим встановлено: в процесі розв'язування задач, проблемних ситуацій рефлексія виступає в двох формах – екстенсивній і інтенсивній. Ці форми проявляються залежно від впливу на змістовну чи суттєву сферу мислення. Домінування впливу залежить від типу особистісної позиції, яку займає суб'єкт при розв'язуванні задачі (продуктивна чи репродуктивна). В ході експериментальних досліджень психологами вдалося виділити способи виразу інтенсивної рефлексії (в питаннях, що спрямовані на осмислення й усвідомлення утруднень, що виникають, і встановлення незрозумілих уявлень; а також в оцінках, які уточнюють незрозумілі моменти розв'язування). Екстенсивна рефлексія проявляється в установках, які визначають оперативну перспективу подальшого руху на основі предметних уявлень, а також в фіксаціях, які дозволяють розчленувати предметно-операційні рухи на послідовні кроки. Дослідження і формування цих видів рефлексії є однією з умов оптимізації мислительної діяльності [20, с.101-133].

Залежно від об'єкту, на який спрямована рефлексія, виділяють кілька її форм. Якщо знання про об'єкти та способи дії з ними є об'єктом рефлексії, то говорять про інтелектуальну рефлексію, яка має місце в теоретичному мисленні. Вона відрізняється від інших видів (кооперативної, комунікативної, особистісної) за виконуваними функціями. Найчастіше їх виділяють дві: 1) усвідомлення підстав і засобів виконання діяльності; 2) контроль і регулювання операцій і дій [8; 9]. Інтелектуальна рефлексія може виступати в двох зазначених вище видах – інтенсивному і екстенсивному і реалізовуватися у мовленнєвих функціях (фіксація, установка, питання, оцінка, припущення і ствердження). Особистісна ж рефлексія проявляється лише через такі мовленнєві функції як самооцінка і мотивування [20, с.154-182]. Інтелектуальна рефлексія дозволяє виділити межі знання-незнання, вміння-невміння. Присутність цієї форми рефлексії в діяльності суб'єкта дозволяє йому відповісти на питання: «чому я діяв саме так, а не інакше?» «чи завжди виконані дії в подібній ситуації даватимуть відповідний результат?» тощо. Тому розгляд інтелектуальної рефлексії пов'язаний з розглядом проблем мислительної діяльності, з питаннями формування вміння вчитися.

Як наслідок спроби розгляду особистісного аспекту мислення як компонента структури мислительної діяльності було виділено два плани його протікання: рефлексивно-особистісний і операційний.

Подальші дослідження дозволили виділити ще один вид рефлексії – конструктивну, яка організовує цілісність протікання мислительного процесу і виражається у таких функціях висловлювання як припущення і ствердження. Таке тлумачення цього виду рефлексії підкреслює, що вона є одним з найвищих рівнів розвитку інтелектуальної рефлексії і виділена завдя-

ки вивченню останньої. Якісний аналіз висловлювань мотивації та самооцінки дозволяє розглядати такі підвиди особистісної рефлексії: ситуативна, ретроспективна і перспективна [19].

Ю. Н. Кулоткіним встановлена схема рефлексивної регуляції мислення. Згідно з цією схемою суб'єкт мислительної діяльності наділений і виконавчою, і контролюючою функцією, стаючи при цьому об'єктом управління. При такому розгляді суб'єкт не лише діє певним чином, а й використовує певні прийоми діяльності винаходячи і вдосконалюючи їх [7].

Розглядаючи рефлексію в руслі теорії управління, Г. А. Голіцин зазначає, що хоча усвідомлення є важливим моментом рефлексії, суть її полягає у «зміні засобів і підстав діяльності з метою оптимізації і досягнення мети» [15, с.55]. Активний характер рефлексії полягає саме в зміні, перетворенні засобів досягнення мети в залежності від умов задач.

Свобода самосвідомості відносно оточуючого середовища досягається завдяки її психологічному механізму перекодування образних переживань в знакову, словесну форму. Розвинутість цього механізму визначається рівнем сформованості рефлексії [15, с.58].

В. І. Слободчиков, прослідковуючи процес становлення рефлексивної свідомості ще раз підкреслив думку філософів про те, що «рефлексія є одним з фундаментальних механізмів становлення власне людського способу життя», а подальше вивчення дозволило прослідкувати генезис рефлексії за умови спільної діяльності [15].

Дослідження Г. П. Щедровицького в межах системно-діяльнісного підходу дозволили розглянути модель рефлексії, згідно з якою вона є складовою процесу і структури діяльності або розглядається як механізм розвитку діяльності. Дотримуючись пропонованої Г. П. Щедровицьким теорії, відкриваються можливості розвитку ідей кооперації діяльності та глибокого вивчення процесів розв'язування індивідом нетипових, нестандартних задач [23; 24].

М. М. Муканов, вивчаючи наявність рефлексії у представників традиціональної культури, що характеризується відсутністю процесу навчання, встановив, що їм притаманна рефлексія як спосіб звернення до способу власних дій [13]. Рефлексія, що зафіксована М. М. Мукановим, сформована у представників вибірки стихійно в процесі практичної діяльності. Тому хоча сам процес становлення рефлексії в даній категорії осіб М. М. Мукановим не вивчався, але дослідження підтвердило твердження Л. С. Виготського про походження рефлексивних дій з певних предметних та дозволило виділити ознаки цього процесу: незгорнутість і деталізація процесу формування рефлексії, недорозвинутість вищих форм рефлексії, недосконалість виконуваних рефлексивних дій тощо.

Цікавим є дослідження М. В. Волкової про взаємозв'язок рівня домагань і рефлексії в процесі розв'язання мислительних задач. Дослідниця, спираючись на показники рефлексивних процесів (легкість їх формування, питома вага рефлексії, її типологія, переключенність типів рефлексії, адекватність інтерпретації і конструктивність), виділила кілька різних рівнів розвитку рефлексії: номінативний, «фатальний», спотворений, «зациклений», пасивно-адекватний і конструктивний [2], які простежуються в поведінці суб'єкта за певних обставин.

В. І. Сосновський, вивчаючи рефлексію в студентській аудиторії з застосуванням ЕОМ, виходив з положень концепції проблемного навчання О. М. Магюшкіна. В ході досліджень ним було встановлено, що принципи організації рефлексії закладені в формі пред'явлення інформації, а саме ситуація проблемно-діалогічного спілкування, «діалогічного думання» сприяє розвитку рефлексії [16, с.58-67].

Цілий пласт досліджень присвячений вивченню рефлексії в процесі спільної учбової діяльності та колективно-розподіленої діяльності. Саме ситуації такої діяльності створюють умови для формування рефлексії (В. В. Рубцов, Г. П. Максимова, Е. М. Дубровська, Л. Г. Петрова та ін.). Високий рівень рефлексії школярів, згідно з дослідженнями В. В. Рубцова, характеризується умінням кожного учня будувати узагальнені моделі спільної діяльності групи й умінні кожної дитини інтерпретувати особливості походження явищ на основі власних дій стосовно загальної роботи групи та конкретно кожного її учасника [16].

Дослідження велися також і в напрямку встановлення ролі рефлексії в різних пізнавальних процесах (К. А. Абульханова-Славська), рефлексивно-го розв'язування типових задач (Н. Г. Алексеев) та ін.

Роль рефлексії за Ю. І. Машбицем визначається тим, що вона «є передумовою становлення розвинутої учбової діяльності, оскільки забезпечує пізнання самого себе і своєї діяльності» [12, с.22].

Досить цікавим є запропонований М. А. Розовим підхід, згідно з яким рефлексію слід розглядати лише в складі системи. Такі системи здатні не лише піддаватися опису, а й описувати самі себе. При цьому саморегулююча система може використовувати ці описи як засіб управління діяльністю або поведінкою. Цим підкреслюється активний характер рефлексії [16, с.32-42].

Аналіз психологічної літератури підтверджує наявність досить широкого кола проблем, пов'язаних з рефлексією, які вже досліджено. На сьогоднішній день встановлено ряд фактичних даних, які досить повно описують цей феномен.

Сьогодні визнається, що рефлексія відіграє виняткове значення для розвитку різних якостей людини залежно від змісту задач життєдіяльності, оскільки рефлексія забезпечує цілісне уявлення про зміст, способи і засоби розв'язання задач; дозволяє критично ставитися до себе і своєї діяльності в минулому, майбутньому і теперішньому; робить людину суб'єктом власної активності та є засобом професійного вибору особистості.

Подальша розробка проблематики рефлексії буде спрямована на виявлення специфіки взаємозв'язку рефлексії з процесами професіоналізації та соціалізації особистості.

Список використаних джерел:

1. Берков В. Ф. Роль рефлексии в творческом мышлении // Научные доклады высшей школы. Философские науки. – 1985. – № 6. – С.129-133.
2. Волков М. В. Взаимосвязь рефлексии и уровня притязаний в решении мыслительных задач: Автореф. дис. ... канд. наук: 19.00.01 / АН СССР Ин-т психологии. – М., 1989. – 24 с.
3. Дубровский И. М. Психические явления и мозг. – М.: Наука, 1971. – 386 с.
4. Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 152 с.

5. Иллясов И. И. Структура процесса учения. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 200 с.
6. Кант И. Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
7. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О. К. Тихомирова. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – С.22-28.
8. Ладенко И. С., Степанов С. Ю. Рефлексивное развитие познавательно-творческой активности. – Новосибирск, 1990. – 52 с. (Препр. / АН СССР. СО. Ин-т истории, филологии и философии).
9. Ладенко И. С., Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Философские и психологические проблемы исследования рефлексии. – Новосибирск, 1989. – 65 с. (Препр. / АН СССР. СО. Ин-т истории, филологии и философии).
10. Лекторский В. А. Субъект, объект, познание. – М.: Наука, 1980. – 358 с.
11. Локк Дж. Избранные философские произведения: В 2-х т. – М.: Соцэкгиз, 1960. – Т.1.: Опыт о человеческом разуме. – 734 с.
12. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью – К.: Вища школа. Голов. изд-во., 1987. – 224 с.
13. Муканов М. М. Исследование когнитивной эмпатии и рефлексии у представителей традиционной культуры // Исследование рече-мысли и рефлексии. – Алма-Ата, 1979. – Вып. X. – С.54-74.
14. Пов'язель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6-7. – С.3-6.
15. Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования: Сб. ст. АН СССР. Сиб. отд-ние, Ин-т истории, филологии и философии / отв. ред. И. С. Ладенко. – Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1987. – 234 с.
16. Рефлексия в науке и образовании: Сб. науч. тр. / отв. ред. И. С. Ладенко. – Новосибирск, 1989. – 184 с.
17. Семенов И. Н. Психология рефлексии в научном творчестве С. Л. Рубинштейна // Психологический журнал. – 1989. – Т.10. – № 4. – С.67-74.
18. Спиркин А. Г. Критика чистого разума. – М.: Мысль, 1994. – 592 с.
19. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С.99-104.
20. Степанов С. Ю., Семенов И. Н., Зарицкий В. К. Исследование организации продуктивного мышления // Исследование проблем психологии творчества / отв. ред. Я. А. Пономарев. – М.: Наука, 1983 – С.101-133.
21. Философский энциклопедический словарь / ред. кол.: С. С. Аверинцев. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – С.555-556.
22. Швалб Ю. М. Онтологія цілепокладаючої свідомості: конститутивні процеси // Філософська думка. – 1999. – № 1-2. – С.4-42.
23. Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследование речемыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – Вып. 3. – С.12-28.
24. Щедровицкий Г. П. О принципах анализа объективной структуры мыслительной деятельности на основе понятий содержательно-генетической логики // Вопросы психологии. – 1964. – № 2. – С.125-132.
25. Яблонська Т. М. Тренінг педагогічної рефлексії для студентів та вчителів // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 2. – С.9-12.

Contents, specific features and structural components of the «reflection» category are exposed and analysed in the article.

Key words: reflection, knowledge.

Отримано: 12.09.2008

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО РІЗНИХ АСПЕКТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ СПЕЦІАЛІСТІВ ВІДДІЛІВ ОСВІТИ

У даній статті викладено зміст, етапи соціально-психологічного навчання з розвитку мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти, відображено результати його експериментального впровадження, розглянуто форми та засоби розвитку мотивації спеціалістів до професійного вдосконалення.

Ключові слова: професійне вдосконалення, мотивація професійного вдосконалення, соціально-психологічне навчання.

Постановка проблеми. Однією з важливих умов підвищення ефективності діяльності закладів освіти є підвищення психологічної компетентності освітян як необхідна передумова становлення і розвитку їх професіоналізму. Особливого значення в цьому контексті набуває відповідна підготовка спеціалістів відділів освіти як фахівців, які покликані спрямовувати діяльність освітніх установ.

Слід зауважити, що значну роботу з дослідження психологічних умов та шляхів оптимізації управління в системі освіти проведено Л. М. Карамушкою, якою розроблено концепцію психологічного забезпечення управління закладами середньої освіти. В її роботах розглянуті психологічні особливості управлінського процесу в системі середньої освіти, розкрито специфіку управління в освіті порівняно з управлінням в інших соціальних сферах, досліджено психологічну готовність керівників закладів освіти до управління, успішне формування якої можливе в результаті впровадження спеціальної системи психологічної підготовки [8]. Окрім того, висвітлено актуальні завдання психологічної служби у вирішенні завдань управління освітою та визначено основні напрямки роботи практичного психолога щодо психологічного забезпечення процесу управління [8; 9].

Разом з тим дослідження з *психологічних проблем управління відділами освіти*, як показує аналіз літератури, практично відсутні, за виключенням окремих джерел. Так, О. І. Зюзько досліджено особливості використання керівниками районних (міських) відділів освіти соціально-психологічної інформації для прийняття рішень [3]. І. І. Пушко розкрито роль соціально-психологічної служби в управлінській діяльності райво, висвітлено функції навчально-методичного центру практичної психології на рівні відділу освіти [14]. У роботах Н. Л. Коломінського відображено аналіз проблем соціально-психологічної компетентності керівників рай(міськ)во [7]. Що ж стосується дослідження *психологічних основ управлінської діяльності спеціалістів відділів освіти*, то слід зазначити, що вони раніше майже не виступали предметом спеціального дослідження. Вивчались лише окремі психологічні аспекти діяльності спеціалістів (у термінології того часу –

інспекторів відділів освіти). Практично єдиним внеском у розробку цього напрямку досліджень є роботи Н. Л. Коломінського, в яких було досліджено суть інспектування, професійно-важливі якості інспекторів відділів освіти, ставлення директорів шкіл до інспекторів та окремі шляхи удосконалення стилю інспектування [7]. Разом з тим, особливості діяльності спеціалістів відділів освіти не були вивчені системно, з урахуванням їх специфіки в сучасних умовах. Тим більше не були предметом спеціального дослідження особливості професійного вдосконалення фахівців як необхідна передумова підвищення ефективності їхньої управлінської діяльності.

Важливою складовою психологічної підготовки спеціалістів відділів освіти, на нашу думку, є розвиток мотивації професійного вдосконалення, яка повинна сприяти успішному виконанню управлінської діяльності.

Визначення впливу мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти на ефективність управлінської діяльності становить наукову проблему, розв'язання якої сприятиме поглибленню прикладних знань із соціальної психології, психології управління, організаційної психології.

Актуальність проблеми обумовила вибір означеної теми дослідження.

Об'єктом дослідження обрано професійне вдосконалення спеціалістів відділів освіти.

Предмет дослідження – мотивація професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти.

Мета дослідження – визначення психологічних умов розвитку мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти.

Завдання дослідження полягало в обґрунтуванні та експериментальній перевірці соціально-психологічних умов розвитку мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти.

Методика та організація дослідження. Психологічні умови формування мотивації спеціалістів відділів освіти до професійного вдосконалення було розроблено та експериментально апробовано у результаті спеціального дослідження.

Основним методом при цьому виступив психолого-педагогічний (формуючий) експеримент, який полягав у перебудові певних характеристик професійної діяльності спеціалістів відділів освіти та з'ясуванні впливу цієї перебудови на мотивацію професійного вдосконалення, інтелектуальні та характерологічні особливості керівників шкіл, педагогічних працівників. Мова йшла про з'ясування впливу перебудови мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти на результати їх діяльності в умовах навчання.

Під час здійснення формуючого експерименту із числа спеціалістів відділів освіти, які брали участь у констатуючій частині дослідження, були створені експериментальна і контрольна групи. Формуючий експеримент проводився у Рівненському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти та на базі відділу освіти Кобеляцької райдержадміністрації Полтавської області, а також у Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти АПН України. Група спеціалістів відділів освіти, яка виступа-

ла як експериментальна група, налічувала 34 особи, група управлінців, яка виступала як контрольна група також налічувала 34 особи.

Ці групи спеціалістів мали приблизно однакові соціально-професійні характеристики (**проміжні змінні**): працювали у відділах освіти; мали приблизно однаковий стаж педагогічної діяльності та стаж управлінської діяльності; серед управлінців була приблизно однакова кількість чоловіків і жінок; спеціалісти мали приблизно однаковий вік тощо. **Незалежною змінною** в експерименті була система психологічної підготовки спеціалістів, яка була спрямована на розвиток у них мотивації до професійного вдосконалення.

Соціально-психологічне активне навчання в експериментальній групі мало системний, цілісний характер, що забезпечувало реалізацію системи умов, спрямованих на формування у респондентів цієї групи розвиток мотивації професійного вдосконалення. Активне навчання проводилось за спеціальною програмою, яка була розроблена та впроваджена у Рівненському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти та на базі відділу освіти Кобеляцької райдержадміністрації Полтавської області, а також у Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти АПН України.

У контрольній групі спеціальне активне навчання з розвитку мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти не здійснювалось. Під час зустрічей, бесід, які проводилися в ході проходження спеціалістами контрольної групи курсів підвищення кваліфікації, розглядалися тільки окремі психолого-управлінські питання, що не були пов'язані з розвитком мотивації професійного вдосконалення.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Розвиток мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти став можливим у результаті створення та впровадження спеціального навчального курсу «Мотивація професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти», який був включений у систему навчальних занять (*табл. 1*).

У процесі соціально-психологічного активного навчання надавалась важлива увага організації управлінської взаємодії учасників навчання, включенню їх до активної пізнавальної та практичної діяльності на заняттях, що давало можливість сформуванню прагнення управлінців до професійного вдосконалення.

Основним засобом розвитку мотивації професійного вдосконалення спеціалістів виступили активні форми навчання [1; 2; 5; 11; 12; 15; 16]. До таких форм були віднесені: *а) проблемні лекції; б) практичні заняття* («мозкові штурми», навчально-рольові та ділові ігри, соціально-психологічний тренінг тощо).

На *проблемних лекціях* викладався теоретичний матеріал (основні поняття про управління, управлінську діяльність спеціалістів відділів освіти, залежність ефективності управлінської діяльності спеціалістів від психологічного та професійного вдосконалення, основні поняття про мотивацію, зміст та структуру мотивації професійного вдосконалення спеціаліста, основні підходи щодо оптимізації мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти тощо).

Таблиця 1

*Навчально-тематичний план курсу «Мотивація професійного
вдосконалення спеціалістів відділів освіти»*

Назва розділу і тем	Лекції	Практичні заняття
1. Зміст та особливості професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти: 1.1. Сутність професійного вдосконалення особистості. 1.2. Особливості професійної діяльності спеціалістів відділів освіти. 1.3. Специфіка та основні напрями професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти.	2	4
2. Роль мотивації професійного вдосконалення в оптимізації професійної діяльності спеціалістів відділів освіти: 2.1. Зміст мотивації як чинника активності особистості. 2.2. Сутність мотивації професійного вдосконалення особистості. 2.3. Специфіка мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти.	2	4
3. Структура мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти: 3.1. Загальний аналіз мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти. 3.2. Особливості ставлення до різних аспектів професійної діяльності і їх вдосконалення у структурі мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти. 3.3. Особливості сили мотивації до посадового зростання як одного з активних чинників мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти.	2	4
4. Чинники-демотиватори професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти: 4.1. Зовнішні чинники, що заважають розвитку мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти. 4.2. Внутрішні чинники, що заважають розвитку мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти.	2	4
5. Чинники-мотиватори професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти: 5.1. Зовнішні чинники, що сприяють розвитку мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти. 5.2. Внутрішні чинники, що сприяють розвитку мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти.	2	4
6. Психологічні умови розвитку мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти: 6.1. Форми та засоби розвитку мотивації професійного вдосконалення спеціалістів в процесі підвищення професійної компетентності спеціалістів. 6.2. Форми та засоби розвитку мотивації професійного вдосконалення спеціалістів в процесі їхньої безпосередньої управлінської діяльності.	2	4
Разом 36	12	24

Важливу роль для доповнення тих чи інших теоретичних положень і підходів, які розглядалися на проблемних лекціях, відігравали *практичні заняття*. Крім того, що ці заняття були тісно пов'язані із змістом лекційних занять, будучи їх своєрідним «підкріпленням», вони ще й були спрямовані на забезпечення пізнання спеціалістами відділів освіти своїх індивідуально-психологічних особливостей, пов'язаних з управлінською діяльністю (особливостей ділового спілкування, стилю поведінки в конфліктних ситуаціях, комунікативних та організаторських здібностей, здатності до ризику, творчого потенціалу, здатності до самоздійснення у професійній діяльності тощо), що дало можливість управлінцям звернути увагу на свої «сильні» та «слабкі» сторони, здійснити аналіз специфіки своєї управлінської діяльності та визначити свій особистісний профіль управлінської діяльності. Окрім цього, практичні заняття були зорієнтовані на вироблення у них управлінських знань, умінь і навичок тієї чи іншої складності, і, відповідно, на формування у них того чи іншого рівня мотивації до професійного вдосконалення.

Практичні заняття розпочиналися більшою мірою з «мозкового штурму». Спеціалістам надавалась можливість творчо проаналізувати поставлену проблему і за допомогою використання ними управлінського досвіду всебічно розкрити ті чи інші її аспекти.

Поряд з цим застосовувався *соціально-психологічний тренінг*, який був направлений на вирішення кількох завдань.

По-перше, соціально-психологічний тренінг був направлений на розвиток у спеціалістів відділів освіти соціально-психологічної компетентності, тобто здатності ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми. Це дозволило відпрацювати у слухачів оволодіння певними соціально-психологічними знаннями, уміннями та навичками; розвинути у них здатність адекватно і повно пізнати себе та інших; навчитися індивідуалізованим прийомам міжособистісного спілкування; розвинути соціально-перцептивні здібності, що забезпечило можливість адекватного відображення психічних станів людини, її властивостей та якостей, здібність передбачити вплив на цю людину [8]; пізнавати групово-динамічні феномени та усвідомлювати свою причетність до міжособистісних ситуацій, що виникають.

Щоб вирішити ці завдання, враховуючи особливості управлінської діяльності спеціалістів відділів освіти, для моделювання різних видів комунікації у відділах освіти та визначення їх специфічних характеристик були використані, розроблені або адаптовані нами, наприклад, такі види соціально-психологічного тренінгу [1; 4; 11; 12; 15]:

1. *«Хто мені подобається і хто не подобається»*. В цій вправі спеціалістам пропонувалось пригадати двох співробітників або підлеглих, з якими вони особисто знайомі зараз або були знайомі раніше і які на сьогоднішній день є взірцем для них творчої, неординарної, нестандартної людини, та вказати ті якості, які їм в них подобаються. І, навпаки, пригадати двох співробітників або підлеглих, які справляють на них негативні враження, та записати ті якості, які їм в них не подобаються. Після цього вони повинні були зробити порівняння виокремлених якостей. Ця вправа мала за мету продемонструвати існування змінних, які наявні в самих спеціалістах відділів освіти і не стосуються інших людей, яких вони оцінюють, що на-

очно проявляється в їхньому ставленні, часто суперечливому, до людей, яких вони добре знають.

2. *«Як Ви пристосовуєтесь до життя у світі, який постійно змінюється?»*. Для виконання цієї вправи слухачі були об'єднані в довільні групи у складі чотирьох-п'яти осіб, де вони повинні були поділитися своїми враженнями, роздумами, розповісти один одному про те, які якості, особливості поведінки допомагають, а які заважають їм жити у світі, який постійно змінюється. На основі обміну думками в своїх групах, їм потрібно було скласти перелік цих якостей чи особливостей поведінки та поділитися з іншими тим, що у них вийшло. Ця вправа спрямовувалась на усвідомлення кожним учасником групи свого особистого досвіду життя у світі, який постійно змінюється. Проведення цієї вправи під час тренінгу дозволило зробити крок на шляху до розуміння того, в чому виявляється творче мислення та поведінка, а також деяких бар'єрів, які блокують їх прояв.

3. *«Сильні сторони»*. Тут кожний член групи повинен був розповісти про свої сильні сторони, які допомагають їм у їхній професійній діяльності. Ця вправа була спрямована на те, щоб управлінці навчилися саморозкриватись, відкривати в собі сильні сторони, тобто таких якостей, навичок, прагнень, які вони приймають, цінують в собі і які дають почуття внутрішньої стійкості, впевненості й довіри до самого себе в різних управлінських ситуаціях. При цьому спеціалісти повинні були навчитися не тільки виявляти свої власні сильні сторони, а й вміти думати про себе позитивно.

По-друге, соціально-психологічний тренінг був спрямований на розвиток усвідомлення спеціалістами відділів освіти мотиваційних механізмів та створення таких умов, в яких у них повинні були актуалізуватися особисті мотиви. Це сприяло формуванню в управлінців усвідомлення своєї мотивації, навчитися керувати нею і, завдяки цьому, бути більш ефективним.

З метою опанування методами активізації (актуалізації) мотивів людини та використання енергії актуально діючих (або актуалізованих нами) мотивів в соціально-психологічному тренінгу були використані також розроблені або адаптовані нами, наприклад, такі вправи:

1. *«Позитивні та негативні стимули»*. Перед початком виконання цієї вправи члени групи були поділені на команди, в яких вони намагалися виявити стимули, які викликають у людини прагнення до дії. Визначивши стимул, слухачі повинні були встановити який він: позитивний чи негативний. Потім потрібно було найти для нього відповідну назву.

У людини спостерігається прагнення до автоматичних дій, які обумовлені привабливістю або відразливістю зовнішнього стимулу. Тому для нас було важливо, щоб спеціалісти могли встановити, що певні стимули в певних умовах майже автоматично викликають у людей взагалі і, зокрема, у спеціаліста певні дії, до того ж цей автоматизм непереборний або надто важко переборний, навіть якщо він усвідомлюється. Також дії слухачів були спрямовані на те, щоб вони могли зрозуміти, що привабливість стимулу аж ніяк не означає його безумовної корисності для людини, а відразливість стимулу також суб'єктивна і в жодному разі не завжди пов'язана з об'єктивною шкідливістю стимулу.

2. «*Моніторинг особистої актуальної мотивації*». Часто у нас борються суперечливі імпульси та бажання. Цей феномен відомий в психології під назвою «боротьба мотивів». Інколи нам навіть важко зрозуміти, чого ми хочемо більше. Психологія радянського періоду стверджувала, що особистість сама повинна вибрати той мотив, який буде керувати її поведінкою. При цьому особистість з розвинутою волею вибере мотиви більш високого порядку, які мають більшу суспільну цінність, і знехтує менш значущими суспільними мотивами. Спеціалістам відділів освіти пропонувалось піти не по «радянському», а по «французькому» шляху, який пропонує не долати імпульс актуальної потреби, а використовувати його енергію для досягнення поставленої мети. Для цього управлінням було запропоновано спробувати пригадати ситуацію, в якій вони переживали боротьбу мотивів. При якій їм хотілось зробити щось важливе, але цього вони не робили, тому що їм хотілось одночасно чогось іншого. Потім спеціалісти повинні були продемонструвати вихід із ситуації, яка склалась. Здійснення управліннями цієї вправи мало за мету навчити їх аналізувати та узгоджувати особисті суперечливі мотиви. Результатом цієї вправи повинно було стати відчуття можливості та корисності об'єднання суперечливих прагнень замість боротьби із одним із них.

3. «*Автономізація мотиву*». За Г. Олпортом, автономізація мотиву – це перетворення способу реалізації початкового мотиву в самостійний мотив [10]. Перед початком виконання цієї вправи слухачі були об'єднані у команди, які були врівноважені за мотиваційними можливостями учасників. Метою цієї вправи було навчити спеціалістів проєктувати та реалізовувати ситуацію, в якій у інших людей здійснювалась би автономізація мотиву. Тому завданням однієї команди було спричинити автономізацію мотиву у іншій команді, а тієї команди – відповідно у наступній і т. д. Необхідно було так зацікавити роботою команду-адресат, щоб вона забула про початкову мету. При цьому важливо було, щоб співробітники не стільки прагнули до поставленої мети, скільки знаходили нові цілі, творили їх, використовуючи оригінальні підходи, нестандартні прийоми. В обговоренні цієї гри слухачі повинні були дійти висновку, що механізм автономізації мотиву не діє у випадку простого завдання і простих навичок; менш ефективний по відношенню до людей, які орієнтовані на мету; тим більш ефективний, чим більше творчості допускає завдання і чим менш передбачуваний результат діяльності.

По-третє, соціально-психологічний тренінг передбачав домогтися відпрацювання у слухачів вміння проєктувати та реалізовувати способи актуалізації у них необхідних мотивів професійного вдосконалення; вміння аналізувати реальні мотиваційні проблеми та формувати стратегії по створенню необхідної мотивації у конкретного співробітника; навчити спеціалістів ставити цілі на майбутнє та знаходити шляхи для їх здійснення.

Використання розроблених або адаптованих нами вправ сприяли вирішенню питань, які були поставлені у цій частині соціально-психологічного тренінгу. Тут використовувались, наприклад, такі вправи:

1. «*Спонування апатичного співробітника*». Для виконання цієї вправи слухачі були поділені на підгрупи в складі чотирьох-п'яти осіб. Їм було запропоновано таке завдання: «У відділі в зв'язку з впровадженням інновацій-

них технологій для співробітників введено курс лекцій з удосконалення професійної діяльності. Один із співробітників не приходить на заняття, посилаючись на втому. Хоча в цей час він залишається у відділі і п'є каву з колишнім колегою по роботі, який зайшов привітати з наступаючим святом. Відповідальному, який не є його начальником, апатичний співробітник відповів, що він не в змозі слухати лекції, тому що в кінці року в нього не має ніяких сил. Учасникам гри потрібно вигадати спосіб, який міг би спонукати апатичного колегу до занять». Ця вправа мала за мету навчити слухачів проектувати та реалізовувати способи збудження у них необхідних мотивів професійного вдосконалення.

2. «Саботаж». Учасники об'єднуються у три-чотири команди. Інструкція цієї вправи: «Робота у відділі складається із двох частин: рутинної, або планової, діяльності, яка повинна виконуватися під керівництвом заступника завідувача відділу, та оперативної, яка виникає кожен день і виконується по дорученню завідувача. Поточні доручення спеціалістам відділу освіти повинен передавати заступник завідувача, який працює на своїй посаді недавно і майже одного віку із спеціалістами. Через це спеціалісти неохоче виконують доручення заступника завідувача, їх в більшій мірі улаштувало б підпорядковуватися безпосередньо керівнику. Тому рутинна робота у відділі не виконується, у заступника немає спонукань виконувати її, а у спеціалістів, в свою чергу, також падає мотивація до її виконання. Заступник завідувача намагається виконувати тільки оперативну роботу, в той час як в його обов'язки входить розподіляти роботу, як рутинну, так і оперативну, між собою та співробітниками. Поступово завідувач доводиться самому контролювати виконання рутинної роботи, розподіляти доручення з оперативної роботи та координувати діяльність всіх співробітників відділу».

Слухачам за допомогою командної роботи необхідно було виявити які істинні мотиви поведінки спеціалістів, заступника завідувача та самого завідувача, визначитись щодо дій завідувача, які необхідні для того, щоб вмотивувати заступника до виконання своїх обов'язків з організації роботи відділу, а також щодо дій заступника, які необхідні для того, щоб вмотивувати спеціалістів до виконання їх безпосередніх обов'язків. Метою цієї вправи було навчити спеціалістів відділів освіти вірно аналізувати реальні мотиваційні проблеми та вміло формувати стратегію із створення необхідної мотивації для виконання тих чи інших професійних дій.

3. «Перспективи майбутнього». Тут спеціалістам необхідно було спробувати регулювати особисту мотивацію шляхом побудови картини майбутнього. Їм потрібно було визначити свою ціль на п'ять років наперед. Картину свого майбутнього вони повинні були записати в нотатках, де необхідно було відмітити ким вони будуть через п'ять років; яку отримають додаткову освіту, який буде місячний дохід; як будуть себе почувати; які перспективи будуть на майбутнє у професійній діяльності тощо. Потім вони повинні були визначити, що їм необхідно зробити на протязі кожного із цих п'яти років, щоб досягти цієї мети. Після цього слухачам потрібно було вирішити, що вони повинні зробити в найближчі 3-4 місяці, щоб наблизитись до мети.

Головна ідея цієї індивідуальної вправи – навчити спеціалістів відділів освіти будувати життєві плани на найближчі п'ять років та вміти стави-

ти мотивуючі проміжні цілі на шляху до поставленої кінцевої мети; сформувати у них впевненість у тому, що люди багато в чому владні над тим, що станеться з ними, якщо вони будуть систематично планувати свою діяльність і самі регулювати рівень своєї активації.

Навчально-рольова гра «Кандидат на посаду», яка завершувала цикл активних форм навчання, мала за мету здійснити корекцію ставлення спеціалістів відділів освіти до окремих мотивів професійного вдосконалення, що сприяло б розвитку мотивації спеціалістів відділів освіти до професійного вдосконалення. Тут моделювалась ситуація, в ході якої «керівнику», який пропонує партнерові по грі підвищення у посаді, потрібно було оцінити силу відповідного спонукання у підлеглого, що претендує на цю посаду. Співбесіду було упорядковано за рахунок 24 мотивів підвищення у посаді, які були закладені у методичку С. Г. Москвичова «Сила мотивації посадового зростання» в якості альтернативних суджень [9]. Перед початком проведення навчально-рольової гри за допомогою цієї методички з'ясувалось реальне прагнення управлінців до просування по службових сходах. Після цього в процесі навчально-рольової гри було здійснено переосмислення та корекція відношення учасників формуючого експерименту до посадового росту. Основна мета гри: проаналізувати, наскільки управлінці, поряд з основними вимогами до майбутньої роботи працівника, спроможні виявити у нього здатність до самоздійснення у професійній кар'єрі, а також оцінити цю здатність у самого себе та скоректувати її, якщо це необхідно.

І, насамкінець, окрім цих зазначених активних форм та методів навчання застосовувались **індивідуальні домашні завдання** спеціалістів відділів освіти. Ці завдання, які здебільшого виконувались управлінцями в домашніх умовах, і взаємодоповнювали аудиторні заняття, були спрямовані на формування у них умінь та навичок працювати з необхідною літературою, аналізувати та осмислювати власний управлінський досвід, а також на становлення мотивації до удосконалення професійного діяльності.

Основні форми навчання не були жорстко регламентовані. Так, розгляд теми лекції міг розпочатися з проведення «мозкового штурму», в ході якого слухачі могли висловити свою думку щодо того чи іншого питання, що мало розглядатися, а потім в процесі лекції все це систематизувалося і детально висвітлювалося. Викладання теми могло розпочинатися з проблемної лекції, а потім основні теоретичні положення закріплювалися за допомогою ділових ігор, соціально-психологічного тренінгу тощо. При озайомленні слухачів з дуже важливою інформацією, окрім проблемно-пошукових методів навчання, могли застосовуватися ще й інформаційно-репродуктивні методи. Послідовність методів та форм навчання залежала від теми заняття, особливостей аудиторії та певної навчальної ситуації.

Таким чином, методи та активні форми навчання, які використовувались в певній послідовності та взаємодоповнювали один одного, спрямовували спеціалістів відділів освіти до активної пізнавальної та практичної діяльності, що сприяло:

- глибокому усвідомленню значення процесу управління та його психологічних складових;

- розвитку соціально-психологічної компетентності, тобто здатності ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми;
- глибокому усвідомленню потреби знань про себе та формуванню вмінь використовувати ці знання в процесі управлінської діяльності;
- переорієнтуванню із звичної «контролюючої» установки на взаємодію на засадах гуманізму, партнерства та спільної діяльності із закладами освіти та конкретними працівниками;
- глибокому усвідомленню значущості мотиваційних механізмів;
- глибокому усвідомленню та формуванню потреби у професійному та особистісному вдосконаленні з метою оптимізації управління;
- переструктуруванню в результаті такого усвідомлення мотивів професійного вдосконалення (посилення значущості престижних мотивів та мотивів особистісного та професійного самовдосконалення);
- формуванню цілеспрямованості, впевненості, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, вмінь організовувати себе на досягнення поставленої мети;
- формуванню позитивного ставлення до різних аспектів професійної діяльності (посилення позитивного ставлення до особистісного зростання, до удосконалення навчально-виховного процесу, до педагогічних колективів, до професійної кар'єри тощо) [13].

Результати дослідження та їх обговорення. Виходячи із результатів констатуючого експерименту соціально-психологічне навчання під час формуючого експерименту було спрямоване на зміни у *структурі мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти*, які враховували розвиток позитивного ставлення учасників експериментальної групи до різних аспектів професійної діяльності,

Потрібно зазначити, що в *експериментальній групі* в результаті формуючого експерименту зафіксовані статистично значущі відмінності ($p < 0,001$) між результатами першого та другого зрізів, які відображають зростання позитивного ставлення спеціалістів до всіх аспектів професійної діяльності. Стосовно *контрольної групи*, то результати 1-го та 2-го зрізів показують, що тут статистично значущих змін не відбулося. Незначні зміни за кожним типом ставлення учасників експериментальної групи до професійного вдосконалення.

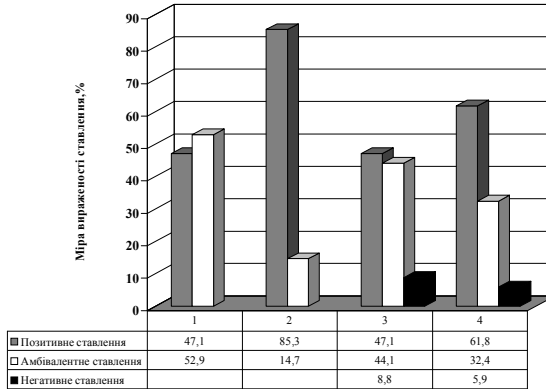
Насамперед, звернемося до аналізу даних, що стосуються ставлення спеціалістів відділів освіти до професійного вдосконалення загалом.

Можна говорити про те, що в *експериментальній групі* збільшення кількості управлінців з позитивним ставленням (з 47,1% до 85,3%) сталося в результаті значного зниження кількості респондентів у групі, в якій зафіксовано амбівалентне ставлення (з 52,9% до 14,7%) (рис. 1). Інших типів ставлення в експериментальній групі не зафіксовано.

Стосовно *контрольної групи*, то за результатами першого та другого зрізів у кожній із груп управлінців зафіксовано відповідно такі результати: позитивне ставлення – 47,1% і 61,8%, амбівалентне ставлення – 44,1% і 32,4%, негативне ставлення – 8,8% і 5,9%.

Тепер перейдемо до порівняльного аналізу ставлення учасників формуючого експерименту до удосконалення управлінської діяльності.

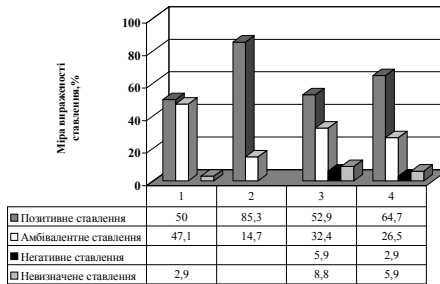
Результати експерименту свідчать про те, що підвищення позитивно-го ставлення респондентів *експериментальної групи* (див. рис. 2) до удосконалення управлінської діяльності (з 50,0% до 85,3%) сталося в результаті значного зниження кількості управлінців у групі, в якій зафіксовано амбівалентний тип ставлення (з 47,1% до 14,7%) та переходу групи спеціалістів з негативним типом ставленням (2,9%) до групи спеціалістів з амбівалентним ставленням.



Ставлення до професійного вдосконалення

Рис. 1. Порівняльний аналіз міри вираженості ставлення до професійного вдосконалення для респондентів експериментальної та контрольної групи:

- 1 – експериментальна група (1 зріз);
- 2 – експериментальна група (2 зріз);
- 3 – контрольна група (1 зріз);
- 4 – контрольна група (2 зріз).



Ставлення до удосконалення управлінської діяльності

Рис. 2. Порівняльний аналіз міри вираженості ставлення до удосконалення управлінської діяльності для респондентів експериментальної та контрольної групи:

- 1 – експериментальна група (1 зріз);
- 2 – експериментальна група (2 зріз);
- 3 – контрольна група (1 зріз);
- 4 – контрольна група (2 зріз).

Щодо контрольної групи, то результати першого та другого зрізів свідчать про те, що незначні зміни, що виявлені за кожним типом відповідей, істотно не змінюють ситуацію стосовно ставлення спеціалістів відділів освіти до удосконалення управлінської діяльності. Результати 1-го та 2-го зрізів показують, що по кожному із типів відповідей зафіксовано відповідно такі результати: позитивне ставлення – 52,9% і 64,7%, амбівалентне ставлення – 32,4% і 26,5%, негативне ставлення – 5,9% і 2,9%, невизначене ставлення – 8,8% і 5,9%.

Далі здійснимо порівняльний аналіз даних, які стосуються ставлення спеціалістів відділів освіти до психологічної компетентності та її удосконалення (рис. 3).

Як видно із діаграми (див. рис. 3), результати першого та другого зрізу показують, що учасники *експериментальної групи* виявили більший зріст позитивного ставлення (з 85,3% до 100%) до цього аспекту порівняно з учасниками *контрольної групи* (з 82,4 до 85,3). В експериментальній групі це сталося в результаті переходу всієї групи спеціалістів з амбівалентним типом ставлення (14,7%) до групи управлінців з позитивним типом ставлення. В контрольній групі це сталося в результаті незначного зменшення кількості спеціалістів з невизначеним типом ставлення (з 5,9% до 2,9%), що відбулося внаслідок їх переходу до групи респондентів з амбівалентним типом ставлення, а також переходу відповідно такої ж кількості групи управлінців з останнім типом ставлення до групи спеціалістів з позитивним типом ставлення.

Тепер звернемося до аналізу даних, що стосуються ставлення спеціалістів відділів освіти до особистісного зростання.

Як видно з рис. 4, в *експериментальній групі* збільшення кількості управлінців з позитивним типом ставлення (з 32,4% до 76,5%) сталося в результаті значного зниження кількості респондентів у групі, в якій зафіксовано амбівалентний тип ставлення (з 55,9% до 23,5%), а також переходу всієї групи спеціалістів з негативним ставленням (11,8%) до груп спеціалістів з амбівалентним та позитивним типом ставлення до особистісного ставлення.

Що стосується *контрольної групи*, то за результатами першого та другого зрізів у кожній із груп спеціалістів відділів освіти виявлені лише незначні зміни за кожним типом ставлення: позитивне ставлення – 38,2% і 52,9%, амбівалентне ставлення – 47,1% і 38,2%, негативне ставлення – 5,9% і 2,9%, невизначене ставлення – 8,8% і 5,9%.

Далі проаналізуємо результати формуючого експерименту, які стосуються ставлення спеціалістів відділів освіти до процесу підвищення кваліфікації та його ефективності.

Як свідчить діаграма (рис. 5), в *експериментальній групі* збільшення кількості управлінців з позитивним ставленням (з 67,6% до 94,1%) відбулося в результаті значного зниження кількості спеціалістів у групі, в якій зафіксовано амбівалентне ставлення (з 29,4% до 5,9%), а також переходу управлінців з негативним типом ставлення (2,9%) до групи спеціалістів з амбівалентним ставленням до процесу підвищення кваліфікації та його ефективності.

Що стосується *контрольної групи*, то за результатами першого та другого зрізів у кожній із груп спеціалістів відділів освіти зафіксовано відпові-

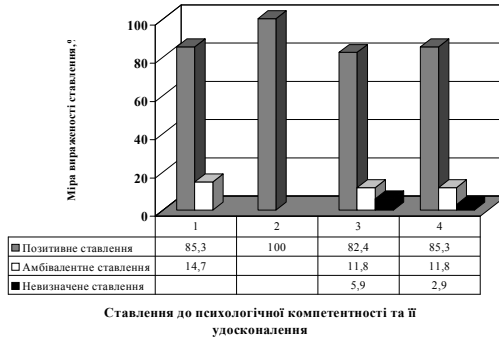


Рис. 3. Порівняльний аналіз міри вираженості ставлення до психологічної компетентності та її удосконалення для респондентів експериментальної та контрольної групи:

- 1 – експериментальна група (1 зріз);
- 2 – експериментальна група (2 зріз);
- 3 – контрольна група (1 зріз);
- 4 – контрольна група (2 зріз).

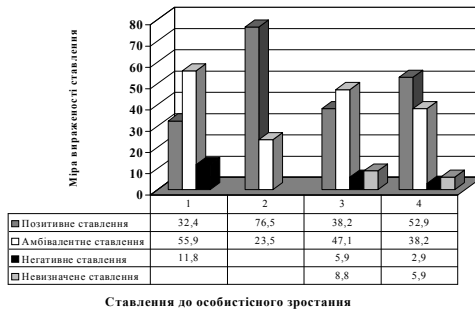
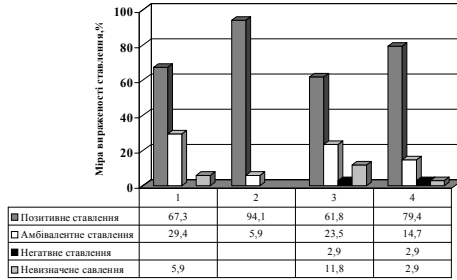


Рис. 4. Порівняльний аналіз міри вираженості ставлення до особистісного зростання для респондентів експериментальної та контрольної групи:

- 1 – експериментальна група (1 зріз);
- 2 – експериментальна група (2 зріз);
- 3 – контрольна група (1 зріз);
- 4 – контрольна група (2 зріз).

дно такі результати: позитивне ставлення – 61,8% і 79,4%, амбівалентне ставлення – 23,5 і 14,7%, негативне ставлення – 2,9% і 2,9%, невизначене ставлення – 11,8% і 2,9%.

Аналогічно, статистично значущі відмінності між результатами першого та другого зрізів, які відображають ставлення учасників експериментальної групи до педагогічних колективів ($p < 0,015$), до удосконалення навчально-виховного процесу ($p < 0,003$), до професійної кар'єри ($p < 0,001$) також вказують на зростання позитивного ставлення спеціалістів відділів освіти до цих аспектів професійної діяльності.



Ставлення до процесу підвищення кваліфікації

Рис. 5. Порівняльний аналіз міри вираженості ставлення до процесу підвищення кваліфікації та його ефективності у респондентів експериментальної та контрольної групи:

- 1 – експериментальна група (1 зріз);
- 2 – експериментальна група (2 зріз);
- 3 – контрольна група (1 зріз);
- 4 – контрольна група (2 зріз).

Так, результати 1-го та 2-го зрізу показали, що в результаті формуючого експерименту у спеціалістів *експериментальної групи* виявлено значне зростання позитивного ставлення (з 5,9% до 41,2%) **до педагогічних колективів**.

Результати експерименту вказують на те, що це сталося в результаті зниження кількості управлінців у групі, в якій було зафіксовано амбівалентний тип ставлення (з 70,6% до 50,0%) та зниження кількості спеціалістів з негативним ставленням (з 23,5% до 8,8%), і відповідно їх переходу до групи управлінців з позитивним типом ставленням.

Стосовно *контрольної групи*, то результати першого та другого зрізів показали, що порівняно із *експериментальною групою* тут виявлені лише незначні зміни за кожним із типів ставлення. Так, за результатами 1-го та 2-го зрізів зафіксовано відповідно такі результати по кожному із типів ставлення: позитивне ставлення – 14,7% і 29,4%, амбівалентне ставлення – 50,0% і 41,2%, негативне ставлення – 23,5% і 17,6%, невизначене ставлення – 11,8% і 11,8%.

Слід зазначити, що статистичні дані, які відображають ставлення учасників *експериментальної групи до удосконалення навчально-виховного процесу*, засвідчили, що збільшення кількості управлінців з позитивним ставленням (з 20,6% до 61,8%) відбулося в результаті значного зниження кількості спеціалістів у групі, в якій зафіксовано амбівалентне ставлення (з 67,6% до 38,2%), а також переходу всієї групи спеціалістів з негативним ставленням (11,8%) до груп спеціалістів з амбівалентним та позитивним типом ставлення до удосконалення навчально-виховного процесу.

Що стосується *контрольної групи*, то результати 1-го та 2-го зрізів зафіксували відповідно такі результати: позитивне ставлення – 26,5% і 44,1%, амбівалентне ставлення – 34,2% і 20,6%, негативне ставлення – 26,5%

і 20,6%. Кількість управлінців із невизначеним ставленням залишилась на тому самому місці, що і на початку експерименту (14,7%).

Результати дослідження ставлення учасників *експериментальної групи до професійної кар'єри* показали, що збільшення кількості управлінців з позитивним ставленням (з 17,6% до 73,5%) відбулося в результаті значного зниження кількості спеціалістів у групі, в якій зафіксовано амбівалентне ставлення (з 41,2% до 23,5%), а також значного зниження управлінців у групі з негативним типом ставлення (з 41,2% до 2,9%) та переходу їх до груп спеціалістів з амбівалентним та позитивним типом ставлення до професійної кар'єри.

Щодо *контрольної групи*, то результати 1-го та 2-го зрізів показали, що виявлені зміни за кожним типом ставлення не змінюють ситуацію щодо ставлення спеціалістів відділів освіти до професійної кар'єри. За результатами першого та другого зрізів у кожній із груп респондентів зафіксовано відповідно такі результати: позитивне ставлення – 20,6% і 41,2%, амбівалентне ставлення – 38,2% і 29,4%, негативне ставлення – 26,5% і 20,6%, невизначене ставлення – 14,7% і 8,8%.

Таким чином, результати формуючого експерименту зафіксували позитивну динаміку даних стосовно ставлення спеціалістів відділів освіти до всіх аспектів професійної діяльності, що свідчить про позитивний вплив програми формуючого експерименту щодо розвитку мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти.

Висновки. У цілому, результати формуючого експерименту підтвердили гіпотезу, яка була висунута на початку експерименту, і довели, що ефективний розвиток мотивації спеціалістів відділів освіти до професійного вдосконалення може здійснюватися за умови зростання позитивного ставлення управлінців до різних аспектів професійної діяльності (до професійного вдосконалення загалом; до удосконалення управлінської діяльності; до особистісного зростання; до психологічної компетентності та її удосконалення; до педагогічних колективів; до удосконалення навчально-виховного процесу; до професійної кар'єри; до процесу підвищення кваліфікації), а також в цілому показали ефективність програми формуючого експерименту.

Таким чином розвитку мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти може сприяти впровадження спеціальної системи їх соціально-психологічної підготовки.

Реалізація цієї системи можлива в результаті використання таких спеціальних психологічних засобів: а) створення навчальної програми з розвитку мотивації спеціалістів відділів освіти до професійного вдосконалення; б) вивчення, аналіз та проектування конкретних управлінських ситуацій в процесі навчання спеціалістів відділів освіти; в) використання активних форм та методів навчання (проблемні лекції; практичні заняття: «мозкові штурми», навчально-рольові та ділові ігри, соціально-психологічний тренінг; індивідуальні домашні завдання) з метою розвитку основних компонентів мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти; г) вибір та обґрунтування найбільш доцільних організаційних форм та завдань навчання.

Список використаних джерел:

1. Бакирова Г. Х. Тренинг управления персоналом. – СПб.: Речь, 2004. – 400 с.
2. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985. – 180 с.
3. Зюзько О. В. Соціально-психологічні особливості управління освітою на регіональному рівні // Актуальні проблеми психології. Т.1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002. – Ч.4. – С.189-194.
4. Карамушка Л. М Програма вивчення дисципліни «Основи психолого-управлінського консультування». – К.: МАУП, 1999. – 44 с.
5. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 180 с.
6. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія. – Київ: Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
7. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): [Монографія]. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.
8. Лабунская В. А. О структуре социально-перцептивной способности личности // Вопросы психологии межличностного познания и общения. – Краснодар, 1983. – С.63-71.
9. Москвичев С. Г. Мотивация, деятельность и управление. – Киев – Сан-Франциско, 2003. – 492 с.
10. Олпорт Г. В. Личности в психология. – М.: КСП+, СПб.: Ювенто, 1998. – 347 с.
11. Психогимнастика в тренинге. Под редакцией Н. Ю. Хряшевой. – СПб.: «Ювента», И. Т., 1999. – 256 с.
12. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг. – СПб.: Речь, 2001. – 234 с.
13. Сич В. М. Психологічні умови формування мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти // Актуальні проблеми психології. Т.1.: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К.: Міленіум, 2004. – Вип. 13. – С.130-133.
14. Цушко І. І. Роль соціально-психологічної служби в управлінській діяльності райво та навчально-виховних закладів // Освіта і управління. – 1997. – № 2. – С.123-133.
15. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
16. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 2004. – 679 с.

In given article the contents, stages of social-psychological training from development of motivation of professional improvement of the experts of departments of education is stated, the results of its experimental introduction are displayed, the forms and means of development of motivation of the experts to professional improvement are considered.

Key words: professional improvement, motivation of professional improvement, social-psychological training.

Отримано: 28.09.2008

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙ НА ПОВЕДІНКУ ТА РОЗВИТОК ДИТИНИ

Емоційні розлади є основою психологічних труднощів, які призводять до виникнення афективних станів, сприяють негативним формам поведінки та впливають на індивідуальний розвиток особистості.

Ключові слова: поведінка, емоційні розлади, «важкі діти», дошкільний та молодший шкільний вік.

Під емоціями в психології прийнято розуміти своєрідну форму відображення дійсності, в якій виражається суб'єктивне ставлення людини до світу і до самої себе. Емоції у людини пов'язані з усіма видами психодіяльності організму. При переживанні емоцій змінюється діяльність внутрішніх органів: дихання, кровообігу, травлення; спостерігається зміна виразу обличчя, постави, рухів всього тіла, інтонації і тембру голосу. Інакше кажучи, в структуру емоційних проявів включені нейрофізичний та рухово-виразний компоненти та їх суб'єктивне переживання.

Соціальний розвиток дитини відбувається на ґрунті емоцій, якими вона зв'язана з людським оточенням. Емоційний і соціальний аспект розвитку перебувають у постійній взаємозумовленості [4, с.90-110].

Емоції, які відчуває дошкільник до інших людей, орієнтують його соціальну поведінку, сприяють її точності, швидкості, адекватності. Головною ознакою позитивного емоційного стану дошкільника є його закріплена соціальна дія в корисному ефекті пристосування до життя.

Останнім часом, за даними психоневрологічної літератури, спостерігається збільшення емоційного навантаження у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (Г. В. Козловська, О. І. Захаров, Л. Ф. Кремньова та інші). Деякі дослідження показують, що частота неврозів збільшується залежно від збільшення годин навчання у школі.

Як відмічають деякі автори (Л. А. Абрамян, А. С. Співаковська), в основі багатьох захворювань лежать негативні емоційні стани. Відхилення в емоційному розвитку певним чином впливають на виникнення труднощів у поведінці дітей. У загальних рисах така поведінка характеризується неорганізованістю, агресивністю, примхливістю. Зазначимо, що така характерна поведінка не завжди означає наявність психологічних відхилень. Ці реакції можуть носити тимчасовий характер, наприклад, вони можуть бути пов'язані з неправильним вихованням дітей, можуть свідчити про незадовільний фізичний та психічний стан дитини. Разом з тим присутність у поведінці дитини таких реакцій свідчить про наявність певних труднощів у психічному розвитку дітей. Ці труднощі хоч і є певними відхиленнями від норми, але не являють собою симптомів психічного захворювання. Проблеми дітей цієї категорії, що отримали назву «важких», все частіше стають предметом обговорення (Л. С. Виготський, Л. І. Божович, О. О. Головка, Л. С. Славіна, Л. А. Абрамян).

Аналізуючи особливості «важких» дітей, В. М. М'ясищев відмічає їх емоційну нестійкість, швидке збудження та афективність. Це насамперед впливає на психологічну готовність дитини до навчання в школі, на поведінку і індивідуальний розвиток дошкільнят. Несформована в дошкільному віці довільність призводить до певних труднощів у навчанні та перешкоджає повноцінному спілкуванню з оточуючими.

Численні психолого-педагогічні дані свідчать про те, що якщо інтелектуальні та емоційні якості з тих чи інших причин не розвиваються відповідно до психологічних особливостей у ранньому та дошкільному віці, то в подальшому такі недоліки подолати важко. Раннє неблагополуччя афективних взаємовідносин з близькими дорослими й однолітками або дефективність емоційного спілкування з оточуючими людьми створює небезпеку порушення подальшого формування особистості. Розвиток емоційної сфери певним чином впливає на формування особистості, що, безумовно, проявляється у відхиленнях у поведінці (Г. М. Бреслав) [1, с.56-75].

Таким чином, як свідчать численні дослідження, негативний емоційний стан (гнів, страх, смуток та ін.) і відповідні їм форми поведінки (агресивність, плаксивість), а також порушення загальних властивостей емоційної регуляції (ситуативність, вибірковість тощо), є основними ознаками емоційного порушення, що безпосередньо впливають на розвиток особистості дитини.

Діти дошкільного віку часто страждають невротичними формами поведінки. Це можна пояснити тим, що нервова система дітей старшого дошкільного віку знаходиться у стані становлення і тому зовсім нестійка. При цьому дитина дуже чутлива до найрізноманітніших факторів і тому розвиток емоційної сфери має особливу значимість в індивідуальному та психічному розвитку дітей цього віку.

На думку О. М. Леонтьєва, емоції і почуття утворюють певний клас психічних процесів, які є специфічною психологічною діяльністю. Емоції являють собою певну форму відображення дійсності. З їх допомогою відбувається психологічна регуляція поведінки людини. Вони можуть як сприяти організації та активації діяльності, так і призводити до її руйнування. Емоції дуже пов'язані з мотивами поведінки (В. К. Віллонас). Вони регулюють за допомогою «емоційної корекції» поведінку та сприяють реалізації її ціннісних установок (О. В. Запорожець, О. М. Леонтьєв) [3, с.100-115].

У сучасній світовій психології існує ціла низка теорій, що відкривають причини, які призводять до емоційних розладів. Перший ряд теорій пов'язаний, насамперед з виникненням у суб'єкта негативних емоцій. Так, Поль Пресс констатував, що кожний інстинкт пов'язаний із специфічним ефективним дослідом (інстинкт втікання-страх, самоутвердження-духовний злет тощо). Він дійшов висновку, що емоції є регуляторами поведінки. Разом з тим, слід відмітити, що негативні емоції, наприклад, новонародженої дитини, виконують важливу біологічну функцію-крик дитини-сигнал тривоги, що дана ситуація для неї не сприятлива (Е. І. Макарова).

Розвиток поглядів про вплив емоцій на поведінку людини у вітчизняних дослідженнях (В. О. Пінчук) характеризується виділенням аспекту емоційно-вольової регуляції діяльності, пов'язаної з вивчення індивідуально-

стійких особливостей емоційної сфери суб'єкта. Ці особливості виражаються знаком, модальністю домінуючих емоцій і характеризують ставлення людини до оточуючої дійсності. Виходячи з того, що в людини емоційна насиченість є вродженою, але за життя розвивається потребою, деякі автори вважають, що виникнення емоцій пов'язане з потребою організму у функціонуванні його біологічних механізмів.

Ефективність емоційної регуляції людини спостерігається в екстремальній ситуації. В таких випадках емоції, крім звичайної регуляторної функції, повинні нести й додаткову, яка пов'язана з оцінкою тих факторів, що загрожують особистості, перешкоджають або призводять до порушення діяльності.

Якщо емоційна регуляція є слабкою і недостатньою для оволодіння ситуацією, то в суб'єкта виникає негативна емоція великої інтенсивності, що приводить до дезорганізації поведінки і часто є причиною виникнення психічного захворювання.

Надлишок негативних емоцій, як правило, тягне з собою виникнення відхилень у поведінці людини. А це сприяє виникненню патологічних характеристик індивідуального розвитку (Л. С. Славіна).

Представники теорії другого напрямку намагаються знайти причину емоційних розладів у фізіології людини, в тому числі в роботі головного мозку, центральної та периферичної нервової системи.

Так, за Хеббом, емоційні розлади поведінки є наслідком одночасного розходження нейронів активності мозку, що викликаються деякими причинами. По суті, емоційні розлади, за Хеббом, мають фізіологічне походження. Хебб запевняє, що емоції можуть бути організуючими і дезорганізуючими поведінки, в залежності від їх тенденції підтримувати чи підсилювати початковий стимулюючий вплив на організм. Таким чином, він запевняє, що емоційне порушення є вродженою реакцією людини, і подолати її здатне лише спеціальне навчання.

Ці підходи, при всій їх цікавості, не залишають місця особистості людини, її активності і не враховують вибірковості людини до різного роду емоційних подразників.

Подолати ці недоліки намагаються представники третього напрямку, які вважають, що емоційні реакції, в тому числі розлади, насамперед залежать від емоційної стійкості особистості.

Розглядаючи цей підхід, необхідно відмітити, що вся специфіка особистості людини, а саме емоційна стійкість, виводяться авторами лише із фізіологічних особливостей людини. Спроба пошуку причин емоційних конфліктів в оточуючому середовищі показана в дослідженнях К. Хорні. Він вважає, що стресогенні фактори в деякій мірі присутні в процесі культури в житті суспільства. На думку К. Хорні, людина знаходиться між двома полюсами. З одного боку, вона живе з іншими людьми і повинна підкоряти свою поведінку визначеним соціальним нормам і правилам. З іншого боку, їй необхідно проявити свою індивідуальність. Ці протиріччя часто є, на думку автора причиною виникнення емоційного конфлікту.

Психологічний конфлікт також виступає як несприятлива для людини ситуація, в якій на індивід одночасно діють протилежно направлені сили

однакової величини. Відповідно, Курт Левін виділяє три типи конфліктних ситуацій:

- 1) людина знаходиться між двома позитивними валентностями;
- 2) між двома негативними;
- 3) між позитивним і негативним.

Неможливість вирішення конфлікту сприяє накопиченню негативних дій з подальшим проявом стану декомпенсації і, як правило, супроводжується розладом емоційної рівноваги. Тобто, всі причини емоційних розладів зводяться до оточуючого середовища, до несприятливих ситуацій.

Ця точка зору піддається гострій, але справедливій критиці. Так, В. В. Лебедєв вважав, що з напруженням, стресом людина зустрічається постійно в повсякденному житті. Але, в даному випадку, суб'єкт з ним справляється, тобто емоції регулюють поведінку і людина адекватно відображаючи дійсність, відповідно реагує на неї. В іншому випадку, їй не вистачає сил, психофізичних і соціально-психологічних механізмів. Це призводить до дезадаптації поведінки. В поведінці проявляється неспокій, заторможеність, мовчазність тощо.

Отже, людина постійно піддається різним стресогенним діям. Одна і та сама ситуація у разі невідповідності чи несподіваності викликає в однієї людини афект, а в іншій порушується психологічна діяльність. Виникає запитання, які фактори впливають на виникнення афектів у людей? Насамперед, сюди відноситься комплекс вроджених властивостей нервової системи типу ВНД. Так, І. П. Павлов в екстремальних умовах визначив пряму залежність виникнення хворобливого стану у вищій нервовій системі від її типу. «Що ж стосується слабкого типу, – писав він, – то тут дуже легко різними способами зробити тварин ненормальними». Відповідно, звідси випливає висновок, що тип вищої нервової діяльності і короткий функціональний психофізичний стан сприяють розвитку афективних реакцій в умовах стресогенних ситуацій.

Деякі люди за однакових стресогенних умов можуть приймати різне положення. Це пояснюється різною емоційною чутливістю до емоціогенних подразників та наявністю емоційної стійкості (Я. Рейковський). Ступінь емоційної стійкості-це різний ступінь порушення психічних механізмів регуляції під впливом емоційного збудження (А. Левицькій). Емоційна стійкість, з точки зору емоційного напрямку, це різні рівні стійкості, які поєднуються відмінностями нервової системи в цілому. Існує думка, що емоційна стійкість залежить від урівноваженості нервових процесів (І. П. Павлов, В. В. Суворова).

Отже, зміна поведінки людини, її мови і спрямованості її мислення залежить від впливу на неї емоційної тривожності. Емоційна тривожність залежить, насамперед, від ступеня емоційної чутливості до стресогенних подразників. Ганс Сельє вважав, наприклад, що стрес, це не те, що відбувається з людиною, а те, як вона це сприймає.

Досліджуючи природу важкої поведінки, вчені не звертаючи увагу на різноплановість підходів, найчастіше відмічають труднощі в емоційній сфері. Дійсно, дуже часто доводиться спостерігати, як на фоні негативних

емоцій дитини проявляються тимчасові або стійкі труднощі. Відхилення в поведінці дитини свідчать про порушення емоційного благополуччя.

В основі емоційного неблагополуччя, як вважає Л. А. Абрамян, лежать три класи причин:

- конституціональні особливості дитини;
- особливості взаємовідносин із соціальним оточенням;
- причини психологічного порядку.

До конституціональних особливостей відноситься тип нервової системи, біотонус та соматичні ознаки. Так, переважання у дитини процесів збудження над процесами гальмування призводить до розвитку у неї некервованих емоцій. Слабкий тип нервової системи може сприяти розвитку надмірної вразливості дитини.

Особливості взаємовідносин дитини з оточуючими її людьми багато в чому визначають силу та зміст її емоційного прояву. Дитина дуже швидко засвоює систему відносин у тій сфері, в якій вона знаходиться.

Психологічна та педагогічна література свідчить про шкідливість закріплення у дітей негативних емоційних станів, що впливають на їх поведінку.

У випадках довготривалої, безперервної конфліктної ситуації або частому їх повторенні емоційні негативні збудження можуть перейти у форму застійного стаціонарного збудження і зберігатися навіть після закінчення конфліктної ситуації (К. В. Судаков). Утворене внаслідок цього стійке емоційне неблагополуччя сприяє формуванню нестійкої самооцінки і проявляється у виникненні спочатку ситуативного, а потім індивідуального переживання. Такі діти вразливо реагують на думку оточуючих на себе. Тривожність таких дітей постійно проявляється в нерішучості у поведінці (А. М. Прихожан).

У дітей старшого дошкільного віку тривога чекання впливає на психодинамічну функцію, що призводить до збіднення ігрового спілкування. У такому випадку дитина набуває низького соціометричного статусу.

Явища емоційної напруженості супроводжуються афективними проявами. Причиною афективних реакцій можуть бути невідповідність оцінки дорослого самооцінці дитини, сприйняття ситуації як важкої, конфліктної і одночасно невіршеної, труднощі в будь-якій діяльності, ситуації випадкової небезпеки. Афективні прояви різко змінюють стан внутрішніх органів, м'язової діяльності та проходження психічних процесів. У дитини різко знижується здатність до осмислення оточуючого та контролю над своїми вчинками. У результаті повторення подібних обставин, що викликають негативні емоції, відбувається закріплення зв'язку між певною групою подразників і відповідних їм емоційних реакцій. Навіть вербальне згадування про обставини викликає афективні прояви. Дитина дошкільного віку стає істеричною, примхливою, тому що нездатна осмислити ситуацію (О. В. Запорожець).

Таким чином, проведений аналіз дає можливість коротко сформулювати деякі висновки. Під час пошуку причини труднощів у поведінці дітей ми переконалися, що більшість з них пов'язана з емоційною сферою. Емоційні розлади є основою психологічних труднощів, які призводять до виникнення афективних станів, сприяють негативним формам поведінки та впливають на індивідуальний розвиток особистості.

Отже, труднощі в емоційній сфері пов'язані з двома факторами. По-перше, це особливості нервової системи, фізіологічні процеси в головному мозку, гуморальні зміни в організмі. По-друге, це специфіка ситуації, яка призводить до психологічних конфліктів та особливостей становлення та розвитку особистості в суспільстві.

Отже, невеликий досвід дітей, у тому числі і негативний, нерозуміння причинно-наслідкових відносин, своє, несхоже на доросле, бачення світу – усе це дозволяє зовсім по-новому дивитись на проблему ситуації, що призводить до емоційних розладів.

Список використаних джерел:

1. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонение. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.
2. Выготский Л. С. Детская психология. Избранные психологические труды в 6-ти т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984.
3. Запорожец А. В. Эмоциональное развитие дошкольника.: Пособие для воспитателя детского сада. – М., 1985. – 176 с.
4. Запорожец А. В., Неверович Я. З. Кошелева А. Д. и др. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. – М., 1986. – 176 с.

Emotional disorders are the bases of psychological difficulties that cause the appearance of affective states. They promote the negative behavior and influence the individual molding of a personality.

Key words: behavior, emotional disorders, hard children, pre-school and junior school age.

Отримано: 18.09.2008

УДК 159.922

В. І. Співак

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТА КОРЕКЦІЇ АГРЕСИВНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ

У статті висвітлюються результати корекції агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку, які навчаються в школі-інтернаті

Ключові слова: корекція, агресивність, молодший школяр, школа-інтернат, навчання.

Останнім часом в усьому світі спостерігається зростання насильницьких дій, що супроводжуються особливою жорстокістю, вандалізмом, знущаннями над людьми. Такі соціально-небезпечні прояви, зазвичай, пов'язані з поняттям агресії та агресивності й викликають серйозну занепокоєність. Більшість психологів розглядають агресію як форму поведінки, яка спрямована на образу чи заподіяння шкоди іншій живій істоті.

Агресивна поведінка являє собою сукупність показників – фізичної, непрямой, вербальної агресії. Не існує єдиної думки щодо визначення при-

чин виникнення агресії в людини. Різні психологічні школи тією чи іншою мірою торкаються проблеми вивчення агресії, але кожна з них виділяє свої причини виникнення, свої методи діагностики і корекції агресивної поведінки.

Дослідження цієї проблеми вітчизняними вченими (Г. О. Андрєєва, В. В. Занков, Л. П. Колчина, О. Ю. Михайлова, Т. Г. Румянцева та ін.) відзначається стійкою тенденцією до багатофакторного дослідження агресії й агресивності, коли всебічному аналізу піддаються різні аспекти її прояву – біологічні, соціальні, психологічні фактори.

Однак при всьому достатку досліджень, що є у сучасній західній і вітчизняній психології відчувається недостатня розробленість багатьох аспектів проблеми людської агресивності. Жодна з теорій не може дати повної відповіді на визначення агресії, її причин, але дозволяє вивчити і пояснити визначений аспект проблеми. Тому агресію називають сьогодні «інтегруючою», а двадцяте століття «століттям занепокоєння і насильства» [1, с.9-11].

На зростання прояву агресії, а також прояву насильства серед людей впливають економічна нестабільність і соціальна напруженість у країні. Повсякденністю стали численні конфлікти, деякі з них перетворюються у фізичне насильство, злочин проти особистості, неповага до іншої людини. Діяльність ЗМІ, реклама, кінопродукція, заповнені сценами насильства, обману, жорстокості – «навчають» діяти агресивно.

Важливу роль у формуванні агресивної поведінки відіграють також й особистісні характеристики. До них ми відносимо підвищений рівень психопатизації, нестійкість емоційного стану, що виявляється в підвищенні збудливості, подразливості, а також репресивності, яка призводить до підвищення рівня тривожності, скутості, невпевненості у собі [2, с.64].

Агресивна поведінка проявляється вже в ранньому віці, піддаючи випробуванню батьківське терпіння і створюючи напруження у стосунках з однолітками.

Найгостріше постає проблема агресивної поведінки у дітей молодшого шкільного віку, коли здійснюється перехід до нового етапу розвитку особистості; серед дітей посилюється негативізм, частішають випадки проявів жорстокості й неадекватної поведінки. Слід зазначити, що агресія молодшого школяра безпосередньо не пов'язана з порушенням встановлених правил і норм а відокремлюється від асоціальної поведінки.

Провідну роль відіграє сім'я. Характер стосунків між батьками, між батьками і дітьми, дисгармонія в сім'ї є чинниками, що визначають агресивну поведінку дітей.

Отже, становлення агресивної поведінки – складний і багатогранний процес, в якому діє ціла низка чинників тому ця проблема на сучасному етапі розвитку суспільства залишається відкритою і потребує подальшого дослідження й вивчення.

У сучасній психодіагностиці існує цілий ряд методик, спрямованих на виявлення агресивної поведінки у дітей. Детальний їхній опис можна зустріти як в західній, так й у вітчизняній психологічній літературі. Вони належать до класу опитувальників (наприклад, методика Басса-Даркі) або до проєктивних методик (наприклад, тест малюнкової фрустрації Розенц-

вейга) [3, с.138-140]. При цьому більшість фахівців зазначають, що методи першої групи мають тенденцію до викривлення результатів через те, що при роботі із певними питаннями у респондента часто спрацьовує ефект соціальної бажаності. Таким чином, ефективність та наукова конкретність агресивної поведінки пов'язані з використанням проєктивних методик, серед яких помітне місце займає методика «Неіснуюча тварина» [3, с.138-140].

Особливість проєктивних методик полягає у відносно неструктурованому завданні для досліджуваного, тобто завдання, яке допускає різноманітність можливих відповідей. Для того, щоб фантазія дитини могла б вільно розвиватись, дають лише коротку, загальну інструкцію. Дитина, в свою чергу, сприймає та інтерпретує тестовий матеріал або «структурує» ситуацію, тобто відображає фундаментальні аспекти функціонування її психіки. Іншими словами, припускається, що тестові матеріали служать ніби головним екраном, на якому досліджуванні «проектують» свої характерні мисленнєві процеси, потреби, тривожність та конфлікти. В певних випадках проєктивні інструменти являють собою методику скритого тестування, оскільки респондент рідко підозрює тип психологічної інтерпретації, яка буде дана його відповідям. Проєктивні методики характеризуються глобальним підходом до оцінки особистості. Вони є ефективними при виявленні прихованих або неусвідомлених її сторін.

Цінність і головне призначення проєктивних методик – виявлення притаманних дитині основних засобів структуризації її життєвого простору, її суб'єктивного внутрішнього світу.

Тому у зв'язку із завданнями нашого дослідження в якості головного методу було вибране індивідуальне вивчення кожної дитини молодшого шкільного віку із агресивними проявами поведінки. Саме на основі цього вивчення надалі проводилась корекційна робота. Дослідження здійснювалось протягом декількох років, що дозволило охопити особливості життя дитини у школі, особливості її взаємовідносин з ровесниками, вихователями, батьками. У процесі вивчення вдалося виявити й конкретні причини, які призводили до агресивних проявів і своєрідності перебігу. Дослідження проявів агресивності у молодших школярів проводилось нами комплексно з використанням різних методик. Всього було залучено близько 40 дітей, у 15 з яких спостерігались прояви агресивної поведінки. За допомогою спостережень вчителів та вихователів й наших власних спостережень у цих дітей проявлялись форми поведінки, які значно відрізнялись від подібних проявів у інших дітей.

Вивчення дітей здійснювалось за допомогою однакових для усіх методичних прийомів. Також, для кожної дитини простежувався момент виникнення й увесь шлях зміни агресивного стану. Зверталась увага на те, яке місце дитина займає у колективі й які стосунки склалися у взаєминах між однолітками. Положення дитини у колективі визначалося, з одного боку, її міжособистісними відносинами, тобто як і які відносини склалися з ровесниками, який характер спілкування дитини з іншими дітьми. При цьому бралось також до уваги вміння дитини підкорятись старшим. В кожному випадку здійснювалось вивчення оцінки дитини самої себе, того, на що претендує вона у своїх взаємовідносинах з ровесниками й бажане положе-

ння у колективі. Вивчалось також, до чого прагне дитина в навчальній діяльності, яка її самооцінка, адже не даремно навчальна діяльність дитини вважається вирішальним чинником, який впливає на відношення ровесників і багато в чому визначає те положення, яке вона займає у колективі.

У дослідженні використовувались такі методи і методики: спостереження, вивчення біографічних даних, проєктивні методики «Неіснуюча тварина» та «Hand-тест», анкетування вчителів і вихователів, батьків.

Методика «Неіснуюча тварина». Цей метод дослідження ґрунтується на теорії психомоторного зв'язку. Для реєстрації стану психіки використовуються дослідження стану моторики, зафіксоване у вигляді графічного зображення малюнка.

За І. Сеченовим будь-яке уявлення, що виникло у психіці закінчується рухом. Якщо рух за будь-якої причини не виконується, то у відповідних м'язах підсумовується певна напруга, необхідна для певного руху (на уяву – думка). Тенденція рухів може проявлятися на малюнку у просторі або у напрямку (віддалення, наближення, падіння і т.д.), аркуш паперу являє собою модель простору, на якій стан м'язів у момент малювання передається через відношення до простору. Простір, в свою чергу, пов'язаний з емоційним забарвленням переживання й часовим періодом: теперішнім, майбутнім, минулим, а також з дійсністю та ідеально-мисленнєвим планом роботи психіки. Простір, розташований позаду й зліва від малюючого, пов'язаний з минулим періодом і бездіяльністю (відсутністю активного зв'язку між думкою – уявленням, плануванням і його здійсненням). Права сторона, простір попереду й зверху пов'язаний з майбутнім і діяльністю. На аркуші – ліва сторона й низ пов'язані з негативними й депресивними емоціями, з невпевненістю, пасивністю. Права сторона (відповідаюча домінантній правій руці) – із позитивними емоціями, енергією, активністю, конкретністю дій. Відповідно до цих закономірностей можна аналізувати будь-який вільний малюнок.

Але, попри загальну закономірність психомоторного зв'язку і відношення до простору, при тлумаченні тесту використовуються теоретичні норми оперування з символами, геометричними елементами та фігурами.

Суть інструкції проста – дітям пропонується придумати й намалювати неіснуючу тварину та назвати її неіснуючим ім'ям.

Інтерпретація здійснюється за такими показниками: положення малюнку на аркуші паперу, інтерпретація центральної частини фігури, неіснуючої опорної частини фігури, хвосту, контури фігури, загальна енергія, оцінка характеру ліній, оригінальність інтерпретації назви тварини.

Критерії агресивності за методикою «Неіснуюча тварина», які ми використали в своєму дослідженні, були наступні: 1) чітко намальовані зуби; 2) зубчаста лінія; 3) незафарбоване волосся; 4) великі пальці; 5) пальці без долоні; 6) гострі кути; 7) роги, кігті, щетина, голки, зуби, дзьоб.

Наявність 5 і більше критеріїв свідчила про високий рівень агресивності, 3-4 – середній рівень, а 1-2 – низький рівень агресивності.

«Hand-тест» – проєктивна методика дослідження особистості, яка вперше була опублікована у 1962 році. Ідея її створення належить Е. Вагне-

ру. У 90-х роках ХХ століття методика була адаптована Т. М. Курбатовою і набула теперішнього поширення серед дослідників.

Рука допомагає людині у виконанні багатьох функцій. Існують факти, що підтверджують активну роль руки навіть під час сну. Рука здійснює постійний контакт із зовнішнім середовищем. Вона необхідна для задоволення вітальних потреб й приймає участь майже у всіх діях, що пов'язані з отриманням задоволення, в тому числі й в сексуальній активності. Рука є основним інструментом, що забезпечує кінестетичний і тактильний зворотний зв'язок.

Враховуючи все вище зазначене, автори методики логічно припустили, що проєктивний особистісний тест, в якому візуальними стимулами будуть зображення руки, дозволить виявити поведінкові тенденції людини на основі особливостей її індивідуального сприйняття запропонованого стимульного матеріалу.

«Hand-тест» може бути використаний як інструмент для вияву суттєвих потреб, мотивів, конфліктів особистості, також, що є для нас надзвичайно важливим, надійно прогнозує і якісно оцінює таку специфічну якість особистості, як відкрити агресивну поведінку.

Стимульний матеріал складається з 9 стандартних зображень кисті руки й однієї порожньої карточки. Карточки пред'являлись досліджуваному в певній послідовності, в конкретній фіксованій позиції, з наступною інструкцією: «Що, на вашу думку, робить ця рука?». Якщо досліджуваний вагався з відповіддю, йому пропонували наступне запитання: «Що, на вашу думку, робить людина, якій належить ця рука? Назвіть усі варіанти, які ви можете уявити». Десята карточка (порожня) пред'являлась з інструкцією: «Спочатку уявіть собі яку-небудь руку, а потім опишіть ті дії, які вона може виконувати». Будь-які відповіді заохочувались та фіксувалися. Карточку дозволялось повертати й тримати у будь-якій позиції.

Після цього нами здійснювалась формалізація відповідей досліджуваного через віднесення кожної відповіді до однієї з 14 оцінюючих категорій. Підраховувалась загальна кількість відповідей кожної категорії. Автори Hand-тесту запропонували наступні оцінюючі категорії: Агресія (Agg), Директивність (Dir), Афектація (Aff), Комунікація (Com), Залежність (Dep), Страх (F), Ексігібіонізм (Ex), Калічність (Crip), Опис (Des), Напруження (Ten), Активні безособові відповіді (Act), Пасивні безособові відповіді (Pas), Галюцинації (Bas), Відмова від відповіді (Fail).

Підраховувався відсоток відповідей кожної категорії по відношенню до загальної кількості відповідей. За формулами визначались схильність до відкритої агресивної поведінки, ступінь особистісної дезадаптації, тенденція до втечі від реальності, наявність психопатій. Отримані результати інтерпретувались.

Відповіді піддослідного заносились у «Бланк фіксації результатів», де зазначались прізвище, ім'я, по-батькові досліджуваного; вік; стать; дата обстеження. Крім того, в бланк заносились й такі дані: № картки, усі відповіді на дану картку, латентний час, який був витрачений на обдумування кожної картки та визначення оціночної категорії щодо кожної відповіді обстежуваного. Далі ми склали таблицю результатів тестування, в якій фіксували загальну кількість відповідей, кількість відповідей по кожній оці-

нюючій категорії, та відсоток співвідношення відповідей за кожною категорією до загальної кількості відповідей.

Переважаання відповідей тієї чи іншої однієї категорії свідчило про переважання даних якостей особистості в поведінці людини над іншими.

За допомогою формули $I = \Sigma (\text{Агресія} + \text{Директивність}) - \Sigma (\text{Емоційність} + \text{Комунікація} + \text{Залежність})$ обчислювався кількісний показник агресії. Значення $I = 0$ дозволяв припустити, що людина схильна до агресії відносно тих, кого вона краще знає, але під час спілкування з чужими людьми успішно контролює свою агресію. Значення $I = +1$ є пороговим. Перевищення його свідчило про наростання вірогідності прояву агресії (підвищена агресивність). Якщо показник I мав від'ємне значення, то прояв агресії був можливий лише в особливо значущих ситуаціях (що можна вважати нормою).

За допомогою цих методів планувалось з'ясувати:

1. В яких випадках проявляється у дитини неадекватна форма поведінки у відношенні до дорослих чи до дітей, до окремих дітей чи до усіх; чи виникають конфлікти у якому-небудь окремому випадку, чи без будь-яких видимих причин; у зв'язку з навчанням чи з якими-небудь іншими справами.

2. В чому специфіка прояву агресивного стану кожної дитини – чи проявляється негативізм, грубість, впертість, непоко́ра, наполягання на своєму, самовпевненість і т.д.

3. Коли саме у дитини проявляються ці форми поведінки і з чим вони пов'язані.

Для з'ясування цих питань за кожним досліджуваним здійснювалось спостереження, збиралась додаткова інформація для вчителів, вихователів, вивчалась історія життя дитини у сім'ї до навчання її в школі-інтернаті.

Після виконання ряду завдань було зроблено перший висновок: дітей зі слабо вираженою агресивністю вирізняє пасивність, невміння постояти за себе, вплинути на інших. Їх постійно потрібно заохочувати до активності, самостійності, зміцнювати віру у власні сили. У зв'язку із цим у спілкуванні із агресивними дітьми необхідно виявляти чималу стриманість, терпіння, пам'ятаючи, що малі забіяки, тероризуючи інших, самі страждають від власної впертості. Цим дітям потрібно дати зрозуміти, що дорослий (вихователь, вчитель) – їхній союзник у розв'язанні проблем. Потрібно тактовно й послідовно навчити дитину самоконтролю, внутрішній зібраності й витримці.

Загальновідомо, що діти молодшого шкільного віку не вміють контролювати свої бажання і вчинки, підкоряти свою поведінку висунутим вимогам, тому їхня поведінка залежить від конкретної ситуації.

Акцентувати увагу на таких дітях змусило нас по-перше, – те, що довготривалий прояв деяких форм поведінки, це і впертість, і дратівливість, і обурення, і забіякуватість, й інші, які досить часто зустрічаються серед даної категорії дітей, можуть призвести до їх закріплення й формування у них негативних якостей особистості; по-друге – при вихованні дітей з агресивними проявами зустрічаються великі труднощі.

У зв'язку з цим, на основі даних, отриманих за допомогою вище описаних методик було вирішено здійснити аналіз агресивної поведінки школярів й простежити шлях її виникнення. Хід подальшого дослідження по-

лягав у з'ясуванні загального характеру взаємостосунків дітей у класі, тобто як досліджувана нами дитина поводить себе у колективі, які у неї відношення з іншими дітьми і в яких випадках й чому у неї проявляються агресивні тенденції.

Перша дитина, на яку ми звернули увагу, була учениця 2 класу Олена К. Олена здорова, фізично добре розвинута, жвава, проте не досить організована й акуратна дівчинка. У дівчинки часто змінюється настрій, вона то весела, то похмура. В спокійному стані на перервах, прогулянках, в спальні, вона із задоволенням спілкується з дітьми, грається та розмовляє з ними. Зрідка вона є ініціатором гри й може проявляти ініціативу та керувати. Разом з тим, у дівчинки відмічається цілий ряд своєрідних особливостей поведінки, які спонукали нас до їх вивчення. Перші ж спостереження, а потім і подальше вивчення показали, що як в поведінці Олени, так і у її взаємовідносинах з іншими дітьми спостерігаються дві різні групи особливостей. По-перше, їй притаманні ті форми поведінки, які, як ми вважаємо, є результатом афективних переживань, а саме – негативізм, упертість, неадекватність реакцій. По-друге, у Олени є такі особливості, як: грубість, небажання поділитися із дітьми своїми речами, прагнення силою взяти бажане, силою відстоювати свої інтереси. Й ті й інші особливості поведінки дівчинки призводять до того, що у неї часто виникають непорозуміння, сварки, конфлікти з іншими дітьми й дорослими. Одна група конфліктів виникає тому, що поведінка Оленки не подобається дітям і дорослим і викликає з їхнього боку протидію. Часто конфлікт виникає через відмову дівчинки дати щось товаришу зі своїх речей, іграшок чи навчальних посібників, або ж через небажання відповісти на звернене до неї запитання, зробити щось для однокласника. Відмовляє дівчинка грубо, часто з криком, образою. Нерідко конфлікти виникають також і тому, що учениця забирає у дітей ту річ, яку їй хочеться мати (іграшку, книгу, олівець), або насильно захоплює те місце (біля дорослого, телевізора), яке займає інша дитина. І, нарешті, у неї часто виникають сварки у грі. Вона то відмовляється зробити те, що вимагають діти, наполягаючи на своєму, сердиться, коли програє, сварить партнерів й прагне домогтися, щоб діти діяли у грі так, як хочеться їй; у відношенні до дорослих часто проявляється та ж сама поведінка. Без будь-якого зовнішнього приводу вона може різко й грубо відповісти вчителю або вихователю: «Відстаньте», «Не ваше діло», – у відповідь на якесь прохання.

Друга група конфліктів носить зовсім інший характер. Тут конфлікти викликаються різними причинами. Найчастішим приводом до прояву агресії в Оленки було отримання нею поганої оцінки. Погана оцінка викликала у неї сильне переживання. Вона плакала, відмовлялася брати участь у житті класу. Нерідко побачивши двійку у зошиті, вона рвала його та кидала в обличчя вчителю. Так само вона поводи́ла себе, коли бачила в зошиті помилку. Дуже гостро реагувала на недостатню до неї увагу з боку дорослих, зокрема, якщо вчитель, не дивлячись на те, що вона піднімала руку, запитував не її, а кого-небудь іншого, або вихователь не доручав їй справу, яку вона хотіла виконати і не відзначав її заслуги. Але особливу увагу викликав не стільки сам факт конфліктів, скільки те, як реагувала дівчинка на ці конфлікти: вона ображалася, проявляла впертість, негативізм, кричала.

Перш ніж перейти до викладення інших матеріалів дослідження, відмітимо, що одна група описаних особливостей поведінки (негативізм, упертість, неадекватність реакцій) пов'язані, на нашу думку, з афективними переживаннями дівчинки. Є всі підстави вважати, що друга група особливостей полягає в різкому й грубому протесті, який проявляла Оленка у всіх випадках, коли вона не могла з тих, чи інших причин досягнути бажаного, або силою отримати те, що їй хотілося мати.

Що стосується навчання, то дівчинка не прагнула отримати знання, вона була неуважною на уроках, не старалася виконувати завдання, їй не подобається жоден з предметів. Вона бурхливо реагувала на труднощі, з якими зустрічалася при виконанні того, чи іншого завдання. Якщо вона чогось не знала, то або списувала, або демонстративно відмовлялася виконувати завдання. Інтелектуальні можливості їй не великі. У неї низький словниковий запас, Олена не любить читати, відсутні правильні навички й прийомы навчальної роботи, вона не вчить правил, не думає як потрібно розв'язати ту, чи іншу задачу. Таким чином, до того часу, коли ми почали її вивчати, ні за своїм інтелектуальним рівнем розвитку, ні за навичками навчальної діяльності Олена не могла добре навчатися.

Спілкуючись з вчителькою і вихователями, ми виявили, що поведінка Олени, яка впливає на виникнення конфліктів, спостерігалась уже у 1-му класі. Дослідження показали, що в 1-му класі дівчинці були притаманні ті ж особливості поведінки, що й у 2-му, лише виражались вони ще більш гостро. Так само вона реагувала й на різні невдачі – в навчанні, роботі, грі. Ті ж конфлікти були з дітьми – виникали сварки, бійки. Як і раніше вона ревниво стежила за відношенням вихователів й вчителів до інших дітей. Якщо вона бачила що хтось із дітей отримував більше уваги ніж вона, то одразу ж знаходила привід для бійки, переставала виконувати ту, чи іншу діяльність.

Після розмови з вихователями й класним керівником з'ясувалось, що Олена народилась у матері-одиначки і з двох місяців до семи років виховувалась у дитячому будинку. Про цей період життя дівчинки нічого не відомо, тому ми можемо лише припустити, що агресивна поведінка дівчинки спрямована на спроби інших дітей користуватись її речами, іграшками с захисною реакцією, а також, звичкою здобувати те, що вона бажає силою, проявляючи при цьому наполегливість.

Спробуємо дати характеристику іншому учневі школи-інтернату. В педагогічній характеристиці Олега В., учня 3-го класу, відмічено, що у стосунках з дітьми, дорослими він проявляє велику невірноваженість у поведінці. Він впертий, дуже образливий, грубий з дорослими і дітьми, часто конфліктує, свариться й б'ється.

Така ж нервовість спостерігалась і в його реакціях на отримання оцінок. Нерідко він ніби зовсім байдуже відносився до поганої оцінки, не проявляв незадоволення, але часто невдачі у навчанні переживалися ним дуже бурхливо. Він протестував, сперечався з учителем, іноді доходив навіть до істерики. Хлопчик часто ображався на те, що йому робили зауваження. У нього проявлялись також й неадекватні форми поведінки, які виражались у тому, що він ніколи не визнавав своїх помилок, не визнавав себе винним, у суперечці вперто стояв на своєму, навіть тоді, коли всім була зрозуміла безглуздість його тверджень.

Часто образливість проявлялася в тому, що учень відповідав грубими суперечками на зауваження вихователів і дітей. Крім того, з дітьми часто в таких випадках вступав у бійку. Як правило, ініціатором сварок і бійок з дітьми виступав саме він. Бився Олег жорстоко, під час бійки сильно злився. Бійки й конфлікти відбувалися не з якоюсь однією дитиною, а з усіма хлопчиками по черзі.

Таким чином, матеріали спостереження дозволили зробити висновки про те, що агресивні прояви поведінки у хлопчика виникають в основному як відповідь на образ. Об'єктивно стосунки Олега з іншими дітьми не можна назвати гарними. Про це говорять і діти. Вихователі стверджують, що діти відносяться до Олега байдуже. Правда, через його фізичну силу більш слабкі діти його бояться й інколи поступаються.

Аналізуючи його учбову діяльність, ми прийшли до висновку, що основна причина недостатньо високої успішності учня полягає в його невмінні трудитися, небажанні застосовувати трудові зусилля. При поясненні вчителя він з труднощами вловлює новий матеріал, іноді потрібно пояснювати декілька разів, для того, щоб він зрозумів. Мовлення бідне, примітивне, йому важко виразити свої думки, у нього незначний словниковий запас.

Вивчаючи особисту справу Олега ми з'ясували, що хлопчик ріс у багатодітній сім'ї, за постійне пияцтво батька та матір позбавили батьківських прав. Він є четвертою дитиною у сім'ї, його старші брати й сестра теж навчаються у цій школі. В особистій справі також зазначено, що у хлопчика легкий ступінь дебільності.

Під час спілкування з вихователями ми вияснили, що Олег дуже невірноважений, нестриманий. Ще з перших днів перебування в школі-інтернаті він постійно вступав у суперечки, привід для яких знаходив сам. Якщо хлопчику робились зауваження, він на них або не звертав уваги, або відповідав у грубій формі. В подальшому, перебуваючи в школі-інтернаті, його поведінка дещо змінилась, оскільки за свої витівки він отримував покарання.

Наведемо характеристику ще одного учня цієї школи – Сергія М.

Вивчення хлопчика розпочалось, коли він навчався в 3-му класі. За даними вихователів Сергій дуже часто провокує сварки, бійки. Він образливий і плаксивий.

Проведені нами спостереження засвідчили, що приводи для конфліктів були самі різноманітні. Основна причина – неуспішність і незадоволена потреба Сергія бути завжди попереду: першим отримати зошит, книжку, одяг. Ось, наприклад, він хоче стати в стрій першим, хоча за зростом його місце майже в кінці. Діти його не пускають, він б'ється, плаче і вперто намагається зайняти перше місце. Якщо йому це не вдається, він свідомо дражнить товарища, який стоїть попереду нього, штовхає, й знову виникає бійка і конфлікт. Однією з причин конфліктів є також справедливі зауваження товаришів з приводу того, що він порушує встановлений режим у класі, ідальні. В цих випадках він, грубо заперечує, нерідко влазить у бійку. Хлопчик ображається, грубо відповідає вчителю й вихователю, коли отримує погану оцінку.

У нього низький розумовий розвиток, на деякі прості запитання він не в змозі дати відповідь. Мовлення бідне, невиразне. Сергій не в змозі виконати самостійно майже жодного завдання. Він чекає, поки йому допоможуть або буде можливість списати. Техніка читання й письмо дуже погані.

З метою з'ясування деяких питань ми ознайомились з особистою справою хлопчика і з'ясували певні особливості життя в сім'ї. Дані про Сергія ми отримали зі слів вчителя і вихователів.

Сергій ріс дуже слабким, хворобливим хлопчиком, завжди був тихим і спокійним. В інтернаті йому було дуже важко, тому, що через слабкість він не справлявся з новими для нього завданнями. На уроках він часто засинав, або сидів нічого не виконуючи. В 2-му класі він дещо помужнів, але в його поведінці нічого не змінилося, так як він багато уроків пропускав по хворобі. Крім того у хлопчика виникли проблеми за 1-й клас – він погано знав букви.

В школі він не ночує, оскільки живе неподалік, постійно знаходиться дома, батьки не приділяли достатньої уваги його успішності. Вони вважали, що дитина спочатку повинна зміцніти фізично і тільки після цього можна висувати вимоги щодо учбової діяльності.

У зв'язку з цим і в 1-му, і в 2-му класах у Сергія не з'являлись переживання, пов'язані з поганою успішністю. Поведінка хлопчика була спокійна, з дітьми поводився добре, не було ні сварок ні конфліктів. До 3-го класу Сергій зміцнів фізично, став активнішим, перестав хворіти й пропускати заняття. Але проблеми пов'язані з навчанням не зникли, крім того за ці роки він звик працювати неухважно, не проявляючи ніякої ініціативи і продовжував залишатися невстигаючим учнем.

В 3-му класі Сергій почав цікавитись оцінками, ображався, якщо йому ставили низькі оцінки. Почали з'являтися конфлікти з дітьми. Він став жорстоким, жадібним, не прагнув самостійно виконати якесь завдання, вимагав постійної уваги з боку вчителя. Якщо вчитель приділяв йому уваги менше, він починав драгуватися, відмовлявся виконувати завдання, міг порвати й викинути зошит.

Погіршилися також відносини з учнями, Сергій постійно намагався бути в центрі уваги, робити все по-своєму. Він став грубим, впертим, забіякуватим, драгівливим, усі конфлікти, які виникали, завжди закінчувалися бійкою. У нього дуже часто почали з'являтися напади гніву. Вихователям було важко з ним впоратись, вони тільки й чекали, коли його заберуть батьки.

Охарактеризуємо ще одну ученицю цієї школи – Тетяну С. Тетяна є ученицею 3-го класу, досить активною та жвавою. Після розмови із вчителем, було з'ясовано, що починаючи з 1-го класу, дівчинка проявила себе досить активно, багато дітей її слухались, до того ж вона непогано навчалась і діти до неї тягнулися. Вчителька доручала їй ключі від класу, вона виконувала багато доручень. Але згодом і вихователі, і вчителька помітили великі зміни, які вплинули на стосунки Тетяни з однолітками. Дівчинка запросто могла вдарити когось зі своїх однокласників без видимих на те причин, хоча якщо її запитували за що вона вдарила, Тетяна завжди знаходила, що відповісти і звинувачувала когось, а не себе. Вона почала ображатися, якщо вчитель, або вихователь робили їй зауваження, переконуючи, що саме вона права й робить усе вірно. Якщо на уроці вчителька просила когось іншого, а не її роздати підручники, або зошити, вона ображалась, могла встати, забрати в учня ці зошити або підручники й сама роздавати. Якщо ж вчителька просила її сісти на місце і дозволити іншому виконувати цю роботу, дівчинка бурхливо реагувала на ці зауваження. Вона могла кинути в

обличчя зошити учневі, який виконував це завдання, також штовхнути дитину так, що та падала, відмовлялась працювати далі на уроці. На зауваження не реагувала й робила все на зло, заважала працювати іншим. Згодом стосунки із однолітками погіршилися, Тетяну не запрошували у гру, оскільки вона постійно командувала, змінювала правила на свій лад, показувала свою зверхність, давала «прізвиська» іншим дітям. Бували випадки, коли до когось із дітей приїжджали батьки й привозили печиво, або цукерки. Діти у класі завжди ділились між собою, а Тетяна постійно знаходила привід виманити у інших їх долю. Якщо хтось із дітей не хотів давати їй цукерки, вона починала бити й кричати на дитину.

У дівчинки з'явилась звичка зводити наклеп на своїх однолітків, вона постійно доносила і вихователям, і вчительці, що роблять і де знаходяться хлопці.

Що стосується навчання, дівчинка стала дуже неохайною, намагалась виконати завдання першою, не перевіривши при цьому чи є у неї помилки, швидко здавала зошит на перевірку вчительці. На уроці постійно викрикувала, вставала з місця. Бурхливо реагувала на те, коли вчитель не спитав її, а когось іншого, хоча вона піднесла руку. Дівчинка постійно звертала на себе увагу, любила бути в центрі уваги, щоб усі робили так, як хоче вона, а не інакше. Конфлікти, які виникали між нею й іншими дітьми, завжди закінчувалися бійкою, біла ж вона дітей із особливою жорстокістю, царпала обличчя, руки, виривала волосся, билась ногами.

Дівчинка досить самовпевнена, груба, завжди наполягає на своєму. Вона звикла бути в центрі уваги, робити усе по-своєму.

Після розмови з вчителькою й ознайомившись з особовою справою дівчинки, ми з'ясували, що Тетяна росла без матері. Коли дівчинці виповнився 1 рік – матір померла, крім неї у сім'ї є ще троє дітей, двоє з них дорослі й живуть окремо. Причини смерті матері невідомі. Батько ніколи особливо не доглядав за дітьми, постійно пиячив, не ночував вдома, діти постійно були голодними.

Жили вони у селі, доглядали за дітьми сусіди, до 7 років Тетяна ніде не навчалась, хоча зі слів сусідів старший брат вчив її писати букви й рахувати. Прийшовши до 1-го класу Тетяна могла рахувати до 5 і знала декілька букв. З особистої справи ми дізнались, що у дівчинки дебільність легкого ступеня.

Також ми з'ясували, що дівчинка дуже змінилась протягом трьох років перебування у школі-інтернаті. Вона не любить бути другою, прагне, щоб їй приділяли уваги більше, ніж іншим дітям, дуже образлива, вперта, груба, вступає у конфлікт не лише з учнями, але й з дорослими. Рідко співчуває іншим, хоча коли у неї неприємності, потребує великої уваги до себе. Її важко змусити робити щось у класі, наприклад, підмести й помити підлогу.

Чим старшою ставала Тетяна, тим яскравіше проявлялися у неї агресивні тенденції.

Після з'ясування причин неуспішності та проявів агресії ми застосували методики «Hand-тест» та «Неіснуюча тварина» [3, с.138-140] і здійснили спробу співставити отримані результати з результатами дітей загальноосвітньої школи. В експерименті взяли участь 30 дітей із школи-інтернату та 30 – із ЗОШ.

У дітей зі школи-інтернату спостерігалася схильність до відкритої агресивної поведінки, а в учнів із масової школи ймовірність прояву агресії існувала в окремих випадках, що можна вважати нормою. Таким чином, високий рівень агресивності спостерігався саме у дітей зі школи-інтернату, а у дітей ЗОШ рівень агресивності був низьким.

За результатами двох методик ми побачили, що у 50% дітей зі школи-інтернату спостерігається схильність до відкритої агресивної поведінки та високий рівень агресивності. Низький рівень агресивності та прояви агресії в окремих випадках зустрічається у 20-30% молодших школярів із ЗОШ.

Результати спостереження за дітьми, які навчаються в школі-інтернаті, дають можливість стверджувати, що майже усім їм притаманний високий рівень агресивності, яка впливає на стосунки дітей у колективі. Діти не вміють контролювати свої емоції, усі проблеми вирішують силою, обуренням, майже усі прагнуть до лідерства, привертаючи до себе увагу різними способами. Часті афективні спалахи у дітей викликають постійні конфлікти, які призводять до того, що в більшості випадків вони залишаються самі, а це в свою чергу обурює їх і, як наслідок, виникають нові конфлікти.

Результати первинного спостереження наштовхнули нас на розробку корекційних занять з метою здійснення спроби зниження рівня агресивності і надання допомоги дітям щодо контролю своїх емоцій, вибухів гніву і роздратування.

Групові корекційні заняття проводились з дозволу керівництва школи-інтернату.

Діти, з якими проводились корекційні заняття, навчалися і проживали у школи-інтернаті. Заняття були спрямовані на зниження агресивності цих дітей, а також для того, щоб допомогти дітям знаходити оптимальне вирішення проблем, не вступаючи у конфліктні ситуації.

Заняття проводились тричі на тиждень. Тривалість занять – від 30 до 40 хвилин. Мета роботи полягала у: подоланні бар'єру самовпевненості, зниженні агресивності та співпраці з вчителем і вихователем.

До програми психокорекційної роботи входив ряд ігор: посварилися «Два півники» (гра вчить підкорятися певним правилам, які організують, дисциплінують та згуртовують її учасників), «Голка й нитка», «Веретено», гра з піском, «Два сердитих хлопчики», «Злючка», «Хлопчик (дівчинка) – навпаки» (у грі розвивається довільний контроль за своїми діями, знімається рухова розгальмованість, негативізм), «Дракон кусає свій хвіст», сюжетно-рольова гра «Перукарня» (мета гри полягає в тому, щоб навчити дітей стриманості, витримці у випадку, коли їм випадає не керівна роль), «Пам'ятник чуттю», релаксація.

Корекційні заняття містили у собі ряд етапів: підготовчий (спостереження за поведінкою дітей, виявлення поведінкової реакції у ситуаціях, які вимагають колективного вирішення проблем), основний (врегулювання поведінки дітей у колективній взаємодії з іншими дітьми, зменшення агресивних проявів, формування рольової поведінки), завершальний (спостереження за змінами, які відбулися впродовж занять).

Отже корекційні заняття склалися з трьох основних етапів, які включали 10 занять.

I етап містив три заняття. На першому занятті ігри проводились з метою спостереження за поведінкою дітей. Метою спостереження було виявлення поведінкової реакції у ситуаціях, які вимагали колективного вирішення проблем. Наприклад, у грі «Веретено» виникла суперечка, хто буде стояти попереду. Діти самостійно розділилися на групи, так, що хлопчики були в одній команді, а дівчатка в іншій. Змагання закінчилися на користь хлопчиків, що дуже образило дівчаток. Вони почали звинувачувати їх у тому, що ті неправильно рухались і таким чином виникла суперечка. Після врегулювання суперечки, групи було вирішено змішати, тобто в одній групі були Тетяна й Олег, в іншій Олена та Сергій. По закінченню гри виникла та ж сама суперечка між командами, не дивлячись на те, що групи були змішані.

На першому занятті використовувались ігри загального характеру, які вчать підкорятися певним правилам, організують, дисциплінують й згуртовують гравців. Таким чином, дітям було запропоновано ще одну гру, яка називалася «Посварилися два півники». Першими зголосилися бути півниками Олег та Сергій. Хлопчики занадто захопилися грою, почали сміятися, вигукувати деякі образливі слова, кожен з них хотів як найсильніше вдарили іншого, було помітно, що вони отримували задоволення коли суперник на якусь мить здавався. Після закінчення двобою дітям було запропоновано відповісти на ряд запитань: «Через що посварилися два півники?». Олег: «вони посперечалися з приводу того, хто з них сильніший», Сергій: «вони щось не поділили», Тетяна: «не знаю»; «Чи добре півникам, які б'ються?». Олег: «не дуже, – плече болить», Сергій: «так», Олена, Тетяна: «не знаю»; «Як їм помиритись?». Усі діти відповіли – «не знаю». На цьому перше заняття було завершено.

У наступні заняття було вирішено включити інших дітей (однокласників, друзів), щоб наші діти змогли побачити й прослідкувати інший, ширший шлях вирішення проблем. Таким чином, усього група налічувала 8 осіб. На цьому (другому) занятті ми використали ігри «Голка й нитка», «Хлопчик (дівчинка) – навпаки» і почали знайомити з сюжетно-рольовою грою «Перукарня». Це заняття нічим не відрізнялося від попереднього, усі діти прагнули виконувати головну роль у грі «Голка й нитка», що призвело до невеликого конфлікту. Тому, було прийнято рішення припинити гру. Після цього була проведена невелика бесіда з дітьми, вони дещо заспокоїлися і ми продовжили заняття.

Що стосується наступної гри «Хлопчик (дівчинка) – навпаки», то було видно, що ця гра дітям дуже сподобалась, кожен з присутніх з легкістю робив не так, як усі і отримував від цього велике задоволення.

Також, як було зазначено вище, на цьому занятті почалось знайомство із сюжетно-рольовою грою «Перукарня». Вона проводилася на протязі усіх занять. Мета гри: розвивати солідарність, поступливість, уміння ділитися спільними предметами, розвивати посидючість. Попереднє ознайомлення проходило у вигляді бесіди, також були представлені іграшкові інструменти (гребінець, ножиці, дзеркало). Представили дітям ролі, провели попереднє входження у роль шляхом розповіді їм, що вони мають робити. В подальшому розпочали попереднє програвання цих ролей під керівництвом дослідника.

Поведінка дітей на цьому етапі в основному скеровувалась дослідником. Але при цьому були помітні прагнення до ведучих ролей агресивних дітей. Навіть другорядні ролі діти програвали як керівні (вони поводити себе нестримано, підказували іншим, що потрібно робити). По закінченню гри заняття було завершено.

Третє заняття було побудоване лише на сюжетно-рольовій грі «Перукарня».

Навіть після попереднього ознайомлення діти не змогли зрозуміти, що вони повинні виконувати у своїх ролях, тому для того, щоб врегулювати поведінку дітей й скерувати їх дії в потрібному напрямку на першому етапі керуючу роль виконував дослідник. Агресивні діти (Тетяна, Олег), яким надавалися другорядні ролі, виконували їх як керівники. Вони не могли всидіти на місці, вказували іншим дітям, як і що потрібно робити, що в свою чергу не подобалося тим і тому знову виникали невеличкі конфлікти. В подальшому конфлікти було врегульовано і гра завершена.

Також, на цьому занятті ми вирішили включити ще один вид діяльності – релаксацію, так як після гри діти були дратівливі, збуджені. Дітям пропонувалося сісти зручно на підлогу, закрити очі й розслабитись, подумати про щось приємне, при цьому була включена повільна мелодія.

II етап, основний, був спрямований не на спостереження, а на врегулювання поведінки агресивних дітей у колективній взаємодії з іншими дітьми, на зменшення агресивних проявів, формування рольової поведінки у грі, співробітництво з іншими дітьми.

На четвертому занятті використовувались такі ігри: «Дракон кусає свій хвіст», «Голка й нитка» та сюжетно-рольова гра «Перукарня».

Вперше гра «Дракон кусає свій хвіст» була проведена під керівництвом дослідника, наступні рази діти грались самостійно. З боку агресивних дітей були помітні прояви нервозності, підштовхування інших дітей, щоб ті швидше рухались. При виявленні даної реакції, ми скеровували дітей в потрібному напрямку. Для закріплення потрібної поведінки взята була схожа гра «Голка й нитка», при цьому керівна роль надавалась агресивній дитині. Також було дано попередження, що якщо виникне конфлікт, гра буде припинена.

Далі ми знову використали гру «Перукарня». На цьому етапі сюжетно-рольової гри усім агресивним дітям дали другорядні ролі (Олена – клієнт; Сергій – помічник перукаря). При самостійному програнні ролей Олена і Сергій брали на себе більшу відповідальність, грали роль лідерів і скеровували поведінку інших. Розуміючи те, що від них вимагається діти стали легше переносити втручання у гру дослідника. Далі діти намагались грати за правилами, хоча дотримуватись їх їм було важко.

В кінці гри була проведена бесіда на тему, що вимагає кожна з запропонованих ролей та що потрібно поступатись, якщо цього вимагає роль. У рухливих іграх варто спокійніше ставитись до напружених ситуацій й вміти колективно вирішувати проблеми.

На п'ятому занятті були використані ігри «Веретено», «Злока», «Перукарня».

Після проведення інструкції по грі «Веретено» діти самостійно почали ділитись на дві команди, в одній команді були самі хлопчики, в іншій –

дівчатка. Після першого разу перемогу отримали дівчатка, що викликало обурення у хлопчиків, вони вступили у конфлікт, почали сперечатись, доводити, що дівчатка грали не за правилами. Після того, як дослідник попередив, що гра буде завершена, якщо не припиниться конфлікт, діти дещо заспокоїлися наступного разу створили гетерогенні за статтю групи. Перед грою було зроблено ще одне попередження, що в разі конфлікту гра буде припинена. Це подіяло на дітей і таким чином ексцесів більше не виникало. Були помітні деякі зрушення, діти почали прислухатись до вимог інших й дещо контролювати свою поведінку.

У більш спокійному стані пройшла гра «Злюка». Діти з ентузіазмом прийняли зображувати «злюку», кожен прагнув сісти на стілець в центрі. Впорядкованих і конкретних відповідей на запитання не було, усі хотіли побути у ролі злюки. Під кінець заняття знову була запропонована гра «Перукарня». На цьому занятті усім чотирьом дітям було дано другорядні ролі. На даному етапі вони виконували свої ролі, а дослідник частково скеровував їх. Серйозних конфліктів не було, лише деякі суперечки, які поступово врегульовувались. Наприкінці заняття була проведена релаксація.

На шостому занятті використовувались ігри «Хлопчик (дівчинка) – навпаки», «Два півники посварились», «Перукарня». З грою «Хлопчик (дівчинка) – навпаки» діти були знайомі, вони з цікавістю виконували відведену їм роль. Кожна дитина з великим задоволенням робила не так, як усі й отримувала при цьому насолоду. У цьому занятті використалась гра «Два півники посварились». Дітям була знайома вона ще з першого заняття, тому тільки разом пригадали інструкцію. Також ця гра викликала інтерес у дітей і на цей раз півниками спочатку були дівчатка. Вони менш емоційно, ніж хлопчики виконували свої ролі, а хлопчики з місць викрикували, щоб ті сильніше штовхались. Гра викликала емоційне піднесення у всієї групи дітей. Вона була спрямована на вивільнення негативних емоцій.

Що стосується гри «Перукарня», то всім агресивним дітям були відведені керівні ролі, але наголошувалось на лояльному відношенню до інших. В процесі гри змінювалися ролі й прослідковувалася реакція кожної дитини на ці зміни. Наприклад, Олег не одразу захотів змінити свою роль перукаря на помічника, він починав сперечатися, сваритися, але після зауваження керівника про те, що він може бути виключений з гри, хлопчик заспокоївся й змінював роль. В результаті цього ми змогли зробити деякі висновки стосовно змін поведінки окремих дітей. Звичайно кардинальних змін не було помічено, але певні кроки були зроблені, хоч й незначні.

Сьоме заняття включало ігри «Перукарня», «Гра із піском», «Релаксація».

На цьому занятті ми помітили деякі зрушення. Про це свідчило те, що у грі «Перукарня» діти намагалися самі виконувати взяті ролі, менше конфліктували, за власним бажанням мінялися ролями й прислуховувались до наших вказівок. Діти поводити себе більш стримано, хлопчики дозволяли дівчаткам робити їм зачіски. В це заняття було впроваджено ще одну нову гру – «Гру з піском», яка нагадувала прийоми релаксації. Суть гри полягає в тому, що вона поперемінно напружує й розслаблює м'язи рук, справляє загальну й тонізуючу дію.

Заняття восьме включало ігри: «Два сердитих хлопчики», «Злюка», «Перукарня», «Гра з піском», «Релаксація».

Заняття розпочалося з нової гри «Два сердитих хлопчики». Діти легко входили в роль, намагалися бути суворими, розмахували руками, але при цьому усі дуже сміялися і тому ті хто був у головних ролях не могли довго бути сердитими і теж сміялися. Коли були задані запитання діти відповідали по-різному. Одні говорили, що бійка не може принести шкоди, в боротьбі видно хто сильніший, інші – що помиритися можна тоді, коли один попросить вибачення.

Третій, завершальний етап, на якому ми змогли прослідкувати за змінами, які відбулися впродовж наших занять. На цьому дев'ятому занятті були використані ігри: «Перукарня», «Гра з піском», «Релаксація». Було помітно, що діти більш-менш самостійно знаходили спільну мову, допомагали досліднику. Заняття проходило у спокійній формі, хоча й виникали деякі непорозуміння.

На десятому занятті була зроблена заключна бесіда по грі «Перукарня». Наголошено на тому, що усі гарно себе поводити і вправно виконували свої ролі. Також була запропонована незвідана для дітей гра «Пам'ятник чуттю». Хлопчики та дівчатка з радістю сприймали нову гру, кожен прагнув стати на стілець й показати емоцію, яку він вибрав. Діти не так бурхливо прагнули випередити один одного, хоча деякі суперечки і виникали. На закінчення було запропоновано намалювати свій гнів, порвати й викинути його. Заняття завершилось «Релаксацією» і проведеною заключною бесідою.

Після проведення десяти занять ми помітили, що у дітей не повністю зникли агресивні тенденції, проте ці заняття допомогли дітям більш врівноважено вирішувати конфлікти, не вступаючи без приводу в бійку, прислухатись до зауважень дорослих. Також ми помітили, що в іграх з іншими дітьми вони себе дещо стримували не даючи волю емоціям. Заняття в деякій мірі допомогли хлопчикам та дівчаткам знаходити спільну мову з однолітками, не огризатись до вихователів. Звичайно агресивні тенденції залишились, але інколи діти могли їх контролювати, на зауваження вихователів вони реагували спокійніше, хоча не завжди й намагалися виконувати їх розпорядження. Таким чином, можна зробити висновок, що ці заняття пройшли не даремно. Хоча й незначних, проте все ж такі позитивних змін ми досягнули і це в деякій мірі допомогло не лише дітям, а й вихователям.

Після проведення корекційних занять і з метою перевірки їх ефективності була проведена вторинна діагностика, яка включала в себе, в основному, спостереження за дітьми під час навчання, прогулянок, проведення розмов з вихователями – врахування їх думки щодо змін, які відбулися із дітьми. В процесі розмови ми отримали досить важливу інформацію, яка допомогла нам зробити остаточні висновки про ефективність нашої роботи.

Що стосується власних спостережень, то можна зазначити, що остаточно агресивність не зникла, тому ми не можемо сказати, що ці діти стали спокійні, слухняні. Ні, вони залишились самі собою, але в ситуаціях, в яких вони раніше безповоротно робили те, що хотіли, почали значно стримувались й інколи задумувались перш, ніж зробити щось. Також при виконанні якоїсь колективної роботи були помітні менш бурхливі прояви лідерства, хоча й залишались прояви гніву. Наприклад, ми спостерігали картину, коли одній із досліджуваних – Тетяні – вчителька на уроці зробила зауваження, що вона

поспішає виконувати письмове завдання, не звертаючи уваги на якість виконання. Раніше на таке зауваження Тетяна закривала зошит або зі злістю вирвала б аркуш і відмовилась працювати до кінця уроку. На цей раз ми були свідками іншої картини: після зауваження дівчинка усе ж таки закрила зошит й перестала працювати, але коли вчителька сказала, що наступне цікаве заняття будуть виконувати лише ті діти, хто виконав правильно й акуратно попереднє, Тетянка усе ж таки відкрила зошит і продовжила працювати.

Таким чином, ми бачимо, що дівчинка через силу, але змусила себе вирішити свій внутрішній конфлікт. Раніше жодне цікаве завдання не змусило б її продовжити роботу, вона б не працювала сама і заважала б іншим. З розмови вихователя ми з'ясували, що дівчинка все ж прагне до лідерства, вступає у конфлікти, але в деяких ситуаціях вона стримує себе й прислуховується до зауважень.

Інший досліджуваний – Олег, хлопчик фізично розвинутий, який усі свої конфлікти розв'язує силою. Сказати, що хлопчик остаточно змінився, ми не можемо, він продовжує командувати, іноді може когось ударити. Але певні зміни все ж відбулися і ці зміни ми помітили, коли одного разу на прогулянці діти гралися в одну гру, яку ми використовували на корекційних заняттях («Дракон кусає свій хвіст»). Цю гру запропонував Олег. Дехто із дітей правила знали, оскільки приймали участь у корекційних заняттях. Коли вони вирішували хто буде голова, Олег теж запропонував свою кандидатуру, й тут ми мали нагоду спостерігати за такою картиною: одна з учениць попросилась бути попереду, оскільки, ще ніколи не грала у цю гру, після довгих вагань перший, хто запропонував своє місце, був Олег.

Подібні ситуації ми спостерігали й в інших досліджуваних і можна сказати, що проведені корекційні заняття призвели до часткового зниження рівня агресивності у молодших школярів. Крім того, діти поступово вчилися контролювати свій гнів, стримувати бурю своїх негативних емоцій, прислуховуватися до зауважень дорослих і ровесників та менш бурхливо на них реагувати, виходити із конфліктних ситуацій. Це, в свою чергу, дозволяє зробити висновок про те, що розроблені нами корекційні заняття виявилися ефективними для роботи з агресивними дітьми, які навчаються у школі-інтернаті.

Список використаних джерел:

1. Изард К. Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 1999. – 270 с.
2. Креч Д. Нравственность, агрессия, справедливость // Элементы психологии. – 1992. – № 5. – С.64.
3. Энциклопедия психологических тестов для детей. – М.: Класс, 1998. – 256 с.

The article highlights the results of aggression behaviour correction the junior pupils which study at the boarding-school.

Key words: correction, aggression, junior pupil, boarding-school, studies.

Отримано: 12.10.2008

ВИВЧЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ КОРЕКЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОЇ ПОЗИЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Автор вважає однією з причин низької успішності учбової діяльності і низького статусу молодшого школяра в групі значну різницю у віці учнів одного класу, як правило, типову для сучасної школи. Висновки обґрунтовуються даними дослідження. Запропоновано метод корекції неблагополучної соціально-особистісної позиції молодшої за віком дитини в класі.

Ключові слова: різновікова група, соціально-особистісна позиція, соціальна взаємодія, сприятливе середовище, учбова діяльність.

Дітей, які навчаються разом в одному класі у науковій педагогічній та психологічній літературі прийнято вважати однолітками і їх взаємовідносини характеризувати як стосунки одноліток. Насправді, у більшості випадків, наші сучасні класи – це різновікові групи, у яких навчаються не однолітки, а діти з різницею один, або ж і два роки. Психологи ж вважають, що спілкування дітей з невеликою різницею у віці (один-два роки) досить неблагополучним, навіть конфліктним. Такі діти зовнішньо мало в чому відрізняються, а можливості у них дуже різні [1]. В зв'язку з цим, в класі, який зазвичай комплектують дітьми із значною різницею у віці, часто виникають ситуації, коли вчитель, маючи за еталон діяльність старшої дитини, ставить завищені вимоги і до молодших. Старші ж діти, наслідуючи вчителя і будучи більш умілими, знаючими, сильними та витривалими, мають усі можливості отримати роль лідера, а молодші за віком діти, відчуваючи, що вони знають і уміють менше старших, не здатні відстояти свої інтереси [5, с.200].

Проблему соціальної взаємодії учнів молодшого шкільного віку, взаємозв'язку соціального статусу з рівнем успішності дітей у початкових класах досліджували А. І. Ліпкіна, Т. А. Репіна, В. О. Мухіна, С. Г. Якобсон, Л. І. Божович, А. С. Залужний.

За свідченням А. І. Ліпкіної, невдачі і труднощі у розв'язанні учбових завдань, які посилюються негативними оцінками учителя і однокласників, ведуть за собою зростання негативного відношення до навчання, а це в свою чергу призводить до ще більшого зниження рівня учбової діяльності і ще гіршим оцінкам [2]. У дослідженнях В. С. Мухіної показано, що в ситуації успішної діяльності діти активні, вільно реалізують свої домагання, а неуспішність призводить до пасивності, втраті бажання спілкуватись з однолітками і дорослими. За даними, отриманими Т. А. Репіної, популярність дитини у групі залежить головним чином від її успішності у тій чи іншій діяльності [7, с.76].

Особливість нашого дослідження в тому, що нами вивчалась можливість взаємозв'язку між віком дітей, які навчаються в одному класі початкової школи, їх успішністю в навчальній діяльності та статусом в учнівському колективі.

Під час опрацювання даних особових справ учнів початкових класів ЗОШ № 5 м. Кам'янець-Подільського було виявлено, що різниця у віці дітей, які навчаються в одному класі і вважаються однолітками, дійсно існує і становить у досліджуваних учнів початкових класах в середньому 1 рік 8 місяців. Різницю у віці наймолодшого і найстаршого учнів класу показано у таблиці 1.

Таблиця 1
Різниця у віці наймолодшого і найстаршого учнів одного класу

Клас	К-ть учнів	Дата народження найстаршого учня класу	Дата народження наймолодшого учня класу	Різниця у віці наймолодшого і найстаршого учнів класу
2 – А	27	Березень 1996 року (Юлія Р)	Лютий 1998 року (Оксана С)	1 рік 11 місяців
2 – Б	24	Лютий 1996 року (Денис С)	Грудень 1997 року (Володимир П)	1 рік 10 місяців
3 – А	29	Березень 1995 року (Микола Г)	Листопад 1996 року (Павло П)	1 рік 7 місяців
3 – Б	32	Серпень 1995 року (Сергій Б)	Листопад 1996 року (Віталій В)	1 рік 3 місяці
4 – А	26	Січень 1994 року (Микола Г)	Липень 1995 року (Дмитро З)	1 рік 7 місяців
4 – Б	22	Жовтень 1993 року (Лля П)	Жовтень 1995 року (Радміла П)	2 роки
4 – В	28	Липень 1994 року (Павло П)	Березень 1996 року (Катерина Д)	1 рік 8 місяців
4 – Г	26	Березень 1994 року (Віталій Г)	Листопад 1995 року (Олександр Ж)	1 рік 8 місяців

Для виявлення взаємозв'язку між віком дітей одного класу та рівнем їх успішності ми обчислили середній бал річних оцінок з усіх предметів чотирьох наймолодших та чотирьох найстарших учнів у кожному досліджуваному класі. Різницю між рівнем успішності наймолодших та найстарших учнів класу розкрито у таблиці 2 (вік найстарших і наймолодших учнів позначено відповідно символами С і М).

Порівняння узагальнених даних рівнів успішності дає змогу стверджувати, що у дітей більш старшого віку середній рівень успішності вищий (у межах 0,6 – 1,5 балів), ніж у молодших учнів того ж самого класу. Виявлено, що з тридцяти двох молодших за віком досліджуваних учнів початкових класів ЗОШ № 5 м. Кам'янець-Подільського п'ятеро невістигаючих, один відмінник; серед тридцяти двох старших за віком – невістигаючий один, відмінників трое.

Візьмемо до уваги, що у дитячому колективі відбувається постійне порівняння дітей між собою, яке базується на оцінках вчителя. Оскільки оцінка вчителя (особливо у початкових класах) є міркою, яку приймають усі діти, то для невістигаючого, особливо молодшого усіх в класі за віком, ця ситуація є досить неблагополучною. Він одразу ж, в понятті своєї соціальної позиції

(позиції учня), – виявляється раптом нижче інших, що досить негативно впливає на подальший особистісний розвиток школяра і призводить до домінування у нього не пізнавальних, а соціальних мотивів навчання (завоювати повагу однокласників, авторитет вчителя, стати гордістю батьків тощо) [8, с. 136].

Таблиця 2

Різниця успішності наймолодшого і найстаршого учнів одного класу

Клас	Вік учнів	Середній бал з усіх предметів	Різниця успішності (в балах)
2 – А	Найстарший	8,2	1,5
	Наймолодший	6,7	
2 – Б	Найстарший	7,5	1,4
	Наймолодший	6,1	
3 – А	Найстарший	7,6	1,5
	Наймолодший	6,1	
3 – Б	Найстарший	8,4	1,3
	Наймолодший	7,1	
4-А	Найстарший	10	0,6
	Наймолодший	9,4	
4 – Б	Найстарший	10,3	1,5
	Наймолодший	8,8	
4 – В	Найстарший	10,1	0,1
	Наймолодший	10	
4 – Г	Найстарший	10,2	1,1
	Наймолодший	9,1	

У нашому дослідженні було виявлено наявність позитивної взаємодії не тільки між статусом і успішністю учня у навчальній діяльності, а також і взаємозв'язок статусу з віком дитини: серед тих же тридцяти двох дітей, старших за віком, методом соціометрії виявлено сім лідерів, ізольовані відсутні; серед тридцяти двох учнів, молодших за віком, лідерів немає, ізольованих п'ятеро.

Низька успішність і низький статус у більшості випадків усвідомлюються маленьким учнем і викликають у нього стійкий комплекс неповноцінності, втрату впевненості у своїх силах, це супроводжується у одних дітей яскравими спалахами агресії у відношенні до однокласників, частими сварками; у других – постійними образами, слезами, переживаннями із-за найдрібніших непорозумінь, відмовою виконувати колективні завдання [3].

Нами зроблено висновок, що на розвиток успішності учбової діяльності молодшого школяра суттєво вплине, чи буде він навчатись у групі дітей одного віку, чи у різновіковій групі із суміжним комплектуванням з різницею у віці один-два роки, де більш старші діти виявляють завищені вимоги до молодших, де молодші не цікаві старшим, тому що вони менше знають і уміють, де молодша дитина досить вірогідно буде мати нижчий рівень успішності і невисокий соціальний статус у порівнянні із дитиною, старшою їй за віком.

Таким чином, досить важливо, щоб педагоги і адміністратори навчальних закладів під час комплектування класів обов'язково враховували вік дитини, бо від їхнього рішення залежатиме, чи буде маленький учень усі

одинадцять років свого навчання у школі знаходиться у сприятливому середовищі, де переважають нормальні взаємовідносини одноліток, де він може обирати різні суспільні ролі, мати вищий рівень успішності, також у спілкуванні з однолітками йому буде набагато легше опанувати норми людських взаємовідносин.

У наш час в практиці роботи шкільних закладів багато часу відводиться для опрацювання питання оптимізації міжособистісних відносин в групах, особливо занепокоєні педагоги і психологи дітьми, які знаходяться в ізоляції і популярністю не користуються. Велика увага приділяється, наприклад, підвищенню рівня навчальної успішності, зміною соціальної позиції дитини в групі у зв'язку з прийняттям ними (з допомогою дорослого) ведучої ролі в діяльності [7, с.77].

Відмічено особливу важливість пошуку різного виду сумісних ігрових та трудових завдань з урахуванням індивідуального положення в групі окремих дітей. Усе це дає змогу реально підвищувати і навчальну успішність дитини. Але, на жаль, це не завжди можливо, коли мова йде про дитину, яка молодша за віком серед своїх однокласників. Бажаємо ми з цим погодитись чи ні, – а такі діти будуть слабші від інших однокласників в багатьох аспектах розвитку. Ось чому робота саме з такими дітьми повинна бути направлена не тільки на заповнення прогалів у їх знаннях, вміннях і навичках, але і на зміну їх соціальної позиції.

Досить часто, навіть досвідчені вчителі намагаються справитися з негативними формами спілкування і діяльності невстигаючих школярів, самостійно, за рахунок власного педагогічного досвіду і суцього педагогічними засобами, хоча з часом і впевнюються, що такі ситуації досить складні для педагогічної корекції [6, с.63].

Розв'язання задачі повноцінного формування особистості кожної дитини потребує пошуків нових методів створення сприятливого стану кожної дитини в класі. Такі методи необхідні для того, щоб: створити умови для повноцінного спілкування «ізольованого» учня з однокласниками, активізувати розумові здібності цих дітей, провести корекцію негативних рис характеру.

Ми пропонуємо педагогам ознайомитись і використати один із сучасних напрямків соціального виховання і розвитку дітей у Західній Європі, який стимулює також і навчальну мотивацію, – заохочування контактів між дітьми різного віку. Різновікові групи існують в дитячих садках Німеччини, початковій школі Шотландії, групах продовженого дня, різноманітних скаутських командах, літніх таборах відпочинку. Для багатьох педагогів Європи різновікова група стала звичайним явищем [5, с.201].

В різновіковій групі є умови для хоча б часткового задоволення потреби дітей у спілкуванні з більш старшими. Слід відмітити, що у старших дітей, як правило, немає суттєвої потреби (особливо у хлопчиків) у спілкуванні з меншими, їй потрібно спеціально формувати. Для цього необхідно створити умови, які б сприяли виникненню позитивних емоцій не тільки у молодших, але і у старших дітей під час спілкування, – тільки тоді їх сумісна діяльність буде мати виховну цінність [9]. А це можливо, коли старша за віком дитина починає усвідомлювати свою роль захисника молодшого,

його вчителя. Така позиція, як правило, вже доступна дітям після п'яти років. Дівчатка швидше оволодівають цією роллю, ніж хлопчики. Хлопчики ж частіше усього із задоволенням спілкуються з молодшими у сумісній діяльності, якщо молодший грає другорядну роль. В цілому ж старші хлопчики з більшим задоволенням будують сумісну діяльність із однолітками, хоча молодші за віком діти дуже прагнуть будь-яких контактів із старшими.

Експерименти, які проводили педагоги Німеччини, демонструючи молодшим відеофільми з участю дітей різного віку, показали, що моделлю поведінки для них служать саме діти старшого віку. Але експериментаторами практично не було відмічено ні одного випадку, коли б молодший сам імітував конкретний позитивний вчинок старшого. Цьому заважає те, що молодші недооцінюють свої здібності, не хочуть робити те, до чого не доросли, або переоцінюють свої уміння. Одночасно деякі старші діти хочуть займатись тільки своїми проблемами, не помічають, що менші не у всьому їм рівні, занадто поспішають в грі, природно виявляють нетерпіння. Цікавий факт: самі педагоги також досить часто не вірять у можливі успіхи молодших, не дають їм виявити зацікавленість, недооцінюють бажання навчитись. Вчителі постійно стараються керувати ситуацією, не довіряють молодшим.

Не сприяють позитивному впливу старших на молодших і те, що молодші копіюють дії старших бездумно і схильні приєднуватись до більшості. Таким чином, шанс навчитись чомусь у більш досвідченого партнера часто не використовується.

Внаслідок цього багато педагогів у Німеччині налаштовані проти навчання дітей у різновікових групах, вважаючи, що старші діти ображаються на молодших за те, що ті не уміють зосередитись, заважають їм працювати, молодші не цікаві старшим, тому що вони поки що мало чому навчилися і недостатньо самостійні; молодші усвідомлюють, що вони знають і уміють менше старших і не здатні відстояти свої інтереси в групі; молодші ображаються, коли старші відштовхують їх, або не дають займатись тим, чим їм хочеться.

У якості педагогічної дії рекомендується більш детальний контроль дорослих за своєю поведінкою з ціллю надати молодшим можливість орієнтуватись на позитивну поведінку старших дітей і схвалювати імітацію молодшими позитивних моментів в поведінці старших. В навчальній, трудовій діяльності або в іграх, діти у різновіковій групі повинні досягнути деякого спільного результату і, в першу чергу, отримати задоволення від самого процесу сумісної діяльності або гри. У результаті цілеспрямованих зусиль дорослих має бути створений такий мікроклімат в різновіковій групі, коли особлива увага звертається на вікові характеристики поведінки і взаємодопомоги і тоді, як результат, – молодші і старші дійсно починають вчитись одне в одного.

Виникають такі ситуації (у спільній навчальній діяльності, під час ігор, трудових доручень) у яких старші і молодші здатні до сумісного формування цілі; до співробітництва; до навчання один одного. Без спеціальної підготовки діти не зважуються вирішувати нові для них задачі; бояться невдач; соромляться пробувати свої сили; з недовірою відносяться до правил і домовленостей; не бачать для себе зиску в співробітництві. Але прохо-

дять деякий час, і у різновіковій групі діти починають виявляти різноманітні інтереси, здатні побороти свої переживання, радіти новим труднощам (розуміючи, що можуть чомусь навчитися), граються з дітьми різного віку (підбираючи їм відповідні ролі), здатні до спільного планування і розуміють переваги взаємодії з іншими.

Педагоги, якщо вони бажають ефективно діяти на взаємовідносини дітей у різновіковій групі, повинні усвідомити, на якому рівні розвитку хто з дітей знаходиться, особливо в різних видах діяльності. Дорослим потрібно тримати у полі зору різні ситуації повсякденного життя, у яких можна стимулювати взаємовідні контакти між дітьми різного віку.

Співвідношення рівнів соціально-емоціонального розвитку у дітей не має чіткої кореляції з віком і здібностями у різних видах практичної діяльності. Це не спрощує, а ускладнює задачі педагога, який повинен уміти підбирати такі завдання і правила, які б допомагали дітям учити одне одного тому, що кожний із них уміє краще, ніж інші. Тому краще використовувати для цього побутові події (прибирання приміщення, догляд за тваринами із живого куточка, різного виду трудові завдання). Педагог може помітити, що хтось із дітей не оволодів навичками співробітництва, і тоді наступного дня (а не зразу) він організує взаємодію таким чином, щоб у парі виявились такі діти, які здатні надати одне одному допомогу, поспівчувати і порадіти з успіхів кожного.

Педагоги Німеччини наводять багато переконливих аргументів і на користь спілкування дитини з низьким статусом у різновіковій групі. Вони вважають, що у таких групах дитина не відчуває тиску одноліток (або, як у нашому випадку – дещо старших однокласників), не змушена тягнутись до їх рівня розвитку і може розвиватись у своєму власному темпі. Діти навчаються співпереживати молодшим, допомагати їм, стримувати свої бажання та примхи. Виникає багато ситуацій, у яких «ізолювані» діти чомусь навчають молодших, чомусь навчаються й самі, і вони мають величезне значення для соціалізації, тому що через процес обміну, передачі і придбання людина вчиться регулювати свої відносини із світом предметів і людей. Через організацію нової діяльності, через зміну системи взаємовідносин маленького учня з колективом можна досягнути позитивних зрушень і у його відношенні до навчання, а в результаті зросту самооцінки значно зростає успішність дитини.

Організацію різновікових груп небажано розглядати як альтернативу об'єднанням дітей одного віку. У великому шкільному колективі можливі утворення як тих, так і інших груп. При цьому потрібно усвідомлювати специфіку кожного варіанту об'єднання дітей в групи. Аналіз взаємовідносин дітей в різновікових групах виявляє тісний взаємозв'язок різних аспектів дитячого розвитку.

Дорослі, які роблять спробу без підготовки об'єднати дітей в різновіковій групі, повинні завчасно продумати до яких наслідків може призвести механічний розрахунок на користь злиття несхожих за здібностями і потребами дітей в один колектив. Ось чому досвід німецьких педагогів може бути корисним з цієї точки зору. Різновікова група потребує особливого педагогічного керівництва, тому що ігнорування педагогами навіть незначних проблем у взаємовідносинах дітей різного віку, незважаючи на увесь пози-

тивний вплив таких стосунків, може негативно вплинути перш усього на розвиток молодших за віком учнів [5, с.204].

У вітчизняній психології можливість методом статусної психотерапії (вікових переміщень) змінити соціально-особистісну позицію дитини і як наслідок, – вплинути на рівень її учбової діяльності досить успішно використала А. Ліпкіна [2].

Суть експерименту полягає в тому, що невстигаючому учневі більш старшого класу доручали допомагати невстигаючому молодших класів у виконанні учбових завдань. В психологічному плані це означає різку зміну соціально-особистісної позиції маленького школяра, характеру його діяльності і ставлення до себе. Із звичної для учня позиції слабшого, відстаючого, в сприйнятті багатьох навіть безнадійного, він одразу ж опиняється у позиції більш сильного, знаючого, здатного навчити іншого і самостійно оцінити його досягнення.

Ми пропонуємо педагогам використати метод Ліпкіної у роботі з дітьми молодшого шкільного віку у яких низький рівень успішності та низький статус пов'язаний саме з тим, що вони наймолодші за віком серед своїх однокласників, виходячи з наступних припущень.

По-перше, тут створюються об'єктивні передумови для підвищення самооцінки, впевненості в собі, виховання почуття власної гідності, що повинно неминуче вплинути не тільки на відношення дитини до себе, але і на відношення інших до неї. Оскільки роль учителя покладається на учня, який втратив інтерес до навчання і надію йти обіруч зі своїми однокласниками, то нова позиція, в яку він ставиться, повинна позитивно вплинути на його особистісний ріст.

По-друге, роль учителя ставить невстигаючого перед необхідністю самому оволодіти тим навчальним матеріалом, який він повинен передати іншому, оволодіти на такому рівні, щоб самому зуміти пояснити іншому суть завдання і прийоми виконання. Готуючись до занять і проводячи їх, невстигаючий «вчитель» розв'язує таким способом і друге завдання – поповнює прогалини у своїх знаннях.

По-третє, зміна соціальної позиції, переживання успіху, набуваючи стійкого характеру, обов'язково повинні вплинути також і на загальне відношення до навчання, отже, і на засвоєння поточного матеріалу, який вивчається в класі.

Педагоги повинні пам'ятати, що основна роль під час корекції, безумовно, залишається за ними, – вони враховують характер і причини невстигання учня, тільки вони можуть окреслити чітку програму роботи з учнем, а також прослідковувати її вплив на динаміку особистісного розвитку дитини.

Перед початком занять вчитель має можливість доброзичливо побесідувати з невстигаючим, повідомити учневі, що він потребує саме його допомоги у важкій і відповідальній справі, виявити свою довіру і впевненість у його майбутніх успіхах.

Враховуючи, що така пропозиція буде для дитини неочікуваною, незрозумілою і навіть неприродною, учитель обов'язково повинен звернути увагу на реакцію учнів, обґрунтувати причину відмінностей у відповідях, пояснити, чим вони обумовлені («стажем» неуспішності, самооцінкою,

тривожністю дитини тощо) і використати ці спостереження під час колекційної роботи з невстигаючим.

Дітям, які будуть виступати у ролі вчителів, потрібно дати завдання розпочати щоденник, у який вони будуть занотовувати дату заняття, зміст («розв'язання задачі», «написання твору»), поведінку учня, його уважність, активність, рівень виконання завдання, оцінку. Також, у кожного «учителя» повинен бути зошит для самопідготовки до занять, де повинно бути завчасно записано вирішення задачі, яку буде розв'язувати його учень, записаний диктант, який він буде учневі диктувати, етапи роботи над помилками тощо.

Така інструкція налаштовує маленьких «учителів» на ділову взаємодію. Вона має своєю ціллю з самого початку нівелювати виникаючі у дітей із заниженою самооцінкою думки про власну невідповідність, некомпетентність і несталість.

За декілька днів до початку занять дитина – «вчитель» повинна отримати картку із завданнями, які вона першочергово виконає самостійно дома. З виконаним завданням дитина обов'язково повинна з'явитись до педагога, який, перевіривши рівень готовності «вчителя», може допустити його до заняття.

Учитель повинен бути присутній також і під час проведення таких додаткових занять, але без втручання у справи учнів. Повна ініціатива на таких заняттях буде належати маленькому «вчителю». Маленький учень повинен знати, що педагог знаходиться поряд лише для того, щоб допомогти йому у разі потреби, у важко вирішуваній ситуації, і тільки як у відповідь на його прохання.

А. Ліпкіна переконаливо доводить своїм експериментом, що учні, у яких з різних причин не склались рівноправні стосунки з однолітками, завжди з задоволенням приймають задачу навчити чомусь молодших. Особливо доброзичливий стиль відносин складається у групі, де «невстигаючі» більш старших класів допомагають «невстигаючим» класів більш молодших. «Учитель» досить терпляче, доброзичливо сприймає невдачі свого «учня», у якого, в свою чергу, зростає впевненість у собі. «Невстигаючий» школяр цінує можливість побути вчителем головним чином за те, що це дає йому можливість самоствердитись, відчутти себе порівняно з іншими більш сильним, отримати право оцінювати інших [2].

Під час експерименту учням, які виступали у ролі «учителя» було запропоновано оцінити роботу своїх підопічних у балах. «Вчителі» – невстигаючі оцінювали діяльність «учнів» досить високими балами.

Бажання невстигаючого учня оцінити більш високим балом роботу свого товариша не проявом некомпетентності, це свідчення максимальної доброзичливості старшої дитини, її устремління (не завжди усвідомленого) підвищити самооцінку маленького підопічного. Він просто і щиросердо дарує іншому те, чого так сильно прагне сам.

«Невстигаючий» школяр цінує можливість побути вчителем головним чином за те, що це дає йому можливість самоствердитись, відчутти себе порівняно з іншими більш сильним, отримати право оцінювати інших, можливо вперше відчутти повагу до себе з боку інших.

Звичайно, робота педагога, який не сам проводить додаткові заняття, а готує до них дітей – «учителів» значно ускладнюється. Підготувати дити-

ну до таких занять – це значить не тільки розв’язати з ним учбову задачу, яку той потім буде пояснювати меншим дітям, але і навчити маленького «вчителя» керувати пошуками її розв’язання. Це означає завчасно передбачити майже усі труднощі і непорозуміння, з якими зустрінеться учень під час виконання незвичного і досить відповідального для нього учбового завдання [2].

Але перш ніж організувати таке взаємонавчання, педагог повинен пам’ятати, що воно можливе лише тоді, коли старші знайомі з тим змістом, який вони будуть передавати молодшим, а молодші готові його сприйняти, тобто зміст повинен бути їм доступним [1, с.14].

Отже, позиція вчителя, у яку поставлений невстигаючий, зобов’язує його поповнити прогалини і у своїх знаннях. Зростаюча самооцінка перетворюється в таких умовах на важливий фактор зміни відношення до навчання і, як результат – успішного засвоєння знань і навичок самим невстигаючим учнем.

Хоча робота експериментатора була побудована таким чином, щоб в першу чергу викликати зрушення в особистісній сфері дитини, але не це передбачалось як кінцевий результат. Основна ж мета полягала в тому, щоб підвищити рівень учбової діяльності учня, вивести його з категорії невстигаючих.

Аналіз матеріалів дослідження А. Ліпкіної також показав, що під час вікового переміщення дітей з низьким статусом в групу більш молодших захисні форми поведінки (образа, захисні реакції, поступливість) змінюються на домінуючі: з’являється натхнення, довіра, слухняність. В цілому негативне відношення до оточуючих змінюється на позитивне. Опікування, турбота про молодших, зростаюча впевненість у своїх силах також зменшують і число негативних емоцій, які переживає дитина з низьким статусом.

Етап закріплення цих форм поведінки здається нам особливо важливим. Педагогу слід обов’язково звернути увагу усіх однокласників на нові, позитивні форми поведінки дитини і закріпити їх в усіх видах діяльності учня. Досить ефективним є, наприклад, метод «соціальної терапії», розроблений Т. Н. Счастною [4, с.191] для дітей, які знаходились раніше в ізоляції. Це залучення їх до різноманітного виду змагань, де дитина може виявитись переможцем (подібні завдання повинні враховувати індивідуальні особливості кожної дитини), постійне заохочення і підтримка вчителем дитини в усіх видах її діяльності.

Використання соціальної терапії дає можливість міцно закріпити ті форми особистісної поведінки, які з’явилися у дитини після використання статусної психотерапії, і сформувані у неї позитивну соціальну позицію у групі однокласників.

Уміло організована робота старших і молодших школярів також сприяє формуванню і зміцненню шкільного учнівського колективу як однієї великої родини, розвитку якостей майбутнього сім’янина, формуванню в учнів інтересу до професії педагога. У маленьких школярів посилюється почуття колективізму. Допомогаючи іншим, вони усвідомлюють, що належати колективу – означає не тільки бути його членом, але і брати на себе відповідальність за інших.

Список використаних джерел:

1. Давидчук А. Н., Тамбовцева А. Г. Формы организации обучения в разновозрастной группе сельского детского сада: Рекомендации. – М.: Издательство НИИ Дошкольного воспитания АПН СССР, 1988. – С.8.
2. Липкина А. И. Самооценка школьника. – М.: «Знание», 1976. – С.54-58.
3. Мир детства: Младший Школьник / под ред. А. Г. Хрипковой; отв. ред. В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1981. – С.281-283.
4. Мухина В. С. Детская психология. – М.: Педагогика, 1985. – 272 с.
5. Парамонова Л. А., Протасова Е. Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.
6. Самооцінка учня / упоряд.: С. Максименко, Н. Шевченко, О. Главник. – К.: Главник, 2004. – 112 с.
7. Сенько Т. В. Статусная психотерапия как метод коррекции положения ребенка в группе детского сада // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С.76-82.
8. Талызина Н. Ф. Практикум по педагогической психологии: Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
9. Якобсон С. Г., Буадзе К. Ф. Исследование взаимоотношений совместной деятельности детей // Вопросы психологии. – 1968. – № 6. – С.96-106.

The Author considers profound difference in age of the younger schoolchildren of the class is one of the essential reasons of low progress in their scholastic activity and low status in group. The conclusion is motivated by experimental data. The author offered method of increasing in younger pupils their social position among classmates.

Key words: the group differentiated in age, person's social position, social interaction, favourable ambience, scholastic activity.

Отримано: 28.09.2008

УДК 159.923:377

Г. П. Татаурова

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН МОТИВАЦІЇ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Автор статті акцентує увагу на розкритті психологічного феномену ставлення студентів вищих навчальних закладів до професійного навчання. Автор визначає мотиваційну структуру ставлення до навчання та фактори, що впливають на процес ставлення.

Ключові слова: ставлення, психологічний феномен, професійне навчання, мотиваційна структура.

Важливе місце у структурі характеру відводиться поняттю ставлення. При дослідженні характеру вирішальним моментом виступає розкриття внут-

рішнього змісту, а не тільки форм його зовнішнього виявлення. З боку життєвого змісту кожна риса характеру становить собою «певне ставлення особистості до оточуючої дійсності». Ставлення лише тоді виступає чи стає рисою характеру, коли є суттєвим і стійким. Зі всієї сукупності ставлень до оточуючого вирізняються характероутворюючі, що відображають найбільш значущі для людини об'єкти дійсності: природа й суспільство, праця, інші люди, з якими взаємодіє особистість: власна діяльність та особистість людини [1].

Вирізнення з усієї системи зв'язків особистості такого їх різновиду, як ставлення повинно здійснюватись з врахуванням наступних характеристик: наявність емоційного компоненту, фіксація досвіду попередніх подібних ситуацій у свідомості особистості, що актуалізують у суб'єкта готовність діяти певним чином, враховуючи аналіз минулого досвіду та орієнтуючись на умови досягнення успішних результатів та на уникнення помилок.

«Під ставленням розуміють психологічний феномен, суттю якого є виникнення у людини психологічного утворення, що акумулює в собі результати пізнання конкретного об'єкта діяльності, інтеграції всіх емоційних відгуків на цей об'єкт, а також поведінкових реакцій відповідей на нього», – відзначає О. О. Бодальов [2].

Дослідження ставлення здійснюється на межі об'єктивного з суб'єктивним, зовнішнього з внутрішнім, індивідуального із соціальним. Ставлення існує між особистістю – суб'єктом і об'єктом його ставлення – навчанням. Ставлення реалізується у зовнішньому плані, а за своїм змістом – сутністю – ставлення виступає явищем внутрішнього «суб'єктивного» світу особистості. Особистість – водночас виступає суб'єктом і ставлення, і зовнішньої діяльності.

Концепцію ставлення особистості висунув О. Ф. Лазурський і розвинув В. М. Мясішев: «Психологічні ставлення людини в розвинутому вигляді являють цілісну систему індивідуальних, вибіркового, усвідомлюваних зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності». Ставлення не тільки відображає зв'язок потреб, почуттів, інтересів, переконань, мотивів, волі, але й виражають, регулюють, спрямовують активність особистості. Вони набувають особливої соціальної сили, коли стають фіксованими, виконуючи виключно мотиваційну роль. Ставлення кожної особистості утворюють унікальну та неповторну систему, характеризують індивідуальність людини та водночас впливають на її життєтворчість. В. С. Мерлін під ставленням особистості розумів систему соціально-типових та індивідуально-своєрідних мотивів [7; 5].

Іноді ставлення розглядають як стереотип. Але, як відомо, динамічний стереотип чи установка цілком визначається минулим досвідом. Між тим, за А. С. Макаренком, важливим важелем розвитку особистості слугують «перспективні лінії» – образ завтрашнього дня, завтрашньої радості. Свідоме ставлення, виростаючи з минулого, орієнтується на перспективи майбутнього, включає емоційні очікування успіху, продуктивного результату. Тому ні із стереотипом, ні із установкою його ототожнювати не можна [4].

Стійке ставлення, що акумулює минулий досвід та слугує особистості дороговказом для дій в актуальній ситуації, зумовлює низку лагетних мотивуючих станів особистості, що за своєю модальністю та змістом можуть

відрізнитись від породжуючого їх ставлення. Так, позитивне ставлення до навчання викликає в студента низку складних мотивів, спрямованих як на досягнення успіху, так і на уникнення невдач. Розуміння студентом того, що він не засвоїв ще достатньою мірою навчальний матеріал, стримує його активність під час занять, тому що він орієнтується прагне високу оцінку.

Носіями ставлення слугують не тільки потреби та інтереси, але й пов'язані з ними мотиви. Навчальна діяльність студентів спонукається системою мотивів та цілей, які знаходяться у складному взаємозв'язку. В психології ставлення студента до навчання важливе місце займає поняття мотиву [5; 7]. При цьому поняття мотиву має два значення:

- а) спонукальної рухаючої поведінку сили;
- б) підґрунтя вчинку, рішення, думки.

Мотив – це збудник діяльності, спрямований на задоволення потреб та інтересів особистості. Деякі вчені розглядають мотив як «ядро» ставлення, тобто розглядають його як головний складовий елемент в його структурі.

На думку О. М. Леонтьєва, мотивом діяльності виступає уявлення особистості про об'єкт, що спроможний задовольнити потребу: «До свого першого задоволення потреба «не знає» свого предмета, він ще повинен бути виявлений. Тільки в результаті такого виявлення потреба здобуває свою предметність, а той предмет, що сприймається (що уявляється), – свою спонукальну та направляючу діяльність функцію, тобто стає мотивом» [3].

Водночас не кожне уявлення про об'єкт виступає мотивом. Існують певні умови такого переходу. Зокрема, предмет потреби повинен не тільки усвідомлюватись, але й викликати особливий акт цілеспрямування [1; 7].

На думку Л. І. Божович, уявлення про предмет потреби прямо не визначає мотиву особистості. Одна і та ж мета в різних людей досягається під впливом різних мотивів. Для студентів однакова мета у вивченні навчального предмету може породжуватись мотивами отримання оцінки, чи заохочення викладача, чи очікуванням винагороди від батьків, чи інтересом до навчального матеріалу, чи прогнозуванням його значущості для майбутньої професії. Означення мотиву, запропоноване О. М. Леонтьєвим, на думку Л. І. Божович, має «занадто навмисний, штучний характер» і пропонує замість нього своє, трактуєчи мотив як «усе, що спонукує активність дитини». Відповідно під мотивами навчання Л. І. Божович розуміє все, що спонукає людину вчитися, заради чого вона вчиться [3; 4]. У такому варіанті трактування мотиву узагальнено позначає різноманітні психічні явища (потреби, емоції, ставлення, схильності, ідеали тощо), які виконують спонукальну функцію. Тому означення, запропоноване Л. І. Божович, носить функціональний характер, на відміну від предметного, поданого О. М. Леонтьєвим.

Під мотивацією прийнято розуміти систему спонукань – мотивів, потреб, інтересів, прагнень, цілей, потягів, мотиваційних установок чи диспозицій. Мотивація – це опосередкована процесом її відображення суб'єктивна детермінація поведінки людини світом [8].

Основною характеристикою мотиваційної сфери є ієрархія мотивів, що дозволяє виявити, чим саме особисто для людини важлива діяльність, у чому полягає її особистісний сенс. У системі мотивації О. М. Леонтьєв вирізняє «смыслеутворюючі мотиви», що знаходяться на верхівці ієрархії, та

«мотиви-стимули», підпорядковані їм [3]. Відповідно розрізняються функції цих різних груп мотивів: сенсоутворююча і спонукальна [4]. Інші автори додають такі функції мотиву, як спрямовуюча (чи організуюча); селективна, когнітивна і цілемоделююча [1; 3].

Структура мотивації може розглядатись у горизонтальній площині як сукупність мотивів (спонукань) і у вертикальній – шляхом виділення рівнів системи мотивації. Перший спосіб опису структури відповідає змістовому аспекту мотивації, другий – динамічному.

Таким чином, психічні явища, що зумовлюють ініціювання особистісної діяльності та її вправне виконання з отриманням продуктивного результату, утворюють складну систему, для якої властива певна впорядкованість, ієрархія. Цю систему більшість психологів називає мотивацією. Навчальна діяльність ініціюється особистістю завдяки складній системі мотивації, яка до того ж має свої різновікові особливості (учень, студент, професіонал).

Під впливом ставлення особистості до навчання на мотивацію цієї діяльності розуміється спрямованість особистості на окремі сторони навчальної роботи, пов'язаної з її внутрішнім ставленням до неї. Навчальна мотивація виступає як комплекс спонукань до навчальної діяльності і складається з багатьох факторів, що постійно змінюються і вступають у нові взаємини один з одним.

Навчальна діяльність – суспільно-значуща, дозволяє особистості прилучитись до суспільного досвіду та стати його виробником. Ця особливість навчальної діяльності робить її обов'язковою для підростаючого покоління. А коли йдеться про обов'язковість, то внутрішнім її корелятом виступає відповідальність як усвідомлення особистістю свого обов'язку. Це положення відображено у дослідженнях навчальної мотивації. включає в мотиваційну структуру навчання наступні фактори: визнання суспільної обов'язковості навчання, потребу в інтелектуальній активності, потребу в накопиченні знань, потребу в успіху, потребу у самовдосконаленні, потребу в соціальному престижі, потребу у волевиявленні й незалежності [4; 7].

У структурі мотивації навчання співвідносяться різні за змістом та динамікою мотиви. За змістом мотиви поділяють на зовнішні (екстринсивні), що пов'язані з факторами, які лежать за межами навчально-пізнавальної діяльності і внутрішні (інтринсивні), що породжуються безпосередньо навчально-пізнавальною діяльністю [4; 7]. Екстринсивні мотиви становлять досить значну й різноманітну групу з широкими й вузькими соціальними спонуками. Інтринсивні мотиви навчально-пізнавальної діяльності за своєю сутністю є пізнавальними, породжуються спрямованістю особистості на розширення та поглиблення своїх знань. Вони бувають широкими пізнавальними, навчально-пізнавальними, а також відображають прагнення учня до самоосвіти. Значущість зовнішніх та внутрішніх мотивів навчання

Підкреслюється, що самі по собі соціальні мотиви хоча й забезпечують виконання діяльності, отримання її результату, але за своєю дієвістю поступаються внутрішнім. Проте не всі дослідники погоджуються із цим положенням. На думку Ю. М. Орлова, пізнавальна мотивація відіграє не таку важливу роль, як це може виявитися на перший погляд. Він не заперечує роль пізнавальних мотивів, однак вважає, що стимуляція навчальної діяль-

ності тільки пізнавальними потребами звужує мотиваційну сферу навчання і завдає шкоди гармонійному розвитку особистості, бо гальмує розвиток соціальних потреб.

Співвідношення зовнішніх та внутрішніх мотивів змінюється з віком студентів та відображає певною мірою їх ставлення до навчання. На першому курсі університету переважають пізнавальні мотиви, за ними – професійні, а останнє місце посідають соціальні мотиви. На другому курсі пізнавальні мотиви переміщуються на друге місце, поступаючись професійним мотивам. Саме таке співвідношення мотивів визначає позитивне ставлення студентів до навчання. Тому, із вищевказаного випливає, що для успішного здійснення діяльності необхідна наявність обох типів мотивації, як внутрішньої, так і зовнішньої. Водночас, той чи інший тип мотивації координується з різним за модальністю та динамікою ставленням студента до навчальної діяльності.

Дослідження мотивації навчання у студентів I-II курсів показало, що у цілому по вибірці, у 61% опитаних студентів домінує зовнішня мотивація у ставленні до навчання, і лише у 39% опитуваних студентів переважає внутрішня мотивація [9].

Саме внутрішня мотивація робить провідний внесок у формування позитивного ставлення до навчання, тому що забезпечує студентам отримання задоволення, яскравих й насичених переживань у процесі виконання навчальних завдань. Так звана мотивована дія має в своїй основі активну силу спонукання і є підґрунтям діяльності. Ставлення може бути підґрунтям мотиву, наприклад, коли студент вчиться через любов до знань, через любов до батьків, через тенденцію до самоствердження.

Мотивом ставлення може бути те чи інше переживання, наприклад, переживання невдачі у навчанні може стати мотивом негативного ставлення до навчання; успіхи іншого – мотивом ворожо-зздрісного ставлення до нього. Слід зазначити, що при виникненні як позитивного, так і негативного ставлення до навчання зовнішні умови переважають над внутрішніми (відповідно 52,7% і 60,4%) [9].

Як вважав В. М. Мясіщев, у мотивах, навичках, спрямованості, установці закладена заохочувальна, спонукальна сила. Джерелом мотиву може бути ставлення, у свою ж чергу мотив є джерелом ставлення. Тому бажання першості (переваги) як мотив студента може бути підґрунтям появи у нього відповідального ставлення до навчальної діяльності, праці. Ставлення має характер ретроспективний, пояснює поведінку і переживання теперішнього і має перспективне значення для планування майбутньої діяльності. Домінуюче ставлення визначає спрямованість.

Поняття ставлення висловлює внутрішню сторону зв'язку людини з дійсністю, змістовно характеризуючи особистість, як активного суб'єкта з його вибірковою характером внутрішніх переживань і зовнішніх дій, направлених на різні сторони об'єктивної дійсності. Діяльність і поведінка однієї і тієї ж особистості в кожний даний момент визначається її ставленням, впливаючим із історії розвитку особистості [7].

Інформація, засвоєна особистістю, несе в собі джерело виникнення нових мотивів діяльності. Пізнаючи, студент намагається витіснити неяс-

ність, незнання, відвернути будь-яку невдачу, досягти своєї мети, реалізувати можливості.

Так, у процесі проведення анкетування студентів ми визначили, що позитивна мотивація залежить від змісту мотивів для студента, від стійкості домінуючих потреб і цілей. Тому провідні мотиви були розбиті на чотири групи, такі, що відображають:

Вплив навчання на пізнавальну сферу та навчально-пізнавальну мотивацію студента (навчатись цікаво; навчання спонукає думати, вимагають спостережливості; цікаві окремі факти, отримую задоволення під час вивчення, навчання розвиває загальну культуру, впливає на розширення знань про обрану професію).

Роль навчання у налагодженні міжособистісних контактів (подобається як викладає викладач, товариші цікавляться цими предметом, батьки вважають моє навчання важливим, у мене хороші відносини з викладачами, викладачі часто хвалять, викладачі цікаво пояснюють).

Суспільну значущість навчання (набутті знання та навички необхідні для професійної підготовки, практичні вміння завжди вважались вигідним, потрібними для майбутньої професійної діяльності).

Характеризують вольову сферу студента під час їх вивчення (вимагають спостережливості, навчатись легко; вимагають терпіння) [9].

Отже, соціально-психологічні мотиви активності студента полягають в установці, ціннісних орієнтаціях, поглядах, переконаннях, у здатності до тих чи інших способів сприйняття, розуміння, впливу на них (повчання, навіювання, примус), у тих потребах, які задовольняються в процесі взаємодії, спілкування. Але всі ці психологічні явища опосередковуються і діють через ставлення. Активність ставлення студентів регулюється позитивними і негативними мотивами, їх взаємопереходами. Студентів можуть підштовхувати до активних дій одночасно і почуття страху перед втратою, страх бути осміяним і бажання схвалення, визнання, незадоволення досягнутим і прагнення перемогти, насолодитись творчістю. У кожному конкретному моменті відбувається боротьба мотивів чи починає домінувати якийсь головний, підкоряючий собі інші. Мотиви контрастують, посилюються, збагачуються почуттями ризику, муками творчості, подоланням негативних емоцій, втому, переживанням кризи, конфліктів, дистресів. Вони відчувають приємну втому, виконуючи цікаву, але важку роботу, і неприємну втому при нецікавій, хоча порівняно легкій роботі.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. Проблема формирования характера // Избр. психол. труды в 2-х т. / под ред. А. А. Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – С.52
2. Бодалев А. А. Личность и общение. Избр. труды. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения в 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – С.205.
5. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания // Соч.: В 7-ми т. – М.: Учпедгиз, 1951. – Т. 4. – С.105-221.

6. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К.: НДІ психології України, 1990. – 240 с.
7. Мясищев В. М. Психология отношений: Избр. психол. тр. (Академия педагогических и социальных наук) / под ред. А. А. Бодалева. – М. – Воронеж: Воронежский ин-т практической психологии, 1995. – 356 с.
8. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С.255-385.
9. Татаурова Г. П. Психологічні чинники формування відповідального ставлення до навчання // Дидактика професійної школи / гол. ред. С. У. Гончаренко та ін. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – Вип. 3. – С.200-203.

The author of the article accents attention on opening of the psychological phenomenon of relation students of higher educational establishments to the professional studies. An author determines the motivation structure of attitude toward teaching and factors which influence on the process of relation.

Key words: relation, psychological phenomenon, professional studies, motivation structure.

Отримано: 18.10.2008

УДК 159.922

В. А. Терещенко

НАУКОВО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПОНЯТТЯ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті проаналізовані різноманітні підходи до визначення поняття міжособистісної взаємодії. Досліджується взаємозв'язок поняття міжособистісна взаємодія із спілкуванням і діяльністю.

Ключові слова: міжособистісна взаємодія, соціальна взаємодія, спілкування, спільна діяльність.

Виявлення особливостей міжособистісної взаємодії як соціально-психологічного явища передбачає проведення аналізу поняття взаємодії. Цим поняттям фактично охоплюється ряд значень, які наразі не знайшли термінологічного розмежування, а саме:

- всеохоплюючий взаємозв'язок явищ і процесів дійсності – знаходить відображення переважно у філософії, природознавстві;
- глобальний взаємозв'язок між людьми та їх об'єднаннями у межах людського суспільства (між державами, міждержавними утвореннями) – поширене у людинознавчих та суспільствознавчих дослідженнях;
- взаємозв'язок між людьми у межах окремих великих спільнот (держав, суспільних класів, партій) – вживається переважно у соціології, економіці, політології;
- зв'язки між людьми у малих соціальних групах у процесі спільної діяльності та спілкування (міжособистісна взаємодія) – досліджується у соціально-психологічних роботах.

Найширше трактування взаємодії притаманне для філософських досліджень, де вона розглядається як вираження зв'язків між усіма явищами і

процесами дійсності. У психології мова йде про взаємодію між людьми, яка є інтегруючим людські спільноти фактором. Така взаємодія розуміється як взаємозалежний обмін діями, організація людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності.

Взаємодія між людьми виявляє їх взаємопов'язаність та полягає у тому, що одна людина своєю дією вносить зміни у поведінку і діяльність іншої та водночас сама змінює свою поведінку внаслідок дій свого партнера. Підходи до трактування психологічного поняття взаємодії неоднозначні та розрізняються широтою тлумачення, місцем, яке їй відводиться у системі таких категорій, як спілкування і діяльність.

Широкий підхід до тлумачення соціальної взаємодії характерний для психолого-методологічних праць Б. Г. Ананьєва [1], Л. С. Виготського [4], О. М. Леонтєва [8], Б. Ф. Ломова [9], В. М. Мясіщева [11] та ін. У цьому підході взаємодія вважається глобальним явищем, яке пов'язує людину з різноманітними сферами дійсності. Процес життя кожної людини можна розглядати як взаємодію, з одного боку, в процесі праці з предметами праці, з іншого, в процесі спілкування з іншими людьми. Механізмом взаємодії в першому випадку є знаряддя праці, у другому – знак.

При цьому два типи взаємодії (з предметами праці та з іншими людьми) проходять не паралельно, а у діалектичному взаємозв'язку. Спілкування відбувається з метою вирішення задач, які виникають в процесі праці, що має суспільний характер. Знак необхідний для оволодіння знаряддям праці, але в той же час тільки розвиток знаряддя праці міг призвести до появи знаку та його використання людиною.

У процесі життя людина вступає у багаточисельні зв'язки не лише зі світом природи, але і з людьми. Реалізація та розвиток цих відносин відбувається у праці, спілкуванні, навчанні, грі та інших видах діяльності. Через працю, спілкування і пізнання «здійснюється як інтеріоризація зовнішніх дій, так і екстеріоризація внутрішнього життя особистості» (Б. Г. Ананьєв). Поведінка людини розглядається, з одного боку, як комплекс видів соціальної діяльності, з іншого, «як спілкування, практична взаємодія з людьми у різних соціальних структурах».

В. М. Мясіщев наполягав на важливості нерозривного зв'язку напрямків психологічних досліджень у системах «людина-предмет» та «людина-людина» й зробив значний внесок у розкриття механізмів впливу соціальної взаємодії та умов спілкування на психічні процеси особистості (їх активність, динаміку, продуктивність).

Таким чином, у психолого-методологічному підході взаємодія тлумачиться не тільки як соціальне явище (зв'язки між людьми, їх спільнотами), а виходить на системи людина-природа, людина-предметний світ. Звужене тлумачення взаємодії як міжособистісного явища властиве для досліджень, присвячених вирішенню питання про співвідношення поняття взаємодії із поняттями спільної діяльності та спілкування. Ми позначили цей підхід як складово-психологічний. У ньому взаємодія розглядається або переважно як складова спілкування і спільної діяльності, або як родове поняття стосовно спілкування і діяльності, а останні виступають її формами.

Взаємодія як одна зі сторін структури спілкування знаходить висвітлення у працях Г. М. Андрєєвої [2], Б. Ф. Ломова [9], Б. Д. Паригіна [14]. На

думку цих вчених, спілкування включає у себе, крім інтерактивного компонента (взаємодії), ще й комунікативний та перцептивний.

Водночас соціальна спільність передбачає взаємодію і взаємообмін не тільки діями, але й різноманітними психологічними ресурсами її учасників (мотивами, цінностями, знаннями) у процесі комунікації між ними. Поняття комунікації доцільно тлумачити як передусім психологічне, таке, що розкриває смисловий аспект соціальної взаємодії та спілкування.

Сутність комунікації полягає, насамперед, у тому, щоб об'єднати людей духовно, забезпечити духовне взаємозбагачення. У процесі комунікації особистість транслює значущі ідеї, здійснює відповідні вчинки, популяризує людський досвід, зазвичай позитивний.

З іншого боку, поняття взаємодії розглядають як ширше відносно понять «спільна діяльність» і «спілкування». Взаємодія як родове поняття відносно спілкування знаходить трактування у працях О. В. Киричука [6], Л. Е. Орбан-Лембрик [13], В. А. Семиченко [15] та ін. Згідно цього підходу категорія взаємодії охоплює всі види соціальних процесів і людської діяльності (працю, пізнання, спілкування, виховання, навчання). Поняття «взаємодії» має міждисциплінарний статус, а тому його слід розглядати вихідним. Воно широко використовується у межах людинознавства для позначення найрізноманітніших типів і рівнів безпосереднього і опосередкованого обміну діяльностями, в якому так чи інакше беруть участь усі люди. Саме в цьому широкому розумінні його використовують у соціологічній, економічній, історичній, політичній науках тощо, іноді – як синонім поняття «соціальний зв'язок».

Водночас ряд психологів підкреслює особливий статус спілкування порівняно із взаємодією, що характерна для спільної діяльності. Люди вступають у стосунки не лише для обміну діями або заради вирішення професійних завдань, а й для задоволення своїх потреб у спілкуванні, яке знімає психологічне напруження, заради досягнення духовної спільності, що цінна сама по собі. Потреба спілкуватись трактується як основна, фундаментальна потреба людини, її родова сутність (Б. Ф. Ломов [9], А. Маслоу [10], О. В. Киричук [6]). Спілкування необхідне людині, щоб поділитися з іншими почуттями і переживаннями, досягти з ними взаєморозуміння, а на цій основі духовної спільності.

Уже від народження людина має інстинктивну схильність до емоційних контактів і доброзичливої взаємодії з іншими людьми, а також до взаємодії з об'єктивним світом, до його пізнання й перетворення. Спільна матеріальна й духовна діяльність немислима без людської діалогічної взаємодії.

Як правило, спілкування входить у практичну взаємодію людей (спільна праця, навчання, колективна гра тощо), забезпечує планування, здійснення і контроль їхньої діяльності. Але не варто забувати, що спілкування має самостійну цінність для особистості і є всі підстави розглядати його у двох основних формах – як засобу і організації діяльності та як задоволення потреби людини у безпосередньому контакті з іншими людьми. Таким чином, незважаючи на те, що і у спілкуванні, і у діяльності відбувається соціальна взаємодія, ці два процеси у житті людини становлять окремі цінності, у деяких випадках вони досить чітко диференціюються. Зокрема,

спілкування з друзями, духовне спілкування у родині не передбачає конкретного предметного результату, характерного для співпраці. Підлітків спонукає до спільних дій сильна потреба у спілкуванні. Отже, досить чітко вимальовується висновок про те, що взаємодія виступає у двох відносно самостійних формах: одна – включена у процес спілкування, інша – у структуру спільної діяльності. У структурі спілкування взаємодія розгортається на рівні безпосередніх контактів за схемою суб'єкт-об'єкт-суб'єкт, а у контексті спільної діяльності реалізується суб'єкт-об'єкт-суб'єктні зв'язки.

Спільним положенням у представників і психолого-методологічного, і конкретно-психологічного підходів є визнання тісної взаємозалежності спілкування і діяльності та вказівка на неоднозначність співвідношення цих явищ із поняттям взаємодії. Остання включається як компонент, сторона, елемент діяльності та спілкування, а, з іншого боку, міжособистісну взаємодію можна розглядати як форму організації спільної діяльності та спілкування людей.

У соціально-психологічних дослідженнях взаємодії, знаходить вирішення питання про основні її види. За особливостями ціннісних орієнтацій та мотивації учасників спілкування вирізняються такі основні типи взаємодії, як кооперація (співпраця) й конкуренція (суперництво) (Г. М. Андреева [2], М. Н. Корнєв і А. Б. Коваленко [7], Л. Е. Орбан-Лембрик [13] та ін.). Кооперація визначається як така міра функціональної взаємозалежності сторін, де успіх і винагорода окремого індивіда зумовлені успіхом всіх інших членів, що вимагає від них узгоджених дій. Між учасниками виникає довіра і симпатія, діалог і взаєморозуміння.

Характеризуючи міжособистісну взаємодію як форму кооперації людей, варто визначити її особливості. Вони полягають у цілеспрямованості та спільній мотивації; структурованості дій суб'єктів; спеціалізації відповідних дій; регуляції та управлінні діями суб'єктів; у координації спільних та індивідуальних дій; продуктивності (результативність) дій суб'єктів; в умовах (просторових та часових). Кооперативна взаємодія буде ефективною при певному співвідношенні індивідуальних якостей учасників (їхніх освітніх та інтелектуальних рівнів, емоційно-вольових особливостей, комунікативних позицій) у середині групи.

Боротьба й суперництво також є різновидами взаємодії між людьми, проте дії кожної із сторін спрямовуються не на підтримку та сприяння один одному, а, навпаки, – на блокування активності опонентів. У цьому випадку сторони виступають не як партнери, а як опоненти, суперники. Інтерактивна взаємодія є, на наш погляд, різновидом кооперації, передбачає партнерські відносини і не може відбуватись як боротьба, хоча і включає певні елементи змагальності й суперництва. Втім останні не носять глобального характеру, а спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учня.

Представлена класифікація була запропонована та експериментально досліджена М. Дойчем (з 1948 року). Ця класифікація отримала подальшу деталізацію з виділенням таких видів взаємодії, як: співпраця, протиборотство, уникнення, односпрямована співдія, односпрямована протидія, контрастна взаємодія, компромісна взаємодія.

При аналізі процесу взаємодії, її змістовних характеристик особливо важливо враховувати рівень її активності, що виявляється як міра взаємо-

пов'язаності учасників, їх взаємозалежності у процесі виконання діяльності. Будь-який безпосередній соціальний зв'язок передбачає контакт між людьми, на основі якого взаємодія може розгортатись, а може і ні. Контакт може бути самостійним явищем, яке не переростає у подальшу взаємодію. Він є першою сходинкою реальної взаємодії. Власне взаємодія полягає у зв'язаності дій її суб'єктів, у низці актів, у яких дія одного виступає відповіддю на дію іншого. Вчинок одного індивіда змінює певні психічні утворення (соціальні установки, рефлексивні очікування, самооцінку) та поведінку іншого і цим викликає зворотні дії в останнього, які у свою чергу змінюють установки, очікування та поведінку першого тощо.

У цьому сенсі ми розглядаємо міру активності взаємодії між людьми. Вирізняють такі рівні активності взаємодії між учасниками соціальної групи, як мовчазна присутність один одного; взаємовплив, що передбачає включення механізмів копіювання, навіювання, конформності. Найвищий рівень взаємодії відповідає такій взаємопов'язаності учасників, коли діяльність одного неможлива без діяльності іншого. Активна взаємодія між людьми виникає як функція діяльності (предметно спрямованої активності), а у поведінці переважає пасивна взаємодія.

Водночас, на будь-якому рівні міжособистісної взаємодії залишається справедливим твердження про те, що «діяльність особистості у рамках групи відмінна від здійснюваної діяльності за межами групи».

Питання про активність взаємодії у соціальній групі отримала своє висвітлення у психологічних дослідженнях І. С. Булах [3], М. М. Обозова [12] та ін. У результаті було виділено декілька рівнів взаємопов'язаності та взаємозалежності між учасниками спільної діяльності. Так, М. М. Обозовим запропонована узагальнена та найбільш повна класифікація взаємопов'язаності від нульової до максимальної. У цю класифікацію входять наступні рівні.

1. Ізольованість (фізична та соціальна). Відсутність взаємопов'язаності, як правило, має відносний характер.

2. Очікувана взаємопов'язаність. Відомо, що не лише реальна взаємодія та спілкування між людьми змінюють їх ставлення один до одного, але останнє може відбуватися в результаті очікування спілкування, тобто при очікуванні взаємодії людина оцінює інших людей в залежності від передбачуваної ситуації.

3. Взаємозв'язок типу «мовчазна присутність», тобто присутність інших осіб при виконанні людиною якоїсь індивідуальної діяльності. Цей тип взаємозв'язку виступає найбільш елементарною формою спільності при виконанні діяльності.

4. Взаємозв'язок за типом «вплив та взаємовплив», здійснювана з допомогою вербальних та невербальних засобів впливу, наприклад через думки та оцінки учасників спільної діяльності

5. Активний, або дієвий взаємозв'язок людей через засоби спільних дій. Цей вид взаємопов'язаності включає широкий діапазон видів спільної діяльності. Дієва взаємодія може мати різну ступінь прояву, від часткової або мінімальної, до повної, або максимальної, коли дії одного учасника стають неможливими без дій інших.

6. Колективістська взаємопов'язаність являє собою якісно нову сходинку розвитку. Взаємозв'язок цього рівня, по-перше, може включати в себе особливості попередніх рівнів, по-друге, характеризується найбільшим зближенням особисто значущого, групового та суспільного цінного змісту спільної діяльності. При цьому особисте та групове у змісті спільної діяльності підпорядковані суспільно значущим цілям.

Бельгійський психолог Ж. Нюттен у ході експериментальних досліджень доводить гіпотезу про те, що різні за рівнем взаємодії та спілкування ситуації мають вплив на переробку досліджуваними інформації, яка до них надходить. Саме суміщена діяльність має місце при фронтальних та індивідуальних формах роботи педагога з класом. Кожен учень, наприклад, працює над вправою, але процес їх роботи, отримання результату, його якість у кожного індивідуальні.

Активність взаємодії залежить від форм організації спільної діяльності, а саме:

- група виконує спільне завдання одночасно, але кожен учасник робить свою ділянку спільної роботи незалежно;
- спільне завдання виконується шляхом послідовного обміну діями (спільно-послідовна діяльність);
- завдання виконується при одночасній взаємодії кожного члена групи зі всіма іншими її учасниками з груповими обговореннями, узгодженнями тощо (І. С. Булах, Л. В. Долинська, Л. І. Уманський).

Міжособистісна взаємодія може бути ефективною та неефективною, У першому випадку міжособистісні стосунки сприяють просуванню кожного з партнерів до своєї мети (О. В. Винославська).

Таким чином, інтенсивність міжособистісної взаємодії залежить від того, наскільки взаємозумовлена активність індивідів за формою своєї організації наближається до кооперації, співпраці, спільної діяльності.

Поняття взаємодії належить до міждисциплінарних, досліджується у філософських, політологічних, економічних, природничих дисциплінах. У психології йдеться про взаємодію у людських спільнотах, між людьми. Ці випадки взаємодії позначаються як соціальна і, зокрема, міжособистісна. Міжособистісна взаємодія тісно пов'язана із спілкуванням і діяльністю, але зв'язок цей неоднозначний. З одного боку, міжособистісна взаємодія вивчається як сторона спілкування і діяльності людей. Таким чином відбувається характерний для спілкування обмін діями, мотивами, емоціями, впливами учасників спілкування. З іншого боку – взаємодія тлумачиться як загальне поняття, а спілкування і діяльність – як її форми. Взаємодія полягає у тому, що одна людина здатна своєю дією вносити зміни у поведінку і діяльність іншої та водночас сама змінює свою поведінку внаслідок дій свого партнера.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды в 2-х т. / под ред. А. А. Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 416 с.
3. Булах І., Долинська Л. Векладач-студент: психологія міжособистісних взаємодій: Навчально-методичний посібник. – К., 2005. – 106 с.

4. Выготский Л. С. Проблемы развития психики: Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 366 с.
5. Дуткевич Т. В. Організація спільної учбової діяльності. Методичні рекомендації. – Хмельницький: Академія Прикордонних військ України, 1996. – 35 с.
6. Киричук О. В. Діалог у контексті педагогічної взаємодії / в кн.: Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / за ред. В. В. Андрієвської, Г. О. Балла, А. Г. Волинця та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – С.31-46.
7. Корнев М. Н., Коваленко А. Б. Соціальна психологія: Підручник. – К.: Київська книжкова фабрика, 1995. – 304 с.
8. Леонтьев А. А. Психология общения. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
9. Ломов Б. Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения // Психологический журнал. – 1980. – № 5. – С.26-42.
10. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 1999. – 478 с.
11. Мясичев В. Н. Психология отношений: Избр. психол. тр. (Академия педагогических и социальных наук) / под ред. А. А. Бодалева. – М.-Воронеж: Воронежский ин-т практической психологии, 1995. – 356 с.
12. Обозов Н. Н. Модель регуляции совместной деятельности // Социальная психология. – Л., 1979. – С.125-139
13. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
14. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971. – С.174-345.
15. Семиченко В. А. Психология социальных отношений. – К.: Магистр-S, 1999. – 168 с.

The article considers different approaches to the determination of the concept of interpersonal interaction. The connection between the concepts of interpersonal interaction, activity, communication is analyzed.

Key words: communication, joint activity pedagogy's position, pedagogical interaction.

Отримано: 18.09.2008

УДК 159.923

О. В. Тимошенко

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ҐЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито зміст та психологічні особливості прояву гендерних стереотипів у студентів вищих навчальних закладів. Зазначено роль вищої школи у подоланні гендерних стереотипів у студентів.

Ключові слова: гендер, гендерні стереотипи у вищій школі, педагогічна взаємодія.

Традиційно заклади освіти зорієнтовані на виховання дівчат жіночними, фемінінними, а хлопчиків мужніми, маскулінінними. Виходячи з цього дівчину виховують, як майбутню мати, дружину, хазяйку, а чоловіка – як захисника, добувача. З одного боку, такий підхід сприяє органічному впливу

тінню людини в структуру суспільства, разом з тим залишаючи небагато можливостей перебудови такої структури відповідно до запитів сьогодення. Так, зокрема, образ жінки-матері буде суперечити образу ділової жінки, образ чоловіка – добувача – образу чоловіка – вихователя. При цьому жінка, що досягла успіху в діловій сфері, але перебуває в полоні традиційних гендерних стереотипів, може постійно переживати почуття провини, неправильності того, що відбувається, намагання якимось чином змінити ситуацію. Аналогічні почуття може переживати чоловік, який досяг успіху в нетрадиційних для чоловіків видах діяльності.

Отже, статево-рольовий підхід, який зараз широко запроваджений у системі вищої школи, як правило, сприяє закріпленню негативних проявів гендерних стереотипів, які, в свою чергу, можуть спричинювати **проблеми самореалізації жінок і чоловіків**: у жінок через *«страх успіху»*, коли, наприклад, розумні і здатні до навчання дівчата прагнуть (часто неусвідомлено) здаватися безпорадними і не такими розумними, дотримуючись правила «на два кроки бути позаду чоловіка», щоби тільки їх не перестали вважати «справжніми» жінками. У чоловіків це *«страх неуспіху»* в усіх сферах життя, в яких традиційно повинен бути успішним «справжній» чоловік [1; 7]. Це веде до значних утруднень у становленні майбутніх фахівців – професіоналів, які здатні реалізувати свій творчий потенціал.

У зв'язку з цим є актуальним визначення гендерних стереотипів, що виявляються в системі вищої школи та умов їх подолання з метою забезпечення гендерної рівності в навчальному процесі.

Якими б факторами не пояснювалися відмінності між чоловіками і жінками, все більше стає очевидною **формула здорової гендерної реалізації**: кожна людина має свої переваги незалежно від статі і мусить їх реалізувати, не прагнучи підмінити собою особу іншої статі або стати нею, щоби здобути схвалення оточуючих відповідно до їх гендерних настановлень і стереотипів.

Слід зауважити, що вищезазначена формула поки що не знайшла широкого застосування у системі вищої школи. **Вищі навчальні заклади як інститути соціалізації** сприяють закріпленню і розвитку гендерних стереотипів, широко запроваджуючи статево-рольовий підхід, за яким стверджується призначення чоловіка і жінки в суспільстві відповідно до їхньої біологічної статі, навчання хлопців і дівчат відповідно до тих норм, вимог, стандартів, які традиційно висуває суспільство. Згідно статево-рольового підходу стверджується компліментарність і взаємодоповнюваність жіночих і чоловічих ролей, а самі чоловіки і жінки розглядаються як два різних види, що мають абсолютно різну сутність і призначення.

Разом з тим чисельні дослідження показують, що істинних відмінностей між жінками і чоловіками не так вже й багато, при цьому відмінності усередині кожної з груп є більшими, ніж між двома цими групами [1; 3; 5; 6; 8].

Отже, заклади освіти мають відігравати велику роль у *подоланні негативних проявів гендерних настановлень і гендерних стереотипів*, стверджуючи гендерну рівність в навчальному процесі. Ці ідеї знайшли відображення у **гендерному підході до освітнього процесу**, за якого можливо так організувати пізнання дійсності, щоби уникнути протиставлення і «очевид-

ної» нерівноцінності чоловічих і жіночих рис особистості, образу мислення, особливостей поведінки, які закріплюють зв'язок між біологічною статтю і досягненнями в соціальному житті.

Практика показує, що педагоги вищої школи часто сприяють закріпленню насамперед *стереотипних статевих ролей*. Так, зокрема, у поведінці дівчат не заохочуються прояви пізнавальної активності, допитливості, схильності до ризику, незалежності, хлопців же орієнтують на подолання труднощів, на прагнення до досягнення мети, від них чекають більш високих результатів.

Ще у 1982 році Р. Холл і Б. Сендлер провели дослідження особливостей педагогічної взаємодії педагогів і виявили, що в основному вони спираються на маскуліні форми спілкування, коли дівчат спонукають відходити на другий план, а хлопців спонукають бути активнішими. Проступки, як правило, легше прощаються хлопцям, ніж дівчатам [6].

Виокремлюють та інші *стереотипні тенденції педагогічної взаємодії* [2; 6]:

- різне пояснення успіху і неуспіху студентів залежно від статі, зокрема, неуспіх хлопців пояснюється, як правило, через недостатні зусилля по конкретному предмету, а дівчат – через відсутність здібностей; такий підхід може сприяти більшому розвитку мотивації досягнення насамперед у хлопців, ніж у дівчат;
- першочергова реакція педагогів на питання хлопців, надання їм більше часу на відповідь з місця; взагалі, приділення більшій уваги (як позитивної, так і негативної) порівняно з дівчатами на всіх ланках освіти, зокрема, і на рівні університету зареєстровано більш слабе підкріплення когнітивних досягнень студенток порівняно із студентами;
- орієнтація дівчат на міжособистісні стосунки з іншими людьми, через що у них формується чутливість до очікувань інших людей, зокрема, педагогів, а звідси, моделі поведінки, зорієнтованої на слухняність, відповідність соціальним вимогам; у той час, як у хлопців схвалюється насамперед ініціатива і активність, через що в останніх виробляється модель поведінки, зорієнтованої на демонстрацію досягнень.

У зв'язку з цим можна висловити припущення, що орієнтуючись на розвиток лідерських рис з дитинства (таких, як активність, ініціативність, упевненість у собі, незалежність і ін.), в подальшому чоловіки більшою мірою, ніж жінки, схильні до лідерства, і це одна з причин того, що вони складають переважно більшість представників управлінського персоналу. Крім того, через те, що жінки порівняно з чоловіками ростуть у більш структурованому і директивному світі, вони можуть стати менш креативними, демонструвати нижчі результати при розв'язанні когнітивних проблем, що потребують реорганізації або зміни настановлення, бути консервативнішими у своїх судженнях, загалом, користуватися асимілятивними стратегіями, в той час, як чоловіки в ситуації розв'язання проблеми частіше схильні користуватися акомодативними стратегіями [2; 3; 4].

Підкріпленню гендерних відмінностей і традиційних видів поведінки сприяє не тільки специфічна поведінка педагогів, але й більш широкий кон-

текст навчання у вищій школі. Так, наприклад, найбільш престижні посади в системі вищої школи, як правило, займають чоловіки.

Як зазначає багато дослідників *на рівні навчальних програм* гендерна нерівність утілюється в андроцентричності наукових концепцій (зосередженні в основному на досвіді чоловіків та практично повному ігноруванні життєвого досвіду, цінностей та особливостей жінок, їхньої ролі у житті суспільства). Людина та суспільство – ось об'єкт більшості гуманітарних та суспільних дисциплін. При цьому гендерний аналіз навчальних програм свідчить, що під людиною здебільшого розуміється громадянин, а під суспільством – активні у суспільній сфері громадяни, і у першому, і в другому випадку чоловічої статі. Т. Говорун у зв'язку з цим указує на поширення в програмах і посібниках дихотомічного стереотипу чоловічого і жіночого початку як «захисника» і «берегині», як раціонального і інтуїтивного, як прийнятті рішень та емоційної підтримки тощо [4].

Таким чином, *можна говорити про гендерну асиметрію навчальних програм*, яка полягає у відсутності в них концепцій, наукових матеріалів, які б рівнозначно відображали досвід обох статей.

Отже, вища школа як один із інститутів гендерної соціалізації активно відтворює гендерні стереотипи як на рівні підручників і програм, так і на рівні безпосередньої педагогічної взаємодії в навчально-виховному процесі. Нерозуміння гендерних питань працівниками сфери освіти всіх рівнів поглиблює наявну нерівність між чоловіками та жінками, посилюючи дискримінаційні тенденції, формуючи специфічні проблеми гендерної природи (зокрема, «страх неуспіху» у хлопців і «страх успіху» у жінок).

Список використаних джерел:

1. Алешина Ю. Е., Лекторская Е. В. Ролевой конфликт работающей женщины // Вопросы психологии. – 1989. – № 5.
2. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С.131-143.
3. Берн Ш. М. Гендерная психология. – СПб.: Нева, 2001. – 320 с.
4. Бурбо Л. Слушай свое тело – снова и снова. – Т.2. – К.: София, 2001. – 256 с.
5. Гаврикова Н. Гендерный конфликт: дискриминация женщин на рабочем месте // Социальный конфликт. – 2001. – № 2. – С.52-65.
6. Ениколопов С. Н., Дворянчиков Н. В. Концепции и перспективы исследования пола в клинической психологии // Психологический журнал. – 2001. – № 3. – С.100-115.
7. Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В. Синдром «професійного вигорання» у вчителів: гендерні аспекти. – К.: Міленіум, 2003. – 40 с.
8. Клецина И. С. Гендерная социализация: Учебное пособие. – СПб: Изд-во РГПУ, 1998.

In this article the contents and psychological features of gender stereotypes in higher educational institutions are revealed. The role of student's of higher school in overcoming of gender stereotypes is analyzed.

Key words: student's gender, gender stereotypes at higher school, pedagogical interaction.

Отримано: 18.09.2008

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ ПЕРСОНАЛУ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН

У статті зроблено спробу проаналізувати психологічні особливості самоменеджменту працівників вищих навчальних закладів в умовах інноваційних змін. Досліджується здатність персоналу вищої школи до здійснення самоорганізаційної, самоуправлінської діяльності.

Ключові слова: самоменеджмент, інноваційні зміни, самоорганізація, самоуправління, вищі навчальні заклади.

Сучасний стан вітчизняної освітньої системи характеризується активним впровадженням інноваційних технологій. В умовах інноваційних змін висуваються якісно нові вимоги до персоналу вищих навчальних закладів, рівня їх особистісного саморозвитку, самовдосконалення, психологічної стійкості [2, с. 61]. Розвиток особистісних властивостей працівників вищої школи, пов'язаних з мисленням, спостереженням, умінням швидко орієнтуватися в нових умовах, планувати роботу, здійснювати ефективне управління набувають особливої ваги [12, с.58].

Актуальність даного дослідження визначається тим, що персоналом вищих навчальних закладів недостатньо уваги приділяється організованості при виконанні покладених на них функцій, умінню раціонально використовувати робочий час, засобам та методам управління. Особливо гостро ці чинники проявляються у мінливих умовах сьогодення.

Самоменеджмент являється ключовою технікою самоорганізації діяльності, якою, на жаль, досконало володіє незначна кількість працівників. Це, у першу чергу, пов'язано з тим, що ні в школі, ні в університеті не ведеться ґрунтовна підготовка, щодо навчання методам раціональної постановки професійних цілей, організації власної роботи, правильного використання часу [1, с.8].

У наукових джерелах під самоменеджментом розуміється певний рівень самоорганізації особистості, здатність керувати своїми діями, поведінкою, виконувати управлінські функції. Самоменеджмент спрямовується на особистість працівників та розкривається через їх самоуправлінську, самоорганізаційну, саморегулятивну, самовиховну діяльність [7, с.103; 9, с.69].

М. П. Лукашевич поняття самоменеджменту визначає як послідовний і цілеспрямований процес використання ефективних методів, прийомів і технологій самореалізації і самовдосконалення особистості [11, с.19].

Самоменеджмент спрямовується на розвиток власного творчого потенціалу, інтелектуальних здібностей персоналу [16, с.10]. Активізація пізнавальної діяльності є однією із актуальних вимог сучасного освітнього середовища. Потреби в постійному вдосконаленні стають елементами саморозвитку працівників вищої школи.

Загалом, самоменеджмент – це наука про самоорганізацію і самоуправління людини, це систематична робота над собою у рамках особистісного розвитку, це керування власним життям.

Проте, оволодіти принципами самоменеджменту надзвичайно важко. Перш за все працівникам вищих навчальних закладів необхідно звернути особливу увагу на вдосконалення самоосвітньої діяльності, що сприяє за-своєнню знань, умінь та навичок і впровадженню їх в освітній та управлін-ськй процеси.

Л. Зайверт стверджує, що головною метою самоменеджменту є мак-симальне використання власних можливостей, свідоме управління житте-вими процесами [4, с.10].

Виділяються наступні функції самоменеджменту:

- формулювання мети діяльності;
- планування власної роботи;
- самомотивація;
- процес ухвалення рішень;
- організація праці;
- самоконтроль;
- визначення пріоритетів діяльності;
- підбір і аналіз інформації [13, с.247].

Самоменеджмент містить послідовно взаємозв'язані етапи роботи із самооцінки, саморозвитку та самовдосконалення особистості, підвищення професійно-кваліфікаційного рівня, формування організаторських здібностей [17, с.460].

Одним із основних завдань самоменеджменту працівників вищих нав-чальних закладів в умовах інноваційних змін є ґрунтовна оцінка життєвих ситуацій, прогнозування етапів їх розвитку та перебігу [10, с.88].

Працівники вищих навчальних закладів в умовах введення змін стають носіями інноваційної організаційної культури, основними ініціаторами послідовних трансформацій в організації. Розвиток окремих найважливіших рис персоналу вищої школи: професіоналізму, компетентності, здатності до інно-вацій, ефективної організації навчального та управлінського процесів немож-ливий без роботи над собою, без самоменеджменту. Підвищення професіо-налізму педагогічних кадрів, їх організаторських здібностей постає важли-вою умовою модернізації системи вищої освіти України. У зв'язку з цим усе більшої актуальності набуває проблема підвищення професійної компетент-ності працівників освітніх установ, самоорганізація їх діяльності.

Аналіз наукових досліджень свідчить про зростаючі потреби науково-педагогічних працівників у якісній психолого-педагогічній підготовці, вдос-коналенні навиків керівництва, розвитку умінь оптимальної самоорганізації професійної діяльності та самоконтролю [6; 10; 11; 13; 15].

Самоменеджмент стає невід'ємною частиною наукового, морального та інтелектуального розвитку працівників вищої школи.

Оволодіння технологією самоменеджменту дозволяє науково-педаго-гічним працівникам виконувати роботу з мінімальними затратами часу та енергії, краще організувати власну діяльність, використовувати чинники самомотивації, знизити навантаженість у роботі, покращити стресостійкість, зменшити рівень емоційної напруженості [1, с.66-69].

Задля здійснення ефективної самоорганізаційної роботи науково-пе-дагогічні працівники повинні:

- постійно займатися вивченням власної особистості;
- об'єктивно оцінювати свої переваги та недоліки;
- навчитися ефективно використовувати власні сили;
- займатися психологічним самовдосконаленням;
- здійснювати планування власної праці;
- концентруватися на основних етапах діяльності;
- підвищувати рівень самоконтролю;
- покращувати працездатність за допомогою самомотивації діяльності;
- виявляти та усувати психологічні бар'єри, що заважають раціональному використанню розумових та фізичних ресурсів [1, с.47].

Технологія самоменеджменту, за висловленням О. Л. Скідіна, складається із сукупності способів, прийомів, методів, алгоритмів здійснення ефективної праці. Вона спрямована на впорядкування процесів самодіяльності й самосвідомості особистості та тісно пов'язана з самооцінкою персоналу [14, с.153]. Психологічна задоволеність працею залежить від досконалого розуміння особливостей характеру, чіткої постановки мети діяльності, що дозволяє планувати свою роботу, уникати зайвих навантажень, ефективно управляти власними діями та вчинками [8, с.19]. Науково-педагогічні працівники, здатні до самоорганізованої діяльності, чітко регламентують свою працю, не витрачають зайвих сил та енергії.

Особливої ваги розвиток принципів самоменеджменту набуває в умовах інноваційних змін. Їх застосування сприяє досягненню успіхів у роботі, максимальному задоволенню життєвих потреб, реалізації власного потенціалу, психологічній стійкості організму, раціональній організації діяльності [10, с.96].

К. Кінан стверджує, що ефективна самоорганізація персоналу вищих навчальних закладів допомагає освоєнню нових засобів, методів і форм діяльності. Використання основних принципів самоменеджменту дозволяє зменшити рівень емоційного та психологічного виснаження. Виділяються наступні принципи самоуправлінської діяльності: постійна робота над собою, розвиток навичок управління, вивчення новітніх освітніх технологій, здатність до об'єктивної оцінки ситуації, ухвалення ефективних рішень [8, с.32-33].

Л. Зайверт до переваг самоменеджменту відносить [5, с.20-21]:

- виконання роботи з меншими затратами часу та енергії;
- кращу організацію праці;
- отримання вагомих результатів діяльності;
- зменшення стресових ситуацій та емоційного виснаження;
- задоволення роботою;
- забезпечення ефективної мотивації праці;
- мінімізація помилок при виконанні своїх функцій;
- швидше досягнення цілей.

У професійній діяльності працівників вищих навчальних закладів нерідко трапляються складні ситуації, що викликають відчуття тривожності, невизначеності у собі та своїх діях. Систематичний самоменеджмент запобігає виникненню багатьох стресових ситуацій, дозволяє без надмірних психоло-

гічних перевантажень долати неочікувані перешкоди. Самоменеджмент виступає засобом використання ефективних методів діяльності задля оптимізації робочого часу, постає мистецтвом раціоналізації власних ресурсів; управління процесами життєдіяльності, кар'єрою, результатами праці [13, с.247].

Вагоме значення у самоменеджменті приділяється гармонізації професійних і життєвих цілей працівників, раціональному підходу до самоорганізації життя, психологічному забезпеченню процесів діяльності [3, с.219].

Отже, персоналу вищої школи необхідно активно готувати себе до роботи в умовах введення змін, тобто до діяльності в період невизначеності, певної непорядкованості дій. У такий час особливо гострою постає необхідність здійснення ефективної самокерованої діяльності, а здатність працівників вищих навчальних закладів до самоменеджменту допоможе ефективно виконувати роботу з меншими затратами часу, сил, раціонально організувати працю, зменшити завантаженість.

Список використаних джерел:

1. Бишоф А. Самоменеджмент. Эффективно и рационально / А. Бишоф, К. Бишоф; пер. с нем. Д. А. Пергамент. – 2-е изд., испр. – М.: Омега-Л, 2006. – 127 с: ил.; табл.
2. Гнездилова О. Н. Психологические аспекты инновационной деятельности педагога / О. Н. Гнездилова // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4. – С.61-65.
3. Дмитренко Г. А. Мотивация и оценка персонала: учебное пособие / Г. А. Дмитренко, Е. А. Шарпапова, Т. М. Максименко. – К.: МАУП, 2002. – 248 с.: ил.
4. Зайверт Л. Ваше время – в Ваших руках: советы деловым людям, как эффективно использовать рабочее время / Лотар Зайверт; пер. с нем. Л. И. Цедилина, Н. А. Врублевской. – М.: Интерэксперт, 1995. – 266 с.
5. Зайверт Л. Ваше время – в ваших руках: советы руководителям, как эффективно использовать рабочее время / Лотар Зайверт; пер. с нем. Л. И. Цедилина. – М.: Экономика, 1991 – 231 с.
6. Карамушка Л. М. Психологія управління: навчальний посібник / Людмила Миколаївна Карамушка. – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.
7. Карпичев В. Самоменеджмент: Введение в проблему / В. Карпичев // Проблемы теории и практики управления. – 1994. – № 3. – С.103-106.
8. Кинан К. Самоменеджмент / Кейт Кинан; пер. с англ. Л. В. Квасницкой. – М.: Эксмо, 2006. – 80 с.
9. Колпаков В. М. Методы управления: учебное пособие / Виктор Михайлович Колпаков. – 2-е изд., испр. и доп. – К.: МАУП, 2003. – 368 с.: ил.
10. Колпаков В. М. Стратегический кадровый менеджмент: учебное пособие / В. М. Колпаков, Г. А. Дмитренко. – 2 е изд., перераб. и доп. – К.: МАУП, 2005. – 752 с.: ил.
11. Лукашевич Н. П. Теория и практика самоменеджмента: учебное пособие / Николай Павлович Лукашевич. – 2-е изд., испр. – К.: МАУП, 2002. – 360 с.: ил.
12. Орбан-Лембрик Л. Психологія професійної управлінської діяльності / Л. Орбан-Лембрик // Освіта і управління. – 2005. – Т.8. – № 3-4. – С.58-66.
13. Практикум по теории управления: учебное пособие / под ред. Ю. В. Васильева, В. Н. Парахиной, Л. И. Ушвицкого. – 2-е изд., доп. – М.: Финансы и статистика, 2005. – 304 с.: ил.

14. Скідін О. Л. Основи використання соціальних технологій в управлінні вищими закладами освіти: навчальний посібник / Олег Леонідович Скідін. – Запоріжжя: ЗДУ, 2003. – 277 с.
15. Стюарт Дж. Тренинг организационных изменений / Стюарт Джим; пер. с англ. А. К. Смирнова. – СПб: Питер, 2001. – 256 с.: ил. – (Серия «Эффективный тренинг»).
16. Швець Н. Г. Раціоналізація трудової діяльності: навчальний посібник / Неля Григорівна Швець. – К.: МАУП, 2004. – 96 с.: ил.
17. Щёкин Г. В. Организация и психология управления персоналом: учебно-методическое пособие / Георгий Васильевич Щёкин. – К.: МАУП, 2002. – 832 с.: ил.

The article tries to analyse the psychological features of self-management of workers of the university in the conditions of innovative changes. Also analyses the capacity of the universities staff to the realization of self-organizational, self-administrative activity.

Key words: self-management, innovative changes, self-organization, self-government, universities.

Отримано: 11.09.2008

УДК 378.132:159.9

В. М. Федорчук

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ НА ПІДГОТОВКУ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена розкриттю проблеми підготовки практичних психологів до професійної діяльності. Автор виходить із необхідності створення моделі психолога-професіонала на основі акмеологічного підходу. Вона повинна відображати систему висунутих до фахівця вимог, дотримання яких забезпечує продуктивне виконання ним своїх функцій у реальних умовах практичної діяльності, а також сприяє постійному розвитку і реалізації його творчого потенціалу.

Ключові слова: акме, психологічна і акмеологічна технологія, акмеограма, акмеологічний вплив, базові чинники формування практичного психолога, модель практичного психолога, акмеографічний підхід, значущі якості практичного психолога, інтерактивні методи навчання, Я-концепція психолога, професіоналізм особистості, європейські ключові компетенції.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Останнє десятиліття ХХ століття увійде в історію розвитку практичної психології у нашій країні як період повсюдного відкриття спеціальності «практичний психолог». У світі професій практичного психолога справедливо називають «скульптором» людських душ, і вона найскладніша в опануванні. Професія психолога є однією із найбільш популярних серед абітурієнтів, багато з них обирають її не за покликом душі. Питання професійного відбору молоді на навчання є загальною державною проблемою. Її успішне розв'язання не

тільки заощадить великі кошти держави, а й позбавить мільйони випускників вищих шкіл від проблеми перекваліфікації.

Масова підготовка практичних психологів суттєво не вплинула на надання психологічної допомоги населенню. З одного боку, це пов'язано з низьким рівнем підготовки психологів-професіоналів, а з другого – з неформованістю у культурі пострадянського суспільства потреби в одержанні психологічної допомоги. За останні десять років намітилися певні позитивні зрушення, але водночас повільно зростає чисельність тих, хто звертався чи звертається за психологічною допомогою. Завдання практичної психології – допомогти людині розібратися в собі, у складних проблемах і знайти оптимальний вихід із ситуації, яка склалася (без значного нервово-психічного напруження).

Економічні, політичні, релігійні, соціально-побутові, матеріальні та інші чинники породжують багато людських проблем, які залишаються нерозв'язаними. Для того, щоб підготувати професіонала-психолога, здатного зрозуміти людину і допомогти їй успішно розв'язати її проблеми, потрібно критично переглянути і продумати концептуальну модель психологічної освіти і виховання практичного психолога, який би відповідав вимогам сьогодення. Професійна підготовка практичних психологів, яка задовольняла вимоги навчання і виховання студентів у рамках традиційної освітньої системи, виявилася сьогодні малоефективною для забезпечення справжнього професіоналізму і компетентності майбутніх фахівців. Вона обумовлює різноманітні форми подання студентам навчального матеріалу, але вони переважно спрямовані на репродуктивні способи засвоєння знань і не гарантують активно-позитивного ставлення студентів до оволодіння навчальним матеріалом. Тому необхідно використати такі навчальні процедури, які змусили б їх самостійно опанувати нові знання, навички і уміння через засвоєння відповідних дисциплін, визначених за навчальним планом. Виникає необхідність у розробці індивідуальних, інноваційно-рефлексивних форм оволодіння психологічною культурою, індивідуальним стилем діяльності та свого професійного «Я».

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Аналіз наукових праць А. Маслоу, К. Роджерса, С. Клімова, О. Кузьміної, А. Деркача, О. Бодальова, Л. Рудкевич, В. Зазикіна, В. Потапової, Ю. Власової, О. Білобрикиної, В. Бодрака та ін. з означеної проблеми дає підставу стверджувати, що самоактуалізація, професійне становлення, в акме можливе тоді, коли вузівське навчання вибудувало особистісно-професійний потенціал. У перекладі з древньогрецької «бути в акме» означає досягти «цвітучої пори», «вищого ступеня». В акмеологічному розумінні ступінь зрілості, вершина зрілості – акме – розглядається як багатовимірний стан людини, який охоплює певний період його розвитку, зв'язаний з великими професійними і особистісними досягненнями. При цьому варто зазначити, що базис особистісного потенціалу майбутнього психолога, на наше переконання, закладається в умовах родинного виховання. Недоліки сімейного виховання важко піддаються корекції, а дефіцит материнської любові в роки дитинства неможливо нічим компенсувати. Особистість з деформованою свідомістю не може надати кваліфіковану психологі-

чну допомогу. Ми солідарні з Л. Собчик у тому, що «людина, яка не страждань і не пережила внутрішніх терзань в пошуках сенсу життя і власного самовдосконалення, глуха до страждань інших людей. Проте невротик або психопат, цілком зосереджений на власних переживаннях і не здатний з ними впоратися, навряд чи зможе надати реальну допомогу іншому» [3, с.94].

Формулювання цілей статті. В рамках цієї статті зупинимося на технології підготовки психолога до професійної діяльності, в основу якої покладений акмеологічний вплив.

Виклад основного матеріалу дослідження. Радою Європи було визначено п'ять ключових компетенцій, якими повинні бути забезпечені молоді європейці. Це:

- політичні та соціальні компетенції: здатність приймати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, ненасильному розв'язанні конфліктів, у підтримці та покращенні демократичних інститутів;
- компетенції, які пов'язані з життям в багатокультурному суспільстві: для того щоб контролювати прояви (відродження) расизму, ксенофобії та розвитку клімату нетолерантності, освіта повинна «озброїти» молодих людей такими міжкультурними компетенціями, як прийняття відмінностей, повага інших і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій;
- компетенції щодо володіння усною і писемною мовою, які особливо важливі для роботи в соціальних умовах життя, з акцентом на тому, що тим людям, які не володіють ними, загрожує соціальна ізоляція; в цьому ж контексті комунікацій все важливішим є володіння більше ніж однією мовою;
- компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства, володіння інформаційними технологіями, розуміння їх використання, знання слабких і сильних сторін і способів критичного судження щодо інформації, розповсюджені масмедійними засобами і рекламою;
- здатність учитися впродовж усього життя як основа безперервної освіти в контексті як особистої професії, так і соціального життя.

З огляду на сказане вище можемо стверджувати, що у формуванні практичного психолога необхідно брати до уваги такі базові чинники:

- рівень опанування навчальними дисциплінами;
- технології організації навчально-виховного процесу у вищій школі;
- особистісний потенціал (наявність відповідних рис характеру) майбутніх психологів.

Безсумнівно, на думку В. Потапової [7, с.133], є те, що визначені значущі компоненти (феномени) – емпатія, рефлексія, антиципація та рефлексія – виступають особистісно-професійними механізмами психолога.

Виникає питання, як у межах вузівської підготовки можна забезпечити високий рівень психологічної підготовки майбутніх фахівців. По-перше, потрібно визначитися з моделлю психолога-професіонала. По-друге, віднайти в рамках вузівської підготовки оптимальні технології навчально-виховного процесу, які б повніше сприяли підготовці спеціаліста, відповідно до моделі компетентного практичного психолога.

Модель майбутнього практичного психолога закладена у змісті навчальних дисциплін, на основі яких формується відповідний навчальний план. Надзвичайно важливо формувати модель майбутнього фахівця з кінцевого етапу навчання (магістра) до початкового (бакалавра), а не навпаки, як це часто буває на практиці при складанні навчальних планів (від I до V-VI курсів).

На нашу думку, модель практичного психолога могла б містити такі основні компоненти: аксіологічний – сукупність психологічних цінностей (ідеї, концепції, знання, уміння); технологічний – способи і прийоми професійної діяльності практичного психолога; особистісно-творчий – механізми оволодіння практичною психологією і її творчого втілення у професійній діяльності.

Синтезувати за допомогою моделі знання про те, що повинно бути сформоване, допоможе акмеографічний підхід – узагальнювальний психолого-акмеологічний метод, який дозволяє розв’язувати завдання розвитку особистості та діяльності. Розроблена фахівцями акмеограма практичного психолога є не що інше, як модель професіонала, яка віддзеркалює систему висунутих до нього вимог, дотримання яких забезпечує продуктивне виконання ним своїх функцій у реальних умовах, а також сприяє постійному розвитку і реалізації його творчого потенціалу. Схематично реалізація такого підходу показана на *рис. 1* [6, с.25].

Подана акмеограма може стати базою для розвитку практичного психолога, професійна компетентність якого виступає інтегральною характеристикою, яка дозволяє робити висновок про рівень підготовки психолога і його здатність виконувати посадові функції [6, с.23]. Останні можна успішно виконувати за наявності відповідних професійно важливих якостей (ПВЯ) особистості. Цього можна досягти через акмеологічний вплив, де постійне самоспостереження, самоусвідомлення, рефлексія ведуть до вироблення нових якостей. Акмеологічний вплив вчені-психологи [5, с.104] розглядають як інтегрований і цілеспрямований вплив на особистість або групу, який має гуманістичний зміст і спрямований перш за все на розвиток особистості і групи.

Науковцями встановлено, що психологічні якості практичного психолога утворюють сукупність активних елементів ресурсу, кожний з яких самобутньо проявляється в його діяльності. Вони охоплюють особливості професійного мислення і свідомості, рефлексії і самооцінки, цілепокладання і мотиваційної сфери, взаємозв’язку, стосунків і практичних дій. Найбільш значущими психологічними якостями практичного психолога є: аналітико-конструктивний склад мислення і самостійність суджень; чуйність і проникливість; емоційно-вольова стабільність і терплячість; стійкість до стресів і уміння адаптуватися до різних умов і факторів виконання обов’язків як у єдиному контексті праці та життя клієнта, так і при проведенні самостійних цільових заходів; емпатія і рефлексія; загальна психофізична активність [6, с.28].

Науковцями встановлено, що психологічні якості практичного психолога утворюють сукупність активних елементів ресурсу, кожний з яких самобутньо проявляється в його діяльності. Вони охоплюють особливості професійного мислення і свідомості, рефлексії і самооцінки, цілепокладання і мо-

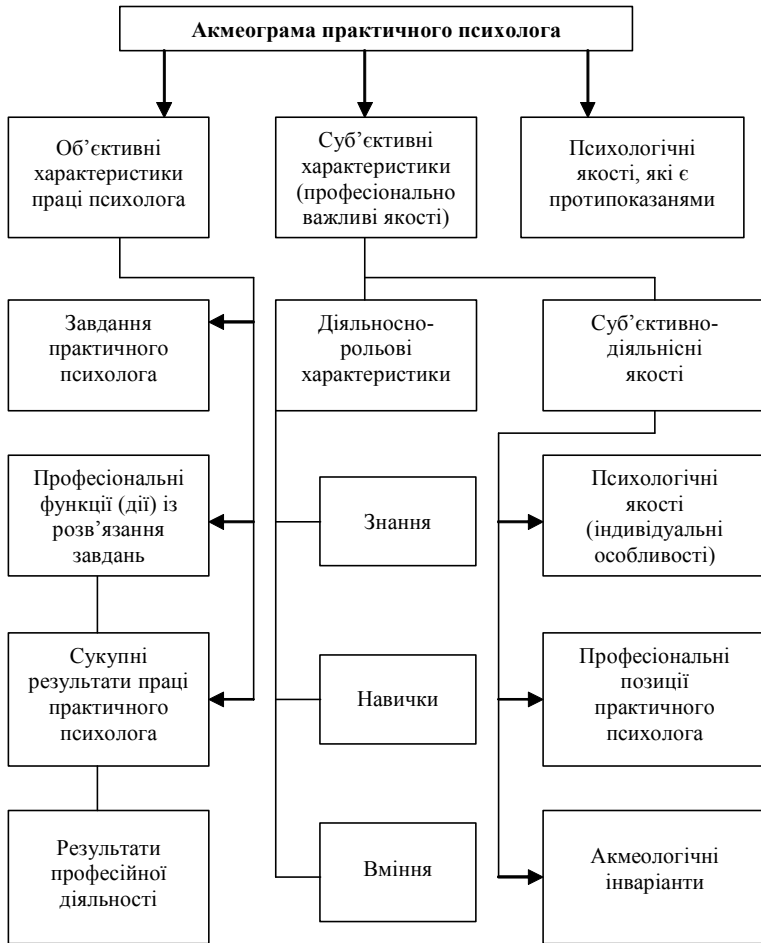


Рис. 1. Системний акмеографічний підхід до опису професійної компетентності практичного психолога

тиваційної сфери, взаємозв'язку, стосунків і практичних дій. Найбільш значущими психологічними якостями практичного психолога є: аналітико-конструктивний склад мислення і самостійність суджень; чуйність і проникливість; емоційно-вольова стабільність і терплячість; стійкість до стресів і уміння адаптуватися до різних умов і факторів виконання обов'язків як у єдиному контексті праці та життя клієнта, так і при проведенні самостійних цільових заходів; емпатія і рефлексія; загальна психофізична активність [6, с.28].

Отже, якості практичного психолога можуть виступати основними індикаторами його професійного зростання.

Успішний розвиток ПВЯ практичного психолога можна здійснювати (як у вищій школі, так і в процесі післядипломної освіти) під час активного

акмеологічного впливу засобами інтерактивного навчання. До інтерактивних методів навчання відносять: евристичну бесіду, дискусію, метод «круглого Столу», метод «мозкового штурму», ділові та рольові ігри, воркшопи, тренінги тощо. Зазначимо, що А. Деркач і В. Зазикін поділяють технології на «психологічні» та «акмеологічні». Вони вважають, що психологічні технології стали активно використовуватися в психологічних тренінгах, спрямованих на розв'язання особистісних психологічних проблем, розвиток професійно важливих якостей, найважливіших психічних функцій. Далі вони пишуть: «Категорія «технологія» через свою високу значущість і великі практичні можливості швидко посіла важливе місце і в акмеології. Акмеологічна технологія – сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвиток властивостей і якостей, які сприяють досягненню високого рівня особистісно-професійного розвитку і професіоналізму» [5, с.103]. Автори визнають, що акмеологічні технології нерідко ототожнюють з психологічними. Далі вони стверджують, що принципово відмінністю між ними є спрямованість впливу. «Акмеологічні технології в першу чергу відрізняються їх гуманістичною спрямованістю, оскільки вони покликані допомогти у здійсненні прогресивного розвитку особистості, тоді як немало психологічних впливів по-справжньому є маніпулятивними» [5, с.104]. Ми не поділяємо думки в тому, що іноді психологічні технології грішать своєю маніпулятивністю. Остання, на наше переконання, насамперед залежить від того, хто є керівником тренінгу, рольових ігор, практикумів тощо. Між акмеологічними і психологічними технологіями важко провести межу, тому що нова наука акмеологія виникла в кінці ХХ століття на стику природничих, суспільних і гуманітарних дисциплін, де особливе місце займає психологія, в рамках якої вивчалися закономірності розвитку людини, професійне становлення і досягнення професіоналізму. Акмеологія використовує аналогічні з психологією засоби (інтерактивні) впливу на особистість, які в психологічній науці та практиці вже давно закріпилися.

Інтерактивні методи мають перевагу перед традиційними в тому, що вони більше впливають на розвиток у студентів потреби в самонавчанні та самовдосконаленні впродовж усього життя. Саме завдяки участі у різних активних формах навчання майбутній психолог гостро ставить перед собою питання: «Хто Я?». Найбільш вичерпну відповідь на це запитання він може одержати завдяки участі в тренінгу. Людині, що прагне до особистісного зростання, не обійтися без тренінгу, який для неї може бути програмою самовдосконалення своїх ПВЯ. Від них залежить майбутня професійна кар'єра. Концептуальний підхід саморозвитку особистості доцільно здійснювати з опорою на внутрішній особистісний потенціал, від якого залежать професійні перемоги, успішність міжособистісних стосунків. Тільки критичне ставлення до себе, рефлексія своїх дій і вчинків на тренінгу і поза ним, дозволить студентам-психологам крок за кроком здійснювати позитивні зміни в особистісному зростанні. Досвід підготовки психологів [8] до практичної діяльності показує, що без здійснення впливу на власну свідомість людина дуже часто не усвідомлює того, що її успіх в майбутньому залежатиме від особистісної і духовної зрілості. Високий рівень розвитку самосвідомості майбутнього психолога передбачає самоусвідомлення влас-

ного професійного «Я», уміння аналізувати свої недоліки і прагнути до самовдосконалення. Рівень розвитку самопізнання і бажання самовдосконаливатися є важливою передумовою особистісно-професійного розвитку практичного психолога. Тому рівень самопізнання, самоприйняття і самовдосконалення суб'єкта діяльності в процесі його підготовки виступає важливим фактором оптимізації особистісно-професійного розвитку.

Основою для такого розвитку виступає система з трьох груп показників: змістовні – включають знання теоретичної психології, а також ставлення, установки і ціннісні орієнтації; емоційно-рефлексивні – передбачають уміння відображати, аналізувати, співпереживати ситуацію з клієнтом з позиції професійної діяльності; діяльнісні – відображають функціональний бік розвитку професійної культури практичного психолога» [6, с.52]. Тренінг «Особистісного зростання», «Розвитку комунікативної компетентності психолога (викладача)», які проводяться нами зі студентами-психологами університету, розвивають у них потребу в самоаналізі, саморозвитку і самовдосконаленні. Тренінгові заняття забезпечують значну пізнавальну активність студентів в опануванні необхідних практичних знань, навичок і вмінь. Підсумком процесу розвитку професійної самосвідомості є формування Я-концепції психолога, у якій присутні когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Центральним компонентом Я-концепції особистості є емоційний (оцінний) компонент, який більшість авторів називають самооцінкою. Самооцінка – це особистісне судження про власну цінність, яка виражається в установках, властивих людині. Вона відображає ступінь розвитку почуття самоповаги, відчуття власної цінності і позитивного ставлення до всього того, що входить у сферу «Я».

З огляду на вищесказане, позитивну Я-концепцію можна прирівняти до позитивного ставлення до себе, до самоповаги, прийняття себе, відчуття власної цінності. Авторитет психолога складається з двох чинників: авторитету ролі й авторитету особистості. Практичний психолог, як і будь-який інший фахівець, може себе проявити і реалізувати у тій чи іншій ролі, точніше через її виконання. Ми раніше наголошували, що головним у практичній психології є авторитет особистості психолога, його яскрава, неповторна індивідуальність. Ерудованість, емпатійність, комунікабельність, креативність, альтруїзм, гуманність, компетентність, відповідальність, самокритичність, щирість та інші якості утворюють стрижень фахівця, здатного випереджати час, у якому він живе. Психологи сходяться на думці, що професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високий рівень професійно важливих або особисто-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток [5, с.59].

Підготовка психолога не повинна обмежуватися фаховими знаннями і уміннями, навичками (ЗУНами), Випускники вузу повинні бути готові до процесу адаптації, успіх якої залежить не тільки від того, наскільки вони відповідають вимогам трудової діяльності, але й від ідентифікації їх з професією. Професійна ідентичність [3, с.92] включає в себе співвідношення себе з професією, створення еталонного зразка особистості професіонала, уявлення про себе як про професіонала, а також вироблення стратегії наближення до еталонної моделі та прагнення до неї.

Висновки. Отже, професійна підготовка практичного психолога має здійснюватися на основі об'єктивної концептуальної моделі. А для її практичної реалізації варто ширше використовувати акмеологічний і психологічний вплив як могутній інструмент, завдяки якому найкраще розвивається особистісно-професійний потенціал майбутнього фахівця, професійне становлення якого – тривалий, складний і суперечливий процес.

Список використаних джерел:

1. Бодальов А. А., Рудкевич Л. А. Как становятся великими и выдающимися? – М.: Институт Психотерапии, 2003. – 287 с.
2. Бодрак В. Антология гениальности. – К.: КВЦ, 2004. – 476 с.
3. Власова Ю. В., Белобрыкина О. А. К вопросу о профессиональном становлении и развитии личности психолога // Психология в вузе. – 2000. – № 2. – С.86-97.
4. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
5. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
6. 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.
7. Потапова В. Д. Сам собі викладач. Практично-відтворююча діяльність як умова особистісно-професійного розвитку фахівця // Гуманітарні технології. – 2002. – № 2. – С.133-139.
8. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»: Навчально-методичний посібник. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2003. – 240 с

This article is devoted to envisaging the problem of practical psychologists training and preparing for professional activity. The authors follow the mainstream of urgent need for the model of professional psychologist on the basis of acmeological approach. It must reflect the system of the requirements put forward before a specialist. Their pursuing insures productive fulfillment of his functions under real conditions of practical activity, and promote constant development and realization of his creative potential.

Key words: acme, psychological and acmeological technology, acmeogramm, acmeological influence, base factors of formation of the practical psychologist, model of the practical psychologist, acmeological approach, significant qualities of the practical psychologist, interactive methods of teaching, T-conception of the psychologist, professionalism of the personality, European key competences.

Отримано: 25.09.2008

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КОНФЛІКТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ІЗ ВЛАСТИВОСТЯМИ ЇХ ТЕМПЕРАМЕНТУ

У статті проаналізовано кореляційні зв'язки між складовими конфліктності педагогів (агресивністю, самоконтролем у спілкуванні, стилем конфліктної поведінки), з одного боку, та властивостями їх темпераменту, з іншого.

Ключові слова: особистість, конфліктність, агресивність, темперамент, стиль поведінки.

Особистісним фактором виникнення конфліктів є рівень конфліктності особистості. Коли цей рівень високий, говорять про конфліктну особистість, яка схильна до конфліктних взаємин. Конфліктність особистості виявляється як легкість включення особистості у конфліктну поведінку. При цьому вона сама може бути її ініціатором, або бурхливо реагувати на виклик з боку оточуючих. Конфліктність становить комплекс властивостей особистості, до яких більшість дослідників відносить наступні:

- неадекватна самооцінка своїх можливостей і здібностей, яка може бути як завищеною, так і заниженою.
- прагнення домінувати будь-що, де це можливо і неможливо;
- консерватизм мислення, поглядів, переконань, небажання подолати застарілі традиції;
- зайва принциповість і прямолінійність у висловах і думках, зосередженість лише на власній позиції;
- певний набір емоційних якостей особистості (тривожність, агресивність, упертість, дратівливість) [1].

Конфліктність також виявляється у різних формах – стратегіях конфліктної поведінки. К. У. Томасом і Р. Х. Кілменном (1972) були описані основні найпоширеніші стратегії поведінки в конфліктній ситуації. Ці автори розрізняють п'ять основних стилів поведінки при конфлікті: *приспосовання, компроміс, співпраця, ігнорування, суперництво або конкуренція*. Основні стилі поведінки в конфліктній ситуації пов'язані з загальним джерелом будь-якого конфлікту – розбіжністю інтересів двох або більше сторін.

Стиль поведінки в конкретному конфлікті визначається тією мірою, в якій ми хочемо задовольнити власні інтереси (діючи пасивно або активно) і інтереси іншої сторони (діючи спільно або індивідуально) [2].

Втім, вибір стратегії конфліктної поведінки залежить як від інтересів, так і від характерного для особистості ступеня активності або пасивності в їх відстоюванні. Кожна людина може якоюсь мірою використовувати всі ці стилі, але звичайно має пріоритетні – ті, які найбільшою мірою відповідають її індивідуально-психологічним особливостям [6]. Отже, ми припустили, що властивості темпераменту можуть помітно впливати на характерний для особистості стиль поведінки у конфлікті.

Коли говорять про темперамент, то мають на увазі психічні відмінності між людьми – відмінності за глибиною, інтенсивністю, стійкістю емоцій, емоційною вразливістю, темпом, енергійністю дій та іншими динамічними, індивідуальними й стійкими особливостями психічного життя, поведінки і діяльності. Проте, темперамент і сьогодні залишається багато в чому спірною і невирішеною проблемою. При всьому розмаїтті підходів до проблеми, учені і практики визнають, що темперамент – біологічний фундамент, на якому формується особистість як соціальна істота.

Темперамент відображає динамічні аспекти поведінки, переважно природженого характеру, тому властивості темпераменту найбільш стійкі і постійні в порівнянні з іншими психічними особливостями людини [6].

Отже, під темпераментом слід розуміти індивідуально своєрідні властивості психіки, що визначають динаміку психічної діяльності людини, які однаково виявляються в різноманітній діяльності незалежно від її змісту, цілей, мотивів та у своєму взаємозв'язку характеризують тип темпераменту [4].

Проблему темпераменту досліджували у психології такі відомі вчені, як І. П. Павлов, Л. С. Виготський, Б. Г. Ананьєв, В. С. Мерлін, О. Г. Ковальов, В. М. Мясіщев та ін. [3; 4; 5]. Їх погляди розрізняються тим, які саме властивості темпераменту вони вирізняють, як пояснюють їх природу, як розкривають їх структуру.

На сьогодні не існує єдиної думки щодо структури психодинамічних властивостей людини.

Ми притримуємось концепції темпераменту, розробленої В. М. Русаловим. У ній темперамент розглядається як система формальних поведінкових змін, що відображає різні блоки функціональної системи (за термінологією П. К. Анохіна) [4]. Вирізняється чотири блоки функціональної системи, які співвідносяться із певними властивостями темпераменту: аферентний синтез, що відповідає ергічності; блок програмування – пластичності; блок виконання – темпу; зворотний зв'язок – емоційній чутливості.

Кожне вимірювання складається з двох параметрів, а саме: об'єктивно та суб'єктивно орієнтованого (або комунікативного). Вони пов'язані з двома головними сферами взаємодії людини з середовищем: з наочним світом і суспільством. Відповідно, вирізняють наступні вісім параметрів темпераменту (в термінології В. М. Русалова):

1. Предметна ергічність, що характеризується рівнем потреби в засвоєнні предметного світу, прагненням до розумової і фізичної праці, прагненням залучення до трудової діяльності.

2. Соціальна ергічність – як рівень потреби в соціальних контактах, прагнення до лідерства, товарищескість, залучення в соціальну діяльність.

3. Пластичність – як міра легкості переключення з одного предмету діяльності на інший, швидкість переходу з одних способів мислення на інші в процесі взаємодії з наочним середовищем.

4. Соціальна пластичність – як міра легкості переключення в процесі спілкування з однієї людини на іншу, схильність до різноманітності комунікативних програм.

5. Темп – швидкість виконання окремих операцій, швидкість наочних рухових актів при виконанні наочної діяльності.

6. Соціальний темп – швидкісні характеристики рухових актів в процесі спілкування (швидкість мовлення при спілкуванні і т.д.)

7. Емоційність – емоційна чутливість до розбіжності між задуманим, очікуваним і результатами реальної наочної дії, чутливість до невдач у роботі.

8. Соціальна емоційність – емоційна чутливість у комунікативній сфері (до невдач в спілкуванні, до оцінок оточуючих людей).

Можна вважати вже твердо встановленим, що тип темпераменту у людини природжений, а від якої саме властивості його природженої організації він залежить, ще до кінця не з'ясовано. Темперамент містить в собі цілий комплекс особливостей особистості, у тому числі й поведінкових, які виявляються при соціальній взаємодії, і особливо яскраво в конфліктних ситуаціях.

Саме тому метою нашого дослідження було виявити зв'язок особливостей конфліктності педагогів із властивостями їх темпераменту.

Наше дослідження проводилось серед 30 педагогів позашкільного освітнього закладу смт. Чермерівці віком від 30 до 65 років.

Були використані методи: опитувальник В. М. Русалова, методика на визначення рівня агресивності, самоконтролю у спілкуванні, опитувальник У. Томаса на визначення стилів конфліктної поведінки.

Проаналізовані властивості темпераменту респондентів (ергічність, пластичність, темп і емоційність) підтвердили той факт, що вони у досліджуваних по-різному проявляються в роботі і в сфері взаємовідносин з людьми, і тому за даною методикою ми окремо оцінювали темперамент в діяльності і спілкуванні по кожній із перерахованих властивостей.

За методикою В. М. Русалова вирізняється три діапазони (у балах), що відображають різні рівні вираженості властивостей темпераменту:

1 рівень – 9 балів (високий); 2 рівень – 5-8 балів (середній); 3 рівень – 4-0 балів – (низький). Також числові показники були отримані щодо рівнів агресивності, самоконтролю у спілкуванні та щодо пріоритетного стилю конфліктної поведінки.

Наступним етапом в обробці експериментальних матеріалів було з'ясування характеру зв'язків між виявленими індивідуально-типологічними властивостями особистості педагогів. З цією метою був використаний множинний регресійний аналіз, який дозволяє виявити залежність (вплив) між декількома незалежними змінними (складові темпераменту) і залежною змінною (агресивність; комунікативний контроль; типи поведінки у конфлікті) (див. *табл. 1*).

Як видно з *табл. 1*, найсильніша пряма залежність спостерігається між рівнем агресивності та властивостями соціальної пластичності, а також пластичності й соціальної ергічності. Виходить, що, чим більша міра легкості переключення з однієї людини на іншу в процесі спілкування, чим більша схильність до різноманітності комунікативних програм, чим більша різноманітність форм соціальних контактів – тим вірогідніший високий рівень агресивності. Людина неврівноважена, може бути жорстка щодо інших людей, сподівається досягти успіхів, сподіваючись на свої власні сили і нехтуючи інтересами інших. У неї високий рівень потреби в соціальних контактах, виразна схильність до освоєння соціальних форм діяльності,

Таблиця 1

*Взаємозв'язок властивостей темпераменту із особливостями
конфліктності педагогів*

Властивості темпераменту	Рівень агресивності	Самоконтроль у спілкуванні	Типи поведінки у конфліктній ситуації				
			Суперництво	Співпраця	Компроміс	Уникнення	Пристосування
Предметна ергічність	-0.1587	0.0258	-0.2085	0.0925	-0.0173	-0.0197	0.1530
Соціальна ергічність	0.1710	0.1086	-0.0299	0.0519	0.0821	0.1348	-0.2390
Пластичність	0.2500	0.0591	0.3136	-0.0189	0.0437	-0.1314	-0.2071
Соціальна пластичність	0.3398	0.1070	0.4968	-0.0790	-0.3109	-0.1307	0.0238
Темп	-0.5045	-0.0005	0.1324	0.0134	-0.1420	-0.0766	0.0728
Соціальний темп	-0.3102	-0.0369	-0.1410	-0.1173	0.3364	-0.1180	0.0398
Емоційність	-0.0449	-0.0546	-0.1139	-0.0390	0.1902	0.0994	-0.1367
Соціальна емоційність	-0.6778	0.0041	0.1192	-0.0453	-0.0981	-0.0914	0.1157
R (коефіцієнт регресії)	0.2768	0.1323	0.2415	0.0705	0.2434	0.2275	0.1378

прагнення до лідерства, товариськість, залучення в соціальну діяльність і, в той же час – легкість переключення з одного предмету діяльності на інший.

Найсильніший обернений зв'язок із агресивністю мають соціальна емоційність, темп і соціальний темп ($RR = -0,6778; -0,5045; -0,3102$). Тобто, людині з низьким рівнем агресивності властиві низька емоційна чутливість в комунікативній сфері і до невдач у спілкуванні, низькі показники швидкісних характеристик виконання окремих операцій і рухових актів в процесі спілкування. У цьому випадку людина повільна і нечутлива, спілкування не є для неї особливо значущим чинником, вона більше занурена у свій внутрішній світ.

Міра комунікативного контролю найбільш сильно пов'язана із: соціальною ергічністю ($R = 0,1086$) і соціальною пластичністю ($R = 0,1070$), але цей вплив незначущий, оскільки, коефіцієнт регресії ($0,1323$) менше $0,24$. Значущого оберненого зв'язку також не встановлено із жодною зі складових темпераменту.

На стилі поведінки в конфлікті складові темпераменту роблять наступний вплив.

Предметна ергічність незначно позитивно пов'язана із вибором стилю пристосування, тобто, людина з високою потребою засвоєння навколишнього світу і прагненням залучення в трудову діяльність, швидше поступатиметься своїми інтересами заради іншого, оскільки, їй важливіше бути залученою в роботу. Найсильніший обернено пропорційний зв'язок спостерігається між ергічністю та схильністю особистості до стилю суперництва ($R = -0,2085$). Людина, яка володіє низьким показником ергічності, з меншою вірогідністю прагне добитися свого, незважаючи на інтереси іншого. Таких людей можна охарактеризувати як неконфліктних, але, водночас,

– це люди незосереджені, у них немає великої потреби в пізнанні навколишнього світу і чогось нового.

Соціальна ергічність має найбільший значущий негативний зв'язок із схильністю до стратегії пристосування ($R = -0,2390$), а позитивний, але незначущий – зі схильністю до уникнення ($R = -0,1348$). Якщо у людини високий рівень потреби в соціальних контактах, прагнення до лідерства, то у неї є схильність уникати конфліктів, оскільки коло спілкування для неї є важливою цінністю і слугує джерелом підтримки. Якщо ж цей показник низький, то і низька вірогідність вибору ним стратегії пристосування.

Пластичність має найсильніший позитивний зв'язок із схильністю до стратегії суперництва ($R = 0,3136$), а негативний – із схильністю до уникнення і пристосування ($R = -0,1314; -0,2071$;). Тобто, людині, яка легко переключасться з однієї діяльності на іншу, з одного типу мислення на інший, прагне різноманітності у предметній діяльності – властива стратегія поведінки «суперництва». Вона прагне добитися свого незважаючи на інтереси іншого, і їй це легко вдається, оскільки вона швидко вміє переключатися. Також на це впливають і високі показники соціальної пластичності – легкість переключення з однієї людини на іншу в процесі спілкування, різноманітність комунікативних програм, готових форм взаємодії, що забезпечує легкість у задоволенні своїх інтересів на шкоду іншому. Вона може бути поверхневою у відносинах з оточуючими і легко вступати в контакт.

У людини з низькими показниками пластичності менша вірогідність вибору таких стратегій, як уникнення і пристосування, тобто, людина не має наміру жертвувати своїми інтересами заради іншого; у неї є прагнення до кооперації і до досягнення власних цілей.

Соціальна пластичність має найсильніший негативний зв'язок із схильністю до компромісу ($R = -0,3109$), тобто, для людини, якій важко переключатися в процесі спілкування, у якої немає великої різноманітності комунікативних програм, не властивий такий стиль поведінки в конфлікті. На вибір даної стратегії найсильніше впливає соціальний темп. Людина з високою швидкістю мови, багатою мімікою і жестикуляцією схильна обирати цей стиль поведінки в конфлікті, намагається задовольнити і свої інтереси, і інтереси іншої людини.

У ході дослідження не виявилися складові темпераменту, які роблять значущий вплив на вибір співпраці як стилю поведінки в конфлікті. Також не спостерігається значущого впливу емоційності й соціальної емоційності, тобто, чутливості до невдач у роботі й спілкуванні на вибір стратегій поведінки педагогів у конфлікті.

Отримані результати стосовно взаємозв'язку властивостей темпераменту із особливостями конфліктності педагогів допоможуть нам розробити заходи, спрямовані на забезпечення індивідуального підходу в роботі зі зниження загального рівня конфліктності у педагогічному колективі.

Список використаних джерел:

1. Дуткевич Т. В. Конфліктологія з основами психології управління: Навч. посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 456 с.
2. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту. – К.: МАУП, 1996. – 176 с.

3. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 258 с.
4. Муталимова А. М. Взаимосвязь свойств темперамента и особенностей межличностных отношений: Автореферат диссертации канд. психол. н. – М., 1998. – 18 с.
5. Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент. Характер. Личность. – М.: Наука, 1984. – 255 с.
6. Черненький Ю. П. Вплив стильової сфери на конфліктну поведінку вчителя // Практична психологія та соціальна робота. – № 3. – 1999. – С.5-8.

There are the analysis of correlations between the components of pedagogue's conflict features and their temperamental peculiarities.

Key words: person, conflict features, aggressiveness, temperament, behavior style.

Отримано: 15.10.2008

УДК 159.943

А. І. Шинкарюк, В. А. Шинкарюк, Р. Т. Сімко

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РИТМУ ШТОВХАННЯ ЯДРА ЗА ДОПОМОГОЮ СМИСЛОВИХ ЗАВДАНЬ У ДОВГОТРИВАЛОМУ ЕКСПЕРИМЕНТІ

У статті розкриті психологічні особливості регуляції ритму штовхання ядра.

Ключові слова: дія, ритм, штовхання ядра, смислові завдання.

У психології фізичного виховання і спорту значення ритму рухів для ефективного виконання моторних дій оцінюється, як правило, високо [6]. Так як під час моторної дії спортсмен розв'язує певні завдання по її удосконаленню то його свідомість спрямовується на конкретні біомеханічні характеристики, які займають те чи інше місце в структурі навички [8; 10]. Відповідно до їх ролі в структурі дії вони змінюють ритм останньої [9; 11]. Отже те чи інше смислове завдання по регуляції окремих елементів навички буде змінювати ритм дії в цілому [12; 13]. В останніх дослідженнях психомоторики доведено, що кожен вид дій має свої особливості регуляції ритму за різними смисловими завданнями [4; 14]. Встановлено також, що для удосконалення ритму ударних і кидкових дій балістичного типу найбільш оптимальним є завдання – керувати прискореннями махових елементів [13; 14]. Проте залишається недостатньо дослідженою проблема психологічних механізмів регуляції ритму рухів у процесі тривалого застосування смислових завдань.

У цій роботі ставилося за мету з'ясувати психологічні особливості формування ритму дій балістичного типу за допомогою смислових завдань по управлінню прискореннями махових компонентів навичок.

Для дослідження можливостей формування ритму навички, виконуваної за типом балістичних рухів в умовах свідомого керування маховими

компонентами нами була створена експериментальна група. У дослідженні брали участь 12 спортсменів новачків у віці 18-20 років. Досліджувані навчалися руховій навичці штовхання ядра протягом двадцяти чотирьох навчально-тренувальних занять. Експеримент продовжувався 8 тижнів, три тренування щотижня. На одному занятті спортсменами виконували 25-27 повторів штовхання ядра.

На початку експерименту (шість спроб штовхання ядра перед першим тренуванням) і в кінці (шість спроб після двадцяти четвертого заняття) зовнішня фізична сторона дії і м'язова активність ресструвались за допомогою спеціальної апаратури і записувались на осцилограмах.

Усі досліджувані одержали завдання: свідомо регулювати просторово-часові елементи ритму за прискореннями махових рухів.

У результаті проведеного формувального експерименту було записано і проаналізовано 144 комплексні осцилограми. Основні кінематичні, динамічні і електроміографічні характеристики дії представлені в *таблиці 1*.

Аналіз одержаних даних показує, що після проведення формувального експерименту досліджувані покращили спортивний результат на 159 см. На початку дослідів спеціальна працездатність складала 942 ± 31 см, в кінці дослідження 1101 ± 58 см. Відмінності середніх статистично достовірні, $P < 0,05$.

Завдання свідомо регулювати просторово-часові елементи ритму за прискореннями махових рухів сприяло не тільки більш чіткому розумінню цілі дії, її смислової структури, але й дозволяло екстраполювати способи розв'язання рухового завдання. Відмічаються суттєві зміни «характеру» електричної активності м'язів. Тривалість активності м'язів литки ноги зменшується з 464 ± 28 мс на початку дослідів, до 389 ± 33 мс в кінці експерименту. Тривалість активності м'язів променевого згинача кисті зменшується відповідно з 131 ± 9 мс до 118 ± 11 мс. Виявлення максимумів активності в литковому м'язі ноги і м'язі променевого згинача кисті наближується до моменту початку польоту снаряда відповідно з 319 ± 14 мс до 244 ± 28 мс і з 161 ± 10 мс до 138 ± 11 мс.

Прогресивні зміни психологічних механізмів регуляції рухів підтверджуються скороченням часу активності м'язів литки на 75 мс, що є наслідком доцільного використання спортсменами виникаючих реактивних та інерційних сил задля розв'язання рухового завдання. Спостерігається стабілізація рухового складу за всіма основними параметрами дії. Рухи стають суцільними, усувається їхня скутість, зовні відзначаються легкість виконання дії та пластичність.

Регуляція рухів у такий засіб прискорює процес відбору рухів, орієнтирів, способів регуляції і способів з'єднання складових елементів, відповідних вирішенню рухового завдання. Час всієї дії скорочується з 1423 ± 112 мс до 1245 ± 105 мс. На виконання фази старту після формувального експерименту досліджувані витрачали 516 ± 19 мс, фази скачка-ковзання – 150 ± 11 мс, до експерименту відповідно 531 ± 17 мс, 165 ± 12 мс.

Спеціальне навчання прийомам сенсорного контролю рухів і утворення сенсорних синтезів призводять до поліпшення уміння правильно оцінювати відповідність різних величин рухового складу, які обумовлюють

Таблиця 1

Об'єктивні характеристики моторного складу дії балістичного типу (штовхання ядра) у спортсменів експериментальної та контрольної груп до і після проведення психолого-педагогічного експерименту

Об'єктивні характеристики рухів / $M \pm m$ /	Експериментальна група			Контрольна група		
	до експерименту	після експерименту	різниця	до експерименту	після експерименту	різниця
Спортивний результат, см	942±31	1101±58	159	944±29	1022±35	78
Час старту, мс	531±17	516±19	15	529±12	522±11	7
Час скачка, мс	165±12	150±11	15	169±6	164±6	5
Час перекату, мс	247±25	203±20	44	248±23	219±22	29
Час всієї дії, мс	1422±112	1245±105	178	1433±82	1346±86	87
Прискорення кисті штовхаючої руки, m/c^2	85±6	116±7	31	86±7	104±6	18
Вертикальна складова реакції опори правої ноги на старті, кг	129±8	158±14	29	126±11	144±9	18
Вертикальна складова реакції опори правої ноги на старті при приземленні, кг	117±13	136±15	19	115±15	128±15	13
Вертикальна складова реакції опори правої ноги у фіналі, кг	106±10	121±10	15	105±11	111±11	6
Вертикальна складова реакції опори лівої ноги в фіналі, кг	99±11	123±16	24	97±12	109±12	12
Тривалість активності ікроножного м'яза, мс	464±28	389±33	75	459±30	412±26	47
Тривалість активності м'яза променевого згинача кисті, мс	131±9	118±11	13	132±7	125±7	7
Максимум активності до польоту снаряда в ікроножному м'язі, мс	319±14	224±28	75	317±20	283±18	34
Максимум активності до польоту снаряда в м'язі променевого згинача кисті, мс.	161±10	138±11	23	159±10	146±9	13

результат. Так, час фази перекату, одного з параметрів дії, який зазнає найбільш значної зміни з підвищенням кваліфікації, скорочується з 247 ± 25 мс до 203 ± 30 мс, тобто на 44 мс або на 17,8%.

Усунення векторів паразитичних сил – факторів, які зціплюють рух – сприяє безперешкодному перебігу балістичної хвилі імпульсу сили і досягненню у фіналі дії прискорення кисті робочої руки – 116 ± 7 m/c^2 , на початку експерименту – 85 ± 6 m/c^2 .

В кінці експерименту спортсмени добре оволоділи ритмом рухів і максимум розгинання колінного суглобу правої ноги здійснювався до відриву стопи від опори, в той час, коли на початку досліджу спостерігалось запізнення відштовхування. Зменшився час «амортизації» і час активного розгинання правої ноги у заключній фазі дії.

Поліпшення ритму моторики, яке виникає у результаті експерименту, скорочення часу м'язової активності та її концентрація у необхідні періоди дії дозволили спортсменам розвивати значні зусилля у взаємодії з опорою без спеціальної роботи з розвитку сили, тобто за рахунок економізації рухів, котра дозволила використовувати резерви психічного відображення і регуляції дією.

Це підтверджується тим, що вертикальна складова реакції опори правої ноги на старті зросла за двадцять чотири заняття з 129 ± 8 кг до 158 ± 14 кг, тобто на 29 кг або на 18,3%. Під час приземлення вертикальна складова зусиль, що розвивається у взаємодії з опорою зросла на 19 кг, з 117 ± 13 кг до 136 ± 15 кг. Зусилля у фіналі зросли з 106 ± 10 кг до 121 ± 10 кг.

Однією з характеристик рухового складу дії штовхання ядра, яка суттєво змінюється з ростом кваліфікації спортсменів є також вертикальна складова реакції опори лівої ноги у фіналі. Після проведення формувального експерименту зусилля лівої ноги у фіналі зросли з 99 ± 11 кг до 123 ± 16 кг, що вказує на засвоєння простору рухів і простору «схеми тіла», уміння розвивати зусилля в певні проміжки часу і відповідно до простору дії.

Описані зміни рухового складу зареєстровані після двадцяти чотирьох навчально-тренувальних занять, відбуваються як за рахунок формування робочих програм управління діяльністю м'язової системи її внутрішнього кільця управління, так і за рахунок підвищення швидкості перебігу психологічних процесів. Одночасно відзначається скорочення кількості розумових дій у загальній орієнтувальній реакції, скорочується пошук необхідної для регуляції рухів сенсорної інформації.

У дослідженні ролі і значення орієнтувальної діяльності основоположенні роботи належать О. В. Запорожцю з співробітниками, а також іншим вітчизняним і зарубіжним автором.

Використання оптимального смислового завдання допомагає спортсменам у короткий термін виділити в дії найбільш інформаційно корисний зміст і «відшарувати» непотрібні ланки, малоінформативні фіксації.

Скорочення кількості перцептивних процесів і здійснення своєрідного переходу від суцесивного розпізнання рухів до симультативного дозволяє досліджуваним своєчасно з'єднувати їх в єдину дію і здійснювати необхідні корекції без значних економічних втрат кількості руху. Своєчасність корекцій там, де вони ще можливі, особливо необхідна в швидких ударних і металевих діях балістичного типу.

Після експерименту на графіках прискорень точок, наближених до загального центру маси тіла і ЦМ кисті «робочої» руки, відмічається якісна розчленованість піків «хвиль». Необхідні зусилля, робочі і корегуючі, розвиваються короткими м'язовими імпульсами.

Таким чином, перехід від суцесивного до симультанного розпізнання ознак рухів, або іншими словами від розгорнутого і послідовного до од-

номоментного, дозволяє спортсменам більш ефективно об'єднувати рухи в цілісну дію з раціональним ритмом.

Система аналізаторів і особливо руховий аналізатор, здатна однооментно розпізнати рух у його суттєвих рисах без будь-якого додаткового дослідницького аналізу тих чи інших його властивостей. У даному випадку однооментність ідентифікації рухів є швидше якісною характеристикою, ніж кількісною.

Для вивчення особливостей удосконалення ритму рухової дії без спеціальних смислових завдань нами була створена контрольна група з 12 досліджуваних. Усі досліджувані були спортсменами-новачками у штовханні ядра. Як і в попередньому експерименті, спортсмени протягом восьми тижнів провели двадцять чотири тренування (три заняття на тиждень). Під час одного навчально-тренувального заняття виконували 25-27 спроб штовхання ядра.

Зовнішня фізична сторона (руховий склад) шести спроб штовхання ядра на початку тренування і шести спроб після двадцять четвертого заняття вивчалась за допомогою комплексної електротензометричної апаратури. Паралельно реєструвалася електрична активність литкових м'язів правої ноги і м'язів променевого згинача правої кисті. Усього було записано і проаналізовано 144 комплексні осцилограми.

Відмінність в організації тренувань експериментальної і контрольної груп полягала в тому, що досліджувані останньої не одержували ніяких інструкцій зі смислової структури дії. Вони самостійно шукали шляхи розв'язання рухового завдання, шляхом спроб і помилок виявляли потрібні орієнтири, способи переробки інформації і прийоми діяльності.

Результати експериментального дослідження подані у *таблиці 1*, з неї видно, що спортсмени контрольної групи в наслідок двадцяти чотирьох тренувань підвищили свій спортивний результат з 944 ± 29 см до 1022 ± 35 см, тобто на 88 см або на 9,3%.

Покращення спортивного результату досягається за рахунок часткової зміни усіх характеристик рухового складу дії та певної оптимізації роботи м'язової системи. Відзначається деяке поліпшення ритму роботи м'язів. Тривалість активності литкового м'яза ноги скорочується з 459 ± 30 мс на початку експерименту до 412 ± 26 мс в кінці досліді. Незначне скорочення тривалості активності і м'язів променевого згинача кисті з 132 ± 7 мс до 125 ± 7 мс. Незначних змін у процентному відношенні зазнає показник вияву максимуму активності литкового м'яза до польоту снаряда, відповідно 317 ± 20 мс і 283 ± 18 мс. Максимум вияву активності у м'язі променевого згинача кисті наближується до моменту початку польоту снаряда на 13 мс, з 159 ± 10 мс до 146 ± 9 мс.

Досліджувані контрольної групи усвідомлюють засвоєну рухову дію. Проте добре розуміючи мету дії (штовхнути ядро якомога далі), вони не уявляли способів її досягнення, виникає значна орієнтувальна реакція, котра дещо зменшується тільки після двох місяців тренувань. Значна м'язова скутість, що фіксує на перших етапах оволодіння дією «зайві» ступені свободи у суглобах рухового апарату, відмічається і після експерименту. Отже, виникаючі «дарові» інерційні і реактивні сили не можуть використовуватися задля найбільш ефективного розв'язання рухового завдання, досягнення

мети при мінімальних енерговитратах. Все це знижує можливість знайти оптимальний ритм дії.

Таким чином, підвищена біоелектрична активність м'язової системи, що реєструється після експерименту, вказує на продовження загальної орієнтувальної активності досліджуваних з моделювання структури ритму за своєю дією.

Однак можна припустити, що у внутрішньому кільці управління вже певною мірою склалася робоча програма, що дозволяє виконувати дії від спроби до спроби відносно стабільно, хоча і малоефективно.

У руховій дії спостерігаються непотрібні зупинки і зайві рухи. У результаті експерименту час фази старту скорочується з 529 ± 11 мс до 522 ± 11 мс, а час фази скачка – ковзання зменшується з 169 ± 6 мс до 164 ± 6 мс. Фаза перекату виконувалась досліджуваними – за 219 ± 22 мс. Час виконання усієї дії скоротився з 1433 ± 82 мс до 1346 ± 86 мс.

Зміни часу виконання окремих фаз і цілісної дії свідчать про певне, хоч і незначне, покращення психологічних механізмів регуляції рухів завдяки відбору і засвоєнню успішних рухів, орієнтирів і способів регуляції, що себе виправдали, поліпшився і ритм рухів. Орієнтири і способи переробки інформації, що не виправдали себе, методом спроб і помилок поступово відсіюються та приглушуються.

У кінці експерименту не реєструється зростання якісної розчленованості піків хвиль прискорень точки наближеної до загального центру маси тіла.

Як показує аналіз електричної активності литкового м'язу ноги у момент, що передує постановці стопи по опору, у фіналі дії у досліджуваних як на початку дослідження, так і після його завершення немає чіткості у початковому гальмуванні дистальних ланок рухового апарату, що вказує на погане засвоєння простору «схеми тіла» і простору рухів. Піки електричної активності м'язів у результаті експерименту тільки незначною мірою наближуються в часі до максимумів вияву опорних зусиль, відзначається постійне їхнє запізнення.

В результаті проведених тренувань зростає прискорення кисті «робочої» руки спортсменів з 86 ± 9 м/с² до 104 ± 6 м/с², що розвивається у фіналі дії. Зростають і зусилля спортсменів, які вони розвивають. Так, вертикальна складова зусиль, що розвивається при взаємодії досліджуваних з опорою на старті на початку експерименту, дорівнювала 126 ± 11 кг, а у кінці – 144 ± 9 кг. Вертикальні складові зусиль правої ноги при приземленні зросли відповідно з 115 ± 15 кг до 128 ± 15 кг, а у фіналі дії – з 105 ± 11 кг до 111 ± 11 кг. Вертикальна складова реакції опори лівої ноги у фіналі зросла на 12 кг (97 ± 12 кг до 109 ± 12 кг).

Описувані зміни динамічної структури дії є наслідком певного поліпшення ритму роботи м'язів, формування відповідних програм керування у внутрішньому кільці і скорочення психологічних процесів. Імовірно, під час тренування наставало і певне поліпшення різних рухових властивостей досліджуваних і, зокрема, – сили, хоча спеціальною роботою з її розвитку або виконанням будь-яких інших фізичних навантажень у період експерименту спортсмени не займалися.

У результаті проведеного експерименту можна зробити висновок, що певне поліпшення ритму рухів спостерігається і під час тренування без спеціально організованих педагогом смислових завдань з керування окремих елементами ритму дії.

Проте природно припустити, що під час тренування попередні акти сприйняття рухів певною мірою впливали на подальші спроби або інакше кажучи, у досліджуваних формувались рухові установки. Д. І. Узнадзе підкреслював, що установка – це необхідна опосередковуюча ланка між дією зовнішнього середовища і психологічною діяльністю людини, між дійсністю і психічними функціями.

Установка певною мірою опосередковуючи вплив зовнішнього середовища, обумовлює своїм змістом характер активності суб'єкта, його діяльність. Необхідно визнати, що сама установка при цьому не відображується у свідомості людини у вигляді якогось самостійного переживання, не є окремим актом свідомості і взагалі феноменом свідомості.

Первинно виникаюча недиференційована, дифузна установка поступово переходить у фіксовану диференційовану установку, здатну суттєво вплинути на психічну регуляцію ритму рухів, на формування програми рухів у внутрішньому кільці управління, що особливо важливо враховувати на початкових етапах навчання рухом.

Неправильно сформована у внутрішньому кільці управління програма моторики призводить до виникнення відносно стабільних помилок у ритмі рухів і до їх закріплення. виправлення помилок ритму рухових навичок балістичного типу завдає значних труднощів.

Здійснимо порівняльний аналіз ефективності навчання ритму рухів шляхом реалізації смислових завдань з шляхом самостійних пошуків.

Аналіз свідчить, що в процесі психологічного дослідження формування рухових навичок виділяють низку їх основних рис або особливостей. Першою характерною особливістю є об'єднання окремих рухів в єдину цілісну дію або, інакше кажучи, створення рухових структур. У результаті об'єднання рухів зменшується загальна м'язова напруга і вивільняються загальмовані ступені свободи рухів у суглобах, що вказує на вироблену здатність використовувати реактивні та інерційні сили в інтересах раціонального розв'язання рухового завдання. Отже, першою характерною особливістю створення рухової навички є формування моторної структури дії.

Другою особливістю процесу формування навички є створення сенсорної структури рухової дії. Той, хто навчається виявляє сигнали, релевантні руховому завданню, що розв'язується, відбувається перебудова взаємодії різних аналізаторів, що суттєво скорочує час регуляції рухів і підвищує її якість.

Третьою характерною рисою формування навички буде зміна співвідношення рівнів регуляції, яке призводить до автоматизації дії. На цьому етапі керування руховим складом здійснюється на сенсорно-перцептивному рівні, що призводить до вивільнення свідомості від необхідності слідкувати за роботою конкретних м'язових груп.

На стадії автоматизації рухи відзначаються більшою суцільністю і взаємозв'язками відповідно за часовими, просторовими і динамічними параметрами, що свідчить про наявність відносно раціонального ритму дії.

Аналіз отриманих нами даних показує, що дві групи досліджуваних, які мали приблизно однакові спортивні результати у штовханні ядра, фізичний розвиток, рухову підготовленість, вік, у результаті проведеного нами експерименту з формування рухової навички балістичного типу покращили свої результати, хоча і досягли різних показників.

Експериментальна група спортсменів, яка отримала смислове завдання свідомо регулювати просторово-часові елементи ритму за прискореннями махових рухів, покращила свої результати до 1101 ± 58 см, а контрольна група досліджуваних, яка самостійно виявляла шляхом спроб та помилок орієнтири відбору інформації, релевантної поставленому завданню, підвищила свої показники спеціальної працездатності до 1022 ± 35 см. Відмінності середніх статистично достовірні, $P < 0,05$.

Перед досліддами спортсмени мали результати значно нижчі, відповідно 942 ± 31 см і 944 ± 29 см. Під час 24 занять спеціальної роботи з розвитку сили та інших фізичних якостей не проводили.

Досліджувані експериментальної групи, покращивши спортивний результат на 159 см, досягли значного скорочення тривалості активності м'язів і наблизили максимуми піків активності до моменту початку польоту снаряда. Скорочення тривалості активності м'язів у спортсменів контрольної групи спостерігається у значно меншому діапазоні. Так, тривалість активності м'язів литки у досліджуваних експериментальної групи в результаті формувального експерименту скоротилась на 75 мс, а у спортсменів контрольної групи – на 47 мс. Максимум вияву її активності до польоту снаряда наблизився відповідно на 75 мс і на 34 мс. Тривалість активності променевого згинача кисті зменшилась у спортсменів першої групи на 13 мс, у другій – на 7 мс, а максимум її активності наблизився до польоту снаряда відповідно на 23 мс і на 13 мс.

Отже, досліджувані експериментальної групи показниками м'язової активності наблизилися до кваліфікованих спортсменів. У досліджуваних контрольної групи поки що відмічається значна загальна м'язова напруга і скутість.

Смислове завдання регулювати просторово-часові елементи ритму за прискореннями махових рухів, цілеспрямовано активізуючи вольове сприймання та увагу, дозволило досліджуваним скорити час виконання всієї дії на 178 мс, з 1423 ± 112 мс на початку експерименту до 1245 ± 105 мс в кінці. Спортсмени контрольної групи на виконання всієї дії перед тренуваннями витрачали 1433 ± 82 мс, а після 24-х занять – 1346 ± 86 мс (скорочення часу на 87 мс).

Скоротився у досліджуваних обох груп і час виконання окремих фаз дії, однак більш значні зміни відбулися в експериментальній групі. Так, час старту у спортсменів експериментальної групи скоротився на 15 мс, а спортсменів контрольної групи – на 7 мс. Час скачка – ковзання зменшився відповідно на 15 мс і на 5 мс. Фазу перекату досліджувані першої групи після експерименту виконували на 44 мс швидше, а досліджувані другої групи – на 29 мс.

У спортсменів експериментальної групи після проведеного експерименту вертикальна складова реакції опори правої ноги на старті зросла на 29 кг,

а у спортсменів контрольної – тільки на 18 кг. Збільшення вертикальної складової реакції опори при приземленні складало відповідно 19 кг і 13 кг. Зусилля, розвинуті правою ногою у фіналі, зросли в першій групі на 15 кг, а в другій групі на 6 кг. Вертикальна складова реакції опори лівої ноги у фіналі в експериментальній групі зросла на 24 кг, а в контрольній групі на 12 кг.

Зафіксовані значні зміни електроміографічних, кінематичних та динамічних характеристик у досліджуваних експериментальної групи дозволяють їм виконувати складну дію балістичного типу зладжено і з раціональним ритмом. Як наслідок, прискорення кисті «робочої» руки зростає на 31 м/с^2 . У досліджуваних контрольної групи прискорення кисті штовхаючої руки зростає на 18 м/с^2 . Різниця середніх показників прискорення «робочої» руки у спортсменів першої та другої груп досліджуваних після експерименту (відповідно $116 \pm 7 \text{ м/с}^2$ і $104 \pm 6 \text{ м/с}^2$) статистично достовірна, $P < 0,05$.

Відомо, що кваліфікованим спортсменам – штовхальникам ядра властивий високий рівень розвитку фізичних якостей, швидкості та сили. Природно припустити, що спортсмени-новачки експериментальної групи, які взяли участь у досліді з формування раціонального ритму, не змогли показати більш високих результатів через низький рівень швидкісно-силової підготовки.

Звертає увагу на себе те, що окремі досліджувані без спеціальної швидкісно-силової підготовки, реалізуючи смислове завдання свідомо регулювати просторово-часові елементи ритму з прискореннями махових рухів, змогли покращити свій результат більше, ніж на два метри. Так, досліджуваній К-в В. протягом 24 занять покращив спортивний результат на 234 см. Ймовірно, на ступінь реалізації смислових завдань впливають також індивідуальні особливості уваги, сприймання і властивості нервової системи.

Отримані нами дані під час проведення психолого-педагогічного експерименту дозволяють стверджувати, що при функціональному становленні ритму дії балістичного типу завжди відбувається поступова і постійна оптимізація перцептивної діяльності. Однак цей процес у залежності від особливостей організації навчання навичкам може мати різну швидкість протікання і різну ефективність. Саме смислове завдання – свідомо регулювати просторово-часові елементи ритму за прискореннями махових рухів сприяє організації сприймання і контролю рухів за параметрами дії, які мають значущий інформативний зміст. Суттєвого значення має ідентифікація не просто загальної маси рухів за їх параметрами, а розпізнавання та керування характеристиками, релевантними розв'язуваному руховому завданню, керування основними елементами дії, «співзвучними» її смисловій структурі.

Отже, смислове завдання свідомо регулювати просторово-часові елементи ритму за прискореннями махових рухів дії балістичного типу допомагає спортсменам здійснити перехід на орієнтацію перцептивних процесів на нові відношення, нові «сенсорні еталони», які є більш відповідними як руховому складу, так і смисловій структурі досліджуваного моторного акту.

Висновки

1. Завдання зі свідомого керування прискореннями махових рухів найбільше відповідає смисловій структурі балістичної дії і покращує її ритм за

всіма основними компонентами. Зміст (суть) такого смислового завдання сприяє більш точному, у порівнянні з іншими завданнями, розумінню мети дії, активізує асиміляцію потрібної сенсорної інформації, зменшує орієнтовальну реакцію, дозволяє екстраполювати способи розв'язання рухового завдання, що призводить до зміни зовнішньої картини дії.

2. Свідоме регулювання різних елементів ритму дії балістичного типу здійснює коригуючий вплив на цілісність ритму рухів. На конкретне смислове завдання з керування виділеними елементами ритму система рухів реагує не ізольованими змінами відповідних її компонентів, а перебудовується у нову цілісність.

3. Функція смислового завдання як регулятора образу необхідних рухів у цілеспрямованому сприйманні полягає у тому, що до нього «підбираються» та інтеріоризуються відповідні сенсорні синтети, які з ним асимілюються в образі і завдяки яким посилюється його чіткість. Смислове завдання є немовби підказкою для уточнення образу наступних рухів і напрямку думки у дії.

4. Результати психолого-педагогічного експерименту підтвердили можливість цілеспрямованого формування ефективного ритму за рахунок систематичного (протягом 24 занять) використання смислового завдання – регулювати просторово-часові елементи ритму за прискореннями махових рухів. Виділення і осмислення сенсорної інформації, релевантної руховому завданню, що розв'язується, скорочує час поєднання рухів у цілісну дію. Під час експерименту тривалість дії у досліджуваних експериментальній групі скоротилась з 1422 ± 122 мс до 1242 ± 105 мс, фаза перекату – з 247 ± 25 мс до 203 ± 20 мс, результат покращився на 159 см. У досліджуваній контрольній групі результат покращився на 78 см.

5. Формування ритму рухів балістичного типу в умовах екстеріоризації смислового завдання на руховий склад дії сприяє розвитку у тих, хто навчається образного мислення, яке перебудовує образи рухів поза практичною дією перед її початком, сенсорного сприймання, яке базується на асиміляції потрібних сенсорних синтезів, вольової уваги і сенсомоторної пам'яті.

Список використаних джерел:

1. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
2. Боген М. М. Обучение двигательным действиям. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 192 с.
3. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 255 с.
4. Гордеева Н. Д. Экспериментальная психология исполнительного действия. – М.: Тривола, 1995. – 174 с.
5. Гордеева Н. Д., Евсевичева И. В., Зинченко В. П., Курганский А. В. Микродинамическая структура моторной стадии действия // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С.86-99.
6. Гуменюк Н. П., Клименко В. В. Психология физического воспитания и спорта. – К.: Вища школа, Головное изд-во. – 1985. – 311 с.

7. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 320 с.; Т.2 – 297 с.
8. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2003. – 384 с.
9. Клименко В. В. Механізми психомоторики людини. – К., 1997. – 192 с.
10. Малхазов О. Р. Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю: Монографія. – К.: Євролінія, 2002. – 320 с.
11. Озеров В. П. Психомоторные способности человека. – Дубна: Феникс+, 2002. – 320 с.
12. Психология: Учебник для институтов физич. культ. / под ред. В. М. Мельникова. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 367 с.
13. Рыбковский А. Г. Управление двигательной активностью человека (системный анализ). – Донецк, Дон ГУ, 1998. – 300 с.
14. Шинкарюк А. І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта. – Кам'янець-подільський: Оіюм, 2005. – 448 с.
15. Шинкарюк А. І. Практикум з психомоторики: Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2006. – 136 с.

In this article the psychological peculiarities of rhythm regulation of putting shot.

Key words: action, rhythm, shot put, semantic tasks.

Отримано: 25.09.2008

ДОВІДКА ПРО АВТОРІВ

Бігун Н. І. – старший викладач кафедри загальної та практичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Богущька Т. О. – кандидат біологічних наук, доцент кафедри медичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Грубляк В. Т. – кандидат медичних наук, доцент кафедри медичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Грубляк В. В. – асистент кафедри медичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Дідик Н. М. – аспірант кафедри соціальної педагогіки і практичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

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

Куриця А. І. – здобувач лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України

Куриця Д. І. – асистент кафедри психології освіти, праці і управління КПНУ ім. Івана Огієнка

Литвинова Н. І. – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України

Максимчук Н. П. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, праці і управління К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Марченко І. Б. – молодший науковий співробітник відділу профорієнтації і психології професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України

Мар'яніна Н. О. – здобувач кафедри психології освіти, праці і управління К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Мельник Ж. В. – асистент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Михальський А. В. – кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри медичної психології, декан факультету психології КПНУ ім. Івана Огієнка

Михальська С. А. – аспірант НПУ ім. М. П. Драгоманова

Михальська Ю. А. – аспірант К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Молєв В. П. – кандидат медичних наук, доцент кафедри медичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Олійник С. В. – асистент кафедри загальної та практичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Попович Н. В. – асистент кафедри медичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Савицька О. В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, праці та управління К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Сич В. М. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, праці та управління, заступник декана факультету психології з наукової роботи К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Сімко Р. Т. – асистент кафедри загальної та практичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Славіна Н. С. – старший викладач кафедри медичної психології, заступник декана факультету психології з навчальної роботи К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Співак В. І. – кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету корекційної і спеціальної педагогіки та психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Столяренко О. Б. – старший викладач кафедри психології освіти, праці та управління К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Татаурова Г. П. – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, праці та управління К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Терещенко В. А. – асистент кафедри психології освіти, праці та управління К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Тимошенко О. В. – здобувач кафедри психології Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України

Толков О. С. – аспірант К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Федорчук В. М. – доктор психологічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Чайковська О. М. – асистент кафедри психології освіти, праці та управління К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Шинкарьок А. І. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

Шинкарьок В. А. – асистент кафедри загальної та практичної психології К-ПНУ ім. Івана Огієнка

ЗМІСТ

<i>Бігун Н. І.</i> Підліткові депресивні розлади у контексті науково-психологічних досліджень	3
<i>Богущька Т. О.</i> Розвиток психохронометрії в другій половині ХХ століття	7
<i>Грубляк В. Т., Грубляк В. В.</i> Лікування нейроциркуляторної дистонії корвітолом в осіб молодого віку	11
<i>Дідик Н. М.</i> Визначення поняття особистісної зрілості в гуманістичній психології К. Роджерса	14
<i>Карамушка Л. М.</i> Зміст та основні напрямки використання технологічного підходу в роботі організаційних психологів	21
<i>Куриця А. І.</i> Тривожність як особливість активної діяльності людини	28
<i>Куриця Д. І.</i> Особливості взаємозв'язку організаторських здібностей та рівня стійкості до стресу керівників державної адміністрації	36
<i>Литвинова Н. І.</i> До проблеми становлення мотиваційної сфери майбутнього фахівця сфери виробництва	43
<i>Максимчук Н. П.</i> Впровадження активних методів навчання в розширенні системи цінностей майбутнього вчителя	50
<i>Марченко І. Б.</i> Психологічні методи корекції ставлення учнівської молоді до робітничих професій технічного профілю	61
<i>Мар'яніна Н. О.</i> Особливості мотивації досягнення у підлітків	69
<i>Мельник Ж. В.</i> Феномен спілкування як предмет досліджень вітчизняних та зарубіжних психологів-науковців	75
<i>Михальський А. В.</i> Практичні функції клінічних психологів	81
<i>Михальська С. А.</i> Вплив неблагополучної сім'ї на комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника	86
<i>Михальська Ю. А.</i> Важливість емпатійності як властивості особистості лікаря	90
<i>Молев В. П. Ф. Г.</i> Яновський – видатний український лікар-гуманіст, учений, талановитий психотерапевт	95
<i>Олійник С. В.</i> Основні напрямки дослідження впливу образу власного тіла на самооцінку підлітків	106
<i>Попович Н. В.</i> Дослідження готовності учнів масових шкіл до інтеграції дітей з психофізичними вадами	112
<i>Савицька О. В.</i> Феномен рефлексії в психології та філософії	116
<i>Сич В. М.</i> Формування позитивного ставлення до різних аспектів професійної діяльності як умова розвитку мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти	125
<i>Славіна Н. С.</i> Психологічні особливості впливу негативних емоцій на поведінку та розвиток дитини	141
<i>Стівак В. І.</i> Особливості прояву та корекції агресивності у молодших школярів в умовах школи-інтернату	146
<i>Столяренко О. Б.</i> Вивчення можливостей корекції соціально-особистісної позиції молодшого школяра	163
<i>Татаурова Г. П.</i> Психологічний феномен мотивації ставлення студентів до професійного навчання у вищих навчальних закладах	172
<i>Терещенко В. А.</i> Науково-психологічні підходи до поняття міжособистісної взаємодії	178

<i>Тимошенко О. В.</i> Особливості проявів гендерних стереотипів у системі вищої школи	184
<i>Толков О. С.</i> Психологічні особливості самоменеджменту персоналу вищих навчальних закладів в умовах інноваційних змін	188
<i>Федорчук В. М.</i> Акмеологічний вплив на підготовку психологів до професійної діяльності	192
<i>Чайковська О. М.</i> Особливості взаємозв'язку конфліктності педагогів із властивостями їх темпераменту	200
<i>Шинкарьок А. І., Шинкарьок В. А., Сімко Р. Т.</i> Психологічні особливості формування ритму штовхання ядра за допомогою смислових завдань у довготривалому експерименті	205
Довідка про авторів	216

ДО УВАГИ АВТОРІВ

У «Віснику Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Психологічні науки» друкуються статті з широкого кола питань історії, теорії і практики психологічних досліджень в різних галузях психології. Стаття має відповідати сучасному етапові відповідної науки. Автор відповідає за зміст статті, особисте авторство, правильне цитування джерел та посилання на них.

Стаття подається роздрукованою на папері, а також в електронному варіанті – на дискеті 3,5, текст формату А-4, шрифт «Times New Roman», у редакторі MS WORD for Windows (версія не нижче 6.0), кегль – 14; міжрядковий інтервал – 1,5; поля: зверху – 2 см, знизу – 2 см, ліворуч – 3 см, праворуч – 1,5 см; абзацний відступ – 1,27 см; по тексту застосовувати тире (на відміну від дефісу); відступ між словами – 1 пробіл.

При оформленні статті у лівому верхньому куті ставиться УДК, без абзацного відступу; наступний абзац – ініціали та прізвище автора (співавторів) (напівжирним курсивом); наступний абзац – назва статті великими напівжирними літерами. Далі приводяться текст анотації та ключові слова українською мовою. Наступний абзац – текст статті. В кінці статті подається пронумерований список використаних джерел. Нижче приводяться текст анотації та ключові слова англійською мовою. Текст статті та список використаних джерел подаються за вимогами ВАК.

На окремій сторінці подаються відомості про автора: прізвище, ім'я та по батькові, науковий ступінь, посада, місце роботи, тематичний напрямок, адреса, контактний телефон, e-mail.

Готувати статті необхідно відповідно постанови Президії ВАК України № 7-06/1 від 15.01.2003: «...приймати до друку у виданнях, що виходитимуть у 2003 році та у подальші роки, лише наукові статті, де присутні такі наукові елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття; формулювання ідей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку».

КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ВІСНИК

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 1

*Присвячено 90-річчю від дня створення
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка*

Підписано до друку 10.12.2008 р. Формат 60x84/16. Папір офісний.
Гарнітура «Таймс». Друк різнограф. Обл.-вид. арк. 16,2.
Умовн. друк. арк. 12,8. Тираж 60. Зам. № 319.

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка.
Вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Свідоцтво серії ДК № 3209 від 05.06.2008 р.